

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MALILA DA GRAÇA ROXO ABREU**

**O PENSAMENTO PEDAGÓGICO SOCIALISTA:** reflexões sobre a experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária e suas contribuições para o projeto educacional da sociedade contemporânea

São Luís/MA  
2011

**MALILA DA GRAÇA ROXO ABREU**

**O PENSAMENTO PEDAGÓGICO SOCIALISTA:** reflexões sobre a experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária e suas contribuições para o projeto educacional da sociedade contemporânea

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Francisca das Chagas Silva Lima

São Luís/MA  
2011

Abreu, Malila da Graça Roxo Abreu

O pensamento pedagógico socialista: reflexões sobre a experiência educacional na Rússia pós-revolucionária e suas contribuições para o projeto educacional da sociedade contemporânea / Malila da Graça Roxo Abreu. - São Luis, 2011.

161 f.

Orientador: Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2011.

1. Pedagogia socialista I. Título.

CDU 37.013

**MALILA DA GRAÇA ROXO ABREU**

**O PENSAMENTO PEDAGÓGICO SOCIALISTA:** reflexões sobre a experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária e suas contribuições para o projeto educacional da sociedade contemporânea.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre

Aprovada em 28/04/2011

**BANCA EXAMINADORA**



**Profª Drª .Francisca das Chagas Silva Lima** (orientadora)  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão



**Profº Drº. Antônio Paulino de Sousa**  
Doutor em Sociologia  
Universidade Federal do Maranhão



**Profº. Drº. Enéas de Araujo Arrais Neto**  
Doutor em Educação  
Universidade Federal do Ceará

À ISABELLA, minha filha; a minha família e a todos os companheiros do Movimento que me fazem mais humana com os nossos respectivos erros e acertos e por manterem viva em mim a chama da luta pelo socialismo no dia a dia.

## AGRADECIMENTOS

Um trabalho é sempre fruto de um processo coletivo; todas as pessoas e instituições relacionadas abaixo contribuíram com esse processo. Assim não posso deixar de fazer uso deste espaço para expressar meus agradecimentos a todos os que me auxiliaram nessa trajetória. Desse modo, agradeço aqui:

Ao Programa do Mestrado em Educação da UFMA pela oportunidade de estudos.

À professora Francisca, pela orientação, pelas leituras realizadas do texto trabalho, e pelas revisões nele realizadas.

À Isabella, minha filha, pela sua existência, pelo carinho a mim dedicado, pelo sorriso, por saber ficar ausente, pela saudade, pelo desejo de estarmos juntas muitas vezes sublimado pela paciência, pelo afeto a mim dedicado, pelos bilhetinhos e cartinha com demonstração de afeto e por me fazer mais humana nesse processo que é assegurado fundamentalmente pela sua presença em minha vida.

À Lucelma, pelo incentivo de sempre continuar estudando; pela apresentação e discussão de algumas bibliografias relacionadas a meu projeto histórico de mundo; pela oportunidade de alguns estudos coletivos fundamentais para o trabalho aqui presente; pela disponibilidade para a leitura desta dissertação, trazendo sua contribuição neste momento de finalização da pesquisa, e pela garra inspiradora que demonstra ter sempre com a vida.

À Ritinha, pessoa vital no mestrado por ter me ajudado a fazer imersão na leitura dos textos acadêmicos durante todo o curso, ocasião em que encontrava dificuldade por estar imersa numa carga horária de três turnos de trabalho na educação básica antes do ingresso no mestrado, e que neste processo sempre contribuiu ao realizar leitura e revisão dos meus textos

À Rita Bulhão, pelas tardes e noites de estudo em sua casa.

A Eloy, que soube ser meu companheiro nessa jornada, me dando afeto e muitas vezes abrindo mão de minha presença quando precisei produzir. E neste processo, também por ter me ajudado como pesquisadora na busca de alguns materiais fundamentais para esta pesquisa e auxiliando-me na compreensão de alguns textos da teoria marxista, enquanto também dividia comigo algumas tarefas do meu cotidiano.

Às queridas amigas, Sheila e Duce, com quem partilho fortemente dúvidas, ansiedades e preocupações sobre a educação pública, pela verdadeira amizade e afeto que me

dedicam, fazendo-me sentir neste mundo uma pessoa importante, forte e amada, condições indispensáveis para a realização de qualquer trabalho acadêmico.

À minha valiosa amiga Dolores, pelo exemplo de militante, de filha, de mãe, de tia, de professora, que fortalece o meu projeto de mundo.

Aos companheiros do Movimento que, apesar de todos os conflitos, fazem-me acreditar no projeto histórico comunista de mundo.

Aos professores do mestrado: Fátima Gonçalves, Conceição Raposo, Paulino, Lélia, Adelaide...pelos momentos de estudo coletivo.

Aos meus queridos colegas da 9ª Turma de Mestrado em Educação da UFMA: Ritinha, Rita Bulhão, Ramon, Conceição Garcez, Maria José Lobato, Maria José Aroucha, Edith..., pelas trocas de conhecimentos realizada na turma e nos pequenos grupos.

Aos professores e alunos da turma da disciplina Teoria Marxista, Pedagogia Socialista e Currículo da UFBA, pelo aprendizado adquirido no 2º semestre de 2010.

À professora Adelaide Coutinho, forte presença na minha formação, pelos ensinamentos ofertados desde a graduação.

À minha família, presença constante e muito forte na minha vida, laços muito caros para mim: meus pais, Maria Antônia Roxo Abreu e José de Ribamar Abreu, e meus irmãos: Jerusa, Carmene, Carlos, por me proporcionarem as condições objetivas para este estudo, ficando com minha filha quando precisei estudar, viajar para dialogar sobre o objeto de estudo, mas, fundamentalmente, por terem contribuído para eu ser a pessoa que sou hoje, ou seja, por terem me fornecido o alicerce para o projeto de mundo em que hoje me engajo.

*“Quando o extraordinário se torna  
cotidiano, eis a revolução.”*

*Che Guevara*

## RESUMO

O presente trabalho insere-se na linha de pesquisa Estado, Política e Gestão Educacional. Como o próprio título indica tem por objetivo discutir os princípios da Pedagogia Socialista e suas contribuições para a organização do trabalho pedagógico na escola atual, a partir das ideias de Marx e Engels sobre educação e ensino, tendo como referência a primeira experiência histórica de construção do sistema educacional sob a égide do socialismo. Parte-se neste estudo da compreensão de que os interesses entre capital e trabalho continuam essencialmente antagônicos. Nesse sentido, busca-se a elucidação dos questionamentos, respaldando-se a análise nos clássicos do marxismo e nas produções teóricas sobre a experiência desenvolvida na Rússia pós-revolucionária sob a orientação de Pistrak, além da produção teórica de educadores nacionais que desenvolveram estudos sobre a temática. Utiliza-se o referencial teórico metodológico do materialismo histórico-dialético para compreensão do fenômeno estudado. A discussão assenta-se na teorização marxiana e marxista sobre educação. O trabalho está estruturado em três capítulos e considerações finais. Na primeira parte, aborda-se a trajetória do princípio da união do ensino com o trabalho, enfocando sua origem desde Owen até Marx. Na segunda parte, abordam-se as categorias trabalho, tempo livre, homem em Marx e sua relação com a educação. Na terceira parte analisa-se a experiência acumulada pela classe trabalhadora na Rússia pós-revolucionária sob a orientação de Pistrak e o legado que essa experiência pode oferecer para a construção de uma Pedagogia Socialista. Nas considerações finais, apresentam-se as reflexões sobre todo o trabalho desenvolvido na dissertação, apontando as contribuições do trabalho de Pistrak para a construção da Pedagogia Socialista. O estudo realizado nos permite confirmar a atualidade dos princípios da Pedagogia Socialista, alternativa única de transformação da realidade, e indicar a necessidade de luta organizada da classe trabalhadora para superação da atual proposta de sociabilidade capitalista.

**Palavras chaves:** Educação. Ensino. Pedagogia Socialista

## ABSTRACT

This work is part of State, Politics and Educational Policy research line. As its title indicates, it aims to discuss the principles of socialist pedagogy and their contributions to the organization of educational work in current schools based on the ideas of Marx and Engels about education and teaching having as reference the first historical experience of educational system construction under the aegis of socialism. We started this study from the understanding that the interests between capital and labor remain essentially antagonistic, in that context we seek to elucidate the questions endorsing the analysis in the classics of Marxism and the theoretical treatises on the experience developed in post-revolutionary Russia under the guidance of Pistrak, as well as theoretical production of national educators who developed studies on this subject. We aim to use the methodological theoretical framework of historical-dialectical materialism to understand the contemplated phenomenon. The discussion is based on the Marxian and Marxist theorizing about education. This work is structured in three chapters and final considerations. The first part deals with the trajectory of teaching unity principle and labor focusing on its origin from Owen to Marx. The second part deals with working categories, free time, man on Marx and his relationship with education. The third part aims to review the experience accumulated by the working class in post-revolutionary Russia on the orientation of Pistrak and the legacy that this experience can offer to build a socialist pedagogy. In the conclusion, we present the thought on all developed work of the dissertation pointing out the contributions of Pistrak for the construction of socialist pedagogy. This study allows us to confirm the relevance of the principles on socialist pedagogy, and it indicates the need of organized struggles of working class to overcome the current proposal of capitalist sociality, the only way out to change our reality.

**Key words:** Education. Teaching. Socialist Pedagogy.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA SOCIALISTA.....</b>	<b>30</b>
<b>1.1 Sobre a origem do princípio da união do ensino com o trabalho: a experiência desenvolvida por Robert Owen como locus inspirador das ideias de Marx e Engels sobre educação e ensino.....</b>	<b>31</b>
<b>1.2 As condições objetivas de articulação do ensino com o trabalho no século XIX: o desenvolvimento da grande indústria e a lei de 1833.....</b>	<b>36</b>
<b>1.3 Alguns aspectos do conceito de politecnia nos socialistas utópicos, na burguesia e em Marx.....</b>	<b>38</b>
1.3.1 As formulações de Marx e Engels sobre educação e ensino.....	42
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>SOBRE AS CATEGORIAS TRABALHO, TEMPO LIVRE E HOMEM EM MARX: discutindo sua relação com a educação.....</b>	<b>54</b>
<b>2.1 Sobre o trabalho em Marx e sua relação com a educação.....</b>	<b>54</b>
<b>2.2 Sobre o tempo livre em Marx e sua relação com a educação.....</b>	<b>59</b>
<b>2.3 Sobre o conceito de homem em Marx e sua relação com a educação</b>	<b>62</b>
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>A EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIALISTA NA RÚSSIA PÓS-REVOLUCIONÁRIA: o trabalho orientado por Pistrak e suas contribuições para o projeto educacional da sociedade contemporânea.....</b>	<b>66</b>
<b>3.1 O papel da escola na consolidação dos ideais da Revolução.....</b>	<b>72</b>
<b>3.2 Alguns dados biográficos de Pistrak.....</b>	<b>76</b>
<b>3.3 O Pioneirismo na construção da Pedagogia Socialista: a escola de Lepeshinskiy.....</b>	<b>79</b>
3.3.1 A relação teoria e prática.....	80
3.3.2 O Trabalho na escola como atividade criadora da vida.....	83
3.3.3 A auto-organização dos estudantes na proposta Pedagógica de Pistrak.....	102

3.3.4	O objeto e o caráter do ensino em Pistrak.....	111
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
	REFERÊNCIAS.....	133
	ANEXOS.....	137

## INTRODUÇÃO

### Do interesse pelo objeto de estudo

A questão da organização do trabalho pedagógico pautado na teoria marxista sobre educação veio se tornando central em minhas reflexões como educadora, por ser essencial para viabilizar o modelo de educação, de escola e de ensino na perspectiva de construção da emancipação humana. Tais reflexões decorreram do trabalho docente por mim realizado em escolas públicas da educação básica de São Luís e da militância política no âmbito das lutas em defesa da escola pública.

O interesse em aprofundar a compreensão sobre esse objeto teve início mais especificamente quando participei, juntamente com outros professores e coordenadores pedagógicos das redes estaduais e municipais de São Luís do Maranhão, de vários momentos de formação organizados pelas esferas governamentais – federal, estadual e municipal, na década de 1990. A formação orquestrada pelos governos estava pautada nas Pedagogias Reflexivas, na Pedagogia das Competências, no Construtivismo e na propagandeada Epistemologia da Prática. As orientações teórico-metodológicas dessas pedagogias se coadunam com as orientações contempladas nas Diretrizes para Formação de professores, elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC).

A década de 90 foi, portanto, palco da implantação em todo o Brasil, pelos governos federal, estaduais e municipais, dos Programas: PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação), PCN em Ação, PROFA (Programa De Formação de Professores Alfabetizadores) e, em nível local, o Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo e o Programa Escola Que Vale (PEQV)<sup>1</sup>. Além destes, no período, houve o lançamento de vários documentos que orientavam a educação brasileira, tais como: LDB, Decreto nº 2.024, Diretrizes para a Formação de Professores, Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, entre outros.

---

<sup>1</sup> O PEQV foi uma iniciativa da Fundação Vale do Rio Doce no estabelecimento de parcerias com as Secretarias de Educação em locais onde existe a empresa Vale do Rio Doce. Em São Luís foi estabelecida uma parceria entre a referida Fundação e a Secretaria Municipal de Educação. Através da Ong CEDAC, foi desenvolvido o projeto acima citado, que tinha como objetivo promover situações de aprendizagem nas áreas da língua portuguesa visando à formação de professores e alunos como leitores, produtores de textos e, simultaneamente, a produção de conhecimento didático na área. Os teóricos que fundamentaram o desenvolvimento do Programa foram Telma Weisz, César Coll e Delia Lener

Assim, eu e outros professores e coordenadores pedagógicos das redes estaduais e municipais participamos de vários momentos de formação proporcionada por essas esferas governamentais que adotaram os referidos programas oficiais. Logo, pudemos perceber que esses tipos de programas de formação de professores fazem da investigação didática, de problemas do cotidiano escolar, um constante instrumento de trabalho, propondo soluções para os problemas do aprendizado na escola, especialmente o aprendizado da Língua Portuguesa, dentro de uma perspectiva de subordinação à ordem social vigente.

Diante desse contexto, no percurso de trabalho como profissional da educação básica orientada pelas práticas dos referidos Programas, apareceram as primeiras inquietações, face aos limites impostos à atuação docente oriundos dos pressupostos teóricos e práticos dos programas citados. As inquietações que se apresentaram foram as seguintes: Em que medida os conteúdos trabalhados no referido Programas eram emancipatórios para a classe trabalhadora? A competência técnica desenvolvida pelos Programas PCN em Ação, PROFA, e outros estavam aliados a que compromisso político? Qual seria a outra competência técnica a ser desenvolvida pelo educador para construção de um novo projeto educativo diferente do implementado pelas Pedagogias oficiais no interior da escola pública?

Destaco como um elemento impulsionador no processo de intensificação dos questionamentos a leitura, dentre outras, das seguintes obras: *Vygotsky e o aprender a aprender*, *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*, de Newton Duarte; *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?*, de Marilda Gonçalves Dias Facci; e *Iluminismo às avessas*, organizado por Maria Célia Marcondes de Moraes. Essas leituras, aliadas às conversas com educadores militantes e à participação em encontros e seminários organizados pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Universidade Federal da Bahia (UFBA) proporcionaram um acirramento ainda maior dos meus questionamentos.

Após a catarse, fui paulatinamente delineando e definindo aquilo que seria o meu objeto de pesquisa, que primeiramente se apresentou como: Quais as bases para a organização do trabalho pedagógico fornecida pela Pedagogia Socialista que nesse contexto possam servir de contraponto ao modo de produção capitalista e suas pedagogias implementadas atualmente?

Diante desse questionamento desencadeador, fui empreendendo esforços na realização de alguns estudos e durante a participação nos seminários acima citados,

conheci o trabalho de Pistrak. Ao integrar o Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, empreendi esforços na realização da leitura de sua obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*, principal obra do autor publicada no Brasil até então. Esse fato possibilitou-me a elaboração do texto dissertativo que ora apresento ao público

A opção pela investigação da experiência de Pistrak, desenvolvida no processo de escolarização na Rússia pós-revolucionária, deu-se porque, após uma leitura preliminar da experiência do pedagogo russo, pude perceber que, mesmo localizado no seu tempo histórico, o trabalho deste educador possui um potencial capaz de responder às questões colocadas pela presente pesquisa. Ao longo do capítulo destinado à reflexão da experiência orientada pelo pedagogo em questão, empreendi esforços para situar a experiência de Pistrak nas condições históricas e políticas em que ela foi desenvolvida.

Outro motivo para escolha da experiência em questão é porque esta se desenvolve na Rússia, país em que se deu a primeira revolução socialista da história da humanidade. Tal fato configurou-se como um divisor dessa mesma história, porque foi na Rússia que se mostrou a possibilidade histórica de organização da sociedade em outros moldes - a sociabilidade socialista. Os estudos de Duarte (2004), Facci (2004) e Freitas (2009) apontam que, nos anos iniciais da revolução russa, as pesquisas avançaram em diversas áreas de conhecimento. Datam desse período os trabalhos de Vygotsky (1896-1934) e de sua escola; de Pistrak (1888-1937); de Krupskaya (1869-1939) e de Viktor Nikolaevich Shulgin (1894-1965), entre outros.

A importância do trabalho de Moisey M. Pistrak é ressaltada por um dos maiores estudiosos da Pedagogia Socialista no Brasil, o professor Dr. Luis Carlos de Freitas, que, após exaustivo estudo no país de origem da experiência mencionada, publicou, em 2009, uma obra de 472 páginas sobre o trabalho do pedagogo russo. Neste estudo, Freitas (2009) ressalta as condições em que a experiência foi desenvolvida e revela que o pensamento de Pistrak foi interrompido pelo stalinismo. Tal fato ressalta mais ainda a importância de se empreenderem esforços na realização de estudos desta experiência que a ditadura stalinista tentou apagar da história.

Diante desse cenário de pesquisa, fez-se imprescindível a elaboração de questões como forma de sair do imediato e do aparente em direção à compreensão do fenômeno. Nesse sentido, o item seguinte apresenta as questões que orientaram o desenvolvimento do presente trabalho.

## Questões Norteadoras da Pesquisa

A construção do trabalho investigativo será norteadada por questionamentos que visem possibilitar uma compreensão do objeto. Nesse contexto, problematizar significa superar a “filosofia fácil” que se apoia no imediato, no aparente. Para Marx (1996), há que se buscar a superação da aparência em direção à essência dos fenômenos, através da captação das múltiplas determinações que os constituem. Trata-se de ir além da aparência para localizar a dinâmica estrutural, coisa que não ocorre independentemente do objeto. Desse modo, as indagações que nortearão o desenvolvimento do presente estudo são as seguintes:

- Quais são as reflexões pedagógicas sobre educação e ensino presentes na obra de Marx e Engels?
- Quais os princípios da Pedagogia Socialista que fundamentam a organização do trabalho pedagógico?
- Qual a concepção de homem, de trabalho, de escola que fundamentam a construção da Pedagogia Socialista?
- Quais as contribuições da experiência do projeto de escolarização socialista desenvolvido na Rússia pós-revolucionária - sob orientação de Pistrak - para a organização do trabalho pedagógico na escola da atualidade?

## Objetivos

### Geral

- Refletir sobre como as formulações teórico-práticas da Pedagogia Socialista desenvolvida na Rússia pós-revolucionária, sob a orientação de Pistrak, podem contribuir para a organização do trabalho pedagógico na escola capitalista.

### Específicos

- Compreender as ideias de Marx e Engels sobre educação e ensino e suas implicações para a organização do trabalho pedagógico;
- Refletir sobre os fundamentos da Pedagogia Socialista: seu conceito de homem, trabalho, tempo livre e sua relação com a educação;

- Refletir sobre como o legado da experiência pedagógica russa pode contribuir para a organização do trabalho pedagógico na escola no contexto atual.

## A Pedagogia Socialista

Com relação ao projeto pedagógico socialista, pode-se afirmar que teve seu embrião a partir das posições dos chamados “socialistas utópicos”, Fourier e Robert Owen, especialmente este último, que estavam interessados em promover reformas educacionais na sociedade e por isso disseminavam as ideias da necessidade de um inter-relacionamento entre escola e trabalho. As posições dos socialistas utópicos confluíram no documento escrito por Engels denominado *Princípios Comunistas*<sup>2</sup> (1847).

Neste documento, assim estão expressas as ideias de Engels sobre educação: “Educação de todas as crianças, a partir do momento em que puderem dispensar os cuidados maternos em instituições nacionais e a expensas da nação. Instrução e trabalho de fábricas (Fabrikation) vinculados” (MANACORDA, 2007, p.36).

Posteriormente, Marx e Engels, apesar de não se dedicarem à elaboração de uma exposição sistemática sobre educação e ensino, expõem suas ideias sobre o tema presente em sua vasta obra. As reflexões de Marx e Engels sobre educação e ensino estão presentes nas seguintes obras: *Manifesto do Partido Comunista* (1848), *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório da Primeira Internacional* (1866), *O Capital* (1867) e *Crítica ao Programa de Ghota* (1875).

A coluna central das ideias de Marx e Engels sobre educação e ensino é a articulação entre educação e trabalho. Sobre isso, Manacorda (1989, p. 296) afirma:

Quanto ao desenvolvimento da teoria pedagógica, o socialismo de Marx e Engels (1848) assume criticamente todas as bandeiras burguesas: universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade, renovação cultural – O que o marxismo acrescenta de próprio além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar seus programas é a radicalidade dessas propostas e uma nova concepção da relação instrução-trabalho.

Segundo o autor, a citação evidencia que Marx e Engels não rejeitaram conquistas teóricas e práticas da burguesia no campo da educação, tais como:

---

<sup>2</sup> Os Princípios do Comunismo escrito por Engels datam de novembro de 1847 e prepara o Manifesto escrito entre dezembro do mesmo ano e janeiro de 1848. Neste texto, Engels expõe os princípios e as tarefas da primeira organização comunista internacional surgida na história, visando à transição democrática para uma sociedade sem classe.

universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural. Pelo contrário, assumiram todas elas. Entretanto, ao defenderem as bandeiras burguesas, proferem duras críticas à burguesia pela incapacidade de realizar os seus programas sociais, e propõem a articulação entre ensino e trabalho como estratégia que possibilitaria garantir o atendimento desses princípios. Quanto à defesa de uma articulação mais orgânica da união instrução-trabalho produtivo, esta se insere no bojo da proposta de formação humana omnilateral, na qual o trabalho constituirá um complexo com o ensino para “possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, em seus aspectos filosófico, científico, literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico, na perspectiva de uma formação total de todos os homens” (LOMBARDI, 2010, p. 330).

Os acontecimentos políticos, sociais e econômicos característicos daquele contexto histórico, como a conquista do poder pelos socialistas em alguns países do Leste Europeu, e também na América Latina e Central, fizeram com que muitos educadores comprometidos com os ideais da revolução colocassem para si a tarefa histórica de construção da nova escola socialista. Dentre esses educadores, podem-se destacar Pistrak, Makarenko, Krupskaya, Shulgin, e Suchodolski. Os referidos educadores empreenderam esforços na organização do sistema educacional de seu país, tendo como ponto de partida e de chegada as referências de Marx e Engels a respeito da educação e da escola.

A publicação da obra “Teoria Marxista da Educação” de Bogdan Suchodolski, em 1957 em Varsóvia (Polônia), e no Brasil, em 1976, configura-se como um esforço de construção de uma teoria pedagógica marxista, de acordo com os pressupostos teóricos e práticos e as exigências que essa tarefa requer. Nela, o referido autor expõe as ideias de Marx e Engels sobre a educação, que podem ser sintetizadas da seguinte forma: *A ligação entre o ensino e trabalho, germe do Ensino Socialista; A educação para e pela Revolução; A organização das massas populares para e pela revolução e a importância das suas experiências.*

Outro importante teórico que se propôs a fazer uma leitura rigorosa dos textos de Marx e de Engels sobre educação, colocando como questão a existência e a configuração de uma pedagogia marxiana, foi o pedagogo italiano Mário Alighiero Manacorda. Na década de 60, iniciou suas pesquisas, rastreando todos os textos escritos por Marx, Engels e Lênin sobre educação, traduzindo-os diretamente dos originais alemães e russos, o que resultou no livro *Il marxismo e l'educazione*, publicado em

1964. O livro foi traduzido e editado pela primeira vez no Brasil em 1991 sob o título *Marx e a pedagogia moderna*, sendo reeditado em 2007.

Na obra *Marx e a pedagogia moderna*, Manacorda, por meio de um cuidadoso estudo filológico, distingue três momentos dos escritos de Marx e Engels, correlacionando-os com a história do movimento operário : a) 1847-1848, quando sobressai o texto do *Manifesto do Partido Comunista*, de 1848, correlacionado aos *Princípios do Comunismo*, redigidos por Engels em 1847; b) 1866-1867, momento em que foi redigido o texto das *Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores*, entrelaçado a passagens de *O Capital* referentes à educação; c) 1875, com a *Crítica ao Programa de Ghota*.

Outra importante publicação conhecida do público brasileiro é a tese de doutorado de Maria Alice Nogueira, defendida na Universidade de Paris V e publicada no Brasil, em 1990, sob o título *Educação, saber e produção em Marx e Engels*. Após exaustiva pesquisa na extensa obra de Marx e Engels, a autora se propõe a explicitar o conteúdo e o significado das concepções educacionais presentes na obra dos dois autores.

Argumentando sobre o esforço de construção da pedagogia marxista a partir dos escritos de Marx e Engels, Lombardi (2010, p.329), na sua tese de livre docência, destaca que

Encontramos entre os estudiosos da educação socialista um esforço de organização e sistematização das referências de Marx e Engels a respeito da educação e da escola [...]. Suchodolski, Manacorda, Dangeville e Nogueira articulam seus escritos partindo do pressuposto de que existe uma pedagogia marxiana que, acrescida da contribuição de outros teóricos e educadores, conformam uma pedagogia marxista. Em linhas gerais, os trabalhos publicados por esses autores possibilitam organizar a contribuição marxiana à educação em três grandes aspectos ou direções:

- 1-Crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa;
- 2-Relação do proletariado com a Ciência, a cultura e a educação;
- 3-Educação comunista e formação integral do homem.

É imprescindível destacar no panorama de construção da Pedagogia Socialista, além dos estudos teóricos, o legado deixado pelas experiências teórico-práticas do projeto de escolarização socialista desenvolvidas na Europa, na América Latina e na Ásia que apontam para a possibilidade de organização do trabalho pedagógico, do currículo escolar, com base nas referências marxistas.

Nesse contexto, encontra-se o trabalho de Pistrak, desenvolvido na Rússia pós-revolucionária. Conforme assinala Roseli S. Caldart na apresentação da obra

Fundamentos da Escola do Trabalho de Pistrak (2005), o legado desse pedagogo soviético pode contribuir para recriar práticas das organizações sociais e dos que reivindicam uma nova escola socialista. Tal legado pode ser resumidamente assinalado nos seguintes pontos:

1 - Pensar e fazer uma escola que seja educadora do povo; 2 - A educação é mais que ensino; 3 - A vida escolar deve estar centrada na atividade produtiva; 4 - A escola precisa vincular-se ao mundo do trabalho e ao movimento social; 5 - A auto-organização dos educandos como base do processo pedagógico da escola; 6 - Pensar um jeito de desenvolver o ensino que seja coerente com o método dialético de interpretação da realidade; 7 - Sem teoria revolucionária não há prática pedagógica revolucionária (CALDART, 2005, p.10-15).

Sob tal perspectiva, para a teoria marxista da educação, além da ligação entre a educação e trabalho, o conteúdo essencial do processo de ensino deve ser constituído pela compreensão do processo histórico, no qual se liga o desenvolvimento das forças produtivas do domínio do homem sobre a natureza ao conhecimento de todo esse processo e das relações sociais que o homem pode dominar.

Assim sendo, a proposta socialista de educação se propõe a contribuir para a formação de um novo homem - o homem omnilateral em oposição à unilateralidade burguesa. Trata-se de uma educação que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades. Para tanto, essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a produção material, da instrução com os exercícios físicos e destes com o trabalho produtivo. A defesa e o encaminhamento de tal proposta objetiva a eliminação da diferença entre trabalho manual e intelectual entre “dois mundos”: o mundo dos que formulam, concebem e por isso dominam, e o mundo dos que executam, mas não possuem uma compreensão do processo e por isso são dominados. Tal medida objetiva assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção e conseqüentemente viabilizar a sua emancipação.

Nessa linha de análise, pode-se perceber que o fim da educação atribuído pelo socialismo é diferente daquele atribuído pela sociedade em que vivemos – a capitalista -, cuja preocupação atual está dirigida a um processo educativo pautado no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à inserção do indivíduo no mercado consumidor ou, mais especificamente, que atenda às exigências inerentes ao processo produtivo na atual fase do capitalismo.

A referida discussão é importante porque contribui para a construção de um contraponto às pedagogias liberais que vêm na atualidade, produzindo um volume de conhecimento didático no âmbito das Pedagogias Construtivista, Reflexiva e das Competências.

### **Atualidade do Marxismo e sua relação com a educação**

A partir dos elementos apontados anteriormente, convém destacar que nas discussões sobre as contribuições do marxismo para a análise da sociedade e da educação, um debate sempre é colocado em curso, gerando questionamentos: O marxismo e sua filosofia e, portanto, seu projeto de sociedade já não estaria ultrapassado? Não é Marx um autor do século passado cujas análises já foram superadas? As análises marxianas não se restringem somente ao século XIX?

Dermeval Saviani (1991), ao afirmar a vitalidade do marxismo, utiliza a afirmação de Sartre que refletiu sobre a permanência viva do ideário elaborado por Marx. Nesta reflexão Sartre afirma que

O marxismo é a filosofia viva e insuperável de nossos tempos [...]. Um argumento “antimarxista” não é mais que o rejuvenescimento aparente de uma idéia pré-marxista. Uma pretensa “superação” do marxismo não será, no pior dos casos, mais que uma volta ao pré-marxismo e, no melhor, a redescoberta de um pensamento já contido na idéia que se pretenda superar (SAVIANI,1991, p.10 apud SARTRE, 1963, p.18).

A afirmativa de Sartre (1963) de que o marxismo é uma filosofia viva fundamenta-se na constatação de que o marxismo continua sendo vital para analisar os problemas da sociedade capitalista, cujos fundamentos ainda não foram superados. O pensamento do marxismo mantém sua atualidade histórica porque os problemas essenciais por ele colocados persistem, uma vez que são os problemas postos pela sociedade capitalista. Então, por mais que tenha passado por transformações desde o início do século XIX até o século XXI, o capitalismo continua assegurando sua existência na bipolaridade entre capital e trabalho, produzindo violência, fome, miséria, pobreza, exploração, opressão, exclusão social, destruição dos recursos naturais com a constante agressão à natureza, na busca incessante do lucro. Estamos imersos em um contexto brutal em que a burguesia aperfeiçoou as formas de exploração, visando obter o máximo de acumulação, com a utilização do Estado, e nas formas mais cruéis de uso da força física e bélica para assegurar o seu domínio<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Prova disso é a presença de tropas brasileiras no Haiti e de tropas americanas no Iraque.

Outra face do capitalismo já demonstrada por Marx é o fato de este modo de produção gerar crises permanentemente, a exemplo da grave crise estrutural sistêmica em que se encontra mergulhado na atualidade; é tamanha que este *crash* está sendo considerado mais grave que o de 1929: “o mundo está passando hoje por uma crise sistêmica que só tem paralelo com o crash de 1929 e ninguém sabe qual será a extensão desse terremoto.” (BARROS, 2008, [s.p.]).

Para continuar dialogando com a vitalidade imprescindível do marxismo como tradição intelectual e política, há que se apoiar no respeitado pesquisador argentino Atílio Boron, que utiliza como explicação para a permanente atualidade do marxismo a seguinte explicação:

[...] estamos convencidos de que a sobrevivência do marxismo como tradição intelectual e política é explicada por dois fatores que, sem serem os únicos aparecem como os mais importantes. Em primeiro lugar, pela reiterada incapacidade do capitalismo de enfrentar e resolver os problemas e desafios originados com seu próprio funcionamento. Na medida em que o sistema prossegue condenando segmentos crescentes das sociedades contemporâneas a exploração e a toda forma de opressão [...]. Esta é uma das razões que explica ao menos em parte sua permanente “atualidade”. A outra é a usual capacidade que este *corpo teórico* demonstrou para enriquecer-se em correspondência com o desenvolvimento histórico das sociedades e da luta pela emancipação dos explorados e oprimidos pelos sistemas. É devido a isso que o regresso a Marx supõe, como ponto de partida, a aceitação de um permanente “ir e vir” à mercê do qual as teorias e os conceitos da tradição marxista são aplicados para interpretar e mudar a realidade e, simultaneamente, re-significar à luz da experiência práticas das lutas populares e das estruturas e processos que têm lugar no contexto do capitalismo contemporâneo (BORÓN, 2006, p. 34).

A citação deixa claro que a atualidade do marxismo se expressa pela sua capacidade metodológica de desvendar e exercer críticas à sociedade capitalista. Assim é que desde Marx e Engels (1996); Lênin (2008); Lukács (1979); Gramsci (1989) e até pelos pensadores contemporâneos, como Mészáros (2005), construiu-se uma tradição crítica e de polêmica com a sociabilidade desenvolvida pelo capital.

Outro fator que expressa a vitalidade do marxismo é que suas formulações teóricas continuam alimentando as experiências práticas das lutas populares acirrando ainda mais a luta de classe, fator principal que assegura sua presença no contexto atual. Nesse sentido, “devemos recordar que Marx não estava interessado em desvendar os mais recônditos segredos do regime capitalista por mera curiosidade intelectual, mas, sim, sentia-se unguído pela necessidade de transcendê-lo.” (BORÓN, 2006, p.49). Este é o fundamento principal do marxismo: a possibilidade (argumentada por ele) de

---

superação da sociedade capitalista e a construção de um mundo justo, humanizado - socialista.

É nesse contexto que se insere a educação, como uma dimensão da vida social, visto que se parte do pressuposto de que não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social, sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe. Por conseguinte, não faz o menor sentido discutir-se abstratamente a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência objetiva e subjetiva dos homens.

No que se refere ao seu desenvolvimento, a educação capitalista sempre esteve a serviço de seu tempo e de uma determinada materialidade social, especialmente da classe dominante de cada época. Entretanto, as pesquisas em história da educação - SAVIANI (2003) e LOMBARDI (2010) - demonstram que a escola também é atravessada pela luta entre as classes sociais fundamentais do capitalismo - burguesia e proletariado. Nesse sentido, a escola contribui para a reprodução das relações sociais de produção e manutenção do poder da burguesia, mas, contraditoriamente, pode se constituir um instrumento que colabore para a formação de uma outra hegemonia.

Contextualmente é importante dialogar também com as argumentações teóricas de Hobsbawm (1998) explicitadas no livro *Sobre a História*, onde o autor reflete sobre a atualidade do marxismo como método de compreensão da realidade e pressuposto para a ação política dos que buscam a sociabilidade socialista, ao afirmar:

[...] Quanto ao futuro previsível, teremos que defender Marx e o marxismo dentro e fora da história, contra aqueles que os atacam no terreno político e ideológico. Ao fazer isso, também estaremos defendendo a história e a capacidade do homem de compreender como o mundo veio a ser o que é hoje, e como a humanidade pode avançar para um futuro melhor (HOBSBAWM, 1998, p. 184).

Esta explanação sobre a historicidade do homem constitui um estímulo para irmos em frente, assentados na consideração de que as produções teóricas de Marx continuam se constituindo uma base essencial para a análise da educação, contribuindo dessa forma com as lutas políticas e ideológicas, na defesa de um mundo socialista. Nesta linha de análise é preciso que, estratégica e taticamente, se busque a superação da lógica do capital, articulada à construção de uma “educação para além do capital”, como aponta Mészáros (2005, p. 71):

[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação [...].

É nesse contexto que se insere o presente trabalho, ou seja, situa-se como desenvolvimento de uma pesquisa que pretende contribuir para com o debate visando à construção de uma educação para além do capital.

### **O Olhar sobre o objeto:** o referencial teórico-metodológico de análise

No percurso da história da humanidade, o homem sempre buscou compreender o mundo e a si mesmo. Nesse movimento, para elucidação de um fenômeno, o pesquisador pode percorrer diversos caminhos que explicitam a sua concepção de ciência e de mundo.

A escolha do método, assim como do objeto de estudo, portanto, não são atos neutros, mas estão impregnados de uma visão de mundo. Assim, ao se produzirem conhecimentos, o caráter gnosiológico da ciência está articulado à opção política explícita ou implícita do pesquisador. Dessa forma, Engels (2007) compreende que o referencial teórico-metodológico do pesquisador é “*a teoria é a alma do método*”.

Sabe-se que os paradigmas embasam um corpo teórico e prático de desvelar a realidade, isto é, o olhar sobre o objeto, figurativamente chamado de “lentes” (utilizadas para ler a realidade social).

Nessa perspectiva, o referencial adotado para compreensão do fenômeno aqui apresentado é o materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Marx e Engels. Ambos demonstram que, para atingir a essência do fenômeno e capturar sua complexidade, as categorias da totalidade, contradição, mediação e práxis deverão ser utilizadas.

Em Marx, o conhecimento científico adquire caráter de compreensão do mundo para sua transformação, transformação esta que deve ocorrer na direção que interessa àqueles que são produtores reais da riqueza do homem – os trabalhadores – e que, por sua própria condição histórica, determinada pelo capitalismo, estão em antagonismo com os detentores dos meios de produção – os donos do capital. Por isso, o conhecimento adquire, em Marx, não apenas o caráter de um saber comprometido com a transformação da realidade, mas uma transformação segundo os interesses de classe.

Nessa concepção a neutralidade científica é descartada. Desse modo, o materialismo histórico-dialético desenvolvido por Marx e Engels é o método de explicação da realidade, visão de mundo e práxis que diz respeito à materialidade e à concreticidade do fenômeno. Sobre o seu método, Marx (1996, p.55-56) afirmou:

Não se trata, como uma concepção idealista da história, de procurar uma categoria de cada período, mas sim de permanecer sempre sob o solo da história real; não de explicar a práxis a partir das idéias, mas de explicar as formações ideológicas a partir da práxis material [...] tal concepção mostra que a história não termina dissolvendo-se na “autoconsciência”, como “espírito do espírito”, mas que em cada uma de suas fases encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos [...] Mostra que, portanto, as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias

Seguindo essa linha de análise, é possível afirmar, a partir dos estudos realizados, que a organização do trabalho pedagógico não é neutra, mas tem um caráter diferenciado, conforme o projeto de educação, escola, homem, mundo que se pretende consolidar. Para tanto, pretende-se analisar as possibilidades de organização do trabalho pedagógico, tendo como referência histórica o projeto de escolarização socialista desenvolvido na Rússia pós- revolucionária orientada por Pistrak, pelas modulações dos pares dialéticos: conteúdo, relação professor – aluno, forma de avaliação. Em outras palavras, investigar que conhecimentos foram produzidos pela Pedagogia Socialista na Rússia, sob a supervisão, orientação e intervenção de Pistrak, como forma de garantir a emancipação da classe trabalhadora.

