

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**O ESCOLANOVISMO E A PEDAGOGIA SOCIALISTA NA UNIÃO SOVIÉTICA NO
INÍCIO DO SÉCULO XX E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E
INTEGRADA**

Cezar Ricardo de Freitas

CASCADEL, PR
2009

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**O ESCOLANOVISMO E A PEDAGOGIA SOCIALISTA NA UNIÃO SOVIÉTICA NO
INÍCIO DO SÉCULO XX E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E
INTEGRADA**

Cezar Ricardo de Freitas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Ireni Marilene Zago Figueiredo

CASCADEL, PR
2009

Ficha catalográfica
Elaborada pela Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste

F936e Freitas, Cezar Ricardo de
 O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no
 início do século XX e as concepções de educação integral e integrada /
 Cezar Ricardo de Freitas.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2009.
 200 f. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do
Paraná.
Bibliografia.

1. Dewey, John, 1859-1952. 2. Educação Soviética. 3. Educação
integral. 4. Educação integrada. I. Figueiredo, Ireni Marilene Zago. II.
Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21ed. 370.9

Bibliotecária: Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

Key-words: John Dewey, Soviet Education, Integral Education, Integrated Education.

Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação.

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo; Dra. Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier; Dra. Liliam Faria Porto Borges; Dr. Gilmar Henrique da Conceição.

Data da defesa: 17/02/2009.

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O ESCOLANOVISMO E A PEDAGOGIA SOCIALISTA NA UNIÃO SOVIÉTICA
NO INÍCIO DO SÉCULO XX E AS CONCEPÇÕES DE
EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA**

Autor: Cezar Ricardo de Freitas

Orientadora: Profa. Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Cezar Ricardo de Freitas, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data: 17/02/2009

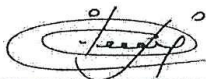
Assinatura:
(orientador(a))



COMISSÃO JULGADORA:



Profª. Dra. Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier



Prof. Dr. Gilmar Henrique da Conceição



Profa. Dra. Liliam Faria Porto Borges

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar as propostas de Educação Integral e Integrada nos teóricos da União Soviética, especificamente Vladimir Ilitch Ulianov, o Lênin (1870-1924), Nadejda Konstantinovna Krupskaja (1869-1939), Moisés Mikhaylovich Pistrak (1888-1940) e Anton Semionovich Makarenko (1888-1939), a partir da Revolução de Outubro de 1917 até a década de 1930; e em John Dewey (1859-1952), expoente máximo da chamada Pedagogia da Escola Nova. Tratou-se de apreender em que medida os autores soviéticos “dialogaram” com as proposições escolanovistas, notadamente com John Dewey, a partir da problematização do processo de desenvolvimento e de consolidação do capitalismo, sustentado pelo liberalismo e seus princípios fundamentais, com ênfase para a segunda fase do liberalismo, na qual John Dewey está situado. Ao mesmo tempo, explicitamos os desafios que a Rússia revolucionária enfrentava, destacando o que era pertinente no embate entre os liberais, fascistas e socialistas, bem como os elementos incorporados, negados ou até mesmo superados pelos teóricos soviéticos. Nesse caminho, tornou-se fundamental o entendimento de que os conceitos não são universais, mas que assumem diferentes sentidos e respondem a determinadas necessidades, respeitando as particularidades de cada tempo e lugar. É por isso que foi necessário compreender a relação entre capitalismo e liberalismo e como isso se expressou no movimento escolanovista, bem como a forma como o socialismo se inseriu nesse debate, a partir da realidade particular vivida na União Soviética. Constatou-se que, para John Dewey, a Educação Integral está articulada à perspectiva de que a escola propicie uma formação que integre a cultura com a sua utilidade prática, esta entendida a partir dos desafios enfrentados pelo capitalismo no período, dentre eles, a ausência de instituições democráticas. Por sua vez, para o marxismo, as possibilidades de uma Educação Integral, visando ao desenvolvimento do ser humano, em suas múltiplas dimensões, uma formação *omnilateral*, em contraponto à formação *unilateral*, somente poderia se efetivar numa sociedade em que o pleno desenvolvimento humano estivesse à frente dos interesses da reprodução e da acumulação capitalista: a sociedade comunista. Embora partamos do pressuposto de que a Rússia viveu, nas primeiras décadas após a Revolução, uma fase de transição, o socialismo, foi possível verificar a aproximação dos autores soviéticos de uma concepção de Educação Integral, ao buscarem uma formação que contemplasse as dimensões da política, da economia, da cultura, articuladas ao processo revolucionário. Em relação à Educação Integrada, foi possível verificar que ela é mais usada no sentido de expressar a vinculação entre escola e sociedade e educação e trabalho, respeitadas as particularidades históricas. Embora com perspectiva diferenciada, tendo em vista projetos distintos de sociedade e de educação, foi possível evidenciar a concepção de Educação Integrada em John Dewey e nos autores soviéticos.

Palavras-chave: John Dewey, Educação Soviética, Educação Integral, Educação Integrada.

ABSTRACT

This study aims to present the proposals for Integral Education and Integrated Education by theorists from the Soviet Union, namely Vladimir Ilitch Ulianov, or Lenin (1870-1924), Nadejda Konstantinovna Krupskaja (1869-1939), Moisés Mikhaylovich Pistrak (1888-1940) and Anton Semionovich Makarenko (1888-1939), covering the period from the Revolution in October 1917 to the decade of 1930; and by John Dewey (1859-1952), a leading representative of the so-called Progressive Education Pedagogy. We sought to examine to which extent the Soviet authors shared the propositions of the Progressive Education movement, especially John Dewey's ideas, by problematizing the process of development and consolidation of capitalism, supported by liberalism and its fundamental principles, with emphasis on the second phase of liberalism, in which John Dewey is situated. We also discuss the challenges faced by the revolutionary Russia, highlighting the important elements in the struggle between liberals, fascists and socialists, as well as the elements that were incorporated, denied or even overcome by the Soviet theorists. For this study, it was necessary to understand that the concepts are not universal, but they have different meanings and respond to specific needs, taking the particularities of each time and place into account. In this sense, we examined the relationship between capitalism and liberalism, and how this relationship was expressed in the Progressive Education movement, as well as how socialism has entered this debate, considering the particular reality experienced in the Soviet Union. According to our findings, John Dewey's idea of Integral Education is that the school must provide an education that integrates culture with its practical use, which comprise the challenges faced by capitalism in that period, such as the absence of democratic institutions. On the other hand, within the Marxism's conceptual framework, the possibilities of an Integral Education aiming at the development of human being in its multiple dimensions, that is, an *omnilateral* education as opposed to *unilateral* education, could only be effective in a society where the full development of man was more important than the interests of capitalist accumulation and reproduction, that is, in the communist society. Although we are based on the assumption that Russia experienced, in the first decades after the Revolution, a transitional phase – socialism –, it was possible to find out that the Soviets' idea of education was close to a conception of Integral Education as they pursued an education that included the political, economic and cultural dimensions, articulated to the revolutionary process. Regarding the Integrated Education, we have found that it is mainly used to express the relationship between school and society, and education and work, considering the historical particularities. Yet from different perspectives, bearing in mind the different projects of society and education, it was possible to establish the conception of Integrated Education both in John Dewey and in the Soviet authors.

Key-words: John Dewey, Soviet Education, Integral Education, Integrated Education.

AGRADECIMENTOS

À Professora Ireni Marilene Zago Figueiredo, pelos conhecimentos compartilhados, pela tolerância aos meus limites e pela dedicação na condução deste trabalho, contribuindo de forma incisiva para que este fosse realizado, além de fazer com que a caminhada até aqui fosse menos difícil.

Aos membros da banca, Professor Gilmar Henrique da Conceição e Professora Liliam Faria Porto Borges, pelas críticas e sugestões que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

À Professora Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier, pela atenção, pelas valiosas indicações e sugestões.

Aos Professores do Colegiado do Curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Educação da Unioeste, pela pronta disposição em me auxiliar, particularmente à Professora Aparecida Favoreto e ao Professor Alexandre Felipe Fiuza.

Aos meus familiares e amigos que souberam compreender a minha constante ausência, em especial à minha esposa Janaina de Camargo, pelo apoio nas horas em que as incertezas e o cansaço ameaçavam.

A vida é uma seqüência de ações, pequenas ou grandes, destinadas a sobreviver. A cada uma destas ações corresponde uma finalidade, mas todas estas finalidades não são de fato mais do que uma só e mesma coisa: a preocupação de viver a maior quantidade de tempo e o melhor possível. É uma finalidade razoável e é razoável querer atingí-la. [...] Quanto mais a humanidade se desenvolveu, mais começou a compreender que essa finalidade seria atingida mais facilmente se o homem não lutasse sozinho, mas em coletividade.

A. S. Makarenko

SUMÁRIO

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
INTRODUÇÃO	10

CAPÍTULO I

LIBERALISMO, ESCOLANOVISMO E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA EM JOHN DEWEY	15
--	----

1.1 O Liberalismo como expressão ideológica do capitalismo e o Escolanovismo como expressão do pensamento liberal na educação.....	17
1.2 As preocupações de Dewey com um “renascente liberalismo” e a sua proposta de Educação Integral e Integrada.....	35

CAPÍTULO II

KARL HEINRICH MARX E FRIEDRICH ENGELS: DA CRÍTICA AO CAPITALISMO À UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO	64
--	----

CAPÍTULO III

AS INFLUÊNCIAS DO ESCOLANOVISMO NA RÚSSIA REVOLUCIONÁRIA E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA EM LÊNIN, KRUPSKAIA, PISTRÁK E MAKARENKO	93
---	----

3.1 A Revolução Russa e o debate educacional nas primeiras décadas do século XX.....	94
3.2 Vladimir Ilitch Ulianov (Lênin): os desafios da educação e da luta política no período revolucionário.....	119
3.3 Nadejda Konstantinovna Krupskaja e a formação da nova geração comunista.....	142
3.4 Moisés Mikhaylovich Pistrak: a escola do trabalho e a produção como elemento integrador.....	150
3.5 Anton Semionovich Makarenko e a Colônia Gorki: a educação e o trabalho como pilares para a construção da coletividade.....	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	194

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar os conceitos de Educação Integral, Educação Integrada e Educação em Tempo Integral surgiu devido a minha atuação como Professor em uma Escola de Tempo Integral da rede municipal de Cascavel-PR, em 2003. A possibilidade de realizar esse estudo se tornou concreta ao ingressar no Curso de Especialização em História da Educação Brasileira, oferecido pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, em 2006. O resultado sistematizado na monografia¹, no entanto, nos indicou a necessidade de aprofundamento teórico sobre o conceito de Educação Integral no início do século XX. Foi com o propósito de dar continuidade à pesquisa que participei do processo de seleção do Mestrado em Educação na mesma instituição, em 2006.

A hipótese inicial do projeto de pesquisa a ser desenvolvido era de que o escolanovismo, como expressão do liberalismo, havia se apropriado do conceito de Educação Integral socialista transplantando-os para a sociedade capitalista e, com isso, descaracterizando-o, assumindo a perspectiva de uma Educação Integrada. Considerando essa hipótese, o nosso entendimento era de que uma proposta de Educação Integral somente seria possível no socialismo e o escolanovismo, no limite, somente poderia efetivar uma proposta de Educação Integrada. Esse pressuposto não se sustentou com a continuidade das investigações. Passamos, então, a identificar que a apropriação foi recíproca, mas que, no entanto, existiam elementos que as diferenciavam, o que exigiu a compreensão do contexto histórico em que tais perspectivas foram formuladas. Foi assim que a investigação sobre a origem dos conceitos de Educação Integral e Integrada reforçou a insustentabilidade da hipótese inicial, na medida em que foi possível identificar os dois conceitos nas propostas de educação em John Dewey e nos teóricos da Rússia² soviética.

Compreendemos, portanto, a partir da recuperação dos termos de Educação Integral e Integrada, que os conceitos não são universais e que assumem diferentes sentidos ou significações, bem como respondem a determinadas necessidades, respeitando as particularidades de cada tempo e lugar; entendendo-os, dessa forma,

¹ Monografia intitulada “A experiência da escola em tempo integral na rede pública municipal de Cascavel”, sob orientação da Professora Maria Inalva Galter.

² A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS – foi oficialmente criada em 1922 e abrangia países com realidades muito distintas.

como produto das relações complexas e imbricadas das dimensões econômico-social e político-ideológica de um determinado contexto histórico.

Nesse sentido, a pesquisa que resultou nesta dissertação, apresenta as propostas de Educação Integral e Integrada nos teóricos da Rússia revolucionária; especificamente, Vladimir Ilitch Ulianov, o Lênin, (1870-1924), Nadejda Konstantinovna Krupskaja (1869-1939), Moisés Mikhaylovich Pistrak (1888-1940) e Anton Semionovich Makarenko (1888-1939), a partir da Revolução de Outubro³ de 1917 até a década de 1930, com destaque para a União Soviética como a primeira tentativa concreta de construir uma sociedade voltada para o pleno desenvolvimento do ser humano e, portanto, de construção de uma proposta socialista de educação, em contraponto à forma como a educação se apresentava na sociedade capitalista. Também analisamos John Dewey (1859-1952), reconhecido como mentor de uma pedagogia burguesa, a partir da problematização do processo de desenvolvimento e de consolidação do capitalismo sustentado pelo liberalismo e seus princípios fundamentais, com ênfase para a segunda fase do liberalismo, na qual John Dewey está situado; e, ao mesmo tempo, explicitamos os desafios que a Rússia revolucionária enfrentava, destacando o que era fundamental no embate entre os liberais, os fascistas e os socialistas.

Portanto, foi necessário compreender a relação entre capitalismo e liberalismo, e como isso se expressou no movimento escolanovista, bem como a forma como o socialismo soviético se inseriu nesse debate. Não tivemos, no entanto, a pretensão de elaborar uma análise que contemplasse todas as dimensões econômico-sociais e político-ideológicas desse processo, nem tampouco dar conta de todos os elementos decorrentes das diferentes composições ou especificidades que o liberalismo e o escolanovismo assumiram no decurso do desenvolvimento histórico do capitalismo.

Isso não significa que desconsideramos a relevância das contradições inerentes ao capitalismo e suas relações com a educação; ao contrário, implicou,

³ Como a Rússia ainda seguia o calendário juliano, que ficava treze dias atrás do calendário gregoriano, adotado em todas as demais partes do mundo cristão ou ocidental, a Revolução de Fevereiro, na verdade, deu-se em março; e a de Outubro, em 7 de novembro. Foi a Revolução de Outubro que reformou o calendário russo, como reformou a ortografia russa, demonstrando a profundidade de seu impacto. Pois é bem sabido que essas pequenas mudanças geralmente exigem terremotos sócio-políticos para trazê-las. A mais duradoura e universal consequência da Revolução Francesa foi o sistema métrico (HOBSBAWM, 1995, p. 64-62. Nota do autor no texto).

sim, em considerar essas contradições como ponto de partida indispensável para o desvendamento das contradições particulares e peculiares que determinaram e configuraram a educação em cada realidade investigada. Foi preciso, assim, entender quais eram os desafios enfrentados pelo capitalismo no período, bem como a quais demandas sociais John Dewey considerava que a escola deveria responder. Ao apreender as contradições ensejadas pelo capitalismo também encontramos alguns elementos aos quais a proposta soviética de educação tentou se contrapor. Ao mesmo tempo, foi necessário entender os desafios enfrentados pela Rússia soviética, de romper o atraso econômico-social em que se encontrava, tendo como referência as realizações da modernidade, mas com objetivos diferenciados.

Tendo em vista que os conceitos não são universais, cabe algumas considerações sobre a origem das propostas de Educação Integral e Integrada. Assim, a ênfase dada à formação integral do homem está na origem do conceito grego de *Paidéia*, de difícil definição, e que expressou o ideal de formação dos gregos a partir do século V a.C. e influenciou o que os romanos chamaram de *humanistas*; sendo retomado, no século XVIII, pelos Iluministas. Neste sentido, a preocupação com uma Educação Integral tem origem nas chamadas “civilizações clássicas”, Grécia e Roma, ambas escravistas, onde alguns filósofos defendiam uma formação que desenvolvesse o processo de construção pessoal consciente, permitindo ao indivíduo ser “constituído de modo correto e sem falha, nas mãos, nos pés e no espírito”. A educação grega, reservada somente para a aristocracia, centrava-se na formação integral, “corpo e espírito”, com ênfase para o preparo militar ou esportivo ou para o debate intelectual, conforme a época ou o lugar (ARANHA, 2006, p. 61-63). Aristóteles (384-322 a.C.), por exemplo, reconhecia a importância de uma Educação Integral, que exigiria o cultivo de todas as disposições humanas: Sobre a educação afirmava que “Cosas que deben ser objeto de ella: las letras, la gimnástica, la música y el dibujo” (ARISTÓTELES, 2008, p. 06). A Educação Integral, em Aristóteles, achava-se em íntima relação com um desenvolvimento progressivo: as funções físicas, vegetativas, instintivas e racionais do homem desenvolvem-se passo a passo, de modo pausado. Seria preciso desenvolver as disposições corporais e instintivas antes de ocupar-se intensamente

da razão e do caráter. A educação, em outras palavras, deveria aperfeiçoar a natureza humana, de maneira gradual (LARROYO, 1982, p. 183-184).

Convém ressaltar também que, “historicamente, os ideais e as práticas educacionais reformadoras, reunidos sob a denominação de Escola Nova, fizeram uso, com variados sentidos, da noção de **educação integral**. [...] O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática” (CAVALIERE, 2002, p. 251. Grifos da autora). Portanto, para além das várias vertentes do movimento escolanovista, analisamos a proposta de Educação Integral em John Dewey, considerado o maior expoente do escolanovismo e que foi, em grande parte, expressão do liberalismo na educação. Ao explicitar as proposições teóricas do escolanovismo contrapondo-as com a dos socialistas, apresentamos o “diálogo” que os teóricos soviéticos travaram com a concepção de John Dewey, tendo em vista que ele foi amplamente discutido na União Soviética e também analisou algumas experiências soviéticas (CAPRILES, 1989, p. 23).

Por sua vez, para o marxismo, as possibilidades de uma Educação Integral, visando o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões, uma formação *omnilateral*, em contraponto à formação *unilateral*, somente poderiam se efetivar numa sociedade em que o pleno desenvolvimento humano estivesse à frente dos interesses da reprodução e da acumulação capitalista; a sociedade comunista. Embora tratamos de uma fase de transição, o socialismo, foi possível verificar nos autores soviéticos aqui estudados uma perspectiva de Educação Integral, ao buscarem uma formação que contemplasse as diversas potencialidades humanas: política, produtiva, formativa, etc.; articulada aos desafios enfrentados após a tomada do poder do Estado pelos bolcheviques em 1917.

Em relação à Educação Integrada, verificamos que ela é mais usada no sentido de expressar a vinculação entre escola e sociedade e educação e trabalho, respeitadas as particularidades históricas. Embora com perspectivas diferenciadas, tendo em vista projetos distintos de sociedade e de educação, também foi possível compreender a concepção de Educação Integrada em John Dewey e nos autores soviéticos.

Dessa forma, para buscar a compreensão das propostas de Educação Integral e Integrada em John Dewey e nos teóricos socialistas, esta dissertação foi

organizada em dois capítulos, contemplando duas seções no primeiro e seis seções no segundo.

Em linhas gerais, a primeira seção, do capítulo I, consistirá numa reconstituição de alguns aspectos da trajetória do processo de desenvolvimento e de consolidação do capitalismo, sustentado pelo liberalismo e seus princípios fundamentais, os quais foram sendo reestruturados e adaptados à própria realidade apresentada pelo desenvolvimento capitalista, tendo em vista os dilemas enfrentados nesse processo; principalmente devido a mobilização da classe operária. A segunda seção constituirá numa breve recuperação do movimento escolanovista, entendido como um “segmento” da doutrina liberal para a educação do início do século XX, com ênfase nas significações deweyanas subjacentes aos conceitos de Educação Integral e Integrada.

No segundo capítulo, buscamos apresentar as influências dos ideais escolanovistas na Rússia revolucionária, evidenciando até que ponto eles foram assimilados, negados ou superados pelos autores soviéticos, no que se refere às propostas de uma Educação Integral e Integrada. Para tanto, antes de tratar especificamente dos quatro teóricos soviéticos, dedicamos a primeira seção a caracterização da Rússia e dos desafios que se colocavam para uma nação com horizonte proletário; e a segunda seção explicitará alguns pressupostos que a nortearam, tendo como referência os principais conceitos do pensamento marxista.

Algumas considerações complementares sobre as concepções de Educação Integral e Integrada em John Dewey e nos teóricos da União Soviética, bem como sobre o que representou o “socialismo real”, concluirão a exposição do trabalho.

CAPÍTULO I

LIBERALISMO, ESCOLANOVISMO E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA EM JOHN DEWEY

Neste capítulo, para compreender a concepção de Educação Integral e Integrada de John Dewey (1859-1952) buscamos recuperar, mas sem a pretensão de abarcar todos os elementos econômico-sociais e político-ideológicos, a articulação do capitalismo com a sua expressão ideológica, o liberalismo, o qual contribuiu para a legitimação e a reprodução da sociedade de classes. Diante disso, é importante entender como a doutrina liberal explicava as contradições do capitalismo, bem como as “soluções” que ela apontava, pois é no início do século XX que a escola⁴ começou a se destacar como uma das estratégias, defendidas pelos teóricos liberais, para enfrentar os problemas do capitalismo. O escolanovismo⁵ é, em grande parte, a expressão dessa preocupação, com destaque para as elaborações teóricas de John Dewey. Neste sentido, é preciso retomar a própria constituição e desenvolvimento do liberalismo, inclusive, para compreender os princípios fundamentais consubstanciados na proposta educacional deweyana.

Como o liberalismo do século XX sofreu algumas alterações, influenciado principalmente pela alternativa histórica que representava o socialismo na União Soviética, é fundamental analisar esse contexto por dois motivos: primeiramente, ao buscar os elementos para apreender a concepção de Educação Integrada e Integral de Dewey é necessário verificar de onde parte esse autor para elaborar a sua proposta educacional, bem como a quais demandas sociais ele considerava que a escola deveria responder. Em segundo lugar, esses elementos nos fornecerão as bases para identificar em que medida os autores soviéticos assimilaram ou não os ideais escolanovistas, bem como o que os diferenciam em relação a concepção de Educação Integral e Integrada de John Dewey. A crítica ou a defesa do escolanovismo, na União Soviética, precisa ser compreendida justamente na forma

⁴ Sobre a gênese da escola pública ver, dentre outros, ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

⁵ Alguns autores utilizam o termo “educação progressiva”, “movimento progressista na educação” ou “movimento renovador” para caracterizar o escolanovismo. A respeito ver, dentre outros, LUZIURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. 4ª ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1966. (Atualidades Pedagógicas, v. 56); MANACORDA, Mario. A. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1993.

como os autores soviéticos, que serão analisados no segundo capítulo, compreenderam a eficiência ou o fracasso da escola em bases liberais para responder às demandas sociais apontadas por Dewey ou, até mesmo, na incorporação das novas demandas à escola para formação do “novo” homem.

Em síntese, em linhas gerais, busca-se evidenciar, na primeira seção o processo de desenvolvimento e de consolidação do capitalismo; sustentado pelo liberalismo e seus princípios fundamentais, os quais foram sendo reestruturados e adaptados à própria realidade apresentada pelo desenvolvimento capitalista, tendo em vista os dilemas enfrentados nesse processo; e o movimento escolanovista, apreendido aqui como um “segmento” da doutrina liberal, do início do século XX, para a educação. Na segunda seção, tenciona-se discutir as significações deweyanas subjacentes aos conceitos de Educação Integral e Integrada, a partir das obras “Democracia e Educação”⁶, “Liberalismo, Liberdade e Cultura”⁷ e “Experiência e Educação”⁸, considerando, particularmente, a segunda fase do liberalismo, na qual John Dewey estava situado.

⁶ Datada de 1916, segundo o próprio autor, é um esforço para penetrar e definir as idéias implícitas em uma sociedade democrática e para aplicá-las aos problemas da educação (DEWEY, 1979a, p. XXVII. Prefácio da 1ª edição).

⁷ Obra escrita em 1935, quando John Dewey analisa a segunda fase do desenvolvimento do liberalismo. A edição de 1970 reuniu, num só volume, dois livros de John Dewey: *Liberalism & Social Action* (1935) e *Freedom and Culture* (1939).

⁸ Nesse estudo, de 1938, o autor apresenta as críticas à escola tradicional, ao mesmo tempo em que descreve e ilustra um de seus conceitos educacionais fundamentais: o ensino a partir da experiência (DEWEY, 1979b, p. XII). Também posiciona-se diante do movimento educacional renovador, criticando alguns de seus desdobramentos, ou “mal-entendidos” e reafirmando as suas idéias fundamentais (CUNHA, 1994, p. 86).

1.1 O Liberalismo como expressão ideológica do capitalismo e o escolanovismo como expressão do pensamento liberal na educação

A história do pensamento liberal é a história do processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista e da ascensão da burguesia enquanto classe hegemônica (BARBOSA, 2000, p. 06). O liberalismo é uma doutrina política⁹ formulada no século XVIII, tendo como principal teórico Adam Smith (1723-1790), em seu estudo clássico *A Riqueza das Nações* (1776). No século XVIII, o liberalismo surgiu como uma doutrina que desafiava as restrições feudais ao comércio e à produção (PETRAS, 1997, p. 15).

As elaborações de Adam Smith, de certa forma, constituíram uma síntese das idéias burguesas que começam a tomar corpo desde a crise do modo de produção feudal e desenvolvimento do modo de produção capitalista. Teóricos como Tomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), Jean Jacques Rousseau (1712-1778) e Adam Smith, apesar da divergência em algumas questões, convergiam ao expressar os anseios da burguesia, que foi construindo, historicamente, a sua hegemonia.

A burguesia construiu o liberalismo como ideologia no processo de constituição de si mesma como classe dominante e hegemônica, o que quer dizer nas relações que travou com as outras forças sociais, sejam as de aliança e compromisso, sejam as de oposição e antagonismo. Nesse processo, ela construiu um liberalismo que passou a constituí-la e a constituir a forma dominante de conceber o mundo. E ainda treinou as classes trabalhadoras para as leis do capitalismo (WARDE, 1984, 45).

Portanto, o liberalismo, ao nascer com o capitalismo, justificou e dirigiu sua plena consolidação.

[...] o liberalismo surgiu como expressão historicamente necessária do modo de produção capitalista, não só na sua fase de estruturação e consolidação – na qual o liberalismo foi imposto como visão de mundo, através da qual a burguesia dirigiu o processo de luta contra a antiga ordem e de construção da nova – como também nas fases seguintes, de crescente expansionismo, nas quais a burguesia precisou da disponibilidade subjetiva para que o capitalismo fosse aceito como natural e necessário, identificado a progresso,

⁹ O “[...] liberalismo político, principalmente na Inglaterra, identificou-se com o liberalismo econômico” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004, p. 700).

desenvolvimento, democracia, liberdade, etc. Sob essa perspectiva, o liberalismo não é só a primeira ideologia, mas é fundante da própria ideologia como categoria concreta da ordem capitalista (WARDE, 1984, p. 26).

No momento de estruturação e de consolidação da burguesia, foi necessário destruir a ordem “imutável” que garantia os privilégios da nobreza, invocando os “direitos naturais” dos homens, para que a luta contra a aristocracia fosse vitoriosa. Nesse momento, a burguesia desempenhou um papel revolucionário, pois:

[...] destruiu os empecilhos que impediam o desenvolvimento das forças produtivas: os entraves corporativos, os privilégios locais, as tarifas de aduanas diferenciadas, as isenções de impostos aos nobres, etc. Mas, ao exigir para si igualdade de direitos proclamou a liberdade e a igualdade dos servos e dos homens em geral, inclusive do proletariado [...] (MACHADO, 1984, p. 87).

O ápice desse movimento é representado pela Revolução Francesa (1789), onde a classe burguesa, que no decorrer dos séculos anteriores construiu o seu poder econômico, consolidou o seu poder político. Essa revolução dirigida pela burguesia, apesar de não ter sido somente burguesa, pois contou com a participação de camponeses e da massa de pobres urbanos, levou a burguesia ao poder. Assim, “estavam abertas as portas para o desenvolvimento do capitalismo” (KONDER, 2003, p. 10).

A primeira fase, denominada de “liberalismo clássico”, atingiu seu auge no século XVIII e percorreu parte do século XIX, no entanto, não se esgotou nele. Esse momento é característico da fase em que o capitalismo expande suas fronteiras, ocasionando uma redistribuição do mercado mundial. Nesta fase, era uma concepção ainda em constituição, nas quais as teses específicas, contidas nessa concepção da burguesia, tornar-se-iam uma visão universal das novas forças constitutivas da sociedade em construção (PEIXOTO, 1998, p. 116-118). “As teses fundamentais do liberalismo, nesta etapa [...] são o direito à liberdade, à igualdade, na natureza e igualdade legal, o direito de propriedade, a segurança ou proteção do Estado” (WARDE, 1984, p. 55).

O liberalismo clássico, de Locke e Spencer, bem como de seus seguidores, sustentava que o Estado tem o direito de limitar a liberdade de alguém unicamente quando for necessário proteger os

direitos fundamentais (muitas vezes considerados como sendo os próprios direitos naturais) (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004, p. 711).

A doutrina liberal, instrumento de luta da burguesia contra o Antigo Regime, funda-se nos princípios da individualidade, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia. “Opunha, à ordem ‘iníqua’ que combatia, fundada na desigualdade ‘herdada’, a ordem capitalista que, respeitando as desigualdades ‘naturais’, se consubstanciava numa sociedade hierarquizada, porém justa e para tanto ‘aberta’” (XAVIER, 1990, p. 60-61).

É através desses cinco princípios liberais, portanto, que se difunde o ideal de que, no capitalismo, a sociedade é “aberta” e, por isso, possibilitará a “mobilidade social”; em contraponto à antiga sociedade que era estamentizada (CUNHA, 1979, p. 34). Desse modo, “[...] a noção de desigualdade social justa, com base na hierarquia das capacidades, é a base da legitimação da escola e da própria sociedade capitalista no pensamento liberal” (XAVIER, 1990, p. 87).

A individualidade impõe-se como valor determinante, cabendo ao indivíduo, através de sua “competência” e “esforço”, vencer a concorrência “natural”, para ascender socialmente. Com o princípio da individualidade,

[...] a doutrina liberal não só aceita a sociedade de classes, como fornece os argumentos que legitimam e sancionam essa sociedade. É verdade que ela rejeita os estratos sociais ‘congelados’ ou ‘cristalizados’, mas não a divisão da sociedade em classes (CUNHA, 1979, p. 29).

Outro princípio do liberalismo é o da liberdade, que está profundamente associado ao princípio do individualismo. Pleiteia-se antes de tudo a liberdade individual, decorrendo dela a liberdade econômica, política, intelectual e religiosa: O liberalismo utiliza o princípio da liberdade para combater os privilégios conferidos a certos indivíduos em virtude do nascimento ou credo. Esse princípio presume que um indivíduo seja tão livre quanto outro para atingir uma posição social vantajosa, em virtude de seus talentos e aptidões (CUNHA, 1979, p. 29).

A liberdade também está relacionada à produção e ao consumo dos homens.

Segundo a visão liberal, a ação espontânea do mercado deveria ocasionar um equilíbrio entre todos os indivíduos, de tal sorte que todos pudessem nele tirar vantagens, pelas vias da livre concorrência e da livre escolha. [...] Toda teoria liberal do bem-estar está baseada no *mercado* e no *consumo*. É no mercado que os indivíduos, átomos sociais, devem procurar satisfazer suas preferências, seus gostos [...] (FALEIROS, 1980, p. 20).

Merece destaque, também, o princípio liberal da igualdade. Defende-se a igualdade jurídico-política e não a igualdade econômica. A igualdade social, ao “padronizar” os indivíduos, seria nociva e negaria, inclusive, o princípio da individualidade. A desigualdade econômica ou social, dessa forma, não deve somente ser mantida, como também precisa ser estimulada:

Não temos todos talentos iguais e a propriedade é, em geral, uma retribuição ao talento. A propriedade igual para todos é uma simples quimera; só poderia ser obtida por espoliação injusta. É impossível, em nosso feliz mundo, que os homens que vivem em sociedade não se dividam em duas classes: os ricos e os pobres (VOLTAIRE, *apud* CUNHA, 1979, p. 31).

A igualdade jurídico-política visa a assegurar a relação de compra e venda, ou seja, os direitos iguais para compradores e vendedores. “A verdadeira posição liberal exige a ‘igualdade perante a lei’, igualdade de direitos entre os homens, igualdade civil” (CUNHA, 1979, p. 31).

A propriedade, outro princípio liberal, é concebida como um direito natural do indivíduo.

Uma vez que a doutrina liberal repudia qualquer privilégio decorrente do nascimento e sustenta que o trabalho e o talento são os instrumentos legítimos de ascensão social e de aquisição da riqueza, qualquer indivíduo pobre, mas que trabalha e tenha talento, pode adquirir propriedade e riquezas (CUNHA, 1979, p. 31).

A democracia seria a expressão dos princípios da individualidade, da liberdade e da igualdade no âmbito da política. Na sociedade democrática liberal os direitos jurídico-políticos, integrantes da cidadania, manifestam-se, por exemplo, na possibilidade de participar como eleitor. Assim, a desigualdade social, a dominação de uma classe sobre a outra pode ser admitida, desde que esteja assegurada a cidadania. Como consequência da ordem burguesa e do capitalismo, a cidadania

acaba por se revelar indispensável à continuidade da desigualdade social, e não entra em conflito com ela (VIEIRA, 1992, p. 71-72).

Os cinco princípios liberais articulam-se com a “defesa da Escola Pública, Universal e Gratuita; como condição indispensável para a garantia de igualdade de direitos e oportunidades, que justificava, em última instância, a desigualdade social 'justa' porque 'natural'” (XAVIER, 1990, p. 61).

Um aspecto fundamental a ser ressaltado na primeira fase do liberalismo como consolidação da ordem capitalista é que

Do ponto de vista epistemológico, a ideologia liberal tende à visão apriorística do real. De um conjunto de princípios deriva o conhecimento dos fatos. Essa epistemologia se explica porque a realidade que os liberais estão buscando compreender está em constituição e está sendo constituída por uma classe à qual pertencem ou da qual são porta-vozes. Essa perspectiva não se opõe à da tendência analítica do século XVIII. O liberalismo desse século ainda é fortemente dedutivista. Afinal, a partir da razão absolutizada estão sendo construídos um novo homem e uma nova sociedade. As ciências físicas e matemáticas oferecem o grande modelo (WARDE, 1984, p. 58).

Esse “novo” homem, que precisava ser construído para essa nova sociedade moderna, e que se fundamentava na crença de uma organização racional da sociedade, com idéias contrárias a todo irracionalismo, como uma forma de libertá-lo dos mitos, da religião, da superstição e do arbítrio do poder, foi produzida, inicialmente, pelos iluministas e desenvolvida, posteriormente, pelos liberais. Apesar de fornecer um conceito abstrato de modernidade (PEIXOTO, 1998, p. 109), teve diferentes repercussões e expressões, inclusive na União Soviética, como demonstraremos no próximo capítulo, visto que a “modernidade se operou segundo características históricas próprias de cada sociedade” (WARDE, 1992, *apud* PEIXOTO, 1998, p. 111), de forma que os princípios iniciais do liberalismo foram sendo reestruturados e readaptados à própria realidade apresentada pelo desenvolvimento da base econômica do capitalismo nos diferentes países (PEIXOTO, 1998, p. 113-114).

O aspecto revolucionário, característico da primeira fase do liberalismo, foi desaparecendo durante o século XIX. Essa transformação ocorreu de forma contraditória, visto que

[...] ao mesmo tempo em que a burguesia se confrontava com as forças contra-revolucionárias, o que resultava 'em oposições e alianças de diferentes matizes', incorporou algumas reivindicações da classe trabalhadora fazendo-as aparecer como 'concessões', através de justificativas humanistas e pacifistas (BARBOSA, 2000, p. 07-08).

Dessa forma, enquanto a burguesia dos séculos XVII e XVIII era revolucionária¹⁰, a burguesia do século XIX, após a conquista do Estado, estava politicamente satisfeita e saciada com o *status quo* e, portanto, não desejava mais transformá-lo, tornando-se uma classe conservadora da ordem alcançada e reacionária diante do processo de constituição de um novo modo de produção. Para manter essa condição, era necessário uma concepção teórica que a fundamentasse, por meio de uma idéia de ordem natural, estática e imanente, que fornecesse uma segurança e uma certeza calculável (WARDE, 1984, p. 42).

Foi assim que o Positivismo¹¹ respondeu aos anseios da burguesia dominante, de segurança, de estabilidade e de certeza, ao privilegiar a ordem objetiva.

O Positivismo é a assimilação mais fundamental que a ideologia liberal realizou e que a marcou indelevelmente, seja do ponto de vista da concepção de Estado, seja do ponto de vista epistemológico [...]. Em termos epistemológicos e em termos de concepção de Estado e suas relações com a sociedade civil, o positivismo fertilizou

¹⁰ Em 1848, Marx e Engels chamaram a atenção: "A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção – por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. [...] Na mesma medida que a burguesia – isto é, o capital - se desenvolve, desenvolve-se também o proletariado [...] Dentre todas as classes que se opõem à burguesia, somente o proletariado é uma classe realmente revolucionária. As outras classes se vão arruinando e perecem com o desenvolvimento da grande indústria; o proletariado, ao contrário, é o seu produto mais autêntico" (MARX & ENGELS, 1998, p. 08-12-17).

¹¹ Até princípios do século XIX, o Positivismo tem um aspecto utópico-crítico muito importante. A transformação, a mudança de direção, só se dá depois de Saint-Simon, através de seu discípulo direto Augusto Comte (LÖWY, 2000, p. 38). Os fundamentos do Positivismo são: a) a sociedade humana é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humanas; na vida social reina uma harmonia natural; b) a sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza ("naturalismo positivista") e ser estudada pelos mesmos métodos (*démarches*) e processos empregados pelas ciências da natureza; c) as ciências da sociedade, assim como as ciências da natureza, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos de forma objetiva, neutra, livre de julgamento de valor ou ideologias, descartando previamente todas as prenoções e preconceitos (LÖWY, 1987, p. 17-18).

o liberalismo, dando a ele fôlego para fazer frente à nova ordem política que emergia e para sobreviver no trânsito para o capitalismo pós-concorrencial. Em um aspecto e noutro, a concepção de educação positivista se revelou fundamental (WARDE, 1984, p. 41-66-67).

É interessante observar, portanto, que

[...] posteriormente a revolução francesa de 1789, tendo a burguesia assumido o controle do Estado e principalmente após o golpe de Estado de Napoleão III, a ideologia das classes dominantes assumiu formas novas, atendendo novas demandas. De um lado, combater o poder ainda forte da Igreja Católica defensora do feudalismo; de outro, combater os levantes populares que ameaçavam o poder conquistado. O positivismo vinha atender [...] a essas duas demandas. Atacando o catolicismo (e o cristianismo em geral), como uma expressão ultrapassada do estado metafísico, solapava a hegemonia da Igreja; defendendo o ensino livre de qualquer privilégio (qualquer um poderia ensinar qualquer coisa que quisesse) e o exercício das profissões liberais independentes dos privilégios corporativos remanescentes, diminuía o poder da universidade (controlada pela Igreja) e dos sindicatos dos operários; defendendo a 'ditadura republicana', legitimava a organização de um aparelho de repressão das manifestações populares (principalmente dos operários), apesar dos valores proclamados de solidariedade universal, veiculados pela 'religião da humanidade' (CUNHA, 1980, p. 87-88).

O liberalismo, portanto, ganhou adesões e floresceu durante a maior parte do século XIX sucumbindo, então, primeiramente com a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918)¹² e, posteriormente, com o colapso do capitalismo durante a década de 1930 (PETRAS, 1997, p. 15). O liberalismo do final século XIX e início do século XX passou, diante disso, por revisões tanto no plano teórico, como no plano da organização do Estado. Assim, a segunda fase do liberalismo, denominada de "liberalismo de transição", "é o momento da transição do capitalismo concorrencial ao monopolista" (WARDE, 1984, p. 58).

¹² "A Primeira Guerra Mundial envolveu todas as grandes potências, e na verdade todos os Estados europeus, com exceção da Espanha, os Países Baixos, os três países da Escandinávia e a Suíça [...] A Primeira Guerra Mundial começou como uma guerra essencialmente européia, entre a tríplice aliança de França, Grã-Bretanha e Rússia, de um lado, e as chamadas "Potências Centrais", Alemanha e Áustria-Hungria, do outro, com a Sérvia e a Bélgica sendo imediatamente arrastadas para um dos lados devido ao ataque austríaco (que na verdade detonou a guerra), à primeira e o ataque alemão à segunda (como parte da estratégia de guerra da Alemanha. [...] os EUA entraram em 1917. Na verdade, sua intervenção seria decisiva" (HOBSBAWM, 1995, p. 31-32).

Dessa forma, os anos de 1920 e de 1930 expressaram um grande avanço para a constituição do Estado de Bem-Estar (*Welfare State*)¹³, ponto culminante desse processo de revisão do liberalismo. A Primeira Guerra Mundial, como mais tarde a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), permite experimentar a maciça intervenção do Estado, tanto na indústria (indústria bélica) como na distribuição (gêneros alimentícios e sanitários). A grande crise de 1929, com as tensões sociais criadas pela inflação e pelo desemprego, provocou em todo o mundo ocidental um forte aumento das despesas públicas para a sustentação do emprego e das políticas dos trabalhadores (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004, p. 417).

Desse modo,

[...] em fins do século XIX o Estado interventivo, cada vez mais envolvido no financiamento e administração de programas de seguro social. As primeiras formas de *Welfare State* visaram, na realidade, a contrastar o avanço do socialismo, procurando criar a dependência do trabalhador ao Estado, mas, ao mesmo tempo, deram origem a algumas formas de política econômica, destinadas a modificar irreversivelmente a face do Estado contemporâneo (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004, p. 403).

Assim, no fim da Segunda Guerra Mundial é que se generalizou um sistema de proteção social ao indivíduo para assegurar a complementação ou a reposição de sua renda (FALEIROS, 1991, p. 19). Essa estratégia contrasta com os seguintes dados:

Não há explicação para a crise econômica mundial sem os EUA. Eles eram, afinal, tanto o primeiro país exportador do mundo na década de 1920 quanto, depois da Grã-Bretanha, o primeiro país importador. Importava quase 40% de todas as exportações de matérias-primas e alimentos dos quinze países mais comerciais, um fato que ajuda muito a explicar o desastroso impacto da Depressão

¹³ “Após a guerra o ‘pleno emprego’, ou seja, a eliminação do desemprego em massa, tornou-se a pedra fundamental da política econômica nos países de capitalismo democrático reformado, cujo mais famoso profeta e pioneiro, embora não o único, foi o economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946). [...] a outra medida profilática tomada durante, depois e em consequência da Grande Depressão: a instalação de modernos sistemas previdenciários. Como surpreender-se por terem os EUA aprovado a Lei de Seguridade Social em 1935? Estamos de tal modo acostumados à predominância de abrangentes sistemas de bem-estar nos Estados desenvolvidos do capitalismo industrial – com algumas exceções, como o Japão, Suíça, e EUA – que esquecemos como havia poucos ‘Estados do Bem-estar’ no sentido moderno antes da Segunda Guerra Mundial. Mesmo os países escandinavos apenas começavam a desenvolvê-los. Na verdade, nem o termo Estado de Bem-Estar (*Welfare State*) havia entrado em uso antes da década de 1940” (HOBBSBAWM, p. 1995, p. 100).

dos produtores de trigo, algodão, açúcar, borracha, seda, cobre, estanho e café. Pelo mesmo motivo, tornaram-se a principal vítima da Depressão. Se suas importações caíram em 70% entre 1929-1932, suas exportações caíram na mesma taxa. O comércio mundial teve uma queda de quase um terço entre 1929 e 1939, mas as exportações americanas despencaram para quase a metade [...] No pior período da Depressão (1932-3), 22% a 23% da força de trabalho britânica e belga, 24% da sueca, 27% da americana, 29% da austríaca, 31% da norueguesa, 32% da dinamarquesa e nada menos que 44% da alemã não tinha emprego. E, o que é igualmente relevante, mesmo a recuperação após 1933 não reduziu o desemprego médio da década de 1930 abaixo de 16% a 17% na Grã-Bretanha e Suécia ou 20% no resto da Escandinávia. O único Estado ocidental que conseguiu eliminar o desemprego foi a Alemanha nazista entre 1933 e 1938. Não houvera nada semelhante a essa catástrofe econômica na vida dos trabalhadores até onde qualquer um pudesse lembrar (HOBBSAWM, p. 1995, p. 102-97).

Na segunda fase do liberalismo é que se instalaram os Estados fascistas, bem como surgiu o conceito de totalitarismo, “utilizado tanto por liberais desesperados como por liberais ‘adaptados’, para designar os regimes tanto fascistas como socialistas” (PEIXOTO, 1998, p. 116).

Deve-se destacar, também, que a ampliação dos direitos políticos é um dos momentos de construção do Estado burguês como resposta, inclusive, da pressão política advinda dos não-proprietários, fundamentalmente a classe trabalhadora. A ampliação dos direitos políticos, típica da segunda fase do liberalismo, ocorreu de forma contraditória, visto que a burguesia ampliou os direitos políticos, ao mesmo tempo em que criou mecanismos para a educação das forças que a pressionavam, os trabalhadores, para mantê-los sob controle (WARDE, 1984, p. 59). Os traços marcantes da segunda fase do liberalismo contemplaram, portanto: a ampliação dos direitos políticos aos não-proprietários e a conseqüente incorporação do tema da democracia; o surgimento da legislação trabalhista e do direito da organização dos trabalhadores (sindicatos); a redefinição do Estado e suas relações com a sociedade civil; a redefinição dos parâmetros teóricos pelo confronto a reação contra-revolucionária de teor romântico e ao pensamento socialista (WARDE, 1984, p. 58-59).

A extensão da participação política aos não-proprietários é decorrência da admissão da divisão da sociedade em classes, a partir da constatação de que a classe trabalhadora era uma força política, de forma que a divisão de classes deveria aparecer somente âmbito do parlamento. Essa nova concepção de

participação política levou a um novo modelo de democracia, “democracia desenvolvimentista”, que partiu da constatação de que a classe trabalhadora se revelava perigosa à propriedade, bem como de que as condições desumanas de vida dessa classe não eram moralmente defensáveis ou economicamente inevitáveis. O modelo de “democracia desenvolvimentista” estava pautado na idéia de que a pauperização progressiva da classe trabalhadora a fazia perigosa; como conseqüência, era preciso pensar um mecanismo de participação e de melhoria das condições de vida que suavizasse sua periculosidade (WARDE, 1984, p. 60-61).

Esse novo modelo de democracia exigiu algumas alterações nos princípios liberais. A primeira foi a inversão da relação Estado e sociedade civil, defendida pelo liberalismo clássico.

A idéia originária do liberalismo clássico de que é a sociedade civil que institui o Estado e a ele delega a tarefa de cuidar para que as regras contratuais emanadas da própria sociedade civil sejam por ela cumpridas, foi invertida. Diante da pressão da classe operária, há um movimento crescente na direção da ‘publicização’ (sociedade política como lugar do ‘público’) da ordem privada (sociedade civil como lugar do ‘privado’). Esse movimento pressupõe a subsunção (aparente) do individualismo possessivo aos interesses sociais. De que forma? Através da assimilação, à sociedade política (através de jurisdição competente), não do indivíduo isolado, mas dele nos ‘entes coletivos’ [...] que o representam [...] De indivíduo idêntico a proprietário (seja lá do que for, mas que tenha uma mercadoria para vender) passou-se a indivíduo universal e múltiplo nas suas múltiplas participações sociais (sindicato, partido, agremiações corporativas, grupo religioso, etc.). A sociedade civil passou de espaço dos indivíduos em relações contratuais para espaço dos múltiplos agrupamentos e associações através dos quais os indivíduos se expressam e se protegem (WARDE, 1984, p. 63-64).

Não obstante isso, sob o “modelo de democracia desenvolvimentista” a burguesia articulou mecanismos de atendimento aos direitos sociais:

[...] tudo o que vai desde o direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais (MARSHAL *apud* WARDE, 1984, p. 62-63).

A terceira fase liberalismo, chamada de “liberalismo multifacetado”, é a fase mais difícil de se acompanhar. Essa fase não corresponde mais à etapa econômica concorrencial do capitalismo, e sim à etapa da reprodução ampliada do capital embases monopolistas¹⁴ caracterizada, também, por um Estado interventor e planificador (WARDE, 1984, p. 84).

Se no primeiro momento de rearticulação do liberalismo o Positivismo foi a assimilação mais fundamental, tornando-se uma epistemologia hegemônica; no segundo momento também foi necessário uma nova orientação, o neopositivismo, com destaque para o pensamento de K. Popper. O neopositivismo não se tornou hegemônico e cujas condições de vir a ser não são, com certeza, as mesmas que o Positivismo encontrou no século XIX. O neopositivismo, dedicado à redefinição das bases lógicas do conhecimento, é mais do que aparente reação ao indutivismo positivista hegemônico, é a expressão do intento de desmantelamento da lógica dialética (WARDE, 1984, p. 89).

Na terceira fase do “liberalismo multifacetado”, destacam-se quatro pontos:

[...] inicialmente a introdução do tema ‘anti-totalitarismo’, convertido em tema central [...] desse liberalismo que se rearticula predominantemente após a Segunda Guerra Mundial. Em segundo lugar, a questão dos modelos de Estados que estão articulados teórica e praticamente; no seio desta questão, as lutas e as conquistas dos direitos sociais. Por fim, a questão epistemológica (WARDE, 1984, p. 84).

A introdução do tema “anti-totalitarismo”, que apareceu na terceira fase do “liberalismo multifacetado”

¹⁴ “As principais fases da história dos monopólios seriam: 1) anos 1860-1880: ponto culminante do desenvolvimento da livre concorrência. Os monopólios não são mais do que embriões dificilmente perceptíveis; 2) Após a crise de 1873: período de grande desenvolvimento dos cartéis; no entanto, eles ainda apareciam apenas a título excepcional. Carecem ainda de estabilidade. Têm ainda um caráter transitório; 3) Expansão do fim do século XIX e crise de 1900-1903: os cartéis tornam-se uma das bases de toda a vida econômica. O capitalismo transformou-se em imperialismo [...]. Se tivéssemos de definir imperialismo da forma mais breve possível, diríamos que ele é a fase monopolista do capitalismo [...] então devemos dar uma definição do imperialismo que englobe os seguintes cinco caracteres fundamentais: 1) concentração da produção e do capital atingindo um alto grau de desenvolvimento tão elevado que origina os monopólios cujo papel é decisivo na vida econômica. 2) fusão do capital bancário e do capital industrial, e criação, com base nesse ‘capital’, de uma oligarquia financeira; 3) diferente da exportação de mercadorias, a exportação de capitais assume uma importância muito particular; 4) formação de uniões internacionais monopolistas de capitalistas que partilham o mundo entre si; 5) termo da partilha territorial do globo entre as maiores potências capitalistas” (LÊNIN, 1987, p. 22).

não se dá, apenas, devido, como na fase anterior, à admissão do perigo das lutas operárias. Nessa etapa, com a constituição do Estado Soviético, esse perigo tem bases concretas, e indica a possibilidade de ‘uma cadeia de revoluções sucessivas que ferirão profundamente o aparente equilíbrio capitalista internacional’ (PEIXOTO, 1998, p. 121).

Dessa forma, o liberalismo, nesta fase “multifacetada”, necessitou diferenciar-se tanto dos regimes fascistas, quanto dos socialistas, tendo como “suporte teórico”, principalmente, os pensadores norte-americanos, dentre eles, John Dewey (WARDE, 1984, p. 85). A discussão sobre a ampliação democrática tornou-se central nessa fase, apesar da centralidade ocorrer mais fortemente no campo ideológico, na contraposição ao fascismo e ao socialismo (PEIXOTO, 1998, p. 123).

Os regimes políticos como o nazista de Adolf Hitler (1889-1945) na Alemanha, o fascista de Benito Mussolini (1883-1945) na Itália, e os socialistas de Josef Stalin (1878-1953) na União Soviética, e de Mao Tse-tung (1893-1976) na China, quando classificados de “totalitários” ocultam diferenças econômicas, políticas e ideológicas fundamentais para a compreensão do que representaram historicamente. Essencialmente, representam interesses de classes sociais antagônicas. O fascismo é o representante “radical” da burguesia, ao passo que os socialistas intentam representar os interesses da classe trabalhadora.

Entre os elementos que aproximam os regimes fascistas e socialistas, mas não os uniformizam, estão: o regime de partido único; a centralização dos processos de tomada de decisão no núcleo dirigente do partido; o culto à personalidade do líder do partido e do Estado e a burocratização do aparelho estatal. O fato é que esses regimes tiveram razão de existência e conseqüências muito diversas, tanto para o liberalismo e o socialismo, quanto para as populações que os vivenciaram.

Os adeptos do fascismo repudiavam a luta de classes, o internacionalismo e o parlamentarismo liberal. Definiam-se como “revolucionários”, propunham uma solução nacional, autoritária e corporativa para os problemas sócio-econômicos. De fato, há mais dificuldades em distinguir o fascismo do liberalismo, tendo em vista que ambos defendiam a continuidade do capitalismo, do que o fascismo do socialismo:

Do ponto de vista teórico, pontuar a descontinuidade do liberalismo em relação ao fascismo converteu-se em tarefa muito mais difícil aos liberais do que pontuá-las em relação ao socialismo, porque esse na prática revela e se apóia numa teoria de revelação da oposição radical entre o capitalismo e o socialismo. O fascismo não só não se opõe ao modo de produção que enraíza o liberalismo como revela elementos de continuidade, extensão e aprofundamento teórico-políticos e estatais já dados pelo próprio liberalismo (WARDE, 1984, p. 87).

Os regimes fascistas, diferentemente dos regimes socialistas, não se baseavam na oposição radical entre capitalismo e socialismo. Para construir a oposição entre o liberalismo e o fascismo, os Estados mantiveram em pauta o tema da democracia, propondo modelos alternativos, aparecendo a idéia de um “modelo de democracia planificada”¹⁵, dando continuidade ao “modelo de democracia desenvolvimentista”, típica da segunda fase do liberalismo (PEIXOTO, 1998, p. 122-123).

Os regimes fascistas, na verdade, ensejavam garantir a continuidade do modo de produção capitalista e acreditavam que o liberalismo não estava realizando essa tarefa, tendo em vista o crescimento da organização do movimento operário. A ascensão da extrema direita após a Primeira Guerra Mundial, foi uma resposta ao “perigo” da revolução social e do poder operário, em geral, e à Revolução de Outubro, em particular¹⁶.

Pode parecer contraditório, mas eram os países fascistas que viam um “inimigo comum”¹⁷, tanto nos países liberais, quanto nos socialistas. Dessa forma, o fascismo se defrontava com os liberais, os socialistas e os comunistas, como inimigos a serem igualmente combatidos:

¹⁵ O modelo de “democracia planificada” se contrapõe ao que Macpherson chamava de “modelo elitista pluralista”, que caracterizava-se pelo entendimento da democracia como simplesmente um mecanismo por meio do qual se escolhem e se autorizam governos. Esse mecanismo democrático se dá pela concorrência entre grupos de elite que, por meio de partidos políticos, são candidatos aos votos que os qualificarão para governar até as próximas eleições (PEIXOTO, 1998, p. 123).

¹⁶ Em 1936, a Alemanha Nazista e o Japão assinam o tratado “Anti-Comintern”; um pacto que se tentava barrar a expansão internacional da União Soviética (ARRUDA; PILETTI, 1996, p. 305).

¹⁷ Um exemplo claro da identificação desse “inimigo comum” está na aliança entre os “Aliados”: Estados Unidos e União Soviética - além de França, Grã-Bretanha e China - para combaterem as Potências do Eixo: Alemanha, Itália e Japão, na Segunda Guerra Mundial. A Segunda Guerra Mundial foi global, pois praticamente todos os Estados independentes do mundo se envolveram, quisessem ou não, embora as repúblicas da América Latina só participassem de forma mais nominal. As colônias das potências imperiais não tiveram escolha. Com exceção da futura República da Irlanda e de Suécia, Suíça, Portugal, Turquia e Espanha, na Europa, e talvez do Afeganistão, fora da Europa, quase todo o globo foi beligerante ou ocupado, ou as duas coisas juntas (HOBSBAWM, 1995, p. 31-32).

O fascismo tratava publicamente todos os liberais, socialistas e comunistas ou qualquer tipo de regime democrático e soviético, como inimigos a serem igualmente destruídos. Na velha expressão inglesa, eles tinham de unir-se, caso não quisessem ser eliminados um por um [...] Os fascistas denunciavam a emancipação liberal – as mulheres deviam ficar em casa e ter muitos filhos – e desconfiavam da corrosiva influência da cultura moderna, sobretudo das artes modernistas, que os nacional-socialistas alemães descreviam como ‘bolchevismo cultural’ e degeneradas. [...] Hostil como era, em princípio, à herança do Iluminismo e da Revolução Francesa do século XVIII, o fascismo não podia formalmente acreditar em modernidade e progresso [...] O fascismo era triunfantemente antiliberal [...] A ameaça à sociedade liberal e todos os seus valores parecia vir exclusivamente da direita; a ameaça à ordem social, da esquerda. As pessoas da classe média escolhiam sua política de acordo com os seus temores (HOBSEBAWM, 1995, p. 149-127).

Esses fatos colocavam o fascismo como o grande “perigo” para o liberalismo, pelo menos até o fim da Segunda Guerra Mundial. A ameaça às instituições liberais vinha apenas da direita política. Até 1945, nos últimos vinte anos de

[...] enfraquecimento do liberalismo, nem um único regime que pudesse ser chamado de liberal-democrático foi derrubado pela esquerda. O perigo vinha exclusivamente da direita. E essa direita representava não apenas uma ameaça ao governo constitucional e representativo, mas uma ameaça ideológica à civilização liberal como tal, e um movimento potencialmente mundial, para o qual o rótulo ‘fascismo’ é ao mesmo tempo insuficiente mas não inteiramente irrelevante (HOBSEBAWM, 1995, p 116).

Antes de 1914, já existiam movimentos extremistas de ultradireita nacionalistas e xenofóbicos, intolerantes e dados a atos violentamente coercitivos, totalmente antiliberais, antidemocráticos, antiproletários, antisocialistas; defensores dos valores antigos que a modernidade estava destruindo. Eles tinham alguma influência dentro da direita política e em alguns círculos intelectuais, mas o que deu ao fascismo sua oportunidade de fortalecimento, após a Primeira Guerra Mundial, foi o colapso dos velhos regimes, e com eles das velhas classes dominantes e seu maquinário de poder, influência e hegemonia. Onde estas permaneceram em boa ordem de funcionamento, não houve a necessidade de fascismo. De forma que, apesar de não ser o objetivo inicial, a principal realização do fascismo foi acabar

com a Grande Depressão, fazendo com que o fascismo parecesse o regime político mais adequado para o momento (HOBBSAWM, 1995, p. 129- 131).

Esses elementos somente foram “esquecidos” após 1945, com a derrota da Alemanha Nazi-fascista na Segunda Guerra Mundial. A partir daí, a “ameaça” às instituições liberais se deslocou essencialmente para o comunismo. Até 1945, o termo “totalitarismo”, inventado como autodescrição do fascismo italiano, era aplicado somente a esses regimes (HOBBSAWM, 1995, p. 116). Neste contexto, “tingir de pardo todos os gatos” (WARDE, 1984, p. 83), colocar socialistas e fascistas num mesmo “cesto” e rotulá-los de “totalitários” foi a estratégia adotada pelos liberais para manter oculta a questão econômica, a qual opunha capitalismo e socialismo.

No final do século XIX e início do século XX, com o crescimento da organização dos trabalhadores e a conquista que representava o “socialismo real” na União Soviética, tensionaram a burguesia a fazer algumas concessões no plano educacional, à classe trabalhadora. A crise do capitalismo, da fase da livre concorrência, e da ideologia liberal contribuíram para as redefinições do projeto de domínio da burguesia. Nesse quadro, inclusive, a escola para a burguesia foi repensada, visto que a escola humanista, do período anterior, não estava respondendo às necessidades de formação do tipo de dirigente que a fase do capitalismo monopolista passava a exigir (DORE SOARES, 2000, p. 25).

É nesse contexto que se destacou um movimento de intelectuais, visando a um novo projeto educacional:

Trata-se do movimento pela escola nova, composto por várias correntes de pensamento¹⁸, mas que se aglutinavam em torno de alguns princípios, tais como o de que a escola deveria ser pública, gratuita e única. Esse movimento levou em conta reivindicações dos trabalhadores, como a questão da democratização do acesso ao saber, alargando o atendimento escolar, e da unidade do ensino teórico e prático, definindo o novo princípio pedagógico com base no trabalho produtivo. [...] O novo dessa proposta consiste justamente na inclusão de reivindicações do movimento operário; mas ela também mantém o velho. A burguesia procurará estruturar mecanismo para manter a ordem social dominante, que divide a sociedade em dirigentes e dirigidos [...] O movimento da ‘escola

¹⁸ Entre os teóricos escolanovistas estão Édouard Claparède (1873-1940), Maria Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932), Celestin Freinet (1896-1966), Adolphe Ferrière (1879-1960), entre outros de grande repercussão (CAVALIERE, 2002, p. 254).

nova', apresentando os fundamentos para a organização escolar no contexto do capitalismo monopolista, passou por muitas transformações, desde as suas idéias originais (DORE SOARES, 2000, p. 25-26).

O chamado movimento pela Escola Nova expressou o florescimento de idéias e discussões sobre o significado de escola, de sociedade, de inteligência, de desenvolvimento social e de natureza humana (FAVORETO, 1998, p. 19). Esse movimento:

Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, êsses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros numerosos, relativos às funções da escola em face das novas exigências, derivadas de mudanças da vida social (LOURENÇO FILHO, *apud* FAVORETO, 1998, p. 19).

O movimento pela Escola Nova de democratização do acesso ao saber e de incorporação do tema trabalho, expressou a terceira fase do liberalismo. As “concessões” aos trabalhadores, de certo modo, desmobilizaram a força das idéias socialistas, tão fortes no período, e instrumentalizaram a reprodução da sociedade capitalista.

A apropriação do conceito de trabalho, pelo projeto liberal de escola, estava centralizado na noção de *atividade*¹⁹ que, de certa forma, representou uma estratégia para responder às reivindicações do movimento operário, no sentido de incorporar a questão do trabalho produtivo à escola (DORE SOARES, 2000, p. 49-50). A noção de *atividade*, desse modo, seria o elemento organizador da vida em comunidade; uma referência para educar a vontade dos indivíduos, no sentido de que sua conduta moral estivesse adequada à ordem social estabelecida (DORE SOARES, 2000, p. 204-205).

Esse entendimento do conceito de trabalho tinha por objetivo conquistar politicamente as massas, as quais deveriam ser “educadas” para serem governadas; uma forma de produzir o consentimento voluntário ao capitalismo (DORE SOARES,

¹⁹ Até 1912 os escolanovistas falavam em “escola do trabalho” e passaram a utilizar o termo “escola ativa” como uma forma, inclusive, de contrapor o conceito socialista de escola (DORE SOARES, 2000, p. 232).

2000, p. 205) que enfrentava tensões econômicas, políticas, sociais e ideológicas, no início do século XX.

A busca desse consentimento, no âmbito da escola, se manifestou através da recusa à imposição da cultura e dos valores aos alunos, e a defesa dos métodos “ativos”, os quais estavam fundamentados na participação. A intenção era despertar o “interesse” do aluno para participar ativamente da vida social e, ao mesmo tempo, convencer o indivíduo de que o modelo organizativo do Estado burguês – a democracia – representaria o resultado legítimo da sua própria vontade (DORE SOARES, 2000, p. 206).

O movimento pela Escola Nova, apesar de diferentes manifestações, unificava-se quanto ao objetivo de manter a ordem social classista, hierarquizada e desigual, que estava ameaçada pelos crescentes conflitos sociais e políticos, ao mesmo tempo em que mantinha e continua mantendo a estrutura seletiva e discriminadora da escola (DORE SOARES, 2000, p. 206-207). Ao defender o acesso de todos à escola e à democratização do acesso ao saber, o escolanovismo contribui para dissimular o dualismo educacional, existente no capitalismo:

O sistema escolar desempenha uma dupla função de discriminar e de dissimular essa discriminação. A discriminação se faz pela exclusão de certas classes sociais do sistema escolar (Tipo I), pela destinação de ‘partes’ distintas do sistema escolar, com ensino de conteúdo específico para cada classe (Tipo II) ou, então, através de um sistema educacional unificado e homogêneo, mas de distintos padrões de qualidade conforme as classes sociais que freqüentam cada escola ou cada grupo de escolas (Tipo III). Esta última forma é a que permite o exercício da função de discriminação social de forma mais eficaz justamente porque a dissimula mais; as diferenças de escolaridade entre as crianças e jovens das diversas classes passa a ser explicada por razões individuais como ‘falta de habilidade’, falta de ‘potencialidade inata’, ‘falta de motivação’ etc. (CUNHA, 1979, p. 168).

As propostas escolanovistas expressam o “Tipo III”, produzindo um “dualismo interno” (DORE SOARES, 2000, p. 200). Uma escola “ativa”, a partir dos interesses e aptidões, onde cada indivíduo retira da escola aquilo que melhor lhe convém, mascara as diferenças entre os sujeitos, e as “justifica”, como o resultado de “esforços” individuais.

No momento em que a hegemonia burguesa se consolidou, nas sociedades centrais do mundo capitalista, o pensamento liberal, em relação à educação, se desdobrava para além do individualismo que marcou a sua origem, rumo à noção de reconstrução social (XAVIER, 1990, p. 63). Assim, a escola deveria contribuir para o desenvolvimento das aptidões e dos talentos dos indivíduos; os quais determinariam a posição social dos mesmos.

O principal ideal liberal de educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do 'homem total' liberado e pleno. A escola assim preocupada com o Homem, independente da família, da classe ou religião que pertença, irá revelar e desenvolver, em cada um, seus dotes inatos, seus valores intrínsecos, suas aptidões, talentos e vocações [...] É, pois, a partir dos talentos ou vocações individuais (que a escola tem a capacidade de despertar e desenvolver) que o indivíduo adquirirá sua posição, isto é, que o indivíduo ocupará na sociedade a posição que seus dotes inatos e sua motivação determinarem e, assim, de acordo com suas próprias aptidões, irá encontrar seu lugar na estrutura ocupacional existente (CUNHA, 1979, p. 34-35).

A tendência a conceber a escola nessa perspectiva evoluiu gradativamente, atingindo o seu termo no pensamento de John Dewey (XAVIER, 1990, p. 63), conforme veremos a seguir.

1.2 As preocupações de Dewey com um “renascente liberalismo” e a sua proposta de Educação Integral e Integrada

A difusão da concepção de Educação Integral e Integrada, ou de um processo educativo para além da tradicional função instrucional da escola, é encontrada com grande evidência no início do século XX, com o chamado movimento escolanovista. No entanto, para além das várias vertentes do movimento escolanovista, analisaremos, nesta seção, aquele que é referenciado como o maior expoente do escolanovismo, John Dewey, e seus conceitos de Educação Integral e de Educação Integrada.

As elaborações de John Dewey são a expressão, no campo educacional, do liberalismo (CUNHA, 1979, p. 49-50). Embora situado na segunda fase do liberalismo, “absorvendo muito das críticas elaboradas contra o liberalismo clássico e suas extremações” (WARDE, 1984, p. 106), as suas reflexões ultrapassaram esse período, tendo reflexos no período do “liberalismo multifacetado” (WARDE, 1984). Não analisaremos profundamente a terceira fase do liberalismo, até porque o desenvolvimento de todos os seus elementos ultrapassa o recorte histórico de nossa pesquisa. Interessa-nos, para este estudo, “[...] a introdução do tema ‘anti-totalitarismo’, convertido em tema central [...] desse liberalismo que se rearticula predominantemente após a Segunda Guerra Mundial” (WARDE, 1984, p. 84), mas que já estava fortemente presente no início do século XX, com a Revolução Russa (1917), a qual será analisada, mais detidamente, no segundo capítulo. No momento, é importante destacar que

A revolução bolchevique, a constituição do Estado soviético em bases marxista-leninistas, aparecerá como um primeiro elo na cadeia de revoluções sucessivas que ferirão profundamente o aparente equilíbrio capitalista internacional. O problema não seria mais o de se criar mecanismos de contenção da periculosidade da classe operária; tornava-se necessário reforçar sob todos os meios a ilusão, não só para a classe operária mas para todas as potenciais forças de pressão de que as classes trabalhadoras abandonadas ao seu próprio irracionalismo destrutivo, estão na base dos Estados Totalitários: exemplos idênticos: o Estado Socialista Soviético e o Estado Fascista; para que essa identidade se fizesse plausível, fazia-se necessário descolar ‘radicalmente’ a questão do Estado das suas bases econômico-sociais; no limite, Estado Socialista e Estado Fascista são duas expressões do Estado que foram identicamente as

'bases' de uma sociedade humana e democrática: as suas instituições, os seus valores, seus laços de coesão moral etc. (WARDE, 1984, p. 84-85).

O filósofo John Dewey viveu na segunda metade do século XIX e na primeira metade do século XX. O período de análise de Dewey refere-se ao contexto de crise econômico-política mundial do capitalismo, ao qual o liberalismo buscava responder.

O período sobre o qual Dewey [...] se debruça, detectando uma crise do liberalismo, é o da Grande Depressão, cuja acentuada crise da economia mundial (1929-1939) gerou grandes ameaças para a burguesia ocidental, ameaças essas tanto à direita quanto à esquerda (PEIXOTO, 1998, p. 144).

Deve-se mencionar, portanto, que John Dewey elaborou um trabalho mais amplo, indicando a necessidade de reformulação do liberalismo que prenunciava uma crise, diante dos desafios colocados pelo desenvolvimento da própria sociedade e dos riscos iminentes em sua época, tanto do fascismo quanto do socialismo. A crise do liberalismo, para Dewey, é decorrente da descrença em seus princípios, na qual ocorre uma inversão da idéia progressista do liberalismo para uma concepção conjuntural e ultrapassada. A decorrência prática dessa descrença, não apenas subjetiva, já era sentida no período no qual o autor escreveu (PEIXOTO, 1998, p. 125-127):

Três grandes nações da Europa suprimiram sumariamente as liberdades civis porque o liberalismo tanto se bateu e apenas em poucas nações são elas vigorosamente mantidas. É verdade que nenhuma daquelas três nações em causa tivera uma longa história de devoção liberal. Mas os novos ataques ao liberalismo vêm de pessoas que se dizem interessadas em mudar não em preservar as velhas instituições. Sabe-se que tudo que defende o liberalismo é posto em cheque [sic] em tempo de guerra. Também numa crise mundial, como a que vive hoje o mundo, suas idéias e seus métodos são postos em perigo e a crença se espalha de que o liberalismo apenas floresce quando faz bom tempo social. [...] Se há, em períodos de crise, o perigo de covardia e evasão, há também, por outro lado, o perigo de perder o senso da perspectiva histórica e de nos rendermos precipitadamente às correntes passageiras do nosso tempo, abandonado em pânico as coisas de valor duradouro e inapreciável (DEWEY, 1970, p. 16).

Dewey entendia que o problema do liberalismo, desde a sua origem, sempre foi o da organização social, pois os liberais do início do século XIX, ao lutarem contra a organização social vigente, com o objetivo de emancipar os indivíduos, teriam desenvolvido uma potente crítica e análise. No entanto, as dificuldades começaram a aparecer e a efetivação dessa nova organização social mostrou-se insustentável. Dessa forma, o otimismo se dissolveu diante dos evidentes conflitos entre nações, classes e raças e, já no fim do século XIX, a crise do liberalismo tornava-se evidente, ficando claro de que “As crenças e métodos do liberalismo dos primeiros períodos eram ineficazes em face dos problemas de organização e integração” (DEWEY, 1970, p. 37). Dewey assinalava que muito da descrença na capacidade do liberalismo de sua época seria decorrente da dificuldade de efetivar, sob novas condições, uma organização social capaz de dar conta de uma sociedade na qual o conflito se tornava evidente. A admissão dos conflitos que o capitalismo engendrava é a expressão de uma das características da segunda fase do liberalismo (PEIXOTO, 1998, p. 131).

O liberalismo era passível de crítica para Dewey, mas não em suas questões universais (os cinco princípios liberais) e, em sendo universal, seria a formulação de pensamento mais adequada para que o mundo pudesse encontrar saídas para as muitas crises em que estava imerso (BORGES, 2006, p. 53).

Na direção de afirmação dos valores universais, afirmava Dewey, que

as idéias de liberdade, de individualidade e de inteligência livre tem valor duradouro, mais necessário hoje do que nunca. A tarefa do liberalismo é afirmar esses valores, de modo a mostrar sua importância intelectual e prática, em face das atuais forças e necessidades (DEWEY, 1970, p. 53).

Neste sentido, o triunfo do liberalismo não poderia se reverter na negação dos valores fundamentais formulados por ele em sua origem (PEIXOTO, 1998, p. 137).

[...] os valores de inteligência livre, da liberdade, da oportunidade de cada indivíduo de realizar suas potencialidades são preciosos demais para serem sacrificados a um regime de despotismo, especialmente quando o regime, em larga medida, é apenas o agente de uma classe econômica dominante em sua luta para conservar e estender os ganhos que acumulou às custas de uma genuína ordem social e de sua unidade e desenvolvimento. O

liberalismo tem de se erguer de novo para formular os fins a que sempre se devotou em termos dos meios que são relevantes na situação contemporânea (DEWEY, 1970, p. 58-59).

O desenvolvimento da crise mundial, na década de 1930, atinge sensivelmente o pensamento de John Dewey. A decorrência da crise das doutrinas totalitárias daquela época – o nazi-fascismo, o fascismo e o comunismo de inspiração stalinista – coloca-o diante do desafio de uma reflexão quanto aos descaminhos do liberalismo; doutrina que sustentou suas produções (CUNHA, 1994, p. 68). Segundo ele

Reduzir o problema do futuro a uma luta entre o fascismo e o comunismo será um convite à catástrofe, que poderá arrastar a própria civilização. Um liberalismo democrático, vivaz e corajoso, será a força capaz de evitar a desastrosa redução do problema (DEWEY, 1970, p. 90).

É devido a isto que a defesa de Dewey de um “renascente liberalismo” (DEWEY, 1970, p. 60), e as implicações para a sua teoria educacional, conforme veremos, se fundamenta no método da ampliação da democracia, como elemento fundamental para se diferenciar do fascismo e do socialismo, uma vez que, segundo Dewey, esses regimes se baseiam na aniquilação da democracia (PEIXOTO, 1998, p. 141-146).

John Maynard Keynes exerceu influência considerável nas conclusões de Dewey sobre as formulações necessárias para seu “liberalismo renascente”. Mas, a crise anunciada por Dewey também teve outra causa, além dos efeitos políticos e econômicos da Grande Depressão, ela evidenciou a potencialidade do socialismo (PEIXOTO, 1998, p. 146), analisada por Hobsbawm, da seguinte forma:

O trauma da Grande Depressão foi realçado pelo fato de que um país que rompera clamorosamente com o capitalismo pareceu imune a ela: a União Soviética. Enquanto o resto do mundo, ou pelo menos o capitalismo liberal ocidental, estagnava, a URSS entrava numa industrialização ultra-rápida e maciça sob seus Planos Qüinqüenais. De 1929 a 1940, a produção industrial soviética triplicou, no mínimo dos mínimos. Subiu de 5% dos produtos manufaturados do mundo em 1929 para 18% em 1938, enquanto no mesmo período a fatia conjunta dos EUA, Grã-Bretanha e França caía de 59% para 52% do total do mundo. E mais, não havia desemprego. Essas conquistas

impressionaram mais os observadores estrangeiros de todas as ideologias, incluindo um pequeno mas influente fluxo de turistas sócio-econômicos em Moscou em 1930-5, que o visível primitivismo e ineficiência da economia soviética, ou a implacabilidade e brutalidade da coletivização e repressão em massa de Stalin. Pois o que eles tentavam compreender não era o fenômeno da URSS em si, mas o colapso de seu próprio sistema econômico, a profundidade do fracasso do capitalismo ocidental. Qual era o segredo do sistema soviético? Podia-se aprender alguma coisa com ele? Ecoando os Planos Quinquenais da URSS, 'Plano' e 'Planejamento' tornaram-se as palavras da moda política. Os partidos social-democratas adotaram 'planos', como na Bélgica e Noruega. Sir Arthur Salter, funcionário público britânico da máxima distinção e respeitabilidade, e um pilar do *establishment*, escreveu um livro, *Recovery* [Recuperação], para demonstrar que era essencial uma sociedade planejada, se o país e o mundo queriam escapar do ciclo perverso da Grande Depressão. Outros servidores e funcionários públicos centristas britânicos estabeleceram uma assessoria de alto nível chamada PEP (*Political and Economic Planning* – Planejamento Político Econômico). Jovens políticos conservadores como o futuro primeiro-ministro Harold Macmillan (1894-1986) tornaram-se porta-vozes do 'planejamento'. Até os nazistas plagiaram a idéia, quando Hitler introduziu um 'Plano Quadrienal' em 1933 [...] O sucesso dos nazistas com a Depressão em 1933 teve menos repercussões internacionais (HOBBSAWM, 1995, p. 100-101).

Neste sentido, Peixoto (1998) ressalta a insistência de Dewey sobre a

necessidade de o liberalismo renascente estabelecer um planejamento a longo prazo, porém claro e inequívoco de mudanças na organização social, com o objetivo de socializar as 'forças de produção', visando a uma distribuição mais democrática das riquezas advindas do desenvolvimento da ciência e da técnica, era profundamente influenciada por esse panorama histórico, que, por um lado, colocava em xeque o liberalismo, dada a depressão econômica e o avanço da direita e, por outro, apresentava sucesso da economia socialista (PEIXOTO, 1998, p. 147).

A “ameaça” às instituições liberais tem alguns dados reais interessantes. Hobsbawm (1995) chama a atenção para o fato de que entre 1914 e 1945 há uma retirada acelerada e cada vez mais catastrófica das instituições políticas liberais:

Em resumo, o liberalismo fez uma retirada durante toda a Era da Catástrofe²⁰, movimento que se acelerou acentuadamente depois

²⁰ Hobsbawm estrutura o século XX em três períodos: a Era das Catástrofes (1914-1945), período que compreende a I Guerra Mundial (1914-1918) e a II Guerra Mundial (1939-1945); a Era de Ouro (1945-1970), marcada pelo extraordinário crescimento econômico e transformação social; e a Era do Desmoronamento ou Decomposição, os anos finais do século, marcados por crises e incertezas (HOBBSAWM, 1995, p. 15).

que Adolf Hitler se tornou chanceler da Alemanha em 1933. Tomando-se o mundo como um todo, havia talvez trinta e cinco ou mais governos constitucionais e eleitos em 1920 (dependendo de onde situamos algumas repúblicas latino-americanas). Até 1938, havia talvez dezessete desses Estados, em 1944 talvez doze, de um total global de 65. A tendência mundial parecia clara (HOBSBAWM, 1995, p. 115).

Ao analisar o desenvolvimento histórico do liberalismo, Dewey introduz a idéia, típica da segunda fase do liberalismo, da necessidade da ampliação do conceito de indivíduo para o de “entes coletivos”, ou seja, os representantes dos indivíduos organizados (sindicatos, partidos, etc.). Assim, “[...] a sociedade civil, como espaço dos indivíduos, se altera para um espaço no qual exercem sua influência social os agrupamentos e associações, por meio dos quais os indivíduos exercem suas reivindicações” (PEIXOTO, 1998, p. 129).

Conforme mencionamos, a concepção de Estado passava por alterações e Dewey²¹ apontava que ele deveria ser entendido como um organismo cuja função implicaria em “[...] proteger todas as formas e promover todos os modos de associação humana” (DEWEY, 1970, p. 35).

Dewey não negava que o capitalismo produzia desigualdades: “[...] a presente organização industrial da sociedade é, como toda sociedade que haja existido, cheia de iniquidades” (DEWEY, 1979a, p. 130). Não contesta, porém, as relações de produção capitalista, não visa revolucioná-las, nem tampouco incentiva a luta de classes, propõe, sim, “uma filosofia cujos domínios estão demarcados pelas ‘regras do jogo democrático’” (CUNHA, 1999, p. 67).

Dewey admite a existência da luta de classes, e de interesses conflitantes:

[a] Sociedade é marcada por conflito e fricção de interesses; interesses podem, com alguma distensão e mais consolidação, servir para definir classes. Pode-se também admitir que o conflito entre elas, sob certas condições, operou como estímulo para o progresso social; podia-se mesmo admitir que uma sociedade em que não houvesse oposição de interesses mergulharia em uma condição de desesperançada letargia (DEWEY, 1970, p. 177).

²¹ É importante destacar que a necessidade do poder do Estado não é clara em Dewey, talvez pela grande descentralização da autoridade educacional nos Estados Unidos, onde o poder de decisão sobre o funcionamento da escola está a nível local (CUNHA, 1979, p. 50).

No entanto, ao posicionar-se contra as desigualdades sociais, não indica a luta de classes como processo de mudança drástica na sociedade, mas o desenvolvimento do princípio da inteligência organizada, visando assegurar a liberdade, concebida como real. O liberalismo somente estaria superado quando a sociedade resolvesse o problema da liberdade (PEIXOTO, 1998, p. 136-138):

Se tomamos o ponto de vista da relatividade histórica, logo perceberemos com absoluta clareza que o conceito de liberdade é sempre relativo às forças que, em dado lugar e tempo, são intensamente sentidas como opressivas: a emancipação de alguma coisa antes tomada como normal e que agora experimenta como uma servidão. Em um período, liberdade significava livrar-se da escravidão; em outro, liberar uma classe da servidão. Nos fins do século dezessete e começos do século dezoito, emancipar-se do governo dinástico e despótico. Um século mais tarde, livrarem-se os industrialistas dos costumes legais herdados, que impediam o surto de novas forças de produção. Hoje, significa libertar-se da insegurança material e das coerções e repressões que vedam as multidões de participar dos vastos recursos culturais disponíveis. O impacto direto da liberdade sempre se refere a alguma classe ou grupo que está a sofrer, de algum modo especial, de alguma forma de constrangimento resultante da distribuição de forças vigentes na sociedade contemporânea. Se uma sociedade sem classes chegar alguma vez a existir, o conceito formal de liberdade perderá o seu sentido, porque o fato em que ele sempre se apóia passaria a ser uma parte integrante das relações estabelecidas dos seres humanos um com o outro. Até que isso aconteça, o liberalismo continuará a ter uma função social necessária a cumprir. A sua tarefa será a de mediador das transições sociais (DEWEY, 1970, p. 53-54).

Para Dewey, uma mudança drástica da sociedade não resolveria o conflito de interesse (PEIXOTO, 1998, p. 138). Reconhecendo, porém, que o homem e o meio em que vive não se harmonizam naturalmente, apontou para a necessidade de uma orientação, realizada pelo homem, ser ativo e pensante, para as transformações que estavam ocorrendo. Descarta, assim, as proposições na direção de ações drásticas que seriam, segundo ele, além de erradas, cegas, porque incapazes de perceber que as mudanças estão ocorrendo de maneira revolucionária e afetando todos os aspectos da vida social (WARDE, 1984, p. 123). Dessa forma,

[...] se o fluxo [de mudanças] não tem de ser criado, tem de ser dirigido. Tem de ser controlado para poder mover-se para algum fim de acordo com os princípios da vida, pois que a própria vida é desenvolvimento. O liberalismo está comprometido com um fim, ao mesmo tempo duradouro e flexível: a liberação dos indivíduos de

modo que a realização de suas capacidades seja a lei de suas vidas. Está comprometido com o uso da inteligência deliberada como método de dirigir mudança [...] O que chamei de função mediadora do liberalismo é exatamente esse trabalho da inteligência (DEWEY, 1970, p. 60-56).

Dialogando novamente com o socialismo e seus conceitos de luta de classes e processo revolucionário de transformação, Dewey enfatizou que tais conceitos são “simplistas”, “falhos” e “limitados” (DEWEY, 1970, p. 78). Para o escolanovista, a “força ativa” de transformação social é o método científico e a aplicação tecnológica, e não a luta aberta e violenta entre as classes:

Considerando, assim, o presente, o surto do método científico e da tecnologia nele baseada constitui a força genuinamente ativa que está produzindo as vastas e complexas mudanças por que está passando o mundo, e não a luta de classes, cujo método e espírito são opostos aos da ciência (DEWEY, 1970, p. 76).

O uso da força limitaria ou subordinaria o uso da inteligência, recurso que Dewey não aprovava, pois não estaria de acordo com os princípios liberais:

Mas radicalismo também significa na mente de muitos, tanto adeptos quanto opositores, aceitação do uso da violência, como método principal de efetivar mudanças drásticas. Aí é que o liberal se separa. Porque seu compromisso é com a organização da ação inteligente como método principal [...] Assumir-se que o método da inteligência já é a regra e que os que pregam o uso da violência é que estão introduzindo um novo elemento na cena social, pode não ser hipocrisia, mas é não se perceber lucidamente o que significa a adoção do método da inteligência como alternativa para ação social [...] Dizer-se que todo o passado progresso social histórico resulta de cooperação e não de conflito, seria também um exagero. Mas exagero por exagero, seria o mais razoável dos dois, mas não constituirá exagero dizer-se que a medida da civilização está no grau em que o método da inteligência cooperativa substitui o método do conflito bruto (DEWEY, 1970, p. 66-68).

No sentido de evitar medidas radicais de transformação social, o método da democracia ofereceria a melhor possibilidade de resolver os conflitos:

O conflito, no que concerne à democracia, a que nos liga a nossa história, e com a qual estamos comprometidos, está *dentro* de nossas próprias instituições e atitudes. Só pode ser ganho pela extensão da aplicação dos métodos democráticos, métodos de consulta, persuasão, negociação, comunicação, inteligência

cooperativa, na tarefa de fazer nossa própria política, indústria, educação, nossa cultura em geral, uma servidora e uma manifestação em evolução das idéias democráticas (DEWEY, 1970, p. 260).

O “radicalismo” que Dewey defende, no limite, são reformas nas instituições que deveriam ocorrer de forma gradual:

Em suma, o liberalismo deve agora fazer-se radical, significando pelo termo ‘radical’ a percepção da necessidade de mudanças cabais nas instituições e nas atividades correspondentes destinadas a operar as alterações necessárias. [...] Em qualquer caso, o processo para produzir mudanças será um processo gradual [...] (DEWEY, 1970, p. 65).

Esse “radicalismo”, portanto, é entendido tanto em sentido oposto ao do uso da violência como, também, na crítica aos socialistas que defendiam a ação revolucionária. A “revolução” que Dewey defende, significa

[...] um plano de reformas que adaptam as formas institucionais e jurídicas ao desenvolvimento alcançado pelas novas ‘forças de produção’, desenvolvimento este, produto do avanço da ciência e da tecnologia. Sem isso, é impossível a ampliação da democracia responsável pela ampliação do liberalismo, sem a qual este se manterá em crise e não conseguirá contrapor-se ao fascismo e ao socialismo (PEIXOTO, 1998, p. 141).

Conforme mencionamos, Dewey admite que há interesses em conflito, pois de outra forma não haveria problemas sociais. E para tornar o liberalismo radical e atingir a liberdade real, propõe o método da democracia, concebida como método da inteligência organizada, a partir de três questões fundamentais: 1) a democratização da ciência; 2) o método da democracia para a resolução dos conflitos sociais; e 3) no “liberalismo renascente”, a educação como fundamental, uma vez que ela não mudaria apenas os hábitos e os pensamentos, mas, também, propiciaria uma efetiva ação dos indivíduos no processo de alteração das instituições (PEIXOTO, 1998, p. 138-139).

A primeira questão revela a necessidade de dar consequência social à reformulação da inteligência e à idéia de liberdade de expressão e pensamento, democratizando os efeitos da ciência (PEIXOTO, 1998, p. 138).

Como as instituições jurídicas e os padrões mentais característicos dos longos séculos de civilização ainda perduram, há um conflito que lança a confusão em cada aspecto da vida presente. O problema de criar uma nova organização e orientação social, reduzido à seus últimos termos, é o problema de como usar os novos recursos de produção, que o avanço científico tornou possíveis, para fins sociais, para o que Betham chamou o maior bem para o maior número. Relações institucionais estabelecidas na era pré-científica barram o caminho para a realização da grande transformação. O retardamento dos padrões e hábitos mentais e morais constitui a última trincheira das velhas instituições; vindas do passado elas exprimem as presentes crenças, perspectivas e propósitos. Nisto se centraliza o problema do liberalismo nos dias de hoje (DEWEY, 1970, p. 77).

A segunda questão é a de que o método da democracia, como inteligência organizada, é experimentalista e o único capaz de, em nome da maioria, resolver o problema dos conflitos sociais (PEIXOTO, 1998, p. 139). Dewey anuncia essa questão da seguinte forma:

O método da democracia – na medida em que for o da inteligência organizada – é o de trazer esses conflitos para o público, onde em aberto podem ser vistos e avaliados, onde podem ser discutidos e julgados a luz de interesses mais amplos do que os representados por uma das partes separadamente. Há, por exemplo, um conflito de interesses entre os fabricantes de armas e a maioria da população. Quanto mais os respectivos interesses forem publicamente e cientificamente pesados, mais provável será que o interesse público venha a ser revelado e tornado efetivo. [...] o ‘experimentalista’ é aquele que luta para que esse método, em que todos confiam até certo ponto em uma comunidade democrática, venha a ser aplicado em toda a sua extensão e do modo mais completo possível. [...] O argumento final em defesa do uso do método da inteligência é o de que, conforme sejam os meios usados, assim serão os fins conseguidos, isto é, as conseqüências (DEWEY, 1970, p. 80-85).

O método da democracia, para Dewey, se apóia na crença de melhoria da sociedade e de correção das suas distorções pela via da educação dos indivíduos (WARDE, 1984, p. 62). O primeiro e mais importante degrau do processo de democratização, para Dewey, seria universalizar a educação (DORES SOARES, 2000, p. 258). Essa seria, então, a terceira questão que expressa o método da democracia, como método da inteligência organizada: a educação assumiria um papel fundamental no liberalismo renascente (PEIXOTO, 1998, p. 139). Diante

disso, um dos desafios da relação entre a educação e a democracia foi assim expresso:

Não se pode negar que as escolas – em sua maior parte – dedicaram-se a difusão da informação ‘feita’ ao ensino dos instrumentos da leitura. Os métodos usados para adquirir tal informação não são os que desenvolvem capacidade de exame e de comprovação de opiniões. Pelo contrário, são positivamente hostis a isto. Tendem a embotar a curiosidade nativa e a sobrecarregar os poderes de observação e experimentação com tal massa de material desrelacionado, que eles nem sequer operam com a efetividade que se encontra em muitos iletrados. O problema da escola comum numa democracia atingiu apenas o primeiro estágio, quando é provida para todos. Até que se resolva o que deva ser ensinado e como se deve ensinar, na base da formação de uma atitude científica, o chamado trabalho educativo das escolas é uma perigosa experiência de acerto e erro, no que concerne à democracia (DEWEY, 1970, p. 235-236).

A democracia seria a expressão da inteligência em ação; tornaria os problemas conscientes, trazendo-os ao debate público para que as melhores soluções, as mais inteligentes, pudessem surgir. A solução dos problemas, através do “debate democrático”, articula-se com a estratégia do liberalismo, mencionada anteriormente, de produção do consentimento, bem como expressa o ideal deweyano de educação:

O amor da democracia pela educação é um fato cediço. A explicação superficial é que um governo que se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e lhe obedecem não forem convenientemente educados. Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e os interesses voluntários, e unicamente a educação pode criá-los. Mas há uma explicação mais profunda. Uma democracia é mais que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada (DEWEY, 1979a, p. 93).

Dewey reconhecia a dificuldade da sociedade produzir, espontaneamente, a democracia, isto é, tornar-se aberta. Aponta a tendência, esta sim espontânea, da educação ser utilizada como um meio de diferenciar os indivíduos, de produzir “iniquidades”. Mas, apesar disso, destaca o caminho para a mudança, isto é, para a utilização da educação como instrumento de equalização (CUNHA, 1979, p. 46). Diante disso, Dewey retomava e ajudava a consolidar uma das características do

“liberalismo educacional”: a idéia de uma escola equalizadora da sociedade.

O triunfo ou o mau êxito nessa realização²² depende mais da adoção de métodos educativos apropriados a efetuar essa transformação, do que de qualquer outra coisa. Pois essa mudança é essencialmente a mudança da qualidade da atitude mental – uma mudança educativa. Isto não significa que podemos transformar o caráter e o espírito com instrução e exortação direta, independentemente da transformação das condições industrial e política. Essa concepção colidiria com a nossa idéia básica de que o caráter e o espírito são atitudes criadas pelas nossas ‘respostas’, pela nossa correspondência em atividades sociais participadas. Significa, sim, que devemos criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar; e formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os principais e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta [...] (DEWEY, 1979a, p. 349-350-286).

A educação para Dewey, portanto, seria fundamental para alcançar a igualdade, reafirmando o caráter equalizador da escola:

Devem assegurar-se as facilidades escolares com tal amplitude e eficácia que, de fato, e não em nome somente, se diminuam os efeitos das desigualdades econômicas e se outorgue a todos os cidadãos a igualdade de preparo para suas futuras carreiras (DEWEY, 1979a, p. 105).

Para Dewey, se o capitalismo levava à desigualdade social, a educação seria uma “via” para conduzir à igualdade. Entre todas as novidades estimuladas pelo capitalismo, a escola, para Dewey, seria a única que se manteria como possibilidade equalizadora da sociedade (DORE SOARES, 2000, p. 239). Esse atributo da escola está vinculado ao entendimento, de Dewey, de que o capitalismo no decurso de seu desenvolvimento produziu, ao mesmo tempo, riqueza e miséria. Portanto, a “dimensão concentradora e injusta do capitalismo” seria “menos um problema econômico e mais um problema moral” que se resolveria com uma “nova mentalidade humana” (BORGES, 2006, p. 54), portanto, uma tarefa educativa.

²²A realização a qual Dewey se refere nesse texto é a construção de uma sociedade onde todas as pessoas se ocupam de alguma coisa que torne a vida das outras mais digna de ser vivida e, por conseguinte, torne mais perceptíveis os elos que ligam os indivíduos entre si e que suprima as barreiras que os distanciam.

Dizer que a questão é um problema moral é dizer que importa, afinal, em escolha e ação pessoal. De certo ponto de vista, tudo que dissemos resume-se ao laborioso exame de um lugar-comum: o de que o governo democrático é uma função de opinião pública e de sentimento público. Mas a identificação de sua formação no sentido e direção democráticos com a extensão da democracia da moral científica até fazê-la parte do equipamento ordinário de cada indivíduo comum, indica que o problema é um problema moral (DEWEY, 1970, p. 237).

Essa preocupação com o “problema moral” expressa a sua concepção de Educação Integrada. Dewey apontava que os objetivos e os valores desejáveis na educação são todos eles morais: a disciplina, o desenvolvimento natural, a cultura e a “eficiência social”. São os valores que integrariam o indivíduo à sociedade pois, de outra forma, quando não ocorre a conexão entre os métodos do conhecimento e o desenvolvimento da moral, “o conhecimento não se integra ao viver”. Diante do que, uma educação moral é

[...] toda a educação que desenvolve a capacidade de participar-se eficazmente da vida social. Ela forma um caráter que não somente pratica os atos particulares socialmente necessários, como também se interessa pela contínua readaptação que é essencial ao desenvolvimento e ao progresso. O interesse para aprender em todos os contactos com a vida é o interesse essencialmente moral (DEWEY, 1979a, p. 396).

Dewey enfatizava a inadequação dos hábitos morais e intelectuais em relação às novas condições materiais (WARDE, 1984, p. 124).

Os hábitos industriais foram os que mudaram mais rapidamente [...] enquanto as mudanças das instituições que dizem mais respeito aos moldes de pensamento e de crença só se realizaram em proporções mínimas. Este fato define a responsabilidade primária, mas de modo algum última, de um liberalismo que pretenda ser uma força vital da sociedade. A sua tarefa é, antes de tudo, a educação no sentido largo do termo. A escola é parte da obra da educação, mas, em um sentido amplo, educação inclui todas as influências que contribuem para formar atitudes e disposições (de desejo tanto quanto de crença) que constituem os hábitos dominantes da mente e do caráter (DEWEY, 1970, p. 62).

Assim, o autor revelava a preocupação com as mudanças ocorridas em seu tempo e o descompasso com os valores necessários à essas mudanças: “O compasso da marcha foi tão rápido que se tornou praticamente impossível para as

tradições e crenças subjacentes acompanharem o ritmo” (DEWEY, 1970, p. 140). Neste sentido, é possível identificar a preocupação com uma Educação Integral para responder a esse dilema:

Nenhuma estimativa dos efeitos da cultura sobre os elementos que agora constituem liberdade será adequada, se não levar em conta as fraturas religiosas e morais que se encontram em nossa própria estrutura como pessoas. O problema da criação de genuína democracia não pode ser tratado com êxito, seja em teoria, ou na prática, se não conseguirmos transformar as presentes condições desordenadas em uma integração intelectual e moral (DEWEY, 1970, p. 140).

À educação, além disso, vincular-se-ia ao que Dewey considerava como uma outra dificuldade do capitalismo: a ausência de instituições democráticas. A educação caminharia, então, no sentido de tornar o problema consciente; condição para se marchar para a sua solução, visto que “o problema é, em parte, econômico” e também “um problema de educação” (DEWEY, 1970, p. 235).

Dewey destacava, portanto, a importância de mudança real das instituições para a democratização da sociedade. Para tanto, seria preciso atuar não somente na reforma das instituições, mas por meio da educação “ajudar na formação de hábitos da mente e do caráter, de padrões morais e intelectuais que estejam de algum modo mais concordes com a atual marcha dos acontecimentos” (DEWEY, 1970, p. 64-65). A “educação não pode ser realizada trabalhando apenas a mente humana, sem ação que efetue mudança real nas instituições [...] O campo de batalha é também, conseqüentemente, aqui – dentro de nós mesmos e de nossas instituições” (DEWEY, 1970, p. 65-66). Assim, o uso da inteligência em ação constituiria o principal método para resolução dos problemas e deveria “[...] guiar todas as ações públicas e, a ação política, em específico” (WARDE, 1984 p. 124).

Os problemas enfrentados pelo capitalismo, e que o liberalismo, segundo Dewey, deveria responder, estavam relacionados a um “novo problema”: o da “organização social” . (DEWEY, 1970, p. 58). A tarefa mais importante a ser efetivada com vistas à realização dos fins liberais é a reversão dos meios primitivamente utilizados (WARDE, 1984, p. 122), ou seja, o abandono do liberalismo do *laissez-faire* em prol de um “controle social organizado” (DEWEY, 1970, p. 87).

A realização de um planejamento social criaria uma ordem na qual a indústria e as finanças seriam colocadas a serviço do social.

O planejamento social organizado, a ser posto em execução para a criação de uma ordem em que a indústria e as finanças sejam socialmente dirigidas em defesa das instituições que dêem provimento à base material para liberação cultural e o desenvolvimento dos indivíduos, constitui o único método de ação social pelo qual o liberalismo pode realizar os seus professados fins. Tal planejamento exige, por sua vez, uma nova concepção e uma nova lógica da inteligência liberada como força social (DEWEY, 1970, p. 59).

O reconhecimento de Dewey dos problemas sociais do capitalismo nos indica a concepção de uma educação não apenas vinculada à instrução, mas de uma proposta de Educação Integrada à sociedade, ou seja, era preciso vincular a tarefa educativa aos problemas imediatos do capitalismo. Sua proposta de Educação Integral está articulada a perspectiva de uma Escola Integrada, cuja meta seria a integração dos indivíduos excluídos pelas mazelas do capitalismo.

O imperativo da educação responder aos problemas sociais fundamenta-se na tendência filosófica do *pragmatismo*²³, que Dewey traz para a educação:

Qual então o verdadeiro sentido de preparação no quadro da educação? Em primeiro lugar, significa poder a pessoa, velha ou moça, extrair de sua experiência presente tudo o que nela houver para si nesse momento em que a tem. Quando a idéia de preparação se faz o objetivo dominante da atividade, as potencialidades do presente são sacrificadas a um imaginário e suposto futuro. E nessa medida, a real oportunidade de preparação para o futuro vem a se perder. O ideal de usar o presente simplesmente para se preparar para o futuro contradiz-se a si mesmo (DEWEY, 1979b, p. 43).

²³ William James (1842-1910) foi um dos fundadores do pragmatismo americano. James considera que, dependendo do ponto de vista de que se parte, pode-se estar certo ou errado. Propõe, então, um método *pragmático* para solucionar as intermináveis disputas metafísicas, concluindo que a função da filosofia deveria ser “prática” (experimental) e não teórica (abstrata), pois acha que as doutrinas (conceitos) têm um valor prático, utilitário (DORE SOARES, 2000, p. 246-247). Dessa forma, “William James e George H. Mead (1863-1931), juntamente com Charles S. Peirce (1839-1914) e o próprio John Dewey, são considerados os fundadores do movimento filosófico conhecido como pragmatismo, tido como genuinamente americano [...], cujos princípios básicos podem ser assim resumidos: o pensamento e a ação devem formar um todo indivisível, o que implica tratar qualquer formulação teórica como hipótese ativa que carece de demonstração em situação prática de vida; as constantes transformações sociais fazem com que a realidade não constitua um sistema acabado e imutável; a inteligência garante ao homem capacidade para alterar as condições de sua própria experiência” (CUNHA, 1994, p. 19).

Pode-se afirmar que, em Dewey, a idéia de uma Educação Integrada articula-se à sua filosofia pragmática:

[...] existe já oportunidade para dar-se uma educação que, tendo em mira, em traços mais salientes, o trabalho, reconciliará a cultura liberal com a educação socialmente útil, com a aptidão de compartilhar, eficientemente e com prazer, ocupações produtivas. E tal educação tenderá por si mesma a eliminar os males da presente situação econômica [...] Uma educação que unificasse a atitude mental dos membros da sociedade contribuiria muito para unificar a própria sociedade (DEWEY, 1979a, p. 286).

A preocupação de Dewey é de acabar, sim, com o isolamento entre as classes, pois isso prejudicaria o progresso. Para fazer isso, reafirma-se o seu princípio democrático, pois a “forma de vida associada” acabaria também com as barreiras entre as classes, pois integraria os sujeitos (DEWEY, 1979a, p. 93). A escola também assumiria a tarefa de romper esse isolamento:

A convivência na escola de jovens, de diversas raças e religiões, e de costumes dessemelhantes, proporciona a todos um meio novo e mais vasto. Os estudos comuns acostumam a todos, por igual, a um descortino de horizontes mais amplos do que os visíveis a qualquer grupo, quando este se encontra isolado. [...] A escola tem igualmente a função de coordenar na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive [...] impõe à escola uma *função fortalecedora e integradora* [...] A extensão, no espaço, do número de indivíduos que participam de um mesmo interesse de tal modo que cada um tenha de pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e de considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias, *equivale à supressão daquelas barreiras de classe, raça e território nacional* que impedem que o homem perceba toda a significação e importância de sua atividade (DEWEY, 1979a, p. 23-93. Grifos nosso).

Considerando os desafios decorrentes da nova fase do liberalismo, pode-se observar como a concepção de Educação/Escola Integrada relaciona-se com a preocupação de integração social dos indivíduos na sociedade, objetivando “harmonizar” suas relações:

A crise do liberalismo, como disse no princípio, decorre do fato de a sociedade se defrontar com um novo problema [...] o da organização social [...] O surgimento de uma política nacional que pretende representar a ordem, a disciplina, e a autoridade espiritual, capaz de contrabalançar a desintegração social, é um trágico comentário do

primitivo liberalismo para lidar com o novo problema, que seu próprio sucesso precipitou (DEWEY, 1970, p. 58).

Pode-se dizer, também, que a preocupação com as artes, a música, o teatro, a pintura, etc., está comprometida com as bases culturais da democracia, inclusive, como uma forma de se combater o totalitarismo, revelando uma perspectiva de integração social e, portanto, de sua concepção de Educação Integral.

Não se formou o hábito de incluir as artes, as belas-artes, como parte importante das condições sociais que influem nas instituições democráticas e na liberdade pessoal. Mesmo depois de se haver admitido a influência da situação da indústria e da ciência natural, ainda tendemos a recusar a idéia de que a literatura, a música, a pintura, o teatro, a arquitetura tem qualquer íntima conexão com as bases culturais da democracia [...] O estado das coisas nos países totalitários pode induzir-nos a rever essa opinião. Pois aí se prova que, não importando qual seja o caso em relação aos impulsos e forças que levam o artista criador à realização de sua obra, os trabalhos de arte, uma vez criados, constituem os mais poderosos dos meios de comunicação, pelos quais as emoções são despertadas [...] Começamos a compreender que emoções e imaginação são mais potentes em moldar o sentimento e a opinião pública de que a informação e a razão (DEWEY, 1970, p. 103).

A defesa de Dewey da utilização das artes, da literatura, etc., também está vinculada à idéia de produzir o consentimento das massas ao capitalismo. Seria preciso, também, que a educação integrasse a escola à vida, articulasse às necessidades do novo momento do desenvolvimento capitalista, uma educação que respondesse às necessidades da vida social, superando a dimensão meramente contemplativa da escola tradicional²⁴, voltada para a idéia de “reconstrução social”, através da formação de novos hábitos e, conseqüentemente, de novas instituições, conforme apontamos anteriormente.

²⁴ O termo escola tradicional passou a ser usado como uma forma de crítica à escola existente em fins do século XIX e como argumento para os defensores do escolanovismo. De forma geral, Dewey caracterizava a escola tradicional pelos fins da educação (preparação passiva das novas gerações); pelos métodos de instrução (transmissão de informações do professor para os alunos de forma que eles decorem e depois repitam) e pela disciplina escolar (DEWEY, 1979b, p. 04). Para Dewey “o conteúdo da escola tradicional estava divorciado da vida, seus métodos estavam ultrapassados e a estrutura escolar era elitista” (FAVORETO, 2008, p. 49). Hoje é comum entre os educadores o termo “tradicional” ter uma conotação, de certa forma, “pejorativa”. A crítica ao que é “tradicional” tornaram-se clichês e, como resultado “joga-se a criança com a água do banho”. São questionados não o conteúdo e a forma do ato educativo “[...] mas o próprio ato de educar, ou seja, de transmitir à geração jovem a forma de ser dos homens do seu tempo” (KLEIN, 2002, p. 30).