Assim, já que toda proposta de organização do trabalho pedagógico está implícita ou explicitamente impregnada de uma concepção de educação e de organização do processo ensino-aprendizagem, a questão que se coloca aos educadores socialistas é quanto à possibilidade de se construir uma alternativa de organização do trabalho pedagógico que possa se contrapor à organização existente hoje na escola, mesmo estando essa instituição inserida na sociedade capitalista. Pergunta-se: É possível, no contexto educacional da atualidade, permeado pela lógica do mercado, vislumbrar uma organização do trabalho pedagógico de matriz socialista que possa se contrapor à sedimentação de uma lógica de ensino voltada ao atendimento das necessidades capitalistas?

Para responder a essa questão, o ponto de partida do presente trabalho foi o estudo dos registros das experiências da Pedagogia Socialista desenvolvida na Rússia

pós – revolucionária sob a orientação de Pistrak. É nesse período que ocorrem grandes avanços das pesquisas para construção dessa pedagogia.

Luis Carlos de Freitas, no prefácio da obra *Escola-Comuna* (2009), considera que alguns cuidados têm que ser tomados pelos pesquisadores que se dedicam à questão. Para ele,

Ao trazermos para o público brasileiro este documento histórico do início da organização da educação na União Soviética sob base socialista, faz-se necessário uma contextualização-tanto quanto possível de ser feita por nós - que impeça, de imediato, duas relações danosas: 1)-a adesão incondicional ao texto de Pistrak, desconsiderando que a experiência relatada ocorreu sob condições, absolutamente diversas da nossa; 2) a sua recusa imediata, pelos possíveis erros cometidos durante a sua realização. Digo possíveis erros, pois a caracterização de determinada decisão como um erro ou acerto, dependerá igualmente das concepções políticas e filosóficas do leitor (FREITAS, 2009, p.9).

Entretanto, neste mesmo texto, Freitas (2009, p. 10) argumenta que

Aqui a única atitude que podemos cultivar é aquela que nos permita entender e analisar os fundamentos que moveram os pesquisadores na sua época histórica e verificar quão longe puderam avançar nessa empreitada. Não cabe a eles, mas sim a nós, irmos mais longe aproveitando aquilo que conseguiram construir na sua época. Isso tem uma premissa forte: algo de útil foi produzido nesse período e se nós analisarmos os erros e acertos, poderemos ir mais longe.

Nesse sentido, os educadores progressistas que buscam construir uma outra forma de organização do trabalho pedagógico que contribua para a superação da escola capitalista e conseqüentemente das relações sociais vigentes devem buscar, no período da pós-revolução Russa, o legado deixado pelos educadores da época para continuar o desafio de construção da Pedagogia Socialista.

Considerando que os valores da Pedagogia Socialista são fundamentais para a emancipação humana, o germe da contradição deve ser plantado ainda nessa sociedade. Assim é que os educadores comprometidos com outra sociabilidade devem buscar o espaço da luta de classe existente no interior da escola e procurar a forma de superação da escola capitalista existente, o que implica também a superação das formas de organização do trabalho pedagógico existente.

Nesse processo de investigação utiliza-se o movimento em espiral do todo (sociedade socialista) para as partes (Pedagogia Socialista e suas orientações para organização do trabalho pedagógico) e das suas partes para o todo em um processo contraditório e complementar.

Sob o ponto de partida, Goldmam (1978, p.5-6) faz a seguinte argumentação:

O pensamento dialético afirma, em compensação, que nunca há ponto de partida absolutamente certo, nem problema definitivamente resolvido; afirma que o pensamento nunca avança em linha reta pois toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação porque seu lugar no conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento de verdades parciais. A marcha do conhecimento parece assim como uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, o que se deve esclarecer mutuamente.

Face ao exposto, a opção pelo materialismo histórico, como instrumento de análise neste trabalho acadêmico, tem como premissa a ideia de que o objeto possui uma infinita complexidade e riqueza, de modo que a sua reprodução deve apreender toda a sua vasta diversidade. Sabe-se, porém, que o objeto se apresenta ao sujeito de modo imediato na sua aparência fenomênica. Sobre o processo de desvendamento da realidade, Marx afirma:

[...] ainda que partamos das representações, seremos forçados pela via da análise a encontrar os conceitos mais simples, as determinações abstratas mais elementares. Com base nessas determinações mais simples é que se constitui uma totalidade rica em determinações e relações numerosas [...] o concreto é concreto por ser síntese de múltiplas determinações (MARX, 1987, p.16).

Nesse sentido, as seguintes categorias: totalidade, contradição, mediação e práxis serão importantes instrumentos para elucidação do fenômeno que se apresenta, tendo em vista que dão conta da explicitação da complexidade histórica do fenômeno com que se depara o pesquisador.

A categoria totalidade significa que a realidade é um todo estruturado, dialético, no qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode ser racionalmente compreendido. Acumular fatos não significa conhecer a realidade. Os fatos só podem ser compreendidos se forem entendidos dentro de um todo dialético. Porém, é importante considerar que a dialética da totalidade concreta não é um método pelo qual se pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções.

Sobre esta questão um dos maiores estudiosos do método do materialismo histórico-dialético, Karel Kosik (1976, p. 41-42) explicita:

Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade é um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam

mutuamente, atinge a concreticidade. O conhecimento dialético da realidade [...] é um processo em espiral de mútua compenetração e elucidação dos conceitos [...] A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de intensa interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes.

É nesse sentido que totalidade para o materialismo histórico-dialético é considerada uma categoria de análise central para a compreensão das múltiplas determinações que constituem a realidade estudada. A importância decisiva que Marx destina ao estudo da totalidade social, em contraposição às esterilidades das visões fragmentadoras e retificadoras características do pensamento burguês, é um dos aportes centrais da Teoria Marxista. Entretanto, não se trata de excluir a existência dos diversos. Compreender, contudo, a realidade em sua totalidade não significa esgotá-la, mas apreender o máximo de conexões que for possível ao pesquisador.

Assim, o método construído por Marx possibilita que se avance da aparência para a essência e penetre-se no objeto tal como este se apresenta na realidade fenomênica que constitui sua composição. Sobre esse processo de desvendamento, Neto (1998, p.59) afirma:

Segundo Marx, para captar a aparência, para sinalizar o conjunto de processos de um fenômeno não é necessário nenhuma pesquisa. Basta mirá-la, basta verificá-la, basta constatá-la. Em Marx, a aparência não é descartada, não é secundarizada, mas ela tanto revela quanto oculta a essência. Donde partir da aparência significa partir da factualidade para localizar processos que remetem a novos dados, que remetem a novos processos e que, portanto, permitem, numa viagem regressiva, num caminho de volta, retomar aquela mesma factualidade que o ponto de partida inicial e encontrar nela, retirando de sua processualidade, os traços que a particularizam.

Essa compreensão impõe a necessidade de se considerar a totalidade do objeto em estudo, em permanente movimento, como categoria fundamental e parte do entendimento do real, resultando de múltiplas determinações. Portanto, a organização do trabalho pedagógico pela Pedagogia Socialista implica que se busque constantemente que o objeto seja apreendido e reelaborado de forma a ser alcançado o conhecimento mais complexo do fenômeno em questão.

## **Sobre os procedimentos da pesquisa**

Para avançar do abstrato (imediate, representação caótica do real, aparência) para o concreto pensado e capturar as múltiplas determinações do fenômeno, utilizou-se a pesquisa bibliográfica priorizando-se a leitura de clássicos do marxismo, como é o caso das obras *Manifesto do Partido Comunista* (1989), *Instruções aos Delegados* (1866); *Prefácios à 1ª e 2ª Edição do Capital* (1998), *Capítulo XIII do Capital* (1996); *Mensagem Inaugural da Associação Internacional dos Trabalhadores* (1996) e *Contribuição à Crítica da Economia Política* (2008). Neste processo de apropriação do referencial teórico de análise que deu sustentação ao desenvolvimento desta dissertação foi incluída a análise dos clássicos da Pedagogia Socialista, tais como: Teoria marxista da educação e teoria pedagógica da educação, de Bogdan Suchodoski (1976); Marx e a Pedagogia Moderna (2007); Educação, Saber e produção em Marx e Engels de Maria Alice Nogueira (1990); Fundamentos da Escola do Trabalho, de Pistrak (2005); Escola-Comuna (2009), entre outros.

Justifica-se, então, que as fontes bibliográficas foram fundamentais a esse esforço teórico de compreensão dos pressupostos e conceitos fundamentais das produções teóricas que tratam da contribuição do marxismo para a análise do fenômeno educacional. Esse exercício teve uma importância central, uma vez que trouxe ao estudo sustentação teórica, permitindo consolidar os atos de investigar e analisar o concreto mediado pelo pensamento, os quais se constituíram como referências importantes neste trabalho.

## **Estrutura da Dissertação/ Composição do Trabalho**

Este trabalho foi construído a partir da articulação de dois momentos, a saber: o da investigação e o da exposição. Quanto ao da investigação, primeiramente se pensou em pesquisar *a produção do conhecimento didático pela Pedagogia Socialista*, entretanto as pesquisas em curso demonstraram a necessidade de mudar o curso da pesquisa. Delimitou-se então este estudo a partir das bases produzidas pelo projeto de escolarização socialista para organização do trabalho pedagógico desenvolvido na Rússia pós-revolucionária, orientado pelo pedagogo russo Pistrak, bem como suas implicações para organização do trabalho pedagógico na escola da sociedade atual, com vista a contribuir para a construção da emancipação humana. Este redesenho

proporcionou a estruturação do trabalho em três capítulos, obedecendo a uma sequência lógica de exposição do fenômeno.

Na introdução, esclarecem-se quais os motivos que nos induziram a optar pelo tema, enfocando, primeiramente, as inquietações que balizaram a trilha da pesquisa, para, posteriormente, discutir o método e sua aplicação na elucidação do objeto em questão. Nesta parte do trabalho, aborda-se também como foi estruturado o processo de apreensão e exposição do fenômeno.

No primeiro capítulo da presente dissertação - Princípio da Pedagogia Socialista - discutem-se os princípios da Pedagogia Socialista a partir dos seus primórdios, com enfoque nas ideias de Marx e Engels sobre educação e ensino e suas implicações para a organização do trabalho pedagógico. Nesta parte do trabalho foi abordada a trajetória do princípio da união do ensino com o trabalho, destacando sua origem e as suas diferentes concepções e propostas pedagógicas para a escola.

No segundo capítulo - Sobre as Categorias Trabalho, Tempo Livre e Homem em Marx: discutindo sua relação com a educação - abordam-se as categorias trabalho, tempo livre, homem em Marx e sua relação com a educação. Esta discussão é imprescindível porque os fundamentos da Pedagogia Socialista estão alicerçados na construção do novo homem - o homem omnilateral - que será gestado ainda nesta sociedade a partir do esforço empreendido para a construção de outras relações de trabalho.

No terceiro capítulo - A Experiência de Construção da Pedagogia Socialista na Rússia Pós-Revolucionária: uma reflexão sobre o trabalho orientado por Pistrak e suas contribuições para o projeto educacional da sociedade contemporânea analisa-se a experiência acumulada pela classe trabalhadora na Rússia pós-revolucionária sob a orientação de Pistrak e o legado que essa experiência pode oferecer para a construção de uma Pedagogia Socialista. Neste tópico foram empreendidos esforços para situar a experiência de Pistrak nas condições históricas e políticas em que ela foi desenvolvida.

Nas Considerações Finais, apresenta-se uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido na dissertação, apontando as contribuições do trabalho de Pistrak para a construção da Pedagogia Socialista. Assim, este trabalho pretende contribuir para com o debate em curso para a construção de uma pedagogia que possa se contrapor às pedagogias burguesas.

## CAPÍTULO 1

### PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA SOCIALISTA

A reflexão sobre os princípios da Pedagogia Socialista a ser desenvolvida neste trabalho será apoiada nos textos clássicos de Marx e Engels, com destaque para: *Manifesto Comunista* (2006); *Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório* (2006); *Capítulo XIII do Livro I Capital* (1996) e *Crítica ao Programa de Ghota* (2006). Tais escritos se constituíram a espinha dorsal de toda a dissertação, visto que os pensadores que se dedicaram e os que continuam a se dedicar à tarefa de construção de uma Pedagogia Socialista, ou ainda aqueles que reivindicam a defesa de uma posição mais crítica em educação se inspiram direta ou indiretamente nas elaborações teóricas de Marx e Engels sobre educação e mais ainda nas suas formulações teóricas sobre o funcionamento da sociedade capitalista e o desenvolvimento do socialismo científico.

Nesse sentido, cabe indagar: Qual a concepção de Marx e Engels sobre educação? Marx se dedicou especificamente ao estudo dessa questão? Em caso positivo, qual a sua tese pedagógica? Qual a tese básica de sua concepção educacional?

A esse respeito convém destacar que na sua obra *Marx e a Pedagogia Moderna*, Manacorda coloca as seguintes proposições: “Existe uma pedagogia marxista? Ou, em outras palavras, é possível localizar no interior do pensamento de Marx uma indicação direta para elaborar uma temática pedagógica distinta das pedagogias de nosso tempo?” (MANACORDA, 2007, p.33).

Apesar de Marx e Engels não terem escrito nenhum livro ou artigo dedicado expressamente ao tema do ensino e da educação, pode-se encontrar referência a esse respeito ao longo do conjunto de toda a sua obra, que vai desde os *Princípios Comunistas* escrito por Engels em 1847, passando por *O Capital* (1867) escrito por Marx e Engels, até o *Programa de Ghota* (1875), também dos dois autores. Sobre essa questão, Saviani (2007) declara:

Sabe-se – e isso é reiterado por todos quantos tomam a iniciativa de abordar a educação a partir dos escritos de Marx – que o fundador da filosofia da práxis não se ocupou direta e especificamente da elaboração teórica no campo da educação. No entanto, não faltaram esforços seja para identificar no conjunto da obra as passagens referidas à educação, seja para extrair das análises marxianas sobre a história, a economia e a sociedade derivações de sentido para a educação. Isso pode ser constatado em Dommanget (1972), *Os grandes socialistas e a educação: de Platão a Lênin*; Rossi (1981), *Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista*; Dangeville (1976), *Marx e Engels: crítica da educação e do ensino*; Manacorda (1991), *Marx e a pedagogia*

moderna; e Suchodolski (1966), Teoria marxista da educação, entre outros. (SAVIANI, 2007, p.2).

Mas qual seria a viga mestra da concepção educacional de Marx e Engels? As pesquisas de Suchodolski (1976), Manacorda (2007), Nogueira (1990) têm demonstrado que o eixo do pensamento de Marx e Engels, em matéria de educação é a proposta de unificação do ensino com o trabalho.

Assim, buscando compreender as formulações dos dois autores sobre a temática em tela, o objetivo deste capítulo é discutir os princípios da Pedagogia Socialista partindo das reflexões sobre educação e ensino presentes na obra de Marx e Engels.

Ao abordar-se a temática sobre as formulações marxianas, constatou-se que as pesquisas de Engels (1877); Suchodolski (1976); Nogueira (1990); Manacorda (2007) e Lombardi (2010) demonstram que Marx se apropriou e superou a proposta de unificação do ensino com o trabalho, chamada de politecnia, vindo dos socialistas utópicos Fourier e Robert Owen (1771-1858)<sup>4</sup>, que exerciam tal atividade como filantropia. Diante de tal constatação, será tratada no tópico a seguir a origem do princípio da união do ensino com o trabalho: a experiência desenvolvida por Owen como lócus inspirador das ideias de Marx e Engels sobre educação e ensino.

**1.1 Sobre a origem do princípio da união do ensino com o trabalho:** a experiência desenvolvida por Robert Owen como lócus inspirador das ideias de Marx e Engels sobre educação e ensino

O processo histórico de construção da noção de união do ensino com o trabalho foi alimentado basicamente por duas fontes: a tradição herdada dos socialistas utópicos; e as condições de vida e de trabalho instauradas pela Revolução Industrial, que inseriu crianças em condições insalubres de trabalho com carga horária exaustiva de até 16 horas diárias. Tal fato desencadeou um movimento pela proteção da infância operária que culminou com a legislação de regulamentação do trabalho das crianças nas

---

<sup>4</sup>Robert Owen nasceu em Newtown, no País de Gales, e se transformou em um dos mais importantes socialistas utópicos mediante a criação de várias comunidades industriais. Empenhou-se em reduzir a jornada e regulamentar o trabalho de menores; pregou a formação de cidades-cooperativas, ou comunidades autônomas de trabalhadores, como solução para a questão social. Sua maior contribuição nasceu da própria experiência em uma fábrica de fios de sua propriedade em New Lanark, Escócia, onde observou que a maioria das pessoas trabalhava e vivia em péssimas condições de higiene e moradia (PIOZZI, 1999).

fábricas.

Sobre a tradição herdada dos socialistas utópicos ela será abordada neste tópico do texto, pela importância que o desenvolvimento da experiência educacional de Robert Owen teve como embrião das formulações educativas de Marx e Engels.

A análise da experiência desenvolvida por Robert Owen fez-se necessária tendo em vista ter sido esse socialista utópico quem mais influenciou Marx e Engels nas suas formulações educacionais, pelo desenvolvimento de uma experiência prática de união do ensino com o trabalho em New Lanark (Escócia) e nos EUA.

Marx e Engels afirmaram a importância da experiência de Owen para a emancipação da classe trabalhadora. Em vários momentos defenderam os socialistas utópicos nos seus escritos, assim como nos debates das críticas oriundas da burguesia e nos círculos de debates do movimento operário.

Sobre Owen, Friedrich Engels ressalta também:

Todos os movimentos sociais, todos os progressos reais registrados na Inglaterra em interesse da classe trabalhadora, estão ligados ao nome de Owen. Assim, em 1819, depois de cinco anos de grande esforço, conseguiu que fosse votada a primeira lei limitando o trabalho da mulher e da criança nas fábricas. Foi ele que presidiu o primeiro congresso em que as *trade – unions* de toda Inglaterra fundiram-se numa grande organização sindical única (ENGELS, p.72.2008).

Engels na obra *Do socialismo utópico ao socialismo científico* (2008) ressalta a importância histórica do pioneirismo de Robert Owen como o primeiro a introduzir crianças de dois anos no sistema escolar, tornando-se o precursor das escolas maternais britânicas:

[...] Para isso bastou, tão somente, colocar seus operários em condições mais humanas de vida consagrando um cuidado especial à educação da prole. Owen foi o criador dos jardins-de-infância que funcionaram pela primeira vez em New Lanark. As crianças eram enviadas às escolas desde os dois anos, e nela se sentiam tão bem que só com dificuldades eram levadas para casa (ENGELS, p.69.2008).

A importância da experiência pioneira de Owen para a classe trabalhadora foi ressaltada por Marx também no primeiro livro do *Capital*:

Do sistema fabril, como se pode ver detalhadamente em Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças acima de certa idade, trabalho produtivo com ensino e ginástica, não só como um método de elevar a produção social, mas como único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões (MARX, 1996, p. 112 ).

Como se pode constatar, Marx acreditava na importância dessa experiência<sup>5</sup> para a classe trabalhadora, uma vez que o seu fundamento combinava três elementos: trabalho produtivo, ensino e ginástica. Essa combinação deveria ser apropriada na proposta educacional dirigida à classe trabalhadora visando desenvolver o germe da educação do futuro que iria contribuir para a luta contra o capitalismo.

O desenvolvimento dessa experiência<sup>6</sup> pautava-se na crença de que a miséria humana derivava das condições ambientais implementadas pelo mundo moderno (PIOZZI,1999) e de que a educação era a peça-chave para superar esta situação. Tal crença era alimentada tanto por Owen quanto por outros socialistas utópicos. Partindo dessa premissa, a ignorância, a degradação moral e a falta de instrução das massas eram as causas da condição social vigente, ou seja, de todas as mazelas por que passava a classe trabalhadora. Para os socialistas, a extinção dessa condição social só aconteceria com a instalação de um sistema de ensino que erradicaria as injustiças sociais e implementaria uma nova moral na sociedade.

Patrícia Piozzi, estudiosa do experimento educacional de Owen, ao analisar o pioneirismo dessa experiência, se expressa assim:

O caráter inovador deste experimento pode ser identificado em pelo menos três aspectos. Em primeiro lugar, constitui um marco na luta por aquilo que é hoje denominado "direito universal à infância", já que o trabalho infantil, drasticamente proibido até os 10 anos, tinha seu início postergado aos 12. Owen usava toda sua influência para que o parlamento britânico aprovasse uma legislação mais avançada em relação à então vigente, propondo os 12 anos como a idade mínima para trabalhar [...]

Em segundo lugar, sua escola, onde as crianças ingressavam aos 18 meses, não só inaugurou a experiência e o movimento em prol das creches e pré-escolas, mas sobretudo, tornou-se referência obrigatória para os que pensam a *Infant School* como um lugar de livre expressão do lúdico e do imaginativo, no qual os pedagogos reconheciam as crianças como seres autônomos [...]

<sup>5</sup> Owen desenvolveu sua experiência educativa em duas colônias fundadas por ele: Lanark entre os anos de 1797 a 1829 e New Harmony nos EUA entre os anos de 1825 e 1827. Ele era co-proprietário de uma fábrica têxtil.

<sup>6</sup> Em Lanark ele instalou uma comunidade inspirada nos ideais utópicos: melhorou as casas; criou um armazém em que se podiam comprar mercadorias a preço módico; promoveu o estrito controle das bebidas alcoólicas, reduzindo o vício e o crime; fundou a primeira escola maternal britânica (1816), cursos noturnos para as crianças trabalhadoras, e escolas em tempo integral para as crianças, filhas dos operários, que ainda não trabalhavam. (PIOZZI,1999).

<sup>7</sup> No Instituto, as aulas de dança, ministradas a partir dos 2 anos, e de canto e rudimentos de história natural, a partir dos 4, ocupavam apenas metade do tempo dos pequenos, sendo o restante dedicado à brincadeira, livre e em conjunto, num grande espaço completamente esvaziado de qualquer objeto, sob o olhar de uma "única jovem mulher". Além dessa importante inovação, o objetivo de estimular o crescimento orgânico e individualizado de cada aluno revelava-se em todas as fases da escola: no privilégio dos debates abertos e das atividades artísticas em relação às tarefas escolares tradicionais, nos métodos de ensino baseados na observação de objetos "concretos" e "visualizáveis", no lugar das usuais formas de memorização e de raciocínio abstrato e, sobretudo, no banimento de castigos e prêmios, em

Em terceiro lugar trata-se, também, de uma das primeiras instituições educacionais onde o ensino da religião é abolido, por alimentar formas irracionais e agressivas de relação humana, como o dogmatismo e o fanatismo. Privilegiando, em contrapartida, o da história dos povos e das civilizações, como meio para aprender a tolerância no contato com a variedade de crenças [...] luta por um ensino laico e universal e pelo respeito à pluralidade dos credos e culturas. (PIOZZI, 1999, p.10 -11).

Como se pode verificar, essa experiência tem o seu lugar na História pelo seu caráter inovador, que consistia em garantir conquistas efetivas para a classe trabalhadora - introdução de crianças de dois anos na escola, defesa da abolição do ensino religioso dos programas oficiais de ensino, etc. Entretanto, em função das análises limitadas que os socialistas utópicos realizavam sobre a sociedade capitalista, tentando explicar o real sem desnudar os meandros da produção capitalista, buscando aplicar e defender a filantropia burguesa para amenizar os efeitos nocivos do capitalismo, esse experimento apresentou muitos elementos de conservação da sociedade vigente, a capitalista.

Sobre os socialistas utópicos, Suchodolski (1976), citando Marx, afirma:

[...] a vantagem da nova tendência- escreve Marx- é que nos NÃO antecipamos dogmaticamente o mundo, mas queremos encontrar o mundo novo somente a partir da crítica do velho. Era característico dos utópicos a “sua crítica do velho mundo” não conduzir a um ponto de partida para um novo quadro de futuro. Este futuro era expressão de desejos e sonhos uma “construção dogmática”. Marx queria deduzir da crítica do velho mundo os princípios do mundo novo. Isso significa que a crítica deve descobrir cada processo histórico real que conduza, no seu desenvolvimento posterior, à total destruição da ordem mundial constituída e à criação de uma nova ordem. Foi exatamente este desenvolvimento histórico objetivo que os utópicos não souberam ver. Imaginavam que o futuro depende da boa vontade dos homens (SUCHODOLSKI, 1976, p.21-22).

Partindo das premissas de que o futuro depende da boa vontade dos homens e de que a causa da miséria humana era o mundo moderno, Owen estrutura sua pedagogia com a convicção de que a transformação da sociedade dependeria exclusivamente da organização de experiências educacionais isoladas, nas quais as crianças, apartadas da sua realidade objetiva, seriam mantidas intactas, sem quaisquer perturbações. Nessa ação, reinaria a harmonia social e a filantropia social, o que se constituiria um modelo para organizar a sociedade de forma justa, sem crime, sem convivência com a pobreza, com a participação de todos na produção.

---

favor de uma troca afetiva entre alunos e professores. Owen inspirava-se para essa pedagogia inovadora, tanto nas teorias rousseauianas e nas experiências de Pestalozzi, quanto em sua própria vivência e reflexão sobre a educação predominante na sociedade contemporânea (PIOZZI, 1999)

A esse respeito, Piozzi acrescenta:

Neste contexto, o projeto de Owen assume um caráter estritamente "científico", já que o novo não se configura como a obra de movimentos políticos e intelectuais, em confronto e debate, mas resulta da implementação de "laboratórios" experimentais. Nestes, os arquitetos da nova ordem educam e moldam os homens num ambiente criado "artificialmente", sem interferir nas instituições do velho mundo, mantidas intactas e imperturbadas, até que a revolução geral das mentes se realize (PIOZZI, 1999, p.12).

Assim, segundo Owen, o homem novo vai ser gestado em experiências isoladas<sup>8</sup>, em laboratórios, e não no movimento da contradição, produto das lutas sociais como vê futuramente Marx. Além do mais, Owen partia do princípio de que o que tinha de mudar eram os indivíduos e não a realidade objetiva que produz esses indivíduos.

Em tal cenário, faz sentido a inovadora defesa de Owen da educação infantil, conforme assinala Piozzi:

É no interior desta oposição - e separação - radical entre o homem da história, irremediavelmente depravado pela ignorância e pelo egoísmo, e o homem da natureza, recriado em condições artificiais que em 1816, Owen acolhe as crianças desde a primeiríssima infância, para evitar o máximo de contaminação social, vinda da sociedade corrupta e ignorante, por isso torna-se necessário iniciar o processo educativo na mais tenra idade e controlar todas as suas variáveis: não por acaso, Robert Dale Owen, ao avaliar os resultados do experimento escolar de New Lanark, atribui suas falhas ao fato de ser impossível separar as crianças dos pais, ponto de "mistura entre o velho e o novo" (PIOZZI, 1999, p.12).

Ao analisar a passagem supracitada, fica evidente que o "novo" defendido pelo socialista utópico em questão é, em última instância, o velho - a sociedade capitalista -, visto que na experiência desenvolvida em New Lanark o velho não buscava a superação da sociedade vigente, mas sim a capacidade de encontrar novas formas de adaptação à sociedade capitalista.

Como fica evidente, apesar dos avanços dessa proposta, podem ser constatados alguns limites naqueles pontos que, à primeira vista, poderiam ser considerados inovadores. Uma análise mais detalhada da experiência demonstra que a

---

<sup>8</sup>Em 1797, quando adquiriu a fábrica têxtil no remoto vilarejo escocês de New Lanark, o então jovem empreendedor pretendia realizar uma façanha aparentemente digna de figurar num conto fantástico: transformar radicalmente a existência física e espiritual da população miserável aí empregada, criando *ex nihilo* um paraíso social, onde segurança no emprego, aumento substancial das horas de lazer e do salário, eliminação do trabalho infantil e instrução gratuita e integral aos filhos dos operários convivessem com a alta rentabilidade da empresa. Pretendia, desta forma, criar uma espécie de balão de ensaio do futuro, uma prova *visível* - e indelével- da possibilidade de se cobrir a superfície do globo por unidades produtivas, um modelo a ser seguido. (PIOZZI,1999).

finalidade de tais inovações pedagógicas era a de enquadrar o educando em certo modelo de trabalho e relação social que se configuraria como uma sociedade cooperativa, ordeira, sem conflitos, adaptada às exigências da sociedade vigente. Como demonstra abaixo Patrícia Piozzi, estudiosa do experimento do industrial inglês:

Em inúmeras ocasiões, o diretor de New Lanark reitera que a finalidade de seu instituto consiste em criar indivíduos "felizes", isto é, aptos a se tornarem membros de uma sociedade cooperativa, ordeira, isenta de conflitos e batalhas de opiniões. Principais armas dos pedagogos na construção da felicidade de cada um e de todos, o "amor", a "caridade" e o "prazer" tecem imperceptivelmente a rede de "condições" que garantem a docilidade e submissão espontânea aos princípios morais e ao trabalho.. (PIOZZI, 1999, p.13).

Assim, no esforço de apagar os males e os vícios da sociedade competitiva e individualista sem, porém, colocar em xeque as formas de trabalho e de pensamento que a sustentam, a experiência realizada em New Lanark “tende a depurar o nascente sistema fabril moderno de seus aspectos mais sinistros e revoltantes, criando as condições materiais e, sobretudo, culturais, ideais para a sua perpetuação” (PIOZZI,1999, p. 14).

Dessa forma, para os que buscam a construção de uma escola emancipadora a tarefa deve ser a de incorporar a experiência de Owen no sentido de sua superação, visto que não se pode desconsiderar os avanços dessa experiência para a classe trabalhadora: introdução da educação infantil; redução da jornada de trabalho para os que estudam, introdução de métodos de ensino e conteúdos inovadores, entre outros, que se configuram como importante conquista para a humanidade.

. Outro importante lócus de influência que construiu as ideias dos dois autores sobre educação e ensino foram as condições instaladas pela grande indústria, o que levou à promulgação da Lei de 1833<sup>9</sup>. Sobre esta questão discorrer-se-á a seguir.

## **1.2 As condições objetivas de articulação do ensino com o trabalho no século XIX: o desenvolvimento da grande indústria e a lei de 1833**

Outro fator observado por Marx que coloca na ordem do dia o trabalho como princípio educativo são as condições de vida em que se encontrava mergulhada a

---

<sup>9</sup> A lei de 1833 foi resultante, dentre outros fatores, do relatório elaborado pelo Lord Ashley, membro da Câmara dos Comuns, que em nome da burguesia liberal requereu a constituição encarregada de investigar oficialmente a situação das crianças nas fábricas. (MARX, 1996).

classe trabalhadora,<sup>10</sup> com o desenvolvimento da Revolução Industrial e a legislação dela decorrente.

Esta Revolução simplificou o trabalho e reduziu a força muscular, conseqüentemente permitiu que o sistema fabril generalizasse o emprego da mão de obra feminina e infantil, porém mulheres e crianças viviam em condições desumanizadoras.

Marx via a tendência instalada pela grande indústria de inserção da mão de obra infantil como um fenômeno próprio do desenvolvimento do capitalismo e chegou a acreditar que o uso massivo e extensivo dessa mão de obra infantil, inaugurado com a Revolução Industrial, era definitivo (NOGUEIRA, 1990). Ao analisar a importância da utilização do trabalho infantil pela indústria moderna, em sua tese de doutorado, Maria Alice Nogueira afirma que Marx expressou uma opinião sobre o trabalho infantil na indústria que foi *negada* pela evolução histórica. (NOGUEIRA, 1990, p. 29-31).

Por outro lado, Lombardi, em sua tese de livre docência, afirma que Nogueira, em sua análise, deixou de considerar o seguinte:

[...] o entendimento de Marx e Engels quanto à importância do trabalho como uma categoria ontológica, isto é, como uma dimensão fundamental para o entendimento do homem e da necessária e permanente produção de suas condições de existência. Pressupõe-se que Marx estava preocupado, por um lado, em fazer um prognóstico quanto à manutenção da utilização do trabalho infantil na indústria, por outro, em emitir um juízo de valor ao considerar o trabalho infantil uma medida social salutar, desde que exercida sob condições aceitáveis, que não coloquem em risco o desenvolvimento físico e intelectual da criança (LOMBARDI, 2010, p.275-276).

Entretanto, Nogueira reconhece que a tendência a dispensar o uso do trabalho da criança começou “a se esboçar após o período em que Marx desenvolveu as suas pesquisas” (idem, pp. 30-31), e que essa tendência decorreu da combinação de vários fatores: do progresso tecnológico, do combate à exploração do trabalho infantil e feminino protagonizado pela classe operária e que resultou em medidas de proteção à infância e de mobilização de outras fontes de força de trabalho, como a imigração de trabalhadores, por exemplo.

No que diz respeito à regulamentação do trabalho infantil, Marx e Engels centraram o foco de atenção sobre a legislação fabril *inglesa*, em especial a lei de 1833, que, em linhas gerais, afirmava:

---

<sup>10</sup>Sobre isso ler a importante obra de Engels “A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra em 1845”.

Quanto à admissão - fixou a idade mínima de 9 anos de admissão ao trabalho nas fábricas[...]

Quanto à duração do trabalho - redução de três a quatro horas na jornada das crianças entre 9 e 13 anos[...]

Quanto ao trabalho noturno manteve a interdição para os menores de 18 anos [...]

Quanto à frequência escolar, é aqui que se encontra a grande inovação trazida pela lei, a saber, a obrigação imposta aos patrões de se responsabilizar por no mínimo duas horas diárias de instrução para as crianças das fábricas [...]

Quanto à inspeção, tratava-se pela primeira vez da criação de um corpo de inspetores profissionais, trabalhando regularmente em tempo integral e remunerado pelo Estado, encarregado além da tarefa de zelar pelos cumprimentos da lei de apresentar relatórios anuais ao parlamento[...]  
(NOGUEIRA, 1990, p. 47).

A promulgação da lei de 1833 pôs em prática uma das suas mais importantes determinações: condicionar a admissão da criança nas fábricas a uma frequência escolar cotidiana de, pelo menos, duas horas. Essa determinação, segundo Marx, configura na prática as condições objetivas de conjugação do princípio de união da instrução com o trabalho.

Sobre a lei em pauta, Marx analisa:

Por mais parca que possa parecer, no todo, as cláusulas educacionais da lei fabril proclamam a instrução primária como condição obrigatória para o trabalho. Seu êxito demonstrou antes de tudo, a possibilidade de conjugar ensino e ginástica com trabalho manual, por conseguinte também trabalho manual com o ensino e a ginástica. (MARX, 1996, p. 111).

Nesse sentido, com a legislação de 1833, Marx aborda já em 1867 (ano da primeira publicação de *O Capital*) *que o germe de união do ensino com o trabalho acabava de ser semeado*. Entretanto, ao defender esse princípio, ele não procurava alinhá-lo ao desenvolvimento histórico do capitalismo, mas buscar o caminho para sua derrocada e conquistar a emancipação da classe trabalhadora.

### **1.3 Alguns aspectos do conceito de politecnia nos socialistas utópicos, na burguesia e em Marx**

A instrução politécnica proposta pelos socialistas utópicos, como já foi assinalado, aponta entre suas premissas principais a retirada do homem de sua história, do contato com sua realidade, por isso se desenvolve em ambientes artificializados e se propõe, em última instância, a adaptar o homem ao modelo social vigente.

“Segundo as próprias palavras de Owen, a dança, o canto e os exercícios militares, atividades fundamentais no processo educativo, "(...) dão saúde, graça espontânea ao corpo, ensinam obediência e ordem de maneira imperceptível e prazerosa, e criam paz e felicidade para a mente, preparando-

a, assim, para fazer progressos em todas as aquisições intelectuais (...). O amusement configura-se aí como um instrumento sábio e poderoso de captura da vontade, dirigindo o desenvolvimento das faculdades intelectuais para o cumprimento zeloso e eficiente dos "deveres" sociais inerentes à vida adulta e irá constituir-se em uma forte fonte de apego ao trabalho"(OWEN, 1971, apud PIOZZI, 1999, p.13).

Assim, o fim último da educação dos utópicos é a adaptação do homem ao processo de trabalho vigente. O velho travestido de “novo” resulta da implementação de "laboratórios" experimentais, no desenvolvimento de experiências isoladas.

Sobre isso, Marx afirmou que:

- 1) O pensamento burguês reduz a educação politécnica a um mero treinamento cujo “real sentido” não é outro senão o de tornar o operário capaz de se adaptar às injunções da evolução tecnológica [...]
- 2) Mesmo que a instrução politécnica preconizada pelos economistas filantrópicos fosse realizável, ela tomaria um rumo oposto ao dos trabalhadores, pois que a consequência seria, grosso modo, de tornar uma maior plasticidade do mercado de trabalho e, ao intensificar a concorrência entre os trabalhadores, de provocar a queda do nível de salários dos operários (MARX, 1847 apud NOGUEIRA, 1990, p. 118).

Considerando os limites históricos, pode se constatar que, segundo Marx, a formação politécnica sugerida pelos socialistas utópicos é idealista, já que não se propõe a contribuir para modificar estruturalmente as relações sociais de produção capitalista. Isto se deve ao fato de que, apesar de o trabalho dos utopistas ter garantido avanços para a classe trabalhadora, as pesquisas destes ainda não haviam desvendado os segredos da produção capitalista, o que foi efetivado posteriormente por Marx, que para isso utilizou o importante legado deixado por Owen e Fourier para a classe trabalhadora, como forma de consolidação da sua própria teoria comunista.

Outro produto das pesquisas marxianas foi a de tornar evidente a proposta da politecnicidade burguesa. Marx, todavia, demonstra que a educação desenvolvida pela politecnicidade burguesa se configura como um mero treinamento para adaptar o trabalhador às demandas do Capital, tendo como finalidade não o desenvolvimento humano, mas o aumento do lucro do capitalista que traz no seu bojo a exploração do trabalhador através da produção da mais-valia.

Dessa forma, o trabalhador - o homem produzido pela concepção politécnica desenvolvida pela burguesia - converte-se em um ser alienado, embrutecido pelas determinações impostas pelo capitalismo. Sobre essa questão Manacorda argumenta:

[...] se na fábrica o operário não é mais proprietário do lugar, nem da fábrica, do ofício, dos instrumentos de trabalho, das máquinas, da matéria-prima ou da ciência, porque a ciência pertence ao capitalista e não aos seus intelectuais, ele é reduzido a acessório da máquina privado do acesso dos produtos do mercado, no qual por isso, não se relaciona automaticamente com outro homem e, enfim, não tem propriedade de nada, nem mesmo de si próprio e essa é a manifestação concreta do empobrecimento do homem, da alienação [...], a mesma produção da fábrica, ao multiplicar a capacidade da produção, poderia promover um desenvolvimento geral humano que na prática não se verifica (MANACORDA, 2004, p.10).

Verifica-se, através das pesquisas marxianas, que a politecnia burguesa inserida no bojo do modo de produção capitalista está comprometida com a reprodução das relações sociais de produção organizada pelo Capital e, portanto, não produz a libertação do homem.