Pode-se inferir aqui, o contraponto com aqueles que propõem a transformação das relações sociais de produção capitalistas, os socialistas, que almejavam a construção de uma sociedade futura, sob outras bases econômico-sociais. Para Dewey, no entanto, “[...] vivemos sempre no tempo em que estamos e não em um outro tempo” (DEWEY, 1979b, p. 44) e, dessa forma, “Não poderemos criar, com as nossas imaginações, alguma coisa que consideremos uma sociedade ideal. Nossa concepção deve basear-se em sociedades que existam realmente, de modo a obtermos alguma exiçquidade de nosso ideal” (DEWEY, 1979a, p. 89).

É dessa forma que, para Dewey, o presente deveria ter como parâmetro os valores universais, os quais seriam fundamentais para a formação do “novo” homem, bem como de uma sociedade pautada no método da democracia. A “teoria do método de conhecer”, exposta por Dewey, denominada de “pragmática”, pautava-se na defesa de que

o conhecimento em seu sentido estrito de alguma coisa possuída consiste em nossos recursos intelectuais – em todos os hábitos que tornam a nossa ação inteligente. Só aquilo que foi organizado em nossas disposições mentais, de modo a capacitar-nos a adequar o meio às nossas necessidades e a adaptar nossos objetivos e desejos à situação em que vivemos, é realmente conhecimento ou saber. O conhecimento não consiste em alguma coisa de que temos conhecimento atual, mas nas disposições de espírito que conscientemente adotamos para compreender o que atualmente sucede. O conhecimento, como ato, traz alguma coisa de nossos estados mentais à consciência com o fim de extinguir uma incerteza, concebendo a conexão entre nós e o mundo em que vivemos (DEWEY, 1979, p. 377-378).

Neste sentido, o passado não é secundarizado, mas deveria estar relacionado aos problemas do presente, colocados pela perspectiva do autor da seguinte forma.

Rejeitando o conhecimento do passado com o *fim* de educação, iremos apenas dar-lhe maior importância como *meio* de educação. Quando assim procedemos, lançamos um problema novo no contexto educacional: Como poderá o jovem conhecer e familiarizar-se com o passado de modo tal que este conhecimento se constitua poderoso fator de sua apreciação e sentimento do presente vivo e palpitante? (DEWEY, 1979b, p. 11. Grifos do autor).

Mas o indivíduo não pode viver senão no presente; o presente não é precisamente uma coisa que venha depois do passado; e muito menos uma coisa produzida por esse passado; ele é aquilo que é a

vida ao deixar o passado para trás. O estudo dos produtos do passado nos auxiliará a compreender o presente, porque o presente não é devido a esses produtos e sim à vida da qual eram produtos (DEWEY, 1979a, p. 82).

Dessa forma, sobre o futuro, como perspectiva educacional, Dewey apontava que

Como é proverbial, as crianças vivem do presente; não só é circunstância a não ser omitida, como também é uma excelência. O futuro, em sua qualidade de futuro, não tem para elas estímulos nem realidade. Preparar-se para alguma coisa, não se sabe qual, nem porque, é desprezar a energia motora existente para confiar-se na de uma vaga probabilidade [...] o futuro não tem poder estimulante e orientador quando separado das possibilidades do presente [...] Se educação é desenvolvimento, ela deve progressivamente realizar as possibilidades presentes, tornando assim, indivíduos mais aptos a lidar mais tarde com as exigências do futuro (DEWEY, 1979a, p. 58-60).

Para Dewey não existiria a necessidade de preparar o educando para o futuro. Se no presente a escola propiciasse experiências duradouras e saudáveis para o desenvolvimento da criança, esta seria capaz de lidar com qualquer futuro. Dewey acreditava que o dia de amanhã era uma construção que se iniciava no dia de hoje. Os cuidados com a vida presente das crianças, com o seu desenvolvimento e as suas necessidades atuais eram suficientes para a educação do homem do futuro. Assim, o estudo das antigas formas de organização social e suas realizações deveria ser norteado pelas dificuldades atuais e deveria ser utilizado para conduzir o movimento da realidade vivida (CUNHA, 1994, p. 47-51).

O passado é passado justamente porque não encerra o que é característico do presente. O presente, a transformar-se, inclui em si o passado desde que dele se utilize para dirigir o seu próprio movimento. O passado é um grande recurso para a imaginação; ele acrescenta uma nova dimensão à vida, mas com a condição de que seja visto como o *passado do presente* e não como outro mundo sem relação com o presente. [...] um espírito razoavelmente sensível às necessidades e oportunidades do presente terá os mais fortes motivos para interessar-se pelos antecedentes do presente e não terá dificuldade em retornar a este, pois nunca perdeu sua conexão com ele (DEWEY, 1979a, p. 82-83. Grifos do autor).

Assim, as necessidades imediatas, pelo que se pode compreender, se articulavam com o passado, mas não se subordinavam às necessidades históricas:

Se o ambiente, na escola ou fora dela, fornecer as condições que ponham adequadamente em ação as aptidões do imaturo, é certo beneficiar-se com isso o futuro, que é produto do presente. O erro não está propriamente em cuidar-se da preparação para as futuras necessidades e sim em tornar essa preparação a mola real do esforço presente (DEWEY, 1979a, p. 60).

A relação entre democracia e educação, articuladas a partir do conceito de experiência, também nos ajudam a compreender o significado de Educação Integrada em Dewey. Neste sentido, a noção de Educação Integrada em Dewey vincula-se ao conceito de experiência, “[...] elemento chave de sua concepção educacional” (WARDE, 1984, p. 128).

Para Dewey a educação é a experiência inteligente, devendo ocorrer em todas as situações, e a escola seria uma delas (WARDE, 1984, p. 128). Neste sentido, “[...] desde que os fins do liberalismo são a liberdade e a oportunidade dos indivíduos para a plena realização de suas potencialidades, toda intensidade emocional própria a esses objetivos transporta-se às idéias e atos necessários a sua efetivação” (DEWEY, 1970, p. 57).

Para Dewey, a escola deveria superar a formação decorrente da Escola Tradicional, fundamentada na imposição, aos alunos, de tradições e valores historicamente acumulados, para trabalhar o ensino a partir da experiência, visando suscitar a curiosidade, a iniciativa e os desejos particulares dos indivíduos (DEWEY, 1979b, p. 29) Dewey apontava que seria preciso que dada experiência conduzisse a campo não previamente conhecido, caso contrário, não surgiriam problemas e sem eles não haveriam estímulos para pensar. Distinguia, assim, a educação baseada em experiência da educação tradicional, pelo fato de que as condições encontradas na experiência atual do aluno eram utilizadas como fontes de problemas, ao passo que na Escola Tradicional a fonte dos problemas estaria fora da experiência do aluno (CUNHA, 1994, p. 80).

A vinculação entre a educação e a vida, relaciona-se com a ampliação do conceito de conteúdo escolar, sobretudo na direção de considerar as atitudes e os

hábitos²⁵, bem como expressa a estreita vinculação entre educação/escola/sociedade; evidenciando, portanto, as concepções de Educação Integral e Integrada em John Dewey.

[...] define-se educação como a aquisição dos hábitos indispensáveis à adaptação do indivíduo a seu ambiente. Esta definição se aplica a um aspecto fundamental do crescimento. Mas é essencial que se entenda tal ajustamento ou adaptação no sentido ativo de assenhoreamento de meios para a realização de fins em vista. [...] Os hábitos dão-nos o domínio sobre o meio e a capacidade de utilizá-lo para fins humanos [...] Os hábitos ativos subentendem reflexão, invenção e iniciativa para dirigir as aptidões a novos fins. Eles são o contrário da rotina, que assinala uma parada no desenvolvimento. Uma vez que este é a característica da vida, educação e desenvolvimento constituem uma coisa só (DEWEY, 1979a, p. 50-56-57).

A justificativa de Dewey em relação à crítica à Escola Tradicional é porque ela negaria as “verdades” do liberalismo: primeiramente porque “O esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade” (DEWEY, 1979b, p. 05). Contrapondo a isso, propõe os chamados “métodos ativos” com uma maior participação dos alunos na escolha sobre o que estudar; evidenciando, dessa forma, os princípios da liberdade e do esforço individual.

Neste sentido, para Dewey as aprendizagens “colaterais”, como as de formação de atitudes permanentes de gosto e desgosto, podem ser, muitas vezes, mais importantes do que a lição de ortografia, de geografia ou de história. Essas são as atitudes com as quais irão contar fundamentalmente no futuro. A mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender (DEWEY, 1979b, p. 42).

Nesta dimensão, o rigor e a disciplina da Escola Tradicional foram igualmente combatidos por Dewey, visto que dificultariam o desenvolvimento tanto da liberdade, quanto da individualidade.

²⁵ Essa é uma das características da obra de Dewey que está fortemente presente nas pedagogias contemporâneas. Para uma análise sobre outros elementos “herdados” da pedagogia de John Dewey, ver dentre outros, BORGES, L. P. F. **Democracia e educação: uma análise crítica às políticas educacionais no Brasil (1995-2002)**. São Carlos, 2006. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos.

À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contacto com um mundo em mudança (DEWEY, 1979b, p. 06-07).

Segundo o autor, é necessário determinado controle dos indivíduos, mas sem a violação da liberdade para o desenvolvimento das experiências educacionais.

[...] Na escola bem organizada, o controle do indivíduo repousa predominantemente nas atividades em curso e nas situações criadas para que elas transcorram normal e frutuosamente. O professor reduz ao mínimo as ocasiões que tenha que exercer autoridade pessoal. Quando se faz necessário falar e agir firmemente, fá-lo no interesse do grupo e não como exibição de poder pessoal [...] Quando a educação se funda na experiência e a experiência educativa é concebida como um processo social, a situação muda radicalmente. O professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se fazer o líder das atividades do grupo (DEWEY, 1979b, p. 49-55).

Nesse processo, o planejamento também era considerado importante, devendo ser flexível para oportunizar o livre exercício da experiência individual.

[...] cabe ao educador o dever de instituir o tipo de planejamento mais inteligente e, conseqüentemente, muito mais difícil. Deve ele estudar as capacidades e necessidades do grupo que tiver de educar e, ao mesmo tempo, dispor e ordenar as condições para que a matéria ou conteúdo das experiências seja tal que satisfaça aquelas necessidades e desenvolva aquelas capacidades. O planejamento deve ser suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual e, ainda assim, suficientemente firme para dar direção ao contínuo desenvolvimento da capacidade do aluno (DEWEY, 1979b, p. 54).

Para Dewey, “à proporção que a sociedade se torna democrática, deveria orientar-se para a utilização daquelas qualidades peculiares e variáveis do indivíduo e não para a sua estratificação em classes” (CUNHA, 1979, p. 46). Dessa forma, a preocupação com a construção de um ambiente pedagógico democrático, com vistas a transpô-lo para a sociedade, articula-se, assim, com o ideal de democracia concebido para além da forma de governo, conforme já mencionamos.

É indubitável que uma sociedade para a qual seria fatal a estratificação em classes separadas, deve procurar fazer que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis a todos os indivíduos, com iguais facilidades para os mesmos [...] Uma sociedade móvel, cheia de canais distribuidores de todas as mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade. Se não fizerem assim, eles serão esmagados pelas mudanças em que se virem envolvidos e cujas associações ou significações eles não percebem (DEWEY, 1979a, p. 93-94)

Além do objetivo de desenvolver as aptidões individuais, existia a preocupação com o desenvolvimento tecnológico do capitalismo e o acompanhamento da escola nesse processo: “A adesão a este método [ensino a partir das experiências] não só constitui a via mais direta para compreensão da própria Ciência, como é também o mais seguro caminho para compreensão dos problemas industriais da sociedade presente” (DEWEY, 1979b, p. 82).

A escola deveria oportunizar o contato com experiências que possibilitariam, inclusive, a integração com o trabalho. Dewey destacava que “A única preparação adequada para as ocupações é feita por meio de ocupações” (DEWEY, 1979a, p. 342). Salientava, ainda, que a escola não deveria ser um prolongamento da empresa, mas era necessário “[...] utilizar os fatores da indústria para tornar a vida escolar mais ativa, mais cheia de significações imediatas, mais associada à experiência extra-escolar” (DEWEY, 1979a, p. 348).

Dewey concebia a escola em correlação com a Revolução Industrial, que mudou essencialmente o trabalho (FAVORETO, 2008, p. 52). Segundo Dewey, a indústria já não era mais doméstica e local e, sim, mundial. Deixou de ser um processo empírico, rotineiro, estabelecido pelo costume, e passou a se fundamentar na tecnologia ou maquinarias resultantes de descobertas matemáticas, físicas, químicas, etc. As ocupações industriais, por sua vez, têm um conteúdo intelectual e possibilidades culturais infinitamente maiores (DEWEY, 1979a, p. 346-347).

Assim, a escola deveria ter a preocupação de exercer a capacidade de readaptação do indivíduo às condições de vida e de desenvolvê-lo nos aspectos intelectuais (CUNHA, 1979, p. 48). Tendo essa preocupação, a escola provocaria duas repercussões: “exercitaria a capacidade de readaptação às mudanças de condições, de modo que o futuro trabalhador não se tornasse cegamente submisso

ao destino que lhe fosse imposto”, e também faria com que os “representantes da classe social mais privilegiada”, aumentassem a “sua simpatia pelo trabalho”, criando “uma disposição mental” favorável a “descobrir elementos culturais em uma atividade útil e aumentar o senso dos seus deveres sociais” (DEWEY, 1979a, p. 352-353).

Evidencia-se aqui, a aproximação com a preocupação socialista em relação ao trabalho, marca do movimento escolanovista, como apontamos anteriormente, e que em Dewey parte da seguinte inquietação: “Torna-se imperativa a necessidade de uma educação que familiarize os operários com os fundamentos e alcance científicos e sociais de sua atividade, porque os que não a tiverem recebido degradar-se-ão inevitavelmente ao papel de apêndices das máquinas que trabalham²⁶” (DEWEY, 1979a, p. 347).

Dewey, no entanto, apontava que a escola era quem poderia evitar essa degradação da mente do trabalhador, causada pelo trabalho mecânico. A escola alcançaria esse objetivo a partir do momento em que todos utilizassem os benefícios que a ciência industrial disponibilizou à humanidade (FAVORETO, 2008, p. 52-53). Para Dewey, a construção dessa escola seria tarefa difícil, destacando, portanto, as principais resistências:

Este ideal precisaria batalhar não só contra a inércia das presentes tradições educacionais, como também contra a hostilidade daqueles que se entrincheiram no domínio da aparelhagem industrial e que entendem que, caso se tornasse geral semelhante sistema educativo, ele constituiria uma ameaça à sua faculdade de utilizar dos outros indivíduos para a realização dos seus próprios fins (DEWEY, 1979, p. 352).

Os vínculos entre a escola e o trabalho são constatados com grande evidência no final do século XIX, nos Estados Unidos. Em 1876, ocorreu um evento, na Filadélfia, para discutir a influência da ciência nos progressos da indústria e as inovações pedagógicas que estavam mais diretamente associadas à prosperidade industrial. Destaque para a participação do russo Victor Della Vos, diretor de uma

²⁶Esse argumento é muito parecido, inclusive, com a redação de Marx: “Ela [a grande indústria] torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável [...] pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade” (MARX, 1988, p. 87-88).

“Escola Técnica Imperial de Moscou”, fundada em 1868, o qual teria aplicado um método de ensino no sentido da “politecnia”, que complementaria o trabalho da matemática, da física e da engenharia, com o treinamento no trabalho (DORE SOARES, 2000, p. 240).

Ao se preocupar com o trabalho, Dewey também o tomou a partir do princípio de *atividade*; expressão da “inteligência em ação”: “Tudo, afinal, se resume na atividade em que entra a inteligência reagindo ao que lhe é externamente apresentado” (DEWEY, 1930, p. 72 *apud* DORE SOARES, 2000, p. 256).

O trabalho, na perspectiva de Dewey seria, inclusive, uma forma de responder ao dilema do início do século XX, no âmbito da ciência, da distinção entre o sujeito e o objeto. Não existiria melhor forma para mediar a relação entre sujeito e objeto do que o trabalho (DEWEY, 1930, p. 106 *apud* DORE SOARES, 2000, p. 255).

Dewey reconheceu a existência, na sociedade, de uma divisão permanente entre pessoas capazes de “viver a vida da razão” e outras capazes apenas de ter “apetites e de trabalhar”; uma divisão expressa já na Antiguidade Grega, onde a vida humana, em sua plenitude, era privilégio de poucos, à custa dos resultados do trabalho de uma maioria. Essa divisão resultou em um sistema de educação dualista: para o primeiro grupo de pessoas, uma educação que servia para uma vida auto-suficiente de lazeres, dedicados ao saber pelo saber (característica da escola erudita, Tradicional); para o segundo grupo de pessoas, uma educação para a preparação utilitária e prática, voltada para as ocupações, desprovida de conteúdo intelectual ou estético. Uma separação entre “a íntima atividade mental e a ação física externa” (DEWEY, 1979a, p. 286). Diante disso, a proposta de uma Educação Integral em Dewey também contemplaria a integração desses dois aspectos: a “cultura e a utilidade”, sendo que “O problema da educação em uma sociedade democrática é acabar com esse dualismo e organizar um curso de estudos que torne a reflexão, para todos, um guia no livre exercício da atividade prática” (DEWEY, 1979a, p. 286-287).

Se a divisão entre aqueles que trabalhavam e aqueles que viviam plenamente havia resultado numa educação dualista, a tarefa da educação seria de realizar o inverso, contribuindo, portanto, com a unificação da própria sociedade: “Uma educação que unificasse a atitude mental dos membros da sociedade contribuiria muito para unificar a própria sociedade” (DEWEY, 1979a, p. 286).

Dewey criticava, portanto, não somente o ensino destinado aos trabalhadores, mas, também, o ensino das elites. A unificação da educação de ambos os segmentos sociais se daria a partir do ensino que incorporasse o trabalho como *atividade*, que seria distinto do trabalho econômico e do trabalho como algo “árduo” e “fastidioso”. O trabalho como atividade “é alguma coisa de valor, como meio de troca, ou melhor, é, hoje, a forma de trabalho que é pago e cujo dinheiro nos habilita a adquirir outras coisas de valor mais direto”. Já no sentido econômico, “é uma tarefa, uma obrigação, que envolve desusado esforço. Fazemo-lo, geralmente, sob a coação de uma necessidade estranha à natureza do labor (DEWEY, 1930, p. 128-129 *apud* DORE SOARES, 2000, p. 255-256). O trabalho manual ou industrial, de acordo com Dewey, apresentava pouca coisa em que se empreguem os sentimentos ou a imaginação e “são séries de aturados esforços mais ou menos maquinais” (DEWEY, 1979a, p. 225). Não seria esse o trabalho que deveria ser adotado pela escola. Dewey não contestava a existência do trabalho na indústria, como produto da divisão de classes, nem tampouco defendia a sua abolição; apenas apontou que a escola deveria ter outro princípio de trabalho.

Para Dewey, o trabalho deveria ser tomado no sentido de uma “ação inteligente”, não poderia ser julgado pelo valor do produto que cria e sim do ponto de vista da “invenção, do engenho, da observação”. O trabalho, portanto, significava, “Todas as formas de expressão e de construção com instrumentos e materiais, todas as formas de atividade manual e artística (DEWEY, 1930, p. 131 *apud* DORE SOARES, 2000, p. 256).

Se a educação se daria a partir da experiência, a escola deveria oferecer a maior diversidade possível das mesmas para serem exploradas pelos alunos; condição que fundamenta, de certo modo, a concepção de uma Educação Integrada e Integral, bem como a concepção de trabalho em Dewey.

Excursões, jardinagem, cozinhar, costurar, imprimir, encadernar livros, tecer, pintar, desenhar, cantar, dramatizar, contar histórias, ler e escrever – como trabalhos ativos e com finalidades sociais (e não como simples exercícios para adquirir proficiência que futuramente seja usada) além de uma inumerável variedade de brinquedos e jogos, constituem algumas espécies de ocupação. [...] O problema do educador é fazer que os alunos se dediquem de tal modo a essas atividades que, ao mesmo tempo em que adquiram habilidade manual e eficiência técnica e encontrem satisfação imediata nesses

atos, e juntamente se preparem para a habilitação ulterior, sejam essas atividades subordinadas à educação – isto é, à obtenção de resultados intelectuais e à formação de tendências sociáveis (DEWEY, 1979a, p. 216-217).

A utilização de trabalhos manuais na escola seria um meio importante de dirigir a educação ao abstrato, despertando o interesse pelas questões intelectuais envolvidas no trabalho (DORE SOARES, 2000, p. 256). A utilização de trabalhos manuais na escola, como o de carpintaria, por exemplo, deveria despertar o empenho para resolver os problemas de geometria e mecânica. O trabalho na cozinha da escola, por sua vez, caminharía para a experimentação química, para a fisiologia, a higiene e o crescimento corporal (DORE SOARES, 2000, p. 257).

Os elementos apresentados nos permitem algumas considerações a respeito de Dewey: primeiramente, as elaborações desse autor expressaram as preocupações enfrentadas pelo liberalismo desde os fins do século XIX e início do século XX. Os problemas causados pela divisão de classes, a pobreza, o desemprego, etc., são atribuídos pelo liberalismo à falta de igualdade de direitos e de oportunidades, na sociedade, para que todos, através de sua competência e esforço, pudessem vencer. Assim, a escola passou a assumir, a partir do início do século XX, com maior intensidade, a idéia de que proporcionaria essa igualdade de competição e, para isso, precisaria estar articulada com os ideais liberais; tarefa esta que o movimento escolanovista assumiu.

John Dewey, ao participar desse movimento, mais do que adequar a escola aos ideais liberais, sustentou a defesa de um “renascente liberalismo”, para enfrentar os problemas pontuais do capitalismo daquele período, advogando o fim do liberalismo expresso pelo *laissez-faire* e propondo um planejamento social organizado e uma reforma para as instituições fundamentada, prioritariamente, na ampliação da democracia. Assim, a ausência da democracia seria uma das causas dos problemas da época. Ao reformar as instituições, Dewey acreditava que estaria “revolucionando” a sociedade.

O entendimento de Dewey sobre o que é democracia, conceito que extrapola o âmbito da ação política parlamentar, ao considerá-la como uma forma de vida associada, estava centrada na defesa da tese de que “educação é vida” e, portanto, caberia a escola reproduzir o tipo de sociedade que almejasse construir, a partir de

uma educação pautada nos valores democráticos liberais, colocados por esse autor, como valores universais.

Neste sentido, a perspectiva de uma Educação Integral e Integrada, em Dewey, estava relacionada a formação do “novo” homem a partir das artes, da música, do teatro, dos valores universais do liberalismo, tendo como referência os problemas da vida, ou seja, era preciso enfrentar a “desintegração social”. A escola proposta por Dewey, ao se integrar a sociedade, integraria, também, os indivíduos “excluídos”. Assim, “à medida em que a escola passaria a produzir indivíduos diferentes, estaria contribuindo para a mudança na sociedade” (CUNHA, 1979, p. 47). Isso, de certa forma, expressava uma das questões centrais em relação a sua crítica à Escola Tradicional: de que ela estava divorciada da vida, com seus métodos ultrapassados e sua estrutura elitista, conforme mencionamos.

As idéias de Dewey, a respeito da escola, tiveram ampla influência, não somente nos Estados Unidos da América:

a ‘educação progressiva’ não foi simplesmente uma ‘boa idéia’, como asseguram [...] autores americanos. Ela exerceu, de fato, uma profunda influência sobre o sistema educacional americano [...] abrangendo também outros países do mundo, particularmente da Europa e mesmo o Brasil (DORES SOARES, 2000, p. 273-274).

A fidelidade de Dewey à causa da democracia o levou a participar de movimentos sociais, como membro da *The League for Independent Political Action*, sendo atraído para este terreno por ocasião da Primeira Guerra Mundial. Viajou à China, nos anos de 1919 e 1920; foi à Turquia e ao México, na década de 1920 (CUNHA, 1999, p. 22).

Em 1928, juntamente com alguns educadores norte-americanos, sob os auspícios da Associação de Relações Culturais com a União Soviética,

Dewey permaneceu na União Soviética por não mais que duas semanas. [...] Quanto à situação educacional, Dewey considerou louvável o fato de que todo o processo educativo era dirigido para a consecução de fins sociais amplos e bem definidos. [...] Os escritos que publicou logo em seguida a seu retorno da URSS fizeram com que a imprensa conservadora dos EUA o qualificasse como ‘bolchevique’ e ‘vermelho’ [...] (BRICKMAN, 1971, p. 129-136 *apud* CUNHA, 1999, p. 23-24).

Apesar de suas idéias circularem na Rússia, antes mesmo da revolução socialista, foi a partir de 1930 que o movimento contrário a ele se tornou mais forte. Um fato que também contribuiu para isso foi a sua participação numa Comissão Internacional para a defesa do então dissidente da União Soviética, Leon Trotsky. Dewey presidiu essa comissão, que iniciou as investigações em 1937 e concluiu pela inocência de Trotsky, apontando que o acusado estava sendo vítima de perseguição dos dirigentes soviéticos, que queriam, na verdade, eliminar a oposição. Com esse episódio, tornou-se patente para Dewey que os métodos então empregados pelo regime soviético, eram semelhantes aos da Alemanha nazista e que a democracia soviética não passava de uma ditadura sobre o proletariado (BRICKMAN, 1971, p. 152-154 *apud* CUNHA, 1994, p. 24).

Não obstante isso, John Dewey foi um dos autores mais lidos e comentados pelos educadores soviéticos, no início do século XX. É preciso, portanto, entender como repercutiram as suas idéias na União Soviética. No próximo capítulo, buscaremos identificar como as concepções de Educação Integral e Integrada foram construídas na URSS, após a Revolução de Outubro de 1917 e, até que ponto, as idéias de Dewey influenciaram os teóricos socialistas.

CAPÍTULO II

KARL HEINRICH MARX E FRIEDRICH ENGELS: DA CRÍTICA AO CAPITALISMO À UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO

Na Rússia revolucionária as possibilidades de construir uma educação articulada ao trabalho, enquanto princípio educativo, estavam vinculadas aos desafios e aos anseios de construção de uma nova sociedade e, concomitantemente, de um “novo” homem. No entanto, para explicitar o horizonte teórico que unifica os autores soviéticos, particularmente a construção de uma proposta socialista de educação, em contraponto à forma como a educação se apresentava na sociedade capitalista, recuperamos as principais teses referentes à educação apresentadas nas produções de Karl Heinrich Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895).

Apresentamos, dessa forma, alguns dos principais conceitos do pensamento de Marx e Engels, tendo como referência a análise crítica que eles realizaram da sociedade capitalista. Esses autores são importantes, pois constituem a base sobre a qual os autores soviéticos vão buscar direcionar as suas elaborações teóricas para além do âmbito educacional, uma vez que estavam vivendo um período de transição revolucionária.

As formulações de Marx e Engels sobre a educação se apresentam em textos, num intervalo de trinta anos, e coincidem com momentos cruciais de suas investigações com a história do movimento operário. Isso pode ser evidenciado na redação de três programas políticos: “a) para o primeiro movimento histórico que assume o nome de Partido Comunista, nas vésperas da Revolução de 1848; b) para a primeira Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1866; e, c) para o primeiro Partido Unitário Operário na Alemanha, em 1875” (MANACORDA, 1966, p. 24). As obras correspondentes a essa periodização seriam: do primeiro período, os *Princípios do Comunismo* (1847), de Engels; e o *Manifesto do Partido Comunista* (1848), de Marx e Engels. Do segundo período, as *Instruções aos delegados ao Congresso de Genebra da Associação Internacional dos Trabalhadores* (1868); e *O Capital*, de Marx, escrito por volta de 1870; e a *Crítica ao programa de Gotha* (1875), de Marx, fecharia o terceiro período (MANACORDA, 1966, p. 24-37-52). Destaca-se,

também, neste trabalho, as *Teses de Feuerbach*²⁷ (1845), de Marx, e a obra *A Ideologia Alemã* (1845-1846), de Marx e Engels.

Neste capítulo, portanto, evidenciamos que os elementos de uma concepção marxista de educação²⁸ surgiram na década de 1840, em muitas obras de Karl Heinrich Marx e Friedrich Engels. Tendo a clareza de que Marx “não desenvolveu nenhum tratado sobre educação, nem debateu diretamente com os teóricos da educação” (FAVORETO, 2008, p. 21), recuperamos alguns dos principais conceitos do pensamento marxista, dentre eles, os de trabalho, de alienação, de revolução/práxis, de tecnologia, ditadura do proletariado e de sociedade comunista, os quais nos ajudaram a compreender a relação entre educação e trabalho, particularmente a partir do processo de constituição e de desenvolvimento da sociedade capitalista. No entanto, convém uma ressalva: não vamos tratar das várias dimensões que o conceito marxista de trabalho contempla, mas problematizar algumas questões na sociedade capitalista, especificamente a relação entre educação e trabalho na indústria. Explicitamos, dessa forma, a crítica que os autores realizaram da educação na sociedade capitalista, bem como as possibilidades de uma nova educação para a classe trabalhadora.

Para Marx, são o nível do desenvolvimento das forças produtivas materiais e as relações de produção a ele correspondentes que determinaram o caráter dos distintos tipos de sociedade. A transição de um tipo de sociedade para outra ocorre

²⁷As *Teses de Feuerbach* foram publicadas pela primeira vez, em 1888, por Engels, como apêndice a seu *Ludwing Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã* (BOTTOMORE, 2001, p. 406). As idéias implícitas na tese número 3 de Feuerbach (“A teoria materialista segundo a qual os homens são produto de circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias se transformam precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Esta concepção, esta teoria materialista conduz, pois, necessariamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais está por cima da outra”), vão ser desenvolvidas, em 1845/1846, por Marx, em seu livro *A Ideologia Alemã*; livro que ele não conseguiu publicar (LÖWY, 2000, p. 24). A obra *A Ideologia Alemã* só foi publicada integralmente pela primeira vez em 1932 (BOTTOMORE, 2001, p. 410). As *Teses de Feuerbach* eram notas que Marx fazia em um caderno, uma agenda de endereços, e que só foram encontradas muito tempo mais tarde por Engels, entre os papéis que ele deixou depois de sua morte. Engels resolveu publicá-las e escreveu uma introdução dizendo: ‘Estas notas sobre Feuerbach representam o germe genial de uma concepção de mundo’. Portanto, é nessas notas que se encontra, pela primeira vez, um resumo do que viria a ser a nova concepção de mundo trazida por Marx, que podemos chamar de materialismo histórico, dialética materialista, filosofia da práxis, dialética revolucionária, etc. (LÖWY, 2000, p. 24). É basicamente nos textos *A Ideologia Alemã* e *Teses de Feuerbach* que Marx e Engels assentaram as pedras angulares e elaboraram as linhas-de-força de sua concepção teórica da história, da sociedade e da cultura; é neles, se se quiser, que estão os fundamentos do que veio a ser chamado de materialismo histórico (NETTO, 1998, p. XXIV).

²⁸ A interpretação dos princípios marxistas de educação e da práxis a eles relacionados não é fechada; colocando-se verdadeiros dilemas e debates, tanto entre os marxistas, quanto entre estes e os não-marxistas (BOTTOMORE, 2001, p. 122).

quando as forças produtivas entram em declínio com as relações de produção existentes, e essa relação antagônica toma a forma de luta de classes (BOTTOMORE, 2001, p. 343). A conexão entre forças produtivas/relações de produção e a estrutura social, foi assim descrita numa das formulações mais sintéticas de Marx, no Prefácio à *Contribuição à crítica da economia política*, de 1859:

na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência (MARX, 1999, p. 52).

Ainda no Prefácio à *Contribuição à crítica da economia política*, Marx, designou “os modos de produção asiático, antigo, feudal e burguês moderno como épocas progressivas da formação econômica da sociedade” (MARX, 1999, p. 52). Para além das controvérsias²⁹ e das peculiaridades que caracterizaram cada tipo de sociedade³⁰, cabe aqui a definição de Marx sobre o modo de produção.

Por *modo de produção* entendemos como uma forma determinada de organização da sociedade em que um determinado nível de desenvolvimento das *forças produtivas* - relações que a humanidade estabelece com a natureza para produzir a sua existência - se relaciona dialética e contraditoriamente com determinadas *relações sociais de produção* - relações que a humanidade estabelece entre si para produzir e distribuir os produtos do trabalho (MARX, 1999, p. 52).

²⁹ O conceito de sociedade Asiática foi objeto de considerável controvérsia (BOTTOMORE, 2001, p. 343). Até recentemente era comum que os marxistas resumissem o desenvolvimento social a uma sucessão de cinco modos de produção, na seguinte ordem cronológica: comunismo primitivo, escravismo, feudalismo, capitalismo e comunismo. O socialismo era incluído pelos que o consideram apenas uma fase de transição entre os dois últimos, por não contar com relações específicas próprias. Nos últimos anos, porém, essa teoria dos estágios tem sido questionada. Em particular, o conceito de modo de produção escravista foi bastante criticado, uma vez que a história encerra várias formas qualitativamente diferentes de escravidão (por exemplo, no mundo antigo e no Novo Mundo. [...] Marx procurou identificar todos os tipos possíveis de sistemas produtivos, sem se preocupar em dispô-los em ordem ou explicar como um foi substituído por outro) (BOTTOMORE, 2001, p. 137).

³⁰ A atenção que Marx e Engels dedicaram ao processo de “transição” foi episódica e encontra-se, principalmente, nas seguintes obras: *A Ideologia Alemã*, *Manifesto Comunista*, *Formações Econômicas pré-capitalistas e Acumulação Primitiva* e do *Capital Mercantil* em *O Capital* (BOTTOMORE, 2001, p. 387).

O binômio forças produtivas/relações de produção subjaz, em qualquer modo de produção, ao conjunto dos processos da sociedade, e não apenas ao processo econômico (BOTTOMORE, 2001, p. 156-157). “Uma contradição entre as forças produtivas e as relações de produção subjaz à dinâmica do modo de produção capitalista. De maneira mais geral, essa contradição explica a existência da história como sucessão de modos de produção, já que leva ao colapso necessário de um modo de produção e à sua substituição por outro” (BOTTOMORE, 2001, p. 156-157).

A Revolução Industrial³¹, amplamente estudada por Karl Heinrich Marx e Friedrich Engels, representou uma etapa decisiva no processo de constituição da sociedade capitalista e de consolidação das novas relações de trabalho³². A divisão do trabalho, com origem ainda no período manufatureiro, simplificou, melhorou e diversificou os instrumentos de trabalho, criando as condições para o desenvolvimento da maquinaria³³ (MARX, 1988, vol. I, p. 257-258).

No entanto, é preciso considerar que

as primeiras transformações operadas no processo de trabalho pelo artesão-capitalista não se baseiam na criação de novas técnicas e produtos. A oficina artesanal expandida em manufatura ainda tem o trabalho manual como seu fundamento. Mas o capitalista, ao abandonar as regras corporativas a que a produção artesanal estava submetida, encontra-se livre para incidir sua ação sobre o trabalho. Este passa a ser submetido à análise, decompondo a atividade do artesão e distribuindo as operações elementares resultantes a diferentes trabalhadores. A produção manufatureira baseada nessa complexa divisão do trabalho cria uma nova graduação hierárquica entre os trabalhadores e desenvolve a regra da proporcionalidade quantitativa em que os vários trabalhos deverão participar do mesmo

³¹“A revolução industrial não foi um episódio com um princípio e um fim, [...] pois sua essência foi a de que a mudança revolucionária se tornou norma desde então. [...] Mas a revolução mesma, o ‘ponto de partida’, pode provavelmente ser situada, com a precisão possível em tais assuntos, em certa altura dentro dos 20 anos que vão de 1780 a 1800: contemporânea da Revolução Francesa, embora um pouco anterior a ela” (HOBBSAWM, 2001, p. 45).

³²Marx apontou que a divisão do trabalho existiu em diferentes sociedades, porém, a divisão manufatureira do trabalho é específica do capitalismo, onde um trabalhador individualmente não produz uma mercadoria em sua totalidade, apenas uma parte. Acrescenta-se a especificidade dessa divisão do trabalho na separação dos meios de produção e de subsistência do trabalhador (MARX, 1988, vol. I, p. 264-266-269).

³³ As ferramentas cada vez mais precisas e os mecanismos de transmissão e modificação do movimento já utilizados na produção de relógios, brinquedos e instrumentos científicos criaram as bases para a invenção da maquinaria que revolucionou a produção industrial, em meados do século XVIII. Assim, do mesmo modo que o artesanato criou as condições técnicas para a manufatura, esta desenvolveu a oficina de produção de máquinas – ‘uma das obras mais perfeitas da manufatura’ – de onde saíram as primeiras máquinas da indústria moderna, e formou os artífices que a inventaram (BRYAN, 1992, p. 62).

processo de trabalho. Com essa divisão técnica do trabalho, as intervenções individuais do trabalhador não têm sentido em si mesmas. Nenhum trabalhador individualmente produz um objeto útil, um valor-de-uso. Apenas o coletivo de trabalhadores o faz. As consequências da revolução operada no processo de trabalho pela manufatura sobre o trabalhador – a atrofia das múltiplas potencialidades humanas levando ao desenvolvimento unilateral dos indivíduos e a perda do significado do trabalho – esses efeitos degradantes sobre as condições de trabalho são expostas em termos enfáticos por Marx (BRYAN, 1992, p. 54-55-56).

Dessa forma, deve-se destacar que, no capitalismo, quanto mais acentuada a divisão do trabalho maior é a acumulação e a separação entre capital e trabalho:

a divisão do trabalho implica igualmente a divisão das condições de trabalho, instrumentos e materiais e, com essa divisão, a fragmentação do capital acumulado entre os diversos proprietários; por conseguinte, implica também a separação entre capital e trabalho, assim como entre as diversas formas de propriedade. Quanto mais aperfeiçoada estiver a divisão do trabalho, maior é a acumulação e mais acentuada é essa separação (MARX & ENGELS, s/d, p. 90).

No capitalismo, o trabalho subjuga, domina o homem, ao invés deste dominá-lo: “[...] o trabalhador se relaciona ao produto do seu trabalho como a um objeto estranho. O trabalho que se materializa na mercadoria produzida, não é somente exterior ao trabalhador, mas não lhe pertence” (MARX, 1963, p. 159), ou seja, o próprio trabalho transforma-se em um objeto, ao mesmo tempo em que a vida que o trabalhador deu ao objeto volta-se contra ele, se torna “uma força hostil e antagônica” (MARX, 1963, p. 160).

A alienação, portanto, não se realiza somente em relação ao produto do trabalho, mas, também, em relação ao processo de produção: “Como poderia o trabalhador estar numa relação alienada com o produto de sua atividade se não se alienasse a si mesmo no processo de produção?” (MARX, 1963, p. 161). O produto se apresenta como o “resumo da atividade”:

[...] o trabalho é exterior ao trabalhador, quer dizer, não pertence à sua natureza; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades (MARX, 1963, p. 162).

Para o capital utilizar o trabalho no processo de valorização foi preciso ocorrer, anteriormente, um processo histórico de dissolução de todas as relações que possibilitavam ao trabalhador operar, enquanto proprietário, tanto os meios de produção, quanto os meios de subsistência. Ocorreram transformações tanto no processo de trabalho, quanto na transmissão do conhecimento desse trabalho, antes de controle do trabalhador (BRYAN, 1992, p. 48) e que se deslocaram para a máquina. A máquina teve a finalidade de “baratear mercadorias e a encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador precisa para si mesmo, a fim de encompridar a outra parte da sua jornada de trabalho que ele dá de graça³⁴ para o capitalista” (MARX, 1988, vol. II, p. 05).

Além disso,

Mesmo a facilitação do trabalho torna-se um meio de tortura, já que a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo. Toda produção capitalista, à medida que ela não é apenas processo de trabalho, mas ao mesmo tempo processo de valorização do capital, tem em comum o fato que não é o trabalhador que usa as condições de trabalho, mas, que, pelo contrário, são as condições de trabalho que usam o trabalhador: só, porém, com a maquinaria é que essa inversão ganha realidade tecnicamente palpável (MARX, 1988, vol. II, p. 41).

Essa lógica de produção, ao se apoderar da força individual de trabalho,

[...] alija o trabalhador convertendo-o numa anomalia, ao fomentar artificialmente sua habilidade no pormenor mediante a repressão de um mundo de impulsos e capacidades produtivas, assim como nos Estados de La Plata abate-se um animal inteiro apenas para tirar-lhe a pele ou o sebo. Os trabalhos parciais específicos são não só distribuídos entre diversos indivíduos, mas o próprio indivíduo é dividido e transformado no motor automático de um trabalho parcial [...] Se o trabalhador originalmente vendeu sua força de trabalho ao capital, por lhe faltarem os meios materiais para a produção de uma mercadoria, agora sua força individual de trabalho deixa de cumprir o seu serviço se não estiver vendida ao capital (MARX, 1988, vol. I, p. 270).

³⁴ Ao tomar trechos das obras de Marx assumimos o risco de não expressar a totalidade do significado de seus conceitos, tendo em vista que ao ampliá-los Marx retoma-os. Um exemplo refere-se a afirmação de que uma parte da jornada de trabalho vai de graça para o capitalista. Marx afirma em outro trecho da mesma obra que o capitalista, na verdade, paga um “justo valor” pela mercadoria “força de trabalho”, tendo em vista que capitalista e trabalhador defrontam-se no mercado como detentores de mercadorias. Força de trabalho ou “capacidade de trabalho”, é o “conjunto das atividades físicas, espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem” (MARX, 1988, vol. I, p. 135).

Esse processo de trabalho, marcado pela fragmentação, é muito distinto daquele em que um mesmo trabalhador elaborava integralmente um produto, realizando sucessivas e diferentes atividades, que requereriam diferentes conhecimentos e habilidades: em uma, desenvolverá mais a força, noutra, a habilidade, noutra, ainda, a atenção e o cálculo, etc. Esse indivíduo necessitava, ao mesmo tempo, de condições de desenvolver múltiplas capacidades e conhecimentos. Em outros termos, um trabalhador que desenvolvia integralmente um produto, operando nas diversificadas etapas de sua produção e, por decorrência, desenvolvendo atividades diversificadas (KLEIN, 2003, p. 20).

A divisão do trabalho teve, como uma de suas conseqüências, a simplificação das tarefas do trabalhador: “Todo processo de produção exige, no entanto, certos manejos simples que qualquer ser humano é sem mais capaz de realizar” (MARX, 1988, vol. I p. 263). Ao tornar supérflua a força muscular, a utilização da máquina permite, também, o trabalho de mulheres e crianças. No entanto, ao lançar a família do trabalhador no mercado, a maquinaria reparte o valor da força de trabalho de um trabalhador por toda a sua família, de forma que o trabalhador que vendia anteriormente a sua força de trabalho, “agora vende mulher e filho” (MARX, 1988, vol. II p. 21).

Apesar dos apontamentos das conseqüências negativas do desenvolvimento da indústria para a vida do trabalhador, Marx reconhecia, no nível de desenvolvimento das forças produtivas, atingidos na indústria moderna, um caráter revolucionário:

A indústria moderna nunca encara nem trata a forma existente de um processo de produção como definitiva. Sua base técnica é, por isso, revolucionária, enquanto a de todos os modos de produção anteriores era essencialmente conservadora. Por meio da maquinaria, de processos químicos e de outros métodos, ela revoluciona de forma contínua, com a base técnica da produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de produção. Com isso, ela revoluciona de modo igualmente constante a divisão do trabalho no interior da sociedade e lança sem cessar massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção para outro. A natureza da grande indústria condiciona, portanto, variação do trabalho, fluidez da função, mobilidade, em todos os sentidos, do trabalhador (MARX, 1988, vol. II, p. 87).

Com o pleno desenvolvimento do modo de produção capitalista, o acervo de conhecimentos da humanidade foi incorporado na produção como força produtiva direta. A ciência tornou-se um meio de produzir riqueza, operou a divisão entre o saber e o trabalhador, ao ser empregada na produção, e acabou com as restrições à divulgação do conhecimento impostas pelo artesanato (BRYAN, 1992, p. 68-69):

É característico que, até o século XVIII, inclusive, os ofícios específicos se chamassem *mysteries (mystères)*³⁵ em cujos arcanos só empírica e profissionalmente iniciado podia penetrar. A grande indústria rasgou o véu que ocultava aos homens seu próprio processo de produção social e que transformava os diversos ramos da produção, que se haviam naturalmente particularizado, em enigmas de uns para os outros e até mesmo para o iniciado em cada ramo. Seu princípio – dissolver cada processo de produção, em si e para si, e para começar sem nenhuma consideração para com a mão humana, em seus elementos constitutivos – produziu a bem moderna ciência da tecnologia (MARX, 1988, vol. II, p. 86-87).

A indústria também foi revolucionária porque criou as condições de desenvolvimento de uma classe verdadeiramente revolucionária: o proletariado, que não apenas se multiplicou, mas reuniu-se em massas cada vez maiores, se organizou em torno de interesses e condições de vida semelhantes (MARX & ENGELS, 1998, p. 15), tendo em vista a grande concentração de trabalhadores nas fábricas e nos núcleos urbanos onde elas se instalaram. A partir da perspectiva desta classe revolucionária, é que se encontra o ponto central da teoria de Marx e Engels: a proposta de transformação social.

Ao explicitar criticamente o funcionamento da sociedade capitalista, Marx e Engels denunciaram a forma de como a lógica capitalista utilizava o desenvolvimento industrial. Em um discurso pronunciado, em 1856, Marx e Engels assim sintetizaram essas questões:

[...] a máquina, que possui o maravilhoso poder de abreviar o trabalho e de o tornar mais produtivo, suscita o enfraquecimento da força de trabalho ao mesmo tempo que a suga até o tutano. As novas fontes de riqueza transformam-se em fonte de miséria por uma

³⁵ “No célebre *Libre des Métiers* (Livro dos Ofícios) de Etienne Boileau, é prescrito, entre outras coisas, que quando um oficial é recebido entre os mestres deve prestar um juramento de ‘amar fraternalmente seus irmãos, apoiá-los, cada um em seu *métier* (ofício) não trair voluntariamente os segredos do ofício e até, no interesse da coletividade, não chamar a atenção, a fim de recomendar sua própria mercadoria, para os defeitos de artigos feitos por outros’”. Nota do autor do texto.

maldição que pode parecer estranha: dir-se-ia que cada vitória da ciência se paga com a decadência do homem e do seu caráter. À medida que a humanidade se torna senhora da natureza, parece que o homem cai sob o jugo de outros homens ou da sua própria infâmia. Parece mesmo que a serena luz da ciência só pode brilhar na retaguarda da ignorância. Todas as nossas invenções e todos os nossos progressos parecem não provocar outro resultado senão o de dotar de vida e de inteligência as forças materiais, e de embrutecer o homem rebaixando-o ao nível de uma força puramente física (MARX; ENGELS, 1978, p. 150-151).

Convém lembrar que Marx, ao iniciar as suas reflexões críticas em relação ao pensamento burguês, ainda no início década de 1840, afirmava que o momento era de grandes mudanças, com uma sensação de que tudo estava fora do equilíbrio (FAVORETO, 2008, p. 23), ou seja, existia um antagonismo entre as relações sociais e as forças produtivas. Para que as novas forças da sociedade assumissem um efeito benéfico, necessitavam da direção de “homens novos”, os operários, que assim como as máquinas eram produtos dos novos tempos (MARX; ENGELS, 1978, p. 150-151).

A força revolucionária das massas causava medo nas elites do século XIX, pois “a Revolução Americana, de 1776, a Revolução Francesa, de 1789, e uma série de erupções franco-britânicas não deixavam esquecer o poder das massas” (FAVORETO, 2008, p. 24). Diante desse quadro, não com medo, mas com entusiasmo, Marx e Engels anunciavam em 1848: “Um espectro ronda a Europa – o espectro do comunismo” (MARX; ENGELS, 1998, p. 03).

As revoluções de 1848-1851 haviam suscitado um enriquecimento da teoria marxista do Estado, ao mesmo tempo em que formulavam questões às quais ainda não era possível responder com a experiência histórica até então disponível. [...] Por isso, se nos anos imediatamente posteriores às revoluções de 1848-1851 Marx e Engels se dedicam principalmente ao balanço e estudo de suas experiências, e abordam particularmente os problemas a elas relacionados – luta de classes, revolução, o Estado, etc. –, no período seguinte o interesse teórico, particularmente de Marx, desloca-se para o estudo do modo de produção capitalista [...] (VÁZQUEZ, 1977, p. 228-226).

Por volta de 1870, em *O Capital*, ao discutir a acumulação primitiva, Marx retornou à idéia de crise social como possibilidade de superação da sociedade capitalista. Afirmou que não existia uma só causa, nem um momento específico para o desencadeamento da crise social, não havia forma de impedi-la, assim como não

seria possível evitar a mudança social. O capital acentuava a divisão de classes, centralizava a produção na fábrica e a necessidade de unidade política da burguesia europeia contribuiu para a centralização e a organização da classe operária, ou seja, a revolução não se faz por etapas, mas é um processo (FAVORETO, 2008, p. 28-29).

O contexto vivido por Marx e Engels caracterizava-se pela transição do liberalismo clássico para formas específicas de intervenção estatal na sociedade, em que se verifica um gradativo abandono da ideologia do *laissez-faire*. Identifica-se essa tendência ao se examinar o processo no qual as leis fabris inglesas foram adotadas. Restringindo-se, inicialmente, a proteção do trabalho da criança e da mulher, as leis fabris passaram a intervir nas relações econômicas e sociais, regulamentando as relações entre capital e trabalho. Iniciativas claramente distintas daquelas adotadas no período da manufatura, pois têm um traço muito particular: procuravam garantir a continuidade e a expansão do conjunto da economia capitalista, que já começava a adquirir autonomia e especificidade própria ao superar a dependência de formas artesanais de produção. É nesse quadro de análise sobre a desarticulação do trabalho artesanal e da abolição da manufatura, quando se consolida a grande indústria mecanizada, que Marx enunciava o princípio pedagógico para a educação do proletariado, baseado na união do ensino teórico ao ensino prático (DORE SOARES, 2000, p. 327-335).

O ponto central da proposta educacional apresentada por Marx é a vinculação da educação ao trabalho produtivo e de articular a educação intelectual às práticas de ginástica e ensino tecnológico. O cerne dessas propostas consiste da recomendação que fez ao movimento operário (BRYAN, 1992, p. 78). Nessa direção, apontava que as leis fabris, por mais que parecessem impotentes no conjunto, obtiveram êxito:

Por parcas que pareçam 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 ensino e ginástica. 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 [...] mostra ainda como a jornada escolar

unilateral, improdutiva e prolongada das crianças das classes alta e média aumenta inutilmente o trabalho dos professores, 'enquanto desperdiça tempo, saúde e energia das crianças, não só de modo infrutífero, mas absolutamente prejudicial' (MARX, 1988, vol. II, p. 84-85).

“A “instrução tecnológica” ou “instrução politécnica”, mais do que uma filosofia educacional, consistia num *método* de união entre o ensino e o trabalho, que surgiu quando foi superada a formação profissional especializada, predominante na época em que a produção econômica se baseava no artesanato. A partir daí é que surgiram as “escolas agrônômicas e politécnicas”, criadas pelos filantropos ingleses, para habilitar o trabalhador ao exercício de diversas profissões. Por isso, em Marx, a “instrução politécnica” refere-se ao ensino de muitas técnicas. Mas ele não deu, à sua proposta, o nome de “educação politécnica” ou “educação tecnológica”, pois concebia a educação de uma forma bem mais ampla, incluindo a educação intelectual e física (a ginástica)” (DORE SOARES, 2006, p. 340-341).

É importante lembrar que as primeiras Escolas Politécnicas e Agrônômicas foram consideradas por Marx como fatores de um processo de transformação, que exigia a maior versatilidade possível do trabalhador (BRYAN, 1992, p. 87). Portanto, se no início Marx criticava as escolas politécnicas e agrônômicas, por entender que elas adestravam os trabalhadores em vários ramos de trabalho para facilitar o rodízio dos operários quando fossem demitidos, posteriormente, revê essa questão reconhecendo que a escola politécnica poderia oferecer importantes elementos para a formação da classe trabalhadora; seria um avanço frente as perspectivas educacionais existentes: a formação técnica que remontava ao sistema artesanal, a escola elementar e a escola humanista. Essa formação seria mais avançada que a formação técnica do período artesanal, pois estava articulada às exigências da grande indústria. Adiantada em relação à escola elementar, que oferecia aos trabalhadores somente noções muito primárias de leitura, escrita e cálculo, além da obrigatoriedade do ensino religioso. Superior em relação ao ensino humanista, que era desvinculado do trabalho, sobrecarregava o professor e se tornava improdutivo, prolongado e nocivo à saúde e à energia dos alunos (DORE SOARES, 2000, p. 341-342).

Considerando que as escolas agrônômicas e politécnicas traziam novos elementos em matéria de formação educacional, pois propunham ensinar as técnicas produtivas e as ciências que lhes dão origem, unindo trabalho teórico ao trabalho prático, intelectuais como Marx, Engels e Lênin tomam esse modelo como referência para a educação do proletariado. Trata-se de uma escola que propõe a formação geral e a formação para o trabalho como dimensões de uma mesma concepção educacional e não como algo dividido. Os trabalhadores passam, então, a lutar pela Escola Integral, que consubstanciava a idéia de unidade do ensino teórico e prático, e que foi, no final do século XIX, o paradigma de suas propostas educacionais, apresentadas durante a Comuna de Paris (DORE SOARES, 2000, p. 25).

Já as escolas de Ensino Profissional receberam uma avaliação negativa de Marx. Eram entendidas como uma reforma muito apreciada pelos burgueses, ao se destinar estritamente para a formação dos filhos dos operários, as quais ofereciam algum ensino tecnológico, iniciando-os no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A proposta sobre o ensino tecnológico de Marx não toma as instituições de Ensino Profissional como modelo (BRYAN, 1992, p. 88).

O capitalismo agiu revolucionariamente ao libertar as forças intelectuais da humanidade e usar as suas expressões artísticas e científicas como forças produtivas, mas, também ergueu barreiras ao pleno desabrochar da criatividade humana ao desqualificar o trabalho da maioria dos trabalhadores e impedir-lhe o acesso ao acervo de conhecimento da humanidade e aos modos de sua produção (BRYAN, 1992, p. 76-77).

Marx defendia, a partir da denúncia de como a lógica da sociedade capitalista mutila as dimensões humanas, a necessidade de uma nova educação:

A fraseologia burguesa sobre a família e a educação, sobre a relação íntima de pais e filhos, torna-se tanto mais repugnante quanto mais, em consequência da grande indústria, todos os laços familiares dos proletários são destruídos e seus filhos transformados em simples artigos de comércio, em simples instrumentos de trabalho (MARX & ENGELS, 1998, p. 26).

Ela [a grande indústria] torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável [...] pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade.

[...] Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores (MARX, 1988, vol. II, p. 87-88).

Deve-se destacar que as leis fabris colocavam como condição para o trabalho do menor, dentre outras coisas, a obrigatoriedade do ensino elementar. Mesmo com a implementação de forma limitada, essa medida estava mostrando que surgia, no interior das fábricas, um novo modo de conceber a formação da classe trabalhadora. Tratava-se da combinação do ensino com o trabalho e a ginástica, identificado por Marx como o princípio orientador da “educação do futuro” (DORE SOARES, 2000, p. 338).

A construção da proposta socialista de educação, portanto, pode ser evidenciada a partir das proposições do chamado Socialismo Utópico³⁶, que Marx e Engels incorporam e superam. Marx previa em *O Capital* o ensino tecnológico, teórico e prático aos trabalhadores, como resultado da tomada do poder do Estado, abrindo um período de transição ao socialismo (BRYAN, 1992, p. 97) e, dessa forma, destacou como deveria ser a “educação do futuro”:

Do sistema fabril, como se pode ver detalhadamente em Robert Owen, brotou o gérmen 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 o único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões (MARX, 1988, vol. II, p. 85. Grifos nosso).

³⁶ O movimento socialista moderno data da publicação, em 1848, do Manifesto Comunista de Marx e Engels. Suas raízes históricas, porém, remontam a pelo menos 200 anos antes, ao período da Guerra Civil inglesa (1642-1652), quando surgiu um movimento radical, conhecido como The Diggers (Os Cavadores). Este movimento teve em Gerrard Winstanley um brilhante porta-voz, cujas idéias correspondiam, sob muitos aspectos importantes, aos princípios fundamentais do socialismo tal como conhecemos hoje. Outros destacados precursores foram Babeuf e sua Conspiração dos Iguais durante a Revolução Francesa, os grandes socialistas utópicos ingleses e franceses (Owen, Fourier, Saint-Simon) do início do século XIX, e os cartistas ingleses das décadas de 1830 e 1840, que foram os primeiros a incorporar idéias socialistas de democracia, igualdade e coletivismo a um amplo e significativo momento de massas de trabalhadores. [...] O socialismo utópico é uma “expressão geralmente empregada para designar a primeira fase da história do socialismo, ou seja, o período entre as Guerras Napoleônicas e as Revoluções de 1848. Está associada, em particular, a três pensadores dos quais, de modo geral, derivam as principais correntes do pensamento socialista pré-marxista: Claude Henri de Rouvroy, conde de Saint-Simon (1760-1825), François-Charles Fourier (1772-1837) e Robert Owen (1791-1858). A designação desses pensadores como ‘utópicos’, bem como o próprio termo ‘socialista’, tornou-se comum em fins da década de 1830, tanto na Inglaterra como na França. Mas foi a qualificação da categoria ‘socialismo utópico’ em textos marxistas que mais influenciou a imagem subsequente do ‘socialismo’ desse período” (BOTTOMORE, 2001, p. 339-340).

Dessa forma, o único método capaz de produzir homens plenamente desenvolvidos, portanto, é, de acordo com Marx, o método que combina o ensino com o trabalho e a ginástica e este poderia ser acompanhado através da experiência do “socialista utópico” Robert Owen (DORE SOARES, 2000, p. 338).

A partir das propostas existentes de politecnia, Marx introduz um elemento novo: o ensino tecnológico, a ser articulado com a educação intelectual e física:

A base sobre qual Marx elaborou sua tese de ensino tecnológico é constituída pelo resultado da sua análise das transformações efetuadas pelo desenvolvimento do capitalismo [...] Transformações no processo de trabalho que impedem que o processo de aprendizado do trabalho continuasse a se realizar na fábrica, que tornam abstrato o trabalho realizado na fábrica mecanizada, que incorporam a ciência como força produtiva do capital, e que ensejam a criação de escolas de ensino técnico e o despontar de uma nova ciência: a tecnologia (BRYAN, 1992, p. 86).

Todavia, é fundamental, aqui, apreender o conceito de tecnologia. Os problemas referentes à tradução e, principalmente de interpretação do termo tecnologia teria levado à equívocos de interpretação sobre a educação em Marx (BRYAN, 1992, p. 89). A definição de tecnologia elaborada em *O Capital* “incorpora aspectos de sistematização do saber voltado para a realização de objetivos práticos [...] e também a idéia de que o conjunto das técnicas produtivas podem ser reduzidas a alguns princípios gerais” (BRYAN, 1992, p. 93).

Em *O Capital* Marx afirmava que a indústria moderna é quem produziu a “bem moderna ciência da tecnologia”, ao dissolver o processo de produção em várias etapas, secundarizando a ação manual. Acrescenta que com essa tecnologia

As coloridas configurações aparentemente desconexas e ossificadas do processo de produção social se dissolveram em aplicações conscientemente planejadas e sistematicamente particularizadas, de acordo com o efeito útil tencionado das ciências naturais. A tecnologia descobriu igualmente as poucas formas de movimento, em que necessariamente ocorre todo fazer produtivo do corpo humano, apesar da diversidade de instrumentos utilizados, assim como a Mecânica não se deixa enganar pela maior complicação da maquinaria quanto à repetição constante das potências mecânicas simples (MARX, 1988, vol. II, p. 87).

Com base nessa conceituação de tecnologia, ao propor que o ensino tecnológico fosse combinado com o trabalho produtivo, Marx não visava formar o politécnico, no sentido de conhecedor das técnicas de vários ofícios, mas o trabalhador que detivesse o domínio dos princípios gerais subjacentes a toda a produção. Isso possibilitaria o domínio necessário ao trabalhador para adquirir as características de versatilidade, exigidas pela dinâmica do desenvolvimento das forças produtivas, assim como as condições de desencadear a necessária transformação no processo de produção para adaptá-lo ao homem (BRYAN, 1992, p. 89-92-93-94).

Nessa proposta educacional, o ensino intelectual, o trabalho físico e o trabalho produtivo deveriam estar articulados, mas no sentido de proporcionar ao trabalhador o controle e a intervenção no processo produtivo. Seria necessário para o trabalhador entender os fundamentos, as relações e a lógica de funcionamento do processo de trabalho.

O pressuposto de Marx e Engels sobre a educação, que interessava aos trabalhadores, encontrava-se no próprio *Manifesto Comunista*³⁷, de 1848, escrito meses antes das revoluções europeias naquele ano (VÁZQUEZ, 1977, p. 223).

É no Manifesto que, pela primeira vez, aparece plenamente o traço constitutivo do projeto comunista [...]. A Revolução de 1848 colocou a concreta possibilidade de auto-percepção do proletariado enquanto classe e o Manifesto elaborou teoricamente esta possibilidade [...] portanto, a revolução de 1848 e o documento político fundante do projeto comunista são implicações necessárias da dinâmica mesma da ordem burguesa, no passo em que o proletariado se investe do estatuto de *classe para si* (NETTO, 1998, p. xxxvi-xxi. Grifos do autor).

Também é importante destacar que

Marx e Engels expõem sua teoria da revolução, de forma madura e cientificamente fundamentada, no *Manifesto Comunista*, de 1848 [...] Nessa obra, não só se estabelece a tese da revolução proletária como coroamento historicamente necessário da luta de classes do proletariado com a burguesia, isto é, como solução do antagonismo de classes determinado pela contradição fundamental entre as relações burguesas de produção e o desenvolvimento das forças produtivas, e se reafirma a missão histórico-universal do proletariado,

³⁷ A vinculação de Marx e Engels aos interesses proletários precede a redação do Manifesto (NETTO, 1998, p. xxxiii).

como se formulam as tarefas concretas da revolução que este terá de levar a cabo, assim como a maneira de exercer sua missão revolucionária mediante a criação de seu partido e o estabelecimento de seu próprio poder político. Marx e Engels forjam sua teoria da revolução - de seus objetivos, tarefa e meios para realizá-la – não só com base no estudo prévio – especialmente a partir de *A Ideologia Alemã* – das condições históricas e sociais que explicam a necessidade histórico-social da revolução, como também muito essencialmente no estudo da atividade prática revolucionária dos operários alemães, ingleses e franceses contra a burguesia. O *Manifesto* reflete a praxis revolucionária daquela época [...] (VÁZQUEZ, 1977, p. 223-224).

Entre as medidas que o proletariado poderia colocar em prática, ao assumir o poder, Marx e Engels redigiam o décimo item do *Manifesto*: “Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc.” (MARX & ENGELS, 1998, p. 31).

Todavia, a formulação mais completa em relação a proposta educacional de Marx encontra-se nas *Instruções aos delegados ao Congresso de Genebra da Associação Internacional dos Trabalhadores*, escrita em 1868 (BRYAN, 1992, p. 79). Neste texto, Marx apontava as três dimensões fundamentais para a educação na perspectiva dos trabalhadores:

Por educação entendemos três coisas:

- 1- Educação *intelectual*;
- 2- Educação *corporal*, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militares;
- 3- Educação *tecnológica*, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos de indústria.

À divisão das crianças e dos adolescentes em três categorias, de 9 a 18 anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para a sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os custos destas escolas politécnicas devem ser em parte cobertos pela venda das suas próprias produções (MARX & ENGELS, 1978, p. 223).

Marx não se posicionava contra o trabalho de crianças e jovens. Aponta que, quando regulamentado, (limitação da jornada de trabalho; proibição de trabalho noturno ou em indústrias que prejudicasse a saúde; trabalho somente combinado com educação), se tornaria benéfico. Afirma Marx, nas *Instruções aos delegados...*, que a tendência da indústria moderna de

fazer cooperar as crianças e os adolescentes de ambos os sexos na grande obra da produção social como um progresso legítimo e salutar, apesar de a maneira como esta tendência se realiza sob o reinado do capital ser perfeitamente abominável. Numa sociedade racional, *seja que criança for*, a partir da idade de nove anos deve ser um trabalhador *produtivo*, tal como um adulto em posse de todos os seus meios não pode desobrigar-se da lei geral da natureza, segundo a qual *aquele que quer comer deve igualmente trabalhar, não só com o cérebro, mas também com as suas mãos* (MARX & ENGELS, 1978, p. 221. Grifos do autor).

Articulando, portanto, o ensino tecnológico, a educação intelectual e física com o trabalho produtivo pago (BRYAN, 1992, p. 94) Marx previa uma educação que elevaria “a classe operária acima do nível das classes burguesa e aristocrática” (MARX & ENGELS, 1978, p. 223).

Neste sentido, Marx propõe três categorias:

A primeira compreende as crianças de 9 a 12 anos; a segunda, as de 13 a 15 anos; a terceira, as de 16 e 17 anos. Propomos que o emprego da primeira categoria, em qualquer trabalho da fábrica ou ao domicílio, seja legalmente restringido a duas horas; o da segunda, a quatro horas, e o da terceira a seis. Para a terceira categoria deve haver uma interrupção de uma hora, pelo menos, para a refeição e o recreio (MARX & ENGELS, 1978, p. 222).

Quanto a questão da intervenção do Estado, Marx apontava que ela não seria absolutamente indispensável, tendo em vista a necessidade de “partir das condições atuais”. Era necessário, de acordo com Marx, que o Estado fiscalizasse e financiasse, mas não interferisse diretamente no ensino (MARX & ENGELS, 1978, p. 225). A classe operária é que deveria dar a direção do processo:

O trabalhador individual não atua livremente. Em numerosíssimos casos, é demasiado ignorante para compreender o interesse verdadeiro do seu filho ou as condições normais do desenvolvimento humano. Contudo, a parte mais esclarecida da classe operária compreende plenamente que o futuro de sua classe e, por conseguinte, da espécie humana, depende da formação da geração operária que cresce. Compreende, antes de tudo, que as crianças e os adolescentes devem ser preservados dos efeitos destruidores do sistema atual. Isso só pode realizar-se pela transformação da *razão social em força social* e nas circunstâncias presentes, só podemos fazê-lo por meio das leis gerais impostas pelo poder de Estado. Ao impor tais leis, as classes operárias não fortificarão o poder

governamental. Pelo contrário, transformariam o poder dirigido contra elas em seu agente. O proletário fará então, por uma medida geral, o que tentaria em vão realizar por uma multitude de esforços individuais (MARX & ENGELS, 1978, p. 222-223).

Em 1875, quase trinta anos após redigir *O Manifesto*, Marx escrevia as *Notas à margem ao programa do Partido Operário Alemão* ou, como ficou conhecido, *Crítica ao programa de Gotha*. Nele, o autor fez os seguintes comentários sobre a formulação do partido a respeito da educação:

Educação do povo, igual para todos? Que se quer dizer com estas palavras? Acreditar-se-á que, na sociedade actual (e é dela que se trata), a educação possa ser a mesma para todas as classes? Ou querer-se-á então obrigar pela força as classes superiores a receberem apenas o ensino restrito na escola primária, o único compatível com a situação econômica não só dos operários assalariados mas também dos camponeses? 'Obrigação escolar para todos. Instrução gratuita'. A primeira até já existe na Alemanha, a segunda na Suíça e nos Estados Unidos para as escolas primárias. Se, em certos Estados deste último país, há estabelecimentos de ensino superior igualmente 'gratuitos' isso apenas significa que, de fato, nesses Estados as despesas escolares das classes superiores são pagas com as receitas gerais dos impostos (MARX, s/d, p. 11).

Nesse mesmo texto, Marx criticava duramente o programa do partido por atribuir ao Estado a tarefa de educador do povo:

Uma 'educação do povo a cargo do Estado' é absolutamente inadmissível. Determinar por uma lei geral os recursos das escolas primárias, as aptidões exigidas ao pessoal docente, as disciplinas ensinadas, etc., e, como acontece nos Estados Unidos, fiscalizar por meio de inspetores do Estado a execução destas prescrições legais é completamente diferente de fazer do Estado o educador do povo! Pelo contrário, é preciso, pelas mesmas razões, banir da escola qualquer influência do governo e da Igreja. Sobreretudo no Império prussiano-alemão (e não se recorra à evasiva falaciosa de falar num certo 'Estado do futuro'; nós já vimos o que ele é) é, pelo contrário, o Estado que precisa de ser rudemente educado pelo povo (MARX, s/d, p. 11).

A crítica da educação no capitalismo partia da constatação de que, nas relações sociais de exploração e dominação capitalistas, o desenvolvimento do homem estava vinculado a uma formação unilateral visando, prioritariamente, a formação de determinadas potencialidades, subordinadas ao processo de produção (MANACORDA, 1966, p. 91). Assim, as possibilidades de uma proposta de

Educação Integral, visando ao desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões: econômica, cultural, artística, física, etc. – uma formação *omnilateral*, em contraponto à formação *unilateral* (MANACORDA, 1966) – somente poderiam se efetivar numa sociedade em que o pleno desenvolvimento humano estivesse à frente dos interesses da reprodução e da acumulação capitalista; a sociedade comunista³⁸.

Essa possibilidade estaria articulada a proposta política de Marx e Engels e sua plena realização ocorreria com “a supressão da subordinação do homem à divisão do trabalho e a abolição da propriedade privada, visto que ambas constituiriam obstáculos à realização das condições fundamentais à sociedade comunista” (MACHADO, 1984, p. 286), conforme definiram na obra *A Ideologia Alemã*:

A abolição da propriedade privada originará, portanto, a emancipação total de todos os sentidos e de todas as capacidades humanas [...] Pelo movimento da propriedade privada, da sua riqueza e da sua pobreza materiais e espirituais, a sociedade futura encontrará toda a matéria necessária à sua educação; uma vez realizada, esta sociedade produzirá, com sua realidade constante, o homem em toda a riqueza do seu ser – o homem ricamente dotado de sentidos universais profundamente desenvolvidos (MARX; ENGELS, 1978, p. 232-235).

Neste sentido, seria necessário, para realização da sociedade comunista, a superação da classe dominante, a qual ocorreria por meio da Revolução. O parágrafo de *A Ideologia Alemã*, onde Marx desenvolveu esse tema, diz que para a realização do comunismo

[...] é preciso uma transformação social massiva dos homens, mas essa transformação não pode efetuar-se senão por um movimento prático, por uma revolução. Portanto, a revolução é necessária, não somente porque não existe outra maneira de derrubar a classe dominante, mas também porque a classe subversiva, a classe revolucionária, só graças a uma revolução é que poderá libertar-se [...] e tornar-se capaz de, desse modo efetuar a fundação de uma

³⁸ O entendimento do que é comunismo e sua distinção ou não, em relação ao socialismo, não é um consenso. A relação entre esses conceitos assumiu diferentes manifestações desde o século XIX, bem como representaram movimentos políticos em disputa (BOTTOMORE, 2001, p. 71-73). “Em 1847, o socialismo era um movimento da classe média e o comunismo um movimento da classe operária. O socialismo era, pelo menos no Continente, ‘respeitável’ – o comunismo era precisamente o oposto” (NETTO, 1998, p. xxi, nota de rodapé n. 21).

nova sociedade. Na atividade revolucionária, a transformação de si mesma coincide com a transformação das condições (MARX, *apud* LÖWY, 2000, p. 24).

A divisão existente na sociedade capitalista, entre o trabalho manual e o intelectual, a cultura e o trabalho (no sentido de emprego remunerado), não teria sentido na sociedade comunista. O pressuposto de Marx e Engels era de que na sociedade comunista

cada indivíduo pode aperfeiçoar-se no campo que lhe aprouver, não tendo por isso uma esfera de atividade exclusiva, é a sociedade que regula a produção geral e me possibilita fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar da manhã, pescar à tarde, pastorear à noite, fazer crítica depois da refeição, e tudo isto a meu bel-prazer, sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico [...] Para nós, o comunismo não é um estado que deva ser implantado, nem um ideal a que a realidade deva obedecer. Chamamos comunismo ao movimento real que acaba com o atual estado de coisas. As condições deste movimento resultam das premissas atualmente existentes (MARX; ENGELS; s/d, p. 41-42).

Nesta dimensão, deve-se destacar que um dos conceitos centrais do marxismo é o de Revolução³⁹. Particularmente, o conceito marxista de Revolução Socialista implicaria um “período de transição do capitalismo para o socialismo” (BOTTOMORE, 2001, p. 389). Assim, “Entre a sociedade capitalista e a sociedade comunista medeia o período de transformação revolucionária da primeira na segunda. A este período corresponde também um regime político de transição, cujo Estado não pode ser outro senão a ditadura revolucionária do proletariado (MARX, s/d, p. 221). A ditadura do proletariado seria uma fase do poder proletário transitória, mas indispensável para chegar a uma sociedade sem classes – portanto sem poder

³⁹ A palavra “revolução” proveio do vocabulário astronômico “[...] com o significado de movimento circular completo que um astro realizava ao retornar ao seu ponto de partida. Portanto, “revolução” designava um movimento circular cíclico, isto é, repetição ininterrupta de um mesmo percurso. [...] a partir de leituras do Antigo Testamento e Novo Testamento [...] as figuras do Paraíso terrestre e da Nova Jerusalém que se referem a um mundo de felicidade, abundância e justiça inspiraram a luta política. Os trabalhadores olharam para o passado original, o Paraíso, e projetaram para o futuro a restauração deste tempo passado, a Nova Jerusalém. [...] Posteriormente, com o aprofundamento das lutas dos trabalhadores, a palavra revolução entrou para o vocabulário político significando exatamente o contrário, ou seja, com o significado de mudanças e alterações profundas nas relações sociais e na composição do poder, a partir de rupturas e transformações em direção a uma sociedade economicamente igualitária” (CONCEIÇÃO, 2006, 93-94). É comum nos depararmos com o uso da palavra revolução para designar uma insurreição ou um levante de determinados grupos sociais. Entretanto, no âmbito da extrema-esquerda, a insurreição é apenas um momento do processo entendido como revolução. A Revolução é o todo ao passo que a insurreição é apenas uma parte (CONCEIÇÃO, 2000, p. 145). É preciso entender “esquerda” como um parâmetro de análise, não existe um conceito exato que a defina (CONCEIÇÃO, 2006, p. 90-95).

da classe operária – onde toda a sociedade é um conjunto de trabalhadores e, nesse sentido, o próprio proletariado é superado (GRUPPI, 1987, p. 38-39).

É preciso considerar, no entanto, que, para Marx, a ditadura do proletariado não seria “apenas uma forma de regime na qual o proletariado exercia o tipo de hegemonia até então exercido pela burguesia, ficando a tarefa concreta do governo por conta de outros, mas também como uma forma de governo, com a classe operária realmente governando e se desincumbindo de muitas das tarefas até então executadas pelo Estado” (BOTTOMORE, 2001, p. 111).

Desse modo, o passo fundamental que se deu no *Manifesto*

[...] é a inteira historicização da centralidade das lutas de classe: radicalizadas na ordem contemporânea, elas não são um elemento eterno e natural da sociabilidade, antes são concretamente situadas (mesmo transitoriamente)⁴⁰ e encontram resolução ao propiciar condições para a passagem a um ordenamento social que as suprime, pela supressão das próprias classes⁴¹ (NETTO, 1998, p. XXXIX).

O conceito de Revolução, no primeiro esquema de desenvolvimento da história, esboçado em *A ideologia Alemã*, a idéia básica de Marx e Engels, era de uma sucessão de épocas históricas, cada qual fundada num modo de produção, e a Revolução significava um salto cataclísmico de um modo de produção para o seguinte. Este salto seria provocado a partir do conflito entre as velhas instituições e as novas forças produtivas que lutam pela liberdade, e entre as classes dominante e dominada dentro da velha ordem (BOTTOMORE, 2001, p. 324).

Nesta perspectiva, a Revolução é concebida “como uma transformação radical tanto do homem como da sociedade (BOTTOMORE, 2001, p. 296). Marx elaborou uma Filosofia da Práxis, entendida não como práxis teórica, mas sim como atividade real, transformadora do mundo (VÁZQUEZ, 1977, p. 121). Portanto, é possível vincular Práxis e Revolução, “isto é, a prática produtiva (transformação da

⁴⁰ Para o Manifesto, as lutas de classes são postas como uma realidade transitória (nunca supra ou meta-histórica) logo no primeiro parágrafo do texto – e a nota de Engels à edição de 1888 concretiza ainda mais esta determinação [...] Marx e Engels sustentariam esta concepção ao longo de toda a sua vida. Nota do autor no texto.

⁴¹ No direto seguimento do trecho mencionado da carta [...] Marx conclui: ‘O que eu trouxe de novo foi: 1) demonstrar que a existência das classes está ligada somente a *determinadas fase de desenvolvimento da produção*; 2) que a luta de classes conduz, necessariamente, à *ditadura do proletariado*; 3) que essa própria ditadura nada mais é que a transição à *abolição de todas as classes* e a uma *sociedade sem classes*’ (*op. e loc. cit.*, p. 254 itálicos originais; observe-se que a carta é de 1852). Nota do autor no texto.

natureza mediante o trabalho humano) com a prática revolucionária (transformação da sociedade mediante a ação dos homens), como duas formas inseparáveis da práxis total social” (VÁZQUEZ, 1977, p. 37).

Marx já concebe a práxis como uma atividade humana real, efetiva e transformadora que, em sua forma radical, é justamente a revolução. Vê a práxis em indissolúvel relação com a teoria, entendida esta mais como filosofia ou expressão teórica de uma necessidade radical do que como conhecimento de uma realidade, e vê também o papel da força social que com sua consciência e sua ação estabelece a unidade entre a teoria e a práxis. Mas para que o conteúdo da práxis social revolucionária se enriqueça, e, com isso o conceito do proletariado como seu sujeito, será necessário que Marx chegue à descoberta de uma práxis original e ainda mais radical, uma práxis que não só enriqueça o conceito de proletariado, mas também [...] o do próprio homem. Essa práxis original é exatamente a produção material, o trabalho humano. Essa descoberta é fundamental para uma filosofia da práxis, porque com ela se esclarece não só a práxis social, assim como outras formas de produção não material, mas também o que é ainda mais importante, a história como produção do homem por si mesmo. A práxis revolucionária, como transformação consciente e radical da sociedade burguesa pelo proletariado, há de passar necessariamente pela consciência dessa práxis material produtiva (VÁZQUEZ, 1977, p. 131-132).

Marx escreveu, em 1843, na *Crítica à filosofia do direito de Hegel* que “A arma da crítica não pode substituir a crítica das armas... a teoria se converte em poder material tão logo se apodera das massas... quando se torna radical” (MARX *apud* VÁSQUEZ, 1977, p. 127). Nesta perspectiva, a teoria tornar-se-ia prática ao penetrar na consciência dos homens. Desse modo, ficam estabelecidos seus limites e a condição necessária para que se torne prática; por si só a teoria é impotente e não pode substituir a ação, mas se torna um “poder material” quando é aceita pelos homens (VÁSQUEZ, 1977, p. 127).

Para isso acontecer é necessário determinar: 1) o tipo de teoria que há de ser aceita e que há de passar à própria realidade, ou seja, precisa ser uma teoria crítica radical. “Ser radical é atacar o problema pela raiz, e a raiz para o homem é o próprio homem” (MARX *apud* VÁSQUEZ, 1977, p. 128). Portanto, também é preciso determinar: 2) o tipo de homens concretos que, uma vez que fazem a sua crítica, a convertem em práxis revolucionária, que em virtude da situação histórica são os

proletários. A práxis que, correspondendo a necessidades radicais, é a revolução, a qual passa do plano teórico ao prático (VÁZQUEZ, 1977, p. 127-128).

E, neste sentido, o homem transforma o mundo não só em sua consciência, mas, também, praticamente. Com isso, por sua vez, a transformação da natureza não só não aparece dissociada da transformação do próprio homem, mas sim como condição necessária desta. A produção – isto é, a práxis material produtiva – não só é fundamento do domínio dos homens sobre a natureza, como também do domínio sobre sua própria natureza. Produção e sociedade, ou produção e história, formam uma unidade indissolúvel. É essa concepção da práxis que encontramos em Marx, já esboçada em suas *Teses sobre Feuerbach*, e mantida ao longo de toda sua vida e obra (VÁZQUEZ, 1977, p. 35-36).

Na obra *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels destacaram como fundamental “permanecer sempre sobre o solo da história real; não de explicar a práxis a partir da idéia, mas de explicar as formações ideológicas a partir da práxis material”, sendo que “não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história, assim como da religião, da filosofia e de qualquer outro tipo de teoria”, sendo que “as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias” (MARX; ENGELS, s/d, p. 56), ou seja, “a crítica, isto é, a ação das idéias, não é a força motriz da história, como pensavam os hegelianos; tal força é [...] a ação real efetiva: a revolução” (VÁZQUEZ, 1977, p. 165).

São esses os pressupostos que levaram os autores, Marx e Engels, à análise radical da sociedade capitalista, identificando nela a classe revolucionária, o proletariado, e apontando as possibilidades de uma revolução que levaria a uma outra organização social, o comunismo.

Na obra *Princípios do Comunismo* (1847), Engels definia que “O comunismo é a criação das condições de libertação do homem” (GRUPPI, 1987, p. 36), onde a educação e o trabalho produtivo deveriam estar em íntima conexão: “Educação de todas as crianças, a partir do momento em que possam desligar-se dos primeiros cuidados maternos, nas instituições nacionais e a cargo da nação. Educação e trabalho produtivo andarão lado a lado” (FAVORETO, 2008, p. 39).

No comunismo, o trabalho é tomado como expressão da liberdade e, portanto, o tempo-mercadoria⁴² deixaria de existir como “Senhor dos homens”, a

⁴² “[...] foi visto com Marx que o segredo do capitalismo é o tempo-mercadoria [...] Marx descobriu que

partir da abolição do capitalismo:

O comunismo suprime a distinção entre trabalho livre e sobretrabalho. [...] Marx, na crítica ao Programa de Gotha, observa que o reino da liberdade implica necessariamente o incremento do reino da necessidade, demandando, portanto, extraordinário desenvolvimento das forças produtivas. Para a produção de um excedente que ultrapasse as necessidades imediatas, os produtores devem tanto tentar transformar essas necessidades, assim como a economia em função dessa transformação das necessidades. Para suprimir – no comunismo – a distinção entre ‘tempo de trabalho’ e ‘tempo livre’, o tempo direto de trabalho não pode ser configurado como em antítese abstrata do tempo livre, tal como ele aparece na economia burguesa. Para isto, o controle do tempo de trabalho tem que ser realizado pelos produtores. De acordo com Marx, este controle social não pode ser reduzido à gestão técnica do trabalho, pois assim substituiria a divisão entre política e trabalho. Neste sentido, o controle do tempo é uma atividade política [...] capaz de garantir aos produtores a apropriação do sobretrabalho social, assegurando, desse modo, a característica comunista da transição socialista (LEHER, 1998, p. 23).

Dessa forma, só no comunismo existiria liberdade plena e o pleno desenvolvimento da personalidade, devido à propriedade social dos meios de produção, visto que, na sociedade capitalista, a propriedade privada de um, subtrai os demais, oprime-os, impede a liberdade. O objetivo de Marx era alcançar, como partidário do comunismo, a liberdade: não a justiça ou a igualdade, mas a liberdade. A igualdade social seria a condição para o mais amplo desenvolvimento da liberdade (GRUPPI, 1987, p. 36).

o tempo é a realidade quantitativa do trabalho, base do processo da extração da mais-valia (o trabalhador é concebido como tempo de trabalho personificado, determinação quantitativa do trabalho), metamorfoseada como *fetich* na mercadoria. Rompendo com os preceitos da economia clássica de Smith e Ricardo, Marx examinou a teoria do valor em uma perspectiva inteiramente nova. Com efeito, em sua formulação, o trabalho é a única fonte capaz de produzir valor, por meio do sobrevalor, isto é, pelo excedente de valor produzido pelo assalariado durante seu tempo de trabalho global, uma vez que ele tenha reproduzido o valor de sua força de trabalho (salário). [...] O sobrevalor é a chave para a resolução do mistério do valor. [...] A compreensão do tempo-mercadoria produziu extraordinária objetividade ao movimento operário, possibilitando importantes conquistas, como a jornada de trabalho de oito horas, férias, etc., e, sobretudo, evidenciou o segredo da mercadoria e, por extensão do MPC [Modo de Produção Capitalista], abrindo caminho para a sua contestação radical [...] a emergência do capitalismo quebrou com toda estrutura do feudalismo e, por conseguinte, com a estrutura de tempo que sustentava este modo de produção [...] uma determinada noção de tempo foi introjetada nos trabalhadores: o tempo como medida da jornada de trabalho, tempo este mensurado pelo relógio [...] esta nova noção de tempo, por um lado, representa indiscutível avanço do capital sobre o trabalho mas, por outro lado, torna a luta dos trabalhadores mais objetiva, favorecendo a unificação. Hobsbawm lembra que a primeira manifestação internacional dos trabalhadores esteve centrada no tempo” (LEHER, 1998, p. 47-38-20-46).

Assim, o comunismo somente seria plenamente atingido quando o antagonismo entre as classes sociais estivessem superadas e o próprio Estado, elemento importante no período revolucionário, desapareceria:

As classes vão desaparecer, e de maneira tão inevitável como no passado surgiram. Com o desaparecimento das classes, desaparecerá, inevitavelmente o Estado. A sociedade, reorganizando de uma forma nova a produção, na base de uma associação livre de produtores iguais, mandará toda a máquina do Estado para o lugar que lhe há de corresponder: o museu de antiguidades, ao lado da roca de fiar e do machado de bronze (ENGELS, 2002, p. 196).

Marx criticava o voluntarismo e o idealismo dos anarquistas revolucionários e dos economicistas que pretendiam ultrapassar o tempo burguês sem, contudo, revolucionar a base econômica que lhes correspondia.

Em seus escritos, é possível encontrar duas grandes orientações à reação Revolução-Tempo que partem de uma mesma consideração geral: a de que somente a ação revolucionária coletiva do proletariado – comunismo – poderia reunificar a humanidade no tempo criativo. i) No ‘Prefácio de 1859’, Marx, à primeira vista, parece conferir menor grau de independência aos sujeitos revolucionários, acentuando o peso das restrições materiais que ‘limitam’ a ação política. Nenhuma formação social pode ser destruída antes que todas as forças produtivas para a qual ela é suficiente tenham sido desenvolvidas. [...] A Revolução somente é possível quando determinadas condições objetivas são alcançadas (contradições entre as forças produtivas e relações de produção). [...] ii) Em outros escritos políticos, como no ‘Manifesto’, Marx parece estar convencido de que o proletariado está ‘maduro’ o bastante para romper com a sociedade de classes e para ‘acelerar’ as contradições das leis históricas. [...] Em suma: Marx parece convencido de que a ação revolucionária pode acelerar o passo da história. Estas aparentes contradições entre as obras de Marx não configuram estratégias revolucionárias antinômicas (LEHER, 1998, p. 22).

Marx não conceituou a passagem da sociedade capitalista à comunista apenas como decorrência da tomada do poder pelo proletariado. Na *Crítica ao Programa de Gotha* Marx refere-se a um período de transição, entre a sociedade capitalista e a comunista, durante o qual ocorreria a transformação revolucionária entre as duas sociedades. Marx afirmava que a luta de classes prossegue depois da tomada do poder “mantendo a revolução em permanência até a realização do comunismo” (DORES SOARES, 2000, p. 161).

Portanto,

Marx critica o programa de unificação, realizado na cidade de Gotha, e coloca algumas questões essenciais: entre a sociedade capitalista e a sociedade comunista há um período de transformação revolucionária de uma na outra. A esse período corresponde também uma forma política de transição, em que o Estado só pode ser a ditadura revolucionária do proletariado; é o Estado de transição entre o Estado burguês e a sociedade comunista sem Estado. [...] O comunismo, para Marx, é a propriedade social dos meios de produção, a igualdade a partir da produção; e ao mesmo tempo, é o mais elevado desenvolvimento das forças produtivas, como é possível somente quando elas são socializadas, liberadas das contradições capitalistas (GRUPPI, 1987, p. 42-44).

O socialismo, portanto, seria um período de transição entre o capitalismo e o comunismo, onde “o proletariado, pela derrubada violenta da burguesia, lança as bases do seu próprio domínio” (MARX & ENGELS, 1998, p.19).

A consideração do tempo como problema permite uma outra leitura da *Crítica ao Programa de Gotha*, visto que, nesta obra, Marx propõe de modo genial que o tempo não é linear e sua ruptura não é uma manifestação metafísica. Em linhas gerais, Marx assinalou que a Revolução não instaura de um dia para o outro uma nova sociedade, mas, ao contrário, o comunismo é um processo que, não estando dado, depende de lutas concretas. Assim, Marx estava consciente de que, “sob o comunismo, uma nova estrutura do tempo teria de ser construída” (LEHER, 1998, p. 29).

Na fase mais elevada da sociedade comunista desapareceria a subordinação que subjuga os indivíduos à divisão do trabalho; portanto, desapareceria, também, a contradição entre capital e trabalho, a dicotomia entre trabalho intelectual e manual. Neste sentido, na *Crítica ao programa de Gotha*, Marx prosseguia afirmando:

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver desaparecido a escravizante subordinação dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre o trabalho intelectual e o trabalho manual; quando o trabalho não for apenas um meio de viver, mas se tornar ele próprio na primeira necessidade vital; quando, com o desenvolvimento múltiplo dos indivíduos, as forças produtivas tiverem também aumentado e todas as fontes da riqueza colectiva brotarem com abundância, só então o limitado horizonte do direito burguês poderá ser definitivamente ultrapassado e a sociedade poderá escrever nas suas bandeiras: ‘De cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo as suas necessidades!’ (MARX, s/d, p. 05).

O trabalho não seria mais servidão, exploração, mas expressão da inteligência, libertação, potenciação das faculdades humanas (GRUPPI, 1987, p. 43). É dessa forma que a realização de uma educação emancipadora, em toda a sua plenitude, somente seria possível em outra sociedade, a comunista. Todavia, Marx parte das condições objetivas: “Por um lado, é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte, é preciso partir da situação atual” (MARX, 1983, p. 224).

Ainda sobre as possibilidades do desenvolvimento das forças produtivas, Marx chamava a atenção para o fato de que com a Revolução Industrial, pela primeira vez na História, haveria a possibilidade de produzir para assegurar em abundância o consumo de todos os membros da sociedade e, principalmente, de proporcionar a cada indivíduo tempo livre, “o tempo que serve para o desenvolvimento completo do indivíduo” e que utilizado “tanto para o descanso como para as atividades superiores – transformará muito naturalmente aquele que dele gozar num indivíduo diferente” (MARX; ENGELS, 1978, p. 178-192).

A escola não assumiria, todavia, a tarefa prévia de criar a consciência revolucionária no proletariado. O ensino escolar deveria se pautar nos avanços alcançados pela ciência moderna, uma relação entre o trabalho e a reflexão teórica (FAVORETO, 2008, p. 39-40). Nas *Instruções aos delegados...*, Marx se expressou da seguinte forma a respeito do ensino de conteúdo de classe:

Nas escolas elementares, e mais ainda nas escolas superiores, não se devem autorizar disciplinas que admitam uma interpretação de partido ou de classe. Só se deve ensinar nas escolas matérias tais como a gramática, as ciências naturais. As regras gramaticais não mudam, quer seja um conservador clerical ou um livre pensador que as ensina. Matérias que admitem uma diversidade de conclusão não devem ser ensinadas nas escolas (MARX; ENGELS, 1978, p. 226).

Para Marx:

A consciência e a organização da classe operária não se fariam como um pensamento abstrato, mas partiriam do ‘concreto real’, ou seriam a síntese de múltiplas determinações. Assim, a escola criada no processo de transformação não teria como preocupação central a formação da consciência revolucionária, também não se limitaria à pura formação técnica. Procuraria realizar uma educação que fosse a

combinação dos diversos elementos da vida humana: trabalho, corpo e mente (FAVORETO, 2008, p. 41).

Essas indicações, assim como as considerações sobre educação expostas até aqui, devem ser levadas em conta a partir do contexto em que viveu Marx, num momento em que a escola era um espaço predominantemente burguês, classe esta, que também fornecia os quadros de professores e que, certamente, ensinava a partir de sua perspectiva.

Cabe lembrar que,

Subsidiariamente, a escola também contribui para inculcação da disciplina do tempo requerida pelo capitalismo. [...] E. P. Thompson, em seu clássico estudo 'Tempo, Disciplina de Trabalho e Capitalismo Industrial', ressalta que, no século XIX, as escolas eram instituições importantes na inculcação da 'economia de tempo', citando exemplos de como a burguesia via com bons olhos as escolas que trabalhavam noções como 'ordem', 'regularidade' e 'pontualidade' e, sobretudo, que contrapunham 'trabalho' e 'ócio' na perspectiva puritana'. A formação nestes termos era celebrada, pois favorecia a 'industriosidade' das novas gerações. Entretanto, as máquinas eram grandes agentes desta socialização, tendo em vista a subordinação real do trabalho ao capital. O Estado, com suas regulamentações e códigos, também teve importância extraordinária, assim com as Igrejas e suas homilias, responsáveis pela difusão de uma nova moral que associava trabalho e virtude; ócio e pecado (LEHER, 1998, p. 45-46).

Para Marx, o acesso à escola ou ao conhecimento não produziria a igualdade e nem determinaria o processo revolucionário, mas a força política adquirida pela luta operária. Somente após a Revolução Proletária é que a educação escolar seria eficiente. No processo de construção dessa revolução, o essencial era ter uma classe operária organizada, de modo que, quando as forças produtivas entrassem em crise, o sujeito histórico, por meio da luta de classes, assumiria o papel de força motriz (FAVORETO, 2008, p. 44).

Em síntese, a questão da educação, pensada por Marx e Engels, apresenta três grandes aspectos: primeiro, é uma crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional da sociedade capitalista; segundo, ressalta uma relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação, ou como esta relação estava a serviço do capital e como ela poderia se colocar na perspectiva dos trabalhadores; e, por fim, propõe uma educação que tem como horizonte a formação integral do

homem⁴³, sendo que sua plena realização somente seria possível na sociedade comunista.

Neste sentido, seria fundamental a luta política mais ampla, no sentido de buscar a transformação revolucionária, visando a construção de uma nova sociedade e, portanto de um “novo” homem. A tentativa para construção dessa sociedade ocorreu na Rússia, no início do século XX, com a Revolução de Outubro de 1917, conforme abordaremos no capítulo seguinte.

⁴³ Essa questão também foi apontada por LOMBARDI, J. C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

CAPÍTULO III

AS INFLUÊNCIAS DO ESCOLANOVISMO NA RÚSSIA REVOLUCIONÁRIA E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA EM LÊNIN, KRUPSKAIA, PISTRAK E MAKARENKO

Este capítulo tem o objetivo de demonstrar as possibilidades de uma Educação Integral e Integrada na realidade singular em que vivia a Rússia, a qual compreende o período da Revolução de Outubro de 1917 até a década de 1930. Dentre os teóricos que se destacaram nesse período, elegemos, particularmente, Vladimir Ilitch Ulianov (1870-1924), Nadejda Konstantinovna Krupskaja (1869-1939), Moisés Mikhaylovich Pistrak (1888-1940) e Anton Semionovich Makarenko (1888-1939). Trata-se de apreender em que medida esses autores “dialogaram” com as proposições escolanovistas, notadamente com John Dewey, expoente máximo da chamada Pedagogia da Escola Nova, explicitando quais foram os elementos incorporados, negados ou até mesmo superados por esses teóricos.

Para dar conta de alcançar esses objetivos, o capítulo foi dividido em cinco seções.

Na primeira seção, dedicamos a contextualização da Rússia, em meados do século XIX e início do século XX, no intuito de caracterizar algumas contradições que eclodiram, situando os dilemas e os desdobramentos no âmbito da educação, particularmente após a Revolução de Outubro de 1917.

Na segunda seção, apresentamos as idéias, as ações, os embates e as críticas daquele que reconhecido como o grande teórico da Revolução Russa: Lênin. As suas realizações vão muito além do âmbito escolar, ou seja, almejavam instrumentalizar a luta do proletariado, no período de transição vivido na Rússia, sendo que suas proposições alcançaram uma repercussão não somente na União Soviética e, portanto, merecem uma atenção especial.

A pedagoga Krupskaja é tratada na terceira seção, com destaque para o seu papel na difusão do conceito de politecnia, bem como de suas principais reflexões teóricas referentes à educação da juventude comunista, no decurso do processo revolucionário na Rússia.

Pistrak e suas elaborações a respeito da escola do trabalho são objeto da

quarta seção, cuja ênfase é para o conceito de trabalho “útil”; concebido como elemento articulador entre a escola e fábrica.

Com Makarenko e as suas realizações na Colônia Gorki fechamos a quinta seção. Mereceu atenção o trabalho que realizou na Colônia Gorki que, apesar de não ser em uma escola como tradicionalmente a concebemos, pois se tratava de uma colônia agrícola para menores infratores ou órfãos, realizou uma tarefa educacional digna de ser conhecida.

Sem a pretensão de fazer uma comparação entre os diferentes autores, encerramos o capítulo com algumas considerações, essencialmente sobre as perspectivas evidenciadas em relação as concepções de Educação Integral e Integrada, mediante os desafios enfrentados no período revolucionário.

3.1 A Revolução Russa e o debate educacional nas primeiras décadas do século XX

Até a primeira metade do século XIX a Rússia permanecia à margem das convulsões revolucionárias do ocidente que marcavam a consolidação da sociedade burguesa. Na Rússia, o antigo regime (servidão, privilégios da nobreza e da Igreja, autocracia dos tzares) apesar de sólido, as reformas já eram perceptíveis, devido às seguintes necessidades: produção agrícola insuficiente; desenvolvimento das manufaturas lento e com falta de mão-de-obra; e autocracia e servidão impedindo o desenvolvimento capitalista. Contando na época com uma população de 67 milhões de pessoas, a Rússia tinha 23 milhões de servos pertencentes a 103 mil proprietários. Em 1861, um Decreto aboliu a servidão que se tornava um “perigo” devido a insatisfação popular. Apesar da abolição da servidão, o lavrador era obrigado a comprar insignificantes porções de terra (de 3 a cinco hectares de terra para cada habitante masculino), habilmente recortadas e avaliadas pelo dobro de seu preço real, passando, então, da servidão feudal à servidão econômica (SERGE, 1993, p. 26).

A reforma, de 1861, abriu a possibilidade de constituição do capitalismo na Rússia, mas o seu desenvolvimento enfrentaria muitos entraves:

A igualdade civil não existia. Um severo regime burocrático era obstáculo a qualquer iniciativa. As corporações privilegiadas, ainda existiam no Estado; a burguesia mantida longe do poder, via constantemente seus interesses, - os quais chamava sinceramente de 'os interesses do progresso' - desprezados pelo pensamento reacionário, ou sacrificadas em benefício dos interesses da corte, da nobreza e da grande propriedade fundiária. Os distúrbios agrários eram constantes. No seio da pequena burguesia, privada de direitos, privada de futuro, tão mal-tratada pelo antigo regime como pelo capitalismo nascente, a juventude intelectual, envolvida pelas idéias avançadas do ocidente, oferecia terreno favorável para germes revolucionários (SERGE, 1993, p. 27).

É em meados do século XIX que emerge a *intelligentsia* russa; produto das condições peculiares da Rússia. É de difícil definição, pois, segundo Mikhailovsky, um dos intelectuais russos dos anos de 1860, a *intelligentsia* russa não se confundia nem com uma classe social nem com um estado; era um grupo que integrava vários estratos sociais e que mantinha sua coesão mediante múltiplos laços de solidariedade. Diferentes tentativas de definição foram feitas, que não se excluem, mas se complementam: “vanguarda da nova sociedade”, “núcleo de indivíduos criticamente pensantes”, “artífices de um novo mundo”, uma “comunidade de idéias acentuando a militância política como fundamento da união social entre pessoas de origem social, escolaridade e idéias diferentes” (BRYAN, 1992, p. 140-141).

A primeira geração da *intelligentsia* russa, dos anos de 1840 e de 1850, era constituída, predominantemente, de nobres ou “fidalgos arrependidos”. Educados para executar a vontade do czar, eram imbuídos de um destacado sentimento humanitário e nacionalista, ao acreditarem que também havia virtudes na sociedade e na cultura russas que tanto criticavam. Acreditavam, em sua maioria, ser possível reformas estruturais “desde cima” e dirigiam sua propaganda política ao estrato dominante da sociedade a que pertenciam. Apesar de em número reduzido, alguns nomes se destacaram: M. Bakunin, V. Belinski, A. Herzen, T. Granovsky, N. Ogarev, A. Savich, N. Stankevitch e N. Turgueniev (BRYAN, 1992, p. 144).

A segunda geração tinha uma representação social mais ampla: filhos do clero, mercadores, artesãos e mesmo servos. Com essa mudança na composição social da *intelligentsia*, dos anos de 1860 e de 1870, mais um traço é agregado aos sentimentos que lhe são característicos:

[...] o de dignidade humana. A experiência cotidiana da repressão brutal ofendendo a sua dignidade; a perda das ilusões quanto às reformas feitas 'desde o alto'; a visão do desmoronamento de dogmas que vigoravam há séculos na Rússia e das instituições que os sustentavam (como a servidão, apresentada pela Igreja Ortodoxa como fruto da vontade de Deus); somada à experiência da primeira geração que presenciou a esfacelamento de duas outras 'sacrossantas instituições' na época de Nicolau I: a burocracia corroída pela corrupção e ineficiência e o exército batido pelas forças ocidentais em pleno território russo (Criméia); em resumo, esse conjunto de experiências da segunda geração da *intelligentsia* fez com que ela não tivesse ilusões quanto ao Estado autocrático e passasse a contestar a sua legitimidade assim como a de seus agentes. Sua fala adquire os contornos da crítica que Barrington Moore Jr. chama de 'realmente subversiva' (BRYAN, 1992, p. 145-146).

O movimento da *intelligentsia* deu origem ao populismo russo (BRYAN, 1992, p. 152), mas que partia das seguintes condições históricas: fraqueza de uma burguesia propriamente dita; inexistência de qualquer movimento liberal; situação desesperadora no campo, nas camadas mais pobres e dos intelectuais sem fortuna, tratados com desprezo pelas elites; os rigores da repressão; a influência do socialismo ocidental com tradições revolucionárias de 1848. Aliados à esses fatores é que se origina o populismo russo ou *narodniki*, o primeiro movimento revolucionário russo de grande porte (SERGE, 1993, p. 27-28).

Lênin, em fins de 1897, escreveu o texto *A que herança renunciaremos?* e definiu o populismo como uma corrente pequeno-burguesa no movimento revolucionário russo que lutava pela liquidação da autocracia, pela entrega das terras dos latifundiários aos camponeses. Apesar de se considerarem socialistas, segundo Lênin, o seu socialismo era utópico, pois negavam o caráter necessário do desenvolvimento das relações capitalistas na Rússia, viam na comunidade agrária o embrião do socialismo e pensavam, em conformidade com isso, que era o campesinato, e não o proletariado, a principal força revolucionária. O populismo atravessou várias etapas, evoluindo da democracia revolucionária para o liberalismo

e nos anos 1880-1890, entraram na via da reconciliação com o tzarismo, exprimiam os interesses dos *kulaks* (camponeses ricos) e lutavam contra o marxismo (LÊNIN, 1977b, p. 509-550).

Uma das posições dos populistas, de acordo com as idéias da *intelligentsia*, era a de considerarem a vanguarda da sociedade com o direito de conduzir a massa e a obrigação de apontar o caminho em direção à justiça social. Entendiam que deviam formar militantes para ensinar aos camponeses e incitá-los a resistir à autoridade e destruir a velha ordem, mesmo sem entender o significado de seus atos (BRYAN, 1992, p. 155).

De alguma forma, sobre a influência do populismo entre 1872 e 1882, ocorreram seis atentados contra os altos funcionários do Estado, quatro atentados contra os chefes da polícia, quatro atentados contra Alexandre II (um fatal), nove execuções de delatores, 24 casos de resistência armada à polícia e 31 revolucionários foram enforcados ou fuzilados (SERGE, 1993, p. 29).

É sob o cenário de miséria da população, insatisfação popular, revoltas e violentas repressões que o capitalismo avançava na Rússia, em fins do século XIX. Em relação à orientação das agitações:

Um novo enfoque sobre o desenvolvimento do capitalismo na Rússia e sobre o papel dos intelectuais surge com a organização de partidos revolucionários de inspiração marxista⁴⁴ e de um 'marxismo legal', que irão tomar como ponto de partida a crítica do legado populista. Esses partidos já terão como base real para sua construção a existência de relações sociais capitalistas dando origem a novos atores políticos: o proletariado urbano e rural e a tecnocracia a serviço do capital (BRYAN, 1992, p. 182).

As condições de vida desse proletariado eram miseráveis. Os tecelões de Moscou viviam dentro da fábrica e dormiam nas oficinas. Raramente trabalhadores com melhor remuneração tinham um quarto só para a sua família; a maioria dos casos, várias famílias se amontoavam num mesmo quarto. Nas cidades, uma população em estado lamentável se alojava em porões. A mortalidade infantil era espantosa. Jornadas de trabalho ilimitadas, freqüentemente de 14 horas. Salários

⁴⁴ O primeiro grupo revolucionário russo, de tendência marxista, foi fundado na Suíça (!) por G. V. Plekhanov, em 1883. Em 1892, começavam a se formar, em Petersburgo e Moscou, as Uniões de Combate para a Emancipação da Classe Operária, onde Lênin, então com 25 anos, começou a se destacar (SERGE, 1993, p. 32).

pagos de forma irregular. Multas aos trabalhadores eram em grande número e sob qualquer pretexto. As greves de trabalhadores, nesse cenário, se multiplicavam (SERGE, 1993, p. 31-32).