Na obra *Trabalho Assalariado e Capital* (1847), Marx abordou entre outros elementos, a questão da formação politécnica burguesa. Por ocasião da escrita dessa obra, ele realiza, na sede da União dos Operários Alemães de Bruxelas, uma série de conferências, sendo publicada parte delas dois anos mais tarde.

Nessas conferências desenvolveu várias teses, versando uma delas sobre o ensino industrial, intitulada *Outra proposta preferida pelos burgueses é o ensino em especial o ensino industrial (industrielle) universal*. (MANACORDA, 2007, p. 39).

Por outro lado, Marx também abordou a questão da pluriprofissionalidade burguesa, e ao fazê-lo, demonstra que a concepção burguesa também está assentada sobre essa égide. Por isso, as transformações de ramos no setor da profissão que o trabalhador é estimulado a realizar se convertem em meras mudanças para adaptá-lo às inovações tecnológicas necessárias à acumulação do modo de produção capitalista. Sobre isso, Manacorda afirma:

Em sua época, contudo, Marx, junto a Engels, considerava sobretudo as propostas dominantes no mundo burguês, industrial, e, então, a demanda que vinha daquele mundo era principalmente voltada a uma nova instrução de caráter politécnico, isto é, pluriprofissional. Embora pareça aceitar essa proposta na íntegra, na realidade ele a critica imediatamente, considerando-a, já em 1847, me parece, “a proposta predileta da burguesia” porque é uma forma de instrução destinada a fornecer à indústria uma força de trabalho capaz de se adaptar a várias profissões. (MANACORDA, 2004, p. 7-8).

O mesmo autor, ainda em sua análise acerca da pluriprofissionalidade burguesa, acrescenta:

[...] Em 1866, Marx especifica que se deve tratar não de uma instrução politécnica, isto é pluriprofissional, que prepare para uma contínua mudança no ofício, mas de uma instrução tecnológica, teórica e prática, isto é, uma

instrução que tenha em si mesma um conteúdo cultural e científico moderno (MANACORDA, 2004, p. 9).

Dessa forma, Marx defende uma educação politécnica diferente da propagada pela burguesia que organiza o sistema de ensino sem assegurar à classe trabalhadora o domínio da ciência, da tecnologia e da cultura. E problematizando o domínio da ciência por parte da classe trabalhadora, Manacorda destaca:

A ciência está, a tal ponto, desenvolvida e entrelaçada à vida que todo ramo de produção precisa de sua escola profissional: por isso nasce a fragmentação de escolas que se assemelha um pouco à idéia daquela escola politécnica que Marx dizia ser a predileta dos burgueses. Isto é, há uma multiplicidade de escolas que tendem a formar o operário imediato (MANACORDA, 2004, p.11).

Essa multiplicidade de escolas que tem como função responder às demandas imediatas de Reprodução do Capital e conseqüentemente formar o operário imediato para o sistema capitalista, conforme assinala Marx já no século XIX, configura-se atualmente no Brasil pela existência de institutos que se desenvolvem fora do Sistema de Ensino Estatal, como SESI, SENAI, SESC, SENAC.

Esses institutos surgem inicialmente no Brasil sob a proteção do Estado para atender à demanda imediata da burguesia de resolver os problemas de formação de mão de obra para a produção, sem perda de tempo, para acumulação do capital. Posteriormente, o Estado repassa toda a estrutura criada para o desenvolvimento dessa pedagogia nos institutos acima citados para a burguesia industrial. No desenvolvimento da estratégia, é possível verificar claramente que a formação humana completa, “desinteressada”<sup>11</sup>, segundo Gramsci, é completamente descartada dos currículos destes cursos.

Entretanto, a politécnica burguesa é também desenvolvida no interior do Sistema Oficial de Ensino, que não assegura à classe trabalhadora o domínio do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e contribui para a divisão da sociedade entre dirigentes e dirigidos<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> O termo “cultura desinteressada” em Gramsci conota horizonte amplo, de longo alcance, que interessa objetivamente não apenas ao indivíduo, ou a pequenos grupos, e ao mercado, mas à humanidade. O interesse de Gramsci para as questões culturais formativas era motivado e orientado pela preocupação de preparar quadro de dirigentes que haveriam de governar o novo Estado Proletário. (NOSELLA, 1992, p.14).

<sup>12</sup> As discussões sobre a função básica da educação de reprodução das condições sociais vigentes foram explicitadas por vários estudos realizados na década de 70: Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (1970); Teoria da Escola Dualista - Boudelot e Establet (1971) ; Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica- Bourdieu e Passeron(1975).

### 1.3.1 As formulações de Marx e Engels sobre educação e ensino presente ao longo de sua obra

No sentido de entender as formulações de Marx e Engels acerca da educação, lançar-se-á mão da discussão e análise de escritos diversos elaborados por estes. São vários textos produzidos no processo de vivência orgânica destes na luta dos operários nos séculos passados. São obras que, mesmo expressando marcas específicas de seu tempo e espaço, carregam um eixo comum de manifestação de um projeto político da classe trabalhadora, questão que articula intrinsecamente a educação e o ensino e que se mantém atual.

Ao traçar, pois, o percurso da história do pensamento pedagógico socialista de Marx e Engels, considera-se que a obra que inaugurou a trajetória dos filósofos da práxis foi o texto escrito por Engels em novembro de 1847, denominado Princípios dos Comunistas<sup>13</sup>, que se configurou como um projeto de programa, elaborado a pedido da Liga dos Comunistas, que acabara de ser criada em Londres nesse período<sup>14</sup>. Nesse texto, o autor expõe os princípios e as tarefas da primeira organização comunista internacional surgida na História, visando à transição democrática para uma sociedade sem classes. Dentre as medidas destacadas, a fundamental foi a abolição da propriedade privada de todos os setores da economia.

No que se refere à educação, o Programa traz a seguinte determinação: “Instrução a todas as crianças, assim que possam prescindir dos cuidados maternos, em institutos nacionais e a expensas da nação. Instrução e trabalho de fábrica vinculados” (MANACORDA, 2007, p. 36). Como se vê, esse texto tem como objetivo apontar para a necessidade histórica de implantação da educação pública para todos, desde os primeiros anos de vida, e inserir na plataforma política do movimento operário a bandeira da união entre instrução e trabalho, o que se constituirá como a base da Pedagogia Socialista. A respeito disto, Manacorda afirma:

Essa proposta, como se vê, contém e absorve, acima de tudo, as reivindicações tradicionais de caráter iluminista – jacobino ou, como se pode

---

<sup>13</sup>Os Princípios do Comunismo, escritos por Engels, datam de novembro de 1847 e preparam o Manifesto escrito entre dezembro do mesmo ano e janeiro de 1848. Marx que se encontrou com Engels em Londres no período de 29 de novembro a 8 de dezembro, durante o II Congresso da Liga dos Comunistas, recebe o encargo definitivo de escrever o Manifesto do Partido Comunista, tomando por base sobretudo o projeto de Engels e outros documentos entregues por grupos comunistas regionais (MANACORDA, 2007).

<sup>14</sup>A Liga dos Comunistas foi uma associação internacional de trabalhadores que funcionava secretamente, fundada em Paris na década de 1830 por artífices alemães – em sua maioria, alfaiates e carpinteiros (HOBSBAWM, 2000).

afirmar genericamente, democráticas, relativas à gratuidade e universalidade e a gratuidade do ensino. A elas, no entanto, é acrescentada uma especificação (em institutos nacionais) que, pelo menos na medida em que permitem supor formas coletivas não apenas de ensino, mas também de vida infantil, assume um certo sabor socialista. Mas, tipicamente socialista é, aqui, aquela união da instrução e do trabalho de fábrica [...] que Engels, aliás, não inventa, mas acha proclamada e praticada pelos utópicos, em especial por Robert Owen (MANACORDA, 2007, p. 36).

É evidente que o marxismo, na sua gênese, assume criticamente as bandeiras burguesas: universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade, renovação cultural e a proposta dos socialistas utópicos de unificação de instrução com o trabalho, apropriando-se dessa experiência e superando-a para colocar a educação a serviço da libertação da classe trabalhadora.

Em outras passagens dos *Princípios Comunistas*, Engels desenvolve um raciocínio sobre a relação entre educação e divisão do trabalho, sobre a qual assim se expressa Manacorda (2007,p.37):

A divisão do trabalho, já minada pela máquina, que transforma um em camponês, outro em sapateiro, outro em operário da fábrica, e ainda outro em especulador da bolsa, desaparecerá por completo. O ensino permitirá aos jovens acompanhar o sistema de produção, colocando-os em condição de se alterarem de um ramo da produção a outro, segundo os motivos postos pelas necessidades da sociedade ou por suas inclinações. Eliminará dos jovens o caráter unilateral imposto a todos os indivíduos pela atual divisão do trabalho. Deste modo, a sociedade organizada pelo comunismo oferecerá aos seus membros a oportunidade de aplicar, de forma omnilateral, atitudes desenvolvidas omnilateralmente .

Constata-se assim que o texto dos *Princípios Comunistas* tem como objetivo, embora num contexto fortemente marcado pelo reformismo e utopismo, o ensino voltado a desenvolver nos jovens toda a omnilateralidade em contraposição à unilateralidade.

Em o *Manifesto do Partido Comunista*, escrito em 1848, considerado o documento que se tornou o texto programático fundador do movimento operário moderno, Marx e Engels exprimiram a primeira apresentação do socialismo como um projeto revolucionário, o que tornou este escrito o mais divulgado, figurando na lista dos livros mais vendidos do mundo. Dentre as metas políticas do movimento operário, destacava-se “para derrubada da burguesia, o governo do proletariado e eliminação da velha sociedade de classe que se baseia na contradição de classe (klassengegensatzen), e o estabelecimento de uma nova sociedade sem classe ou propriedade privada” (HOBSBAWM, 1998, p. 293). No que diz respeito à educação, um trecho desse

documento expressava suas ideias da seguinte forma: “Educação pública e gratuita de todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação de educação com produção material” (MARX, 2006, p.61).

Uma análise comparada entre os dois textos – Princípios do Comunismo (1847) e o Manifesto do Partido Comunista (1848) – revela uma evolução nas ideias de Marx e Engels pelo fato de terem incluído, por exemplo, neste último texto a proposta de que fosse assegurado o trabalho infantil, desde que em condições dignas.

Quase vinte anos depois, os fundadores da filosofia da práxis retomaram a questão em 1866, no I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores em Genebra, no documento escrito por Marx e entregue aos delegados do comitê provisório londrino, denominado “*Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório*”.

Convém destacar que Marx não participou do Congresso porque se encontrava imerso nos estudos para elaboração da sua grande obra *O Capital*. Como aponta Nogueira (1990), Marx nesse período dedicava-se aos estudos acerca das transformações sociais advindas da Revolução Industrial, estudando, dentre outros assuntos, a questão da exploração do trabalho das crianças e adolescentes.

Por ocasião da redação das *Instruções*, o cenário era de grande entusiasmo revolucionário com a instalação da Primeira Internacional; a atmosfera cultural era de otimismo e confiança na classe operária como protagonista da História. Foi, assim, um período de grande elaboração intelectual e atuação política de Marx em função de suas investigações e observações das condições concretas inglesas, que culminaram com a obra *O Capital*, que desvendou o segredo da produção capitalista.

O texto escrito por Marx em 1866 é considerado o mais completo e bem escrito sobre a questão, por se encontrar enriquecido com as discussões e debates dos quais ele participava no período de intensa efervescência do movimento operário, e das pesquisas que produziam o conhecimento mais profundo da realidade econômico-social e cultural da época. Outra justificativa para isto refere-se ao fato de ser o texto em que a concepção de educação está mais claramente exposta, e, considerando os objetivos os quais se propõem a desenvolver, pretende-se analisar de forma mais aprofundada vários de seus aspectos.

Marx inicia seu texto definindo o que é um indivíduo adulto, para que se possa diferenciar adulto de criança. Tal postura adotada por ele revela que precisava fazer essa definição para elaboração da defesa da idade de nove anos como a idade inicial para que o indivíduo pudesse ser inserido na produção por duas horas, dentro do

limite de sua força física, em condições dignas de trabalho, desde que fosse combinado trabalho produtivo com ensino. Marx defende essa proposta porque, na sua concepção, ela se configura importante para emancipação da classe trabalhadora e porque observava que esta era uma tendência da indústria moderna na época: incluir crianças e adolescentes na produção. Sobre isto, chegou a afirmar:

Por adulto entendemos toda pessoa que já completou 18 anos. Consideramos a tendência da indústria moderna para levar as crianças e jovens de ambos os sexos a cooperarem no grande trabalho da produção social como uma tendência progressiva, sã e legítima, embora sob o capital tenha sido distorcida numa abominação. Num estado racional da sociedade *qualquer criança que seja*, desde a idade dos 9 anos, deve tornar-se trabalhador produtivo da mesma maneira que todo o adulto saudável não deveria ser eximido da lei geral da natureza: Trabalhar para comer, e trabalhar não só com o cérebro mas também com as mãos. (MARX, 1982, p. 4).

Nesse trecho do documento pode-se perceber que Marx defende a extensão do trabalho manual para todos os indivíduos, quando afirma que “[...] todo adulto deve trabalhar não somente com o cérebro, mas também com as mãos” (Marx, 1866, p. 5). Tal defesa revela a preocupação de Marx com a divisão social do trabalho na sociedade, que tem como uma das consequências o privilégio dos que detêm o controle do trabalho intelectual em detrimento dos que estão destinados às atividades manuais. O corolário de tal situação será, segundo as pesquisas marxianas, a produção de homens parciais que não detêm todas as habilidades necessárias ao controle da produção, o que induz, consequentemente, a formação do ser humano unilateral.

Portanto, a defesa da articulação entre trabalho manual e intelectual é atual porque vivemos em uma sociedade que aprendeu a abominar o trabalho manual, desqualificando-o do ponto de vista cultural e econômico, atribuindo-lhe baixa remuneração. No entanto, mesmo com todo o avanço da ciência e da tecnologia atualmente, que não está a serviço de todos, a extinção do trabalho manual é impossível neste planeta; o que Marx defende é que ele seja dividido para todos.

O documento traz ainda como proposta a subdivisão das crianças em três classes ou grupos. Nesta divisão a proposta de trabalho será do primeiro grupo para 2 horas diárias de trabalho, do segundo grupo para 4 horas diárias de trabalho e do último grupo para 6 horas.

[...] temos apenas de tratar de crianças e jovens de ambos os sexos pertencendo ao povo trabalhador. Devem ser divididos em *três classes*, a serem tratadas de maneira diferente: a primeira classe englobando dos 9 aos

12; a segunda, dos 13 aos 15 anos; e a terceira compreendendo as idades dos 16 e 17 anos. Propomos que o emprego da primeira classe em qualquer oficina ou local de trabalho seja legalmente restringido a *duas* [horas]; a segunda classe a *quatro* [horas]; e o da terceira classe a *seis* horas. Para a terceira classe terá de haver um intervalo pelo menos de uma hora para refeições ou descontração (MARX, 1982, p. 5).

Apesar de Marx preconizar o desenvolvimento da instrução combinado com o trabalho, a qual pode ser iniciada a partir dos nove anos, defendia que a educação escolar deveria começar bem antes, e que esta deveria se constituir um direito das crianças. Nesse ponto do texto, pode se constatar que a preocupação de Marx não foi somente com a fase de combinação do estudo com o trabalho, mas com toda a educação escolar, já que seu objetivo era elevar culturalmente a classe trabalhadora para libertá-la, como deixou expresso no trecho abaixo.

Poderá ser desejável começar a instrução escolar elementar antes da idade de 9 anos; mas aqui tratamos apenas dos mais indispensáveis antídotos contra as tendências de um sistema social que degrada o operário a mero instrumento para a acumulação de capital, e que transforma pais, devido às suas necessidades, em proprietários de escravos, vendedores dos seus próprios filhos (MARX, 1982, p.5).

Em seguida, no mesmo documento destinado aos Delegados do Conselho Geral Provisório, realizado em Genebra em 1866, Marx expõe sua preocupação com a infância operária e conclama a sociedade a lutar para proteger o direito das crianças. Defendia que o trabalho juvenil só deveria ser permitido quando combinado com a educação.

Nesse sentido, ele expressa:

O direito das crianças e dos jovens tem de ser feito valer. Eles não são capazes de agir por si próprios. É, no entanto, dever da sociedade agir em nome deles [...]

O caso da classe operária apresenta-se bem diferente. O operário ele é até demasiado ignorante para compreender [...] as condições normais do desenvolvimento humano. No entanto, a parte mais esclarecida da classe operária compreende inteiramente que o futuro da sua classe, e, por conseguinte, da humanidade, depende completamente da formação da geração operária nascente. Eles sabem antes de tudo o mais, que as crianças e os jovens trabalhadores têm de ser salvos dos efeitos esmagadores do presente sistema. Isto só poderá ser efetuado convertendo a razão social em força social e, em dadas circunstâncias, não existe outro método de fazê-lo senão através de leis gerais impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não só fortifica o poder governamental. Pelo contrário, eles transformam esse poder, agora usado contra eles, em seu próprio agente [...] Partindo deste ponto, dizemos que nenhum pai nem nenhum patrão deveria ser autorizado a usar trabalho juvenil, exceto quando combinado com educação (MARX, 1982, p.5).

O texto de 1866 segue com suas análises e propostas e atinge uma definição didática dos conteúdos pedagógicos programáticos de ensino quando considera os três momentos que devem configurar a educação da classe trabalhadora. Contudo, a defesa dos três momentos não é definida arbitrariamente por Marx, mas é fruto de suas pesquisas com educadores e pedagogos da época e, fundamentalmente, da sua participação em vários debates organizados pelo movimento operário que reivindicava o direito à educação de seus filhos. Sobre isso, Manacorda esclarece: “São três momentos da instrução que ele não inventa: circulava na cultura dominante de então, na pesquisa de pedagogo, que ele, todavia, explicita melhor” (MANACORDA, 2004, p. 9). Segue abaixo o trecho do texto apresentado na Associação Internacional dos Trabalhadores, no qual Marx define os três aspectos a serem abrangidos pelo ensino, a saber:

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: *Educação mental*.

Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos. (MARX, 1982, p.6).

Nessa proposta verifica-se que o primeiro momento é destinado à educação intelectual, é atribuído um importante papel à educação física que ganhava notoriedade na época em toda a Europa, por ter como função a articulação do corpo e da mente constituindo um importante aspecto de formação do homem omnilateral. Além disso, é claro, a articulação com o ensino tecnológico, cujo fim seria o controle do processo produtivo para uma transformação profunda nas relações sociais de produção<sup>15</sup>.

Por fim, o texto de 1866 afirmava que suas propostas elevaria a classe trabalhadora acima das classes privilegiadas e concluía que o emprego de crianças em

---

<sup>15</sup>O século XIX vai assinalar a introdução da educação física na escola como matéria do currículo. Ela se desenvolverá, sobretudo, a partir da escola primária. Este século marca igualmente o início do acesso das crianças do povo ao ensino elementar público obrigatório. Tal fato colocava a necessidade de dotar esses grupos populares de atitudes e comportamentos compatíveis com as normas da instituição, de desvincilhá-los de certos traços próprios do universo cultural do campesinato e do operariado. Trata-se, indiscutivelmente, de disciplinar e de aculturar as primeiras gerações de crianças provenientes dos meios populares, através de práticas ditas racionalizadas. Ora, a disciplina induzida ao universo pelos exercícios ginásticos era vista, à época, como um meio útil para padronização de comportamentos (calcados no meio urbano) que se buscava então. Outro importante aspecto sobre o surgimento da educação física que deve ser considerado é o de que as origens escolares da educação física se encontram também ligadas às necessidades sociais de preparação da mão de obra para as novas modalidades do trabalho fabril.

trabalho noturno é nocivo à saúde, devendo ser estritamente proibido, conforme transcrito abaixo:

Essa combinação do trabalho produtivo pago com educação mental, exercício físico e instrução politécnica elevarão a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. É evidente que o emprego de todas as pessoas dos [9] aos 17 anos (inclusive) em trabalho noturno e em todos os ofícios nocivos à saúde tem de ser estritamente proibido por lei (MARX, 1982, p. 6).

Em síntese, este é o documento escrito por Marx que mais explicitamente expõe suas ideias sobre educação, ou mais especificamente sobre instrução. Foi somente nesse texto que Marx tomou a educação como assunto ou tema central da sua discussão.

Como mencionado anteriormente, em 1867, Marx produziu uma de suas mais importantes obras, intitulada *O Capital*. Nela, o autor retoma, em meio às análises sobre a dinâmica do capital, algumas de suas idéias sobre educação, fruto de pesquisas e debates no seio do movimento operário. Segundo Nogueira (1990, p. 110), “Nesta obra a articulação entre ensino e trabalho será colocada não somente enquanto ponto de um programa [...], mas como resultado do processo de desenvolvimento das contradições formadas no interior do próprio capitalismo”.

Nesta obra, Marx argumenta que toda sociedade dividida em classe gera por si mesma os elementos da sua própria destruição, através do jogo de forças antagônicas. A historicidade dessa exposição - que não se limita ao capitalismo, mas aos modelos de sociedades anteriores em que as classes sociais não estavam presentes, mas existiam outras formas de antagonismo é sintetizada na apresentação de *O Capital* de Marx, por Jacob Gorender (1996) que declara:

[...] Por isso mesmo, o modo de produção capitalista não é visto como aberração, nem tampouco o foram, antes dele, os modos de produção asiático, escravista e feudal. Todos representam grandes etapas do desenvolvimento histórico, cujos princípios explicativos residem na correspondência entre as relações de produção e o caráter das forças produtivas. A cessação de tal correspondência tornou os homens conscientes, cedo ou tarde, da necessidade de substituir o modo de produção decadente por um novo modo de produção [...] O modo de produção capitalista, em virtude das contradições do seu próprio movimento, teria de ceder lugar ao modo de produção comunista [...] Marx ao analisar a sociedade capitalista rejeitou as idealizações utópicas e ateve-se àquelas inferências possíveis a partir do próprio capitalismo (GORENDER, 1996, p. 51-52).

É imprescindível destacar que em toda a sua obra, na análise da dinâmica do modo de produção capitalista, Marx assume a atitude de cientista e não de profeta, ao

demonstrar as contradições implementadas pelo capital e suas eventuais possibilidades de superação histórica.

Em *O Capital*, ao se referir à educação, Marx (1996) aponta sua contribuição no processo de mudança, principalmente quando diz respeito à possibilidade aberta pela lei da fábrica de se associar estudo teórico e trabalho na produção material. Fica claro, assim, que as condições objetivas que fluíram com o desenvolvimento da grande indústria contribuíram para o processo de luta (ainda em curso) pela emancipação da classe trabalhadora.

Marx utilizou outra fonte para suas pesquisas: *os relatórios de fábricas redigidos pelos inspetores sobre a situação desencadeada pela grande indústria*. Quanto à questão da implantação da legislação fabril inglesa que conjugou ensino com trabalho, Marx assinala: “Os inspetores de fábrica logo descobriram, por depoimentos de mestres-escolas, que as crianças de fábricas, embora só gozem de metade do ensino oferecido aos alunos regulares de dia inteiro, aprendem tanto e muitas vezes até mais” (MARX, 1996, p. 111). A análise de Marx prossegue:

Sobre os resultados mais vantajosos da conjugação de ginástica (para rapazes também exercícios militares) com o ensino obrigatório para crianças de fábrica e alunos pobres, veja-se o discurso de N. W. Senior no 7º congresso anual da “National Association for the Promotion of Social Science” in “Report of Proceedings” [...], bem como o relatório dos inspetores de fábrica de 31 de outubro de 1865 (MARX, 1996, p. 111).

Como se pode observar, a defesa de unificação do trabalho com o ensino não é somente marxiana, mas envolve os demais reformadores e teóricos burgueses. O que Marx faz é se apropriar das ideias desses reformadores e superá-las, colocando-as a serviço da classe trabalhadora.

Na sua obra, Marx demonstra também que a base técnica da grande indústria, diferentemente daquela do artesanato e da manufatura que a precederam, é uma base revolucionária, a qual tem em seu germe a potencialidade do ensino do futuro como a escola politécnica agrônômica. Sobre isso, ele afirma:

Um momento, espontaneamente desenvolvido com base na grande indústria, desse processo de revolucionamento são as escolas politécnicas e agrônômicas, outro são as écoles d’enseignement professionnel, em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução de tecnologia e de manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. Se a legislação fabril, como primeira concessão penosamente arrancada ao capital, só conjuga ensino elementar com trabalho fabril, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino

teórico e prático da tecnologia seu lugar nas escolas dos trabalhadores (MARX, 1996, p.116).

Sob esse prisma, Marx vê nas escolas politécnicas e agrônomas desenvolvidas no seio do capitalismo um potencial para contribuir com a substituição de uma população operária unilateral por uma população desenvolvida omnilateralmente.

Após quase dez anos da primeira edição do livro *I de O Capital* e do Texto das *Instruções* e após quase trinta do *Manifesto*, ao intervir na redação do programa político do Partido Operário Alemão, em 1875, que originou o documento denominado *Crítica ao Programa de Ghota*, Marx examina as formulações propostas de unificação dos dois partidos alemães e assim comentou na redação do referido documento sobre a questão educacional: “Ensino geral obrigatório, instrução gratuita [...] O parágrafo sobre as escolas deveria, pelo menos, pretender escolas técnicas (teóricas e práticas) em união com a escola popular” (MARX, 2006, p.126-127).

Percebe-se que um dos alvos da crítica de Marx era o fato de que o Programa de Ghota não contemplava entre suas propostas a união entre instrução e trabalho, porém, mais do que isso, chegava mesmo a pregar (sob influência da facção lassaniana) a abolição do trabalho das crianças.

Proibição (geral) do trabalho das crianças [...] Sua efetivação – se fosse possível – seria reacionária porque, ao regulamentar severamente a duração do trabalho segundo as várias idades e ao tomar outras medidas preventivas para a proteção das crianças, o vínculo precoce entre o trabalho produtivo e o ensino é um dos mais potentes meios de transformação da sociedade atual (MARX, 2006, p.129-130).

Nessa ocasião, Marx vai reafirmar as posições já contidas desde o Manifesto de 1848 de defesa do trabalho a partir dos nove anos (desde que sob condições dignas) em associação com o ensino geral. Veremos, assim, o reaparecimento dessas ideias sob forma de um ponto programático, em vista de um projeto político, que voltam a confirmar, mais uma vez, a bandeira da pedagogia marxiana: a união de ensino e trabalho produtivo como um mecanismo que permitiria elevar a classe operária muito acima das classes superiores.

Percebe-se um progresso visível quando se comparam os textos dos Princípios do Comunismo e do Manifesto Comunista. Este último, em relação ao primeiro, defende a premissa de que a união do ensino com o trabalho deve acontecer em condições saudáveis, visando possibilitar a emancipação da classe trabalhadora.

No texto das *Instruções*, a ideia de união do ensino com o trabalho vai avançando de uma bandeira política pouco precisa, como se encontra nos textos dos Princípios e no Manifesto, e vai adquirindo novos elementos. A bandeira de luta é dirigida à própria sociedade capitalista. É naquele texto que Marx discute de forma mais ampla a questão da instrução. Nele aparece pela primeira vez a ideia de instrução composta de três elementos: instrução intelectual; tecnológica, teórica e prática; e educação física. Os três itens são afirmados por Marx como fundamentais para a construção das bases de uma instrução socialista e conseqüentemente para a formação do homem omnilateral.

No entanto, convém observar que a defesa dos três elementos que deveriam compor a instrução socialista não foi produto de uma invenção de Marx, pois já circulava na cultura dominante da época e nas pesquisas dos pedagogos deste contexto a defesa de algumas dessas propostas. Data, deste período, o surgimento da educação física ligado ao movimento ginástico europeu, que possuía como referência maior a ginástica de caráter militar, que reforçava exercícios disciplinadores.

Há que se observar que este texto foi escrito em um momento de muita efervescência do movimento operário revolucionário, com a construção do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, momento em que Marx estava preparando a publicação do livro *O Capital*, único livro seu publicado em vida. Um aspecto que não pode ser secundarizado, é que a síntese que formularam é oriunda da efetiva influência dos ricos debates ocorridos à época no seio do movimento operário, possibilitando a Marx e Engels desenvolverem novos elementos às suas formulações acerca da educação.

Em *O Capital*, como já foi frisado, a ideia da união do ensino com trabalho é defendida a partir das condições objetivas instauradas pela grande indústria, tendo no seu bojo a implantação da legislação fabril inglesa. Nesse contexto, segundo Marx, estão instauradas as condições de contribuir para a superação das condições de submissão em que se encontrava mergulhada a classe operária na época, através da conjugação do ensino com o trabalho.

Sobre isso, Nogueira (1990, p. 111) assinala:

Assim ao tentar retrazar, em grandes linhas, a trajetória percorrida pela idéia de união do ensino com o trabalho, pode se perceber que essa idéia aparece, pela primeira vez como palavra de ordem no interior do Programa político,

visando uma sociedade, se já não transformada pelo menos em curso de sua transformação: é o caso dos Princípios do Comunismo e do Manifesto do Partido Comunista (NOGUEIRA, 1990, p. 111).

E continua:

Mais tarde já no decorrer do movimento da I Internacional, ela conservará seu caráter de reivindicação, mas, desta feita tendo em vista a sociedade capitalista.[...] Em O Capital, a reunião da instrução com o trabalho produtivo será concebida, ao mesmo tempo, como uma experiência concreta resultante da Revolução Industrial e como um elemento das novas relações sociais que deveriam estar emergindo a partir das sociedades burguesas. Finalmente na crítica endereçada ao programa de Gota, a questão se vê novamente colocada sob a forma de reivindicação política, mas com vista à própria sociedade capitalista (NOGUEIRA, 1990, p. 111).

Torna-se evidente, ao longo da análise dos textos marxianos, que há uma evolução das ideias pedagógicas de Marx e Engels, fruto das pesquisas marxianas, que passaram a contemplar elementos da realidade objetiva da compreensão de funcionamento do modo de produção capitalista, do método desenvolvido por Marx e do desenvolvimento político e intelectual dele próprio.

Sobre a evolução do pensamento de Marx, Suchodolski afirma na sua *obra Teoria Marxista da Educação* (1976) que

No processo da sua evolução política, o jovem Marx chegou à crítica cada vez mais conseqüente [...] De início Marx formulou suas opiniões políticas ligado ao círculo de tendências esquerdistas da burguesia alemã e sua intelectualidade e mais tarde, cada vez mais abertamente, como “cissionista” ao formular a transição do democratismo revolucionário ao comunismo (SUCHODOLSKI, 1976, p. 20).

Seguindo a mesma linha de análise do pensamento de Marx, Suchodolski acrescenta:

A polêmica de Marx e Engels nos anos quarenta, as suas numerosas discussões políticas nas associações e círculos de trabalhadores e suas atividades organizadoras conduziu à reunião das forças revolucionárias do proletariado, contém uma grande riqueza de concepções sobre a educação e o ensino (SUCHODOLSKI, 1976, p. 70).

Na mesma direção, que objetiva traçar o percurso de Marx para chegar as suas formulações teóricas, Lênin (2001), na obra “As três fontes”, em caráter de síntese são aquelas que construíram o pensamento de Marx: a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo utópico. No que se refere à filosofia alemã, a influência de Marx é construída sobre a dialética hegeliana e o materialismo de Feuerbach. Quanto à economia política foi a obra de Ricardo e alguns escritos de Engels que influenciaram

Marx, além, é claro, do pensamento dos socialistas utópicos, Fourier, Owen e Saint Simon.

Todos esses elementos repercutem nas suas ideias sobre educação, visto que Marx e Engels analisaram detalhadamente a maneira como as diversas condições históricas facilitam ou dificultam a humanidade de alcançar o nível verdadeiramente humano.

As ideias de Marx sobre educação constituem um legado fundamental aos que pretendem elevar culturalmente a população e libertar a classe trabalhadora da exploração e opressão em que se encontram, visto que, segundo Manacorda (2004, p.10), “*em Marx tudo parte do trabalho como produtor de vida*” e, conseqüentemente, na importância atual daqueles que produzem a riqueza da humanidade, ou seja, a classe trabalhadora.

Em suma, as ideias sobre educação propagadas por Marx e Engels, por mais que não constituam um conjunto pedagógico todo estruturado, são suficientes para fundar sua pedagogia sobre uma base diferente das demais que se referem ao trabalho (Manacorda, 2007).

É justamente sobre o trabalho e algumas categorias importantes que estabelecem relação com o pensamento educacional de Marx que se discorrerá no capítulo a seguir.

## CAPÍTULO 2

### SOBRE AS CATEGORIAS TRABALHO, TEMPO LIVRE E HOMEM EM MARX: discutindo sua relação com a educação

Neste capítulo será feita uma aproximação das formulações de Marx e Engels sobre trabalho, tempo livre e conceito de homem, buscando-se compreender suas articulações e implicações com a proposta de construção de uma educação socialista.

Essa discussão faz-se importante uma vez que é impossível discutir uma proposta socialista de educação sem refletir sobre estas categorias estruturantes do pensamento pedagógico socialista.

#### 2.1 Sobre o trabalho em Marx e sua relação com a educação

O eixo do pensamento de Marx e Engels, em matéria de educação, é a proposta de união do ensino com o trabalho. Porém, é preciso esclarecer o que é trabalho sob a ótica marxista, para que se possa melhor compreender suas formulações acerca da educação.

Para iniciar a discussão sobre a categoria trabalho, Engels na sua importante obra “O papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, afirma:

Toda riqueza provém do trabalho, asseguram os economistas. E assim o é na realidade: a natureza proporciona os materiais que o trabalho transforma em riqueza. Mas o trabalho é muito mais do que isso *é o fundamento da vida humana*. Podemos até afirmar que sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 1990, p. 19).

Nessa passagem de Engels, verifica-se que o estudioso inglês constata que toda riqueza produzida pela humanidade é produto do trabalho humano e, mais ainda, que a transição para a humanidade é resultado do trabalho.

Nessa mesma direção, Marx (1996), na obra *O Capital*, escreveu:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado

como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva (MARX, 1996, p. 297).

Dando continuidade a sua análise sobre o processo de trabalho, o autor argumenta:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto idealmente (MARX, 1996, pp. 297-298).

Fica evidente, assim, que Marx e Engels reconhecem o trabalho como produtor da vida e da sociabilidade humana. Nesse sentido, o trabalho *humaniza* e é o criador do próprio homem, constituindo também o núcleo da concepção histórica e social do homem. É importante ressaltar que Marx e Engels enfocam o trabalho na mesma direção, isto é, como humanizador, e, com a mesma importância, trabalho como produtor de toda a riqueza material da humanidade.

Esse processo humanizador configura-se, preponderantemente, quando o trabalho assume o seu caráter ontológico, definido por Sergio Lessa (2007) como a categoria fundante do mundo dos homens, porque, “[...] além de ser a plataforma de todos os atos humanos [...] também atende à necessidade fundante de qualquer sociabilidade: a produção dos meios de produção a partir da natureza” (LESSA, 2007, p 142.).

Ao problematizar o trabalho no seu sentido ontológico, o autor está se referindo à gênese do ser social, a que diferencia o ser humano de outros seres vivos, da “historicidade do ser humano em Marx” (DUARTE, 2004, p.116). Está ligado, portanto, ao ato de produção de sua sobrevivência, em que o homem realiza o seu primeiro ato histórico vital, que garantirá o desenvolvimento de outros atos futuros. Na medida em que o homem assegura a sua existência pelo trabalho, produz os meios de produção e os produtos necessários a sua sobrevivência. Nessa perspectiva é que Lessa (2007) afirma, em relação a esta categoria em Marx, que “a definição de Marx é inequívoca. O trabalho é “um processo entre os homens e a natureza, um processo em que o homem por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX apud LESSA, 2007, p.132).

Ao modificar a natureza, o homem modifica-se a si mesmo. A sua subjetividade e as suas necessidades já não são mais as mesmas do processo histórico anterior, como atesta Lessa ao afirmar que,

Diferente do que ocorre na relação da “menor abelha” com seu ambiente, o homem ao converter a natureza nos meios de produção e nos meios de subsistência, não apenas transforma a natureza, mas ‘ao mesmo tempo, modifica sua própria natureza’ de ser social (LESSA, 2007, p.134).

Em suma, a relação homem e natureza, mediada pelo trabalho, é histórica, ou seja, muda no decorrer do espaço-tempo e provoca modificações nos meios de produção, nas forças produtivas, nas relações sociais de produção, na sociabilidade humana e na forma de o homem se relacionar com outros homens e com o mundo material.

Marx demonstrou, e os estudos antropológicos também, que no início da história da humanidade o homem transformou a natureza segundo os seus “objetivos”, ou ainda, segundo as suas necessidades de subsistência. Porém, ao longo do desenvolvimento histórico dos diversos modos de produção e, mais acentuadamente, com o modo de produção capitalista, a relação homem e natureza foi direcionada não mais para o atendimento das necessidades humanas – bem como promoção da qualidade de vida, da liberdade e da emancipação humana –, mas de reprodução do capital, isto é, do aumento da taxa de lucro e da mais-valia.

Ao estudar o trabalho na sociedade capitalista, Marx estabelece uma nítida diferença entre o trabalho, que é a categoria fundante do mundo dos homens, e o trabalho abstrato, representado pela força de trabalho reduzida à mercadoria sob a regência do capital. (LESSA, 2007). Marx demonstra, assim, que no capitalismo convivem essas duas formas de trabalho, com a preponderância atual do trabalho abstrato, ou melhor, o fato de o capital se reproduzir pela apropriação da mais-valia (trabalho abstrato) não cancela o fato de que sem a transformação da natureza nos meios de produção e de subsistência não haveria qualquer acumulação possível do capital.

Entretanto, ao se reproduzir, o sistema capitalista tende a converter o trabalho abstrato, que tem como finalidade a produção da mais-valia, em valor de troca. Dessa forma, busca-se converter toda a transformação da natureza que o homem executou, ao longo da história, em mercadoria e não em valor de uso necessário à

produção da vida humana. Nesta ação do trabalho o homem se aliena, estranha a si mesmo, não reconhece aquilo que ele produziu.

Neste processo de produção de mercadoria para valor de troca, o trabalhador tem que deixar de incorporar prioritariamente as necessidades humanas para atender prioritariamente às do capital. Nestes termos, o trabalhador produz não mais para si, mas para o capital. Como atesta Marx, sobre o operário: “Não basta que produza, em geral ele tem que produzir mais-valia, apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista” (MARX, 1996, p.446). Neste processo, o homem é privado de seus direitos e por isso se *aliena*, ou melhor, não controla os objetos que produz, já que a mercadoria passa a adquirir vida independente do poder do trabalhador sobre ela, e antagônica a seus interesses.

A *alienação humana*<sup>16</sup> se aprofundou com o desenvolvimento histórico do capitalismo, que tem como causa mais imediata a *divisão do trabalho*<sup>17</sup>. Neste sentido, Nogueira assinala que

Logo ao ver de Marx, o maquinismo aprofunda o processo de separação entre o trabalho de cooperação e o trabalho de execução iniciado com a cooperação simples, com vista a quebrar a autonomia (e o poder) que o controle do saber-fazer relativo ao processo de trabalho conferia ao operário (NOGUEIRA, 1990, p. 99).

No capital, a divisão<sup>18</sup> se pauta na fragmentação sistemática do trabalho, em operações limitadas, no interior de cada ofício, formando o trabalhador parcelar.

A divisão originária do trabalho, denominada divisão social do trabalho<sup>19</sup>, – que em sua origem se pautava na divisão sexual, na idade, ou na força física da

---

<sup>16</sup> Marx admite que a alienação do trabalho, apesar de existir através de toda a história atinge o seu auge no Capitalismo (FROMM, 1970).

<sup>17</sup> A divisão social do trabalho na sua forma originária é o modo de distribuir as ocupações, característico de todas as formas já concebidas de sociedade, dado que é justamente do caráter assumido pelo trabalho quando ele se torna social (isto é, realizado na e pela sociedade). As primeiras formas de divisão do trabalho possuíam como critério as diferenças fisiológicas entre os indivíduos da comunidade, em razão de seu habitat natural, que determina meios de produção de subsistência (logo produtos) diferentes (NOGUEIRA, 1990, p.138).

<sup>18</sup> O tema da Divisão do Trabalho atravessa toda a obra de Marx desde os Manuscritos Econômicos Filosóficos até o Capital. (NOGUEIRA, 1990, p 136-137).

<sup>19</sup> Nos Manuscritos econômico-filosóficos, o tema da divisão do trabalho é focalizado à luz da problemática do trabalho alienado. Neles a divisão do trabalho é vista como a forma de que se reveste a atividade produtora do ser humano quando esta atividade – escapando ao controle do produtor – torna-se estranha a ele, em função do caráter alienado do trabalho em sociedade. É A Ideologia alemã, que vai dar um lugar de destaque à questão. Ali a divisão do trabalho é abordada enquanto fator de oposição entre atividades contrárias: o trabalho manual e o trabalho intelectual, a produção e o consumo, o labor e o prazer. Sob os termos de uma divisão do trabalho em geral, o que mais parece preocupar os autores é a separação do trabalho material e o trabalho intelectual. Contudo, o exame da questão só se dará de maneira mais clara e só atingirá a sua forma teórica desenvolvida em O Capital. Esta obra formulará uma

comunidade, portanto, em diferenças fisiológicas – foi apropriada pelo capital que desenvolveu uma outra, à sua *imagem e semelhança*, denominada por Marx de “divisão capitalista do trabalho”. Sobre essa questão, Nogueira afirma:

Introduzida no período manufatureiro, esta última consiste na divisão sistemática do trabalho, em operações limitadas, no interior de cada ofício. Trata-se do parcelamento do trabalho de fabricação de um produto em múltiplas operações, cada uma executada por um trabalhador. (NOGUEIRA, 1990, p.138).

A divisão do trabalho se apresenta, portanto, também como divisão entre o trabalho manual e o intelectual, “porque aí se dá a possibilidade, ou melhor, a realidade de que a atividade espiritual e a atividade mental, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se apliquem a indivíduos distintos” (MANACORDA, 2007, p.60). Em função desta realidade produzida pelo modo de produção capitalista, Marx defende abolir a divisão do trabalho, que desumaniza o homem, já que todo homem subsumido pela divisão do trabalho parece unilateral e incompleto. É nessa perspectiva que Schaff afirma que “A objetivação da atividade humana só leva ao fenômeno da alienação, sob certas condições: quando o produto do homem ganha uma existência autônoma, independente dele e o homem não é capaz de combatê-lo de maneira consciente, o funcionamento de seus próprios produtos” (SCHAFF apud SILVA; SOARES, 2004, p. 20).

Desse modo, para Marx, diante do trabalho na sociedade capitalista, está colocada a necessidade histórica e imprescindível de desenvolvimento integral do trabalhador através da abolição da especialização. Para tanto, o princípio de articulação escola-trabalho é considerado importante. Coerente com a defesa da sua proposta de conjugação do ensino com o trabalho, Marx afirma que “a formação politécnica, que foi defendida por escritores proletários, deve compensar os inconvenientes resultantes da divisão do trabalho que impede os aprendizes de adquirirem um conhecimento profundo do seu trabalho” (MARX, 1996, p. 111).

Assim, a concepção de trabalho aqui defendida não é a que se transforma em valor de troca usurpado pelo capital, mas o *trabalho como produtor de vida*, para acabar com a forma de apropriação e divisão do trabalho. Sobre isto, Marx defende que na sociedade capitalista deve acontecer um “fermento revolucionário” (capaz de acirrar

---

distinção entre “divisão social do trabalho” e “divisão capitalista do trabalho” (que Marx também chama de divisão manufatureira do trabalho), e estabelecerá a relação entre essas duas formas de distribuição das atividades de produção. (NOGUEIRA, 1990,p.136-137).

as contradições sociais) cujo termo final seja a supressão da antiga divisão do trabalho (MARX apud NOGUEIRA, 1990).

Contudo, é diante da estrutura da fábrica, do desenvolvimento da tecnologia e da perspectiva apresentada para o trabalho humano, que se torna central no pensamento de Marx a ideia de uma escola constituída não apenas pela tradição da cultura desinteressada, segundo Gramsci, mas também pela cultura tecnológica, inerente ao moderno modo de produção da vida humana.

Sabe-se que de fato o processo educativo articulado ao trabalho não pode, sozinho, subverter as condições sociais e libertar o homem. No entanto, pode constituir-se como elemento que concorra para sua libertação, dado o inevitável condicionamento recíproco intermitente entre escola e sociedade.

Nesta mesma linha de análise de conquista da emancipação por parte da classe trabalhadora, a defesa de Marx para o desenvolvimento de uma educação politécnica tem como objetivo a formação do homem integral que será assegurada com o aumento do tempo livre para todos, conforme destaca Nogueira:

- a) A união do ensino com o trabalho como método para elevar a produção e a produtividade materiais cujo corolário seria o aumento do tempo livre para todos;
- b) A união do ensino com o trabalho como método de contribuir para supressão da divisão do trabalho cujo corolário seria a realização do homem completo (NOGUEIRA, 1990, pp. 132-136).

Dessa forma, com a implantação dessa concepção de educação, que parte do trabalho como produtor de vida, tem-se como consequência o aumento do tempo livre para todos, já que haveria na escola a produção, e o trabalhador dominaria todo o processo, o que contribuiria para o desenvolvimento da consciência de classe e da luta por mais tempo livre. Tempo livre este que, em Marx, constitui condição para o desenvolvimento intelectual humano.

## **2.2 Sobre o tempo livre em Marx e sua relação com a educação**

Ao longo de toda a obra de Marx, o tempo livre é colocado como condição imprescindível para o desenvolvimento do homem completo ou homem integral, uma vez que pode ser definido como “tempo para poder criar e saborear as alegrias do espírito”<sup>20</sup> (MANACORDA, 2007, p.68).

---

<sup>20</sup> MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos, 1987, p.19.

A pesquisa de Nogueira sobre a obra de Marx revela como esse autor definiu tempo livre nas obras *Grundrisse* e *O Capital*, pois,

[...] no momento da elaboração dos *Grundrisse*, ele é definido como tempo para o desenvolvimento completo do indivíduo, ou tempo para o lazer e as atividades superiores. No *Capital* [...] confirmará essas idéias ao afirmar que o tempo livre é tempo conquistado para livre atividade intelectual e social do indivíduo, ou ainda, tempo para a educação humana, para o desenvolvimento intelectual (NOGUEIRA, 1990, p. 135).

Em passagem dos *Grundrisse*, citada por Nogueira, Marx problematiza a relação entre trabalho no capitalismo e tempo livre e assim se expressa a esse respeito:

Economizar tempo de trabalho é aumentar o tempo livre, isto é, o tempo que serve para o desenvolvimento completo do indivíduo, o que age em retorno sobre as forças produtivas elevando-as [...] O tempo livre – para o lazer, bem como para as atividades superiores – transformará naturalmente aquele que dele desfruta em indivíduo diferente; e este homem transformado se apresenta ao processo de produção imediato. O homem em devir encontra, portanto, no processo de produção imediato [...] (NOGUEIRA, 1990, p. 134 apud MARX, 1968, p.353-4).

Prosseguindo a pesquisa, Nogueira registra a seguinte e importante passagem sobre o tempo livre escrito pelo autor em questão nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*:

Para que se possa desenvolver mais livremente do ponto de vista intelectual, um povo não deve mais suportar a escravidão das suas necessidades físicas, não pode mais ser escravo do seu próprio corpo. É preciso, portanto, que lhe sobre, antes de mais nada, tempo para poder criar intelectualmente e saborear a alegria do espírito. Com as novas forças motrizes e o aperfeiçoamento das máquinas, um único operário nos cotonifícios<sup>21</sup>, não executa comumente a tarefa de 100, ou até mesmo de 250 operários de antigamente? (NOGUEIRA, 1990, p. 134 apud MARX, 1972, p.14).

Como se pode constatar na análise de Marx e com base na realidade objetiva atual, ou seja, na reflexão sobre o movimento do real, apesar de o modo de produção capitalista, desde a época de Marx (século XIX), e mais acentuadamente agora no século XXI, ter produzido através da ciência e da tecnologia, avanços na produtividade necessários à oferta do trabalho e tempo livre para toda a humanidade se desenvolver plenamente, o capitalismo não fez senão determinar o aumento do sobretrabalho, da produção de mais-valia, do lucro. Não há repartição dos ganhos da produtividade do trabalho, pois que esses são constantemente apropriados pelo capital.

---

<sup>21</sup> Refere-se às fábricas de linhas ou tecidos de algodão.

Por mais que a ciência e a tecnologia e as forças produtivas tenham se desenvolvido de tal modo que possam assegurar o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, com a oferta de trabalho para todos, tempo livre etc., a melhoria não se efetiva tendo em vista que o Capital se apropria da ciência e da tecnologia, do trabalho, do tempo e coloca tudo a serviço da sua reprodução.

Daí, um dos problemas centrais dos que se dedicam à tarefa de superação do capitalismo é, pois, o da relação entre tempo de trabalho e tempo livre, visto que, na análise marxiana, a possibilidade de vida plena está ligada imediatamente à possibilidade de usufruto do tempo livre do qual, no modo de produção capitalista, a burguesia tende a apropriar-se em benefício próprio. Marx constata a pretensão do capitalista de que o operário permaneça sempre sem desfrutar das alegrias da vida e permaneça coisificado, embrutecido, como uma máquina de produzir mais-valia. Sobre isso Manacorda afirma que, segundo Marx,

A participação do operário em prazeres superiores, incluindo os intelectuais - combate por seus próprios interesses, dispor de jornais, assistir conferências, educar os filhos, apurar seus gostos, etc. - única participação na sociedade que o separa do escravo, só é possível economicamente desde que aumente o âmbito dos seus prazeres no período de prosperidade (MANACORDA, 2007, p.70.).

O que acontece no capitalismo é que o indivíduo “*é constrangido a trabalhar mais do que o necessário à satisfação de suas necessidades*” (MANACORDA, 2007, p. 70) para atendimento das necessidades do capital e não para sua emancipação humana.

Em contrapartida, ao ver de Marx, em uma sociedade onde as condições de exploração tiverem sido abolidas, a libertação de tempo livre será uma realidade resultante da distribuição do trabalho entre todos os indivíduos em condição física de exercê-lo. Para ele, se o trabalho material for repartido por todos, o tempo do não trabalho irá permitir que todos desfrutem das riquezas culturais produzidas pela humanidade. A tarefa da escola é de organizar o processo educativo em que “coincidam a ciência e o trabalho, uma ciência não meramente especulativa, mas operativa, porque sendo operativa reflete a essência do homem [...], um trabalho não destinado a adquirir habilidades parciais, porém articulado a tecnologia da fábrica” (MANACORDA, 2007, p. 75).

Assim, a proposta de união entre instrução e trabalho que se encontra propagada por pedagogos e reformadores sociais da época é desenvolvida por Marx

como forma de contribuir para a emancipação da classe trabalhadora.

Ressalta-se ainda que, para assegurar a concretização do objetivo de libertação da classe trabalhadora das limitações impostas pelo capitalismo, o estudioso alemão propõe que a união entre instrução e trabalho contribua para a formação do homem completo. No entanto, alerta que, embora a divisão do trabalho, a sede de lucro do capitalista impeça que isso ocorra, os avanços nas forças produtivas presentes nessa sociedade, que são forças materiais e intelectuais podem permitir essa união.

### **2.3 Sobre o conceito de homem em Marx e sua relação com a educação**

Ao analisar a sociedade capitalista, Marx demonstra que o homem produzido pelo capital se apresenta como um homem dividido, alienado, embrutecido pelo capital.

As pesquisas marxianas apresentam, desde as páginas iniciais dos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, o trabalhador como física e mentalmente rebaixado a uma máquina. Posteriormente essas pesquisas, enriquecidas com todas as determinações concretas que a economia política lhe oferece, reafirmam nos *Grundrisse*, a constatação de que o operário se transforma em um acessório de uma máquina. E, finalmente, em *O Capital*, o operário é apresentado como um homem parcial, unilateral produto do sistema capitalista.

Manacorda, parafraseando Marx, afirma que “o trabalhador é segundo a realidade unilateral e segundo a possibilidade omnilateral” (MANACORDA, 2007, p.84). Desse modo, como se evidencia, Marx defende a formação de um homem denominado de omnilateral, que contraditoriamente possui seu germe na sociedade capitalista, ou seja, o homem em devir encontra-se nesta sociedade.

Neste ponto é imprescindível indagar: Quais as características do homem omnilateral para Marx? O homem omnilateral é para Marx o homem “apto a desfrutar dos entretenimentos superiores: participar da vida social, ler jornais, ler livros, educar os filhos, desfrutar dos produtos da arte, entender o processo produtivo em que está inserido de forma completa” (MANACORDA, 2004, p.10). Significa dizer, um homem que se desenvolve em todas as suas dimensões; é o ser humano de múltiplas dimensões, rico em determinações. Marx pensa em “um homem que seja omnilateral tanto na produção, como na moderna estrutura das fábricas como trabalhador concreto, quanto nos consumos pessoais e prazeres intelectuais sérios ou de entretenimento”

(MANACORDA, 2004, p.10).

Assim, o homem omnilateral proposto por Marx não é só capaz de lidar com as transformações advindas do desenvolvimento da tecnologia, mas também tem condições de desenvolver todas as possibilidades culturais pessoais, de estudo e também de diversão, de jogo, lazer, enfim, de participação na vida social. O desenvolvimento desse homem é condição imprescindível para a emancipação humana.

Por outro lado, Marx constata a impossibilidade da existência de um homem inteiro na sociedade capitalista. Manacorda, ao discorrer sobre a omnilateralidade em Marx, destaca:

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidade produtiva e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumos e prazeres, em que deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89- 90).

Segundo Erick Fromm (1970), o conceito marxista de homem nasce do pensamento de Hegel e de Goethe<sup>22</sup>, sendo este último grande influenciador de Marx, através de suas obras literárias.

Hegel afirma “[...] que o desdobramento de todas as faculdades, capacidades e potencialidades individuais só é possível por meio da ação contínua” (FROMM, 1970, p.38).

Goethe, na obra *Fausto*, aborda que nem a posse nem o poder podem preencher o desejo de significado para sua própria vida que o homem tem, em tudo isso ele permanece separado do *todo*, e por isso é infeliz [...] Só quando o homem desistiu da cobiça do *ter* e fica satisfeito com o *ser* ele realiza-se plenamente (FROMM, 1970, p. 38).

Nos estudos sobre o homem, Marx afirmou que a essência humana não é produto da natureza, mas da história. “Desde os Manuscritos Econômicos e Filosóficos não mais empregou o termo essência por ser abstrato e não histórico, mas claramente manteve a diferenciação entre natureza humana em geral e natureza humana modificada” (FROMM, 1970, p.35).

Suchodolski (1976), a esse respeito, ressalta na obra *Teoria Marxista da Educação*:

---

<sup>22</sup> Johann Wolfgang von Goethe nasceu na Alemanha em 1749; é um dos mais admirados autores da literatura mundial .

A natureza humana não deve ser considerada uma categoria sagrada. Tem de ser concebida em relação à concreta situação histórica, ao processo de produção e às relações fundamentais de produção. O materialismo histórico ensina a considerar os homens de modo tal que são rejeitadas tanto as concepções idealistas e especulativas como as psicológico-naturalistas (SUCHODOLSKI, 1976, p.74).

Dessa forma, para Marx, como assinala Suchodolski (1976), a essência é assim tanto histórica quanto ontológica. As potencialidades das coisas realizam-se em um processo histórico. Essa perspectiva histórica do homem assegura o estatuto de *não utópico* à concepção de Marx de homem omnilateral, especialmente quando se considera a *totalidade* disponível das *forças produtivas objetivamente existentes no capitalismo*.

Sendo assim, as pesquisas marxianas demonstram que ao se desenvolverem de modo sem precedente as forças produtivas, o modo de produção capitalista produz, é bem verdade, a alienação do trabalhador (entendida aqui como perda do controle das suas condições de trabalho), mas através do movimento contraditório, ele produz, ao mesmo tempo, as condições para sua superação. Um dos elementos essenciais para a superação seria a elevação da produtividade do capital colocada a serviço do trabalhador. Tal fato poderia determinar uma diminuição do tempo de trabalho correspondente à possibilidade do desenvolvimento intelectual de todos os indivíduos.

Sobre a relação entre o avanço das forças produtivas e a elevação do nível intelectual dos trabalhadores, Marx escreveu no *Grundrisse*, conforme assinala Nogueira:

A produção fundada sobre o Capital cria assim as condições para o desenvolvimento de todas as propriedades do homem social, de um indivíduo com o máximo de necessidades e, por isso, rico de qualidades mais diversas. Em síntese, as condições para uma criação tão universal [...], pois quanto mais aumenta o nível de cultura do homem, mais ele se torna capaz de desfrutar de novos produtos (MARX, 1858 apud NOGUEIRA, 1990, p. 144).

O desenvolvimento histórico do capitalismo produziu todas as condições para a sua superação, pois, se de um lado, e contraditoriamente, ele torna cada vez menos transparente aos olhos do indivíduo a sua condição de vida, já que alicerça a existência do trabalhador à moral burguesa, de outro lado, torna esse mesmo indivíduo cada vez mais rico em necessidades e mais apto a se desenvolver.

Em suma, “Marx estava convencido que o futuro traria consigo indivíduos multilateralmente desenvolvidos e pretendia demonstrar que o próprio capitalismo tem a

chave da solução do problema da individualidade humana colocado pela história” (NOGUEIRA, 1990, p.145).

É sabido, entretanto, que o capital converte todas as necessidades humanas em necessidades para sua reprodução. Neste sentido, segundo Marx, a educação deve contribuir para a conquista da omnilateralidade humana considerada como fim da educação na proposta marxiana.

Portanto, a potencialidade oferecida para combinação dos estudos com o trabalho, constitui, para Marx, um instrumento poderoso para iniciar a derrubada da divisão do trabalho. É nesse ponto que Marx, ancorado nos resultados de sua pesquisa e nos calorosos debates que se travavam no contexto histórico da época, consolida em três textos programáticos fundamentais para a história da humanidade que são os já citados *Manifesto Comunista* (1848), *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório da Primeira Internacional* (1866), *Crítica ao Programa de Gota* (1875), que cumprem a tarefa de apontar para a necessidade histórica de construção do socialismo.

Na luta pela construção do socialismo, fica claro que para Marx o essencial era o desenvolvimento integral do indivíduo através da abolição do trabalhador parcial, unilateral e, para tanto, o *princípio de articulação escola-trabalho* era considerado importante.

Contudo, Marx estava convencido de que só o Estado dirigido pelos trabalhadores poderia realizar em sua plenitude essa reivindicação, ou seja, possibilitar o acesso a uma verdadeira formação politécnica (teórica e prática). No entanto, ele reivindicava a implantação dessa proposta na própria sociedade capitalista, porque via no interior desta sociedade a possibilidade de a união entre instrução e trabalho se constituírem um dos “embriões revolucionários”, cujo termo final seria a supressão da antiga divisão do trabalho.

### CAPÍTULO 3

#### A EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIALISTA NA RÚSSIA PÓS-REVOLUCIONÁRIA: uma reflexão sobre o trabalho orientado por Pistrak

As ideias do movimento operário europeu de crítica à ordem capitalista existente visando à construção de outro modo de organizar a vida em sociedade – o socialismo – vicejaram no século XIX sobre a égide das formulações intelectuais de Marx e Engels. Essas ideias puderam ser concretizadas pela primeira vez na História através de uma experiência rápida de desconstrução e extinção do Estado pelos trabalhadores no poder denominada Comuna de Paris<sup>23</sup> que ocorreu em 1871. Entretanto, a experiência que consolidou de forma mais madura e consistente a superação do sistema capitalista com a concentração do poder nas mãos dos trabalhadores foi a Revolução Russa em outubro de 1917.

Desde os textos anteriores à Comuna de Paris até o final da vida, Marx sustentou, aperfeiçoou e amadureceu esta idéia. Elaborou elementos novos a partir da Comuna de Paris que trouxe para o primeiro plano a idéia de quebra, desconstrução e extinção do Estado a partir dos trabalhadores no poder. Esse poder dos trabalhadores e camponeses pôde, finalmente, ser exercido em 1917, na Revolução Russa (DANTAS,2007,p,1).

Sobre a importância da Revolução Russa para a história da humanidade, o historiador Hobsbawm afirma que

[...] pela primeira vez na história o problema da construção de uma sociedade socialista deixou de ser abstrato. Como a União Soviética permaneceu até o final da Segunda Guerra Mundial como o único Estado dirigido por marxista, a discussão deste problema se referia predominantemente àquele país ou se desenvolvia em torno dele. E esta discussão continuou por muito tempo a ser dominada pela experiência soviética, estando ainda em grande parte ancorada naqueles mesmos termos, uma vez que os esforços subsequentes para construir o socialismo se modelaram segundo o exemplo da URSS como ponto de referência essencial. (HOBSBAWM, 1985, p.16).

A vitória da Revolução Russa em outubro de 1917 se constituiu como “a primeira e maior revolução socialista da história” que triunfou (HOBSBAWM, 1998 p.113). Com ela fundou-se, de forma mais organizada pela primeira vez na história, um

---

<sup>23</sup> A Comuna de Paris foi o primeiro governo operário da história; foi uma experiência rápida de tomada do poder pelos trabalhadores que durou apenas 72 dias. Do dia 18 de março ao dia 28 de maio de 1871, os operários franceses dirigiram a cidade de Paris e tiveram a ousadia de tomar medidas políticas que, seguramente, continuam servindo de exemplo e desafio ao movimento socialista mundial. A partir dessas experiências foi possível se elaborarem elementos novos para a luta dos trabalhadores.

Estado com direção marxista. Isso ocorreu porque esta foi a primeira grande revolução proletária do mundo. A partir desse contexto, o poder do Estado começou a ser desconstruído pela via da democracia de base, pelo poder da democracia operária e camponesa organizada nos *soviets*.<sup>24</sup>

Após a Revolução, os marxistas do mundo inteiro puderam vivenciar a concretização de sua proposta de Estado e ser estimulados por um exemplo concreto. Segundo Hobsbawm (1985, p. 15),

A Revolução de Outubro trouxe, antes de mais nada, o problema do “caminho do poder” (para retomar o título da célebre obra de Kautsky, de 1900), em termos muito mais concretos que no período da segunda internacional. Se ofereceu o primeiro exemplo – no âmbito dos partidos operários – de uma conquista de poder coroada de sucesso [...] assim, os marxistas revolucionários foram levados a dedicar grande parte de suas energias – teórica e prática – à questão de como imitar aquela revolução (ou realizar algo análogo), como chegar à conquista revolucionária do poder em condições diversas daquela da Rússia em 1917, quais relações deviam estabelecer-se entre a Rússia soviética e as outras lutas nacionais e globais com o fito de levar a cabo a revolução.

E ainda, segundo Hobsbawm (1985),

Finalmente, deve-se considerar que, a partir de então, o movimento marxista tornou-se mundial. Desde aquele momento, não é mais possível limitar sua história ao âmbito europeu e, em medida menor, norte-americano: depois de 1917, uma história do marxismo deve dedicar espaço à China, à Índia, ao Japão, à América Latina – para mencionar só algumas áreas geográficas – e aos problemas do mundo colonial e semicolonial ou, como se passou a dizer depois da Segunda Guerra Mundial, ao chamado Terceiro Mundo. Observe-se que também os movimentos que se difundiram nestas regiões foram criados principalmente por influência – direta ou indireta, imediata ou a longo prazo – da revolução (HOBSBAWM, 1985, p. 17).

A Revolução Russa constituiu-se desta forma uma conquista dos trabalhadores, concretizada com a chegada ao poder pela primeira vez na história de um partido representativo da classe operária – os bolcheviques – que representou uma importante virada na história ao romper com a unidade capitalista e instituir a polarização entre socialistas e capitalistas no mundo moderno. “Desta data em diante o mundo não tem só o demiurgo burguês, mas há mais demiurgos, cada um dos quais

---

<sup>24</sup> Os *soviets*, ou conselhos de trabalhadores e camponeses, surgiram em 1905 espontaneamente, a partir de comitês de greves improvisados com base nos trabalhadores das fábricas paradas, sobretudo, dos metalúrgicos e foram servindo de inspiração para a organização de outras categorias da classe trabalhadora do campo e da cidade, em conselhos. Esse tipo de organização das massas (*soviets*) foi fundamental para a vitória da Revolução Russa em 1917. A consigna dos bolcheviques (partido que dirigiu a revolução) foi “todo poder aos *soviets*”.

propõe seu projeto político e pedagógico” (MANACORDA, 2006. p. 313). Com esse fato histórico, os revolucionários puderam mostrar ao mundo uma outra forma de organizar a vida em sociedade.

Contudo, uma reflexão se faz necessária para que se possa compreender como a Revolução de Outubro passou a sobreviver em um mundo dominado pelo capitalismo. Hobsbawm (1985, p. 264-265), no prefácio da sua obra “História do Marxismo”, problematiza essa questão ao argumentar que

Os bolcheviques venceram porque lutaram sob a bandeira vermelha e, [...] em nome dos soviets. Em última análise, os camponeses e operários russos preferiram apoiar os vermelhos contra os brancos, que, segundo pensavam, iriam confiscar e trazer de volta o czar, a pequena nobreza e os chamados *boorzhoi* (burgueses). Os vermelhos defendiam a revolução desejada pela maioria dos russos. E lembre-se, a Revolução Russa foi feita pelas massas e, durante seus dez anos iniciais, seu destino foi determinado pelas massas russas – por aquilo que elas desejavam [...].

A citação anterior revela o enfrentamento que os bolcheviques tiveram para salvaguardar os ganhos da revolução com a eclosão da guerra civil em abril de 1918<sup>25</sup>, que durou quatro anos, somente chegando ao fim após a vitória do exército comandado pelos revolucionários de 1917.

A guerra civil produziu um quadro de fome, miséria e destruição que se espalhou em todas as regiões, fruto do enfrentamento que os revolucionários tiveram que realizar contra os opositores da revolução que se constituíram em inimigos da construção da experiência do socialismo naquele país.

O enfrentamento dessa realidade exigiu, além da luta armada com a construção do exército vermelho, composto pelos revolucionários, um trabalho paralelo de esclarecimento das massas, um trabalho de formação que incluiu os ideais fundamentados nos objetivos que respaldaram toda a revolução socialista que exige a construção de homens vinculados ao presente, desalienados, mais preocupados em criar o futuro do que em cultivar o passado, e cuja busca de bens comuns supere o individualismo e o egoísmo.

---

<sup>25</sup>A guerra civil eclodiu em abril de 1918. Em várias regiões da Rússia, ex-generais Czaristas levantaram suas tropas contra o governo bolchevique formando o exército branco. Aproveitando-se do verdadeiro caos em que o país se encontrava, formou-se um bloco de nações aliadas que passaram a intervir a favor dos brancos. Para poder enfrentar a maré contrarrevolucionária, o novo governo socialista instituiu o exército vermelho.

Assim, um questionamento se impõe: Qual o papel da educação na consolidação dos ideais da Revolução Russa?

Diante desse desafio de organizar a educação a serviço da construção do socialismo, logo após a Revolução Russa, o governo revolucionário criou o Commissariado do Povo para Instrução Pública (NarKomPros) em 26 de outubro de 1917, em substituição ao antigo Ministério da Educação e teve como primeiro presidente Lunacharskiy<sup>26</sup> (1875-1933). Além de Lunacharskiy figuravam como integrantes do Commissariado Krupskaya(1868-1939), M.N.PoKrovskiy (1868- 1932), Lepshinskiy(1868-1944), Pistrak(1888-1937), entre outros.

Dentre os desafios enfrentados nos primeiros anos de atuação do Commissariado, destacava-se: a tarefa de enfrentar o analfabetismo, a organização das bibliotecas, a imprensa a serviço da educação, formação do magistério; a organização da juventude; a articulação do ensino com o trabalho produtivo socialmente útil; livrar-se da herança da escola antiga com manuais impregnados da ideologia burguesa; do chauvinismo, dos métodos adestradores, da resistência da parte reacionária do magistério. Além disso, era preciso introduzir os novos conteúdos de ensino, que deveriam ligar a escola à vida, e aproximá-la da população.(SAVIANNI, 2010).

O quadro educacional da Rússia, característico do período pré-revolucionário, foi registrado no censo nacional realizado em 1897, que revelou o grave problema em que se encontrava a educação soviética. Segundo o censo,

A ignorância, o analfabetismo, a ausência de direitos e a miséria mais terrível foram a sorte das massas populares do império czarista. No início do século XX a Rússia era, especialmente no setor da educação, um dos países mais atrasados do mundo. A maioria da população era analfabeta. Os documentos do censo nacional realizado em 1897 demonstram que entre os homens apenas 29% sabiam ler e escrever, enquanto a porcentagem das mulheres alfabetizadas era muito mais baixa ainda: 13 em cada 100. Por outro lado, 4 em cada 5 crianças não tinham a mínima possibilidade de estudar [...]

Nas atuais repúblicas de Tadjiquistão, Kirguízia e Uzbequistão a falta de instrução era quase total; os índices revelam que, naquela época e até o início de nosso século, o analfabetismo atingia 98% da população. Cerca de 50

---

<sup>26</sup> Lunacharskiy era, segundo a definição de Romain Rolland, “ o homem mais culto e mais instruído de todos os ministros da Educação da Europa”.Homem de vasto conhecimento enciclopédico, destacado crítico, historiador da arte e da literatura universal.Lunacharsky foi o verdadeiro responsável por todas as transformações legislativas da escola russa e o criador do sistema de ensino primário, superior e profissional.Seu conhecimento das teorias marxistas, dos métodos ocidentais de instrução e da realidade nacional permitiu resolver as principais questões de organização do coletivo na construção da nova sociedade.Por causa do amplo prestígio intelectual, Lênin lhe confiou a missão de presidir o Commissariado do Povo para Instrução Pública(CAPRILES, 2007.p,29-30).

povos que hoje integram a União Soviética não tinham sequer a sua escrita codificada. (CAPRÍLES,2007.p,18)

Como se evidencia, a situação era de um atraso cultural muito grande; o regime czarista deixou como herança uma dívida histórica de negação do acesso ao saber à maioria absoluta da população que, em algumas regiões, chegava a atingir 98% do índice de analfabetismo, e entre as mulheres o percentual revelado pelo censo de 1897 era mais alto.

No que se refere à organização das escolas primárias, até a Revolução de 17 de outubro, estas se constituíam unidades isoladas que não integravam uma rede que compusesse um sistema nacional de educação sustentado por um programa russo de ensino. Ou seja,

A grande maioria das instituições de ensino era de propriedade de alguns setores da grande burguesia, nas áreas urbanas, dos latifundiários, no campo, e uma pequena parte era do Estado. A Igreja, além de controlar maciçamente a instrução popular, também era proprietária de um significativo número de estabelecimentos educacionais. (CAPRILES, 2007, p. 18).

A análise das informações relativas ao sistema educacional russo, ao currículo oficial e à situação das escolas era a seguinte:

Quanto ao programa, na escola primária clássica, a mais difundida no país, com 95% do estudantado, tinha uma duração máxima de dois anos a três anos, geralmente sendo todas as matérias ministradas por um único professor. Nessas escolas, o ensino se limitava a transmitir o dogma religioso, noções de leitura e escrita, elementos básicos de aritmética e sempre, canto religioso. Até seu fim, o império russo dos tzares teve nas escolas paroquiais seu principal meio de ensino e doutrinação. A grande maioria das crianças que tinham a sorte de freqüentar essas escolas, nos meios operários e camponeses, recebiam uma instrução não-científica, baseada unicamente na leitura de textos eclesiásticos e em rudimentares conhecimentos aritméticos. (CAPRÍLES,2007.p,18-19).

Constata-se que a negação do acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, à ciência se dava por duas vias: tanto através do currículo pautado em dogmas religiosos com poucas noções de leitura e escrita, iniciação à aritmética e ao canto quanto à oferta de apenas dois ou três anos de estudos para uma parcela ínfima da população.

Face a essa realidade, uma das primeiras tarefas que o Comissariado do Povo para Instrução Pública (NarKomPros) foi a de desenvolver e estruturar uma campanha de alfabetização, pautada nos ensinamentos de Lênin, que se posicionava da seguinte forma: “uma pessoa analfabeta fica de fora da vida política e, para que dela

participe, é necessário primeiro ensiná-la a ler e escrever”(1918). Sobre a tarefa do Comissariado de combate ao analfabetismo, René Capriles registra:

O Comissariado do Povo para a instrução Pública, desde seus primeiros dias, teve como meta conseguir a alfabetização geral e a educação política da população. Mas a própria sombra do analfabetismo impediu, nos primeiros anos, uma decisiva participação das massas na construção ativa do socialismo. No final de 1918 foi assinado o decreto “Sobre a mobilização dos que sabem ler e escrever”, segundo o qual toda a população culta ficava compromissada com o trabalho da instrução geral. Lênin assinou, no dia 26 de dezembro de 1919, o decreto “Sobre a liquidação do analfabetismo”, que obrigava toda a população com idade compreendida entre os 8 e os 50 anos, que não sabia ler nem escrever, a se alfabetizar na língua materna ou na russa, conforme o desejo de cada um.(CAPRILES,2007.p,30).

Dando continuidade a sua exposição sobre a campanha de alfabetização desenvolvida na Rússia pós – revolucionária, Capriles (2007.p, 30-31) afirma:

O Estado Soviético não só obrigou as pessoas a estudar, mas também criou todas as condições necessárias para que isso acontecesse. Por exemplo: para todos os que estudavam, a jornada de trabalho foi reduzida em duas horas diárias com completa conservação do salário. Era permitido aproveitar as Casas do Povo, igrejas, clubes, casas particulares e locais adequados na fábrica, empresas e repartições soviéticas para dar aula.

Sobre a Campanha de Alfabetização, convém registrar que esta foi desenvolvida em pleno processo de perseguição política às conquistas da Revolução efetivada por 21 países que organizaram seus exércitos para atacar a nova Rússia Socialista com a eclosão da guerra civil. Ainda assim, diante de todo esse cenário, o governo revolucionário colocou a educação como prioridade nacional, determinando que o segundo maior orçamento estatal fosse aplicado na instrução pública. Somente o exército teve prioridade absoluta nas despesas provocadas pela guerra e por suas sequelas devastadoras.

Em plena catástrofe, no auge da guerra civil, foram editados 115 títulos de obras clássicas da literatura russa, com uma tiragem de seis milhões de exemplares. O jornalista estadunidense John Reed, que testemunhou o processo revolucionário, escreveu, em 1918, sobre este fenômeno editorial: “A Rússia, o grande gigante, torcia-se em dores ao engendrar um novo mundo e devorava o material impresso com a mesma insaciabilidade com que a areia seca absorve a água.”[...] A Campanha de alfabetização tomou conta também da guerra, e os soldados aprendiam a ler com as famosas cartilhas especialmente escritas por Krúpskaya para os *front* (CAPRILES,2007.p,32).

É, portanto, diante desse cenário (guerra civil, população analfabeta, ausência da oferta da educação por parte do Estado e de um sistema educacional,

currículo pautado em dogmas religiosos etc.), que a Campanha de Alfabetização foi desenvolvida com muito entusiasmo, criatividade, dedicação e compromisso pelos revolucionários russos que estavam convictos de que a leitura e a escrita são ferramentas indispensáveis para compreender e participar da transformação do mundo. Frente a essa compreensão de o novo Estado soviético assumir como obrigação política e moral a possibilidade de oferta da educação a toda população russa, esse compromisso foi concretizado com o fim do analfabetismo em todo o território russo 10 anos após a Revolução .

Uma outra tarefa imprescindível de ser enfrentada nesse período para a edificação do sistema estatal russo, fundado em bases socialistas, foi a elaboração de uma nova teoria educacional, visto que o desafio não era somente eliminar o analfabetismo, mas formar o novo homem e a nova mulher com valores socialistas. No enfrentamento desse desafio, “o Comissariado Nacional, já em 1918, anunciava na primeira sessão de professores internacionalista, a criação das Escolas experimentais - demonstrativas dentre elas, as Escolas Comunas” (FREITAS, 2009, p.12-13), que funcionaram como internato no período compreendido entre 1918 e 1937 quando foram definitivamente fechadas durante o regime stalinista.

O objetivo das Escolas-Comunas era, até 1925, elaborar a nova pedagogia da escola do trabalho, o novo programa educacional, o novo currículo, que orientariam o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em todas as escolas do território soviético. Dentre os princípios da Escola- Comuna, destacam-se: Autodireção; Participação direta de todo o coletivo nas diferentes formas de trabalho produtivo e intelectual da nova escola; Autos- serviço; Desenvolvimento de uma forma inteligente de trabalho que colocasse este como fator principal e base de toda a atividade escolar

Entre essas escolas encontrava-se a de Lepeshinskiy, conduzida por Moyses Mykhailovich Pistrak, que desenvolveu um trabalho de destaque no período referente à elaboração dos programas de ensino que eram transformados em política pública educacional para todo o território russo

### **3.1 O papel da escola na consolidação das ideais da Revolução**

Desde a sua implantação, a escola sempre esteve a serviço de um determinado modo de produção, especialmente da disseminação da ideologia que garante a legitimação dos interesses das classes dominantes de cada época. Se assim não

fosse, não teria sobrevivido; teria sido extirpada do rol de instituições que sobrevivem às mudanças sociais em todos os tempos.

Numa sociedade de classes, a escola também adquire um caráter de classe, servindo aos interesses dos dirigentes da sociedade. Diante desse fato, a elite dirigente, por ser uma minoria, sempre procurou dissimular o caráter de classe da escola, que, desvelado, significaria o fim de sua dominação.

Na época da Revolução Francesa “a burguesia percebeu que a pedagogia dos oratórios, jesuíticas e das escolas cristãs vinculadas ao antigo regime era inadequada à formação dos cidadãos burgueses” (TRATENBERG, 1981, p.1). Da mesma forma, os revolucionários sabiam que a criação de novas relações sociais entre os homens necessitava de uma instituição que contribuísse com a formação de um novo tipo de homem para assumi-la. Daí a importância da escola com seus objetivos, conteúdos, métodos de ensino renovados sob bases socialistas para contribuir com esse processo.