Os anos de 1895-1896, 1897, 1898, 1901 foram de fome. Contraditoriamente, as exportações de cereais continuava. A miséria do camponês e do proletariado russos era para as classes ricas uma fonte de riqueza. Em 1904, dez milhões de famílias camponesas possuíam em torno de 73 milhões de hectares, enquanto que 27 mil proprietários fundiários (entre estes, 18 mil nobres) tinham de cerca de 62 milhões de hectares (SERGE, 1993, p. 39).

Portanto, a Rússia, do início do século XX, de longe lembrava as sociedades capitalistas européias de meados do século XIX. Vivia num estágio semi-feudal, sob uma monarquia com resquícios absolutistas. Era uma sociedade agrária, com múltiplas nacionalidades. Cerca de 79% da população vivia no campo. Na indústria, havia uma forte presença do capital internacional, dominando 72% dos investimentos nesse setor. O Estado ditatorial proibia os sindicatos e censurava a imprensa. No âmbito cultural, o tzarismo desprezava as diferentes línguas, as tradições, os valores e a cultura das nacionalidades não-russas (REIS FILHO, 1983a, p. 09-18).

Para completar esse cenário, em 1904, o Império Russo entra em Guerra com o Império Japonês para disputar o controle da região da Manchúria – Nordeste da China – e da Coreia. Essa guerra foi o grande acelerador da Revolução Russa. A mobilização da tropa e as humilhantes derrotas russas acentuaram, ainda mais, as contradições do país. A requisição de alimentos para sustentar as tropas levou a uma crise de abastecimento nas cidades, motivando uma nova onda de greves. Em 1905, em Petrogrado⁴⁵, foram reunidos 250 mil grevistas. Sob coordenação do Padre George Gapon (1870-1906) os manifestantes, defronte ao palácio do tzar, pretendiam entregar um abaixo-assinado exigindo melhores condições de vida e de trabalho, direito de greve, reforma agrária e a convocação de uma Assembléia Nacional. Os cossacos – guarda pessoal do tzar – avançaram sobre a multidão e

⁴⁵A capital da Rússia no período tzarista era São Petesburgo, nome que soava demasiadamente alemão na Primeira Guerra Mundial e foi portanto mudado para Petrogrado. Com a morte de Lênin tornou-se Leningrado (1924), e durante a queda da URSS voltou ao nome original. A União Soviética era dada a topônimos políticos, muitas vezes complicados pela reviravolta da sorte. Assim, Tsaritsyn, no Volga, tornou-se Stalingrado, cenário de uma batalha épica na Segunda Guerra Mundial, mas, após a morte de Stálin, Volgrado (HOBSEAWM, 1995, p. 71).

fuzilaram mais de mil pessoas; um episódio que ficou conhecido como “Domingo Sangrento” (REIS FILHO, 1983a, p. 26).

Uma nova onda de greves e protestos contra o massacre se espalhou pelo país. Esse episódio é um marco político do início da primeira Revolução⁴⁶ Russa, a que Trotsky e Lênin chamaram de “ensaio geral” da revolução proletária que aconteceria em 1917:

Los acontecimientos de 1905 fueron el prologo de las dos revoluciones de 1917: la de Febrero y la de Octubre. El prólogo contenía ya todos los elementos del drama, aunque éstos no se desarrollasen hasta el fin. La guerra ruso-japonesa hizo tambalearse al zarismo. La burguesía liberal se valió del movimiento de las masas para infundir un poco de miedo desde la oposición a la monarquía. Pero los obreros se emanciparon de la burguesía, organizándose aparte de ella y frente a ella en los soviets, creados entonces por vez primera. Los campesinos se levantaron, al grito de ‘¡tierra!’, en toda la gigantesca extensión del país. Los elementos revolucionarios del ejército sentíanse atraídos, tanto como los campesinos, por los soviets, que, en el momento álgido de la revolución, disputaron abiertamente el poder a la monarquía. Fue entonces cuando actuaron por primera vez en la historia de Rusia todas las fuerzas revolucionarias: carecían de experiencia y les faltaba la confianza en sí mismas. Los liberales retrocedieron ostentosamente ante la revolución en el preciso momento en que se demostraba que no bastaba con hostilizar al zarismo, sino que era preciso derribarlo. La brusca ruptura de la burguesía con el pueblo, que hizo que ya entonces se desprendiese de aquélla una parte considerable de la intelectualidad democrática, facilitó a la monarquía la obra de selección dentro del ejército, le permitió seleccionar las fuerzas fieles al régimen y organizar una sangrienta represión contra los obreros y campesinos. Y, aunque con algunas costillas rotas, el zarismo salió vivo y relativamente fuerte de la prueba de 1905 (TROTSKY, 2008, p.14).

⁴⁶“1905 não foi apenas o ano da primeira revolução russa: foi também, na Alemanha, um ano de grandes movimentos de massa, econômicos e políticos, que encontraram suas expressões mais intensas na grande greve dos mineiros do Ruhr e nas agitações na Saxônia e na Prússia [...] (HOBSBAWM, 1982, p. 324).

Em outubro de 1905 são criados os sovietes⁴⁷ com objetivo de tomar o poder Estado. O regime czarista, para se manter no poder, implantou a Duma, sem poderes efetivos; e realizou a reforma agrária, beneficiando apenas os camponeses ricos. Os sovietes, que enfrentavam forte repressão, são dissolvidos após as propostas do czar (REIS FILHO, 1983a, p. 28).

A vitória dos bolcheviques, em 1917, foi atribuída, em grande parte, às suas atitudes diante dos acontecimentos de 1905:

Os mencheviques⁴⁸ pregavam que a revolução seria burguesa, levaria a burguesia ao poder e nele a instalaria firmemente, abrindo para a Rússia uma era de grande desenvolvimento capitalista. Em sua opinião, o proletariado devia evitar o desempenho de um papel de dirigente dos acontecimentos e constituir, no seio da democracia burguesa, um poderoso partido de oposição. A insurreição operária seria uma loucura. Os bolcheviques censuravam seus adversários por se colocarem a reboque das classes ricas; o proletariado, diziam eles, deveria se colocar no comando da sublevação popular; a revolução burguesa somente se completaria pela 'ditadura democrática dos operários e camponeses', cujas conquistas permitiriam ao proletariado caminhar, em seguida, em direção ao socialismo (SERGE, 1993, p. 43).

A Revolução de 1905 teve como consequência para o povo russo 15 mil mortos, 18 mil feridos e 79 mil prisioneiros, mas, ofereceu experiências ao movimento operário, as quais foram decisivas para os anos posteriores. O czarismo, apesar da reação, nunca conseguiu acabar por completo com a inquietude das massas (SERGE, 1993, p. 46).

⁴⁷ A palavra soviete significa "conselho". Durante o Governo czarista, o Conselho Imperial do Estado denominava-se Gosudarstvenii Soviete. Entretanto, após a Revolução, o termo soviete foi empregado para designar um tipo de assembléia eleita pelas organizações econômicas da classe operária: os sovietes dos deputados operários, camponeses e soldados. Além dos sovietes locais, eleitos em cada cidade e vilarejo da Rússia - nas grandes cidades havia os de quarteirão, chamados raioni - formaram-se, ainda, os sovietes regionais e provinciais (oblastnie e gubernskie), e, com sede na Capital, um comitê central executivo dos sovietes de toda a Rússia, conhecido como Trique, palavra formada com as iniciais do seu nome em russo. Os sovietes de deputados operários e soldados, depois da Revolução de fevereiro, fundiram-se em quase todos os locais. Entretanto, por motivos particulares, continuaram a reunir-se separadamente. Com o Estado bolchevique é que os sovietes de deputados camponeses reuniram-se a eles. Como os operários e os soldados, também os camponeses estavam organizados na Capital com seu Comitê Central Executivo Pan-Russo dos Sovietes Camponeses (REED, 1982, p. 26).

⁴⁸ Mencheviques era uma ala do Partido Operário Social Russo, que compreendia todas as matizes de socialistas convencidos de que a sociedade deve chegar ao socialismo por evolução natural, e que a classe operária deve começar por conquistar o poder político. Também se trata de um partido nacionalista. É o partido que congrega os intelectuais socialistas. Como o ensino achava-se inteiramente dominado pelas classes abastadas e conservadoras, os intelectuais, obedientes à formação que receberam, tomam naturalmente a defesa dessas classes (REED, 1982, p. 23).

Com a participação da Rússia na I Guerra Mundial (1914-1918) repetia-se o cenário de 1904. Entre os soldados russos mortos, desaparecidos ou prisioneiros, contaram-se 5,5 milhões. Novamente se enfrentava a escassez de alimentos. A insatisfação popular se manifestava através de greves, de saques e de confrontos com policiais. Entre as elites, apesar do entusiasmo por acreditar que seria a falência da autocracia, instalava-se uma crise, envolvendo corrupção, assassinatos, etc. (REIS FILHO, 1983a, 40-42).

Quanto aos objetivos russos no conflito:

La intervención de Rusia en la guerra era contradictoria por los motivos y los fines que perseguía. En el fondo, la sangrienta lucha entablada giraba en torno a la supremacía mundial. En este sentido, excedía de las fuerzas de Rusia. Los 'objetivos de guerra' de ésta (los estrechos turcos, Galicia, Armenia) tenían un carácter provincial y sólo podían ser alcanzados de pasada en la medida en que se armonizasen con los intereses de las potencias beligerantes decisivas (TROTSKY, 2008, p. 16).

Em meados de 1917 a crise atingiu seu ápice: a alta dos preços superava a dos salários, a produção diminuía, o esforço exigido pelos aliados deixava a Rússia exaurida. A inflação, a deterioração das estradas de ferro, a crise de abastecimento, entre outros elementos, contribuíram para o surgimento de uma revolução nas ruas (SERGE, 1993, p. 52).

A reivindicação básica dos pobres da cidade era pão; os 80% da população que viviam no campo reclamavam por terra; e todos concordavam que queriam o fim da guerra. O *slogan* “Pão, Paz e Terra” conquistou crescente apoio para os que propagavam, em especial os bolcheviques, que passaram de poucos milhares, em março de 1917, para 250 mil membros no início do verão daquele ano (HOBBSBAWM, 1995, p. 68). A rapidez dos acontecimentos surpreendeu, inclusive, os socialistas, apesar de já trabalharem na sua realização há muito tempo (REIS FILHO, 1983a, p. 45).

Setembro e outubro são os piores meses do ano na Rússia, principalmente em Petrogrado. Sob um céu cinzento e nublado, nos dias mais curtos, a chuva cai incessante, ensopando tudo. Amontoava-se a lama em todas as ruas, cobrindo-as com uma camada movediça e pegajosa. A falência completa da administração repercutiu enormemente na limpeza das cidades. Do Golfo da

Finlândia, soprava um vento úmido, que cobria as ruas com um pesado manto de neblina gelada. Durante a noite, ao mesmo tempo, por economia e por medo dos zepelins⁴⁹, Petrogrado ficava às escuras. Só raramente se acendia uma lâmpada, e, assim mesmo, fraca. Nas casas, em lugar de luz elétrica, empregavam-se velas ou lampiões de querosene das 18 horas à meia-noite. Das 18 até às 10 da manhã do dia seguinte, a escuridão era tão densa nas ruas, que nada se via à distância de um passo. Os roubos e os assaltos eram freqüentes. Nos hotéis, os hóspedes revezavam-se durante a noite montando guarda com um fuzil na mão. Isto acontecia sob a gestão do Governo Provisório. Semana após semana, os gêneros de primeira necessidade escasseavam. A ração diária de pão foi diminuindo de 750 gramas, para 500 gramas, e, mais tarde, para 250, e ainda para 125. Afinal, veio uma semana em que se chegou a nada: não havia mais pão. O açúcar ficou reduzido à ração de um quilo por mês, mas consegui-lo era quase impossível. Uma barra de chocolate, ou 500 gramas de caramelos da pior espécie, custava em toda parte 7 ou 8 rublos, isto é, um dólar, ao câmbio da época. O leite não dava senão para a metade das crianças da cidade; a maior parte dos hotéis e das famílias não teve leite durante meses. Na estação em que as frutas eram mais abundantes, pêras e maçãs estavam sendo vendidas a um rublo cada uma. Para comprar leite, pão, açúcar e fumo era necessário esperar, numa fila, durante horas seguidas, sob uma gélida chuva (REED, 1982, p. 39-40).

Em princípios do mês de maio de 1917, após a derrubada do tzarismo, a instalação do governo provisório, constituído pelos soviets e Duma, revelou-se impotente, com o programa *Democracia e Constituinte* diante da crise econômica e social (SERGE, 1993, p. 53).

As *Teses de Abril* marcaram a Rússia numa fase de transição entre a revolução burguesa e a proletária (REIS FILHO, 1983a, p. 51). Foi um discurso pronunciado por Lênin na *Conferência Pan-Russa dos Soviets*, realizada em Petrogrado, em 1917. Entre as 10 teses que apontavam as ações a serem seguidas pelo partido, naquele momento da Revolução, uma era central: a tese “todo poder aos soviets”, que visava o fortalecimento dos bolcheviques. Além de destacar o papel das massas, como uma forma de adquirir experiência com a tomada do poder, o texto demonstrava a preocupação com o risco da burguesia assumir o controle do Estado, impedindo, com essa ação, a Revolução Proletária (LÊNIN, 1967, p. 24).

Em outubro de 1917, encerrou-se a dualidade de poderes, devido a força dos movimentos sociais e dos bolcheviques que assumiram o poder do Estado. Os soviets passaram a ofensiva e ocuparam pontos estratégicos, anunciando a

⁴⁹ Durante a Primeira Guerra Mundial, os alemães usaram dirigíveis para bombardeamento aéreo. Nota do autor do texto

deposição do governo, a negociação da paz com as nações beligerantes e o fim da propriedade privada no campo (REIS FILHO, 1983a, p. 60-68).

Sendo assim, ao tomar o Estado, com a Revolução de Outubro de 1917, na Rússia, Lênin dirigiu a abertura do II Congresso dos Sovietes. Neste congresso, Lênin anunciou as primeiras medidas revolucionárias, conforme um programa elaborado anteriormente. Entre estas medidas estava o Decreto da Terra que abolia a propriedade privada sem indenização e imediatamente (LAZZARETTI, 2007, p. 137).

O decreto lido por Lênin nesse congresso tinha os seguintes artigos:

1. Fica abolida a propriedade privada da terra, sem qualquer indenização.
2. Todas as grandes propriedades territoriais, todas as terras pertencentes à Coroa, às ordens religiosas, à Igreja, compreendendo o gado, o material agrícola e os edifícios com todas as suas dependências, ficam à disposição dos comitês distritais agrários e de Camponeses até a reunião da Assembléia Constituinte.
3. Tudo e qualquer prejuízo causado à propriedade confiscada, que pertence definitivamente ao povo, será considerado como grave delito, e os culpados serão julgados pelos tribunais revolucionários. Os soviets distritais dos deputados camponeses devem adotar as medidas necessárias à manutenção da ordem mais rigorosa no momento da transmissão da propriedade da terra, no sentido de determinar sua superfície e a designação das submetidas ao confisco, com o fim de se estabelecer o inventário de todas as propriedades confiscadas e a mais severa proteção revolucionária das explorações agrícolas, dos edifícios, dos utensílios, do gado, dos produtos e que devem ser entregues ao povo.
4. Até decisão definitiva, da Assembléia Constituinte, a aplicação das grandes reformas agrárias deve ser orientada pela Instrução Camponesa [...] estabelecida de acordo com as 242 instruções camponesas locais pela redação do Izvestia do Soviete Pan-Russo dos Deputados Camponeses e publicada no número 88, do Izvestia. (Petrogrado, número 88, de 19 de agosto de 1917) (REED, 1982, p. 134-135).

Até a Revolução Russa, o Movimento Revolucionário Internacional era ideologicamente insuflado pelo embate entre a concepção marxista e a anarquista⁵⁰.

⁵⁰ O anarquismo, uma das tendências de pensamento do movimento proletário de fins do século XIX, foi fundado por Mikhail Alexandrovitch Bakunin (1814-1876). Bakunin, principal adversário de Marx na primeira das Internacionais, também defendia uma sociedade comunista, no entanto, uma das principais divergências diz respeito a “ditadura do proletariado”, defendida por Marx. Os anarquistas eram contra qualquer forma de autoridade política e defendiam uma ação espontânea do proletariado para fazer a revolução (SFERRA, 1987, p. 15-17). Não admitiam, portanto, “[...] nem mesmo como transição revolucionária, as Convenções Nacionais, as Assembléias Constituintes, os governos provisórios ou as ditaduras pretensamente revolucionárias” (BAKUNIN, 2001, p. 17).

“Antes de 1914, o anarquismo fora muito mais uma ideologia impulsora de ativistas revolucionários que o marxismo em grandes partes do mundo” (HOBBSAWN, 1995, p. 80).

Com a Revolução de Outubro de 1917, o marxismo, em sua expressão histórica bolchevique⁵¹, atingiu o seu primeiro grande estágio ao tomar o poder do Estado. “O século XX foi o primeiro em que o capitalismo se defrontou com um sistema social de natureza diferente – o socialismo na sua primeira forma de existência histórica” (SADER, 1999, p. 123). Lênin e os bolcheviques esperavam que a Revolução de Outubro de 1917 fosse precursora de uma revolução socialista internacional (HOBBSAWM, 1995, p. 199).

[O] método, que implica no reconhecimento do papel da prática como fundamento da teoria, é o usado pelo próprio Lênin ao enriquecer o conteúdo da teoria revolução com base nas experiências revolucionárias de 1905 e de fevereiro e outubro de 1917 na Rússia. A prática revolucionária desses grandes movimentos permitiu-lhes confirmar as teses fundamentais de Marx, mas Lênin enfrenta, por sua vez, experiências históricas concretas que não correspondem exatamente às que Marx conhecera⁵². No âmbito internacional era preciso levar em conta que o mundo capitalista entrara numa nova etapa: a fase do imperialismo. Lênin analisa essa mudança radical, já que sem isso era impossível formular o problema da revolução proletária de modo objetivo e científico. Da análise da economia e da

⁵¹ Bolchevismo é freqüentemente usado como sinônimo de leninismo, mas é a prática ou o movimento em favor da revolução socialista marxista, ao passo que leninismo é a análise teórica (teoria e prática) da revolução socialista. Lênin foi o fundador dessa tendência política, que constituiu uma abordagem da transformação social revolucionária compartilhada por muitos marxistas (Stalin, Trotski, Mao Tse-tung). O Bolchevismo nasceu no 2º Congresso do Partido Social-Democrata dos Trabalhadores Russos, em 1903, designava a maioria em contraposição a minoria – *mencheviques*. Só na VII Conferência do Partido em 1917, a expressão ‘bolchevique’ apareceu oficialmente como nome da organização: Partido Social-Democrata dos Trabalhadores Russos (Bolcheviques), permanecendo até 1952, quando foi modificado para Partido Comunista da União Soviética (PCUS) (BOTTOMORE, 2001, p. 34).

⁵² Nos anos finais de sua vida, com a saúde em acentuado declínio, Marx conseguiu fazer comentários sobre a política contemporânea da Alemanha e da Rússia. Em relação à essa última, nas correspondências com Vera Zassulitch (1848-1919) previu a possibilidade de que o país saltasse a fase capitalista de desenvolvimento e edificasse o comunismo com base na propriedade comum da terra, característica do *mir* das aldeias russas (BOTTOMORE, 2001, p. 240). O *mir* era uma comunidade aldeã em que não existiam diferenças sociais, sendo a terra partilhada anualmente entre os seus integrantes, que a possuíam coletivamente. A comunidade aldeã mantinha firmes laços de solidariedade, sendo ao mesmo tempo a célula econômica e social básica do campesinato. Com a reforma de 1861 aboliu-se a servidão e se deu ao camponês a propriedade da terra em que construía a sua casa. A reforma de 1861 transformou o *mir* em uma célula administrativa, pois a comunidade era coletivamente responsável pelo pagamento da dívida ao Estado: este assumia o pagamento das indenizações aos senhores da nobreza. Ao mesmo tempo, aumentava a compra e venda de terras por elementos urbanos ou por camponeses enriquecidos saídos da própria comunidade aldeã - os *kulaks*. Disponível on-line: *A Columbia Electronic Encyclopedia*. 6. ed. Columbia University Press, 2007.

política do imperialismo⁵³, chega à conclusão de que o sistema capitalista mundial está maduro para sua transformação revolucionária, mas essa transformação não pode ser orientada de acordo com a perspectiva de que partiam a seu tempo Marx e Engels: a vitória simultânea na maioria dos países capitalistas. Lênin suscita a possibilidade, realizada poucos anos depois, da revolução num só país e, além disso, em condições históricas concretas que Marx não previra, ou seja as condições de um país capitalista atrasado, de um país onde a contradição fundamental entre as forças produtivas e as relações de produção não alcançara seu aguçamento extremo (VÁSQUÉZ, 1977, p. 229-230).

As condições objetivas da Rússia eram muito diferentes daquelas esperadas pelos marxistas, que acreditavam que a Revolução proletária aconteceria nos países onde o capitalismo estivesse mais desenvolvido. Porém, conforme mencionamos, os russos viviam uma profunda crise econômica e social desde os fins do século XIX, que se tornou insustentável no início do século XX, culminando em rebeliões populares, greves, protestos, etc. Esses fatores, aliados à organização dos trabalhadores, forneceram as condições para a Revolução de Outubro de 1917. Contudo, o entendimento de que a Rússia czarista tinha condições para uma revolução que certamente derrubaria o czarismo, era um fato aceito desde a década de 1870 (HOBSEBAWM, 1995, p. 63).

Dessa forma, a primeira tentativa de implantar um regime que considerasse as condições necessárias para a construção de uma sociedade voltada para o pleno desenvolvimento do ser humano, ocorreu na Rússia, no início do século XX, com a Revolução de Outubro de 1917.

Nada pareceu menos surpreendente e inesperado que a revolução de março de 1917 que derrubou a monarquia russa [...] A Revolução de Outubro teve repercussões muito mais profundas e globais que sua ancestral. Pois se as idéias da Revolução Francesa, como é hoje evidente, duraram mais que o bolchevismo, as conseqüências práticas de 1917 foram muito maiores e mais duradouras que as de 1789. A Revolução de Outubro produziu de longe o mais formidável movimento revolucionário organizado na história moderna [...] a Revolução de Outubro foi universalmente reconhecida como um acontecimento que abalou o mundo (HOBSEBAWM, 1995, p. 64-62-72).

⁵³ “O imperialismo é o capitalismo chegado a uma fase de desenvolvimento onde se afirma a dominação dos monopólios e do capital financeiro, onde a exportação dos capitais adquiriu uma importância de primeiro plano, onde começou a partilha do mundo entre os trustes internacionais e onde se pôs termo à partilha de todo o território do globo, entre as maiores potências capitalistas” (LÊNIN, 1987, p. 22).

Lênin entendia que Moscou seria apenas o quartel-general temporário do socialismo, até que pudesse mudar-se para sua capital permanente em Berlim. Não foi por acaso que a língua oficial da Internacional Comunista, criada como o estado-maior da revolução mundial, em 1919, era – e continuou sendo – não o russo, mas o alemão. O fracasso da revolução em outros lugares⁵⁴ deixou a URSS comprometida em construir sozinha o socialismo, num país onde, pelo consenso universal dos marxistas, em 1917, as condições não estavam presentes (HOBSEBAWM, 1995, p. 367-481).

O socialismo, em sua primeira forma de existência histórica, iniciado na periferia do capitalismo, não conseguiu superar as fronteiras para atingir o centro do capitalismo desenvolvido. Entre 1919 e 1921, período de perspectiva de revolução na Alemanha, “talvez tenha se jogado o destino do socialismo na URSS e em todo o século” (SADER, 1999, p. 123).

O bloqueio econômico sofrido pela Rússia, a partir de 1918, teve conseqüências gravíssimas para a recém criada República Proletária. Assistiu-se a um despovoamento das cidades, em virtude da fome, e a produção não parava de baixar (SERGE, 1993, p. 384).

Não obstante isso, exércitos contra-revolucionários, os “brancos”, financiados pelos aliados, se levantaram contra os soviéticos. Tropas francesas, britânicas, americanas, japonesas, polonesas, sérvias, gregas e romenas foram enviadas para o solo soviético. Nos piores momentos dessa Guerra Civil (1918-1920) a Rússia foi reduzida a uma faixa de território sem saída para o mar. Em fins de 1920, os bolcheviques haviam vencido. A Rússia sobreviveu à Guerra Civil em ruínas e muito mais atrasada do que sob o tzarismo. Milhões de pessoas emigraram deixando a Rússia sem grande parte de seus quadros qualificados. O que restava era uma Rússia mais firmemente ancorada no passado (HOBSEBAWM, 1995, p. 70-369).

⁵⁴ “A revolução mundial, que justificou a decisão de Lênin de entregar a Rússia ao socialismo, não ocorreu, e com isso a Rússia soviética foi comprometida, por uma geração, com um isolamento empobrecido e atrasado. As opções para seu desenvolvimento futuro estavam determinadas, ou pelo menos estreitamente circunscritas. Contudo, uma onda de revolução varreu o globo nos dois anos após Outubro, e as esperanças dos aguerridos bolcheviques não pareceram irrealistas. ‘Povos, escutem os sinais’ era o primeiro verso do refrão da ‘Internacional’ em alemão. Os sinais vieram, altos e nítidos, de Petrogrado e – depois que a capital foi transferida para uma localização mais segura em 1918 – Moscou, e foram ouvidos onde quer que atuassem movimentos trabalhistas e socialistas, independentemente de sua ideologia, e mesmo além [...]” (HOBSEBAWM, 1995, p. 71).

A crise da Guerra Civil produziu um quadro crítico: nacionalização de todas as indústrias, em meados de 1918, e ao Comunismo de Guerra, por meio do qual um Estado bolchevique em guerra organizou a luta de vida ou morte para combater a contra-revolução e a intervenção estrangeira e tentou levantar os recursos para ela. Todas as economias de guerra envolveram planejamento e controle pelo Estado (HOBBSBAWM, 1995, p. 368).

Entre as medidas adotadas pelo comunismo de guerra estavam: a adoção de uma política econômica emergencial: indústrias de 5 a 10 operários foram estatizadas e os camponeses deviam entregar as colheitas ao governo; A *Tcheca*, polícia política, quebrou a resistência dos camponeses que escondiam a colheita. Nesse período, a produção industrial entrou em declínio; em 1920, correspondia a 18% da produção de 1913; e a agrícola, a 30%. A fome sobreveio em 1921. A guerra civil acarretou 8 milhões de mortos, na luta ou vítimas da fome, do frio e das epidemias (REIS FILHO, 1983b, p. 90).

Lênin introduziu, em 1921, a Nova Política Econômica – NEP – que, na verdade, reintroduzia o mercado e, de fato, em suas próprias palavras, recuava do Comunismo de Guerra para o Capitalismo de Estado (HOBBSBAWM, 1995, p. 368). A NEP objetivava acelerar o desenvolvimento industrial na Rússia, ou seja, ampliar a produção agrícola, reconquistar a confiança do camponês e garantir um mínimo de estabilidade, tendo em vista que a Rússia estava passando fome, literalmente, num momento em que, mais do que a luta pelo socialismo, travou-se uma luta para manter o país civilizado. No inverno de 1921/1922 morreram 5 milhões de pessoas (REIS FILHO, 1983b, p. 13).

Em 1921, quando a agricultura soviética passava por uma etapa muito difícil e os camponeses começavam a manifestar-se abertamente contra a política econômica do 'comunismo de guerra', manifestou-se uma contradição radical entre as intenções ou os planos do Partido Bolchevique e sua realização prática (seus resultados). Lênin julgou então essa política econômica não por suas intenções, mas sim por seus resultados práticos. A política econômica daqueles primeiros anos do regime soviético era ditada pelas exigências da guerra civil e se propunha a mobilização de todos os recursos agrícolas. Isso acarretou uma piora na situação dos camponeses e uma série de agitações no campo, minando a solidez do poder soviético [...] (VÁZQUÉZ, 1977, p. 324).

Tentando reverter esse quadro, a NEP correspondeu a um período do

socialismo soviético e teve as seguintes características:

Posse pelo Estado proletário dos recursos de comando da economia; admissão do capitalismo de maneira limitada, sob o controle do Estado, o qual estava relacionado inevitavelmente com a luta econômica dos componentes socialistas e capitalistas segundo o princípio de 'quem vencerá a quem'; desenvolvimento do comércio como forma fundamental das relações econômicas entre a indústria socialista e a pequena produção mercantil camponesa; utilização ampla dos estímulos econômicos, das relações monetário-mercantis para desenvolver todos os ramos da economia; industrialização socialista como condição decisiva para criar a base técnico-material do socialismo; mudança gradual e voluntária da pequena produção mercantil para a grande economia socialista mediante a cooperação (RUMIÁNTSEV, 1981, p. 32).

A Nova Política Econômica, de um lado, contribuiu para a reconstituição e desenvolvimento da economia nacional, o fortalecimento dos componentes socialistas e, de outro lado, criou nos primeiros tempos a possibilidade de fortalecer tendências capitalistas. Por isso a NEP não significava o fim da luta de classes no país, mas sua continuidade sob novas formas (RUMIÁNTSEV, 1981, p. 33). Em certos aspectos “a NEP foi uma breve era do ouro na Rússia camponesa” (HOBBSAWM, 1995, p. 369).

A Rússia estava isolada, e “não podia e nem queria, após a ascensão de Stalin⁵⁵, ampliar o comunismo. A revolução social sob a liderança leninista (ou

⁵⁵Com a ascensão de Stalin ao poder, na Rússia soviética, o bolchevismo passou a estar associado às suas políticas de industrialização rápida, de socialismo num só país, de aparelho de Estado centralizado, de coletivização da agricultura, de subordinação dos outros partidos comunistas aos interesses soviéticos. O Stalinismo deve ser considerado no contexto da história russa, das condições nas quais foi feita a revolução bolchevista. Nesse sentido, o Stalinismo refere-se à natureza do regime que existiu na União Soviética sob Stalin, desde fins da década de 1920, quando ele alcançou o poder supremo [...] Só a morte de Stalin, em março de 1953, impediu uma nova e maior onda de repressão e terror. [...] Os sucessores de Stalin não transformaram fundamentalmente as principais estruturas do regime que dele herdaram, mas acabaram com a repressão e o terror de massa. Apenas neste sentido é que se pode considerar o stalinismo encerrado com a morte de Stalin (BOTTMORE, 2001, p. 34-364-365-366). O stalinismo, portanto, deve ser entendido como uma prática política vinculada a um corpo de idéias, expressando a hegemonia dos quadros burocrático-administrativos do partido. Diante do que Stalin não foi o único criador do stalinismo, apesar de ser a síntese desse processo. Nesse período, a União Soviética transformou-se numa potência industrializada e resolveu muitos problemas sociais como o da escola, da saúde, do emprego e da habitação, porém, apresentou problemas no que refere ao direito de difusão de informações, ao direito de circular livremente e ao direito de expressão crítica. O stalinismo se autodeterminou como o verdadeiro intérprete do materialismo histórico e tudo mais era “desvio”, “dissidência”, “idealismo”, etc. (CONCEIÇÃO, 2007, p. 269). Não obstante isso, a análise da natureza do fenômeno stalinista deve ressaltar a sua complexidade, buscando a globalidade do fenômeno. Um balanço do período autocrático stalinista tem que considerar tanto os seus métodos, quanto os resultados que alcançou e que somente podem ser situados no contexto histórico particular da Revolução Russa e seus desdobramentos. O julgamento dos métodos adotados no período deve conjugar-se a resposta da

qualquer outra) deixou de espalhar-se depois que a onda inicial do pós-guerra refluíu” (HOBSEBAWM, 1995, p. 116).

Com os “planos quinquenais” (1929-1941) a União Soviética foi “esfriando” os ideais do período revolucionário e caminhava firme para a construção do socialismo em um só país. O objetivo dos planos era mais de criar novas indústrias do que controlá-las; priorizando os setores básicos da indústria pesada e da produção de energia, que eram a fundação de qualquer grande economia industrial: carvão, ferro, aço, eletricidade, petróleo, etc. Para um país como se encontrava a União Soviética do período, atrasado economicamente, primitivo tecnologicamente, isolado de ajuda estrangeira, a industrialização controlada funcionou de modo impressionante, transformando-a numa grande potência (HOBSEBAWM, 1995, p. 371-372).

É preciso, mencionar, também, que a disputa pelo controle do ensino foi um dos principais terrenos da luta política, desde os fins do Império czarista e as primeiras décadas do Estado proletário, na Rússia (LINDENBERG, 1977, p. 261). No primeiro momento, era uma disputa entre a burguesia e o Estado czarista, e que resultou em um ensino secundário, caracterizado pelo dualismo: uma rede escolar obscurantista, medieval, do Estado, e uma rede privada moderna, ambas seletivas. Esse dualismo sugere que:

[...] a burguesia russa, excluída do poder do Estado, recupera nos aparelhos ideológicos o que a autocracia não pode inteiramente controlar: literatura, imprensa e escola principalmente. [...] grandes nomes da oposição democrática intelectual, são também pedagogos, não certamente por acaso, mas por princípio. Como os seus contemporâneos, estão profundamente convencidos de que a batalha deve ser travada contra o Estado obscurantista, aqui e agora, para formar cidadãos de amanhã. [...] Eis o círculo do liberalismo russo: para derrubar a autocracia, são necessários cidadãos. Mas a escola oficial miserável e despótica, apenas encoraja o espírito de sujeição e o formalismo mais estéril (LINDENBERG, 1977, p. 261-262).

Em 1907, como um dos reflexos do “ensaio geral da revolução” de 1905, o czarismo decretou, formalmente, a obrigatoriedade escolar e criou uma rede escolar primária até então inexistente; além da autorização de uma Assembléia (Duma);

seguinte questão: “[...] era possível levar a cabo as tarefas postas ao regime soviético sem recorrer a tais métodos? A resposta a esta pergunta decide, em larga medida, a compreensão do fenômeno stalinista” (NETTO, 1981, p. 82).

outra reivindicação das elites. O Ministério da Instrução continuou sendo controlado pela Igreja. As escolas médias privadas, que agrupavam a burguesia liberal, inspiradas pelo movimento renovador que se espalhava pelo mundo desde 1900, organizaram uma poderosa associação de professores. A disputa entre o Ministério e a Duma ou “a luta de classes entre a feudalidade e a burguesia”, pelo controle da escola, permaneceu até 1915, quando Iganatev se tornou Ministro da Instrução. Discípulo de Dewey, organizou o Ministério da Instrução numa estrutura modernista, que durou até 1918 (LINDENBERG, 1977, p. 263- 264).

A organização dos professores foi um dos grandes dilemas que os bolcheviques tiveram de enfrentar pós-1917, pois assim como uma grande parte dos intelectuais russos, era uma classe contra-revolucionária (LÊNIN, 1977, p. 43, 97-08, 145-06 - vol I). A grande maioria dos professores permanecia indiferente aos apelos bolcheviques, recusando-se, durante anos, a colocar em prática as recomendações do partido; numa espécie de “sabotagem pela passividade” (LINDENBERG, 1977, p. 264). Outros setores da sociedade russa também enfrentaram esse tipo de problema. Houve resistência de alguns trabalhadores, manifestada na lentidão no trabalho, na despreocupação com a qualidade e com a produtividade (REIS FILHO, 1983b, p. 60).

A reação dos professores, no entanto, tinha outros argumentos que a simples recusa do ideal revolucionário. Tratava-se de que, nos primeiros anos da Revolução, eram os sovietes específicos (“Conselhos para a Educação Popular”) que escolhiam os professores e administravam as escolas. Diante disso, uma parte dos professores reagiram muito mal a essa intromissão das massas nas atribuições educacionais (LINDENBERG, 1977, p. 264).

Se a experiência de um Estado socialista da história teria que enfrentar grandes desafios econômicos, políticos e sociais, no campo da educação a tarefa não era menos hercúlea. Em relação à educação, na Rússia Tzarista, o sistema de ensino rigidamente estruturado, segundo as diferentes classes sociais, fora criado por Nicolau I, em 1829, e sobreviveu ao longo de vários anos, até a época da Revolução de Outubro, sem qualquer modificação essencial (MACHADO, 1984, p. 57-58).

Anterior à Revolução de Outubro de 1917, a disputa entre o tzarismo e a burguesia não apresentou avanços significativos no campo educacional. Dados de

1913 revelam que 80% das crianças estavam fora da escola e que 73% da população era analfabeta, sem contar as crianças com menos de nove anos (LÊNIN, 1977, p. 49-52 - vol I).

É nesse sentido que a Revolução de Outubro de 1917 trouxe um novo ânimo à luta anti-capitalista e teve repercussões importantes no âmbito da política e do pensamento educacional em todo o mundo (MACHADO, 1984, p. 134).

Juntamente com a transformação do capitalismo concorrencial em monopolista, quando se acentuaram as diferenças entre as nações, explodiu a primeira Guerra Mundial e, por intermédio da ação bolchevique, constituiu-se o primeiro Estado operário, floresceram discussões sobre métodos e processos pedagógicos. Inaugurou-se, então, um movimento reformista na educação, cujo resultado, entre outros, foi o destaque dado às teorias da pedagogia experimental e à pedagogia revolucionária (FAVORETO, 2008, p. 47).

Os intensos debates sobre a política escolar na nova realidade da União Soviética mostravam ao mundo “o quanto ainda não se havia avançado em matéria de pensamento educacional na perspectiva socialista e o quanto era difícil construir um novo sistema escolar, quando tudo ainda precisaria ser refeito” (MACHADO, 1984, p. 134).

Em relação à organização da instrução pública, a Revolução Outubro provocou mudanças radicais. A escola privada desapareceu e o sistema escolar adquiriu um caráter democrático. Todos os povos da jovem União das Repúblicas Socialistas Soviéticas obtiveram o direito de desenvolver sua própria cultura, em suas próprias escolas (CAPRILES, 1989, p. 28).

O debate educacional no novo Estado, assim como a própria Revolução, passaram por várias etapas. Lindenbergh (1977) dividiu a história do aparelho escolar soviético em três períodos, que compreendem os anos de 1917 a 1932.

A primeira etapa, anarco-utópica (1917 a 1923), em virtude da guerra civil, correspondeu ao quase desaparecimento da escola, marcado pela recusa de cooperação dos professores burgueses e pela descolarização massiva. Assim, no período do Comunismo de Guerra milhões de crianças se encontravam desprotegidas nas estradas, passando fome e sujeitas a atos de delinquência aberta e ao banditismo esporádico. Além de algumas experiências piloto de “comunas escolares”, nesse período, a escola “pode existir a 99% no papel, qualquer que ela

seja” (LINDENBERG, 1977, p. 267).

Esse momento também marcou o crescimento e o posterior declínio da “Organização Cultural e Educacional Proletária” (*Proletkult*)⁵⁶.

Apenas algumas experiências e teses minoritárias põem realmente o problema político da revolução cultural proletária (dirigentes da Ucrânia, *Proletkult* de Moscovo, Choulguine). Lênin, Trotsky e a maioria do partido bolchevique (como mostra o VIII congresso de 1919) têm por principal objetivo a salvaguarda e extensão da cultura científica e técnica existente, condição de uma reconstrução das forças produtivas destruídas em três quartos pela guerra e pela intervenção imperialista. Os responsáveis pela política educativa (o triunvirato Lunatcharsky-Krupskaia-Pokrovsky) tem uma posição intermediária entre a linha leninista e as iniciativas locais que se inspiraram, sobretudo, no tolstoísmo libertário e nas concepções de Bogdanov e dos seus discípulos (‘cultura proletária’ específica a construir) (LINDENBERG, 1977, p. 269).

A Ucrânia, neste período, é apontada como uma “ilha”, onde havia algumas experiências piloto de comunas escolares, as quais teriam despertado o interesse, inclusive, de pedagogos ocidentais (LINDENBERG, 1977, p. 267).

A segunda etapa da escola soviética, segundo Lindenberg (1977), é a de estabilização e de realizações práticas (1923 a 1927). Nesse período, correspondente a implantação da NEP, o aparelho escolar soviético tornou-se um instrumento efetivo de socialização da juventude soviética e de formação dos quadros econômicos e políticos, segundo os modelos soviéticos. É um momento que nos interessa, sobremaneira, pois há “denúncias” de que

É à pedagogia reformista ocidental que se recorre como contribuição, tanto diretamente (Dewey, Kerschebsteiner, Decroly, escola sueca, suíça, etc.) como por transposição para um contexto marxizante (Blonsky, Pistrak, Pinkevitch) a palavra de ordem de escola do trabalho triunfa, mas seu conteúdo de classe permanece incerto, abrindo assim a via para interpretações que se liga a teoria social-democrata da ‘escola popular e nacional’ (LINDENBERG, 1977, p. 269).

⁵⁶ O Proletkult - “cultura proletária” – foi um movimento literário surgido na Rússia, em 1917. Bogdanov foi um de seus criadores. De origem popular e manifestamente contrário à cultura burguesa, o movimento incentivava a produção de uma literatura de cunho social e político, que fosse acessível ao povo (LINDENBERG, 1977, p. 264). O partido, inclusive, na perspectiva desse movimento, teria um papel secundário na revolução; demonstrava certa confiança nas massas e defendia o fim imediato do Estado (MACHADO, 1984, p. 378), o que se contrapunha à idéia de um “partido de vanguarda” e da “ditadura do proletariado”, de Lênin.

Lindenberg está se referindo aqui, as teorias da Escola do Trabalho que foram desenvolvidas sob hegemonia da social-democracia alemã, refletindo as contradições reformistas do partido. O debate entre os pedagogos social-democratas sobre a Escola do Trabalho tomou como referência a “escola ativa”, desenvolvida nos Estados Unidos (DORE SOARES, 2000, p. 281), conforme vimos no capítulo anterior.

O que parece determinante é a pressão dos camponeses ricos e médios (e posteriormente dos camponeses pobres por aqueles influenciados) para uma ‘escola séria’, isto é, uma escola burguesa de promoção social baseada na seleção e na ideologia da competição (notas, exames) pressão que leva de fato desde 1925-1926, a restauração pedagógica da escola enquanto reprodutora da ideologia burguesa, e ao estabelecimento de dois aparelhos escolares distintos segundo critérios que penalizam a massa dos trabalhadores. Pelo contrário, a pequena burguesia intelectual urbana é igualmente favorecida, tanto na pessoa dos seus representantes pedagógicos (os professores de todos os níveis que são massivamente reintegrados sem nada terem abandonados, salvo em aparência, sua ideologia) como pelas possibilidades liberalmente concedidas de reinvestir os diferentes aparelhos de Estado, a começar pelos aparelhos culturais [...] (LINDENBERG, 1977, p. 269-270).

Essa pressão dos camponeses por uma “escola séria” seria reflexo do período vespertino da Revolução de Outubro de 1917. Portanto, em 1903, a Rússia viveu uma fase burguesa de sua revolução, onde o objetivo era o de derrubar a autocracia czarista e convocar uma Assembléia Constituinte. Bolcheviques e mencheviques, naquele momento, uniram-se na defesa de alianças com o campesinato e com países capitalistas europeus (REIS FILHO, 1983a, p. 35). É nesse sentido que, ainda na década de 1920, o camponês russo estava

interessado na realização das tarefas da revolução democrático-burguesa, e apenas por estas tarefas. Por isso seguiu com os seus representantes políticos (S. R. de esquerda) o poder soviético até ao verão de 1918, depois de novo em 1919-1920, quando a ameaça da restauração dos grandes proprietários fundiários se tornou imediata. Ora, entre os objetivos democráticos-burgueses visados pelo *mujiique*, há desde há muito (*sic*) a reivindicação de ‘uma escola séria’, que permita aos seus filhos abandonar a mediocridade da aldeia para se tornarem pequeno-burgueses na cidade, ou *kulaks* locais (LINDENBERG, 1977, p. 267).

As reformas de 1927 expressaram as conquistas na direção dessa “escola séria”: os exames de acesso à universidade foram restabelecidos, o trabalho manual tornou-se apenas uma matéria entre as outras, e os horários estritos foram retomados (LINDENBERG, 1977, p. 272).

A Nova Política Econômica (NEP), influenciou massivamente o debate educacional na Rússia, sendo manifestada nas preocupações de Lindenberg (1977) da seguinte forma:

A partir do momento em que os mecanismos da produção e uma ordem relativa (na base da coexistência de modos de produção) são estabelecidos, com a virada da nova política econômica (1921), a pedagogia mística do trabalho e as experiências anti-autoritárias aparecerão como aquilo que foram: tentativas piloto sem impacto real sobre as relações sociais. Enquanto não se podia propriamente falar de processos de escolarização, podia deixar-se toda a espécie de inovadores e de teóricos mais ou menos obscuros aplicarem as suas fantasias numa escala reduzida. Quando a produção reclama de novos técnicos e engenheiros, o aparelho de formação não é mais um brinquedo inofensivo, e faz-se senti-lo bem aos que querem continuar a sonhar de olhos abertos no reino da Utopia. Kalaschnikov, autor em 1928 de um clássico: Sociologia da Educação, escrevia a propósito da passagem para a época da ‘estabilização’ do ensino soviético: ‘O romantismo dos primeiros anos foi canalizado para o campo das realizações práticas’ (LINDENBERG, 1977, p. 267).

A partir de 1927 tem início a terceira etapa da escola soviética. Esse período é destacado pelo intenso debate acerca do papel da escola numa sociedade de transição, cujo objetivo era atingir o comunismo.

De modo extremamente significativo o debate polariza-se sobre a ‘morte da escola’⁵⁷ a fórmula de atribuição duvidosa, que acentua, contudo, o essencial da questão posta: o aparelho escolar é uma sobrevivência imposta pelas circunstâncias, que a ditadura do proletariado deve dissolver rapidamente como os outros aparelhos transitórios de que fala Lênin em ‘O Estado e a Revolução’? Ou, pelo contrário, constitui uma constante obrigatória de toda a sociedade, supondo, evidentemente, que tais constantes existem? (LINDENBERG, 1977, p. 270).

Os argumentos daqueles que defendiam o “fim da escola” apontavam para a

⁵⁷ Corrente que tinha Blonsky como principal representante. Defendia que a fábrica era o espaço primordial para a educação comunista, “o local mais comunista para a pedagogia do trabalho” e que, portanto, as escolas poderiam desaparecer (DORE SOARES, 2000, p. 355).

necessidade de uma luta vigorosa contra os vestígios ideológicos e os costumes burgueses que continuavam a infiltrar-se nas massas soviéticas, principalmente através da escola; instituição em que a burguesia era acusada de ainda manter o monopólio, reproduzindo a ideologia capitalista. Entendiam que o principal perigo de restauração do capitalismo na URSS não era militar, nem econômico, mas ideológico, devido a precariedade da dominação ideológica do proletariado numa formação social, onde se encontrava dizimado e isolado num “oceano pequeno burguês”. A crítica era de que a pedagogia oficial soviética era um ecletismo de pretensão proletária e científica, mas que usurpava essa qualificação. Se apresentaria como uma colagem grosseira de conceitos biológicos, freudianos, adlerianos, pragmatistas, sociológicos, etc., retirados das correntes mais diversas do pensamento da moda e que representavam mais os fantasmas dos educadores, do que uma linha baseada numa análise concreta. Esse movimento teve apenas algumas vitórias efêmeras em resoluções de congressos, principalmente pela falta da participação das massas nessa luta (LINDENBERG, 1977, p. 271).

Diante disso, foram as características da segunda fase da escola soviética que teriam prevalecido nos anos seguintes, a partir de 1931, período expresso pelo stalinismo. Retoma-se, então, a cobrança do campesinato pela aplicação de uma “escola séria” e a impaciência crescente dos burocratas da NEP que constataam, “como homens de sentido prático” (LINDENBERG, 1977, p. 272), o fracasso da reforma escolar do período anterior.

Não obstante isso,

As diferentes fases da política escolar soviética de 1917 a 1931 refletem um certo equilíbrio instável das forças empenhadas na luta pelo poder no sistema, ou melhor, nos sistemas de ensino. Os principais protagonistas são o proletariado, que apenas parece deter solidamente a escola ucraniana; o campesinato por trás do *kulak* e sobretudo o *serediniak*, cujas aspirações são mediatizadas pelo professor rural de obediência S.R; a ‘nova burguesia’ da NEP, que age ao nível das relações empresa-escola profissional (sistema *chefstvo*) e da ação de certos pedagogos ‘ocidentalistas’ (Pistrak, Pinkevitch, etc.); a pequena burguesia intelectual progressista, no partido ou na sua periferia, que, segundo as conjunturas, tende para um lado ou para outro; mas a sua posição particular ao nível do aparelho de Estado dá-lhe um peso por vezes decisivo, apesar da sua fraca representatividade na formação social global (LINDENBERG, 1977, p. 272).

As normas da Escola Única do Trabalho foram regidas pelo Commissariado do Povo da Instrução Pública, que procurou mediar as tensões entre as diferentes correntes educacionais, as idéias de inspiração libertária, as pressões pela profissionalização, as teses de Lênin e Krupskaja e os programas escolares que maximizavam o papel do trabalho produtivo na escola (DORES SOARES, 2000, p. 360).

A disputa para implantar um modelo educacional na Rússia, sem dúvida, foi motivo de muita contestação, inclusive entre os representantes do proletariado. No entanto, a necessidade de um projeto de educação, que suprimisse o modelo semi-feudal, unia burguesia e proletariado:

Reformadores da escola burguesa e da escola socialista concordavam com a tese de que a escola deveria ser a instituição social capaz de conhecer as tradições dos educandos e romper com aquelas consideradas 'inadequadas' para um novo 'projeto social'. As diferenças estão no tipo de projeto, nas tradições e hábitos que deveriam ser selecionados para isso e a forma de participação do aluno e do professor na escola (LUEDEMANN, 2002, p. 20).

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

No outro extremo da crítica, há, também, análises que dissimulam os debates e as contradições enfrentadas pela educação soviética:

Desde a escola de primeiro grau, até a Academia de Ciências, só há na Rússia essa mesma aspiração tenaz: aperfeiçoar as técnicas de trabalho coletivo para assegurar a todos os homens que trabalham uma vida digna, liberta, culta. Não há qualquer obstáculo que impeça às massas a conquista da cultura, nenhum saber que seja monopolizado por um grupo, em detrimento dos demais. Sem que o operário abandone a sua oficina ou *colcós*⁵⁸, um admirável sistema de ensino eleva-o a um tão alto nível cultural, que se pode passar, quantas vezes seja necessário, do banco de trabalho, às aulas da universidade (PONCE, 1992, p. 173).

É evidente que essas análises precisam considerar a grande batalha ideológica que enfrentava a URSS, e que o período da Guerra Fria⁵⁹ (1945-1989) expressou muito bem. Era fundamental defender a escola numa sociedade que se apresentava como a grande possibilidade histórica do proletariado, até porque, a tentativa de descaracterização do socialismo, era intensa⁶⁰.

Mesmo com a acusação sobre a manipulação dos dados (KLINE, 1959, p. vii), a realização do regime soviético, no campo educacional, foi significativa, quantitativamente falando. De um índice de analfabetismo em torno de 78%, em 1913, reduziu-se para 8%, em 1934. O número de alunos matriculados em escolas primárias e secundárias era cerca de 7 milhões, em 1913, passando para 26 milhões, em 1934 (PINKEVICH, 1937, p. 399). Até o final da década de 1930, nas cidades, implantou-se o ensino geral de 7 anos. Em 1942, este direito foi conquistado no campo e na cidade e o “ensino médio geral” atingiu níveis importantes. Em 1913, havia na Rússia em torno de 290 mil pessoas com instrução superior, em 1975, esse número passou para mais de 32 milhões. Neste mesmo ano a Rússia se orgulhava do fato de que um livro, a cada quatro editados no mundo, era soviético; um cientista, a cada três, e um médico, a cada quatro, também eram

⁵⁸ Espécie de comuna agrícola.

⁵⁹ A Guerra Fria consiste na disputa entre as duas grandes nações que saíram vitoriosas da II Guerra Mundial: EUA e URSS. O período representou o confronto entre dois projetos distintos de sociedade: capitalismo e socialismo. Essa época foi marcada, além da disputa ideológica, pela ameaça de um confronto nuclear que levaria a aniquilação da humanidade. Representou uma divisão do mundo em dois grandes blocos, um sob a influência soviética e outro sob o controle estadunidense. Contudo, EUA e URSS nunca entraram diretamente em confronto militar, mas apoiaram lados opostos em alguns conflitos, como a Guerra do Vietnã (1959-1975) (HOBBSAWM, 1995, p. 223-224).

⁶⁰ Um exemplo disso é a obra facilmente encontrada em bibliotecas brasileiras “Educação Soviética”, de George Kline (1959), que consiste numa série de relatos de diversos profissionais que estiveram na Rússia. Pretensamente críticos, mas de fato a maioria dos artigos apresenta uma análise “caricatural” da educação soviética, descolada dos conceitos marxistas fundamentais como, por exemplo, o trabalho, num declarado posicionamento liberal em alguns casos e em outros mais “disfarçado”.

daquele país. Além disso, “[...] fue liquidado prácticamente el analfabetismo entre la población adulta: se proporcionó instrucción elemental a 50 millones de analfabetos y a 40 millones de personas que apenas sabían leer y escribir” (KONDAROV, 1977, p. 11-17).