Em assim sendo, depreende-se, que se a escola sempre se caracterizou como uma arma nas mãos das classes dirigentes, (PISTRAK, 2005, p. 30), fazia-se necessário, então, colocá-la a serviço da construção da nova ordem socialista que estava sendo construída. “A revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é a arma ideológica da revolução” (PISTRAK, 2005, p. 30).

Nesse sentido, no contexto em que estava colocada a luta pelas conquistas da Revolução, os educadores, compreendendo que a escola tem um papel histórico na formação do novo homem, chamam para si a tarefa histórica de construção da Pedagogia Socialista na Rússia pós-revolucionária. Para Krupskaya, Shulgin e Pistrak, a escola da União Soviética deveria ter como função a

[...] formação de um homem que se considere um membro de uma coletividade internacional construída pela classe trabalhadora em luta contra um regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social onde as classes não existam mais. Em termos mais concretos, é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual é o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e finalmente, é preciso que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a *luta* pela destruição das formas inúteis, substituindo por um novo *edifício*” (PISTRAK, 2005, p.31).

Nessa perspectiva, *Lutar* e *construir* são duas palavras que sintetizam os objetivos da escola no período. Tal como é evidenciado a seguir: “Luta e constrói ao mesmo tempo: lutar e construir - isto deveria ser aprendido por cada um de nossos alunos [...] diremos que o conteúdo do ensino deve servir para *armar* a criança para

lutar e para a criação da nova ordem”(PISTRAK, 2005, p.37). Dessa forma, *Lutar* significava a atitude que educadores e estudantes deveriam adquirir no processo educativo para salvaguardar os ganhos da revolução. Outra atitude que estudantes e professores deveriam apresentar era a de serem *construtores* do novo modo de produção - o socialismo- que não estava dado. Sobre esse processo de construção, Freitas (2009, p. 11) destaca na introdução da primeira edição da obra *Escola Comuna*:

Os revolucionários que atuam no campo educacional tomam de imediato as medidas organizativas necessárias para se começar a pensar um novo sistema educacional e uma nova escola. Como dirá N.C.Krupskaya (PISTRAK, 1924) tudo que sabiam é que a velha escola tsarista – verbalista não lhes servia nessa nova caminhada.

A afirmação da educadora da revolução, Krupskaya<sup>27</sup> (1868-1939), evidencia que os educadores pouco sabiam como seria essa nova escola soviética. Nesse ponto é interessante destacar a compreensão de Marx na obra “Ideologia Alemã”: “Para nós, o comunismo não é uma situação que deve ser criada, nem um ideal segundo o qual a realidade deverá ser pautada. Chamamos de comunismo o movimento real que abole a situação atual” (MARX, 2007, p. 111).

Marx considera que o comunismo não é algo dado; algo que se instala logo após um processo revolucionário, mas é um processo que implica a construção de novas relações sociais entre os homens. Nesse sentido, a Revolução Russa não representou de imediato a instalação de todas as condições objetivas e subjetivas de implantação do comunismo. Sobre este período Dias (1997) destaca que os revolucionários foram “experimentadores históricos da tomada do poder estatal”, isto é, nem tudo estava dado, nem tudo estava pronto com a Revolução, o que estava colocado era o desafio histórico de construção da sociedade socialista.

No que diz respeito à visão educacional do período (1918-1929), a ideia que impulsionava a ação dos homens nesse contexto estava voltada para a constituição de uma nova sociedade que implementaria os ideais de fraternidade e igualdade,

---

<sup>27</sup> Nascida em São Petersburgo, em 26 de fevereiro de 1869, Nadejda Krupskaya Konstantínovna foi uma grande revolucionária russa, além de professora e escritora. Seu primeiro contato com o marxismo revolucionário se deu ainda muito cedo, quando, quase como todos os jovens de sua época, participava de ações e movimentos clandestinos contra o czarismo. Em 1894, conhece Lênin, com quem se casou em julho de 1898. Com ele viveu até o dia da sua morte, acompanhando-o em cada exílio, da Sibéria à Suíça. Na Rússia pós-revolução de Outubro, foi responsável pela organização e desenvolvimento do sistema de ensino. Foi, Krupskaya, também, quem iniciou a organização do sistema de bibliotecas da União Soviética. Ainda hoje, a Rússia tem alguns dos maiores e melhores acervos de livro do mundo. Após a morte de Lênin, em 1924, juntou-se à Oposição de Esquerda e os stalinistas a isolaram politicamente. Sua morte aconteceu em 1939.

propagados há mais de um século pela burguesia. Estes deveriam lutar pelo fim da alienação e pela concretização da imensa esperança coletiva de implantação de uma sociedade fundada em bases socialistas que tomou conta da sociedade soviética fundamentada nas formulações educacionais elaboradas por Marx e Engels.

No entanto, os revolucionários do período estavam conscientes dos *limites* e do *papel* da *escola* neste contexto, ao considerar o papel da instituição escolar como importante para a realização de um trabalho cultural de formação dos valores comunistas pós-1917, que ocorreu unicamente pela luta efetivada através da aliança entre operários e camponeses. Isso os diferenciava de qualquer corrente pedagógica democrática burguesa a qual imaginava que somente através da escola, pela via pacífica é que se pode realizar a felicidade da humanidade. Nesse aspecto a função atribuída à escola é a de “um papel auxiliar no contexto de todo um processo suscitado unicamente pela vontade dos trabalhadores” (PISTRAK, 2005,p.113) .Por isso eles defendiam sempre que essa escola tivesse seu trabalho articulado com outras instituições também responsáveis pelo trabalho cultural da Revolução. Essa lucidez dos revolucionários foi responsável por grandes feitos na área da educação no período.

Sobre o trabalho desses educadores e a respeito do início da organização da educação na Rússia sob bases socialistas (1917-1931), Freitas, um dos maiores estudiosos da Pedagogia Socialista no Brasil, sugere que a atitude dos educadores comprometidos com a construção de uma escola baseada na teoria marxista deve ser a de compreender que

aqui a única atitude que podemos cultivar é aquela que nos permita entender e analisar os fundamentos que moveram os pesquisadores na sua época histórica e verificar quão longe puderam avançar nessa empreitada. Não cabe a eles, mas sim a nós, irmos mais longe aproveitando aquilo que conseguiram construir na sua época. Isso tem uma premissa forte: algo útil foi produzido nesse período e se nós analisarmos os erros e acertos, poderemos ir mais longe (FREITAS, 2009, p.10).

Estudos desenvolvidos por Freitas (2009), Duarte (2001) e Facci (2004) demonstram que aquele foi um período muito fértil para a Pedagogia Socialista e demais campos de conhecimento. Muitas pesquisas avançaram na época. Na psicologia, por exemplo, surgem as pesquisas de Vigotski e de sua Escola, assim como os trabalhos

de Pistrak (1888-1937), Krupskaja(1868-1939), Viktor Nikolaevich Shulgin (1894-1965)<sup>28</sup>, entre outros.

Frente à constatação das pesquisas de que este foi um período criativo, fecundo para a construção da Pedagogia Socialista e que, portanto, traz importantes contribuições para os educadores que empreendem esforços na construção de uma pedagogia baseada em uma teoria marxista, o foco deste estudo contempla o trabalho desenvolvido por Pistrak nesse cenário educacional, por se tratar de um educador que desenvolveu uma experiência destacada no seio da construção do Estado Socialista. E assim, por considerar que as experiências desenvolvidas na Escola-Comuna de Lepeshinskiy foram transformadas em política pública, que orientaram o trabalho das outras escolas soviéticas. Diante desse fato, as pesquisas realizadas - Freitas (2009), Caldart (2005), Tratenberg (1981) - vêm demonstrando que a experiência acumulada pela classe trabalhadora nesse período, especialmente o trabalho conduzido por Pistrak e seus companheiros, nos fornece um legado importante para a organização do trabalho pedagógico na escola atual. Nesse sentido, este trabalho visa a se constituir instrumento para contribuir com a conquista do processo de emancipação humana.

Mas, antes de tratar especificamente do trabalho de Pistrak, é importante apresentar alguns dados sobre este importante pedagogo russo.

### **3.2 Alguns dados biográficos de Pistrak**

Moyses Mykhailovich Pistrak (1888-1937) viveu 49 anos. Foi um dos mais importantes educadores do desenvolvimento da Pedagogia Socialista na União Soviética. Seu trabalho e os de seus companheiros constituem importante contribuição para o desenvolvimento do modelo educacional almejado pela sociabilidade socialista. Freitas assinala que “Pistrak foi um dos líderes mais ativos das duas primeiras décadas de construção da escola soviética e do desenvolvimento da pedagogia marxista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas” (FREITAS, 2009, p.16).

Pistrak possuía como formação acadêmica o doutorado em Ciências Pedagógicas, foi professor e membro do Partido Comunista desde 1924. De 1918 até 1931, trabalhou no NarKomPros da União Soviética e, simultaneamente, dirigiu por

---

<sup>28</sup> Viktor Nikolaevich Shulgin (1894-1965) atuou na escola-comuna juntamente com Pistrak e figura como co-autor do texto *Escola-Comuna*. Escreveu também “Questões fundamentais da educação social”(1924).Foi diretor do sistema de reforma da escola de NarKomPros (Escola – Comuna) entre os anos de 1922 e 1932 . (FREITAS, 2009).

cinco anos a Escola-Comuna de Lepeshinskiy vinculada ao Comissariado do Povo para Instrução Pública (NarKomPros). Entre 1931 e 1936, atuou no Instituto de Pedagogia do Norte do Cáucaso, na cidade de Rostov-na-Donu e, em 1936, foi diretor do Instituto Central de Pesquisa Científica de Pedagogia no Instituto Superior Comunista de Educação, do Partido Comunista<sup>29</sup>. (FREITAS, 2009).

Desenvolveu um trabalho de destaque na escola de Lepeshinskiy (1918-1931), colaborando para com a organização da nova educação socialista na Rússia, através da elaboração dos programas de ensino que se constituíam em políticas públicas que orientavam a educação em todo o território russo. O trabalho da Escola Comuna de Lepeshinskiy foi sistematizado por Pistrak, em 1924, sob o título de “*Problemas atuais da escola soviética contemporânea*”, publicado no Brasil pela primeira vez pela Editora Brasiliense em 1981 e em 2000 pela editora Expressão Popular com o título *Fundamentos da Escola do Trabalho* (2000).

Além da obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*, Pistrak contribuiu na redação de outra obra recentemente publicada no Brasil em outubro de 2009, sob o título de *Escola-Comuna*, e publicado na Rússia, também no ano de 1924. Nesta obra Pistrak trabalhou como organizador dos artigos de vários educadores que atuaram em conjunto na escola de Lepeshinskiy e redigiu um dos seus principais artigos.

Este educador produziu também outras obras no período pós-revolucionário, tais como: “*Politecnismo na escola*” (1926), *Ensaio da Escola Politécnica* (1929) e *Manual sobre Pedagogia* (1934). Nestes artigos Pistrak se preocupa em esclarecer elementos essenciais do politecnismo na escola, apresentando ensaios e algumas indicações práticas para inclusão do trabalho na escola.

Além das publicações dos títulos citados e do trabalho na Escola-Comuna de Lepeshinskiy, a dedicação de Pistrak à construção da Pedagogia Socialista pode ser expressa através da sua participação na elaboração de vários cursos, palestras, encontros com professores e na sua própria prática de professor.

Apesar de Pistrak ter integrado o Partido Comunista somente em 1924, ele e outros educadores já haviam aderido aos princípios da Revolução de Outubro de 1917.

---

<sup>29</sup>Estudiosos da obra de Pistrak no Brasil, tais como Tragtenberg (1981), Caldart (2000) e Freitas (2009), demonstram que ele foi perseguido no período em que a Rússia foi governada por Stalin. Tal perseguição resultou em sua morte. As circunstâncias do falecimento de Pistrak foram reveladas recentemente (...) “pesquisando em sites russos recentes, pode-se encontrar informações mais precisas sobre sua morte: [...] sua morte, por fuzilamento, ocorreu em 25 de dezembro de 1937, após permanecer três meses preso, e não em 1940 como foi divulgado por fontes oficiais” (FREITAS, 2009, p.17-18).

Segundo Freitas (2009), no guia bibliográfico sobre M. M. Pistrak, editado pela Biblioteca Pedagógica Unshinski de Moscou, pode-se ler:

Para o trabalho experimental o NarkomPros da República Federativa Russa recrutou os principais pedagogos da teoria e da prática. Entre eles, M.M.Pistrak. Ele ocupou posto chave na GlavSocVos [...] encabeçou a instituição experimental principal do NarKomPros da República Russa: a Escola-Comuna Experimental-Demonstrativa.P.N.Lepeschinskiy [...] sob sua administração, eram elaborados os planos de trabalho experimental, eram criados por uma equipe de pedagogos criativos (FREITAS, 2009, p.12).

Apesar de toda a importância do trabalho de Pistrak, Tragtenberg afirma que

[...] durante o stalinismo, a sua importância foi ofuscada pela emergência de Makarenko, como o “grande educador soviético”. Isso não foi acidental: Makarenko fundou uma pedagogia *sem* escola, nascida das trágicas circunstâncias da Guerra Civil [...] O fato dele aparecer como “o grande pedagogo” deve-se à burocratização do processo revolucionário e ao deslocamento do poder que se deu, especialmente após o esmagamento da revolução ucraniana de Makhno e dos marinheiros de Kronstadt (TRATEMBERG, 1981, p.8).

Sobre a ascensão de Makarenko<sup>30</sup>, Freitas (2009) assinala:

Em 30 de setembro de 1918, o Comitê Central do Partido Comunista (bolchevique) publica deliberação sobre a *escola única do trabalho e em 16 de outubro* de 1918 publica o documento Princípios Fundamentais da Escola Única. Estes documentos foram escritos pela Comissão Estatal para Educação, composta por Lucacharskiy, Pozner, entre outros, existente antes da revolução, a qual se juntou depois ao NarKomPros [...] Pela ordenação proposta por Monoszon (1987), Makarenko (1888-1939) figura apenas na etapa posterior a 1931, embora esteja trabalhando em questões educacionais relativas à reabilitação de delinquentes desde o começo da revolução russa, na Ucrânia (FREITAS, 2009, p.12).

O conjunto da obra de Pistrak e de seus companheiros educadores foi ocultado por muito tempo no sótão do stalinismo e só recentemente os educadores do Brasil e do mundo puderam ter acesso a suas ideias, que foram geradas no período mais fértil da Revolução Russa em seu “laboratório de trabalho” (Freitas, 2009). Frente a esse fato, faz-se necessário estudar o pensamento de Pistrak, para entender por que esse pensamento precisou ser apagado da história e quais as suas contribuições para a construção da Pedagogia Socialista.

---

<sup>30</sup> Apesar de Makarenko ser o pedagogo russo mais conhecido no Ocidente pela sua importante contribuição para a construção da Pedagogia Socialista, este trabalho não tratará das contribuições deste pedagogo.

A esse respeito, no tópico a seguir, a apresentar-se-á mais detalhadamente o pensamento de Pistrak, a partir da obra *Problemas atuais da escola soviética contemporânea*, publicada no Brasil com o título “Fundamentos da Escola do Trabalho” e do livro recentemente publicado no Brasil “Escola-Comuna”. A opção pelo estudo das obras citadas se deu porque estas são consideradas obras fundamentais do pensamento de Pistrak, por contemplarem o conjunto estruturante de seu pensamento

### **3.3 O Pioneirismo na construção da Pedagogia Socialista: a escola de Lepeshinskiy**

No prefácio de sua obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*, Pistrak faz questão de dividir a autoria de seu livro com seus companheiros, especialmente aqueles com os quais interagiu ao longo de seu trabalho na Escola de Lepeshinskiy (ver Anexo A) subordinada ao NarKomPros. Afirmou que sentiu necessidade de escrever a obra porque era imprescindível a divulgação e sistematização do ensaio de uma teoria pedagógica de base marxista para sistematização das ideias circulantes entre os professores da época. Estes começavam a entender suas ideias, todavia reconheciam que estas necessitavam da construção de um corpo teórico mais ordenado e consistente.

Nesta reflexão inicial, Pistrak faz questão de esclarecer que o livro não se trata de um manual puramente prático, mas, antes de tudo, é a expressão de pedagogos marxistas que queriam educar seus alunos com base nos ideais do espírito comunista. Ainda no Prefácio da obra Pistrak destaca:

Quando começamos o trabalho da escola, com grupos de companheiros pedagogos, não tínhamos programas nem base teórica precisa [...] Mas tínhamos uma vontade apaixonada de estudar, como marxista, as questões pedagógicas fundamentais e de educar nossas crianças no espírito do comunista. Na medida em que procurávamos este objetivo geral, enfrentando dificuldades práticas, fomos descobrindo toda uma série de idéias da pedagogia social [...] (PISTRAK, 2005, 18).

Guiados pela vontade apaixonada de estudar as questões educacionais pautadas na teoria marxista, Pistrak e seus companheiros acabaram se constituindo os pioneiros da organização das bases do funcionamento da primeira forma de educação comunista da história. Desse modo, para direcionar a formação dos professores soviéticos para a escola do trabalho, Pistrak desenvolve sua experiência pedagógica com base nos seguintes princípios: o trabalho como princípio educativo, a auto-organização

dos estudantes e o ensino organizado por complexo temático. A centralidade dessas questões na obra de Pistrak é ressaltada pelos autores que fazem o prefácio das duas publicações de sua obra no Brasil, em Caldart (1981) e Tragtenberg (2000), que a consideram importante para a construção da Pedagogia Socialista.

Ao iniciar a análise da Escola do Trabalho, convém destacar a importância fundamental que Pistrak atribui à relação teoria e prática no processo de construção da Pedagogia Socialista, tal como é evidenciado a seguir.

### 3.3.1 A Relação Teoria e Prática

Ao analisar a relação teoria e prática, Pistrak desenvolve uma importante reflexão sobre essa relação que, segundo ele, é fundamental para alicerçar a prática dos professores e educadores em geral: *Sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária* (PISTRAK, 2009, p. 24). No texto em questão, o educador afirma que os professores soviéticos “são apaixonados por questões práticas, apesar de não serem hostis à teoria” (PISTRAK, 2009, p.21). Tal constatação foi evidenciada no momento em que Pistrak realizava intervenções na prática dos professores, em encontros, palestras, conferências, cursos e debates, reuniões de planejamento etc. Durante esses eventos os questionamentos mais frequentes eram :

[...] “Como agir nesse caso?”, “Como aplicar esta ou aquela parte do programa?”, “Como organizar na escola este ou aquele trabalho?” Estudando centenas de perguntas feitas por escrito aos relatores em diferentes lugares, percebe-se facilmente que a massa de professores se apaixona principalmente por questões práticas (PISTRAK, 2009, p. 21).

Considerando as inquietações dos professores diante da necessidade de construção de novas formas de organização do trabalho pedagógico, Pistrak se posicionou no sentido de defender que a prática não pode ter primazia em relação à teoria, já que isto, em última análise, dificulta o objetivo da criação de uma nova pedagogia que contribuirá para alicerçar as ideias da revolução.

Com base nesta linha de raciocínio, Pistrak juntamente com seus companheiros defendem a importância do desenvolvimento de uma pedagogia de base marxista a partir do seguinte entendimento:

Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática pedagógica levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizadas para resolver problemas

pedagógicos na base da inspiração do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem definidas [...] O educador que não dispõe deste critério não poderá trabalhar de forma útil na escola: ele se perderá sem encontrar o caminho, sem guia, sem saber o objetivo a ser atingido (PISTRAK, 2005, p. 24-25).

Fundamentado na premissa acima, Pistrak e seus companheiros empreenderam o esforço pioneiro de encaminhar as questões elencadas pelos professores, fundamentados em uma teoria que começa a surgir como produto deste esforço: a teoria marxista para a educação.

A defesa, portanto, é de construção de uma Pedagogia de base marxista que se constitua uma *nova arma*, capaz de garantir a transformação da escola. Tal construção exige um constante processo que se fundamenta na prática, mas que tem na teoria um conjunto de princípios norteadores de um novo rumo a ser seguido.

Depreende-se, neste caso, que somente alimentado por uma teoria marxista o professor pode optar, avaliar, e justificar a sua ação. É isso que lhe permitirá criar os fundamentos sólidos de uma teoria pedagógica socialista, que impedirá que “o professor russo aceite as tendências pedagógicas americanas e reformistas européia como inovação” (PISTRAK, 2005, p.24) Uma escola que objetiva formar o novo homem para a sociedade socialista não deve simplesmente adaptar as velhas pedagogias burguesas aos ideais socialistas, com vista à construção de sua pedagogia. “É preciso desconfiar e enfrentar ceticamente dos antigos valores, todo o ensino deve sofrer uma revisão de valores sob a luz da pedagogia social, justificada em função da escola soviética”. (PISTRAK, 2005, p. 24).

Infere-se, pois, que o empreendimento de esforços, no sentido de aprofundamento dos estudos teóricos sobre o marxismo permitirá também ao educador desenvolver uma importante reflexão teórica a qual oportunizará perceber que, ao longo da história, Educação, *escola e pedagogia estão diretamente ligadas a questões políticas*. Citando Lênin, na Conferência dos educadores de 3 de dezembro de 1920, Pistrak destaca o caráter político da Educação, ao mencionar:

Não há neutralidade no ato educativo, de modo que a afirmação de uma neutralidade em educação não passa de uma hipocrisia da burguesia, um meio de enganar as massas. A burguesia dominante [...] entretém cuidadosamente esse engodo [...] Não podemos atualmente colocar nenhum problema escolar abstraindo as questões de política geral (PISTRAK, 2005, p. 23).

Diante de tal fato, a tarefa do educador, portanto, é desvendar o papel político da escola na sociedade capitalista e colocá-la a serviço da construção da nova ordem socialista, visto que não se pode separar o trabalho cultural que a escola realiza da política, na medida em que educar e a maneira como se educa é um ato político.

Nesse sentido, é necessário estabelecer claramente o objetivo de cada disciplina, o qual deve ser analisado sob o prisma de sua necessidade e utilidade tanto à vida dos educandos quanto à causa revolucionária, para que só posteriormente se defina o método específico de ensino, porque é a partir desta postura que se entenderá inclusive o que deve e o que não deve estar na escola.

Dessa forma, a criatividade do professor deverá voltar-se para a elaboração de alternativas metodológicas, didáticas que devem ser fundamentadas em uma teoria pedagógica de base socialista, pois só esta atitude permitirá ao professor ser criativo sem perder seu norte de compreensão teórica. Portanto, a defesa do processo de reeducação dos professores

[...], não é absolutamente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele seja capaz de criar um bom método, baseando-se em uma sólida teoria de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no caminho desta criação” (PISTRAK, 2005, p. 25).

Em outras palavras, o objetivo é estimular o educador no caminho desta criação. É importante destacar ainda que este não pode ser um trabalho individual. O educador isolado, abandonado a si mesmo, terá maiores dificuldades para encontrar resposta aos problemas que enfrenta, uma vez que “todo homem é mais ou menos criativo, e é certo que, numa coletividade, somos todos criativos” (PISTRAK, 2005, p. 25-26). Somente na coletividade é possível resolver os problemas. Assim, se é um trabalho de análise coletiva, esse esforço não deixará de ser um trabalho de criação.

Desse modo, para lograr êxito na construção da Pedagogia Socialista será necessário reeducar os professores, o que implica que “boa parte do tempo seja dedicado a preparação sociológica do professor, para que ele se torne um militante social ativo” (PISTRAK, 2005, p. 31). Na construção deste projeto histórico<sup>31</sup>, não se

---

<sup>31</sup> Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que devemos colocar em prática para a sua consecução. Implica uma “cosmovisão”, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos (FREITAS, 1987, p.123).

pode prescindir da articulação orgânica de um rigoroso domínio técnico nas questões pedagógicas e de um profundo compromisso com a construção de uma práxis capaz de contribuir para a superação da sociedade de classe.

Outro conteúdo imprescindível na formação dos professores é o domínio do método do materialismo histórico-dialético que deve ocupar um lugar de destaque na reeducação dos docentes. Por isso, no currículo de formação dos professores, para atuar na perspectiva de construção da Pedagogia Socialista, a compreensão “[...] do método marxista deve significar mais da metade do conhecimento da teoria e das concepções comunistas sobre educação” (PISTRAK, 2005, p. 26).

Assim, o professor deverá compreender a escola na sua totalidade, percebendo-a como uma instituição que não é asséptica, neutra, mas está ligada a um conteúdo, a um modo de pensar que exprime a forma como a sociedade está organizada. Nesse processo, os estabelecimentos escolares deverão ser abertos às contradições que se desenvolvem na sociedade como um todo, para que dessa maneira possam compreender as múltiplas situações com que se deparam e avançar na construção de uma Pedagogia Socialista com engajamento de todo o coletivo escolar.

### 3.3.2 O Trabalho na Escola Como Atividade Criadora da Vida em Sociedade

O trabalho na escola para Pistrak deve estar relacionado com a vida, como atividade geral criadora, em concordância com a compreensão de Marx em seus estudos. Desta forma, ao falar do trabalho, ele está falando deste em uma perspectiva ontológica, fundante do ser social, em que o homem cria a vida em sociedade. Portanto, não é o trabalho alienado da sociedade capitalista que deve adentrar o currículo das escolas soviéticas, mas é o trabalho que se configura como um trabalho socialmente útil, ou seja, como um trabalho que não é individual, mas é social e que tem que ser útil à produção da vida humana na perspectiva emancipatória.

Ao estruturar o trabalho no currículo na escola de Lepeshinskiy e propô-lo como política pública para toda a Rússia socialista, Pistrak e seus companheiros buscam favorecer a conquista da emancipação humana, a formação do novo homem, objetivando a construção da moral comunista. Para tanto, um dos caminhos para a formação do novo homem é a apropriação da ciência articulada ao trabalho para

desenvolver aquilo que Vigotski (2007) vai chamar, em 1929, de funções psicológicas superiores<sup>32</sup>, que contribuem para a formação do homem pleno.

Nesse entendimento, a discussão acerca do trabalho como atividade geral criadora inclui o trabalho em uma perspectiva que se consolide como trabalho socialmente útil. Essa discussão está na ordem do dia porque vivemos em uma sociedade que se apropria do trabalho humano, valorizando o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual.

Diante da questão de considerar o trabalho como uma atividade fundante do ser social (LESSA, 2007), compreende-se que *essa categoria angular da proposta educativa socialista - o trabalho-* (FREITAS, 2010) apregoada desde Marx, começa a ser inserida na realidade educacional soviética. Para tanto, Pistrak inicia a discussão de como organizar o trabalho na escola, no sentido emancipatório, abordando que esta é uma das questões mais importantes, porém é a menos estudada, especialmente no contexto da Rússia pós-revolucionária, tal como é evidenciado a seguir: “[...] os três últimos anos de guerra civil e de fome: nossa escola se restabelece e se fortalece, mas até o momento o trabalho ainda desempenha um papel muito pequeno” (PISTRAK, 2005, p. 48-49). Entretanto Pistrak afirma: “As novas correntes da pedagogia comunista a colocam cada vez mais em primeiro plano, é necessário se preparar para discuti-la em grande escala em todas as escolas” (PISTRAK, 2005, p. 45). Diante da importância atribuída a esta problemática, este estudioso afirma que essa é uma questão que não pode ficar sem resposta.

Para tratar da problemática do trabalho na escola, este autor propõe ainda que a primeira coisa a fazer é estudar a experiência acumulada pela humanidade. Para estudar o assunto, o princípio norteador deverá ser “como se colocou a questão do trabalho desde a proclamação entre nós do princípio da escola do trabalho?” (PISTRAK, 2005, p. 45).

Na resposta a essa questão, o autor mencionado afirma que se podem distinguir três correntes referentes à discussão do trabalho na escola, desde a proclamação da escola do trabalho.

---

<sup>32</sup> Segundo Vigotski, as funções psicológicas podem ser elementares e superiores. As funções psicológicas elementares dizem respeito àquelas cujo desenvolvimento se dá espontaneamente, não necessitando de mediadores para seu desenvolvimento, tais como: memória involuntária, atenção involuntária etc. Enquanto as funções psicológicas superiores são tipicamente humanas e são desenvolvidas através de um mediador da cultura historicamente acumulada, como, por exemplo: a linguagem, abstração, memória, e atenção voluntárias.

A primeira corrente Pistrak chama de “pedagógica”. Na explanação a esse respeito, ele afirma que ela é de inspiração de certos pedagogos reformistas burgueses. Pautado nesse modelo, “o trabalho entrava na escola de forma desordenada, sem nenhum plano de conjunto, sem nenhuma concepção teórica; ocupava um lugar completamente secundário, desempenhando apenas um papel auxiliar nos estudos” (PISTRAK, 2005, p.46). Dessa maneira, o trabalho sujeitava-se ao programa de estudos, que ocupava lugar de destaque na educação, adaptando-se a ele, de modo que “não apresentava nenhuma continuidade, nenhuma unidade, dividindo-se numa série de pequenos trabalhos sem nenhuma ligação” (PISTRAK, 2005, p. 47). A escola que estruturava o seu currículo nesta concepção organizava o seu trabalho pedagógico de modo que “a disciplina é estudada de várias maneiras: livros, excursões, laboratório etc. O trabalho manual entra no currículo sob a forma de escultura, desenhos, trabalho com papelão etc.”. (PISTRAK, 2005,46).

A segunda corrente, segundo Pistrak, de forma “mais audaciosa colocava na base do trabalho escolar um trabalho manual qualquer tomado em sua integridade ao qual se adaptava todo o programa de ensino e seu planejamento” (PISTRAK, 2005, p. 47). Pode-se exemplificar quando se ensina uma profissão técnica como a de marceneiro, por exemplo, sem buscar os fundamentos dessa profissão, ou técnico de som, sem dominar os fundamentos da física.

Assim como na primeira corrente, o problema não se apresenta corretamente colocado. Ao contrário do que ocorria na primeira corrente, era o trabalho manual que possuía preponderância em relação ao ensino. Neste caso, há preponderância do ensino técnico que é desarticulado do ensino da ciência. Um outro equívoco dessa corrente deve-se ao fato de que a própria base do método separa trabalho manual das aulas teóricas “trabalho manual e aulas teóricas, eram independentes um em relação ao outro, e sua ligação era puramente eventual, quando se produzia, mas não era nem podia ser constante” (PISTRAK, 2005, p. 47).

O educador russo destaca que a causa do fracasso das duas correntes citadas anteriormente, como no caso da corrente anterior, reside no fato de que o trabalho, o ensino estava desarticulado da ciência que poderia desenvolver o homem pleno.

A terceira corrente é a mais conhecida. Baseia-se na suposição de que não existe relação entre ciência e trabalho na escola, portanto não existe problema a ser resolvido. “Não é preciso procurar a relação entre o trabalho e a ciência. Se a relação existir é em casos isolados, muito bem; caso contrário, não tem importância”

(PISTRAK, 2005, p. 48). Para essa corrente, segundo o autor, “graças ao trabalho o homem se torna disciplinado e organizado [...]. O trabalho educa o sentimento coletivista, [...] e é por isso que o trabalho, e particularmente o trabalho manual [...], é precioso como meio de educação”. (PISTRAK, 2005, p. 48).

Desse modo, para essa corrente o trabalho não tem relação com o ensino mas com a educação e deve ter como função desenvolver valores como amor, alegria, sentimento de coletividade, visto que o trabalho enobrece o homem. Por isso, é preciso ensinar o amor e a estima ao trabalho em geral; nessa configuração de trabalho a ciência fica à parte, desarticulada do trabalho e do ensino.

Como se pode observar, essas três correntes, mesmo com peculiaridades positivas, acabaram por fortalecer o restabelecimento de uma escola em que o trabalho, por desempenhar uma perspectiva moralista, pragmática, de subordinação aos domínios do capital, acabou por se constituir em experiência pouco exitosa para a classe trabalhadora, pois era compreendido desarticulado da ciência e das artes e do projeto histórico de emancipação da classe trabalhadora.

De posse dessas análises, Pistrak (2005) começa a situar a posição do problema da escola do trabalho na União Soviética. E coloca:

O problema na escola contemporânea, e isto simplesmente porque todos consideram o trabalho de uma forma abstrata, como uma disciplina isolada e separada de seu aspecto principal, que é a preocupação com a realidade atual, da mesma forma que é impossível imaginar uma escola soviética isolada separada da vida e situada na condição de uma ilha desabitada, também é impossível separar o trabalho manual na escola a não ser como parte de um problema geral das crianças e dos adolescentes no sistema soviético, como parte do trabalho social.

Portanto, para o autor, o trabalho a ser inserido no currículo da organização do sistema educacional soviético deve levar em consideração que

[...] não é o caso de se estudar qualquer tipo de trabalho humano, [...] mas de estudar apenas o trabalho socialmente útil, que determina as relações sociais dos seres humanos. Em outras palavras trata-se aqui do valor social do trabalho, como já foi referido acima, isto é, da base sobre a qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade” (PISTRAK, 2005, p. 50).

Assim, a concepção de trabalho a ser integrado à concepção de ensino defendido por Pistrak, e que foi justificado por Marx e Engels, não é pautada na concepção do modo de produção do sistema capitalista, que se transforma em valor de troca; mas é a organização de um trabalho que recupere a condição ontológica

fundamental de construção do ser social. Esse tipo de trabalho só pode ter como resultado produtos necessários para a vida, isto é, produtos que se configuram como valor de uso.

Nessa perspectiva, a organização da relação trabalho-educação pela escola deve contemplar desde cedo a formação dos filhos dos trabalhadores e também dos trabalhadores com o objetivo de proporcionar a aquisição de uma formação científica elevada que lhes permita compreender essa relação do processo de produção do trabalho como um todo.

Trata-se, então, de articular o trabalho em uma perspectiva ampla, ou seja, como criador da vida, em que este se constitua um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Assim compreendida não se irá estabelecer uma relação mecânica entre trabalho e ciência, mas torná-la duas partes orgânicas da vida da escola, isto é, da vida social da criança.

Observa-se que no processo de construção do programa da escola soviética no período pós-revolucionário, o educador russo propõe as questões elencadas a seguir, como forma de nortear a organização do currículo, do ensino, da organização do trabalho pedagógico no sistema educacional soviético de base socialista que surgia. São elas:

1. Que forma e que tipo de trabalho podemos indicar para esta ou aquela idade?
  2. Em que aspecto de um certo tipo de trabalho será necessário concentrar a atenção? Qual é o valor relativo dos diferentes aspectos do trabalho?
  3. Qual é a relação existente entre esta ou aquela forma do trabalho executado na escola e o trabalho dos adultos em geral, ou seja, quais as finalidades sociais de um trabalho escolar determinado?
  4. Como harmonizar o trabalho e o programa escolar, ou seja, como realizar a síntese entre o ensino e a educação?
  5. Quais métodos gerais de educação devem ser observados no trabalho?
- (PISTRAK, 2005, p. 51).

Na resposta a essas questões, Pistrak propõe o trabalho doméstico como a primeira forma de trabalho a adentrar o currículo da escola na perspectiva de se constituir como autosserviço, importante para formar hábitos e costumes com utilidade social. Assim, este tipo de trabalho se configura no currículo como a primeira forma de as crianças se aproximarem do trabalho, no sentido de compreendê-lo e de apropriar-se dele em outra configuração, distanciando-se, portanto, daquelas características relativas ao trabalho da sociedade capitalista.

*O trabalho doméstico como autosserviço e componente curricular*

Nos primeiros anos da Revolução Russa, o trabalho doméstico na escola foi utilizado como uma necessidade frente às dificuldades enfrentadas durante o período de guerra civil, oposição exercida pelo Sindicato de Professores etc. Entretanto, passou a figurar nas ideias da vanguarda defendidas pelos educadores soviéticos, responsáveis pela construção da escola socialista, como um princípio educativo. “acreditamos também que a necessidade de utilizar o trabalho das crianças transformou-se em princípio que se quis a todo custo fundamentá-lo numa teoria” (PISTRAK, 2005, p.51).

Nesse contexto, passou a adentrar nas escolas práticas tais como cortar lenha, lavar roupa, etc. No entanto, Pistrak defende insistentemente, em várias passagens do seu texto, que o trabalho executado deveria ser realizado respeitando a força física e a saúde das crianças, não se constituindo algo penoso e cansativo que as fizesse perder o precioso tempo de estudo.<sup>33</sup>

Argumentando sobre a tarefa educativa do trabalho doméstico, Pistrak afirma que é

[...] impossível renunciar a todo e qualquer tipo de trabalho doméstico, porque ele permite adquirir uma série de bons hábitos, que introduzem a civilização no seio da família e sem os quais seria impossível pensar na criação de um “novo modo de vida” de que se fala tanto neste momento. Ora, o “novo modo de vida” é um dos passos mais importantes no caminho da nova civilização (PISTRAK, 2005, p. 52).

Desse modo, doméstico configurou-se no currículo da escola fundamentalmente como autosserviço, como uma atividade essencial à vida humana, visto que a existência social necessita do trabalho doméstico desde o início da história da humanidade. Além disso, este tipo de trabalho é a primeira forma de trabalho socialmente útil a ser realizado coletivamente no primeiro grupo social do qual a criança faz parte e tem condições de influenciar positivamente na sua formação. Nesse sentido, o trabalho doméstico tem também a função de desenvolver o viver e o trabalhar coletivamente, percepção esta fundamental para a construção do novo modo de vida socialista em que “o costume de viver coletivamente pode ser ensinado às crianças [...] é preciso que percebam o grande papel social desempenhado por todos estes pequenos hábitos na transformação do conjunto de nossa vida” (PISTRAK, 2005, p. 54-55).

---

<sup>33</sup> Não se trata de as crianças substituírem os funcionários da escola realizando todas as tarefas domésticas.

Tem-se aí um importante meio educativo como primeira forma de aproximação das crianças com o trabalho com vista a compreenderem-no na perspectiva da emancipação humana. Atividades tais como: lavar, limpar, varrer, o trato com o corpo, do livro, das canetas e dos cadernos, etc. possibilita adquirir hábitos cotidianos de uma vida coletiva saudável. A sujeira, a falta de higiene, o desprezo pela organização da vida cotidiana devem ser vencidos na escola com a racionalização do trabalho doméstico.

Dessa forma, para Pistrak, o trabalho doméstico encontra-se inserido no novo programa de ensino soviético e faz parte, por exemplo, do complexo temático “salvaguarda da saúde”. Verifica-se, portanto, que o trabalho doméstico configura-se como uma atividade que faz parte do programa de ensino que contém um número considerável de ações que articulam ensino com trabalho dentro de um complexo temático que é apenas o início de um programa de estudo. Sendo assim, este tipo de trabalho se constitui um terreno favorável ao desenvolvimento de outro tipo de trabalho no programa de estudo.

Então, ao utilizar o trabalho doméstico nos programas escolares, os revolucionários russos não perderam de vista uma das funções principais da escola que é a apropriação da ciência pela classe trabalhadora como forma de emancipação. Por isso Pistrak defende em suas produções teóricas que a tarefa doméstica deve ser feita não somente do ponto de vista de sua necessidade e utilidade social, mas, sobretudo, articulada à explicação científica: “é preciso que o cérebro delas trabalhe no sentido da explicação científica do trabalho doméstico” (PISTRAK, 2005, p.55).