No auge da Guerra Civil foram editados 115 títulos de obras clássicas da literatura russa, com uma tiragem de seis milhões de exemplares (CAPRILES, 1989, p. 32). Sobre esse fenômeno editorial, o jornalista John Reed escreveu, em 1918:

A sede de instrução, durante tanto tempo insatisfeita, lançou a Rússia num verdadeiro delírio de manifestação de idéias. Só o Instituto Smolni, durante os primeiros seis meses, expediu caminhões e trens abarrotados de brochuras e manifestos de propaganda, que inundaram o país. A Rússia absorvia livros, manifestos e jornais como a areia suga a água. Era insaciável. E não eram fábulas, história falsificada, religião diluída ou novelas corruptoras, mas teorias econômicas e sociais, filosofia, obras de Tolstoi, Gogol e Gorki (REED, 1982, P. 42).

No aspecto qualitativo, o assunto ainda demanda debates intensos. Nesse sentido, se destaca a necessidade de analisar o problema da educação na Rússia, sem descaracterizar as realizações dessa grande experiência histórica que foi o Socialismo Real. É preciso considerar, também, os desafios do processo de transição revolucionária. Diante disso, para analisar as proposições de Educação Integral e Integrada em Lênin, Krupskaja, Pistrak e Makarenko, tarefa das próximas seções, é imprescindível retomar as principais idéias de Karl Marx e Engels sobre a educação. Entender as contradições e os problemas que os autores soviéticos enfrentaram e, ao mesmo tempo, os objetivos que visaram alcançar, principalmente a partir da tomada do poder do Estado pelos bolcheviques, na Revolução de Outubro de 1917, demonstra, antes de tudo, a realização da ditadura do proletariado, um dos conceitos fundamentais do pensamento marxista que será apresentado a seguir.

3.2 Vladimir Ilitch Ulianov (Lênin): os desafios da educação e da luta política no período revolucionário

Vladimir Ilitch Ulianov (1870-1924), Lênin, foi sem dúvida o mais influente

líder teórico político do marxismo no século XX, revitalizando a teoria da Revolução do marxismo ao acentuar a importância da luta de classes ser dirigida por um partido coesamente organizado. Dirigiu o partido Bolchevique e a Revolução de Outubro de 1917, que levou ao poder na Rússia o primeiro Estado socialista do mundo (BOTTOMORE, 2001, p. 211).

Deve-se destacar que, conforme mencionamos anteriormente, a definição de Marx de que a ditadura do proletariado seria tanto uma forma de regime como uma forma de governo,

encontrou sua mais forte expressão em *O Estado e a Revolução*, de Lênin, escrito às vésperas da Revolução de Outubro de 1917 e inspirado de perto na análise da Comuna de Paris feita por Marx⁶¹. O livro de Lênin, porém, não trata de um importante problema relacionado com o conceito, qual seja o papel do PARTIDO. Há, claramente, uma diferença muito grande entre ‘ditadura do proletariado’, de um lado, e ‘ditadura do proletariado sob a direção do partido’, de outro. E foi a última fórmula que prevaleceu, tanto na teoria como na prática, na União Soviética (BOTTOMORE, 2001, p. 111-112).

O pensamento de Lênin se desenvolveu no contexto da Segunda Internacional⁶², fundada em Paris, em 1889, e que foi desintegrada ao eclodir a Primeira Guerra Mundial. A Terceira Internacional foi fundada em Moscou, em março de 1919, por iniciativa dos bolcheviques, após a Revolução de Outubro na Rússia e numa época de grande agitação revolucionária na Europa Central (BOTTOMORE, 2001, p. 197). Na Terceira Internacional, criada por Lênin, em 1919, “passou-se a defender a tese segundo a qual a fase dos monopólios indica que o capitalismo, tendo cumprido o seu papel histórico de promover o desenvolvimento das forças produtivas, entra em crise tão grave que, daí por diante, na sua ‘agonia final’, sufoca o contínuo desenvolvimento das forças produtivas” (DORE SOARES, 2000, p. 177).

No texto *A revolução Proletária e o Renegado Kautsky* Lênin fez severas críticas à II Internacional. Segundo ele, sob orientação de Kautsky, teria ocorrido

⁶¹ A Comuna de Paris de 1871 significou a primeira tentativa de revolução proletária, de destruição do aparelho estatal burguês e de substituição do destruído. Marx analisou essa experiência oferecida pela prática em *A guerra civil na França* e, desse modo, enriqueceu e desenvolveu a teoria (VÁSQUÉZ, 1977, p. 229).

⁶² A Associação Internacional dos Trabalhadores – a Primeira Internacional – foi uma federação internacional das organizações da classe trabalhadora de vários países da Europa Central e Ocidental, onde o movimento operário estava renascendo, na década de 1860, após as derrotas de 1848-1849. Marx e Engels iriam desempenhar o papel chave em sua liderança. A Quarta Internacional foi fundada, em 1938, por iniciativa de Trotski e de pequenos grupos de seus partidários, em oposição à Segunda e à Terceira Internacionais (BOTTOMORE, 2001, p. 195-198).

uma deturpação da teoria marxista. A principal expressão disso, de acordo com Lênin, seria a Social-Democracia Alemã, a qual defendia a tomada do Estado pelos trabalhadores, por intermédio da via democrática-eleitoral, secundarizando não só o expediente da revolução, mas, também, questionando a “ditadura do proletariado”; ponto central da concepção marxista (LÊNIN, s/d, p. 105-106). Lênin e os bolcheviques romperam definitivamente com a Segunda Internacional, depois que a social-democracia alemã posicionou-se favorável a guerra imperialista (GRUPPI, 1987, p. 48).

Sem desmerecer a importância dos debates e dos dilemas que se travaram nas Internacionais, interessa-nos, neste momento, salientar que, por intermédio da III Internacional, também conhecida como a Internacional Comunista, as concepções de Lênin se espalharam por todo o mundo, definindo o Comunismo Moderno, em oposição à Social-Democracia (BOTTOMORE, 2001, p. 197-211).

Neste sentido, é fundamental ressaltar que a concepção marxista de práxis cairia no esquecimento na Segunda Internacional. Os líderes da II Internacional renunciavam, após a morte de Marx e Engels, a uma transformação prática/revolucionária da sociedade para reduzir toda luta do proletariado a uma luta por reformas no âmbito do sistema capitalista, ficando intactos seus fundamentos e contradições fundamentais. A práxis, por sua vez, deveria ser enterrada teoricamente pelos grandes teóricos social-democratas, como, por exemplo, Eduard Bernstein (1850-1932), na medida em que substituíam o socialismo científico por um socialismo ético, ou o reduziam a uma simples interpretação, carente de significação real e prática (VÁZQUEZ, 1977, p. 38).

A concepção materialista da História de Marx e Engels era interpretada por Bernstein e outros teóricos social-democratas dos fins do século passado [XIX] e início deste [XX] como uma teoria fatalista ou com um sentido economicista vulgar, para justificar assim sua transformação numa direção idealista ou ética. O desenvolvimento social, por outro lado, era concebido com um sentido evolutivo que levava à tergiversação sobre a doutrina de classe e à renúncia à revolução social. Essa concepção ao mesmo tempo reformista e ética do marxismo não podia deixar de traduzir-se, no terreno da prática, no abandono da luta de classes, revolucionária, do proletariado, e, no domínio teórico, no esquecimento da práxis como categoria medular do marxismo. Cabe a Plekhanov o mérito de haver barrado o caminho a essa interpretação fatalista e reformista do marxismo, assinalando a

importância da atividade prática humana no desenvolvimento social, visto que de acordo com o princípio fundamental do materialismo histórico – dizia Plekhanov – a história é obra dos homens⁶³. Mas foi sobretudo Lênin quem restabeleceu o lado prático, revolucionário, do marxismo, não o opondo a uma interpretação científica, objetiva, da realidade, mas sim exatamente com base nela. Enquanto Bernstein e outros revisionistas do marxismo cavavam um profundo abismo entre a teoria e a prática e afirmavam que o movimento socialista não dependia de nenhuma teoria⁶⁴, Lênin estabelecia – de acordo com Marx e Engels – a unidade entre a teoria e a prática, entre socialismo e ciência, e, assim, colocava em seu verdadeiro lugar a práxis humana (VÁZQUEZ, 1977, p. 38-39).

Neste sentido, em face do reformismo dos líderes da Segunda Internacional, Lênin enfatizou mais de uma vez o papel da atividade prática, revolucionária, dos homens como um elemento decisivo da transformação da realidade econômica, social e política. Em Lênin, pode-se observar não só a teoria de uma prática real determinada, isto é, uma teoria da Revolução de Outubro de 1917, ou uma teoria da construção do socialismo nas condições específicas de um país determinado, mas, também, uma teoria da práxis que, depois de um longo período de deformações e revisões, vinha restabelecer a verdadeira dimensão teórica e prática do marxismo (VÁZQUEZ, 1977, p. 39-41). Assim, o marxismo – dizia Lênin,

Diferencia-se de todas as demais teorias socialistas pela magnífica forma com que combina uma absoluta serenidade científica na análise da situação objetiva e do curso objetivo do desenvolvimento, com o mais resolutivo reconhecimento da importância da energia revolucionária e da iniciativa revolucionária das massas, assim como, naturalmente, dos indivíduos, grupos, organizações e partidos que sabem encontrar e estabelecer sua conexão com essas ou aquelas classes (LÊNIN, 1960, p. 30 *apud* VÁZQUEZ, 1977, p. 39).

O histórico das obras de Lênin é uma expressão viva do significado de práxis. Lênin não apenas teorizava o processo revolucionário, mas participava ativamente dele, dos novos problemas impostos a todo momento pelas circunstâncias reais. Dessa forma

⁶³ Cf. os trabalhos em que Plekhanov defende e fundamenta o marxismo frente ao revisionismo dos fins do século XIX e início do XX, trabalhos recolhidos no t. II de suas *Obras Filosóficas Escolhidas*, Moscou, 1958 (em russo). Nota do autor no texto.

⁶⁴ “O movimento socialista não depende de nenhuma teoria” (Bernstein, *Zur Geschichte und Theorie des Sozialismus* - Contribuição à história e à teoria do socialismo, Berlim, 1901, S. 297. Nota do autor no texto.

Toda a obra teórica de Lênin pode ser caracterizada em seu conjunto como a teoria de uma práxis social concreta, determinada (a da Revolução de Outubro), que esclarece as condições reais, históricas – objetivas e subjetivas – dessa revolução, contribuindo assim – com essa interpretação – para a transformação real, efetiva, revolucionária da sociedade, na situação específica nacional e internacional em que se desenrola a primeira revolução socialista. Num segundo momento, sua obra é a teoria que esclarece a transição ao socialismo nas condições concretas, específicas – internas e externas – em que se efetua essa transição na URSS; e, justamente na medida em que essa teoria – essa interpretação – é correta, contribui para a transformação real, isto é, para tornar mais eficaz a prática social correspondente: a construção do socialismo (VÁZQUEZ, 1977, p. 41).

Lênin, filho de diretor de escola, obteve uma excelente educação para os padrões da época. Dedicou a maior parte de sua produção teórica sobre os problemas soviéticos. Se Lênin não realizou um estudo rigoroso sobre a questão da educação, todavia manifestou algumas preocupações gerais, inclusive, anterior ao período revolucionário. Há textos de Lênin, de 1894, nos quais são destacados os problemas enfrentados pela grande maioria da população para ter acesso à educação (LÊNIN, 1977, vol. II).

Assim, no conjunto de suas formulações sobre o Estado Operário e sobre o desenvolvimento material e social da União Soviética, ele discorreu sobre o significado do analfabetismo, o papel da União das Juventudes Comunistas, a função do mestre-escola, a necessidade de bibliotecas, a importância da leitura, o ensino politécnico, a importância dos especialistas, a construção cultural, a educação comunista, a instrução pública, a instrução extra-escolar, o ensino superior, o ensino secundário, entre outros problemas (FAVORETO, 2008, p. 57-58).

Não obstante isso, Lênin é apontado como o primeiro a recorrer a análise marxiana como base para o sistema escolar do socialismo (MANACORDA, 1996, p.55), antes, ainda, da primeira revolução socialista da história.

Lênin entendia que a conquista de uma sociedade igualitária seria alcançada na medida em que fosse superada a miséria na qual a Rússia estava imersa. A supressão total das condições que produziam as diferenças econômicas e sociais seria alcançada num estágio mais avançado do socialismo, o comunismo. E, a diferenciação do ensino por motivos econômicos, políticos e sociais seria suprimida,

com a correspondente supressão dos fatores e das condições que produziram essa diferença: a divisão de classes (MACHADO, 1984, p 356).

O comunismo pleno resulta de rupturas na base econômica e de transformações na socialização dos homens: quando os homens estão já tão habituados a observar as normas fundamentais da convivência e quando o seu trabalho seja tão produtivo que trabalhem voluntariamente segundo sua capacidade (LÊNIN, 1960, 373 *apud* LEHER, 1998, p. 30).

A educação, como uma de suas preocupações, sempre foi discutida em relação às dificuldades mais amplas enfrentadas no período revolucionário. Diante disso, retomar algumas de suas idéias ajudará na reconstituição dos problemas enfrentados pela educação soviética pós-Revolução de Outubro de 1917, tendo em vista uma proposta que visava à emancipação humana; os seus limites e a influência da pedagogia burguesa.

Desse modo, uma das grandes preocupações iniciais de Lênin era com o analfabetismo:

[...] aproximadamente quatro quintos das crianças e adolescentes da Rússia [com mais de 9 anos] estavam privados da instrução! À exceção do nosso país, não existe outro tão bárbaro na Europa, em que as massas populares tenham sido exploradas no sentido do ensino, ilustração e saber. E esta barbárie das massas populares, dos camponeses em particular, não é fortuita, mas irremediável sob o jugo dos latifundiários, que se tornaram donos de dezenas e dezenas de milhões de hectares de terra e usurparam o poder estatal [...]. Os quatro quintos da jovem geração estão condenados a viver no analfabetismo devido ao regime estatal feudal da Rússia. O analfabetismo no nosso país corresponde a esse embrutecimento do povo pelo poder feudal (LÊNIN, 1977, vol. I, p. 49-50).

Esse fragmento é de um texto escrito por volta de 1913, e expressa as preocupações que, de certa forma, estão presentes em toda a obra de Lênin: a luta contra os ranços feudais, o desenvolvimento produtivo da Rússia e, o mais importante, a emancipação do proletariado. Este último, na verdade, seria o norteador dos primeiros.

A preocupação com o analfabetismo exigiria medidas urgentes. Impôs-se, então, decretos com o objetivo de que todas as pessoas que soubessem ler e escrever assumissem a luta contra o analfabetismo (FAVORETO, 2008, p. 58). Não

haveria sentido um processo revolucionário que não enfrentasse o problema do analfabetismo. Resolver essa situação seria fundamental, pois caso permanecesse, seria inútil falar de uma nova política econômica. A alfabetização não poderia ser ignorada no processo revolucionário, pois “sem isso, não pode haver política; sem isso, só haverá rumores, intrigas, fábulas, preconceitos, mas não política” sendo que “a instrução, a educação e a formação da juventude” precisaria estar articulada “à luta de todos os trabalhadores contra os exploradores” (LÊNIN *apud* FAVORETO, 2008, p. 58).

No final de 1818 foi assinado o decreto *Sobre a mobilização dos que sabem ler e escrever*, segundo o qual toda a população culta ficava comprometida com o trabalho da instrução geral. Como não teve os resultados esperados, em 26 de dezembro de 1919, Lênin assinou o decreto *Sobre a liquidação do analfabetismo*, que obrigava toda a população com idade entre 8 e 50 anos que não sabia ler e escrever a se alfabetizar. O Estado soviético não somente obrigou as pessoas a estudar, mas criou as condições para isso, por exemplo, reduzindo a jornada de trabalho em duas horas, sem prejuízos para o salários, além de disponibilizar igrejas, clubes, casas particulares, locais adequados nas fábricas, empresas e repartições soviéticas (CAPRILES, 1989, p. 30-31).

A maioria dos dirigentes revolucionários, incluindo Lênin, inicialmente, acreditava que a Rússia precisava passar primeiro por uma revolução democrático-burguesa, derrubar o tzarismo, romper com os ranços feudais e consolidar o capitalismo:

Inicialmente, o processo revolucionário - para Lênin - assume a forma de uma revolução democrático-burguesa, ou seja, a revolução burguesa tem como objetivo resolver a questão agrária, pois sobre as relações sociais do campo se assenta a conservação da ordem, que obstaculiza o desenvolvimento das forças produtivas sobre a base capitalista. Esta revolução, ao penetrar no campo, mina os vínculos de dominação pessoal baseados no trabalho servil, e acelera a expansão do capitalismo, transformando, assim, grandes massas do campesinato em proletários. E o proletário luta, ao mesmo tempo, contra a economia latifundiária baseada na escravidão, e contra a exploração capitalista (CONCEIÇÃO, 2000, p. 203).

Lênin, entretanto, repensou essa questão e a idéia de uma “frente popular” de governo, composta por camponeses, operários e burgueses, é substituída pela “frente única”, sem alianças com a burguesia. Essa substituição é decorrência de uma tese elaborada em conjunto com Trotsky e representou, para outros países onde o capitalismo ainda não estava plenamente desenvolvido, a possibilidade de fazer uma revolução proletária (CONCEIÇÃO, 2000, p. 209). Na Rússia, representou a dissolução da Duma e a monopolização do poder pelos bolcheviques, em 1918 (REIS FILHO, 1983a, p. 78).

Neste sentido, após a tomada do poder do Estado pelos trabalhadores seria preciso desenvolver a indústria e a agricultura russa em bases modernas:

Sabemos que é impossível construir a sociedade comunista sem restaurar a indústria e a agricultura, mas que não se trata de as restabelecer na sua antiga forma. Temos de o fazer em conformidade com a última palavra da ciência, sobre uma base moderna. Vós sabeis que essa base é a eletricidade, que só no dia em que todo o país, todos os ramos da indústria e da agricultura estiverem eletrificados, no dia em que realizeis esta tarefa, só então podereis construir, para vós, a sociedade comunista que a geração anterior não poderá edificar (LÊNIN, 1977, vol. I, p. 128).

Com a intenção de criar as condições para restabelecer a grande indústria, Lênin enfatizava a necessidade de elaborar um plano para eletrificar o país, pois a considerava “a única base efetiva para consolidar os recursos, para criar a sociedade socialista (LÊNIN, 1981, p. 590 *apud* DORE SOARES, 2000, p. 169).

A conjuntura econômica e política do regime soviético dos anos iniciais – indústrias destruídas, falta de alimentos e boicote dos camponeses que estocavam os alimentos que produziam, carência de profissionais etc. – foi a principal razão que levou Lênin a defender a implantação do taylorismo⁶⁵, como uma forma de organizar o trabalho na Rússia. O taylorismo, na verdade, começou a ser implantado na Rússia anteriormente à Revolução de Outubro, com considerável resistência dos operários, mas com posterior apoio bolchevique, quando perceberam, por exemplo,

⁶⁵ “O Sistema Taylor é um projeto de desenvolvimento capitalista para enfrentar as crises criadas pelo próprio desenvolvimento capitalista. Contra a tendência à queda da taxa de lucro, decorrente do aumento da proporção do capital constante, propõe uma série de dispositivos que permitem o aumento da eficiência do uso dos equipamentos e insumos e da exploração do trabalho (que, em suas linhas gerais, Marx já havia previsto no terceiro livro de O Capital)” (BRYAN, 1992, p. 501-502).

as implicações desse modelo para superar o atraso industrial ao qual estavam submetidos (BRYAN, 1992, 451-455).

O russo é um mal trabalhador comparado com os das nações adiantadas. E não poderia ser de outro modo no regime tzarista, dada a vitalidade dos restos do regime de servidão. A tarefa que o poder soviético deve colocar com toda a amplitude ao povo é a de aprender a trabalhar. A última palavra do capitalismo neste terreno – o sistema Taylor – do mesmo modo que todos os progressos do capitalismo, reúne toda a refinada ferocidade de exploração burguesa e várias conquistas científicas de sumo valor concernentes ao estudo dos movimentos mecânicos durante o trabalho, a supressão de movimentos mecânicos durante o trabalho, a supressão de movimentos supérfluos e grosseiros, a adoção de métodos de trabalho mais racionais, a implantação de sistemas ótimos de contabilidade e controle etc. A República Soviética deve adquirir a todo custo as conquistas mais valiosas da ciência e da técnica neste domínio (LÊNIN *apud* BRYAN, 1992, p.453).

O taylorismo em Lênin, ao contrário da crítica corrente, foi abordado de forma muito original e dialética (LEHER, 1998, p. 42). De acordo com o líder bolchevique: “a intensificação do trabalho, possível com o taylorismo, constitui-se no meio de liberar o tempo dos proletariados para que estes atuem nas outras esferas da vida social, especialmente na direção das atividades do Estado” (LINHART, 1976, p. 114 *apud* LEHER, 1998, p. 42) e “não para ampliar o sobretrabalho, como no modo de produção capitalista” (LEHER, 1998, p. 42).

Antes disso, a preocupação com o ensino das técnicas de produção já estava presente no século XIX e, de certa forma, a elaboração das idéias de Taylor recebeu contribuições da Rússia, através das proposições do engenheiro Russo Victor Della-Vos (1829-1890). A preocupação de Marx com a difusão do saber, a partir da análise das contradições do desenvolvimento do capitalismo, também foi compartilhado por Della-Vos que, inclusive, foi interpretado por educadores progressistas, como uma resposta ao desafio do ensino tecnológico formulado por Marx; embora esse engenheiro tivesse perspectivas diferentes. Della-Vos, em meados do século XIX, elaborou um método de ensino das técnicas de produção⁶⁶,

⁶⁶ Della-Vos separou as oficinas de aprendizagem em dois grupos: um para o ensino e outro para a produção. Depois elaborou um plano para formar o aprendiz, a partir de uma “experiência racional do trabalho manual prático”, seguindo 4 diretrizes: 1) a aprendizagem deve se processar no menor tempo possível; 2) facilitar a supervisão do desenvolvimento gradual dos alunos; 3) fornecer aos estudos dos trabalhos práticos o caráter de uma profunda, de uma sistemática aquisição do conhecimento; 4) possibilitar a demonstração do progresso de cada aluno a qualquer momento

num momento em que a Rússia tomava consciência de seu atraso industrial. Transformou o processo de ensino, segundo a lógica organizacional capitalista do trabalho, e reformou a estrutura organizacional da “Escola Técnica Imperial de Moscou”, formando artífices e técnicos de nível superior para os órgãos estatais e as empresas privadas. O período em que Della-Vos elaborou suas proposições foi marcado pela eclosão de movimentos sociais e de idéias que influenciaram decididamente os destinos da Rússia, no século XX, sobretudo o movimento conhecido como *intelligentsia*, como apontamos na primeira seção deste capítulo. O método de Della-Vos foi mundialmente difundido. Nos Estados Unidos, seus trabalhos foram muito bem recebidos, constituindo-se escolas técnicas industriais e de engenharia, em fins do século XIX, além de vários seminários para discutir suas teorias. A formação de Taylor, naquela época, recebeu influência de Della-Vos (BRYAN, 1992, p. VII-VIII-489).

Lênin, apesar de não fazer referência a Della-Vos, demonstrava entusiasmo pelo taylorismo, denunciando o seu uso capitalista, mas identificando-o como prenúncio do socialismo. Aceitando o caráter científico do taylorismo, Lênin o insere no âmbito do projeto de modernização das instituições soviéticas (BRYAN, 1992, p. 459-461), que se desenvolveram, com muito mais rigor, a partir da implantação da NEP.

O sistema Taylor apresentava vários aspectos da modernidade valorizados por Lênin. Era uma forma rigorosa de administrar o tempo, substituindo a “temporalidade”, característica de uma sociedade camponesa-agrária, dependente quase que exclusivamente da sazonalidade, por um conceito de tempo “abstrato”, que pode ser dividido, escandido, concentrado e melhor controlado por meios objetivos, como o relógio⁶⁷. A consciência de que o tempo deveria ser usado

(DELLA-VOS *apud* BRYAN, 1992, p. 265).

⁶⁷ Galileu e Newton representavam o espaço e o tempo na imaginação de acordo com princípios matemáticos. É ilustrativa do alcance da matematização do tempo a definição da unidade de tempo da física: o segundo. E, mais notável ainda, Newton a considerava uma variável independente, discreta, de algo impensável para a sociedade feudal, imersa num tempo quase imutável. Na ordem feudal, o tempo era estabelecido na infinitude e na inadaptabilidade do tempo permanente, ditado pela regularidade dos tempos agrários, sem pressa e sem inquietudes quanto à produtividade. A imposição do tempo abstrato, linear, externo aos homens, confrontava-se com o caráter cíclico dos corpos celestes e com as metáforas de muitas religiões tradicionais, traduzidas nas festas a elas associadas. E. P. Thompson (1979), em seu seminal trabalho “Tradição, Revolta e Consciência de Classe”, cita um exemplo preciso: a duração de um terremoto no Chile, no século XVII, foi descrita como o período de dois Credos. A maior parte da classe operária vinha do campo, onde o tempo era concebido como algo concreto, ligado ao fluxo de eventos cotidianos e mensurados por fenômenos naturais, como o movimento dos corpos celestes e das colheitas (LEHER, 1998, p. 39).

produtivamente, o sentido de ordem, a parcimônia no uso dos recursos escassos, os hábitos de pontualidade e higiene, adequados para a vida urbana, eram as qualidades perseguidas pelos dirigentes soviéticos (BRYAN, 1992, p. 472-477).

Além disso, o taylorismo tinha a escola e as práticas escolares como modelo para sua elaboração e para a organização da fábrica:

Sendo o sistema Taylor, além de um mecanismo para a instalação desses hábitos modernos no operariado, também um modo de projetar e ensinar o trabalho tornando-o acessível a qualquer trabalhador, era visto segundo essa ótica como detendo um valor pedagógico que extrapolaria os limites da fábrica. Seria um modo de sistematizar o saber técnico possibilitando sua rápida socialização através da escola. O sistema Taylor teria, assim, como havia percebido Lênin em 1914, 'contra a vontade de seus autores' um potencial democrático e socializante que se encontrava travado na sociedade capitalista (BRYAN, 1992, p. 477-478).

O taylorismo era associado à realidade americana, muitas vezes apontado por Lênin como exemplo de modernidade, claro que, denunciando as contradições que o capitalismo engendrava e que a Rússia buscava superar.

No texto *O taylorismo e a escravização do homem pela máquina*, escrito em 1914, Lênin denunciava a forma capitalista de utilização do taylorismo:

São elaborados projetos de novas estruturas fabris para que não se perca nem um só minuto para levar os materiais a elas, ao passar de uma oficina a outra e ao retirar os materiais elaborados de empresa. O cinema é empregado sistematicamente para estudar o trabalho dos melhores operários e para aumentar a sua intensidade, quer dizer, para 'expoliar' ainda mais o operário. [...] Ao final de uns dias, o mecânico gastava na montagem da máquina a quarta parte do tempo investido anteriormente! Que realização da produtividade do trabalho! [...] Mas ao operário não lhe pagam quatro vezes mais, mas apenas uma vez e meia no máximo, e isto só nos primeiros tempos [...] Todos esses desenvolvimentos são feitos contra o operário, com o objetivo de esmagá-lo e oprimi-lo mais ainda e limitam a distribuição racional sensata do trabalho dentro da fábrica (LÊNIN, 1914, p. 390-392 *apud* BRYAN, 1992, p. 459).

Neste sentido, desde as primeiras análises sobre o Taylorismo, Lênin interpretou-o como mais um produto do desenvolvimento técnico capitalista, padecendo, portanto, do seu caráter contraditório: sob o comando do capital era uma forma de agravar a exploração do trabalhador, mas, se inserido na trama de

novas relações de produção, poderia ser uma forma de evitar o desperdício (BRYAN, 1992, p. 503).

O taylorismo, sem que queiram seus autores e contra sua vontade, aproxima o tempo em que o proletariado tomará em suas mãos toda a produção social e designará suas próprias comissões, comissões operárias, para distribuir e ordenar acertadamente toda a produção social. A grande produção, as máquinas, as ferrovias e os telefones, tudo isso oferece inúmeras possibilidades de reduzir quatro vezes o tempo de trabalho dos trabalhadores organizados, assegurando-lhes bem-estar quatro vezes maior do que hoje (LÊNIN, 1914, p. 390-392 *apud* BRYAN, 1992, p. 460).

A organização científica do trabalho, dessa forma, foi vista por alguns líderes bolchevistas como um poderoso instrumento para alcançar a homogeneização cultural, realizada nos países do capitalismo avançado, pela instituição do Estado e da sociedade civil. Tendo em vista que a revolução socialista tinha atingido um país de imensa diversidade étnica e cultural (BRYAN, 1992, p. 477).

Lênin encontrou no taylorismo uma fórmula para a proposta de educação politécnica, apontada por Marx. A defesa de que as escolas ensinassem o sistema Taylor, como uma forma de aumentar a produtividade do trabalho, possibilitaria que, num curto espaço de tempo, cada trabalhador pudesse dedicar seis horas de trabalho físico e quatro horas na administração do Estado (BRYAN, 1992, p. 480-481).

Analisaremos, adiante, as considerações de Lênin e de Krupskaja a respeito da politecnia. Por ora, essas considerações a respeito do taylorismo são importantes, pois nos fornecem os elementos da difusão dos ideais escolanovistas, sob bases mais amplas. Não se trata de um “transplante histórico” de dois contextos completamente diferentes, pois o escolanovismo, principalmente de Dewey, já estava inserido num ambiente industrial moderno, a indústria americana, bem diferente da realidade soviética. Entretanto, o escolanovismo também está no bojo das realizações da modernidade e, ao se difundir a partir dos Estados Unidos, se tornou um modelo muito “sedutor”. Essas considerações devem ser tomadas aqui, levando em conta os elementos que apresentamos no capítulo anterior, de que o escolanovismo estava comprometido com os desafios enfrentados pelo capitalismo naquele período.

Feita essa ressalva, é necessário destacar que a Rússia vislumbrava a possibilidade de construir o comunismo, que compreendia, além da modernização da indústria e da agricultura, o acesso à educação, desde as suas formas mais elementares, como a alfabetização. Assim,

[...] torna-se necessário saber e recordar que não é possível pôr em prática a eletrificação enquanto houver analfabetos. Não basta que uma comissão procure eliminar o analfabetismo. Essa comissão fez muito em comparação com o passado, mas pouco em relação às nossas necessidades. Faltam-nos trabalhadores que, além de saberem ler, sejam cultos, conscientes, instruídos; é preciso que a maioria dos camponeses tenha uma idéia exata das tarefas que nos aguardam (LÊNIN, 1977, vol. I, p. 37).

É dessa forma que a questão da educação, para Lênin, ultrapassava o âmbito escolar (MACHADO, 1984, p. 367), visto que deveria instrumentalizar a luta do proletariado, no período de transição vivido na Rússia:

Vivemos nos momentos históricos da luta contra a burguesia mundial, que é muito mais forte que nós. Nestes momentos de luta, devemos defender a edificação socialista, combater a burguesia pelas armas, mas ainda no plano ideológico, por meio da educação, para que os costumes, hábitos e convicções adquiridos pela classe operária ao longo de muitas décadas de luta pela sua liberdade política, para que o conjunto desses costumes, hábitos e idéias sirva de instrumento de educação de todos os trabalhadores; e é o proletariado que deve resolver o problema dos meios que empregarão. [...] torna-se inadmissível estar a margem da política internacional. A aliança de todos os países capitalistas poderosos do mundo contra a Rússia soviética – eis a verdadeira base da política internacional atual (LÊNIN, 1977, vol. I, p. 143).

Lênin teve um cuidado, em vários de seus textos, quando o assunto é a educação: fazer uma distinção entre educação, instrução e formação (LÊNIN, 1977, vol. I, p. 120), apesar de que, nem sempre, aparece nesses termos. Algumas vezes, Lênin utilizou “educação, ensino e formação” (LÊNIN, 1977, vol. I, p. 130), outras “educação, ensino e instrução” (LÊNIN, 1977, vol. I, p. 169). Poder-se-ia cogitar que se tratasse de um problema de tradução. No entanto, um trecho da obra que está sendo analisada evidencia que, num mesmo parágrafo, Lênin utiliza “instrução, educação e formação” e “educação, formação e ensino”⁶⁸ (LÊNIN, 1977, vol. I, p.

⁶⁸ Contrapondo esse mesmo parágrafo com uma versão em espanhol, aparece da seguinte forma:

134-135). Para além dos diferentes entendimentos do que representa cada um desses processos, uma coisa é evidente: Lênin compreendia que a educação envolvia diferentes espaços e outras dimensões, para além da instituição escolar, pois “... os problemas da educação não se esgotam com os da escola; a educação de modo algum se limita à escola” (LÊNIN, 1977, vol. I, p. 231).

A classe operária deve ter um conhecimento preciso das relações recíprocas de todas as classes da sociedade contemporânea, conhecimento não apenas teórico [...] ou melhor: não só teórico, como fundamentado na experiência da vida política. [...] A consciência política da classe não pode ser levada ao operário senão do exterior, isto é, do exterior da luta econômica, do exterior da esfera das relações entre operários e patrões. O único domínio onde se poderá extrair esses conhecimentos é o das relações de todas as classes e categorias da população com o Estado e o governo, o domínio das relações de todas as classes entre si (LÊNIN, 1979, p. 55-62 *apud* FAVORETO, 2008, p. 65).

A educação política, sendo maior que a escola, não significava que não fazia parte dela; é o que articulava a luta na sociedade com a função da escola, demonstrando a perspectiva de uma Educação Integrada e, ao mesmo tempo, a preocupação com uma Educação Integral do homem, articulada aos anseios de construção de uma nova sociedade. A educação política, após a Revolução de Outubro, tornou-se imprescindível e dependia da superação do analfabetismo, pois enquanto este existisse no país seria “demasiado difícil falar de educação política; torna-se necessário começar por ensinar o alfabeto” (LÊNIN, 1977, vol. I, p. 39).

Para Lênin, num país de analfabetos seria impossível construir uma sociedade comunista e elevar a cultura representaria um dos objetivos mais imediatos da revolução. No entanto, tinha clareza de que esse objetivo não poderia ser solucionado com a mesma rapidez em que se efetivavam os objetivos políticos e militares (MACHADO, 1984, p. 136).

A educação política, portanto, seria o meio possível e necessário para a formação da juventude. Na concepção de mundo marxista-leninista, forjaria a composição de futuros quadros do partido, em decorrência da imprescindível incorporação da juventude na vida política da sociedade (CARVALHO, 2005, p. 116). Em 1902, Lênin já denunciava a prática de privilegiar a luta econômica

“instrucción, educación y formación” e “educación, formación y enseñanza” (LÊNIN, 1976).

desligada de uma luta política; prática, então, adotada pela social-democracia (MACHADO, 1984, p. 358).

Assim como Marx, Lênin vislumbrava, no desenvolvimento do capitalismo, a possibilidade de construção do comunismo:

[...] o desenvolvimento do capitalismo cria as premissas que permitem que ‘todos’, intervenham realmente na direção do Estado. Algumas destas premissas são: a liquidação do analfabetismo, coisa já obtida em vários países capitalistas mais adiantados, logo a ‘instrução, o adestramento e a disciplina’ de milhões de operários pelo enorme e complexo aparato socializado de correios, estradas de ferro, grandes fábricas, grande comércio, bancos, etc. (LÊNIN, 1988, p. 251)

Isso nos ajuda a entender a ênfase que Lênin atribuía à educação política e a luta política: a conquista de uma sociedade que garantisse o desenvolvimento integral do homem. Pode-se dizer, portanto, que a educação política e a luta política são dois processos inseparáveis para enfrentar os desafios de construir o comunismo, partindo das condições reais. Não se tratava de negar ou defender o capitalismo; mas, a partir dele, edificar uma nova sociedade (LÊNIN, 1977, vol. I, p. 101-103). Uma postura de compreensão do processo de transformação social, a partir da relação dialética entre o novo e o velho (MACHADO, 1984, p. 356):

Nós somos partidários da república democrática, como a melhor forma de Estado para o proletariado sob o capitalismo, mas não temos o direito de esquecer que a escravidão assalariada é o destino do povo, inclusive na república burguesa mais democrática. Além do mais, todo Estado é uma ‘força especial para a repressão’ da classe oprimida (LÊNIN, 1988, p. 235).

A escola universal, laica, obrigatória e gratuita ainda estava longe de ser conquistada na Rússia, nas primeiras décadas do século XX. Para a solução do problema educacional, deveriam servir de exemplo os modelos mais “desenvolvidos” do capitalismo, mas sem deixar de denunciar os seus limites: “Conseguir a alfabetização total, sem de modo algum nos limitarmos a isso, caminhar em frente a todo o custo e utilizar os conhecimentos científicos europeus e norte-americanos – tal é o nosso primeiro e fundamental objetivo” (LÊNIN, 1977, vol. I, p. 40).

A necessidade de incorporar o modelo mais “desenvolvido” para superá-lo é o que evidencia, de certa forma, a influência na Rússia da escola burguesa. A escola também passava por reformulações, através do chamado movimento escolanovista, onde o americano John Dewey se destacava como a última expressão da pedagogia burguesa, conforme mencionamos no primeiro capítulo. Assim, John Dewey, um dos autores mais lidos e comentados pelos educadores soviéticos, proferiu conferências e participou de debates, a convite da URSS. “Este intercâmbio cultural encontrava no próprio Lênin suas justificativas, porquanto ele insistia na necessidade de aproveitamento criterioso de toda a herança legada pelo capitalismo” (MACHADO, 1984, p. 393).

É possível identificar algumas questões em que Lênin convergiu com as teses de Dewey. Um dos pontos centrais da “escola nova” era a interação “educação e vida”. No momento revolucionário soviético, essa articulação assumiu grandes dimensões, com outros pressupostos, mas o entendimento da situação da escola indica algumas semelhanças. Para Dewey, a educação deveria ser a própria expressão da vida, fazendo a crítica à Escola Tradicional, que fragmentava essa relação (DEWEY, 1979a, p. 10, 1979b, p. 6). A interação entre a vida e a educação seria uma das condições para que a escola respondesse às necessidades da sociedade capitalista (DEWEY, 1979b, p. 82). Lênin também afirmava que, um dos piores males que a sociedade capitalista deixou de herança, é um divórcio total entre o livro e a vida prática.

Isso significa que a tese segunda a qual “[...] *a escola deve preparar o homem para a vida* carece totalmente de conteúdo, que o problema se baseia no que é necessário à vida e *a quem é necessário*” (LÊNIN, 1977, vol. I, p. 197, grifos do autor). A articulação que Lênin defendia tinha como horizonte a construção da sociedade comunista: “Por esse motivo, representaria um erro grave limitar-nos a aprender o comunismo simplesmente pelo que dizem os livros” (LÊNIN, 1977, vol. I, p. 123). A proposta de sociedade era outra, sendo que a articulação entre a educação e a vida real exigiria outras mediações. “Só transformando radicalmente o ensino, a organização e a educação da juventude conseguiremos que o resultado dos esforços da jovem geração constitua a criação de uma sociedade que não se assemelhe à antiga”(LÊNIN, 1977, vol. I, p. 122). Lênin partia do pressuposto de que

a primeira grande tarefa já fora cumprida: a tomada do poder do Estado pelos trabalhadores.

Lênin também se aproxima de Dewey nas críticas direcionadas à Escola Tradicional, mas defendendo que era preciso se apropriar do que nela havia de melhor:

Afirma-se que a velha escola era de natureza livresca, uma escola de adestramento autoritário, uma escola de ensino memorista. Isto corresponde à verdade, mas há que saber distinguir, na velha escola, o mau do útil, saber escolher o indispensável ao comunismo. A velha escola era livresca, obrigava a armazenar uma massa de conhecimentos inúteis, supérfluos, mortos, que saturavam a cabeça e transformavam a jovem geração num exército de funcionários todos cortados pelo mesmo molde. Mas concluir daí que se pode ser comunista sem ter assimilado o tesouro de conhecimentos acumulados pela Humanidade corresponderia a cometer um erro enorme (LÊNIN, 1977, vol. I, p. 124).

A necessidade dos conhecimentos acumulados foi motivo de intensos debates nas primeiras décadas da Revolução Bolchevique. Esses embates eram tanto contra as proposições escolanovistas, quanto aos movimentos, na Rússia, pelo “fim da escola”, em defesa da profissionalização do ensino e em prol da cultura proletária (DORE SOARES, 2003, p. 318-319).

Dewey defendia uma educação que resolvesse os problemas imediatos do indivíduo: “Qual então, o verdadeiro sentido de preparação no quadro da educação? Em primeiro lugar, significa poder a pessoa, velha ou moça, extrair de sua experiência presente tudo o que nela houver para si nesse momento em que a tem” (DEWEY, 1979b, p. 43). Diante disso, o conhecimento acumulado somente era necessário na medida em que respondesse aos dilemas do presente. Lênin, ao contrário de Dewey, compreendia que os conhecimentos acumulados deveriam contribuir para a construção da sociedade comunista.

Lênin discordava, também, das teses de Bogdanov, cujo nome era Alexandr Alexandrovich Malinovski (1873-1928), divulgadas através da “Organização Cultural e Educacional Proletária” (*Proletkult*); uma poderosa organização, com centenas de milhares de agitadores, que buscava aplicar a linha popular em matéria de expressão artística. Mobilizava ideologicamente os trabalhadores por meio do teatro, do cinema e da poesia militante. O *Proletkult* apresentava o problema de uma nova

cultura proletária, contestando a apropriação de classe da ciência por especialistas e intelectuais separados do povo (LINDENBERG, 1977, p. 264).

As teses do *Proletkult* sustentavam que a cultura proletária deveria ser algo absolutamente novo e independente da cultura burguesa. No entanto, “Lênin defendia que a revolução cultural da classe operária deveria ter como ponto de partida a apropriação seletiva do patrimônio cultural existente” (DORE SOARES, 2000, p. 318-347). Um sujeito comunista, para Lênin, seria aquele que

[...] ao estudar as leis do desenvolvimento da sociedade humana, seria capaz de compreender a natureza ‘inevitável’ do desenvolvimento do capitalismo. Para ele era necessário assimilar plenamente tudo o que a ciência havia proporcionado até então. Assim, no processo de ensino e aprendizagem, valorizava o professor que sabia ensinar os fundamentos da ciência e o aprendiz que tivesse perspicácia para adaptar o conhecimento a uma atitude crítica (FAVORETO, 2008, p. 63).

Lênin via na propaganda do *Proletkult* um empecilho para o rápido desenvolvimento do país almejado pela NEP, e que somente seria possível a partir da utilização da técnica ocidental mais moderna. Em 1919, Lênin proclamou hostilidade implacável contra todas as “culturas proletárias” (BRYAN, 1992, p. 469). Não obstante isso, Lênin entendia que a tendência expressa pelo *Proletkult* era, ao mesmo tempo, errada e perigosa:

O *proletkult* parece-lhe ao mesmo tempo errôneo teoricamente, (a ‘cultura proletária’ não é a negação, mas a recuperação – enriquecimento – Aufhebung hegeliana... – da ‘cultura passada’, expressão que Lênin prefere significativamente à ‘cultura burguesa’) e perigosa politicamente: grave ameaça à aliança com o campesinato médio e pobre que tem ‘razão’ em reclamar uma escola que ensine antes de mais [nada] a ler e a contar. A aspiração prematura à ‘tábua rasa’ cultural e escolar é por ele assimilada a uma forma perniciosa de ‘infantilismo de esquerda’ que confunde estratégia e tática (LINDENBERG, 1977, p. 269).

A própria idéia de um ensino integral, com uma base humanista, foi vista por alguns como uma proposta burguesa de formação (LINDENBERG, 1977, p. 267). A essa interpretação, Lênin contrapunha-se da seguinte forma:

A cultura proletária não surge de fonte desconhecida, não brota do cérebro dos que se intitulam especialistas da matéria. Seria absurdo

pensar assim. A cultura proletária tem de ser o desenvolvimento do conjunto dos conhecimentos conquistados pela Humanidade sob o jugo da sociedade capitalista, da sociedade dos latifundiários e burocratas. Foram estes os caminhos e veredas que conduziram e continua a conduzir à cultura proletária, do mesmo modo que a economia política, transformada por Marx, nos revelou aonde tem que chegar a sociedade humana, nos indicou a transição para a luta de classes, para o início da revolução proletária (LÊNIN, 1977, vol. I, p. 125-126).

A perspectiva de realização de uma Educação Integral e Integrada compreenderia a educação política para fortalecer a luta política no processo revolucionário, bem como a apropriação dos conhecimentos acumulados. Portanto, a Educação Integral e Integrada em Lênin significava a íntima conexão entre a educação e a luta política; ou seja, uma relação estreita entre a escola e a sociedade, pois não se deveria “[...] ensinar apenas através dos livros, mas também por meio da participação na luta quotidiana pela vida travada por essas camadas mais atrasadas e menos desenvolvidas do proletariado” (LÊNIN, 1977, vol. II, p. 159).

Convém uma ressalva, no entanto, em relação a Educação Integral em Lênin, visto que ele tinha clareza de que a mesma somente seria realizada plenamente no comunismo:

[...] educar, instruir e formar homens *universalmente desenvolvidos e universalmente preparados*, homens que *saberão fazer tudo*. É para esse objectivo que se caminha, se deve caminhar, e *atingirá* o comunismo, mas só daqui a muitos anos. Tentarmos, hoje, anteciparmo-nos na prática a semelhante resultado futuro de um comunismo chegado ao termo de seu desenvolvimento, solidez e formação totais, da sua realização íntima e amadurecida, é a mesma coisa que querer ensinar Matemática Superior a uma criança de quatro anos (LÊNIN, 1977, vol. I, p. 120, grifos do autor).

A tomada do poder pelos bolcheviques, em 1917, não representou o fim da luta política; esta se estendeu durante todo o regime soviético, tanto interna, quanto internacionalmente. Ou seja, a construção do comunismo ainda demandava muitas lutas.

A proposta de uma Educação Integral e Integrada contemplaria, portanto, além da educação política, da luta política, e do acesso ao conhecimento acumulado, a articulação da escola com o trabalho “socialmente útil”. Essa

preocupação está presente quando Lênin destacava que seria preciso superar a divisão entre o ensino geral e o profissional, existente na Rússia, pela noção de “ensino politécnico” (DORE SOARES, 2003, p. 318).

Neste sentido, uma das tarefas que Lênin definiu para a escola no período de transição, seria a de “implantar a instrução geral e politécnica (que ensine a teoria e prática dos ramos mais importantes da produção) gratuita e obrigatória, para todas as crianças de ambos os sexos, menores de 16 anos” (LÊNIN, 1977, vol. I, p. 117). A articulação com o “trabalho socialmente útil” se apresentava como outra tarefa a ser enfrentada: “[...] estabelecer laços estreitos entre o ensino e o trabalho produtivo social das crianças” (LÊNIN, 1977, vol. I, p. 117).

A escola politécnica assumia uma perspectiva classista quando Lênin retomou as reflexões de Marx sobre a questão escolar. A escola politécnica é usada, inclusive, para combater a Escola Nova na Rússia:

Se a idéia de ‘escola politécnica’ foi apropriada e desenvolvida por Marx no confronto com tendências educacionais burguesas, agora ela se torna referência para enfrentar outra proposta surgida no campo teórico burguês: a ‘escola nova’. Ao reativar o debate sobre a proposta pedagógica marxiana na Rússia, o objetivo de Lênin era o de lhe dar maior concretude e, assim, reduzir a influência da pedagogia escolanovista entre os russos. Segundo Lênin, era preciso conhecer a escola da ‘novíssima época’ – a época do imperialismo – não para copiá-la e sim para superá-la (DORE SOARES, 2000, p. 343-344).

É importante, também, destacar, conforme sistematizamos no primeiro capítulo, que a apropriação do conceito de trabalho, pelo projeto liberal de escola, estava centralizado na noção de *atividade*; característica esta combatida por Lênin.

Na Rússia, o movimento escolanovista teve como precursor Leon Tolstoi (1828-1910), ainda como uma resposta, no âmbito da escola, à luta contra a opressão feudal czarista. Ressaltando um tipo de formação libertária, com inspiração em Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), enfatizava aspectos anárquicos e espontaneístas. Em fins da década de 1850, Tolstoi abre uma pequena escola com o objetivo de torná-la um modelo. Nela, a liberdade das crianças deveria ser preservada, protegendo-as de coação, interrogatórios, notas, ou “intelectualismos”, como livros e cadernos. Antes de 1917, a “teoria da educação livre” foi a principal bandeira de luta contra as restrições impostas pelo czar. Também foi amplamente

explorada pelos escolanovistas, tornando-se a principal referência a partir da qual foi penetrando, na Rússia, a idéia da escola do trabalho, no sentido da “escola ativa” (DORE SOARES, 2000, p. 353).

Um dos desdobramentos dessa influência, na Rússia, são as teses de “morte” da escola a qual teve repercussão a partir de fins de 1926. Apesar desse movimento reunir as proposições de Marx sobre a necessidade de combinar trabalho e ensino, busca em Dewey as referências da escola como “comunidade de trabalho”, expressão da “escola ativa”. Pavel Petrovitch Blonsky (1884-1941) foi o principal representante dessa corrente da Escola do Trabalho na concepção “ativista” e apontava que a fábrica, no seu conjunto, era uma gigantesca comunidade (comuna) de formação e de educação, onde o bem coletivo estava associado a uma divisão funcional do trabalho entendido, por ele, como fundamento do trabalho coletivo. O trabalho desempenhado deveria ser “socialmente útil”, único, que despertaria a “consciência comunista.” Para ele, o nível atingido pela divisão do trabalho no capitalismo tornou a fábrica o local “mais comunista” para se realizar a pedagogia do trabalho, onde as diferenças de sexo, de idade e de habilidades foram niveladas. Sendo a fábrica o centro de formação da cultura geral e politécnica, ela assume o papel antes atribuído à escola. A escola, por sua vez, tenderia a desaparecer. Blonsky declarava, assim, a “morte” da escola na sociedade comunista, pois ela seria absorvida pela própria fábrica. A idéia de “morte” da escola foi esfriando durante a NEP, particularmente nos seus últimos tempos (1925-1927), quando a aliança com os camponeses favoreceu o atendimento da sua reivindicação por uma “escola séria” (DORE SOARES, 2000, p. 355-356-358).

Essas proposições de “morte” da escola foram fortemente combatidas por Lênin que entendia que a escola ainda teria um grande papel a cumprir: transmitir e difundir a cultura existente; ponto de partida para a edificação da sociedade comunista, conforme já apontamos, cujo argumento também foi utilizado contra o *Proletkult*.

A politecnização das escolas russas tinha como primeiro objetivo a fusão das escolas profissionais e as de conteúdo geral. Desde a tomada do poder pelos bolcheviques tentava-se dar vida à escola politécnica. Lênin apontou que o avanço era muito lento na politecnização da escola soviética, até porque, não era uma

proposta assumida unanimemente por todos os dirigentes (MACHADO, 1984, p. 372).

Uma vertente “profissionalizante” da Escola do Trabalho adquiriu maior peso à medida em que se implantava a NEP. Diante disso, Lênin fez algumas concessões à essa “profissionalização”, concordando com as teses de Krupskaja de fundir as escolas de ensino secundário com as profissionais, desde os 13 ou 14 anos. O programa do Partido, em 1917, previa para a criança uma “formação geral e politécnica” até os 16 anos de idade (em 1919 é aumentado para 17 anos), para depois seguir um treinamento profissional. No quadro da política nepiana, surgiram propostas para que a formação geral e politécnica fosse reduzida para os 15 anos de idade, contrariando a orientação do programa educacional do Partido (DORE SOARES, 2000, p. 350). Lênin ressaltava, no entanto, que

O Partido deve considerar a medida de baixar a idade de 17 para 15 anos, estabelecida para receber ensino geral e politécnico, excepcional e imposta por uma necessidade prática temporária, pela miséria e ruína do país provocada pelas guerras a que a Entente nos arrastou (LÊNIN, 1977, vol I, p. 80).

Essa medida desencadeou o debate da “monotécnica”: se as demandas por profissionais qualificados levavam a reduzir o ensino geral, a escola não poderia oferecer uma formação monotécnica ao invés de politécnica? (DORE SOARES, 2000, p. 351). Lênin se pronunciou indignado com tal disputa:

As considerações acerca do ‘ensino *politécnico* ou *monotécnico*’ (estes termos entre aspas e sublinhados por mim figuram, com todo o seu monstruoso absurdo, na página 4 do *Suplemento* do boletim!) são totalmente falsas, totalmente inadmissíveis para o comunista; constituem uma prova do desconhecimento do nosso programa e a mais vazia ‘inclinação’ para as atribuições abstratas (LÊNIN, 1977, vol. I, p. 66).

Lênin reiterava, então, a necessidade do ensino politécnico e seus fundamentos para a realidade da Rússia foram explicitados por ele como: noções elementares de eletricidade, emprego na indústria mecânica e química, plano de eletrificação da União Soviética, bem como visitas a uma central elétrica, além do conhecimento de certos fundamentos de agronomia. A noção de politecnia, em

Lênin, está ligada aos fundamentos teóricos da tecnologia científica e sua relação com a sociedade. Um mecânico deveria saber vincular os conhecimentos teóricos sobre o uso da eletricidade ao “Plano de Eletrificação do país”; o que requeria uma abordagem técnica, social e política (DORE SOARES, 2000, p. 365).