#### *Trabalhos sociais que não exigem conhecimentos especiais*

A segunda forma de trabalho que deve estar inserida no currículo visando à ampliação da compreensão das tarefas domésticas é o trabalho social tal como os que não exigem conhecimentos especiais. Este tipo de trabalho é fundamental porque a escola se consolida como centro cultural. Tais trabalhos são configurados em uma série de tarefas que não são necessariamente constantes ou periódicas, mas são eventuais, tais como: a limpeza e a conservação de jardins e de parques públicos, a plantação de árvores, a conservação das belezas naturais, etc. Estas atividades têm como um dos objetivos articular a escola com a comunidade, conforme destaca Pistrak:

Baseando-nos no mesmo princípio de utilidade social, podemos e devemos induzir as crianças a toda uma série de tarefas, como, por exemplo, a limpeza e a conservação de jardins e de parques públicos, a plantação de árvores (Dia da Árvore), a conservação das belezas naturais, etc. [...] Podemos estimular a participação na preparação de clubes de operários ou de jovens, em ocasiões festivas, na organização de campos de jogos e de esportes, nesta ou naquela campanha política, etc. (PISTRAK, 2005, p. 56-57).

Tais trabalhos podem ser executados por praticamente todas as crianças das escolas de primeiro grau e constituem uma das maneiras de transformar a escola num centro irradiador de cultura, na medida em que o objetivo é envolver todas as organizações estatais e instituições sociais da comunidade. A inter-relação que se pode estabelecer entre a escola e as demais instituições sociais e organismos estatais são muito variadas, constituindo-se em amplas possibilidades. Tais possibilidades podem se concretizar se a iniciativa não partir somente da escola, mas também da comunidade. Pistrak esclarece tal objetivo, dizendo:

[...] é preciso que todas as nossas instituições sociais e todos os organismos estatais, que todas as organizações compreendam o grande papel que a escola pode desempenhar em relação à questão, revelando mais iniciativas quando se tratar de utilizar a escola para estes trabalhos; é preciso, portanto, que a iniciativa seja bilateral. (PISTRAK, 2005, p. 57).

Nesta relação entre escola e comunidade, faz-se necessário que as concepções de educação defendida pelos revolucionários contagiem as diferentes instituições e organismos presentes na sociedade. Sendo assim, cada indivíduo deve considerar “a escola como um centro cultural competente o bastante para participar, interferir nas diferentes atividades sociais, suas peculiaridades terão se transformado juntamente com o paradigma hegemônico e “nossa escola se tornará viva.” (PISTRAK, 2005, p. 58).

Pistrak defende que a escola tem o dever de contribuir para modificar a vida das pessoas na medida em que colabora na formação de novos valores na garantia de conquistas da revolução. Como se pode constatar há em Pistrak uma crença no papel da escola como força importante no processo de transição do capitalismo para o socialismo.

### *O trabalho nas oficinas como elemento curricular*

Na introdução do texto em que aborda a inserção e o papel das oficinas nos currículos escolares, Pistrak inicia a discussão enfatizando que este é um assunto

debatido, mas ainda com resultados discretos. Na sua compreensão,

A concepção das oficinas escolares impôs-se naturalmente como uma preocupação essencial, quando depois da Revolução de Outubro, foram proclamados os Princípios da Escola do Trabalho, sobretudo depois da publicação do regulamento sobre a Escola única do trabalho (outubro de 1918), em que se falava de trabalho produtivo no interior da escola (PISTRAK,2005,p. 58).

No documento citado acima estava claro que este tipo de trabalho deve consistir na produção de objetos com utilidades práticas, cujo impacto esteja voltado para o atendimento das necessidades humanas e não do consumo, constituindo-se naquilo que Marx denominou de “trabalho socialmente útil como atividade produtiva necessária à produção de valor de uso necessário à produção da vida humana”(MARX,1996). A utilidade dos objetos produzidos pelas crianças na escola, na oficina escolar, é justificada a partir de diferentes finalidades. Sobre isso Pistrak elucida:

[...] Só uma coisa deve ser considerada: o trabalho das crianças precisa, afinal de contas, produzir um objeto material útil, sendo que a utilidade e a necessidade do produto apareçam claramente no espírito das crianças. As crianças devem compreender claramente que do mesmo ponto de vista de seu próprio interesse, os objetos são necessários para a escola, seu clube, seu acampamento de pioneiros, etc. (PISTRAK, 2005, p. 65-66).

Um dos objetivos principais do trabalho nas oficinas, assegurados por Pistrak, é que esta deve se constituir “como o ponto de partida de uma teia de fios que leva à produção real” (PISTRAK, 2005,p,59). Sobre isso o autor afirma:

Mas, se as oficinas têm uma importância capital, é porque *servem de ponto de partida para o estudo e a compreensão da técnica moderna e da organização do trabalho*. Dizemos “ponto de partida”, porque os estudos deste tipo na escola do 2º grau devem concentrar-se sobretudo na grande indústria; entretanto, só se chega à grande indústria depois de se passar por métodos de produção mais simples no interior de uma oficina bem organizada e bem montada (PISTRAK, 2005, p. 63 e 64).

Porém Pistrak (2005, p. 59) afirma também que é preciso que se considerem as oficinas não somente como um “uma etapa inferior no caminho da grande indústria, mas como um campo imediato de experiências e comparações”. Em busca da satisfação das finalidades citadas acima, é necessário que a oficina atenda, segundo Pistrak, pelo menos, três condições:

1. É preciso, de preferência, organizar oficinas onde se trabalhem os produtos mais conhecidos do ponto de vista técnico e na vida corrente, ou, mais simplesmente, são prioritários os ofícios mais conhecidos;
2. O instrumental e os métodos de trabalho devem ser tão variados quanto o possível;
3. As oficinas devem possibilitar às crianças a mais ampla criatividade técnica (p. 59 – 61).

Sinteticamente poder-se-ia dizer que é necessário produzir algo útil na escola, no tocante aos objetos e aos instrumentos de produção e que as crianças precisam passar por experiências variadas e que podem criar, superando o meramente explicitado pelas aulas nas oficinas. Neste processo, o que deve ser desenvolvido é a criatividade técnica, científica e artística. Pistrak assegura que “qualquer homem possui tais aptidões em maior ou menor grau: é preciso que a escola as desenvolva por todos os meios”(p.62). Pois, segundo ele,

Se não dispusermos de uma juventude ativa, curiosa e totalmente apta para a criação técnica, uma juventude capaz de construir o novo mundo mais rapidamente e melhor do que nós, será impossível transformar o conjunto da nossa economia, para que se supere, no correr dos próximos anos, o progresso técnico da Europa ocidental e da América (PISTRAK,2005,p.62).

Constata-se que o autor faz a defesa do desenvolvimento do progresso técnico, como forma de dividir as riquezas, visto que a base do socialismo não é a repartição da miséria, mas é preciso produzir para concretizar a divisão das riquezas com vista à oferta de condições para satisfação de todas as necessidades das pessoas, conforme preconizado pelo socialismo.

Dessa forma, o currículo deverá favorecer o desenvolvimento de atividades que devem ser organizadas de modo que as crianças possam manipular o material e assim compreender as diversas variantes do progresso técnico representado através da máquina – ferramenta e da máquina motriz. Neste processo é possível assegurar desde a mais tenra idade (iniciar gradativamente) a compreensão sobre técnicas de trabalho visando à apreensão da essência da divisão do trabalho.

Outro conteúdo que deve fazer parte do currículo durante a participação dos alunos nas oficinas é a questão da organização econômica das oficinas, dos elementos da administração que devem ser conhecidos pelas crianças, visto que

Todas essas questões estudadas e resolvidas no curso do trabalho realizado pelas crianças nas oficinas possibilitarão, mais tarde, a compreensão de certos problemas econômicos e, particularmente, as bases do orçamento nacional. Evidentemente que tais conhecimentos deverão ainda ser utilizados durante os estudos relativos à grande indústria (PISTRAK, 2005, p.67).

Ainda nesse processo, os alunos desenvolverão a faculdade de prever o tempo necessário para o cumprimento do trabalho encomendado, o preço das matérias, salários etc. Teremos deste modo “todos os elementos que constituem o cálculo do orçamento detalhado formulado previamente” (PISTRAK, 2005, p.67). Evidencia-se, assim, a entrada no currículo de atividades que respaldam o desenvolvimento do trabalho nas oficinas, um conteúdo claro de matemática aplicada ao trabalho, planejamento e gestão e controle social de recursos imprescindíveis no processo de construção do novo modo de sociedade que estava se implementando.

Portanto,

Este ponto é muito importante porque corresponde à decisão tomada pela XIV Conferência do Partido e pelo último Congresso dos Soviéticos em relação à política de desenvolvimento das cooperativas de produção. Estas decisões previram a melhoria das situações dos Kustaris e o desenvolvimento de seu trabalho. Não é possível esquecer que ainda durante muito tempo os Kustaris formarão a reserva onde a indústria recrutará os operários altamente qualificados (PISTRAK, 2005, p.67,68).

Outro objetivo do trabalho pedagógico desenvolvido nas oficinas escolares é o de organizar cientificamente o trabalho deste considerando seu fundamento. Neste processo as atividades são utilizadas para desenvolver hábitos em benefício da educação em geral, atuando do ponto de vista do ensino e desempenhando um papel didático de operacionalização do trabalho como princípio educativo, articulado à ciência.

Sucintamente pode-se concluir que as oficinas têm uma importância central, porque servem de ponto de partida para o estudo e compreensão da técnica moderna e da organização do trabalho; ensinam a organizar cientificamente o trabalho na produção de objetos úteis e necessários ao desenvolvimento humano.

#### *A relevância do trabalho agrícola no currículo*

Quanto à inclusão do trabalho agrícola nas escolas, Pistrak defende que ele deve ser desenvolvido não somente nas escolas agrícolas, na escola da juventude camponesa, mas também nas escolas politécnicas e de formação básica.

A importância deste tipo de trabalho na Rússia no início do século XX fez-se ainda maior, porque o país caracterizava-se como basicamente agrícola. Entretanto, a agricultura soviética era extremamente rudimentar. Pistrak afirma que o trabalho agrícola não foi discutido, em termos de princípios educacionais, justamente “porque

esta forma de trabalho não é estritamente profissional, mas ligada à vida e à atividade humanas em condições puramente naturais” (PISTRAK, 2005, p. 69).

Dessa forma, o trabalho agrícola nas escolas de todo o país teria como principais objetivos aprimorar as técnicas agrícolas além do aprendizado relativo ao valor do trabalho camponês, igualmente ao trabalho fabril. As escolas do campo deveriam ter, pelo menos, uma área de meio a um hectare onde os alunos deveriam aprender a trabalhar racionalmente na aplicação das técnicas agrícolas aprendidas na escola. A esse respeito, Pistrak assim se posiciona:

Se quisermos elevar seriamente o nível de nossa agricultura, se quisermos divulgar amplamente os novos métodos aperfeiçoados de trabalho agrícola e de economia rural, a escola deverá ser colocada na vanguarda deste trabalho, porque é o centro cultural que influencia diretamente a criança desde uma tenra idade e indiretamente toda a população camponesa. Não se trata, portanto, de especialização agrônômica, mas simplesmente de uma escola que ensine às crianças a trabalhar racionalmente, fornecendo-lhes uma bagagem científica geral suficiente para trabalhar racionalmente uma pequena área escolar, consideradas sua idade e forças. (PISTRAK, 2005, p.69-70).

Este estudioso assevera também que na cidade os estudantes deveriam aprender técnicas de agricultura, para valorizar o trabalho do camponês. Nesse sentido, o trabalho nas escolas urbanas não se limita “a estudar a economia rural, mas também a divulgar no campo a influência cultural da cidade” (PISTRAK, 2005, p. 70).

Essa compreensão de organização do trabalho pedagógico evidencia a importância da aliança entre operário e camponês na construção de uma nova sociedade, constituindo-se assim uma das propostas centrais do tipo de trabalho a ser incorporado no currículo. Conhecer o trabalho agrícola, quando se vive na cidade, e conhecer algo do trabalho urbano, quando se está na zona rural, possibilita compreender e apropriar-se das relações dialéticas que se estabelecem entre campo e cidade, operário e camponês, nas interações que se operam no mundo do trabalho.

Depreende-se, portanto, que o trabalho docente e o trabalho da escola, como a atividade educacional no campo, devem ter como meta o aprimoramento da agricultura, da economia rural e da melhoria da qualidade de vida no campo. Este trabalho “deve ser feito com a ajuda da escola e através dela.” (PISTRAK, 2005, p. 70). No cumprimento de sua função a escola deve ser um centro cultural importante, ou seja,

Na medida em que atender as necessidades do agricultor, a escola se tornará indispensável para ele, podemos desempenhar um grande papel em toda sua vida; e assim veremos desaparecer a desconfiança que se manifesta aqui e ali em relação a ela. Quando o camponês perceber que a escola é útil, que o ajuda a melhorar sua vida e seu trabalho, o absentéismo escolar durante a primavera e o verão diminuirá rapidamente. Constatase, então que o problema essencial é aproximar a escola das necessidades da economia e da vida camponesa (PISTRAK, 2005, p.70).

Na defesa do trabalho agrícola, como o faz em todo o tipo de trabalho, Pistrak se preocupa com a saúde e com os limites da força do estudante, para que este não tenha prejudicada a aprendizagem do ensino teórico, dos conhecimentos científicos, do direito à cultura acumulada devida às novas gerações. Assim, o papel da escola e do professor no processo de organização do currículo deve ser o de garantir o acesso ao conhecimento, bem como proporcionar a imprescindível articulação entre o trabalho e o ensino teórico.

Desse modo, é preciso atentar para o fato de que:

- 1-A extensão da fazenda não deve ser superior à capacidade de exploração efetiva de cada criança [...]
  - 2-O trabalho agrícola deve ser considerado um problema pedagógico. Isto não quer dizer que se vá subestimar as considerações administrativas ao contrário, pensar o trabalho agrícola, como problema pedagógico, deve conter toda uma parte administrativa e econômica(...) Mas o nosso método exclui a exaustão das crianças em trabalhos manuais prejudicial ao ensino teórico [...]
- (PISTRAK, 2005, p.72 e 73).

Pistrak atribui importância ao trabalho agrícola na escola, especialmente porque a Rússia é um país onde a maior parte da população é formada por pequenos e médios agricultores. Neste caso, a escola pode e deve se destacar como centro cultural de referência para o desenvolvimento de novas técnicas e para o aprimoramento dos métodos e dos meios de produção no campo.

#### *A Fábrica como componente curricular de articulação do ensino com o trabalho*

Outra forma de articulação do trabalho com a educação escolar é o trabalho fabril. “A participação da escola no trabalho da fábrica é o problema cardeal da educação da juventude contemporânea” (PISTRAK, 2005, p. 75). O educador russo defende a inserção da juventude na fábrica como forma de possibilitar a compreensão do progresso científico e tecnológico assegurado pelo processo de produção da indústria moderna, vital para a construção do projeto histórico socialista de emancipação humana e de luta contra o imperialismo.

Embora na situação da União Soviética da segunda década do século XX a fábrica se apresentasse como um fenômeno peculiar a retratar a realidade, o país era essencialmente agrícola. Por isso, mesmo diante dessa situação, a Rússia necessitava de todo o desenvolvimento científico e tecnológico para construir a ascensão econômica e política do novo país socialista e também para concretizar a oferta de condições que viabilizassem a satisfação das necessidades humanas, proposta esta apregoada pelo socialismo.

Diante disso, para Pistrak, a fábrica parece ocupar um espaço educativo, no contexto soviético, que supera a condição de mero meio de produção. Ele a considera

[...] como um núcleo onde se concentra toda a realidade atual considerada em suas principais manifestações; como o nó de inumeráveis fios, articulando fenômenos isolados; como a encruzilhada de numerosas estradas; como um grande pórtico aberto para o mundo. (PISTRAK, 2005, p. 76).

De fato, a importância da fábrica para o projeto educativo soviético era relevante porque

Toda a realidade atual desemboca na fábrica. É preciso imaginar a fábrica como o centro de uma ampla e sólida teia de aranha, de onde partem inumeráveis fios ligados entre si de maneira a formar os nós múltiplos da vida. Esta teia é o esqueleto, a armadura de toda a realidade atual, o objetivo central da atenção de nossa escola. (PISTRAK, 2005, p. 78-79).

Fica evidenciado que Pistrak valorizava muito a fábrica como integrante do processo educativo, por ser este ponto de junção de onde partem fios em direção aos múltiplos fenômenos da vida. Diante dessa constatação, o educador russo aponta o leque de possibilidades pedagógicas abertas pela fábrica que deve ser inserido no currículo: o estudo da força motriz de uma fábrica; da matéria-prima; da máquina ferramenta; questões relativas à venda do produto; relações de uma produção determinada sob o ponto de vista do sindicato; o estudo das condições de vida do operário etc.

Nesse sentido, “a escola não estudará apenas a fábrica; considerando que o trabalho principal da escola é tornar compreensível ao aluno todos os nós e todos os fios que se ligam à fábrica” (PISTRAK, 2005, p. 79). Dessa forma, ante o currículo arquitetado para a compreensão de todos os fenômenos que ligam a fábrica à realidade chega-se à síntese tão procurada entre trabalho e ciência.

A respeito das possibilidades que o conhecimento sobre o funcionamento da fábrica oferece para a compreensão dos problemas relacionados à energia por meio da força motriz, Pistrak elucidada :

Veja por exemplo o problema da força motriz de uma fábrica. Seu estudo ou o estudo da fonte de sua energia nos levam à questão da transformação da energia em geral; das diferentes fontes de energia, das matrizes-motrizas(técnica) daí passamos à geografia econômica das diferentes fontes de energia e à luta mundial que se trava pelo seu domínio, o que, por sua vez, se baseia nas possibilidades técnicas contemporâneas de utilização destas fontes; aos problemas e aos objetivos a que se propõe a URSS no domínio da energética em geral e da eletrificação em particular. A questão da força motriz da fábrica encontra-se, como se vê, intimamente relacionada às principais questões econômicas e políticas soviéticas e mundiais, incluindo-se aí a luta imperialista pela divisão do mundo na base da distribuição da energia.(PISTRAK,2005.p,77).

Sobre o estudo da matéria- prima, Pistrak esclarece:

Do estudo da matéria- prima - ponto de partida da produção - passa-se a questão do seu controle, de sua preparação,ou seja, ao estado da geografia econômica, da agricultura e das economias rurais, da elaboração das matérias - primas agrícolas; assim, e mais uma vez, a questão da técnica e da tecnologia aparece ligada à economia(...)As crianças vêm, de outro lado que as necessidades da indústria colocam para nós os problemas da economia rural, e a questão da aliança entre proletariado e o campesinato será elucidada deste ponto de vista (PISTRAK,2005.p,77).

Como se evidencia, o leque de conteúdo aberto pela matéria-prima apresenta amplas possibilidades de acesso ao conhecimento. Quanto à máquina ferramenta, as pesquisas desenvolvidas pelo estudioso em pauta apresentam as possibilidades de aprofundar as questões de física, de mecânica, de matemática, direcionando-as para a solução do problema da fabricação da máquina – ferramenta, da luta mundial que se trava pela matéria-prima atingindo este conteúdo articulado com outro o fundamento da luta imperialista.

Dando continuidade à problematização das relações entre a fábrica e a educação, Pistrak destaca que

Surgem mais tarde as questões relativas ao produto fabricado, à sua venda, ao consumo, aos mercados, ao comércio, à cooperação; todos estes problemas nos fazem voltar ainda uma vez à questão da aliança do proletariado com o campesinato, questão fundamental de nossa economia e de nossa política (PISTRAK, 2005, p. 78).

Como outro importante fator educativo, o autor destaca a proximidade das crianças com a população operária das fábricas, com o seu modo vida, seu trabalho, seus interesses e preocupações como um importante conteúdo para consolidar os ideais da revolução. Dessa maneira, Pistrak menciona: “Consideramos ser uma condição indispensável à vivência mais efetiva das crianças com a população operária da fábrica,

com sua vida, seu trabalho, seus interesses e preocupações; a participação em todas as manifestações da vida da fábrica” (PISTRAK,2005,p.81).

Dando continuidade ainda à elucidação dos conteúdos que são encontrados em uma fábrica para estudo sob o ponto de vista socialista,Pistrak assevera que

Se tomarmos agora o estudo do operário como ponto de partida, encontramos também toda uma série de relações: o operário, seu salário, o sindicato, o operário de hoje e o de ontem, sua vida, sua ligação com o camponês (desta vez do ponto de vista das condições de vida e não do ponto de vista econômico),o Partido, a juventude comunista, a situação da mulher, o trabalho das mulheres etc (PISTRAK, 2005.p,78).

Como se pode constatar, nessa proposta pedagógica a inserção das novas gerações na fábrica tem como pressuposto orientá-las a compreender todo o processo de trabalho, o que as levará ao entendimento da dinâmica da totalidade social.

Ao apontar propostas para a organização da relação escola e fábrica, Pistrak esclarece que não é com qualquer idade que a criança deve participar deste tipo de trabalho, muito menos durante um longo período; mas a partir de uma determinada idade em que já tenha vivenciado experiências nas oficinas escolares e por um período determinado do ano.

Sobre a consolidação dos fundamentos da luta imperialista, a fábrica pode contribuir com o desenvolvimento do seguinte conteúdo:

A força motriz de uma fábrica (fonte da sua energia);  
As matérias-primas (ponto de partida da produção);  
A máquina-ferramenta (questões econômicas);  
O operário (o operário de hoje e de ontem, sua vida, seu salário, o sindicato, sua relação com o camponês, o Partido, a juventude comunista, a situação da mulher, o trabalho das mulheres, etc.) (PISTRAK,2005).

Assim, para Pistrak, a relação entre educação e trabalho não tem como fim a ampliação da produção material, mas objetiva formar as novas gerações na perspectiva de compreender o trabalho como criador da humanidade e articulador das múltiplas relações que compõem o todo social.Por isso, para Pistrak, toda relação trabalho e educação, desenvolvida na fábrica, segundo esse paradigma, é uma relação pedagógica para a emancipação humana.

### *O trabalho improdutivo como elemento curricular*

Pistrak considera que tão importante quanto a questão da formação do operário qualificado é a formação dos trabalhadores para as atividades improdutivas no sentido conferido por Marx ao termo. Neste sentido, vale destacar especialmente as passagens de *O Capital* em que a ideia de trabalhador produtivo assim é formulada:

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. (MARX, 1983, p.105).

Diferenciando-se dos trabalhadores produtivos, existem aqueles cujas atividades são utilizadas como serviço, seja para uso do Estado, seja para uso capitalista, não participando *diretamente* do processo de valorização do capital e da criação de mais-valia, mas que são absolutamente vitais para que as atividades produtivas se efetivem. Estes são chamados por Marx de improdutivos. Pistrak enumera diversos exemplos de trabalhadores improdutivos dentro do conceito marxiano, em especial acerca dos funcionários do Estado e das instituições sociais: o educador, o médico, entre outros profissionais.

A defesa de Pistrak é que a formação deste tipo de trabalhador não deve se limitar ao aprendizado de habilidades técnicas altamente especializadas, mas compreender uma preparação geral mais ampla engajada na construção do novo regime soviético. A esse respeito, assim afirma o educador russo:

Cada um dos tipos de trabalho citados acima deve ser considerado pela escola como forma de uma atividade socialmente útil e necessária. O aluno deve conceber todas estas formas de trabalho como partes integrantes da obra constitutiva dos *soviets*, como um trabalho útil e necessário em seu respectivo lugar. (PISTRAK, 2005, p.85).

A partir da compreensão de que este tipo de trabalho se configura como um trabalho necessário para o desenvolvimento da vida em sociedade, visto que se constitui um trabalho socialmente útil, deve ser integrado no currículo da escola como importante elemento da educação social.

### *O problema da organização científica do trabalho*

Pistrak analisa também o problema da organização científica do trabalho a partir da escolha do método pedagógico mais apropriado para sua introdução no ambiente escolar. Por organização científica do trabalho o autor compreende a ciência que estuda os métodos de normalização do trabalho (individual e coletivo), de forma a gerar o menor dispêndio de tempo e energia possível.

Para ele, a importância do tema reside na necessidade de reconstrução e transformação econômica da União Soviética, como forma de garantir as conquistas sociais da Revolução. Para tanto, faz-se necessária a diferenciação da organização científica do trabalho na União Soviética dos objetivos e princípios da organização científica do trabalho desenvolvido no mundo capitalista. E que, ainda de acordo com esse educador,

Pode e deve propor-se entre nós como um objetivo inteiramente oposto: tornando-se [...], o meio mais eficaz de aumentar a produção, de utilizar racionalmente a energia do trabalho, de reformar metodicamente e economicamente a administração, a organização científica do trabalho (que é atualmente um meio de exploração) se metamorfoseia em meio de libertação. (PISTRAK, 2005, p.97).

Outro ponto em que a organização científica do trabalho soviética se diferencia da organização capitalista é quanto a sua forma de aplicação. Segundo Pistrak, não se pode realizá-la de cima para baixo, com a imposição de um plano determinado, frio e estritamente concebido, que resulta no sistema capitalista na máxima exploração e degradação do operário. A esse respeito, ele assevera:

[...] ao contrário, só poderemos realizar a organização científica do trabalho de baixo para cima, atraindo a atenção das massas operárias para este tipo de organização, suscitando um certo entusiasmo em torno destes problemas, figurando esta organização científica como um meio de consolidar o que já realizamos em termos de revolução social. (PISTRAK, 2005, p.98).

A escola é a responsável por preparar e incentivar estas práticas e ideias entre as massas trabalhadoras. Para isso, a escolha do método apropriado é fundamental. Têm-se aí duas formas principais: a primeira, rechaçada por Pistrak, corresponde à criação de uma disciplina específica no currículo escolar do 2º grau com a adoção de manuais. A outra forma defendida pelo educador consiste em “colocar todo o trabalho

escolar, em particular todo o trabalho prático da escola, no terreno da organização científica do trabalho” (PISTRAK, 2005, p.99).

O objetivo da escola, então, não é introduzir a organização científica como uma disciplina separada apoiada apenas em manuais, mas sim criar uma atmosfera entre os alunos que evidencie a necessidade e utilidade deste tipo de organização dentro da sua vida e de seus hábitos cotidianos. Para alcançar tal objetivo, Pistrak propõe exemplos práticos de como estruturar a organização científica do trabalho no currículo visando familiarizar a criança com esse importante conteúdo.

Nesse sentido, ele declara:

Pensamos que a introdução dos elementos da organização científica do trabalho, em tudo que diga respeito à organização da escola, se desdobraria da seguinte forma. Todo trabalho realizado coletivamente pelas crianças: reuniões aos sábados, excursões para um lugar longínquo, exercício da autonomia- escolar, pode ser dividido em três partes: 1)-um plano de trabalho previamente formulado, onde conste a divisão do trabalho no tempo e no espaço, a distribuição de indivíduos e das tarefas; 2)- a execução do trabalho com participação imediata das crianças, a realização do plano previsto, e 3)-o *balanço do trabalho realizado*, ou seja, as constatações referentes à execução do trabalho, à análise destes dados, sua classificação, enfim, à crítica e às conclusões cabíveis (PISTRAK, 2005, p.102-103).

Como se percebe, o planejamento, a racionalização, a execução do trabalho, a avaliação vão aproximando, gradualmente e de forma simples, a criança do problema da organização científica do trabalho. Desse modo, a criança deve ser estimulada a apresentar o balanço prévio de todas as condições e circunstâncias necessárias para realização de um fenômeno. Assim, desenvolver-se-á entre as crianças não apenas a prática de normas de organização científica, mas também lhe será ensinado o gosto pelas formas racionais. Neste movimento, a organização científica será enraizada na escola, introduzida de forma racional, passo a passo no cotidiano, desde a mais tenra idade até ir se complexificando no currículo nas etapas posteriores do processo de escolarização.

Diante de tudo que foi exposto, pode-se extrair uma tese fundamental do lugar e do papel do trabalho na escola soviética. A tese fundamental é a que compreende que o trabalho na escola deve estar subordinado aos objetivos da educação. Sendo assim, somente o trabalho socialmente útil deve ser integrado ao currículo articulado à ciência, compondo uma unidade indissolúvel que favorece a escola cumprir seu papel político de contribuir para a obra cultural da Revolução.

### 3.3.3 A Auto-Organização dos Estudantes na Proposta Pedagógica de Pistrak

Este é o segundo princípio fundamental da escola do trabalho: a “auto-organização dos alunos”. Para compreendê-lo, é preciso considerar que a defesa da proposta da auto-organização dos estudantes na Rússia revolucionária estava perfeitamente alinhada com os princípios do projeto histórico socialista que se estava implantando naquele país e, conseqüentemente, com a proposta educacional em vigor de formação do novo homem no espírito comunista, em contraposição à superação dos valores presentes na sociedade capitalista.

Para expor sua proposta de construção da autonomia estudantil, Pistrak diferencia a auto-organização da sociedade burguesa daquela da sociedade nascente, fruto da democracia operária, questionando e afirmando:

De onde provêm os princípios de auto-organização? Não é difícil ver que são dados pelo próprio caráter do regime capitalista [...] De fato, como o Estado burguês quer educar as crianças? De que cidadão tem necessidades? Antes de tudo de cidadãos cujo cérebro nunca possa conceber a possibilidade de abalar as leis “imutáveis” do país. Do ponto de vista da lei, toda revolução é ilegal (PISTRAK, 2005, p.170-171).

Dando continuidade a sua análise sobre a auto-organização dos estudantes na sociedade burguesa, Pistrak afirma que

O objetivo da auto-organização dos alunos nas escolas burguesas é, na maioria dos casos, ajudar o professor a manter sua autoridade; o martelo e a punição saem das mãos do professor graças “ao progresso da civilização” e são substituídos por uma distribuição de funções, destinadas a salvaguardar uma determinada ordem escolar. (PISTRAK, 2005, p. 170).

A proposta burguesa de educação procura tutelar os alunos, fazendo uso de uma concepção de auto-organização antagônica em relação à defendida pela proposta socialista, visto que organiza o seu trabalho com regras antidemocráticas e coercitivas, afastando os alunos das tomadas de decisões. Como contraponto, Pistrak discute os pressupostos da auto-organização escolar numa sociedade socialista, que apresenta como fundamento a defesa da organização coletiva dos estudantes, com a finalidade de promover desde a infância o gosto pela participação na resolução dos problemas da escola e também daqueles que afligem a sociedade.

A visão educacional de Pistrak é relativa ao período de ascenso das massas ao poder através da Revolução Russa. Desta forma esta proposta de auto-organização dos estudantes busca alicerçar sua prática no princípio da *democracia operária*

vivenciada pelos russos em todo o processo revolucionário, que teve como um dos fatores principais a organização dos *soviets*<sup>34</sup> ou conselhos de operários e camponeses, que eram verdadeiros órgãos de democracia operária. Sobre os *soviets*, Dantas declara:

O soviets organizava as massas operárias, dirigia as greves e manifestações, armava os trabalhadores e protegia a população [...] Se os proletários, por sua vez, e a imprensa reacionária pela sua, deram ao *soviets* o título de "governo proletário" foi porque de fato esta organização não era outra coisa que o embrião de um governo revolucionário [...] Ao ser o ponto de concentração de todas as forças revolucionárias do país, o soviets não se dissolvia na democracia revolucionária, era e continuava sendo a expressão organizada da vontade de classe do proletariado" (DANTAS, 2007, p.5).

Assim, o triunfo da Revolução Russa foi assegurado fundamentalmente pelos *soviets* desde 1905 quando estes conseguiram impor aos patrões medidas de força, como a duração da jornada de trabalho, a ocupação de gráficas para elaboração dos jornais e boletins operários. Com isso, a concepção de democracia e de participação popular assumiu como fundamento a interferência direta das massas de trabalhadores nas tomadas de decisões, fortalecendo, deste modo, o direito e o interesse deles em participar de sua própria organização social para a construção histórica do comunismo.

Nesse sentido, a participação aqui compreendida e colocada em prática é radicalmente diferente da participação burguesa. Consequentemente, os objetivos da autonomia escolar numa e noutra sociedade não podem coincidir, visto que os objetivos e a própria prática da participação popular desta ou daquela sociedade apresenta-se com características antagônicas. Portanto, há uma relação intrínseca entre a auto-organização da classe trabalhadora, expressa nos *soviets* durante o processo revolucionário russo, e a proposta de auto-organização dos estudantes defendida por Pistrak. Este compreendia que

É preciso enraizar nas crianças, desde a escola, que é parte integrante do Estado Soviético, o hábito de fazer diretamente o que serão obrigados a fazer numa escala maior no futuro, esclarecendo que a participação na administração da escola é ao mesmo tempo uma participação em todo o Estado Soviético (PISTRAK, 2005, p.201).

Nesse processo, a construção se efetivará, orientada por três qualidades que necessitam ser desenvolvidas nos estudantes: aptidão para trabalhar coletivamente;

---

<sup>34</sup> Os *soviets* foi a forma criada pela própria história para a auto-organização da classe operária e para seu total exercício do poder (MANDEL, 1995: 112).

aptidão para analisar cada problema novo como organizador; aptidão para criar formas eficazes de organização.

Para alcançar o desenvolvimento desses objetivos, é preciso que a escola organize seu trabalho de modo a estimular em cada criança o desenvolvimento de suas múltiplas potencialidades. Nesse sentido, Pistrak (2005) defende a ideia de organização de coletivos infantis que são constituídos de “crianças que estão unidas por determinados interesses, dos quais têm consciência que lhe são próximos” (PISTRAK, 2005, p.177).

É, pois, papel da escola provocar o interesse das crianças, organizando-as, ampliando a sua concepção de mundo, contribuindo para a formulação de novos conceitos e tornando-os interesses sociais. Os interesses individuais devem se transformar, por meio de situações organizadas pela escola, em interesses coletivos que devem corresponder a necessidades sociais. A esse respeito, Pistrak posiciona-se da seguinte forma:

A idéia de que a escola, deve apenas não somente formar, mas suscitar os interesses das crianças organizá-los, ampliá-los, formulá-los e fazer deles interesses sociais. Poderíamos mesmo formular o raciocínio da seguinte forma: a escola deve transformar os interesses individuais, as emoções das crianças, em fatos sociais, cimentando com base nisso todo o coletivo infantil (PISTRAK, 2005, p.178).

Depreende-se, portanto, que quando a auto-organização se estrutura no interior de uma escola tem-se uma instituição em que as responsabilidades tendem a ser assumidas por todos, desenvolvendo a aptidão para trabalhar coletivamente, considerada esta uma das condições fundamentais que somente se adquire por meio do exercício do trabalho coletivo, dado que a produção cultural é histórica e realizada socialmente.

Dessa forma, a escola que estruturar seu trabalho pedagógico, tendo como uma das premissas a organização de estudantes em coletivos infantis, deve ser capaz de transformar os interesses e as emoções individuais em fatos sociais, fundados na iniciativa coletiva e na responsabilidade correspondente, através da auto-organização. No tocante às atividades dos estudantes na escola de Lepeshinskiy, estas se configuraram nos cuidados dos alunos, desde a conservação da limpeza do prédio, a divulgação de normas higiênicas, a organização de sessões de leitura, de grupo de estudos, círculos, excursões, estudos individuais; a organização da biblioteca e o jornal

escolar, de espetáculo, festas escolares e participação das crianças<sup>35</sup> na administração financeira das escolas.

Assim, a auto-organização estruturada por Pistrak e seus companheiros nos fornece um legado para organização do trabalho pedagógico na atualidade, com vista à construção de um projeto educativo que contribua para o projeto histórico de sociedade, orientado pelos ideais comunistas, na medida em que o estímulo à auto-organização pode surgir a partir: da definição das regras de uma brincadeira; de um jogo; da organização de um combinado pedagógico em sala de aula; da organização da regras do recreio; do uso da quadra de esporte; da definição das regras de uma leitura conjunta; de festival de leitura; de um sarau literário; de um festival de teatro; de uma feira de ciências, enfim, da organização de atividades rotineiras da escola e de eventos em geral. Tudo isso pode ser registrado em um jornal mural, onde todos possam participar e compartilhar o alcance e os benefícios do trabalho coletivo.

A participação ativa nos *Conselhos Escolares* é outra forma de assegurar o desenvolvimento da autonomia estudantil. É preciso que os alunos participem organicamente desses Conselhos, para que tomem contato e se comprometam com o trabalho da gestão escolar, de modo a intervirem não somente nos problemas econômicos, mas também nos pedagógicos o que lhes proporcionará a compreensão dos problemas da escola. Neste processo, eles passarão a expressar suas opiniões e a desenvolver uma visão mais ampla do sistema educacional que se estabelece na unidade escolar, envolvendo-se com este de maneira séria e responsável.

Pistrak destaca que participar do *Conselho Escolar*, juntamente com os alunos, não exime o adulto de seu papel de educador. Ele afirma que “abrir o Conselho escolar às crianças não significa que seja necessário renunciar às reuniões particulares do coletivo dos educadores.” (PISTRAK, 2005, p.201). Adultos e crianças assumem diferentes papéis no cotidiano escolar, ainda que tais diferenças possam ser tratadas e vividas de forma horizontal, o que não deve significar a perda da autoridade por parte dos educadores.

Nesse sentido, trabalhar coletivamente significa saber organizar e dirigir um grupo e quando for necessário, também saber ser dirigido. Tal exercício pode se dar através da participação em equipes esportivas, grupos de leitura, envolvimento no

---

<sup>35</sup> É importante registrar que quando Pistrak fala de criança nas suas produções, na maioria dos casos está se referindo a faixa etária a partir dos 11 até os 13 anos, como estava organizado o movimento dos pioneiros. Estudos de Nereide Saviani (2010) revelam este fato, além do registro de imagens do período.

trabalho realizado em uma dada comunidade, em uma horta escolar, na definição da aplicação dos recursos da escola, enfim, em atividades em que todos assumam responsabilidades decorrentes do processos de auto-organização. Assim, para atingir esses objetivos, faz-se necessário que na auto-organização das crianças, todos, na medida do possível, ocupem sucessivamente todos os postos: tanto as funções de dirigentes como as funções de dirigidos.

Podemos observar muitas vezes o seguinte fenômeno: elegem-se para cargo diversos alunos mais ativos e mais capazes; daí a um ou dois meses eles se especializam em seu trabalho e adquirem experiência e então passam a executar sozinhos todo o trabalho, enquanto a massa infantil permanece passiva [...] Nas eleições, posteriormente, os especialistas candidatam-se novamente porque novos delegados seriam obrigados a começar a aprender e os eleitos já sabem de tudo. Forma-se ali uma elite de especialista, e o educador contribui muitas vezes para esse estado de coisas, porque já se habituou a trabalhar com estas crianças e sabe que elas não desarrumam o aparelho da organização autônoma tão bem organizado anteriormente. (PISTRAK, 2005, p. 205).

Dentre os cuidados que deveriam ser tomados nesse processo, além da duração das funções elegíveis, está a criação de constituições burocráticas que teriam com o fim “organizar” o processo da participação estudantil, mas acabariam por enrijecer, o que burocratizaria um processo que deve ser móvel, adaptável a cada momento. O registro de qualquer regra que objetive organizar a participação deve ser concebido como um plano de atividade autônomo, mutável. As crianças devem ter a noção de que qualquer Assembleia pode mudar os “artigos” desse plano, se assim for o desejo daqueles que constituem o coletivo infantil.

Sendo assim, para que a justiça dos estudantes se efetive, Pistrak sugere que a *assembleia geral das crianças* seja o órgão máximo a analisar de maneira coletiva todos os problemas que surjam no cotidiano escolar — desde os conflitos e violações de regras, até os casos acidentais e outros mais que se compreendam necessários a serem submetidos à apreciação do coletivo. “A autoridade suprema do coletivo autônomo, à qual todas as outras prestam conta, é a *assembleia geral dos alunos*, que se reúne regularmente e extraordinariamente quando as circunstâncias o exigem” (PISTRAK, 2005, p. 204).

Dessa forma, a *assembleia geral das crianças e jovens* representa a melhor maneira de representação do coletivo infantil. As discussões que ali se desenrolam, além de educarem, porque os conflitos aparecem e as crianças e jovens vão procurando encontrar, discutir formas de resolvê-los de maneira justa para si e para a vida de todo o

grupo da escola e da comunidade, contribuindo para desenvolver o sentimento de pertencimento ao coletivo, aumentando a consciência das crianças, sem descaracterizar a atmosfera infantil. Nas assembleias gerais das crianças, o educador é apenas mais um de seus membros, sem nenhum privilégio. A mediação do professor neste processo se faz necessária somente quando a assembleia estiver demonstrando distanciamento dos procedimentos éticos e corretos. Neste contexto caberá ao educador exercer sua influência com muita prudência, de modo que intervenha somente em casos de absoluta necessidade.

O trabalho coletivo e o estímulo à auto-organização também forjam a aptidão para analisar cada problema novo como organizador, como dirigente. Isso pressupõe o desenvolvimento de hábitos de organização adquiridos no desempenho de diversas funções no interior de diversos organismos. Isso só será possível na medida em que se desenvolvam formas de auto-organização extremamente flexíveis, de maneira que esta possa ser adaptada a cada problema novo que surgir. Por isso, o interesse e o estímulo à auto-organização tinha como objetivo preparar todos os alunos para assumirem, quando necessário, a posição de dirigente do Estado Proletário.

Na escola, deve ser conferida grande responsabilidade à auto-organização, que deve ser administrada sem reservas. Esta deve ser assumida pela escola como um trabalho sério, que compreende obrigações e responsabilidades sérias. Então é preciso nunca perder de vista que “as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo seus problemas, possuindo interesses, objetivos, ideias, já estando ligadas à vida do adulto e do conjunto da sociedade” (PISTRAK,2005,p.42).

Pistrak destaca como outro aspecto importante para que a escola construa seu processo de auto-organização: o contato com diversas formas de organizações infantis e juvenis de outras escolas que já vivenciaram essa experiência. Para isso, defende a integração entre a escola e os movimentos sociais, o que ele denomina de união entre a escola e a realidade atual. Desse modo, esta é outra forma demonstrada por ele de desenvolvimento da autonomia estudantil.

Na sociedade soviética, a escola podia e devia contar com os *grupos de pioneiros*<sup>36</sup>, que era uma organização leninista cujos membros “eram os filhos dos operários, isto é, os filhos da classe que dirige a luta revolucionária e a criação do novo mundo” (PISTRAK, 2005, p.214). O movimento dos pioneiros contava com membros

---

<sup>36</sup> O movimento dos pioneiros incluía membros de 11 a 13 anos.

com idade a partir dos 11 anos e objetivava educar as jovens gerações tendo por base os princípios e os ideais do espírito do comunismo<sup>37</sup>.

Como forma de organização infantil, o movimento dos pioneiros tinha a contribuir com a auto-organização dos estudantes, uma vez que estes desenvolviam e participavam de inúmeras atividades sociais que em muito contribuía com a pedagogia social a qual estava em processo de desenvolvimento nas escolas. Sobre isso, Pistrak (2005, p. 217) assegura:

1-Os elementos da auto-organização encontram-se em grande medida, integrados ao movimento dos pioneiros. Em todo caso a solidez da auto-organização coletiva, baseada nas preocupações sociais das crianças, é maior no destacamento dos pioneiros do que na escola, porque o destacamento dos pioneiros está ligado aos centros de organização naturais- a indústria, a organização industrial dos adultos.

2-O destacamento dos pioneiros contribui para forjar elementos sólidos de auto-disciplina e de auto-organização escolar. Daí porque a vanguarda dos pioneiros é o agrupamento natural das crianças *organizadas* com a função de agrupar em torno de si as crianças não organizadas, divulgando elementos de organização da vida coletiva. A tarefa do professor é,então, utilizar este processo de organização do coletivo infantil, que é *natural* e se desenvolve facilmente,ou seja, trata-se de cooperar para o desenvolvimento da auto-organização infantil em torno de núcleos fundamentais constituídos pela vanguarda.

3-A atividade infantil relativa ao ensino (pesquisa, acumulação de conhecimento sobre a vida, sobre o trabalho social, etc.) deve ser, tanto quanto possível, organizada por um coletivo infantil, destacando-se aí o interesse particular dos pioneiros.

Na mesma linha de análise, Krupskaja (1927, p. 90), companheira de trabalho de Pistrak, destaca:

1-Los destacamentos de pioneros deben tender em primer término a que la labor del pionero en el destacamento le proporcione la posibilidad de sentir emociones conjuntamente con los demás muchachos[ [...] Tiene gran importancia saber organizar el canto,los juegos y la lectura en conjunto de forma que resulten interesantes.

2-El segundo elemento de la unión es el mutuo conocimiento, el conocimiento de la vida domestica y escolar de los camaradas y la ayuda.El que sabe más debe ayudar a preparar las lecciones al que sabe menos,el que come mejor debe compartir su ración con los hambrientos.

---

<sup>37</sup> Organizações políticas infanto-juvenis existiam antes do triunfo da Revolução de Outubro. O próprio educador teve oportunidade de observar em 1905 um movimento bastante inspirador para a Rússia no grande centro industrial da Polónia. Em Lodz, dois terços da população urbana eram constituídos por operários industriais. O movimento de junho de 1905 manteve sua dinâmica durante todo o ano,agitando igualmente as massas infantis, que acabaram assumindo forma de organização especial, o “pequeno Bund” Milhares de crianças participavam do movimento tomando locais públicos (teatro) para realização de seus comícios,que eram dispersados pela polícia,participavam nas manifestações e mesmo nos combatentes de barricadas,distribuíam panfletos,muitos deles tinham armas,etc. O regime czarista liquidou o movimento em 1906, mas ele permaneceu latente durante muitos anos (PISTRAK,2005.p.213 – 214).

3-El tercer elemento es el estudio conjunto, la lecture en común, las excursiones, los periódicos mutuales; etc.

4-El cuarto elemento es la actitud ante el trabajo, la combinación del trabajo individual y el trabajo colectivo, la adquisición de hábitos de trabajo individual y colectivo, la coordinación acertada del trabajo, el cálculo de lo hecho y el control mutuo; la cooperación es colaboración en todas las esferas de la vida económica.

5-El quinto elemento es la disciplina interior voluntaria.

6-Y, por fin, el último: el trabajo social, la aplicación de los conocimientos y hábitos adquiridos al trabajo colectivo de utilidad general.

A partir da análise do pensamento de Pistrak (2005) e Krupskaja (1927), a escola pode e deve aprender muito com o *movimento dos pioneiros*, porque este estrutura suas atividades pautado em preocupações mais amplas que objetivam melhorar a vida das pessoas. Dessa forma, o movimento dos pioneiros pode contribuir para organizar a rotina da escola, incluindo atividades, tais como: trabalhos na comunidade, leitura conjunta, construção de textos para o jornal mural, realização de trabalhos nas bibliotecas, interação dos alunos que sabem mais com os que sabem menos, etc. Busca-se construir uma metodologia que facilita aos estudantes e aos professores a tarefa de interferir de forma ativa na direção da educação socialista.

Outra importante contribuição do movimento dos pioneiros também se escabece no desenvolvimento da autodisciplina entre os estudantes, o que favorecerá a formação da disciplina voluntária, imprescindível para a aprendizagem de conteúdos e para o desenvolvimento de trabalhos sociais.

Além dos pioneiros, também a Juventude Comunista<sup>38</sup> desempenha papel importante no estabelecimento de uma auto-organização dos estudantes. O problema da escola passou a se constituir uma prioridade para a Juventude Comunista, desde o final da guerra civil.

Em nenhum país do mundo a participação direta da juventude organizada no trabalho construtivo tomou, mesmo de longe, proporções tão grandiosas como na URSS. Apenas entre nós é possível uma organização sólida, unida, contando mais de um milhão de jovens operários e camponeses, exercendo uma influência direta sobre o desenvolvimento e as características da educação (PISTRAK, 2005, p. 220).

A Juventude Comunista fortaleceu e impulsionou a educação da geração mais jovem. Idealizou e fez funcionar com muito entusiasmo as escolas da juventude

---

<sup>38</sup> Membro da organização leninista que incluía jovens de 14 a 28 anos de idade e objetivava continuar o trabalho da Revolução através da formação de lutadores do socialismo.

camponesa. Organizou o segundo ciclo do 2º grau por meio de seus próprios esforços. O envolvimento da Juventude com a educação assumiu tal amplitude, que praticamente todos os aspectos do ensino popular tornaram-se, sob alguma perspectiva, objetos de sua ação direta e positiva.

Pistrak afirma que a importância da *Juventude Comunista* é expressiva para a auto-organização escolar, que “se considerarmos o fenômeno do ponto de vista da escola, do ponto de vista pedagógico, perceberemos que se trata de um fato novo na história da escola: a “auto-organização”, ou seja, a participação independente, coletiva, ativa e criativa da juventude na construção das instituições escolares, verificamos aí uma antítese total da escola burguesa.” (PISTRAK, 2005, p. 221)

A confiança na positiva influência da Juventude Comunista fez com que Pistrak encerrasse sua análise sobre a educação no livro *Fundamentos da Escola do Trabalho* fazendo as seguintes considerações:

As observações realizadas nos últimos anos provam que há uma importante e feliz transformação nas concepções do educador relativas ao papel e ao lugar da Juventude Comunista na escola. Trata-se da maior garantia para um rápido e excepcional êxito no que se refere à criação da escola soviética do trabalho. (PISTRAK, 2005, p. 224).

Convém destacar que a educação da criança e do jovem na União Soviética dos anos 1920 não se restringiu à atuação escolar. Foi, também, fruto da atuação organizada dos *pioneiros* e da *Juventude Comunista* que, conforme afirmações anteriores, desempenhavam papel-chave na formação do proletário e do camponês daqueles tempos, na luta pela construção de uma nova ordem social e de um homem novo.

Dessa forma, há em Pistrak e nos pioneiros da educação soviética uma compreensão do movimento estudantil como espaço pedagógico de aprendizagens de conteúdos fundamentais para a compreensão e intervenção na realidade atual.

Nesse sentido, contribuir para que o ser humano participe da vida em sociedade desde a mais tenra idade é uma tarefa que está em perfeita sintonia com todo o processo revolucionário que a Rússia vivia, isto é, o de estimular a participação das massas. Assim, é fundamental para desenvolver a capacidade para o trabalho coletivo e para encontrar espaço de inserção nesse mesmo trabalho. Sendo assim, a auto-organização deve se configurar como uma atividade séria, compreendendo obrigações e responsabilidades de modo que todos se comprometam com a aprendizagem e com o desenvolvimento de trabalhos sociais.

Em suma, Pistrak discute as formas de auto-organização estudantil oferecendo indicações de como materializá-la no cotidiano da escola, no currículo, através de *coletivos infantis*, na *construção das assembleias*, na participação nos *conselhos escolares*, na integração com o *movimento dos pioneiros*, *com a juventude comunista*, buscando assegurar a participação política de crianças e jovens nas instituições escolares, como forma de contribuir para com a construção do socialismo.

### 3.3.4 Objeto e Caráter do Ensino em Pistrak

Como já mencionado, no ano de 1897, na Rússia do czar Nicolau II, a população apresentava um índice de analfabetismo aproximado de 70%, entre os homens e de 87% entre as mulheres, sendo que em algumas regiões do país este índice chegava a 98% da população. Nesse contexto, a educação escolar estava restrita aos pequenos grupos da aristocracia monárquica.

Antes da Revolução, o sistema educacional russo estava organizado visando oferecer o ensino por um período de dois ou três anos para uma pequena parcela da população. Após a Revolução, o sistema educacional ficou assim organizado:

- 1- A escola elementar do 1º grau – duração 4 anos;
- 2- Nas regiões industriais a escola obrigatória é a escola de 7 anos, seguida da escola de fábrica – que se responsabiliza pela formação profissional;
- 3- No campo a escola elementar é continuada pela Escola da Juventude Camponesa com duração de três anos, formando no conjunto uma escola específica de 7 anos de formação agrícola;
- 4- A escola de 2º grau é de 9 anos e não deve servir unicamente de preparatório para a universidade. (PISTRAK, 2005.p,87).

Com tais reformas, o Comissariado para Instrução Pública (NarKomPros), objetivava nos primeiros anos da Revolução: livrar-se da herança da escola antiga, impregnada de manuais da ideologia burguesa e pautada em métodos verbalistas e adestradores etc.; abolir a abordagem religiosa do ensino; ligar a escola à vida; aproximar a escola da população para compreensão da vida concreta; desenvolver a capacidade de trabalhar coletivamente.

O desafio era, portanto, o de criar a escola socialista, negando dialeticamente a experiência da escola czarista e simultaneamente reinventando a escola a partir do marxismo e do materialismo histórico - dialético.

Para alcançar tais objetivos, Pistrak juntamente com seus companheiros defendiam que houvesse uma mudança completa no próprio objeto e caráter do ensino herdado das escolas tradicionais burguesas, o que demandava uma ruptura com a postura somente transmissiva do ensino pautado fundamentalmente em dogmas religiosos e em pequenas noções de gramática, retórica, aritmética- escolástica- por um currículo estruturado na definição dos conteúdos e métodos a partir da relação escola – sociedade e do domínio do conhecimento científico à aplicado à prática social tanto no sentido de acesso ao conhecimento científico produzido quanto na apropriação do método para conhecimento da busca do processo de produção de conhecimentos. Nesta concepção, “a ciência deve ser ensinada apenas como meio de conhecer e de transformar a realidade de acordo com os objetivos gerais da escola” (PISTRAK, 2005, p. 119).

Dessa forma, o pensador russo destaca a importância da apropriação do percurso da descoberta científica como elemento formativo central no processo de autonomia intelectual dos alunos. Pois o “objetivo fundamental do ensino quanto à ciência, é ajudar os alunos a se apropriarem solidamente dos *métodos científicos* fundamentais para analisar as manifestações da vida” (PISTRAK, 2005, p. 120). Assim, a apropriação do método científico assume grande importância na organização do ensino. Esta foi uma das questões sistematizadas no *Programa de Conselho de Instrução Pública*, integrante do Commissariado de Instrução Pública que apresenta definições claras para a organização do ensino na URSS.

Portanto,

Pelo programa analisa-se a vida atual através do método marxista. Analisa-se a realidade atual, selecionando-se seus elementos mais importantes, mais característicos do ponto de vista comunista, e isto se faz, naturalmente, da forma mais acessível a uma idade determinada; num segundo momento, sintetizam-se todos estes elementos. Cada parte do esquema que constitui o programa oficial é justificada tendo em vista os objetivos fundamentais da escola, sendo apenas um elo de uma única corrente. (PISTRAK, 2005, p.123).

Nota-se que o *método marxista* é o fundamento do programa oficial, constituindo-se a base para o entendimento e ação das questões educacionais, para explicação dos fenômenos educativos e elaboração dos métodos pedagógicos de intervenção na realidade educacional.

Quanto ao Programa Oficial, ele oferecia as linhas gerais, as diretrizes essenciais cabendo às escolas avaliarem as condições especiais em que eram obrigadas a

trabalhar, considerando as condições econômicas e administrativas, costumes, número de alunos dimensões da sala de aula. Assim, o Programa se desenvolveria articulado com a autonomia e a realidade da escola. Outra proposta prevista no desenvolvimento desse Programa era que se realizasse articulado com a auto-organização dos estudantes.

No desenvolvimento da proposta pedagógica dos pioneiros, a defesa é a de que o trabalho da escola não deve se limitar a um trabalho somente de ensino, mas deve se pautar em uma visão mais ampla que contemple um “plano de educação”, um “plano da vida escolar”, visto que a escola não deve trabalhar somente de uma forma estrita, limitada e uniforme, mas sim avançar no sentido de compreender e organizar as suas propostas educacionais de modo a caminhar do ensino para a educação e desta para o ensino.

Na elaboração do Plano de Educação, Pistrak (2005, p. 126) defende que além do ensino e da pesquisa, a escola desenvolva atividade de extensão. Para isso,

Cada escola deve escolher seu “trabalho social” preferido. O trabalho social da escola será coordenado com todo o trabalho do ensino e o conjunto da vida escolar. Haverá uma relação entre os programas e os trabalhos nos clubes, nas festinhas, nos concertos, nas reuniões etc.

Sendo assim, o Programa deve indicar em que medida a tarefa dos pioneiros das células da juventude deve estar articulada ao trabalho pedagógico da escola. E todas as atividades desenvolvidas pelos educandos devem estar integradas ao programa da escola, da vida dos educandos, devendo, portanto, ser elaborados anualmente. Tal integração deveria se estabelecer de maneira tão completa, que estes constituir-se-iam verdadeiros planos de vida. E assim, “não serão mais programas, mas planos de vida” (PISTRAK, 2005.p, 127). Sobre tal integração, Pistrak é categórico ao afirmar:

A cultura física, a organização científica do trabalho, o trabalho de grupos de estudo, as excursões para lugares próximos e distantes, a escola de verão — tudo deve ser integrado nos programas.

Em resumo, os programas devem englobar toda a vida escolar, formando um feixe das diversas formas de atividade ligadas entre si pelos objetivos gerais da educação.

“Não serão mais programas, mas planos de vida” (sic.), dirá o leitor. É isso mesmo, planos de vida. (PISTRAK, 2005, p. 126-127).

Pistrak enfatiza ainda que a escola que conseguir desenvolver a proposta de articular os diversos aspectos da educação, como comentado acima, deverá ter sua experiência divulgada pela instituição central oficial em grande escala, porque ela estimulará o desenvolvimento do trabalho em outra escola.

Quanto ao papel específico do ensino na escola, a defesa dos pioneiros da educação socialista soviética era que este assumisse características de um trabalho pedagógico intencional, sistemático, em que o papel do professor fosse o de organizar sua ação pedagógica de modo a possibilitar a conquista da autonomia intelectual das crianças, com vista a favorecer a apropriação do saber sistematizado pela humanidade. Neste processo, a formação escolar assume um caráter em que a apropriação de conteúdos não tem exclusividade na sala de aula. Entretanto, na experiência de Pistrak, abrir mão da centralidade da sala de aula não significa abrir mão da docência, visto que esta pode ser exercida em vários espaços. O que há na proposta pedagógica de Pistrak é a defesa de que na organização do trabalho pedagógico seja incluído no currículo, como um componente fundamental, o estímulo à capacidade dos alunos para desenvolverem trabalhos de forma independente em direção à construção da sua autonomia intelectual

É imprescindível registrar que muitas de suas ideias foram desenvolvidas em função do combate acirrado com o ensino estruturado nos ditames da escolástica, presente no regime czarista.

Sobre o Programa Oficial, Pistrak afirma também que ele objetiva:

Oferecer antes de tudo o critério de seleção das disciplinas, realizando uma revisão das disciplinas escolares e confirmando a necessidade de cada uma [...] o esquema do Programa Oficial indica também as partes da disciplina que é preciso valorizar, que devemos enfatizar; explica também qual deve ser o caráter do trabalho pedagógico [...] Finalmente o Programa oficial, em todas as suas indicações, insiste nas relações indispensáveis que unem todas as disciplinas escolares, subordinando-as às finalidades sociais propostas pela escola (PISTRAK, 2005, 123,124).

Ou seja, o programa fornecia a base para a superação do modelo disciplinar tradicional, substituindo-o por um paradigma capaz de articular as diferentes ciências, os componentes do currículo, que objetivam desenvolver nos alunos a compreensão da realidade na sua totalidade. O critério para seleção das disciplinas e das partes que devem ser valorizadas em cada uma delas deve ter como premissa o valor para a formação do espírito comunista como forma de contribuição para alcançar a humanidade que se quer produzir em cada indivíduo singular.

Uma das características mais marcantes deste Programa é estabelecer parâmetros indispensáveis de um *ensino unificado por complexo*, definido no Programa Oficial da União Soviética, como “complexo dos fenômenos concretos tomados da realidade e agrupados em torno de uma ideia ou tema central definido” (SAVIANI, 2010). O complexo destina-se a articular todas as disciplinas escolares, subordinando-as

à finalidade social proposta pela escola. Contudo, para Pistrak, isto não significava o abandono de todas as disciplinas, mas a conservação apenas daquelas consideradas indispensáveis, e cuja valorização nesta ou naquela disciplina contemplasse um determinado aspecto dos objetivos da escola dentro de um sistema de complexo de estudo.

Quanto à organização do ensino segundo os complexos de estudo, o autor destaca que a importância dessa estruturação curricular fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos não devem ser apresentados de modo isolado, mas como um processo intimamente relacionado e influenciado numa relação recíproca e dialética. A teoria do conhecimento, que fundamenta a organização do ensino por complexos é o materialismo histórico dialético, que tem como objetivo pedagógico norteador apreender o fenômeno em sua totalidade e com suas contradições. Em função deste fundamento, a articulação das disciplinas e o desenvolvimento do método científico, desde a mais tenra idade, vai permitindo a apreensão do conhecimento pelos alunos de forma gradual: do geral, do particular e do singular.

Pistrak alerta várias vezes no seu texto para o fato de que os professores e as escolas não limitem o sistema de complexo apenas a uma técnica metodológica de organização do programa, para que não corra o risco de colocar em segundo plano o que é mais importante no sistema de uma pedagogia social: ajudar o aluno a compreender a realidade atual do ponto de vista marxista, isto é, estudar do ponto de vista dinâmico, não estático. Segundo ele,

Estuda-se a realidade atual pelos conhecimentos do fenômeno e dos objetos em suas relações recíprocas, estudando cada objeto e cada fenômeno do ponto de vista diferente. O estudo deve mostrar as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético. Apenas um conhecimento da realidade atual deste tipo é um conhecimento marxista (PISTRAK, 2005, p. 134).

Segundo Pistrak, diante deste objetivo geral se desdobra uma série de objetivos de ordem prática a serem considerados na implementação do Programa. São eles:

- a) Selecionar temas do complexo;
- b) Estudar cada tema;
- c) Organizar o ensino segundo o sistema dos complexos; e
- d) Organizar o trabalho das crianças no sistema dos complexos.

Na seleção dos temas do complexo, o estudioso em questão condena duramente algumas escolas e o posicionamento de alguns professores que não entenderam o sistema de complexo e selecionaram os temas a serem trabalhados como algo fortuito, ocasional, que “interessou” por acaso às crianças, sem que fosse estabelecida nenhuma relação com a ampliação da compreensão das crianças acerca da realidade atual em desacordo com a visão marxista, como defende a nova Pedagogia Socialista que estava se desenvolvendo na Rússia. Então, ele revela:

Lembro-me que, em 1918 ou 1919, ouvi alguém dar um exemplo a propósito da tese de que a escola deve corresponder à vida, devendo estudar o meio ambiente e não a escolástica inacessível às crianças: “você sai da escola, alguém tropeça num tijolo, o tijolo atrai a atenção das crianças, torna-se um assunto de conversas, o tema do tijolo pode servir para transmitir uma grande quantidade de conhecimentos ou de hábitos, um certo nível de técnicas, de tal maneira que duas semanas não serão suficientes para tratar do assunto”. Pode ser que isto tenha sido interessante em 1918. Mas, atualmente, é inadmissível que se defina o complexo na base de um assunto que interessou às crianças por puro acaso e que não tem nenhuma relação com a realidade atual. (PISTRAK, 2005, p. 135-136).

A seleção do tema de complexo de estudo deve ser procurada no plano social na realidade articulada com a ciência na busca do processo em que “o critério para seleção do complexo deve ser procurado no plano social e não na pedagogia “pura”. O complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista social, devendo servir para compreender a realidade atual” (PISTRAK, 2005.p,136).

Nesse sentido, a escolha do tema do complexo deve prescindir de uma prévia análise da realidade atual do ponto de vista marxista. Quando o educador russo aborda a questão de como estudar cada tema, a defesa é de que “cada complexo deve ser estudado como um fenômeno relacionado com outro fenômeno que se enraíza na vida social contribuindo para determiná-la” (PISTRAK, 2005.p, 137).

Na explanação dessa questão, Pistrak aborda que cada complexo deve ser compreendido como um assunto principal que se liga a outros complexos. Desse modo, trabalhar pedagogicamente com complexo significa que o tema geral desdobra-se em vários outros temas diferentes. O que devemos exigir é que o tema geral tenha um valor real. Os temas devem, pois, se suceder como elos de uma corrente, fortalecendo-se na continuidade e coerência de seu planejamento. Sendo assim, o encadeamento de diferentes assuntos, o estabelecimento de conexões, nexos com outros complexos através do método dialético possibilitará atingir os objetivos atribuídos à escola, ou seja, de ampliar o horizonte de possibilidades de aprendizagem do aluno, em um processo que compreende respectivamente análise e generalizações.

Quanto à organização do ensino, segundo o sistema de complexo, Pistrak assegura que este tipo de trabalho não enfrentará nenhuma dificuldade nas escolas de primeiro grau, em que todo grupo de aluno se encontra sob direção de um único professor. Quando a regência dos docentes deixa de ser de uma determinada classe e passa a ser de determinada disciplina, aparecem as maiores dificuldades de encadeamento entre os objetivos e assuntos das diversas disciplinas e, por conseguinte, dos complexos. A solução deste problema passa necessariamente pela organização docente que precisa trabalhar cotidianamente de maneira coletiva e integrada.

Um aspecto muito importante a ser levado em conta, quando do planejamento das atividades escolares em função da concepção de trabalho por complexos, diz respeito à questão das idades dos alunos e de suas características específicas. As crianças menores possuem características peculiares à sua fase de desenvolvimento que as diferenciam das crianças maiores. A esse respeito, Pistrak (2005, p. 140) destaca:

Em relação a isso é preciso considerar a idade da criança. Na escola de primeiro grau, sobretudo as crianças não são capazes de fixar a atenção num mesmo assunto durante um tempo relativamente longo, nestas condições deveríamos trabalhar um tema por duas ou três semanas, nos grupos maiores o estudo pode se prolongar. O programa do terceiro ou do quarto ano compreenderia 5 a 7 temas, ou seja, cada assunto seria adaptado a um mês ou a seis semanas de trabalho [...].

Dessa maneira, ao se planejar o trabalho em complexos é necessário pensar uma organização para as séries iniciais que encadeie um maior número de complexos com uma duração de tempo menor. A ideia de Pistrak é a de oferecer conhecimentos mais difíceis e complicados, na medida em que os alunos vão avançando em conhecimentos, idade e capacidade de se concentrar por uma quantidade maior de tempo em determinado assunto.

A respeito dessas mudanças necessárias que devem se processar no decorrer do trabalho por complexos na escola, Pistrak explica que

durante os primeiros anos de escolaridade, quando o estudo do complexo dura apenas duas semanas, pode-se fixar a atenção das crianças durante o período sobre o próprio tema, sobre seus aspectos precisos, e então se pode falar de concentração cotidiana do ensino na base de um complexo determinado. Mas quanto mais as crianças crescerem, mais se enriquece o complexo e mais o trabalho se desenvolve. O tema pode ser então desmembrado numa série de temas secundários, dirigindo-se a atenção das crianças sobre estes temas, desde que sejamos capazes de manter suas

*relações mútuas solidamente enraizadas no espírito das crianças.* Mais tarde, ainda, o estudo dos complexos não mais compreenderá um grupo contínuo de ensino em torno de temas precisos, mas um trabalho sobre questões diversas simplesmente *subordinadas a uma idéia geral: a do tema selecionado como complexo.* (PISTRAK, 2005, p. 142 — grifos do autor).

Nota-se que o currículo vai avançando no sentido de permitir que o complexo seja retomado através de sucessivas aproximações pelos alunos, configurando-se um currículo em espiral. Sobre a organização do ensino em complexo no segundo grau, o educador russo destaca que “a tarefa da escola de 2º grau é também dar à criança a possibilidade de se orientar no contexto da realidade atual. Mas o trabalho deve ser mais aprofundado”(PISTRAK,2005.p,141), isto é,

O complexo na escola do 2º grau não é uma concentração de todas as disciplinas de ensino, em todos os momentos, em torno de qualquer tema dado,mas a subordinação destas disciplinas a um único objetivo para o qual tende o complexo selecionado(PISTRAK,2005.p,143).

Observa-se que não se está falando de uma escola em que não se organizem os saberes em forma de disciplinas. Não se trata disso. O que ocorre é que Pistrak, já na segunda década do século XX, propunha que “nenhuma disciplina escolar tem e pode ter uma finalidade em si mesma” (PISTRAK, 2005, p. 145), mas deve se subordinar, sempre, aos objetivos gerais do curso e da escola.

Assim, a elaboração de um projeto de trabalho escolar, baseado nestas premissas, necessita de um esforço coletivo de trabalho por parte do corpo docente. É nesse sentido que Pistrak afirma:

a condição indispensável para o êxito dos complexos na escola [...] é a existência de uma íntima solidariedade de trabalho entre todos os educadores, a subordinação das necessidades gerais — aliás, puramente imaginárias — de cada especialidade aos objetivos gerais do ensino. (PISTRAK, 2005, p. 147).

É desejável que todas as disciplinas integrem o complexo. Entretanto, em função da pouca experiência que se tem em torno da organização do trabalho pedagógico, característico dessa forma de organização, é perfeitamente compreensível que algumas disciplinas, inicialmente, fiquem de fora, permanecendo por algum tempo até que se tenha adquirido a compreensão e desenvolvido as habilidades para composição de complexos em que todas as áreas do conhecimento escolar possam ser integradas.

Dando continuidade à apresentação de sugestões para o desenvolvimento prático do trabalho com os complexos, Pistrak apresenta algumas sugestões de como deva ser sua execução. Ele sugere que o encadeamento de assuntos e temas tratados num determinado complexo sejam retomados em sua conclusão, não mais como algo a se estudar, mas como algo que já se conhece. Sugere, por exemplo, que se realize, ao final de um determinado complexo, uma conferência sobre o assunto central, abordando, na medida do possível, todos os subtemas abordados no decorrer dos estudos do complexo.

Ao se referir à maneira como deve se desenvolver o trabalho por complexo desde sua fase inicial, Pistrak apresenta sugestões bem práticas, passíveis de serem operacionalizadas concretamente, tal como é evidenciado a seguir:

A nosso ver, o trabalho sobre um dado tema começa da seguinte forma: explicamos às crianças o essencial do próprio complexo, mostrando-lhes por que um dado complexo é importante, como possibilita compreender este ou aquele aspecto da vida contemporânea, entregando-lhes rapidamente uma visão geral do conjunto do tema, explicando-lhes os temas secundários e as tarefas particulares específicas de cada disciplina no complexo dado. Em seguida, começa o trabalho independente de cada especialidade, mas de acordo com o programa e com o plano cujo princípio de unidade é o tema geral do complexo. (PISTRAK, 2005, p.149).

Por exemplo, o complexo “Homem” permite uma análise do ser humano do ponto de vista biológico: a estrutura do corpo humano, sua alimentação etc.; do seu processo de humanização pelo trabalho, o questionamento das formas históricas de trabalho (trabalho socialmente útil, trabalho assalariado, etc.); da luta contra a exploração do trabalho. O estudo da proteção da saúde levará à discussão dos problemas referentes às doenças sociais da luta que se trava contra elas etc. Assim, o complexo seguinte: “Revolução de Outubro” permite que o aluno analise o seu papel na luta por melhores condições de trabalho e de vida. Dessa maneira, os três complexos articulam-se mutuamente. Além disso, o complexo central possui uma *periferia* que permite estudo dos temas relacionados, articulando-os com temas mais gerais. Isso possibilita *generalizações* a partir de cada complexo, que serão tanto mais abrangentes quanto maiores forem as crianças. (PISTRAK, 2005).

Considerando o exposto, Pistrak problematiza a responsabilidade de todos os membros do coletivo pelo trabalho comum como condição para o seu funcionamento:

[...] se temos um autêntico *coletivo* de crianças [...], organizado na base de seus interesses vitais, pode-se falar de responsabilidade coletiva, isto é, de responsabilidade de todo o coletivo por cada um de seus membros e de cada um de seus membros por todos. Colocando-se assim o problema, pode-se falar de *uma classe como uma unidade*. (PISTRAK, 2005, p. 158-159 — grifos do autor).

Conforme evidenciado na citação, para o desenvolvimento do tema do complexo faz-se necessário que ele seja pautado no *trabalho coletivo*, que contemple atividades de estudo, pesquisa e extensão de docentes e discentes, para que estes possam desenvolver, desde a mais tenra idade, o método científico, e seja lhes possibilitado compreender gradativamente, o geral, o particular e o singular.

Desse modo, Pistrak critica o Plano Dalton de ensino, que encantava a massa de professores soviéticos, por destruir o trabalho coletivo da escola, estimulando a individualização dos alunos, que devem responder por si e pelo seu trabalho, com base em manuais, em detrimento das aulas coletivas e do trabalho em pequenos grupos, acabando com o sentimento de um trabalho realizado em comum e com a mediação do professor, visto que o que é defendido por este plano “ é o desaparecimento do professor na medida em que o próprio aluno deve fazer quase tudo sem nenhuma ajuda” (PISTRAK, 2005,p.164).

Para alcançar o objetivo proposto, de desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão e estruturação do ensino por complexo, a alternativa curricular é o *plano de estudo* (currículo da escola). Este plano deve ser o mais detalhado possível para facilitar bastante o trabalho escolar, que deve buscar a articulação com o Programa fornecido pela Instituição Oficial Central que lhe fornecerá as bases científicas de desenvolvimento do trabalho educativo.

Assim, ele afirma:

Vamos conseguir substituir o programa de ensino por um sistema de educação comunista baseado no esquema do programa oficial, e isso se fará por uma dupla ação: de um lado o desenvolvimento dos programas atuais pelo órgão central com a preocupação de englobar de forma mais ampla o conjunto da vida escolar, de outro lado a adaptação deste programa a cada escola determinada, através de um plano detalhado do conjunto do trabalho escolar.(PISTRAK,2005,p,130).

No livro *Escola-Comuna*, Pistrak juntamente com seus companheiros expõem o detalhamento do plano de estudo, enfatizando que :

1) no trabalho de cada uma das crianças deve haver um elemento claramente compreendido de objetivo prático, e 2) deve-se ainda detalhadamente elaborar o plano de aulas de cada disciplina específica (tanto exatas como

socioeconômica) e ampliar a tentativa de organizar as aulas coletivas. (PISTRAK, 2009, p.190).

Seguem abaixo as diretrizes para a elaboração do plano de estudo das Escolas Comunas elaborado pelo Comissariado de Instrução Pública (NarKomPros):

1. Em ligação com o plano da organização do trabalho dos estudantes deve existir também o plano de estudos. Fundamentalmente, ele deve construir-se nos mesmos princípios que os do ano passado, isto é, deve manter em si os seguintes elementos:

a) os cursos específicos devem ser construídos especificamente por planos sistemáticos para cada disciplina, ligados com os planos das disciplinas adjacentes, sendo que esta ligação ocorre através do plano de organização do trabalho dos estudantes;

b) o método de trabalho deve ser essencialmente temático, isto é, na consciência da criança o trabalho nesta ou naquela disciplina deve consistir na elaboração de um ou alguns temas, se possível, em cada momento ligados entre si em disciplinas diferentes, e pelo menos para as disciplinas principais, emanados de seus interesses e exigências introduzidos pela sua vida de trabalho, social e comunal;

c) a sistematicidade de cada plano pode permanecer oculta, mas a forma deve ser levada até a consciência da criança, porque, às vezes, isso pode conduzir ao afastamento das disciplinas específicas umas das outras;

d) todos os planos específicos devem ser detalhadamente coordenados entre si, coerentemente unidos em um esquema geral do plano de estudos.

2. As disciplinas que exigem incondicionalmente tal coordenação detalhada entre si e com o plano de organização do trabalho são as seguintes:

a) física, química, ciências naturais, geografia, matemática;

b) história, economia política, literatura.

3. As disciplinas restantes têm o papel subordinado em relação ao papel indicado ou significação autônoma, ocupando por si lugar suficientemente grande na vida da escola. Aqui entram, de um lado, higiene, língua, e de outro, arte e educação física.

4. No presente ano, nós devemos tentar resolver as seguintes tarefas: as disciplinas básicas devem ser ligadas diretamente ou através de uma série de elos, com a vida social e de trabalho da escola. As demais devem completar e abarcar multilateralmente a vida da comuna e os interesses das crianças para o desenvolvimento mais harmônico possível das crianças em relação ao físico e ao espiritual.

5. O plano de estudo deve ser planejado tanto para os estudos obrigatórios como também para o trabalho em círculos, os quais, devem ser planejados e, sistematicamente, impulsionar a atividade científica e artístico-criativa das crianças no presente ano.

6. É necessário fazer o possível no presente ano para que cada trabalho das crianças tenha caráter de pesquisa, mesmo que pequena, mas completa e levada até o final, 1) que tenha para elas sentido e interesse definidos, e 2) que ocupe lugar definido no plano desta ou daquela disciplina.

7. Deve ser usado amplamente o método de excursão, sendo que no presente ano se deveria, na elaboração de cada curso, elaborar-se obrigatoriamente também, o plano de excursões sistemático, combinado com o curso. Todas as excursões planejadas deveriam como também os planos de cursos, ser coordenadas entre si e planejadas para serem realizadas de acordo com o

calendário num prazo determinado e não muito curto. O plano de excursões de estudo deve ser ligado com as excursões que partem do plano de trabalho nas oficinas e nas fábricas e constituir, com eles, um todo único. Excursões ocasionais devem ser se possível um número mínimo.

8-O plano de estudo deve colocar como tarefa a assimilação de um mínimo definido, verificando em um tempo mais ou menos definido por formas que responda ao caráter de cada disciplina( PISTRÁK, 2009.p.190).