O Ensino politécnico, para Lênin, não é sinônimo de Educação Integral. “Lênin não adotava o termo ‘politecnia’ isoladamente, mas o combinava à educação geral, chamando-a ‘instrução geral e politécnica’” (DORE SOARES, 2006, p. 346). Educação politécnica não seria a que emanciparia o sujeito, mas indicava a preocupação com uma Educação Integrada, ou seja, a necessidade de um ensino para responder aos objetivos de industrialização do país.

Assim, quando tomamos as elaborações de Lênin em seu conjunto, as considerações a respeito da “educação comunista giravam em torno da união da educação escolar com o trabalho produtivo e da necessidade de se formar o homem *omnilateral* (FAVORETO, 2008, p. 71).

Assim como Marx, Lênin vislumbrava na escola politécnica o projeto mais avançado de ensino para a classe trabalhadora. Nesse sentido, é que Lênin defendeu a incorporação e a conseqüente superação dos avanços alcançados pela escola burguesa. Vale destacar que não é a escola que construiria o comunismo. Lênin escreveu numa sociedade que estava vivendo um processo revolucionário, onde a tomada do poder do Estado pelos representantes da classe trabalhadora já havia acontecido.

A educação política comunista é uma preocupação implícita na obra de Lênin. Se não era possível edificar o comunismo num país de analfabetos, somente a alfabetização ou o ensino politécnico isolado não dariam conta. Diante disso, a educação politécnica seria um dos aspectos da educação política, a qual articularia a organização do proletariado na luta por sua emancipação intelectual e liberdade econômica (CARVALHO, 2005, p. 121); condições para que os trabalhadores pudessem se empenhar pela grande tarefa que ainda se impunha: a construção do comunismo e, portanto, a continuidade da luta política seria fundamental.

Para encerrar esta seção, cabe algumas considerações sobre as concepções de Educação Integral e Integrada em Lênin. A perspectiva de uma Educação Integral é evidenciada na medida em que ele se preocupava com os diferentes aspectos da formação do “novo” homem os quais, inclusive, extrapolavam o âmbito

escolar. Assim, a perspectiva de uma Educação Integral, ou a possibilidade de formar homens plenamente desenvolvidos, é reconhecida, por Lênin, como impossível naquele momento histórico vivido pela Rússia, justamente pelas condições econômicas, políticas e sociais que estavam longe de oferecer uma vida integral; tarefa a ser efetivada pelas próximas gerações. Apesar disso, as elaborações de Lênin contribuíram muito para o entendimento do que poderia ser uma Educação Integral e, particularmente de uma Educação Integrada.

Assim, o debate com a escola liberal estava justamente na dimensão política de suas proposições (FAVORETO, 2008), na medida em que o escolanovismo não se propunha a acabar com as classes sociais, mas, na verdade, responder as contradições enfrentadas pelo capitalismo em fins do século XIX e início do século XX e, ao mesmo tempo, contracenando com o fortalecimento do movimento operário. Esse embate contribuiu para o fortalecimento de uma concepção de Educação Integral, ao contemplar a formação política, visando atingir todo o povo soviético, inclusive os trabalhadores que estavam fora da escola. Tendo essa meta para atingir, valorizou-se os conhecimentos acumulados, a cultura e a ciência, como instrumentos para a construção de uma nova sociedade, com destaque para a modernização do país e, principalmente, para responder às necessidades imediatas de sobrevivência.

Nessa perspectiva, a modernização, mais do que um projeto, era uma necessidade, tendo em vista os baixos índices de produção apresentada pela jovem República na Primeira década pós-Revolução de Outubro, que gerou crise de abastecimento e, conseqüentemente, fome. Portanto, destaca-se a preocupação de Lênin de uma educação que respondesse a essas dificuldades, expressando, dessa forma, a sua proposição de uma Educação Integrada. O elemento integrador, nesse caso, se daria através do trabalho, ressaltando o seu caráter “socialmente útil”, que respondesse, desse modo, às necessidades da produção e de formação de quadros técnicos, com destaque para o projeto de eletrificação da União Soviética.

Krupskaia, esposa de Lênin, também se debruçou sobre o tema da politecnia, convergindo com as preocupações de Lênin, ou seja, de construir uma nova educação para a classe trabalhadora, no sentido de uma formação mais ampla, mas sem perder de vista os problemas enfrentados pelo regime soviético. Também se

evidencia a preocupação de uma Educação Integral e Integrada em Krupskaia, a qual passamos a discorrer.

3.3 Nadejda Konstantinovna Krupskaia e a formação da nova geração comunista

Nadejda Konstantinovna Krupskaia (1869-1939) é uma das principais figuras da época pré-revolucionária, apontada como uma das mulheres mais instruídas, cultas e informadas da sua geração. É considerada a fundadora da pedagogia pré-escolar soviética. Em 1899, escreveu o livro *A mulher trabalhadora*, apontando que a nova sociedade não deveria somente se preocupar em garantir às crianças os meios de subsistência, mas, também, oferecer as condições materiais necessárias para o seu desenvolvimento pleno, multilateral e harmonioso (CAPRILES, 1989, p. 24-25).

Krupskaia exerceu liderança na área educacional, participando de discussões, com os educadores da época revolucionária, sobre a melhor maneira de operacionalizar a proposta da Escola Única do Trabalho⁶⁹. O primeiro Programa Soviético de Educação, após a Revolução de 1917, foi redigido por ela, pedagoga e vice-diretora do Narkompros⁷⁰, a quem Lênin, seu marido, solicitou um estudo sobre a concepção marxista de educação (DORE SOARES, 2003, p. 318). Krupskaia é quem introduz, então, a noção de ensino geral e politécnico na reformulação do Partido, em 1917, para substituir a antiga idéia de ensino geral e profissional. Pretendia superar o conceito de ensino profissional, reduzido à formação de limitados especialistas. A introdução da politecnia relacionava-se a formação de homens que fossem capazes de realizar qualquer trabalho, seguindo a premissa,

⁶⁹ As normas da “escola única do trabalho” foram regidas pelo Comissariado do Povo para a Educação, Narkompros, o qual procurou mediar as tensões entre as diferentes correntes educacionais, “[...] ora colaborando com Bogdanov, ora atendendo às pressões pela profissionalização, ora atendendo às pressões de Lênin e Krupskaia, ora integrando os programas escolares a tendência ‘maximalista’ do papel do trabalho na escola, representada por Blonsky e Schulgin” (DORES SOARES, 2000, p. 360).

⁷⁰ Narkompros - Comissariado do Povo para a Educação - órgão orientador de políticas educacionais na Rússia, coordenado por Anatoli Vasilievich Lunatcharsky (1875-1933), que ocupou o cargo até 1929. Nas questões levantadas por Lunatcharsky há aproximações com os preceitos escolanovistas, nos aspectos psicológicos, nos referentes à formação da escola nacional laica e única e no interesse pela pedagogia ativa orientada para o trabalho profissionalizante (FAVORETO, 2008, p. 73).

apontada por Marx, da união do ensino com o trabalho produtivo (DORE SOARES, 2000, p. 364).

Lênin pretendia que este estudo definisse melhor a “instrução politécnica”, explicitando suas formas práticas de aplicação. No entanto, Lênin considerou que a proposta enviada por Krupskaja ainda era muito abstrata ao não levar em conta a realidade econômica e social específica da Rússia, naquele momento, com muitas dificuldades. Solicita, aos companheiros de partido, a não divulgação de suas observações, pois precisava refletir mais sobre o tema (DORE SOARES, 2000, p. 364).

O trabalho se tornou, assim, um dos elementos centrais das preocupações de Krupskaja, não somente na dimensão de uma educação emancipadora, mas, também, como uma resposta às necessidades e ao direcionamento econômico da Nova Política Econômica, ao mesmo tempo em que se inseriu nos embates enfrentados, junto com Lênin, a respeito da profissionalização do ensino e da “morte” da escola, conforme apresentamos anteriormente.

Krupskaja pensou em questões mais próximas da ação pedagógica, apesar de não visualizar a escola fora da luta política. Vislumbrava a possibilidade da sociedade comunista, a partir das necessidades imediatas da Rússia, como explicitou a sua definição de instrução politécnica, em contraponto à instrução profissional, visto que o rápido desenvolvimento das forças produtivas⁷¹ – objetivo perseguido pela Rússia - tornaria o ensino profissional incapaz de responder às demandas de formação de trabalhadores:

Si la escuela profesional está bien equipada, el alumno conocerá perfectamente la máquina y se habituará poco a poco a trabajar en ella [...] La técnica avanza y un nuevo invento hace innecesarios los hábitos adquiridos con gran esfuerzo. La máquina realiza lo que antes hacía el hombre y su calificación no sirve para nada [...] *En un país que se industrializa rápidamente, se necesita otra cosa, se necesita que los aprendices tengan una idea de la producción en su conjunto, conozcan en que dirección se desarrolla la técnica y sepan trabajar en cualquier máquina, es decir, que posean cultura general del trabajo y conozcan en general la materia.* Quien ha adquirido una preparación de este tipo se adapta fácilmente a los cambios constantes de la técnica. Será un obrero calificado no al viejo estilo, sino al nuevo. [...] Todo ello no proporcionará a los alumnos una

⁷¹ Essa questão, o rápido desenvolvimento das forças produtivas, é que fundamenta a defesa que Marx faz de uma educação mais ampla, integral e flexível (LOMBARDI, 2005, p. 14).

profesión determinada que quizás sea inútil el día de mañana, sino una vasta instrucción politécnica y hábitos generales que les permitirán llegar a la fábrica no como perritos ciegos en los que tropiezan todos, sino como obreros conscientes, hábiles, que solo necesitan un corto aprendizaje especial (KRUPSKAIA, s/d, p. 163-165. Grifos nosso).

A pedagoga soviética entendia que para a construção do socialismo, além de criar uma nova base econômica ou incrementar e fortalecer o poder operário, era necessário, também, educar um novo homem, que pensasse de maneira nova todas as questões, cujos costumes e relações com os demais homens fossem completamente distintos dos do regime capitalista (FAVORETO, 2008, p. 69). Como base desta nova educação, ela propunha “el fomento de La solidaridad y La camaraderia, el enfoque social de los problemas, el arte de trabajar em comum, coletivamente, y de adquirir conocimientos” (Krupskaia, s/d, p. 82). Para este fim,

Krupskaia afirmava que o *komsomol*⁷² deveria ensinar seus filiados a trabalhar coletivamente, levando até o fim e para todas as partes uma inteligente divisão do trabalho, incentivando a responsabilidade do trabalho de cada um perante a coletividade, fomentando a disciplina do trabalho e inculcando uma atitude comunista [...] Krupskaia, baseada em Lênin, pressupunha uma formação política e cultural relacionada à consciência do projeto socialista de Estado, com consciência do processo produtivo em suas diversas tarefas distribuídas no sistema de divisão de trabalho (FAVORETO, 2008, p. 69-70).

A teórica soviética chamava a atenção para o fato de que o trabalho coletivo não seria apenas trabalhar junto, num mesmo local, já que realizado dessa forma seria apenas colaboração simples. Trabalho coletivo implicaria num outro aspecto, ou seja, era preciso compartilhar um objetivo comum. No entanto, para atingir tal objetivo as vezes era necessário uma complicada divisão do trabalho. Cada trabalhador, ao realizar determinado trabalho, saberia que o não cumprimento exato e rápido de sua parte prejudicaria a produção. Dessa forma, “[...] a conciencia de que uno es parte de un todo educa y disciplina” (KRUPSKAIA, s/d, p.158). Pode-se apreender aqui a preocupação com critérios que o taylorismo já apontava e que destacamos, anteriormente, em Lênin: a racionalização do processo de trabalho.

⁷²“Pelos escritos de Krupskaia, podemos deduzir que Komsomol trata-se de um setor do PCUS (Partido Comunista da União Soviética) que trabalha com a formação da consciência e da atitude comunista”. Nota da autora do texto.

Para que a escola se tornasse uma “arma da ditadura do proletariado” (LÊNIN, 1977, vol. I, p. 116), o seu fundamento deveria ser o trabalho. Projetos diferentes foram propostos, nesse sentido, mas com o mesmo foco:

A racionalização do trabalho é o cerne mesmo das lutas operárias quando partem para a ofensiva contra a economia política burguesa. Não é acidental, pois, que nos debates sobre a cultura e a educação escolar o trabalho se constitua em tema fundamental. A maneira pela qual se entende o trabalho determina a concepção de luta escolar e de vida escolar. E isto não apenas no movimento marxista e entre os operários, pois a própria economia política trata o trabalho de maneira central e determina as concepções burguesas sobre a escola (MAZZOTI, 1991, p. 73).

Krupskaia propôs aos trabalhadores em processo de auto-formação, portanto, os paradigmas de Taylor para organizar o estudo (BRYAN, 1992, p. 483). A educação extra-escolar foi uma estratégia adotada pelo regime soviético, sobretudo na luta contra o analfabetismo. Nesse trabalho estavam, engajados o Exército Vermelho, os Sindicatos, a União da Juventude, entre outros. No entanto, a auto-formação desempenhou, na Rússia, um papel muito importante. Krupskaia, então, chamava a atenção para o fato de que para atingir bons resultados seria preciso saber o que ler, como ler e organizar, da melhor forma, o estudo. Em resposta a esta questão é que a autora sugere Taylor:

Taylor y otros ingenieros y especialistas han estudiado minuciosamente como hay que organizar el trabajo manual. Se han escrito muchos libros sobre la organización del trabajo en las empresas, acerca de como se debe colocar las máquinas en los talleres, repartir las herramientas, dividir y distribuir la labor, dar las ordenes y calcular el trabajo. Todas estas cuestiones se discuten desde un mismo punto de vista: como evitar el excesivo gasto de tiempo y energia. Si se parte de la organización racional del trabajo, el obrero mejor y mas calificado es el que hace todas las operaciones indispensables con más rapidez y menos gasto de energia y tiempo. Cuando se trata del trabajo manual se recalca constantemente que la acertada organización del trabajo tiene enorme transcendência, pero cuando se trata del trabajo intelectual se pasa por alto esta verdad evidente, aunque tiene gran importância para los estudiantes y para los que completan sus conocimientos por cuenta propia (KRUPSKAIA, s/d, p. 187).

Krupskaia também pensou em questões educacionais que extrapolavam o ambiente da escola. Em 1923, ela mencionou os trabalhos realizado pelos “Jovens

Pioneiros”; uma organização comunista infantil para crianças a partir dos 11 anos de idade, com o objetivo de desenvolver os sentimentos e os hábitos coletivistas, citando as diferentes atividades que eram desenvolvidas:

Ante todo ha de hacer sentir a los niños muchas emociones jubilosas. Los coros, los juegos, lãs excursiones al campo, la poesia de los cuentos en torno a la hoguera, las visitas a las fábricas y la participación en las fiestas proletárias dejan una impresión que no se borra en toda la vida, y unen todas estas emociones con la idea de la organización, de la coletividad [...] Aunque su labor colectiva no sea mucha - recoger hierbas medicinales, plantar flores delante las fábricas, hacer camisitas para las casas-cuna, distribuir invitaciones para los actos, adornar los clubs obreros, etc. (KRUPSKAIA, s/d, p. 78).

Os jogos seriam uma forma de desenvolvimento físico – seguindo a premissa apontada por Marx do ensino da ginástica, portanto, numa perspectiva de Educação Integral. Ao mesmo tempo, os jogos desenvolveriam a inteligência, a iniciativa, o interesse e os hábitos de organização. O trabalho realizado pelos “Jovens Pioneiros” teria valor para a escola na medida em que, além de oferecer hábitos de auto-organização dos alunos, forneceria a aplicação de novos métodos de ensino, os quais aumentariam nos alunos o “interesse para o estudo e a sede de conhecimento” (KRUPSKAIA, s/d, p. 79).

A preocupação com o aspecto lúdico dessas atividades, colocavam a pedagoga soviética atualizada em relação as proposições do escolanovismo:

Tiene gran importancia saber organizar el canto, los juegos y la lectura en conjunto de forma que resulten interesantes. Todo ello acerca a los niños, los une. Las alegras y las penas pasadas juntos los aproximan. Lo fundamental es preocuparse menos de la forma y mas del contenido (KRUPSKAIA, s/d, p. 90).

Durante os anos no exílio, Krupskaia interessou-se pela obra de Dewey e procurou amplas informações sobre o movimento escolanovista. Estudou a obra *Democracia e Educação* de Dewey e, em 1936, Krupskaia escreveu *A intrusão e a democracia*. Conheceu pessoalmente William James, um dos fundadores do pragmatismo americano. Com a incorporação do marxismo, a educação, para Krupskaia, se transformou num método científico de produção coletiva,

fundamentado no trabalho e na autodeterminação coletiva de seus membros (CAPRILES, 1989, p. 25-33).

A escola deveria desenvolver os “instintos sociais”, prejudicados pela lógica capitalista da “livre concorrência”, que tornou a vida social “en lucha por la existencia” (KRUPSKAIA, s/d, p. 156), ou seja, necessitaria romper com a lógica individualista, fazendo com que os sujeitos colocassem os interesses sociais à frente dos interesses individuais. Para isso a escola não poderia estar isolada, era preciso ampliar a percepção social das crianças. A inserção da escola na vida real contribuiria para que as crianças pudessem entender não somente a vida da juventude, mas a vida dos adultos, destacadamente as suas condições de existência, enquanto classe trabalhadora. Propiciaria, assim, uma educação social, capaz de possibilitar o entendimento, por parte das crianças, dos fenômenos da vida social e, ao mesmo tempo, construir ativamente novas relações (KRUPSKAIA, s/d, p. 156-157-159). Sem dúvida, aqui está um novo sentido ou um conteúdo para a frase “educação é vida”, de John Dewey; preocupação já expressada por Lênin, bem como demonstra a perspectiva de uma Educação Integral e Integrada.

É possível observar as influências do escolanovismo nas produções de Krupskaia, quando ela compartilhava com crítica que Dewey fazia ao autoritarismo da Escola Tradicional, bem como de sua proposta pedagógica fundamentada em métodos mais “modernos”, que consideravam a liberdade e o interesse dos alunos:

No se debe tutelar excesivamente a los niños. Hay de darles cierta *libertad* para elegir y la posibilidad de manifestar su *iniciativa*. Cuando los muchachos emprenden algo, dan pruebas de gran iniciativa y aprenden a *organizarse*, esto es disciplina. Es preciso proporcionar a los niños un trabajo que les atraiga el *interese* (KRUPSKAIA, s/d, p. 94, grifos nosso).

A perspectiva de uma Educação/Escola Integrada à vida também pode ser constatada a partir da preocupação em trabalhar com o interesse dos alunos, o qual visava estimular a construção de uma atitude consciente na sociedade, fazendo com que os mesmos pudessem compreender a sua dinâmica. Portanto, a dinâmica da sociedade e a experiência dos alunos seriam tomadas como ponto de partida para “[...] ampliar poco a poco el horizonte de los escolares, relacionando la enseñanza con su experiencia” (KRUPSKAIA, s/d, p. 158).

A escola deveria responder às necessidades imediatas da Rússia, mas com a perspectiva de acompanhar concretamente a direção das mudanças ocorridas no processo da produção (MACHADO, 1984, p. 388-389). Para Krupskaia, “el Poder soviético empezó a derribar las barreras de clase y a reorganizar todo el sistema de instrucción pública, procurando, por todos los medios pertrechar, de conocimientos a los obreros, seleccionando los más esenciales para el desarrollo cultural de las masas” (KRUPSKAIA, s/d p. 174).

Diante dessas questões, é importante enfatizar que as elaborações dessa autora soviética convergiam com as preocupações que Lênin havia apontado. Ela apresentou uma concepção de politecnia atrelada aos interesses da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, defendeu uma educação política para enfrentar os desafios de construir uma sociedade comunista.

A relação entre a educação e o trabalho foi um problema de difícil definição, naquele momento na Rússia, as duas primeiras décadas pós-Revolução (MACHADO, 1984, p. 385), agravado pelos objetivos da NEP face às precárias condições de formação ou ausência de profissionais técnicos.

Neste sentido, os espaços de formação política expressavam a sua preocupação com uma Educação Integrada, ou seja, era preciso que os trabalhadores estivessem envolvidos no processo de transição vivido pela União Soviética, estimulando a construção de sentimentos de coletividade, portanto, de um “novo” homem. Além disso, caberia a educação politécnica propiciar a formação de quadros técnicos, uma Educação Integrada, também, com os objetivos de modernização da indústria soviética.

Pode-se identificar que Krupskaia, como pedagoga, ao pensar as questões específicas do trabalho pedagógico demonstrou a aproximação de elementos em conformidade com as preocupações do movimento escolanovista. Todavia, essa aproximação não destoou das proposições de Lênin, na medida em que estavam inseridas no debate revolucionário, e tinham como horizonte a defesa dos avanços da modernidade, conquistados pelas nações mais desenvolvidas do capitalismo, para superar o atraso em que a Rússia se encontrava, mas, cujo horizonte seria a construção de uma sociedade sem classes.

A sua preocupação com uma Educação Integral incluiu, portanto, os métodos ativos e lúdicos, na perspectiva de utilizar as diferentes atividades – do esporte, da

cultura, do lazer, etc. – para desenvolver as potencialidades humanas, visando formar um “novo” homem que, nos limites daquela sociedade, pudesse desenvolver uma preocupação maior com o coletivo, prioritário em relação aos interesses particulares.

3.4 Moisés Mikhaylovich Pistrak: a Escola do Trabalho e a produção como elemento integrador

A relação entre a educação e o trabalho, articulada aos desafios de transição ao qual a Rússia estava enfrentando, também foi uma preocupação de Pistrak e, que, de certa forma, expressou a perspectiva de uma Educação Integral e Integrada. Diante disso, passamos apresentar as principais elaborações de Pistrak em relação à Escola do Trabalho e as perspectivas em relação à educação.

As proposições de uma Escola do Trabalho foram pensadas, também, por Pistrak, que enfatizou a necessidade de criar uma nova instituição escolar, a partir dos meios de que dispunha: “[...] as leis do trabalho humano, os dados sobre a estrutura psicofísica dos educandos, o método dialético que atua como uma força organizadora do mundo, que são os elementos principais da escola do trabalho” (TRAGTENBERG, 2003, p. 9).

Esse educador russo se preocupou com a construção de uma pedagogia que respondesse aos desafios decorrentes do período revolucionário.

A visão educacional de Pistrak é concomitante ao período de ascenso das massas na Revolução Russa, a qual exigia a formação de homens vinculados ao presente, desalienados, mais preocupados em criar o futuro do que cultivar o passado, e cuja busca do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo. Através de Pistrak, tem-se o projeto da revolução soviética no plano da educação, especialmente no nível do ensino primário e secundário. [...] Seu objetivo não era o de formular uma teoria comunista da educação, mas estruturar os enunciados surgidos no contexto da prática escolar à luz do método dialético. Procurou ele introduzir a dimensão política no trabalho pedagógico, em consonância com os objetivos centrais da Revolução Russa no plano sócio-econômico – e nisso segue a esteira dos grandes educadores para quem a política sempre existiu nas instituições de ensino (TRAGTENBERG, 2003, p. 08).

As elaborações de Pistrak são, em grande parte, resultado do trabalho pedagógico desenvolvido na Escola Lepechinsky, e do contato com outras escolas primárias e demais instituições infantis da Rússia (TRAGTENBERG, 2003, p. 07). Suas reflexões foram registradas, em 1924, na obra *Fundamentos da escola do trabalho* (2000).

Suas idéias se inserem no contexto em que vigoraram as políticas da NEP, sendo que entre 1923 a 1927 influenciou consideravelmente o debate soviético. Entretanto, enfrentou várias críticas, inclusive de Krupskaja, sobre a forma como relacionou escola e indústria (FAVORETO, 2008, p. 75).

Pistrak reconhecia que a escola era uma arma nas mãos da classe dirigente. Diante disso, considerando que a classe trabalhadora havia tomado o poder do Estado, defendeu a educação das massas, como condição para a consolidação das conquistas e das realizações revolucionárias. A educação das massas seria condição necessária para que a classe trabalhadora compreendesse os seus interesses, bem como as questões vitais e urgentes que estavam derivando da luta entre as classes. Significava “dar-lhes uma consciência mais clara e mais exata dos objetivos sociais da classe vitoriosa. A revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é a arma ideológica da revolução” (PISTRAK, 2000, p. 30).

A relação entre a escola e a sociedade teria dupla função: primeiro, as exigências da sociedade em relação à escola e, em segundo, as influências da escola sobre a sociedade. No sistema soviético, a escola deveria ser única; unidade de classes, de ideologia, de objetivos da educação e da centralidade do trabalho (PISTRAK, 1977, p. 305-310). O trabalho seria o elemento integrador entre a escola e a sociedade (MACHADO, 1984, p. 400) e estaria centrado nos objetivos da Revolução.

A educação e o trabalho seriam fundamentais para a formação do “novo” homem; exigência da nova sociedade, cujo desafio era consolidar o princípio de coletividade e de organização do trabalho sob novas relações.

[...] No fundo, poderíamos definir a realidade atual da seguinte forma: luta pelas formas sociais novas do trabalho. A partir daí, o trabalho se encontra no centro da questão, introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e de formação (PISTRAK, 2000, p. 44).

Para a formação de trabalhadores completos no futuro, a educação deveria ser prática, ou seja, as crianças do segundo ciclo do segundo grau permaneceriam um determinado número de horas por semana numa fábrica e, concomitante, o trabalho realizado deveria ser explicado e aprofundado cientificamente na escola

facilitando, portanto, a compreensão do processo de transição entre o universo escolar e a totalidade social (TRAGTENBERG, 2003, p. 13). A fábrica seria o grande núcleo onde se concentraria as manifestações de toda realidade, sendo que os alunos deveriam entender as suas dimensões:

Do estudo das matérias-primas – 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 da economia rurais, da elaboração das matérias-primas agrícolas; assim, e mais uma vez, a questão da técnica e da tecnologia aparece ligada à economia (PISTRAK, 2000, p. 77).

As necessidades da indústria, quando entendida pelos alunos, levaria ao entendimento da relação entre a economia rural, evidenciando a aliança do proletariado com o campesinato. O entendimento da máquina-ferramenta forneceria os conhecimentos sobre os vários aspectos relacionados a economia, a política e as técnicas.

Nessa direção surgiriam, também, questões sobre a venda e o consumo dos produtos fabricados, os salários, os sindicatos e, assim, sucessivamente; de forma que a fábrica se tornaria o elo com a vida social (PISTRAK, 2000, p. 78).

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. A atitude da escola em relação à fábrica deriva desta forma de analisar a própria fábrica: a escola não estudará apenas a fábrica; consideramos que o trabalho principal da escola é *tornar compreensíveis ao aluno todos os nós e todos os fios que se ligam à fábrica*. Os estudos o levarão a esta ou àquela questão científica ou, mais exatamente, a toda uma série de questões científicas e práticas para as quais a escola deverá lhe fornecer respostas através da formação básica e da educação (PISTRAK, 2000, p. 78-79. Grifos do autor).

No plano de organização dos conteúdos e de definição do método a ser utilizado na escola operária, Pistrak buscava uma relação entre a idade da criança, o conteúdo escolar, o trabalho prático e os objetivos da Revolução Russa. A síntese entre o ensino e o trabalho só poderia ser obtida pela educação no trabalho, diante

do que, se apontava para a necessidade de educar o jovem, conforme os diferentes aspectos do trabalho; ainda que a fábrica deveria ser o lugar de maior atenção (FAVORETO, 2008, p. 76). Uma educação prática a partir do trabalho, este entendido na relação entre a utilidade e o caráter educacional de seu produto (BRYAN, 1992, p. 489).

A participação da escola no trabalho da fábrica é apontada, então, por Pistrak como “o problema cardeal da educação da juventude” (PISTRAK, 2000, p. 75). A proposição de Pistrak sobre o trabalho socialmente “útil” era diferente de Dewey, que criticou a utilização do trabalho na indústria como “tarefa”. Desse modo, Pistrak defendeu a importância de ressaltar a utilidade do trabalho, inclusive nas oficinas escolares:

É preciso que a oficina escolar produza objetos úteis e necessários. Serão utilizados para a organização da escola, de um escritório, de um clube, ou serão vendidos? Isso não tem nenhuma importância. 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, mesmo do ponto de vista de seus próprios interesses, os objetos são necessários para sua escola, seu clube, seu acampamento de pioneiros, etc., ou para venda organizada em benefício de sua empresa, seja ela qual for (PISTRAK, 2000, p. 65-66).

A oficina escolar expressava o método de ensino de Pistrak, com ênfase para a importância da divisão do trabalho e da utilização da máquina. O princípio pedagógico em Pistrak estava centrado na relação entre a máquina e o trabalho coletivo organizado. Sua noção corporativa de trabalho articulava-se à mecanização e às suas múltiplas divisões na sociedade e na indústria, diante do que, a escola deveria valorizar o trabalho socialmente “útil”, em todas as suas expressões. Assim, a Escola do Trabalho seria organizada de forma que o aluno tivesse condições de realizar as diversas experiências de trabalho: doméstico, fabril, atividades sociais que não exigissem conhecimentos especiais, oficinas, agricultura, entre outros (FAVORETO, 2008, p. 75).

No entanto, ainda por volta de 1924, Pistrak reclamava que o Comissariado de Educação Pública não tinha regulamentado a relação entre a escola do trabalho e a fábrica e nem estabelecido o trabalho direto das crianças nas fábricas. Somente quando isso ocorresse seria possível “[...] realizar os vínculos entre a escola e a vida, a escola e as preocupações da massa operária, a escola e o trabalho social da fábrica” (DORE SOARES, 2000, p. 362).

Pistrak segue, de certa forma, os princípios da Escola do Trabalho a partir do decreto do Narkompros, de 1918, redigido por Lunacharski. Segundo Pistrak, antes desse decreto o trabalho se encontrava de forma desordenada na escola, seguindo diferentes influências do pensamento burguês. Com o referido decreto definiu-se que o trabalho, como fundamento da educação, seria o “trabalho produtivo”, tornando a oficina do trabalho, na escola, o ponto de partida que levaria à produção real, ou seja, a formulação do trabalho como “socialmente útil” pretendia, segundo Pistrak, diferenciar a Escola do Trabalho reformista, onde o trabalho não tinha fins produtivos, da Escola do Trabalho socialista (DORE SOARES, 2000, p. 361-362).

Ao desenvolver uma pedagogia do trabalho, buscando aplicar as propostas gerais de Marx no tocante à questão tecnológica, Pistrak, assim como Lênin e Krupskaja, também incorporou a organização científica do trabalho (BRYAN, 1992, p. 489). Pistrak destacava a utilização do taylorismo, pelo capitalismo, como uma forma de intensificar a produção, reforçando a exploração do operário e aumentando os lucros dos capitalistas. Diferentemente disso, o objetivo da introdução da organização científica do trabalho na União Soviética se transformaria de meio de exploração, para meio de libertação, ao se tornar um meio eficaz de aumentar a produção, de utilizar racionalmente a energia do trabalho e de reformar metodicamente e economicamente a administração (PISTRAK, 2000, p. 97).

Pistrak realizou uma notável inversão, a qual abalou os fundamentos do taylorismo: acabou com a separação entre o planejamento e a execução do trabalho, ao propor o coletivo como agente planejador, executor e avaliador. A tarefa de projetar o trabalho a ser realizado por outros, que era responsabilidade do “Escritório de Planejamento” – como ocorria no capitalismo ou como estava sendo implantado na República Soviética – foi atribuída, por Pistrak, ao coletivo de estudantes-trabalhadores. Manteve-se, no entanto, a idéia de que era preciso planejar o trabalho para garantir a agilidade na sua realização, bem como torná-lo

menos cansativo e seu estudo deveria envolver os princípios básicos ciência (BRYAN, 1992, p. 491-492-493).

Para o autor soviético, era possível realizar a organização científica do trabalho “de baixo para cima”, uma das formas de consolidar a Revolução, bem como despertar a atenção e provocar o entusiasmo das massas operárias para essa nova forma de realização (PISTRAK, 2000, p. 98).

Quanto à forma de ensinar o Taylorismo, Pistrak chamava a atenção para a necessidade de ir além:

Não é indispensável ensinar a organização científica do trabalho enquanto disciplina distinta, mas é incontestavelmente necessário que as crianças vivam diariamente na atmosfera da organização científica do trabalho, que diariamente sejam convencidas de sua importância e de sua utilidade, que ela impregne toda a vida escolar, tornando-se parte integrante das preocupações das crianças e dos objetivos que elas pretendem alcançar, organicamente ligada *a sua vida e a seus hábitos cotidianos*. Assim, o gosto por esta espécie de assuntos e de questões se desenvolverá entre as crianças. E então nosso objetivo será plenamente alcançado (PISTRAK, 2000, p. 100. Grifos do autor).

A idéia do trabalho, considerado como um “fator de educação social” (PISTRAK, 2000, p. 73), demonstrava uma concepção de Educação Integrada, ou seja, não restrita apenas à instrução, mas, também, de formação para a produção e de educação político-ideológica.

1. *A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida.* 2. *Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência*, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente. 3. Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções (PISTRAK, 2000, p. 90. Grifos do autor).

A organização do trabalho na escola seria fundamental para preparar as crianças para o trabalho na sociedade: o aluno partiria das obrigações mais simples exigidas no processo de trabalho, adaptando-se aos hábitos técnicos, para chegar à vivência e à compreensão do trabalho social da escola, na qualidade de membro da coletividade escolar (TRAGTENBERG, 2003, p. 13).

Para que a escola respondesse a essas questões, Pistrak reconhecia que era insuficiente, numa época revolucionária, desenvolver, através das velhas formas pedagógicas, os novos conteúdos revolucionários, ou seja, reformar as velhas teorias pedagógicas, reciclando-as ante a nova situação. Pistrak defendia a criação de uma nova instituição escolar, ou seja, de uma nova estrutura com outro sentido, visando, com isso, suprimir a contradição entre a necessidade de criar um “novo” homem e as formas da educação tradicional. Para tanto, utilizou os meios de que dispunha: a ênfase nas leis gerais sobre o conhecimento do mundo natural e social, a situação atual da sociedade, as leis do trabalho humano, os dados sobre a estrutura psicofísica dos educandos, o método dialético para atuar como uma força organizadora do mundo; e os elementos principais da Escola do Trabalho (TRAGTENBERG, 2003, p. 9).

Essa direção não significava o total abandono das elaborações burguesas no campo da educação. Vale destacar que, mais do que um embate com a escola burguesa-capitalista, Pistrak estava enfrentando os resquícios feudais e, portanto, de uma concepção escolástica de educação, com ênfase contemplativa. Diante disso, é possível identificar em Pistrak muitos elementos que também estavam presentes no escolanovismo:

A escola soviética procura também ligar-se à vida; e no domínio dos métodos adequados para estabelecer essa ligação, retira algo de importante da experiência das outras escolas. Nesta questão como, por outro lado, em todas as outras, não negamos a importância da cultura burguesa [...] mas que é preciso aproveitá-la para os novos fins sociais que se propõe o sistema soviético. A ligação entre a escola e a vida difere entre nós da ligação estabelecida nos países burgueses (PISTRAK, 1977, p. 310).

Para Pistrak, “escola é vida”, numa clara referência a Dewey, mas com uma dimensão diferenciada, na medida em que visava a construção do comunismo. Corroborava com as críticas do escolanovismo, de que a antiga escola estava separada da realidade, defendendo uma escola com interesses práticos e centrada na dupla dimensão da relação entre a escola e a sociedade. Os alunos “[...] não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida” (PISTRAK, 2000, p. 42), pois “[...] o regime soviético é em si mesmo uma escola colossal” (PISTRAK, 1977, p. 312).

Também foi contra o autoritarismo da Escola Tradicional, defendendo a liberdade e a iniciativa dos alunos (PISTRAK, 2000, p. 106). A liberdade e a iniciativa é que iriam ampliar a formação dos hábitos necessários para a organização coletiva (PISTRAK, 2000, p. 62). Para Pistrak, o fundamental nas instituições escolares decorria muito mais de uma prática não verbalizada, do que do conjunto dos enunciados solenes de que ela se fazia porta-voz (TRAGTENBERG, 2003, p. 09).

Assim, a escola também seria um espaço importante ao estar articulada com as lutas políticas ou com a vida prática dos sujeitos, ou seja, com as necessidades reais, vinculadas ao processo de consolidação da Revolução: “Nosso trabalho no domínio escolar consiste em derrubar a burguesia e declaramos abertamente que a escola fora da vida, fora da política, é uma mentira e uma hipocrisia” (PISTRAK, 2000, p. 22).

A Escola do Trabalho teria uma tarefa central, na medida em que Pistrak acreditava que a Rússia possuía um regime político dos trabalhadores:

[...] anteriormente, o centro da gravidade encontra-se e devia mesmo se encontrar na luta política, na revolução e na conquista do poder, etc. Mas, agora, *o centro de gravidade se desloca na direção do trabalho pacífico ‘cultural’*. [...] Não é preciso demonstrar ao leitor duas coisas: primeiro, o papel imenso que a escola deve e vai desempenhar nesta revolução cultural e, segundo, o fato de que a ação cultural da escola não se chocará com o impasse das contradições insolúveis, porque nós começamos pelo lado oposto ao que era aconselhado pela ‘teoria’ em questão, porque nossa revolução política e social precedeu a revolução intelectual⁷³, mas isso não significa que não tenhamos de enfrentar a revolução intelectual. Esta é a diferença de princípio que nos separa dos países burgueses do ponto de vista do papel cultural da escola. Entre nós, a obra cultural da escola é incomparavelmente maior e, o que é principal, temos todas as chances de sucesso, ao contrário do que se passa na sociedade burguesa (PISTRAK, 2000, p. 111-112, grifos do autor).

Assim como Dewey, Pistrak propôs um método ativo de ensino ou uma didática: o “sistema do complexo”. Esse sistema seria uma das condições para possibilitar a transformação objetiva da escola (MACHADO, 1984, p. 398). O

⁷³ É preciso considerar que a tomada do poder pelos bolcheviques, em 1917, ou o triunfo da Revolução político-social, ainda não correspondia à vitória no campo ideológico. A resistência, principalmente dos *kulaks*, ainda é muito grande no momento em que Pistrak escrevia.

“sistema do complexo” é que iria garantir a compreensão da realidade, de acordo com o método dialético do marxismo (PISTRAK, 2000, p. 134).

O estudo dos fenômenos naturais e de sua utilização na indústria teria a finalidade de superar a antiga atitude contemplativa, colocando em seu lugar o estudo da realidade como um processo contraditório e em constante movimento. Através do “sistema do complexo”, os alunos poderiam estudar a interdependência dos fenômenos (TRAGTENBERG, 2003, p. 09).

Não se tratava apenas de uma interdisciplinaridade, pois o fundamento do sistema estava nos “complexos” escolhidos:

[...] Cada complexo proposto aos alunos não deve ser algo de fortuito, nem um fenômeno ou um objeto insignificante (seja qual for, num dado momento, a importância propriamente escolar deste objeto), mas ao contrário, um fenômeno de *grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade atual* [...]. O critério necessário para a seleção dos temas deve ser procurado no *plano social* e não na pedagogia 'pura' (PISTRAK, 2000, p. 135-136, grifos do autor).

Como exemplo, o autor cita o estudo do complexo “o homem”:

Pode-se analisar, o homem do ponto de vista biológico, mas pode-se também, a partir do mesmo tema, imaginar o trabalho do homem como socialmente indispensável, colocando o problema do trabalho livre e do trabalho dependente, passando às formas sociais do trabalho, à luta contra a exploração, à revolução social; o problema da alimentação pode ser colocado, por exemplo, em relação ao problema-cooperativo; o estudo da proteção da saúde levará ao problema das doenças sociais, da luta que se trava contra elas, entre nós e os países burgueses, à medicina soviética, etc. Se absorvemos todos estes temas no complexo ‘O homem’, vamos imediatamente tocar na relação existente entre este tema e o que se segue no programa: ‘A Revolução de Outubro’ (PISTRAK, 2000, p. 138).

A interdependência, como se pode constatar, não aconteceria somente entre as disciplinas, mas entre os complexos propostos que, por sua vez, estavam articulados à realidade social. Isso demonstra as propostas de uma Educação Integrada e Integral em Pistrak, mas com a certeza de que a última não seria plenamente realizável naquele momento (PISTRAK, 2000, p. 81-82-89).

A Escola do Trabalho pensada por Pistrak, também assumida pelo Narkompros como modelo a ser seguido, gerou críticas, no período de 1923 a 1927,

ao sistema escolar soviético, acusando-o de inspiração reformistas ocidentais, transpostas para um contexto marxizante (LINDENBERG, 1977, p. 269).

A subordinação da educação ao modelo de desenvolvimento expresso pela NEP, de um industrialismo fortemente conduzido pelo Estado, representou, no campo educacional, um dualismo: a formação de quadros técnico-científicos, com funções de concepção e direção; e quadros instrumentais, com as funções de execução subalternas (DORE SOARES, 2003, p. 321).

Diante da crise da NEP, em abril de 1928⁷⁴, Pistrak retomou a discussão sobre a formação para o trabalho, “[...] em razão das críticas recebidas e em pleno período stalinista, Pistrak, quase como propaganda, interessou-se em diferenciar o sistema pedagógico soviético do capitalista” (FAVORETO, 2008, p. 76).

Afirmava a superioridade da escola soviética, a verdadeira escola única, segundo Pistrak. Entendia que a Revolução tinha alargado os limites da educação, bem como representava a possibilidade de alavancar o desenvolvimento soviético, pois formaria o homem inovador, transformador e construtor, apto a solucionar os problemas da vida diária, uma integração entre o Estado soviético, o indivíduo e a educação (FAVORETO, 2008, p. 76-77).

Cabe ainda destacar a sua relação com os ideais escolanovistas:

Essa concepção de formação ativa de Pistrak, segundo a qual a educação contribuiria para o avanço social e o conhecimento para a transformação seria obtido na escola, aproxima-o do movimento renovador liberal. Para ele, o aluno soviético precisava adquirir hábitos necessários à atividade transformadora na *própria escola, sob a experiência do trabalho social, realizado ao longo de seus estudos*. Daí decorre o essencial da escola do trabalho soviética: o trabalho social. Assim, também concluía que a escola experimental nas condições soviéticas, mais do que em qualquer outra parte, estava ligada a objetivos únicos e a ideais comuns (FAVORETO, 2008, p. 77. Grifos da autora).

Em síntese, para além do conteúdo ideológico e das críticas apontadas em relação às realizações da escola soviética (DORE SOARES, 2000, p. 370), é

⁷⁴Entre os elementos que caracterizam a crise estavam: a coletivização forçada da agricultura, que levou a uma série de revoltas a partir de 1930; a industrialização acelerada, principalmente na indústria pesada; o terror político, as prisões e os confiscos de produtores agrícolas que não estavam entregando a produção; a reação dos camponeses com a redução da superfície plantada, o que ocasionou uma crise de abastecimento; o déficit de pessoas (10 milhões) que gerou queda na produção; e um conseqüente racionamento (REIS FILHO, 1983b, p. 31-34).

interessante destacar a forma como se expressava, nas idéias de Pistrak, a concepção de uma Educação Integrada. Assim, destaca-se a centralidade do trabalho, enquanto elemento integrador, essencialmente o seu caráter produtivo ou “útil”. O trabalho integraria, portanto, o sujeito soviético com os ideais da Revolução e, ao mesmo tempo, responderia às necessidades do período de transição que a Rússia estava vivenciando. A integração do aluno na sociedade se efetivaria, também, na medida em que houvesse a integração da escola com a fábrica.

É na mesma lógica que se identifica a proposta de uma Educação Integral, ou seja, a ênfase na formação dos soviéticos numa perspectiva de unidade de classes, de ideologia, e da centralidade do trabalho, portanto, uma formação político-ideológica, produtiva, prática, submetida aos interesses e às necessidades enfrentadas no período revolucionário. Uma Educação Integral, nesse sentido, seria aquela que daria condições para o proletariado entender o mundo em que vivia, partindo da lógica de funcionamento do processo produtivo, das relações sociais e políticas que o cercavam, da relação entre os homens para a relação com a natureza (matéria-prima, condições climáticas, etc.), tendo em vista, ainda, o desenvolvimento tecnológico, expresso pela preocupação da Rússia se modernizar. Um homem que entendesse integralmente essas relações, as quais contribuiriam para a superação da divisão entre aqueles que planejavam e aqueles que executavam o trabalho.

3.5 Anton Semionovich Makarenko e a Colônia Gorki: a educação e o trabalho como pilares para a construção da coletividade

Makarenko é outro grande teórico no campo educacional, das primeiras décadas pós-Revolução. Cumpre retomar suas principais elaborações e as perspectivas de uma educação socialista, bem como, a forma como se expressa as concepções de Educação Integral e Integrada.

Alguns textos apontam a Ucrânia como um foco de resistência das políticas do Estado Soviético: “[...] La idea de la escuela politécnica fue completamente tergiversada en Ucrania” (KRUPSKAIA, s/d, p. 168). Os ucranianos eram tratados como “anarco-comunistas”, e tinham consciência da sua ortodoxia marxista-

revolucionária, face ao que consideravam um revisionismo do Narkompros (LINDENBERG, 1977, p. 267). Não é fortuito o fato de ter saído da Ucrânia outro grande teórico, pedagogo e escritor soviético: Anton Semionovich Makarenko. Dessa forma, um retorno à constituição do pensamento educacional de Makarenko

[...] nos remete ao solo da história da Ucrânia, sob dominação do Império russo, a derrubada do tzarismo, o curto período da democracia burguesa e a revolução socialista. Em cada uma dessas fases é possível verificar as marcas históricas nas experiências e teses pedagógicas de Makarenko (LUEDEMANN, 2002, p. 22).

Nos momentos em que antecederam a Revolução de Outubro, marcados pelas contradições sociais, pela crise da burguesia, pela agitação das massas trabalhadoras e pela mobilização dos soviets, Makarenko estava na Ucrânia, participando ativamente dos acontecimentos. Pelas características nacionalistas da região, a luta, inserida no processo global da Revolução Proletária russa, se fazia mais difícil política e conjunturalmente. Os intelectuais que se colocavam contra a repressão tzarista lutavam pela criação de uma República Ucraniana independente. Lênin estava de acordo com essa idéia e, em junho de 1917, denunciou publicamente o Governo Provisório por não cumprir com “seu elementar dever democrático”, declarando a Ucrânia completamente livre. Quando consultado, Makarenko defendia, também, uma solução federativa. Em 1914, criticava duramente as restrições impostas pela Duma de Moscou em relação ao uso público da língua ucraniana, a qual na Revolução de 1905 tinha resgatado alguns direitos, principalmente, ao ensino na escola primária, à criação de textos literários e à impressão de livros, de jornais e de revistas no idioma vernáculo (CAPRILES, 1989, p. 71).

Em outubro de 1917, Makarenko acompanhava de perto os acontecimentos em Petrogrado, tomando conhecimento dos principais decretos elaborados por Lênin e sancionados pelo Governo Revolucionário. Com o triunfo da Revolução, o dever dos pedagogos era criar uma metodologia da docência, dedicada a construir o homem “novo”. Em fins de 1917, Makarenko começou a participar na organização das equipes responsáveis pela implementação da docência operária na Ucrânia (CAPRILES, 1989, p. 73-74-76).

Há algumas divergências em relação ao que representou esse teórico e as suas experiências educacionais, para o regime soviético. Tragtenberg (2003) afirma que Makarenko foi uma efígie do stalinismo, em contraponto à Pistrak:

Pistrak situa-se na linha dos grandes educadores como Pavel Blonsky, Nadéjda Krupskaja e Vassili Lunatcharsky. Apesar disso, 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 que gerou milhares de jovens a-sociais – razão pela qual, ele tem pouco a dizer a respeito da escola. 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 (TRAGTENBERG, 2003, p. 7).

Lindenberg (1977), apesar de reconhecer que Makarenko teve um papel de representação na União Soviética, pondera que ele não expressou o conjunto das políticas educacionais do período, visto que a sua função teria sido outra:

[...] O fato de Makarenko ser regularmente evidenciado como pensador 'pedagógico' advém de um expediente ideológico: mascarar a restauração da escola capitalista na U.R.S.S. pondo em evidência uma experiência social que incidiu sobre crianças e que apresenta traços de ideologia proletária. Mas isso é outra história (LINDENBERG, 1977, p. 20).

Kaminski (1973) entende que Makarenko é um fenômeno distinto do stalinismo e que nele se encontra a compreensão mais próxima de um organismo humano que trabalha, mas que também vive. Makarenko teria construído um sistema educacional que seria a expressão ideal desse organismo (KAMINSKI, 1973, p. 34).

Buscar entender em que medida a experiência de Makarenko se diferenciou da política educacional soviética mais ampla, nos ajuda a compreender as possibilidades de desenvolvimento de uma Educação Integral naquele momento histórico. O fato de ser o “símbolo” de uma educação socialista nos indica a existência de uma pedagogia distinta e, por isso, é preciso buscar os elementos dessa construção⁷⁵.

⁷⁵ Esse estudo é importante para compreender as experiências de educação que tem como referência a perspectiva emancipadora de Makarenko. Um exemplo controverso refere-se à comparação feita, no Brasil, de que os CIEP's, do Rio de Janeiro, expressaram os objetivos educacionais de

Makarenko, como pedagogo, destacou-se a partir das realizações que fez em uma colônia destinada ao atendimento de jovens delinqüentes, a Colônia Gorki (1920-1928), que ocorreu em três locais: Poltava (1920-1923), Trepke (1923-1926 e Kuriaj (1926-1928) (LUEDEMANN, 2002, p. 119). Foi um dos pioneiros a introduzir a co-educação no ensino, contrariando as tendências pedagógicas de sua época, que separavam os homens das mulheres (CAPRILES, 1989, p. 98). A presença feminina foi um elemento a mais na construção de um coletivo com um senso de humanismo ainda mais profundo (LUEDEMANN, 2002, p. 146).

A ele foi atribuído a tarefa de reeducação desses jovens, apesar de que, inicialmente, parecia muito mais uma forma de retirá-los da sociedade, como demonstra o diálogo entre um oficial do Estado soviético e Makarenko, quando foi convocado para realizar este trabalho:

[...] Eu procuro e procuro, temos uma tarefa tão grande pela frente: proliferam esses vagabundos, moleques abandonados – não se pode mais andar pela rua, até residências eles invadem. E só o que eu ouço é, isto é assunto seu, responsabilidade do Departamento de Educação Pública [...] (MAKARENKO, s/d, p. 11-12).

Máximo Gorki (1868-1936), famoso escritor russo, além de grande ativista político, se tornou, mais tarde, a grande inspiração para os jovens da Colônia Gorki, autodenominados de gorkianos. Inicialmente essa referência se deveu ao fato de que sua literatura tinha um caráter empolgante e, posteriormente, pelo conhecimento de sua história de vida; pois era uma criança órfã (MAKARENKO, s/d, p. 99). Máximo Górkí, na verdade, é um pseudônimo de Alexei Maxímovich Péshkov. Gorki significa “amargo”, apelido escolhido devido às duras experiências vividas pelo escritor em sua infância (CAPRILES, 1989, p. 15).

Muito antes disso, em 1920, Gorki, indiretamente, determinou o futuro de Makarenko ao escrever uma carta para Lênin, solicitando que se resolvesse o problema dos jovens delinqüentes na Rússia:

[...] chamo a sua atenção para a necessidade de tomar medidas decisivas acerca da luta contra a delinqüência infantil. Agora que estou informado do estado deste problema, sei com que apavorante rapidez o contágio da delinqüência progride. Em Petrogrado contam-se mais de 6 000 crianças criminosas, dos 9 aos 15 anos, todas elas

reincidentes e, entre elas, um bom número de assassinos. Há garotos de 12 anos, cada um deles com três mortes nos seus antecedentes. Isolá-los não seria uma solução. Impõe-se novas medidas; proponho, portanto, criar uma liga para a luta contra a delinquência infantil, na qual incluirei as personalidades mais competentes em matéria de educação da infância deficiente e da luta contra a delinquência infantil (GORKI *apud* CAPRILES, 1989, p. 79).

Lênin, aprovando a idéia criou, em 1920, uma Comissão para a luta contra a delinquência infantil, sob a presidência de Gorki e com a ativa participação de Lunatcharski e de Krupskaja. Até a Revolução de Outubro, todos os reformatórios infantis eram considerados estabelecimentos de tipo correcional; verdadeiras prisões onde os menores eram simplesmente isolados, produzindo, num grande número de casos, psicopatas incorrigíveis. Após a Revolução, a visão de uma reclusa punitiva foi rejeitada. A comissão de Gorki exigia a realização de um trabalho de readaptação das crianças e dos jovens, mediante a educação, com o objetivo de fazer deles cidadãos perfeitamente integrados na produção social (CAPRILES, 1989, p. 79).

O aumento da criminalidade infantil, no período da Guerra Civil, tinha se tornado um fator de desestabilização da paz social, forçando o Governo Revolucionário a tomar algumas medidas para enfrentar o problema. A primeira medida foi a transferência do sistema correcional de menores do âmbito da administração judicial para o setor de educação. A segunda, de acordo com a comissão de Gorki, foi a criação de uma colônia ou de uma escola de trabalho e educação social, ao invés de um reformatório. Em setembro de 1920, Makarenko foi convidado para dirigir essa primeira colônia experimental (CAPRILES, 1989, p. 80).

Era preciso, então, recuperar os jovens através do trabalho educativo. Makarenko assumiu essa tarefa com o interesse de desenvolver um “método geral de educação comunista” (LUEDEMANN, 2002, p. 118). Era preciso criar um “novo” homem, a partir de uma nova pedagogia (MAKARENKO, s/d, p.12).