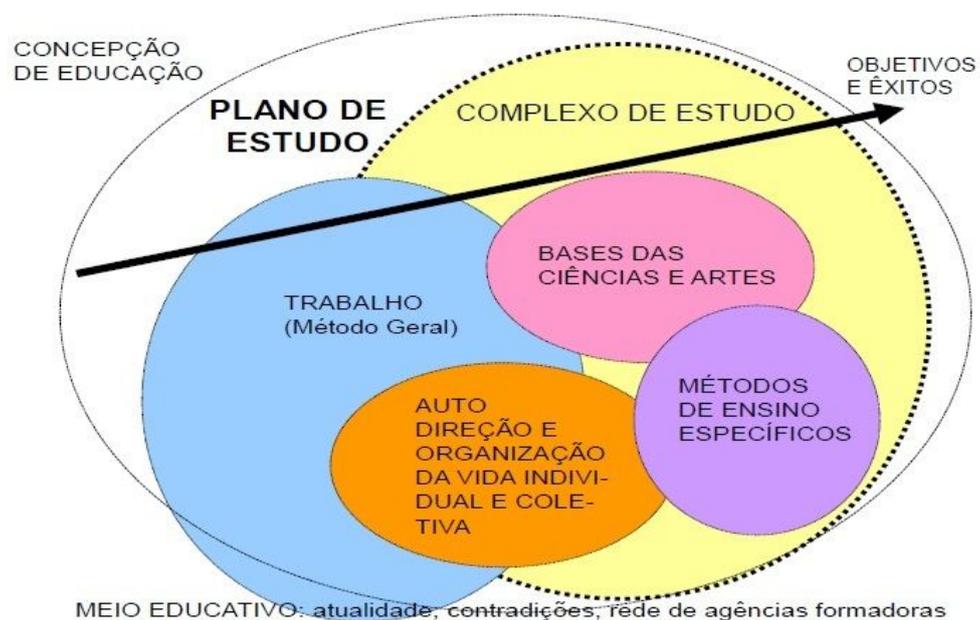
Como se verifica, nas orientações do NarKomPros para elaboração do plano de estudo da escola, todos os elementos discutidos anteriormente estão presentes: estímulo ao desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes; planejamento sistemático; ênfase no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão; ensino organizado por complexo temático; escola ligada à vida e à prática social através de um currículo estruturado a partir da relação escola-sociedade.

Na reunião da Comissão de Planejamento de 8 de outubro de 1921, foi deliberado propor a todos os professores que apresentassem seus planos escolares com base em um esquema comum e específico de cada área, para facilitar o trabalho posterior de reduzir a um único plano. Tal como demonstrado a seguir:

Tema Proposto	Tempo necessário para seu estudo	Relatórios, palestras que decorrem do tema	Excursões ligadas com o trabalho dos temas	Relação com o trabalho na Fábrica	Relação com o trabalho nas oficinas	Relação com as outras disciplinas, (para cada uma em particular)

Todo esse esquema e o plano de estudo têm como princípio a articulação de três categorias: o trabalho como princípio educativo, a auto-organização dos estudantes e o ensino organizado por complexo temático. Esses três elementos estão articulados na proposta pedagógica de Pistrak e de seus companheiros, com o objetivo de assegurar a unidade do objetivo da educação socialista; “é por isso que somos levados a encadear o trabalho técnico, a auto-organização das crianças, o trabalho social da escola e o ensino propriamente dito.” (PISTRÁK, 2005, p. 154). Desse modo, o trabalho socialmente útil é introduzido na escola pela identificação da necessidade de uma educação que concretize a ciência, a auto-organização dos estudantes, a apropriação da vida pelo educando através de um ensino estruturado em complexo temático organizado dentro de um plano de estudo, elaborado anualmente por cada escola, de modo a assegurar a compreensão da realidade na perspectiva de sua totalidade e intervenção nela como forma de contribuir para construir a sociabilidade socialista.

Apropriando - se da experiência acumulada em escolas experimentais na antiga União Soviética no período de 1918-1931, Luis Carlos de Freitas (2010), estudioso da obra de Pistrak e de seus companheiros (1918-1931), vem ensaiando uma proposta de educação no Brasil no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra- MST, tendo como marco orientador da construção ideais do projeto histórico da proposta comunista de sociedade e educação. E esta proposta é que inspira a autora deste trabalho, na defesa de um projeto educacional que organize o trabalho pedagógico da escola na atualidade, na perspectiva de contribuir para o processo de emancipação humana, conforme expressa o organograma a seguir:



**FIGURA 1**<sup>39</sup> - Articulação dos elementos na Proposta Pedagógica de Pistrak.

Segundo essa proposta educativa, elaborada a partir do legado dos pioneiros da educação soviética (1917-1931), o que direciona a atividade educativa é a concepção de educação que se quer desenvolver, isto é, uma educação comprometida com a formação do homem, pautada em valores comunistas. E como é uma área que tem intencionalidade, deve organizar seus objetivos educacionais para que estes se realizem através de instituições inseridas na sociedade, de forma a poderem se constituir um meio educativo, em que a atualidade e as contradições convivam conjuntamente através de agências formadoras – sindicatos, movimentos de juventude etc. que também educam e que, portanto, devem ser chamadas para contribuir com o processo de educação escolar.

<sup>39</sup> Fonte: FREITAS Luiz Carlos.

Definidos a concepção educativa e os objetivos formativos, busca-se estruturar o plano de estudo que se configura como um currículo (Anexo B) que é composto por complexos de estudo, que são articuladores de quatro grandes categorias: trabalho como método geral; autodireção e organização da vida individual e coletiva; bases das ciências e das artes; método específico para cada campo de conhecimento. Nesse sentido, todo o aprendizado tem o trabalho como método educativo articulado com o ensino das ciências e das artes e deve possuir seu método de ensino específico articulado com a auto-organização dos estudantes.

Sendo assim, para que essa proposta educativa se concretize, é preciso que existam momentos de estudo com todos os que compõem o coletivo escolar (estudantes, professores, etc.), quanto ao trabalho a ser feito no âmbito da sala de aula, da gestão da escola, nas atividades de pesquisa e extensão. Nesse sentido, o plano de estudo tem momentos de construção com os alunos e com os professores, o que permite atender aos objetivos, interesses e expectativas da formação.

Desse modo, para que a escola estruture o seu plano de estudo, faz-se necessário o trabalho integrado de todos os coletivos escolares, em um processo em que não é o professor da disciplina com o seu trabalho individual que define o que vai ser ensinado, mas é a totalidade desses processos que possui vários agentes educativos como: sindicatos, organizações da juventude etc., envolvidos em um trabalho coletivo. Este deve assumir um compromisso com a construção de um projeto histórico de sociedade pautado em uma teoria do conhecimento, em uma teoria pedagógica e em uma concepção de currículo visando à construção dessa nova forma de sociabilidade.

Assim, diante de tudo o que foi exposto, pode-se afirmar que Pistrak e os pioneiros da educação soviética contribuíram com o seu legado para a construção de uma síntese pedagógica que possa servir de contraponto para orientar o trabalho dos professores que lutam pela construção de uma proposta educacional emancipadora e que possa contribuir para com um projeto histórico cujo objetivo seja o fim da sociabilidade capitalista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção teórica sobre a Pedagogia Socialista, aqui apresentada, permite-nos afirmar que esta é uma pedagogia inspirada nas concepções teóricas e práticas do marxismo e que, portanto, busca equacionar problemas relacionados aos objetivos da educação, da função social da escola, do currículo e de como se deve realizar o processo ensino-aprendizagem além da relação professor-aluno, tendo como subsídio esse referencial.

Assim, a Pedagogia Socialista diz respeito a uma teoria da educação que objetiva viabilizar o modelo educacional construído por esta teoria para contribuir na construção de um novo modo de organizar a vida, diferente da experiência do capitalismo, o socialismo.

A respeito do modo de produção socialista proposto pelos trabalhadores, Ponce (1994, p.165) faz a seguinte afirmação: “O socialismo, ainda que seus inimigos digam o contrário, aspira a realizar a plenitude do homem, isto é, libertar o homem da opressão das classes, para que recupere, com a totalidade das suas forças, a totalidade do seu eu”. Dessa forma, o objetivo do socialismo é a emancipação humana.

Emerge dessa forma de sociabilidade o modelo educacional socialista, mais especificamente o modelo escolar que objetiva auxiliar na construção de outra subjetividade, de uma nova sociabilidade socialista, em contraposição ao cidadão produzido pelo capitalismo, cuja formação está comprometida com a reprodução do Capital.

A discussão aqui proposta reconhece os interesses do Capital como uma força produtiva e força ideológica de formação de um tipo de ser humano que contribua para com a sustentação e reprodução do sistema capitalista, mais especificamente de um dado tipo de trabalhador, e contrapõe a isto a elaboração de uma síntese que se sustente na formação de um novo homem a partir do projeto histórico socialista, rumo ao comunista.

Não há unanimidade de pensamento e de prática rumo a essa construção de uma Pedagogia Socialista no período de transição, assim como não existe unanimidade em termos de projeto estratégico e tático nas organizações comunistas. Ao longo da história da humanidade, vários teóricos se posicionaram sobre essa questão e produziram conhecimentos teóricos e práticos que pudessem contribuir para a construção de uma prática pedagógica inspirada nas concepções marxianas de sociedade. Dentre esse

teóricos, identificam-se alguns com maior densidade teórica e um volume significativo de produção sobre a área, outros com menor densidade, bem como a diferença do contexto de produção, fruto do trabalho de alguns que se desenvolveu em um cenário revolucionário e de outros que não chegaram a vivenciar essa experiência. Dentre eles, podem-se citar os seguintes autores que deram sua contribuição para a área da educação: Marx (1996, 2004, 2006, 2010) e Engel (2006); Lênin (2008); Krupskaja (1927, 1930, 1935, 2009); Pistrak (2005, 2009); Shulgin (2009); Makarenko (2002); Gramsci, (2008); Vigotski (2007); Snyder (2001); Suchodoski (1976).

Apesar de alguns desses teóricos apresentarem pontos diferentes nas suas teorias, observa-se muita identidade nas suas formulações teóricas, muitos pontos articuladores que acabam por constituir um centro comum, um legado para a construção de uma pedagogia comunista. Dentro desses pontos articuladores, no percurso da pesquisa, registrou-se que todas essas teorias têm como ponto de partida as formulações teóricas e práticas de Marx e Engels sobre educação, e o referencial teórico-metodológico de pesquisa que esses estudiosos produziram, a análise que eles formularam da sociedade capitalista e a defesa que faziam da necessidade de construção do socialismo, entre outras questões que não foram tratadas por não se constituírem objeto deste trabalho.

Como foi evidenciado ao longo deste estudo, Marx e Engels não escreveram nenhum texto dedicado exclusivamente à educação, porém suas reflexões sobre o referido tema são encontradas ao longo de suas mais importantes obras: *Princípios Comunistas* (1847), *Manifesto do Partido Comunista* (1848); *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório da Primeira Internacional* (1866); *O Capital* (1867); *Crítica ao Programa de Ghotá* (1875).

No Manifesto Comunista, que é o documento fundador do movimento operário, dentre as dez bandeiras de luta, encontra-se aquela na qual Marx faz a defesa de uma educação pública e gratuita e articulada ao trabalho.

Ao refletir sobre os clássicos marxistas, tornou-se possível perceber que foi a partir das análises que Marx fez da experiência concreta desenvolvida por Robert Owen, que ele se apropriou dessa experiência, superando a ideia de união do ensino com o trabalho apresentado pelo socialista utópico, desenvolvendo-a e tornando-a mais completa com vistas a proporcionar a emancipação da classe trabalhadora.

Há um progresso visível quando se comparam os textos escritos de Marx e Engels desde os *Princípios do Comunismo* até a *Crítica ao Programa de Ghotá*. Em

todos os textos se sustenta o baluarte da pedagogia marxista, que é a proposta de unificação do ensino com o trabalho, a qual deve acontecer em condições saudáveis, visando possibilitar a emancipação da classe trabalhadora. Entretanto, outros elementos vão sendo incorporados a essa bandeira, tais como a ideia de instrução composta de três elementos: instrução intelectual; tecnológica, teórica e prática; e educação física, que devem ter como preocupação central formar o homem omnilateral.

Ao propor o que está assinalado, Marx deixa um legado programático, em que a bandeira de luta a ser assumida busque garantir a oferta do que há de mais avançado naquele contexto histórico para a classe trabalhadora.

Nesse sentido, as ideias de Marx sobre educação constituem um legado fundamental aos que pretendem elevar culturalmente a população e libertar a classe trabalhadora da exploração e opressão em que se encontra, visto que, segundo Manacorda (2004, p.10), “*em Marx tudo parte do trabalho como produtor de vida*” e, conseqüentemente, da importância atual daqueles que produzem a riqueza da humanidade, ou seja, a classe trabalhadora.

Mas qual é o trabalho que Marx defende que seja agregado ao ensino? É o trabalho compreendido como condição ontológica fundamental na construção do ser social, contrapondo-se com sua forma capitalista. Nesse sentido, nesta proposta, está incluído o trabalho produtivo no sentido de se converter em trabalho socialmente útil, mas, fundamentalmente, o trabalho como produtor da vida.

É óbvio que o trabalho produtivo, na forma como se configura em nossa sociedade capitalista, aliena o trabalhador e neste sentido não é educativo. Não entendo porque tanta mobilização teórica em torno disso. Não é deste trabalho que estamos falando, mas do trabalho que é, antes, atividade humana e só depois trabalho assalariado aprisionado pelo capital. Qualquer vinculação com o trabalho assalariado, sem uma reflexão sobre sua condição de assalariamento, é obviamente não educativa. Entretanto, não é o que se espera de educadores que pretendam a transformação social. Para estes, o trabalho produtivo em sua forma atual tem que ser objeto de uma crítica que o desvele. Neste sentido, uma das facetas de seu caráter educativo, no presente, está no próprio desvelamento de sua condição assalariada e de sua superação. O trabalho é aspecto relevante de uma proposta revolucionária de educação no sentido de que é atividade humana construtora do mundo e de si mesmo; é vida, fundamento. Neste sentido, é mais que trabalho produtivo. No caso deste, no entanto, há que libertá-lo de sua condição assalariada e nisso consiste o projeto histórico comunista na medida em que, nele, todos os seres humanos se convertem em trabalhadores. Mas este processo não começa apenas depois da revolução (FREITAS, 2010, p.211).

Assim, a concepção de trabalho aqui defendida deve superar o trabalho alienante, característico do capitalismo, e não se encerra no trabalho produtivo; mas é o trabalho no sentido mais amplo, como fundamento da vida. “Se o trabalho produtivo está fortemente sob o domínio do assalariamento, outras formas de trabalho socialmente úteis não estão. Na escola pode-se vincular os processos educativos ao auto-serviço, às oficinas escolares, às cooperativas, etc.”( FREITAS,2010). Dessa forma o trabalho se constitui uma categoria angular da proposta educativa socialista de formação do novo homem

Portanto, a produção teórica aqui apresentada discutiu as categorias trabalho, homem, alienação, sem as quais é impossível discutir qualquer premissa de uma educação socialista.

Segundo as concepções de Marx, o homem é fruto das relações sociais que estabelece na sociedade. Sendo assim, o indivíduo não pode ser concebido isoladamente, mas como produto das relações que os homens foram estabelecendo através da história.

Essa concepção sócio-histórica do homem fornece os fundamentos para a compreensão da individualidade humana como síntese de múltiplas determinações que têm como um dos fios condutores as categorias da objetivação e apropriação que o homem realiza em sociedade ao longo da história

Segundo Duarte (1999), o filósofo húngaro Gyorgy MARKUS (1974a, 1974b) analisou o conceito de ser humano ou essência humana em Marx e sintetizou esse conceito em cinco categorias: trabalho (objetivação), consciência, sociabilidade, universalidade e liberdade.

O homem defendido por Marx e pelos marxistas é o homem concebido na história e que é produto das relações que estabelece no coletivo. Há também em Marx um projeto histórico de homem, um homem em potencial que é o ser humano Omnilateral. Em síntese, o homem não é o que ele apresenta ser na realidade imediata, mas é sobretudo o vir-a-ser. Por isso,

Para que o educador possa compreender o indivíduo em sua concreticidade, precisa da mediação de abstrações, pois essa concreticidade não se apresenta ao educador enquanto decorrência imediata do fato dele está em contato com o aluno. Além do mais, conhecer a concreticidade do indivíduo não se limita, para o caso da atividade educativa ao conhecimento do que ele é, mas também ao conhecimento do que ele pode vir-a-ser. Esse conhecimento, por seu

lado, implica num posicionamento em favor de algumas possibilidades desse vir-a-ser e, conseqüentemente, contra outras. (DUARTE, 1999,p.189).

É nesse marco que o presente trabalho aqui se situa, com o objetivo de apresentar uma contribuição a uma proposta pedagógica de emancipação humana para alcançar a omnilateralidade humana, em contraposição ao sujeito consumidor apregoado pelo capital, visto que

O capitalismo cria a insatisfação porque ele produz as condições para o desenvolvimento livre e universal da individualidade, mas frustra esse desenvolvimento ao subjugar os seres humanos ao poder do capital. A única satisfação que ele permite é medíocre, vulgar, decorrente da compra de mercadorias, a satisfação do desejo de ter (DUARTE, 2004, p.240-241).

A produção da subjetividade alienante na qual a única promessa alimentada é a de tornar todos os indivíduos consumidores é universalizada pelo capital. No entanto, só é possível de ser efetivada para alguns, na medida em que a grande maioria está alijada desta sociedade de consumo. Cabe a nós lutar por outra forma de subjetividade, uma subjetividade rica que supere a individualidade fetichizada e concretize uma individualidade em que o ser humano conquiste uma “individualidade para si” (Duarte, 1999).

Os indivíduos multilateralmente desenvolvidos devem ser gestados no seio da própria sociedade capitalista, aproveitando os espaços de contradição. Todavia, Marx estava convencido de que só o Estado dirigido pelos trabalhadores poderia realizar em sua plenitude essa conquista. Desta forma, a bandeira da emancipação humana começa a se desenvolver através da instalação do primeiro estado dirigido pela classe operária na União Soviética.

Depois do Outubro Vermelho de 1917 na Rússia, estava colocada nesse país e no mundo a necessidade de construção de outra forma de organização da sociedade e conseqüentemente a construção de outro sistema educacional estava colocado como uma *necessidade* premente da Revolução.

Na Rússia este processo não foi tranquilo, nem poderia ser, pois se tratou de uma disputa interna e externa entre projetos hegemônicos de sociedade. Os pioneiros da educação soviética tiveram que organizar um sistema de educação frente a uma colossal destruição das forças produtivas, com a eclosão da guerra civil, resistência do magistério conservador em greve, do alto índice de analfabetismo de quase a totalidade da população. Diante desse cenário, eles só possuíam “uma certeza: a de que a velha

educação czarista não lhe servia mais” ( Krupskaya 2009) e a partir daí foram *reinventando* a escola guiados pelo marxismo e pelo materialismo histórico-dialético e pelas posições mais avançadas que puderam recolher sobre o estudo relativo à escola existente no Ocidente.

Para Krupskaya, V. Shulgin, Lunacharskiy, bem como para M. Pistrak, a escola da União Soviética deveria dedicar-se a formar jovens lutadores e construtores. Lutar e construir, estas são as duas palavras que deveriam direcionar a ação de formação dos alunos para que pudessem simultaneamente lutar para defender as conquistas da Revolução e fossem concomitantemente os construtores da nova sociedade socialista. Neste processo, é claro, o conhecimento científico teria que ser apropriado pela classe trabalhadora como condição fundamental do processo de luta e construção.

Desse modo, é no cenário da Rússia pós-revolucionária que a primeira experiência da Pedagogia Socialista começa a surgir sem ter todas as suas premissas desenvolvidas, mas apoiada fundamentalmente no materialismo histórico e no projeto histórico comunista.

Assim, para construir a nova teoria pedagógica foram organizadas as escolas comunas por determinação do Comissariado Nacional de Educação e incentivadas as experiências destas escolas. Uma delas era a de Lepeshinskiy, conduzida por M. M. Pistrak, que teve grande impacto na formulação da política pública educacional deste período.

A análise desenvolvida neste estudo constatou que Pistrak juntamente com seus companheiros da escola de Lepeshinskiy e do Comissariado do Povo para Instrução Pública trabalhavam em torno de três categorias fundamentais: a auto-organização dos estudantes, o ensino organizado por complexo temático e o trabalho como princípio educativo, como caminho para formar sujeitos ativos, que já na escola tomassem a vida escolar em suas mãos. A formação escolar que emergiu daí foi extremamente rica e muito diferenciada daquela que nós conhecemos hoje por escola.

Diante de tudo o que foi exposto, as contribuições das experiências educacionais ensaiadas nas escolas experimentais da Rússia podem nos auxiliar a desenvolver outra perspectiva de educação que contribua para a transição da sociedade capitalista no marco do projeto histórico socialista, ao apresentar os seguintes pressupostos:

- 1- Desenvolvimento de uma proposta pedagógica que, mesmo tendo uma compreensão sobre a importância do ensino, considera que educação é mais que ensino, por isso liga

o trabalho da escola a outras agências formativas: sindicatos, organização estudantil-movimentos dos pioneiros, juventude comunista e estímulo constante à atividade de pesquisa e extensão.

2- Construção da vida escolar com os estudantes, num processo que desenvolva a autonomia intelectual e política dos alunos assegurada no domínio do método científico, no plano de estudo em ações no interior da escola e em coletivos infantis, assembleias estudantis e pelo estímulo à inserção nas lutas sociais para vivência das contradições.

3- Trabalho como princípio educativo que articule no currículo o desenvolvimento da ciência, das artes e busque superar a dimensão instrumentalizadora do trabalho voltado para atender às demandas do mercado, visto que no cotidiano escolar há uma constante articulação do trabalho manual com o intelectual na perspectiva de emancipação humana. Deste modo, no desenvolvimento desta proposta pedagógica, o trabalho socialmente útil é organizado no currículo como método geral de interface com a vida. Neste sentido, o trabalho é a pedra angular da proposta revolucionária de educação, visto que é a atividade humana construtora do mundo, da vida, configurando-se em um trabalho produtivo que se configura também como trabalho socialmente útil.

4- Ensino organizado por complexo temático, que possui como objetivo a organização coerente do ensino com o método dialético de interpretação da realidade dentro de uma perspectiva da totalidade, materializada no currículo integral.

5- Plano de estudo como forma de organização da vida escolar (do currículo) que contemple ensino organizado por complexo temático, atividades de estudo de professores e alunos, estudo do meio, estudo em laboratório, estudo em grupo, estudo independente, entre outros.

6- Necessária defesa da articulação entre teoria e prática num processo em que a formação de professores e todo o coletivo escolar se fundamente na prática, mas tenha na teoria um conjunto de princípios norteadores imprescindíveis para a organização do trabalho pedagógico. Desta forma, esta proposta contribui no atual contexto para a extinção do pragmatismo e para a imersão em favor da filosofia da práxis.

7- Trabalho coletivo com todos os agentes educativos, como forma de desenvolvimento de uma Pedagogia Socialista.

Em suma, os elementos supracitados, que constituem a síntese da experiência soviética demonstram o quanto são atuais as pesquisas no campo da Pedagogia Socialista, bem como a vitalidade do pensamento marxista na elaboração de uma teoria da educação. Nesse sentido, cabem reafirmar a importância de investigações que desvendem *a riqueza das experiências acumuladas pela classe trabalhadora ao longo de sua história*, que orientem a organização do trabalho pedagógico na perspectiva de um projeto histórico socialista.

É nessa perspectiva que o trabalho aqui apresentado se insere como o *início* de uma investigação sobre a *experiência histórica acumulada pela classe trabalhadora*. Então, configura-se como instrumento de luta para que se possa pensar na sociedade atual a superação do projeto escolar capitalista e, conseqüentemente, contribuir para a superação da sociedade capitalista. Assim, as conclusões aqui apresentadas fazem parte de um movimento em busca do saber que não se encerra nesta dissertação pois, certamente, terá continuidade em estudos posteriores.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, Guilherme. **Para Nathan Blanche, BC agiu corretamente**. Folha de S.Paulo, Coluna “Mercado Aberto”, de 19 de setembro de 2008.
- BOLEIZ Júnior, Flávio. **Pistrak e Makarenko : pedagogia social e educação do trabalho**. (Dissertação de Mestrado - USP). São Paulo: 2008.
- BORÓN, Atílio. “Aula Inaugural: Pelo Necessário e Demorado Retorno ao Marxismo”. In: \_\_\_\_\_. (org.). **A Teoria Marxista Hoje: problemas e perspectivas**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- CALDART, Roseli Salet. “Apresentação”. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- CAPRILES, René. **Makarenko: o nascimento da Pedagogia Socialista**. São Paulo: Scipione, 2007.
- DANTAS, Gilson. **Trotski e os soviéticos :antes e depois da Revolução Russa:2007**, Departamento de História da FFLCH-USP.
- DIAS,Edmundo Fernandes.**A liberdade (im)possível na ordem do Capital.:reestruturação produtiva e passivização: IFCHUnicamp,Textos Didáticos,1997,p.141.**
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.
- CUNHA, Luís Antônio. **Uma leitura da teoria da escola capitalista**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 2. ed. São Paulo: Sundermann, 2008.
- ENGELS, Friedrich. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. 4. ed. São Paulo: Global Editora, 1990.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Formação do Professor).
- FREITAS, Luis Carlos. “Apresentação”. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich (org). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

----- Moisey M. Pistrak. In: **Historia Geral da Educação e da Pedagogia**. Faculdade de Educação- FE- UNICAMP, 24 de set./2010. Videoconferência.

FROMM, Eric. **O Conceito Marxista de Homem**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

GOLDMAN, Lucien. O todo e as partes. SP: Paz e terra, 1979.

GOETHE, J.W. **Fausto**. São Paulo. Nova Cultural, 2002.

GORENDER, Jacob. “Apresentação”. In: MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

HOBBSAWM, Eric. Introdução ao Manifesto Comunista. In: **Sobre a História**: São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Podemos escrever a história da Revolução Russa. In: **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. **História do Marxismo**: São Paulo: Paz e Terra, 1985.

KRUPSKAIA. El Movimiento de pioneiros como problema pedagógico In: **A cerca de la educacion comunista -Articulos y Discursos**, Moscú, Edições em Lenguas Extranjeras, 1927.

\_\_\_\_\_. Diferencia entre La Instruccion Profesional y La Politécnica In: **A cerca de la educacion comunista - Articulos y Discursos**. Moscú: Edições em Lenguas Extranjeras, 1930

\_\_\_\_\_. Importante Sector del Trabajo del Komsomol. In: **A cerca de la educacion comunista - Articulos y Discursos**. Moscú: Edições em Lenguas Extranjeras, 1935.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LESSA, Sergio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LENIN, Vladimir. **As Três Fontes**. São Paulo: Expressa Popular, 2008.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: 2010. Originalmente apresentada como tese, Universidade Estadual de Campinas/ Faculdade de Educação.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 12. ed. São Paulo: Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. Apresentação in: **O Princípio Educativo em Gramsci**. 12. ed. São Paulo: Alínea, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. Prefácio da Segunda Edição in: **O Capital** São Paulo: Nova Cultural, 1996. Livro I. (Os Economistas).

\_\_\_\_\_. Prefácio da Primeira Edição In: **O Capital** São Paulo: Nova Cultural, 1996. Livro I. (Os Economistas).

\_\_\_\_\_. Posfácio da Segunda Edição In: **O Capital** São Paulo: Nova Cultural, 1996. Livro I. (Os Economistas).

\_\_\_\_\_. O segredo da Acumulação primitiva In: **O Capital** São Paulo: Nova Cultural, 1996. Livro I. (Os Economistas).

\_\_\_\_\_. **Maquinaria e Grande Indústria in Capital** São Paulo: Nova Cultural, 1996. Livro I volume 2 (Os Economistas).

\_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret: 2007.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução de Rubens Farias. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Ghotá**. Porto Alegre: L&PM, 2006

\_\_\_\_\_. Introdução à crítica da economia política. In: **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

\_\_\_\_\_. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**. Disponível em: <<http://marxista.org/portugues/marx/1866/instrucoes.html>>. Acessado em 02 de Janeiro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Mensagem Inaugural da Associação Internacional dos Trabalhadores**. Disponível em: <<http://marxista.org/portugues/marx/1864/mensagem>>. Acesso em: 02 jan. 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, Maria Célia Marcone (org.). **Iluminismo às Avessas: a produção do conhecimento e política de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NETO, José Paulo. Relendo a Teoria Marxista da História. In: SAVIANI, Demerval, LOMBARDI, José Claudinei, SANFELICE, José (orgs). **História e História da Educação: O debate Teórico-Metodológico Atual**. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação Saber, Produção em Marx e Engels**. São Paulo: Autores Associados, 1990.

NOSELLA, Paolo. A escola do trabalho desinteressada In: **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OWEN, Robert. **Uma nova Concepção de Sociedade**. Tradução de Manuela Ferreira. Disponível em: < [http://www.fpce.up.pt/ciie/revista\\_esc/ESC4](http://www.fpce.up.pt/ciie/revista_esc/ESC4)>. Acesso em: 02 jan. 2010.

PIOZZI, Patrícia. Robert Owen em New Lanark: um laboratório do futuro?. **Revista Pro-Posições**, São Paulo, v. 10, n. 41, mar. 1999.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Teoria Marxista e Pedagogia Socialista**. Disponível em: <[www.grupos.com.br/.../pedagogiasocialista2009/mensagens/html](http://www.grupos.com.br/.../pedagogiasocialista2009/mensagens/html)>. Acesso em: 23 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação e Questão da Atualidade**. São Paulo: Livro do Tatu: Cortez, 1991.

SAVIANI, Nereide. Educação e pedagogia na Rússia Revolucionária: o comissariado do povo. **Historia Geral da Educação e da Pedagogia**. Faculdade de Educação- FE-UNICAMP, 03 de set./2010. Videoconferência.

SILVA, Romildo dos Santos; SOARES, Maria Raimunda Penha. **Ser Social e Trabalho**: a construção do homem (a partir e) pelo trabalho, 2004. Mimeografado.

SNYDERS, George. O Marxismo pode inspirar uma pedagogia. In: **Para onde vão as pedagogias não diretivas**: São Paulo, 2001

SOARES, Rosemary Dore. Entrevista com Mario Alighiero Manacorda. **Revista Novos Rumos**. São Paulo, n. 41, 2004.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista de Educação**. V.I, Lisboa: Editora Estampa, 1976. v

\_\_\_\_\_. **Teoria Marxista de Educação**. V. II, Lisboa: Editora Estampa, 1976.

\_\_\_\_\_. **Teoria Marxista de Educação**. V. III, Lisboa: Editora Estampa, 1976.

TRAGTENBERG, Maurício. “Pistrak: uma Pedagogia Socialista”. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

## ANEXOS

**ANEXOS A** (Fotos do arquivo de Luis Carlos de Freitas divulgadas na videoconferência sobre Moisey M. Pistrak, organizada pela Faculdade de Educação da UNICAMP em 24 de setembro de 2010) - **Escola de Lepeshinskiy**



Escola de Lepeshinskiy - Assembléia



Escola de Lepeshinskiy – Sala de aula



Escola de Lepeshinskiy – Laboratório



Escola de Lepeshinskiy - Aula



Escola de Lepeshinskiy - Mural



Escola de Lepeshinskiy - Aula



Escola de Lepeshinskiy - Aula



Escola de Lepeshinskiy - Aula



Escola de Lepeshinskiy – Aula de Biologia



Escola de Lepeshinskiy – Aula de Física



Escola de Lepeshinskiy – Aula de Física



Escola de Lepeshinskiy – Aula de Matemática



Escola de Lepeshinskiy – Aula na beira do rio



Escola de Lepeshinskiy – Aula no campo



Escola de Lepeshinskiy – Aula no campo



Escola de Lepeshinskiy – Aula no campo



Escola de Lepeshinskiy – Auto serviço



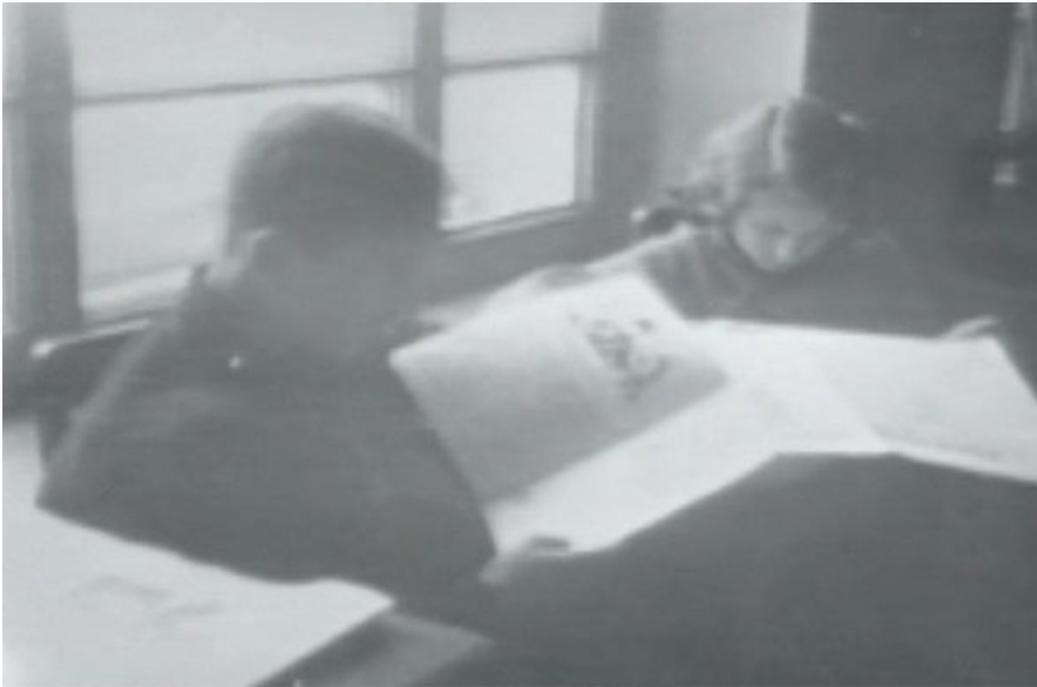
Escola de Lepeshinskiy - Biblioteca



Escola de Lepeshinskiy - Experimento



Escola de Lepeshinskiy - Laboratório



Escola de Lepeshinskiy – Lição de casa



Escola de Lepeshinskiy - Museu



Escola de Lepeshinskiy – Oficina de carpintaria



Escola de Lepeshinskiy - Oficina



Escola de Lepeshinskiy – Atividade dos Pioneiros



Escola de Lepeshinskiy – Reunião Política



Escola de Lepeshinskiy – Sala de arte



Escola de Lepeshinskiy – Trabalho Coletivo



Escola de Lepeshinskiy – Trabalho doméstico



Escola de Lepeshinskiy – Trabalho manual



Escola de Lepeshinskiy – Trabalho Manual



Escola de Lepeshinskiy – Turma de alunos



Escola de Lepeshinskiy – Turma de alunos



Escola de Lepeshinskiy – Turma de alunos



Escola de Lepeshinskiy – Turma de alunos



Escola de Lepeshinskiy – Turma de alunos



Escola de Lepeshinskiy – Turma de alunos



Escola de Lepeshinskiy – Experimento

## Berezanskaya



Pioneiros

## Krupskaya



Pioneiros

Lunacharskiy



Pioneiros

Strazhev



Pioneiros

# Pistrak



Pioneiros

## **ANEXOS B – Roteiro Plano de Estudo: Nível de implementação no Sistema:<sup>40</sup>**

- Especificar a concepção de educação e matriz formativa;
- Especificar o educando, suas características e necessidades em geral;
- Fazer as definições iniciais quanto à unidade de tempo disponível e as disciplinas envolvidas;
- Formular os objetivos instrucionais e formativos e especificar os êxitos esperados;
- Definir os aspectos teóricos (conteúdos) a serem ensinados nestas disciplinas e os aspectos formativos necessários ao educando;
- Adequar estes objetivos e seus aspectos teóricos correspondentes à unidade de tempo disponível e sua divisão;
- Articular elementos dos inventários do meio com os aspectos teóricos das disciplinas e/ou objetivos formativos, agrupando-os de forma a propor complexos gerais (partes da realidade que permitem a integração de conceitos explicativos e procedimentos de análise oriundos das várias disciplinas em questão) comuns a todas as disciplinas e sugerir metodologias para sua implementação pelo coletivo escolar;
- Indicar como conduzir os inventários do meio educativo local, tendo em vista as disciplinas envolvidas e os educandos de forma a levar em conta o entorno concreto da escola no interior dos complexos indicados;
- Definir o aproveitamento particular (em termos de objetivos e êxitos) que uma dada disciplina fará de cada complexo bem como os eventuais métodos específicos necessários para o estudo destas disciplinas específicas;
- Fazer uma distribuição inicial dos complexos na unidade de tempo disponível;
- Indicar como examinar cada complexo de forma a elencar as atividades de preparação necessárias e outras providências para sua abordagem fixando responsabilidades na equipe de educadores;
- Definir os momentos de balanços coletivos quanto aos êxitos planejados e obtidos pelos educandos e seu redirecionamento se necessário. (FREITAS,2010)

### **Roteiro do plano de estudo: Nível de implantação - Coletivo Escolar.<sup>41</sup>**

- Especificar ao educando local, suas características e necessidades específicas – quem são nossos educandos – professores do campo que

---

<sup>40</sup> Plano de estudo apresentado por Luis Carlos de Freitas, em uma palestra realizada na Universidade Estadual de Feira de Santana, em Maio de 2010. Freitas realizou trabalhos de pesquisa em por mais de sete anos na Rússia o trabalho dos pioneiros da educação socialista soviética- Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 2, n. 2, p. 79-89; ago. 2010

<sup>41</sup> Plano de estudo apresentado por Luis Carlos de Freitas, em uma palestra realizada na Universidade Estadual de Feira de Santana, em Maio de 2010 - Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 2, n. 2, p. 79-89; ago. 2010

atuarão em escolas do campo, que por sua vez atendem crianças e jovens das 5ª a 9ª série e, jovens do ensino médio.

- Examinar com os professores as definições iniciais quanto à unidade de tempo disponível e as disciplinas envolvidas.
- Estudar com os professores os objetivos instrucionais e formativos e os êxitos esperados.
- Estudar com os professores os aspectos teóricos destas disciplinas e os aspectos formativos necessários ao educando
- Examinar com os professores a distribuição inicial dos complexos na unidade de tempo disponível e defini-la.
- Conduzir com professores e estudantes os inventários do meio educativo local, tendo em vista as disciplinas envolvidas e os educandos de forma a levar em conta o meio educativo concreto da escola.
- Por em prática metodologias para articular os inventários sobre o meio educativo da escola, em particular com os aspectos teóricos das disciplinas, considerando os objetivos e conteúdos destas disciplinas no interior dos complexos gerais indicados (partes da realidade que permitem a integração de conceitos explicativos e procedimentos de análise oriundos das várias disciplinas em questão), comuns a todas as disciplinas. Definimos leitura e produção dos textos inicialmente como comum, sem o que não se desenvolvem outras funções psíquicas superiores como análise, síntese, avaliação, teorização.
- Por em prática metodologias para articular os aspectos do meio educativo da escola em particular com os objetivos formativos definidos, incluindo suas ligações com o processo de gestão escolar.
- Levar cada professor a compreender o aproveitamento (em termos de objetivos e êxitos) que cada disciplina fará de cada complexo, bem como, os eventuais métodos específicos necessários para o estudo destas disciplinas específicas, agregando outras ações que forem convenientes.
- Examinar com os professores e estudantes cada complexo de forma a elencar as atividades de preparação necessárias e outras providências para sua implementação, fixando responsabilidades na equipe de educadores e de educandos.
- Implementar momentos de balanços coletivos quanto aos êxitos planejados e obtidos pelos educandos e seu redirecionamento se necessário.