Nossa educação deve ser comunista, e cada pessoa que eduquemos deve ser útil à causa da classe operária. Este princípio generalizador pressupõe, evidentemente, diferentes formas de realização desse trabalho, de acordo com a variedade do material e suas diversas formas de emprego na sociedade. Qualquer outro princípio não é nada mais do que uma impessoalização (MAKARENKO, *apud* CAPRILES, 1989, p. 97).

Esse “novo” homem deveria ter como característica fundamental o sentimento de coletividade:

Perante nós surge a coletividade como objeto da nossa educação. A partir disso, a tarefa de planejar a personalidade adquire novas condições para a sua solução. Devemos entregar como produto, não apenas uma personalidade que possua estes e aqueles traços, mas um membro da coletividade, a coletividade com determinadas características (MAKARENKO, 2002, p. 274-5).

A coletividade, na obra de Makarenko, é muito significativa. Coloca-se como meta fundamental da educação, mas, é, ao mesmo tempo, a expressão de sua experiência na Colônia Gorki. As dificuldades enfrentadas por todos na Colônia, desde a fome e a falta de recursos, contribuíram para que educadores e educandos - estes sem outros laços familiares – se tornassem um imenso coletivo:

Na nossa inenarrável pobreza havia também um lado bom, que mais tarde nunca tivemos. Éramos igualmente famintos e pobres também nós, os educadores. Naquele tempo, não ganhávamos quase nada, nos satisfazíamos com o mesmo *condiôr* e andávamos envoltos em quase idênticos farrapos. No decorrer de todo o inverno, eu andei de botas sem solas, com um pedaço de trapos que serviam de meias sempre pendurado para fora (MAKARENKO, s/d, p. 38).

Os roubos de mantimentos e de instrumentos que ocorriam na Colônia e a violência entre os educandos eram encarados por Makarenko como um dos maiores obstáculos a serem enfrentados, pois caracterizavam a expressão de interesses individuais, em detrimento do coletivo. Vencer essas barreiras não era apenas uma condição para a sobrevivência material da Colônia, numa época de escassez, mas era o seu próprio objetivo educacional. Uma das formas utilizadas pela Colônia para combater esses problemas foi a criação de um “tribunal popular”, onde os próprios educandos julgavam os infratores e definiam a pena, que podia ser, no limite, a expulsão da Colônia (MAKARENKO, s/d, p. 36-44). A prática de tomar decisões coletivas teve impacto significativo na Colônia. Em meados de 1920, Makarenko afirmou que quando um aluno novato, ainda não incorporado na lógica da Colônia, tentasse furtar alguma coisa, “[...] ele bem cedo percebia, que teria de se haver, não com os diretores, mas com uma significativa parte do coletivo, e o coletivo era muito cruel nas suas reações” (MAKARENKO, s/d, p. 194).

O trabalho coletivo não se limitava às atividades desenvolvidas na Colônia, mas estava articulado com a sociedade. Um exemplo dessa associação foi a formação, com os educandos, de uma espécie de “polícia”:

Makarenko compreendeu que a vida do coletivo dependia de uma luta política mais geral, para dar aos seus educandos uma formação integral, como cidadãos. Do período de organização inicial, interna, passou para a constituição de uma solidariedade mais forte entre os educandos, confrontando, na realidade social, os espoliadores da produção agrícola. Era necessário transformar os jovens delinquentes em revolucionários, destinando-lhes tarefas de proteção dos camponeses contra os bandos de ladrões e *kulaks* [...] A educação dos gorkianos era integral, transformando-se numa luta contra os antigos sinais da propriedade privada e a presença da exploração capitalista (LUEDEMANN, 2002, p. 132-152).

Para Makarenko o princípio de coletividade apenas poderia existir numa sociedade socialista (CAPRILES, 1989, p. 163). Portanto, afirmava que na sociedade burguesa as qualidades da personalidade humana eram outras e, por isso, a educação burguesa era destinada à formação da individualidade. Na sociedade soviética, por sua vez, seria diferente, uma vez que existiria uma cadeia de dependências completamente distinta, própria dos membros de uma sociedade para além de uma simples multidão. Na medida em que transcorreria a vida nesta sociedade, as pessoas se desenvolveriam como membros de uma coletividade (MAKARENKO, 1975, P. 109-110). Para Makarenko o coletivo “[...] é um organismo social vivo e, por isso mesmo, possui órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependências entre as partes. Se tudo isso não existe, não há coletivo, há uma simples multidão, uma concentração de indivíduos” (MAKARENKO, *apud* CAPRILES, 1989, p. 13).

O conceito de coletividade, dessa forma, é diferente da idéia de sociedade:

Analisando a coletividade como uma microestrutura social, na qual se reproduz um tipo de relação característico para todo o conjunto da sociedade, Makarenko estabelece diferenças claras para os conceitos de ‘sociedade’ e de ‘coletividade’. A principal diferença representa a unidade de contratos: os membros da coletividade estão ligados mutuamente por relações e dependências diretas. Esta particularidade se pode explicar, de acordo com Makarenko, ‘pelo grande sentido científico e prático da coletividade diretamente vinculada à tese marxista de que são as próprias pessoas que criam

as circunstâncias, influenciadas pela educação que receberam' (CAPRILES, 1989, p. 163).

É uma educação, assim como a de outros autores aqui apresentados, que visava, também, a desenvolver os hábitos e as atitudes na perspectiva de uma nova sociabilidade:

Numa coletividade bem organizada, todo o processo educativo é realizado sem esforços especiais, como uma assimilação incessante de impressões, comportamentos e relações mais sutis e diversificadas. [...] Por mais que se esforce em formar noções corretas sobre o que é preciso fazer, mas não inculcar os hábitos necessários para vencer as dificuldades mais persistentes, tenho o direito de dizer que não se inculcou nada. Resumindo, o que eu exijo é que a vida da criança seja organizada como uma prática que forme determinados hábitos (MAKARENKO, 2002, p. 284-375. Grifos nosso).

Constata-se, nessa prática, a influência do debate que se realizava no âmbito do escolanovismo, ou seja, as preocupações com o meio e seu alcance sobre o indivíduo; argumentos presentes na defesa de um método de ensino ativo:

[...] As crenças necessárias não podem ser embutidas a força e as atitudes requeridas não podem ser plasmadas materialmente. Mas o meio, o ambiente particular em que o indivíduo vive, leva-o a ver e a sentir mais uma coisa do que outra; leva-o a seguir certos planos com o fito de ter bom êxito em suas relações com os outros; reforça-lhes algumas convicções e enfraquece-lhes outras, como condição para obter a aprovação de outras pessoas (DEWEY, 1979a, p. 12).

Havia a necessidade de formar o “novo” homem, com novos valores e novas atitudes, diferente dos antigos valores burgueses, como era o objetivo para Dewey (DEWEY, 1979b, p. 93). No entanto, para se contrapor aos valores burgueses, Makarenko defendia a liberdade e a iniciativa dos educandos, mas com uma perspectiva diferente de Dewey, uma vez que visava superar a individualidade burguesa.

A semelhança com Dewey também pode ser identificada, quando Makarenko destacava que a liberdade e a iniciativa não significavam a ausência de direção.

Enquanto o educador não dispuser de um sistema de trabalho organizado com tradições e órgãos de participação social da coletividade, não poderá abrir mão de uma direção centralizada e severa para que os educandos, mesmo obrigados sejam iniciados no

trabalho coletivo. Não é possível acreditar que todas as atividades de instrução e de educação desenvolvidas se baseiam apenas no interesse da criança (MAKARENKO, *apud* LUEDEMANN, 2002, p. 159).

Na esfera específica da instrução escolar, Makarenko diverge em alguns pontos de Pistrak. Em primeiro lugar, em relação à metodologia dos complexos:

Makarenko considerava, também, exagerada a ênfase que alguns pedagogos devotavam à metodologia dos complexos. Ao centrar a atividade pedagógica em certos temas de interesse, privilegiando excessivamente, as operações de trabalho, os estudos teóricos e científicos se dissolviam, descaracterizando, assim, a tarefa específica do ensino. Segundo ele, nem toda atividade pode ser relacionada à matemática, à geografia e à língua, podendo-se cair no perigo de subestimar as disciplinas teóricas, por excessivo crédito à prática (MACHADO, 1984, p. 405).

Em segundo lugar, a crítica aos “complexos” seria, na verdade, um desdobramento da objeção que Makarenko colocava à centralidade do trabalho ou do trabalho como educativo por si mesmo.

Seguramente recordarão dos danos causados pela teoria de que o processo laboral deve estar ‘vinculado’ ao programa de estudo. Como ‘queimamos os miolos’ com este maldito problema! Os meninos faziam um tamborete e tínhamos de entender a forma como isso se ligava à geografia e à matemática (risos). Eu ficava possesso quando aparecia uma comissão e não encontrava correspondência entre o tamborete e a língua russa (gargalhadas). Até que decidi mandar tudo isso ‘pro inferno’ e comecei a afirmar sem maiores cuidados que não devia existir relação alguma (MAKARENKO, 2002, p. 390).

O trabalho deveria ser um dos pilares para construir uma prática coletiva, no entanto, haveria momentos específicos para o estudo. A vida escolar ou educacional era centrada, portanto, no coletivo (LUEDEMANN, 2002, p. 26). O trabalho como meio educativo, para Makarenko, apenas seria possível como uma parte do “sistema geral”; unindo a educação política e a educação social:

De cualquier modo, si el trabajo no va acompañado de la enseñanza, si no va unido a la educación política y social, no dará provecho educativo, será un processo neutral. Podemos obligar al hombre a trabajar cuantos queramos, pero si simultáneamente no le educamos política e moralmente, si no participa en la vida social y política, este trabajo será simplemente un processo neutral, sin resultados

positivos. Como medio educativo, el trabajo solo es posible formando parte del sistema general (MAKARENKO, 1975, p. 19).

O trabalho era realizado na Colônia Gorki na perspectiva de responder às necessidades da instituição: produzir alimentos, construção e reformas dos prédios, cortar lenha, etc.: “En la colonia Gorki tuve que amoldarme principalmente a la escasez y extraer el principio laboral de la necesidad, de la situación de penuria en que vivíamos” (MAKARENKO, 1975, p. 92).

Nos anos iniciais da Colônia Gorki a produção estava voltada, predominantemente, para a sua própria manutenção, sem descartar, no entanto, a possibilidade de venda. Com os recursos adquiridos com a venda de alguns produtos, foi constituído um “fundo material escolar” para investir na ampliação da biblioteca escolar, na alimentação, nas vestimentas, no teatro da colônia, na manutenção de uma banda musical, além de auxiliar na continuidade dos estudos dos antigos colonistas (MAKARENKO, 1975, p. 92).

Em 1925, a Colônia Gorki atingiu o ápice de suas realizações, tanto no campo pedagógico como no econômico. Numa época em que as comunidades educativas infantis das áreas rurais tinham uma limitada produção agrícola, a Colônia Gorki tinha uma fonte de renda autogestionária, com investimentos diversificados, inclusive no setor da pecuária (CAPRILES, 1989, p. 102).

Makarenko afirmava que a educação, a partir do trabalho, deveria levar em conta o seu caráter produtivo ou socialmente “útil”:

Hoy no me imagino la educación por el trabajo en las comunas al margen de las condiciones de la producción [...] De todas formas, estoy convencido de que el trabajo que no tiene como finalidad la creación de valores materiales no es un elemento positivo de educación, así que hasta el trabajo que llamamos docente, debe también dimanar de lo que representan los valores que el trabajo puede crear (MAKARENKO, 1975, p. 92).

Makarenko era, portanto, contra a idéia de que o trabalhador deveria dominar todo o processo de trabalho:

Nós necessitamos da divisão do trabalho. Atualmente não é tão necessário um oficial que saiba fazer toda a cadeira, mas sim um operário que saiba trabalhar com a serra circular e com a debulhadora. Na minha prática dispus de uma coletividade

trabalhadora e de um tipo de produção desta natureza (MAKARENKO, 2002, p. 394).

Parece contraditório, mas não seria o conhecimento de todo o processo de trabalho que emanciparia os trabalhadores. Cabe destacar aqui, que Makarenko estava defendendo a divisão do trabalho, mas não a divisão de classes, tampouco a divisão entre aqueles que pensavam e os que executavam o trabalho. O desenvolvimento do trabalho na Colônia Gorki, pelo contrário, iria contribuir para a superação do preconceito em relação ao trabalho manual (MAKARENKO, 2002, p. 271). Demonstra, também, uma preocupação com as necessidades da sociedade: a demanda de profissionais especializados.

Um aspecto de extraordinária importância em nosso trabalho consiste em que ele deve ser inquestionavelmente útil. Estamos obrigados a educar o cidadão que nossa sociedade necessita. Em ocasiões diversas a sociedade apresenta este imperativo com muita impaciência e exigência: necessitamos médicos, engenheiros, torneiros, técnicos etc. Devemos falar não somente sobre formação profissional da nova geração, senão também sobre a educação de um novo tipo de conduta, dos caracteres, traços e qualidades de personalidade que são necessários no Estado soviético. Os objetivos do trabalho executivo somente podem ser deduzidos pelas exigências que a sociedade apresenta. [...] Nossa educação deve ser comunista, e cada pessoa que eduquemos deve ser útil à causa da classe operária (MAKARENKO, *apud* CAPRILES, 1989, p. 95-96-97).

Nesse sentido, os gorkianos, de delinqüentes à margem da sociedade, passaram a vislumbrar a possibilidade, que se efetivou em muitos casos, de ingressarem nas *rabfaks* – universidades proletária.

Sua idéia de realização de uma Educação Integral envolveu, também, outras dimensões do trabalho humano. Os educandos trabalhavam, estudavam e realizavam diferentes atividades culturais: teatro, canto, coro, música (aprender a tocar instrumentos), círculos de literatura, entre outras atividades diversificadas (MAKARENKO, 2002, p. 304-306). As atividades eram divididas em dois turnos: metade do dia era dedicado à produção agrícola, a realização de obras de construção e de manutenção dos edifícios escolares e de moradia na Colônia e ao cuidado de um bosque que estava sob a sua responsabilidade. No outro período, os educandos assistiam as aulas e participavam de outras atividades artísticas e culturais (CAPRILES, 1989, p. 87).

Os jogos eram considerados, por Makarenko, como essenciais para o trabalho educativo. Na infância, os jogos teriam importância porque o trabalho da criança dependeria da maneira como ela brincava e não somente porque a criança necessitaria dele ou porque o trabalho deveria ser intercalado com divertimento (MAKARENKO, 1979, p. 213).

As atividades físicas, como um dos aspectos da educação, adentravam no universo da colônia, a partir da lógica militar. Makarenko não fazia referência a Marx nesse aspecto, mas convergia com as *Instruções aos Delegados...* “Educação corporal, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militares” (MARX & ENGELS, 1978, p. 223).

Não sei, por que, talvez por algum instinto pedagógico do qual nem eu mesmo tinha conhecimento, eu me lancei na instrução militar. Antes eu já havia começado, com os colonistas, exercícios físicos e treinamento militar. Nunca fui especialista em cultura física, e nós não tínhamos recursos para contratar um tal especialista. Eu só conhecia a ordem-unida e ginástica militar, só sabia o que se relacionava com a ordem de combate numa companhia. Sem qualquer reflexão e sem sombra de escrúpulos pedagógicos, comecei a treinar os garotos em todas essas coisas úteis [...] Após o trabalho, todos os dias, nós, a colônia inteira, fazíamos exercícios na nossa praça de esportes, que era um amplo pátio quadrado (MAKARENKO, s/d, p. 217).

O aspecto militar se sobrepôs às atividades físicas. Os colonistas começaram a exercitar práticas de guerra como, por exemplo, a simulação de incursões a alvos estabelecidos previamente. Essa prática militar influenciou de forma positiva a rotina da Colônia e a postura de seus membros; até mesmo os horários das atividades passaram a ser sinalizados por uma corneta, a qual substituiu o antigo sino (MAKARENKO, s/d, p. 218-219).

É interessante notar que Makarenko conseguiu efetivar essa rotina militar, normalmente reconhecida por sua rígida hierarquia, sem perder de vista o seu horizonte de coletividade. Os trabalhos realizados na Colônia passaram a ser organizados a partir de destacamentos; uma alusão a um período da Revolução na Ucrânia, em que uma “guerra de guerrilhas” era conduzida por destacamentos, que ficaram conhecidos pelas táticas bélicas e despertaram a admiração dos gorkianos; um “gosto pelo romantismo guerrilheiro da luta revolucionária” (MAKARENKO, s/d, p. 236).

Os destacamentos incorporaram a prática de distribuição dos colonistas pelas oficinas: ferreiros, sapateiros, cavalariaços, etc. Tinham como objetivo a profissionalização e sua organização era permanente. Entretanto, a atividade agrícola, principal trabalho da colônia, encarada por todos como um meio de subsistência e de melhoria de vida, era de responsabilidade do destacamento misto, provisório, dedicado à tarefas breves, e com variado número de integrantes (MAKARENKO, s/d, p. 237-239).

O aspecto de coletividade também se sobressaía na escolha dos comandantes dos destacamentos, feita por um conselho, “soviète de comandantes”. A função de comandante de destacamento era exercido pela maioria dos colonistas, de forma a participar tanto das funções de trabalho, quanto de sua organização:

Um comandante de destacamento permanente se dirigia para o trabalho como simples membro das fileiras do destacamento, e durante o trabalho se subordinava ao chefe do destacamento provisório, muitas vezes um membro do seu próprio destacamento permanente. Isto criava uma cadeia muito complexa de interdependências na colônia, e nesta cadeia um colonista individual já não podia se destacar sobre o coletivo. O sistema de destacamentos mistos tornava a vida na colônia muito tensa e cheia de interesses, de alternância de funções de trabalho e da organização, de exercício de comando e de subordinação, e de movimentos coletivos e individuais (MAKARENKO, s/d, p. 241).

Os resultados do trabalho na Colônia Gorki superaram as expectativas de Makarenko, que decidiu sistematizar as suas experiências e socializá-las. Em agosto de 1922, enviou um relatório ao Instituto Central de Organização da Instrução Pública, onde expunha, também, a necessidade de codificação da nova ciência pedagógica, propondo as seguintes medidas para o desenvolvimento de uma pedagogia socialista:

1º Elaboração de um método científico de investigação pedagógica. Segundo os métodos atuais, a criança é o objetivo principal da investigação pedagógica. Acredito que este não é um princípio correto. A ciência pedagógica deve considerar o fato, o fenômeno pedagógico, como o objetivo final dessa investigação.

2º Aprofundar a atenção em relação à coletividade infantil como um todo orgânico. Para isto é necessário reestruturar toda a psicologia do trabalhador escolar.

3º Renunciar completamente a idéia de que para existir uma boa escola é necessário, antes de tudo, bons métodos para aplicar nas

aulas. O que necessita para obter uma boa escola é um sistema cientificamente organizado, compreendendo todas as suas influências.

4º A psicologia não deve ser o fundamento da pedagogia e sim a continuação dela, e assim deve ser entendido o processo de realização da lei pedagógica.

5º A escola russa de trabalho tem que ser reestruturada completamente já que, na sua essência, é uma visão burguesa. A base fundamental da escola russa não deve partir da teoria “ocupação-trabalho”, senão da sua antítese dialética: “trabalho-preocupação”. Somente a organização da escola como uma função econômica a tornará socialista (MAKARENKO, *apud* CAPRILES, 1989, p. 91-92).

O primeiro e o segundo itens expressam a preocupação e a realização prática da Colônia Gorki: a construção de um trabalho pautado na coletividade. Uma pedagogia que estivesse centrada na individualidade do aluno, tenderia a negar esse objetivo.

O terceiro e o quarto itens, denotam, de certa forma, os problemas enfrentados por Makarenko na Colônia, bem como as constantes angústias expressadas por ele em relação à importância da teoria. Os primeiros anos de trabalho com os gorkianos não foram fáceis. O confronto inicial entre os professores e os alunos representaram, em algumas vezes, o ápice da violência física. O episódio mais significativo, e que Makarenko fez questão de relatar em sua obra, foi quando ele surrou um colonista que se recusava a trabalhar e, ainda, o ofendia:

Ofendido e encolerizado, levado ao desespero e á fúria por todos os meses precedentes, levantei o braço e apliquei um bofetão na cara de Zadorov. Bati com força e ele não se agüentou de pé e caiu sobre a estufa. Bati mais uma vez, agarrei-o pelos colarinhos, suspendi-o e o esbofetei pela terceira vez. E percebi de repente que ele estava terrivelmente assustado. [...] Sim, eu surrei um educando. Vivenciei todo o absurdo pedagógico, toda a ilegalidade jurídica daquele incidente, mas ao mesmo tempo vi que a limpeza das minhas mãos era assunto de importância secundária em confronto com o problema que eu tinha pela frente (MAKARENKO, s/d, p. 25-29).

Nesses momentos iniciais, de grandes dificuldades, quando ainda não havia desenvolvido o sentimento de coletividade é que Makarenko refletia sobre a relevância da teoria

Indignava-me a pessimamente organizada técnica pedagógica, e a minha onipotência técnica. E eu pensava com repulsa e raiva sobre a ciência pedagógica: 'Há quantos milênios ela existe! Que nomes, que idéias brilhantes: Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonsky! Quantos livros, quantos papéis, quanta glória! E ao mesmo tempo, um vácuo, não existe nada, é impossível haver-se com um só desordeiro, não há um método, nem instrumental, nem lógica, simplesmente não existe nada! Tudo uma enorme charlatanice' (MAKARENKO, s/d, p. 127).

Além da dificuldade inicial de encontrar uma teoria que respondesse aos seus anseios, Makarenko também enfrentou a recusa, dos Órgãos de Instrução Pública, de admitir os seus métodos. Ironizando-os como "Olimpo Pedagógico" ou os "Escribas Pedagógicos", afirmava que eles condenavam tanto os destacamentos como o jogo bélico da Colônia, pela incapacidade de compreender do que se tratava (MAKARENKO, s/d, p. 236). A relação com o *Narkompros* foi conturbada, durante muito tempo, justamente pela falta de reconhecimento dos métodos de Makarenko. Ele não reconhecia a capacidade teórica de alguns inspetores daquele órgão:

Mas eu procurava não visitar o Departamento: eram demais o desdém e a hostilidade com que eu era tratado ali. Atormentava-me especialmente um dos inspetores, Shárin [...] Quem sabe o que ele fazia antes de 1917, mas agora era um grande especialista justamente em educação socialista. Assimilara lindamente algumas centenas de termos da moda e sabia desfiar interminavelmente seus ocos gorjeios verbais, convicto de que atrás deles se ocultavam grandes valores pedagógicos e revolucionários (MAKARENKO, s/d, p. 153).

Era preciso, também, sintetizar as realizações do período revolucionário para apreender, com maior precisão, o seu caráter educativo. Makarenko afirmava que a educação comunista do povo soviético havia iniciado com a Revolução, desde as primeiras palavras de Lênin, nos primeiros combates da Guerra Civil. Enfim, não havia um só ato da história da Revolução que, além do significado econômico, político e militar, também não tivesse um significado educativo, uma possibilidade de construir uma nova ética e um acréscimo à nova experiência moral. Todavia, a experiência moral ou as normas de conduta que emergiram naquele contexto, não estavam formalizadas em regras precisas ou em termos teóricos e, mais importante, ainda não tinham sido ampliadas para converter-se em tradições experimentais de todo o povo (MAKARENKO, 1975, p. 135-136).

Ressalta-se ainda, levando em conta o relatório escrito por Makarenko ao órgão da instrução pública, a sua preocupação para que a Pedagogia não se subordinasse às outras ciências como, por exemplo, a Psicologia e a Biologia. Estas deveriam ser auxiliares daquela. O método educativo, além disso, deveria ter como ponto de partida a experiência e depois comprovado por aquelas ciências: “Nada enseña al hombre como la experiencia” (MAKARENKO, 1975, p. 21). Essa afirmação partia do entendimento de que a Pedagogia era, antes de tudo, uma ciência de utilidade prática, aproximando-o das preocupações de Dewey, mas, no entanto, tendo em vista os objetivos da Revolução, ela assumiria um conteúdo político mais amplo:

[...] vivimos una época en que los trabajadores prácticos modificam magnificamente las tesis científicas [...] No podemos dedicarnos a educar simplemente a la persona, no tenemos derecho a realizar un trabajo educador, sin plantearnos un determinado fin político. La labor educativa que no esté dotada de un fin claro, explanando, conocido al detalle, será un trabajo de educación apolítica, lo que nos lo confirman las pruebas que a cada paso encontramos en nuestra vida social soviética. [...] De dónde dimana, pues, el fin del trabajo educador? Arranca, naturalmente, de nuestras necesidades sociales, de los anhelos del pueblo soviético, de los fines y tareas de nuestra revolución, de los objetivos y misiones de nuestra lucha. Por eso la formulación de los fines no puede extraerse ni de la biología ni de la psicología, y solo puede tomarse de nuestra historia social, de nuestra vida social (MAKARENKO, 1975, p. 17-18)

Makarenko, ao distanciar-se das teses do espontaneísmo e se aproximar do coletivismo, negou a educação evolutiva. Buscou a educação politécnica, no entanto, afirmou uma espécie de pragmatismo da teoria pedagógica, quando defendeu a transformação da pedagogia socialista num método de criação de técnicas eficazes (LUEDEMANN, 2002, p. 238).

Em 1928, Makarenko deixou definitivamente a Colônia Gorki e assumiu a Comuna Dzerzhinski (CAPRILES, 1989, p. 146). Esta adotava essencialmente o trabalho produtivo com objetivos rentáveis. Makarenko assumia que este foi um período ideal, porque

[...] en él, todos mis comuneros trabajaban ya en la verdadera producción, es decir, la organización era tal que ya existía plan industrial y financiero, un orden armónico que incluía todas las

formas de una auténtica fábrica: sección de planeamiento y producción y sección de normas; o sea, normas para cada trabajo, una dependencia congruente entre todos los puestos de trabajo, un sortido de piezas rigurosamente especificado, en el que no sólo figuraba la cantidad de las piezas producidas, sino también las normas de producción y las de calidad. Para entonces, nuestra producción ya era plenamente rentable, no sólo cubría sus gastos, sino también aseguraba la vida cotidiana de la comuna y nos permitía acumular medios, es decir, era una producción en toda regla (MAKARENKO, 1975, p. 92).

Na Comuna Dzerjinski Makarenko conseguiu desenvolver ao máximo as experiências produtivas, levantando hipóteses e criando teses sobre a relação entre o trabalho e a educação/instrução. O taylorismo foi empregado por Makarenko em suas experiências no campo da industrialização, mas apenas como um meio de obtenção de maior produtividade, através da divisão do trabalho. Era contra a implantação do estudo do taylorismo na sala de aula, pois considerava-o um meio capitalista de produção e não uma concepção científica de organização do processo de trabalho. Na Comuna Dzerjinski, Makarenko concluiu, junto com os educandos, que no processo de trabalho, dificilmente poderiam obter um conhecimento científico, amplo, sobre as transformações ocorridas ali. No momento da realização do trabalho produtivo, não poderia desenvolver o conhecimento científico e a ampliação cultural das novas gerações. Separou, então, o momento da produção e das necessidades de aumento da produtividade, do momento anterior e seguinte, do planejamento e do estudo científico na sala de aula (LUEDEMANN, 2002, p. 230-232).

As análises realizadas nos revelaram que, para Makarenko, a educação tem um significado amplo, extrapolando a dimensão da instrução escolar. Assim, a perspectiva é de uma Educação Integral e Integrada, que retira a centralidade unicamente da sala de aula, mas “Ao contrário de negar a escola, a pedagogia de Makarenko reconhece a força social e revolucionária dessa instituição social, principalmente sob influência das organizações revolucionárias da classe trabalhadora (LUEDEMANN, 2002, p. 19).

A Educação Integrada, em Makarenko, revela-se, inicialmente, pela própria configuração da instituição em que ele desenvolveu a sua pedagogia, a Colonia Gorki. Uma instituição que tinha como objetivo integrar delinquentes e órfãos à produção social. Mais do que preparar esses educandos, Makarenko visava integrá-

los na instituição; esta entendida como um grande coletivo, onde a vida, o trabalho e a educação eram indissociáveis. O trabalho na Colônia Gorki foi tomado de forma mais abrangente, tanto em sua dimensão prática de necessidade de sobrevivência, quanto em sua dimensão formativa.

Essa perspectiva aproxima Makarenko do preceito escolanovista que defendia a criação de experiências educacionais, tais como: “mini-comunidades”, “sociedades em miniaturas”, “cooperativas escolares”, “*Júnior Republic*”, etc.; expressões de experiências de autogoverno – *selfgovernment* – dos estudantes (DORE SOARES, 2000, p. 220-221).

A Colônia Gorki ao ser tomada como referência de um trabalho coletivo, não estava desvinculada dos interesses mais amplos da Revolução Soviética, ao contrário, a dimensão política de uma sociedade, que tinha como objetivo atingir o comunismo, encontrou um espaço privilegiado para se desenvolver, tendo em vista a centralidade da preocupação coletiva. Esse espaço também evidencia a perspectiva de uma Educação Integral. Ao ter a sua vida praticamente circunscrita às atividades da Colônia, os educandos receberam uma formação que visava o desenvolvimento das diversas potencialidades humanas: produtiva, ao participar ativamente do trabalho; artística e cultural, ao propiciar as diferentes atividades realizadas dessa natureza; política, ao desempenhar práticas de coletividade, de organização e de decisão; todas articuladas aos interesses que a Revolução tinha inaugurado.

A acusação de que Makarenko tem pouco a dizer a respeito da escola (TRAGTENBERG, 2003, p. 07) parte da constatação de que sua elaboração teórica não é produto de experiências de uma escola organizada na forma como a concebemos tradicionalmente. O que escreveu, no entanto, caberia plenamente aos objetivos não somente escolares, mas à educação no seu sentido mais amplo, que era o objetivo colocado ao novo momento histórico na Rússia, ou seja, a preocupação de que a escola se articulasse aos anseios revolucionários, a construção de uma sociedade, onde o pleno desenvolvimento humano teria que ser conquistado.

Poder-se-ia pensar, inclusive, em uma nova formatação das instituições escolares para uma nova sociedade em construção. O fato de trabalhar com menores infratores, órfãos em grande parte, é um diferencial. Isso, no entanto, não

desqualifica suas realizações, quando relacionadas com a escola “normal”, principalmente se comparadas com as dificuldades enfrentadas pelas famílias para com a educação de seus filhos⁷⁶, preocupação que já era grande naquele período.

A aceitação de que Makarenko se tornou uma efígie do stalinismo (TRAGTENBERG, 2003, p. 07), não pode ser compreendida como expressão da sua realização educacional como pedagogo. O stalinismo, concebido pelo senso comum como sinônimo de totalitarismo, conforme vimos no primeiro capítulo, poderia levar ao entendimento de que Makarenko realizou uma pedagogia totalitária. É preciso entender que quando Makarenko deixou a Colônia e se tornou um alto funcionário do Estado, no período stalinista, marcou uma nova fase em sua vida (KAMINSKI, 1973, p. 103).

As contundentes críticas direcionadas à Stálin, não podem ser estendidas ao Makarenko. O conceito de coletividade em Makarenko, tendo como interlocutores Lênin e Krupskaja, nos anos da Revolução de Outubro e, principalmente, nos anos de 1920, apresentou maior fertilidade para a constituição da Pedagogia Socialista do que nos anos de 1930. A coletividade passou a significar, no período stalinista, a subordinação do indivíduo ao coletivo, ao Estado, ao Partido e à burocracia (LUEDEMANN, 2002, p. 239).

Para concluirmos o capítulo, apresentamos algumas considerações preliminares a respeito dos autores estudados. Os teóricos soviéticos, Lênin, Krupskaja e Pistrak, e suas elaborações referentes à educação estão articuladas às preocupações decorrentes do desenvolvimento das forças produtivas na Rússia e a necessidade de uma educação que respondesse aos desafios daquele momento. No entanto, a relação entre a educação e o desenvolvimento econômico, nesses autores, vincula-se a perspectiva de construção de um projeto social cujo horizonte seria a emancipação da classe trabalhadora; portanto, com embates no campo econômico e político. Diferente do que defendia a escola burguesa, uma escola para se adaptar à realidade do desenvolvimento capitalista e apenas “integrar” os indivíduos à sociedade, os soviéticos defendiam a possibilidade de emancipação da classe trabalhadora como objetivo final. Para além dos embates educacionais, compreendiam que era preciso atingir primeiro o desenvolvimento econômico da

⁷⁶Motivo que levou Makarenko escrever o livro **Conferências sobre educação infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.

União Soviética superando, assim, o atraso em relação aos outros países do capitalismo central, no início do século XX.

A educação que defenderam, e que de certa forma operacionalizaram, era uma educação para a sociedade de transição, o socialismo. De forma que, o pleno desenvolvimento humano só poderia se realizar na “próxima etapa”, no comunismo. Ainda não era uma Educação Integral, como previra Marx, mas era uma formação que contemplava diversas potencialidades humanas e, dependendo do teórico, tinham ênfase em determinado aspecto: político e produtivo, em Lênin; trabalho fabril, em Pistrak; formativo e politécnico, em Krupskaia; e coletivo, em Makarenko.

Esses teóricos expressaram uma proposta de Educação Integrada, onde o trabalho socialmente “útil” apareceu como elemento integrador das dimensões econômicas, políticas e sociais. De qualquer forma, a educação é considerada um avanço em relação àquela que existia no período pré-revolucionário.

Na sociedade soviética, o desenvolvimento da educação estava articulado aos desafios provenientes do desenvolvimento das forças produtivas. Dessa forma, apesar da grande conquista política dos trabalhadores, a Educação Integral não se efetivou em todos os seus aspectos, pois sua plena realização, como já apontara Marx e Lênin, somente seria possível no comunismo.

Makarenko tem o mesmo pressuposto de Lênin, Krupskaia e Pistrak; no entanto, suas realizações educacionais têm algumas implicações diferentes. A Colônia Gorki possibilitou uma educação com especificidades. Primeiro, por ser uma colônia agrícola, parece que ficou um pouco à margem das preocupações com o desenvolvimento das forças produtivas, muito forte nas atividades industriais. Segundo, a Colônia era uma espécie de “mini-comunidade”, o que possibilitou a vivência muito mais forte do princípio comunista de coletividade, de uma vida integral, onde os educandos tinham a possibilidade de exercer as diferentes atividades, desenvolver as múltiplas dimensões humanas: do trabalho, da política, do lazer e da cultura. Esse desenvolvimento integral, no entanto, deveria se articular à uma vida integral fora da Colônia, uma vida concretamente possível somente na sociedade comunista, desafio que o “socialismo real” não conseguiu atingir.

No âmbito estritamente pedagógico, os quatro teóricos soviéticos incorporaram muitos elementos do escolanovismo, dentre eles a idéia de uma educação de aplicação prática, articulada às necessidades da sociedade e à superação de uma

educação contemplativa. Contudo, negaram o imediatismo de Dewey na medida em que vislumbraram uma nova sociedade e articularam esse projeto à educação; portanto, com pressupostos diferentes de Dewey. Nesse sentido, contribuíram para ampliar a noção de educação, não somente na União Soviética, e apontaram os elementos necessários para uma educação na perspectiva proletária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, sem ter a pretensão de esgotar a discussão, algumas considerações podem ser feitas. Primeiramente, entendemos que foi importante a retomada das principais idéias de John Dewey, um autor muito presente entre os educadores brasileiros em duas expressões muito distintas: ou é referência para fundamentar algumas políticas educacionais ou é criticado por educadores que se consideram de “esquerda”. Nas duas condições, o conteúdo de sua obra é muito incipiente e ainda merece maiores investigações para críticas mais consistentes.

Em relação à apropriação do liberalismo, em sua expressão escolanovista, da proposta dos trabalhadores, ela se evidenciou, em grande medida, a partir da reconfiguração que assumiu o liberalismo, no início do século XX. Essa apropriação ocorreu devido à pressão política do movimento operário; entendido como uma “ameaça” ao modo de produção centrado na propriedade privada.

Dessa forma, emerge a proposta de ampliação dos direitos políticos aos não-proprietários, ou a incorporação do tema da democracia; e o atendimento à alguns direitos, como o acesso à escola, os serviços sociais, a legislação trabalhista e o direito da organização dos trabalhadores em sindicatos. Essa assimilação ocorreu de forma contraditória, na medida em que a burguesia ampliou os direitos políticos e, ao mesmo tempo, utilizou-os para conter o potencial revolucionário da classe trabalhadora, mantendo-a sob controle.

A expressão maior da iminente “ameaça” dos trabalhadores foi o “socialismo real” na União Soviética que, juntamente com a crise do capitalismo da fase da livre concorrência, foi o elemento principal que contribuiu para as redefinições do projeto de domínio da burguesia. O escolanovismo se inseriu, nesse contexto, na medida em que incorporou algumas reivindicações dos trabalhadores, como a “democratização do acesso ao saber” e o tema trabalho. O trabalho, no entanto, ao ser tomado no sentido de *atividade*, tinha em vista produzir nas massas o consentimento à democracia capitalista, como uma forma de organizar a vida em comunidade, educar a vontade dos indivíduos, de forma que a sua conduta moral estivesse adequada à ordem social estabelecida (DORE SOARES, 2000, p. 204-

205).

John Dewey, como um autor de maior representatividade do escolanovismo, tinha uma perspectiva política muito bem declarada: reafirmar o liberalismo para que ele respondesse e, ao mesmo tempo, se adequasse às novas exigências do capitalismo como uma forma, inclusive, de tentar responder às crises desse modo de produção. No entanto, as críticas que realizou sobre a Escola Tradicional, seu caráter erudito, descolada das implicações de uma vida prática, é extremamente contundente e expressa uma concepção de Educação Integrada, que articula o aspecto cultural com as necessidades da sociedade. Essa dimensão de uma Educação Integrada em Dewey foi incorporada pelos autores soviéticos, mas com outro conteúdo para a máxima “educação é vida”; enfatizando a necessidade de que essa educação deveria ter como horizonte a vida na sociedade socialista. Na realidade soviética, a proposta de Educação Integrada, portanto, estava articulada aos desafios de construir o comunismo; este entendido como possível na medida em que o país se modernizasse, superando o atraso em que se encontrava.

Está presente em John Dewey, também, a necessidade de uma Educação Integral, com ênfase para a cultura, a arte, ao lazer, ao esporte e ao trabalho. Essa preocupação, na sociedade capitalista, não é inaugurada por Dewey; ela já era contemplada nas elaborações de Marx, a partir da análise crítica desse modo de produção. No entanto, a diferença fundamental está justamente no entendimento de como o trabalho deveria ser assumido pela escola. Dewey negava a possibilidade de que a escola tivesse como ponto de partida o trabalho produtivo, propondo que ele não estivesse centrado no seu produto, mas no seu processo. O trabalho seria o ponto de partida para propiciar experiências que contribuiriam para desenvolvimento da “engenhosidade” do aluno.

Para Marx a educação que interessava à classe trabalhadora deveria estar vinculada ao trabalho produtivo e articular a educação intelectual às práticas de ginástica e ensino tecnológico. Portanto, além da importância do ensino tecnológico, fundamental para o desenvolvimento das forças produtivas, Marx apontava a possibilidade política de uma educação que propiciasse ao trabalhador o controle de todo o processo produtivo.

A educação soviética visou superar a simples formação de mão-de-obra,

apêndices da máquina, uma vez que todos os teóricos estudados estavam preocupados com uma educação que contemplasse outras dimensões, dentre elas, a política.

Assim, Lênin, Krupskaja, Pistrak e Makarenko, ao incorporarem o trabalho como elemento fundamental em suas concepções de Educação Integral, o fizeram a partir das preocupações de Marx, buscando desenvolver um ensino tecnológico ou politécnico. Sem descartar a possibilidade de oferecer elementos para um melhor entendimento e controle dos processos de trabalhos por parte do proletariado, os autores soviéticos estavam pressionados pela necessidade de desenvolvimento das forças produtivas na Rússia. Nesse sentido, o trabalho como princípio educativo foi o trabalho socialmente “útil”, com valorização do seu produto.

Almejando conquistar a modernização, Lênin, Krupskaja, Pistrak e Makarenko buscaram incorporar os avanços que a ciência moderna tinha alcançado no desenvolvimento das forças produtivas. Era a busca pelo mais eficiente ou desenvolvido, tendo em vista as necessidades da União Soviética. A ciência moderna era referência na medida em que, como expressão do domínio humano sobre a natureza, era responsável, também, pelo aumento da riqueza material produzida. Essa condição era necessária para que a Rússia rompesse, inclusive, com a escassez de alimentos; garantia básica da existência humana.

Nesse sentido, os autores soviéticos defendiam que a produção deveria se pautar sob os critérios de eficiência, de otimização dos recursos e de habilidades dos trabalhadores para aumentar a produtividade, ou seja, a produção de riquezas para satisfazer as necessidades humanas e, portanto, visando superar o mérito individual como condição para a sua realização.

Essas preocupações também estavam presentes no debate sobre a importância da escola na Rússia Revolucionária. Favoreto (2008) aponta que o Estado Soviético atribuiu à escola duas tarefas: construir uma nova atmosfera de trabalho e divulgar as idéias comunistas. À medida que o Estado assumia um maior número de tarefas e o modo de produção se complexificava, tornava-se necessário uma instituição que preparasse os jovens para a vida adulta. Além disso, a crescente industrialização exigia mais especialização, controle e autocontrole do

indivíduo, que demandavam uma maior vinculação entre o ato de ensinar e os princípios do trabalho, da psicologia e da sociologia (FAVORETO, 2008, p. 83).

Assim

[...] em termos históricos, é notória a aproximação do debate pedagógico russo com o do pedagogo liberal-democrático, exceto, é claro, na divulgação da ideologia comunista ou liberal. No momento de transição, quando tudo estava sendo construído, Lênin e suas lideranças acreditavam que a escolarização do povo (ignorante, analfabeto) era necessária para construir a nova sociedade. Também os educadores liberais acreditavam que, em uma sociedade em mudança, como a industrial, a educação era questão essencial e determinante na formação do cidadão. As diferenças, no entanto, precisam ser destacadas. Enquanto os liberais acreditavam que a educação poderia construir uma sociedade mais justa e democrática; os russos julgavam-se privilegiados em relação aos burgueses. Para eles, a educação poderia realizar um grande avanço no processo revolucionário, uma vez que na Rússia, a classe operária já havia realizado a tomada do poder político e posto fim nas diferenças sociais (FAVORETO, 2008, p. 83).

Há entendimentos de que “a noção de 'politecnia' permaneceu muito vaga e sua formulação prática ficou condicionada à realidade de atraso industrial na URSS” (DORE SOARES, 2000, p. 366). Entendemos que é importante considerar exatamente o contrário: foi justamente o atraso industrial na Rússia que levou a tentativa de aplicação de uma educação politécnica, necessária para aumentar a produtividade, utilizando para isso, inclusive, critérios tayloristas. Esperar um outro tipo de politecnia, naquele contexto, é idealizar uma escola para uma sociedade com outras necessidades práticas. Os avanços nas proposições de Lênin estão justamente na medida em que vislumbravam uma sociedade futura, concebendo espaços de luta e de formação do trabalhador a partir das condições materiais e, portanto, além da educação escolar.

Deve-se destacar, também, que muitos elementos do escolanovismo foram incorporados e superados nas proposições de Lênin, Krupskaja, Pistrak e Makarenko; exceto na disputa política que expressava liberalismo/capitalismo, em contraponto ao socialismo. No âmbito da prática escolar, todos os autores colocaram questões que se aproximaram de Dewey, tais como: o caráter utilitário e a superação de métodos essencialmente verbais.

É claro que a Escola do Trabalho na Rússia não pode desenvolver plenamente todas as potencialidades humanas apontadas por Marx, de uma sociedade onde cada indivíduo pudesse aperfeiçoar-se em qualquer campo, sem ter com isso uma esfera de atividade exclusiva, pudesse fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, pastorear à noite, fazer crítica depois da refeição, sem com isso tornar-se exclusivamente caçador, pescador ou crítico (MARX; ENGELS; s/d, p. 41-42). As possibilidades de concretização dessa proposta estavam condicionadas à superação da sociedade de classes, e a URSS estava vivenciando um processo de transição, o socialismo. Não obstante isso, é impossível contrapor uma escola “ideal” com a escola “real”, a qual a Rússia necessitou implantar. Como horizonte teórico-prático para uma sociedade sem classes, uma educação na perspectiva dos trabalhadores necessitaria ir além do que a Rússia realizou, ou seja, seria preciso conceber o trabalho no sentido de desenvolvimento de todas as dimensões humanas. No entanto, reconhecemos que a Rússia realizou o que era historicamente possível.

Para construir uma proposta de educação, vinculada aos interesses da classe trabalhadora é importante identificar os elementos que os defensores do capital incorporaram da concepção socialista, mas, também, os equívocos que se assimilaram às Pedagogias Socialistas. Diante disso, ainda é importante recuperar a discussão na Rússia bolchevique sobre a educação, pois na experiência do “socialismo real”, estaria educando-se para uma nova sociedade, com o objetivo de acabar com a divisão de classes, buscando uma educação que tivesse como horizonte a emancipação humana. As realizações, mas também os problemas enfrentados e os equívocos cometidos, devem ser tomados como ponto de partida para a ampliação do que foi possível naquele contexto histórico.

Mesmo considerando que o período de abrangência do recorte da pesquisa situa-se, no máximo, até a década de 1930, não nos furtamos de apontar, ainda que de forma sucinta, alguns traços gerais do que representou o “socialismo real”. Entre as principais características destacam-se: o desenvolvimento industrial acelerado; as altíssimas taxas de acumulação; a ênfase na indústria pesada; a preocupação com o aumento da produtividade; a coletivização forçada da agricultura e o planejamento econômico centralizado. Por último, mas não menos importante, está a característica que é a “mais cara aos sonhos socialistas” e que se tornou, freqüentemente, o único

elemento ressaltado dessa grande experiência histórica e que marca fundamentalmente o período stalinista: um Estado ultracentralizado, poderoso e violento.

Houve, porém, um debate entre Trotsky e Stálin que mudou completamente o rumo da revolução: Trotsky defendia a tese da “revolução permanente”, ou seja, a revolução iniciada na Rússia deveria alcançar os outros países (TROTSKY, 1979, p. 102), tese esta, contrariada e vencida por Stálin, que entendia ser possível o “socialismo em um só país”. Segundo Perry Anderson (s/d, p. 86) Lênin também tinha esperanças da Revolução Russa se tornar um exemplo, provocando revoluções proletárias, principalmente nos países europeus, onde o capitalismo estava mais desenvolvido. Trotsky complementava essa idéia sugerindo, inclusive, que a Rússia liderasse essa revolução socialista mundial, entendendo que o modo de produção capitalista seria um fenômeno mundial, e para que um novo modelo socialista se desenvolvesse seria preciso a sua universalização⁷⁷. Entretanto, com o stalinismo consolidou-se a tese do “socialismo em um só país” (REIS FILHO, 1983b, p. 101).

A frase de Lênin, de que o capitalismo alemão seria referência para um Estado soviético, cujo objetivo era “soviets mais eletrificação”, e de que o “capitalismo de Estado era a ante-sala do socialismo” foi interpretada da seguinte forma: quanto mais estatização, mais próximo o socialismo e, conseqüentemente, o capitalismo se autodestruiria por essa via. Essa interpretação serviu de argumento para justificar a consolidação de uma burocracia no poder soviético (SADER, 1999, p. 122-123).

A compreensão de que a Rússia não conseguiu superar a sociedade de classes, mas produziu uma nova divisão a partir do burocratismo, o qual instaurou uma nova divisão entre dirigentes e dirigidos, não é consenso⁷⁸. Apesar disso, pode-se afirmar que o aconteceu na Rússia foi muito além de uma simples insurreição, pois ocorreram transformações econômico-sociais, dentre elas, na forma de propriedade e na configuração da classe no poder.

⁷⁷ Ernesto Che Guevara (1928-1967) que liderou ao lado de Fidel Alejandro Castro Ruz (1926) a Revolução Socialista Cubana, também era adepto da expansão da revolução, tanto que isto lhe custou a vida, tentando fazer a Revolução na Bolívia (CHE GUEVARA In: SADER, E. (org). **Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

⁷⁸ Sobre a divergência em relação à supressão ou não das classes sociais na Rússia, Bottomore (2001, p. 339) destaca quatro interpretações.

A história do socialismo no leste europeu ainda demanda muitos estudos. Segundo Hobsbawm (1998, p. 266) a Revolução Russa tem duas histórias entrelaçadas e que não podem ser confundidas: seu impacto sobre a Rússia e seu impacto sobre o mundo. Não se pode descartar o seu caráter proletário, na medida em que foi realizada pelas massas e, ao menos inicialmente, revelou o poder revolucionário do proletariado, ou seja, as condições reais que possibilitaram a efetivação daquilo que Marx e Engels sustentaram e que Lênin realizou: a força que tem uma classe trabalhadora mobilizada e com clareza dos seus objetivos históricos, dentre eles, a construção de uma sociedade onde a igualdade e a liberdade não estivessem apenas no plano jurídico, como visava a Rússia, após a Revolução de Outubro.

Nesse sentido, corroboramos com a idéia de que a União Soviética foi o “socialismo real”, possível dentro daquelas condições históricas e, que, pelo menos, na primeira década pós-1917, a Rússia viveu um processo revolucionário. No entanto, compreendendo que o conceito marxista de Revolução significa “uma transformação radical tanto do homem como da sociedade” (BOTTOMORE, 2001, p. 296), conclui-se que a Revolução não se completou na União Soviética. Se os rumos que o socialismo tomou não expressam fidedignamente o que Marx apontava como projeto de sociedade, não podemos desconsiderar que a Rússia deu materialidade para o conceito de práxis revolucionária, tendo Lênin como a grande expressão; pois ele não apenas teorizou o processo revolucionário, mas participou ativamente dos novos problemas impostos a todo momento pelas circunstâncias reais.

O “fechamento em si mesmo” pode ter sido o maior fator do fracasso da Revolução, porém, não pode ser entendido como o único. Portanto, dentre as demais causas pode-se indicar, por exemplo, a capacidade de reação do capitalismo. Assim, a Revolução, mesmo não atingindo outros países, teve impacto significativo. A força da mobilização dos trabalhadores obrigou o capitalismo a reagir como representou o surgimento do Estado do Bem-Estar Social, o qual também pode ser entendido como produto da organização dos trabalhadores.

A política do pleno emprego, a possibilidade de ‘todos’ não só de produzir, mas principalmente de consumir, se tornou inclusive uma arma ideológica dos capitalistas contra os socialistas no período da chamada Guerra Fria: ‘Mas a

principal razão do triunfo do capitalismo sobre o comunismo tem mais a ver com os níveis mais altos de consumo material que ao final atraíram não só as massas despossuídas, mas também as elites burocráticas do bloco soviético – tanto os privilegiados quanto, ou até mais que, os despossuídos – irresistivelmente para a órbita do Ocidente’ (ANDERSON, s/d, p. 87).

Desde outubro de 1917 houve muitos acontecimentos. Os rumos que a Rússia tomou depois da morte de Lênin (1924), o regime de Stálin ou até mesmo o fim do socialismo soviético, em 1989, são argumentos normalmente usados como “desculpas” para aqueles que decidiram decretar o “Fim da História”, não existindo, portanto, segundo essa perspectiva, futuro fora do capitalismo, bem como apontando que a queda do muro de Berlim representaria o erro de Marx e Lênin.

Se a crença de Lênin da Rússia se tornar um exemplo para que os trabalhadores de outros países fizessem a Revolução, não se efetivou, a queda do muro de Berlim (1989) parece ter cumprido essa tarefa, fortalecendo a tese do “Fim da História”, sendo tomado por muitos como um exemplo negativo, com impacto significativo na desmobilização dos trabalhadores.

Com a extinção da URSS, propagou-se no mundo a falsa idéia de “fim do socialismo” e que foi aceita por grandes contingentes do movimento operário, fazendo com que este enfrentasse um refluxo. Além disso, a partir desmoronamento da União Soviética, os países centrais do capitalismo rebaixam brutalmente os direitos e as conquistas sociais dos trabalhadores, por entenderem que não existia mais a “ameaça” socialista (ANTUNES, 2001, p. 18-20).

As críticas necessárias aos problemas que aconteceram no “socialismo real” não podem desconsiderar a possibilidade histórica de construção de uma nova sociedade⁷⁹. Salientamos, assim, a tese “socialismo ou barbárie” de Rosa Luxemburgo atualizada por Mészáros, tendo em vista o curso de desenvolvimento destrutivo do capital (MÉSZÁROS, 2003, p. 109).

A idéia de “Fim da História”, referência da Era do mercado globalizado, cuja tese é a de que a humanidade já teria atingido seu patamar superior precisa ser questionada, pois como afirma Hobsbawm, um dos mais importantes historiadores

⁷⁹ É importante destacar que, enquanto existir a sociedade de classes, enquanto existir a exploração e em todo o período de transição entre uma sociedade de classes e uma sociedade sem classes, a sociedade comunista do futuro, as análises e conclusões do método marxista são válidos. É só em uma sociedade em que não existirem mais nem as classes, nem o Estado, nem o capitalismo, nem a mercadoria, que estará historicamente superado o próprio marxismo (LÖWY, 2000, p. 28).

contemporâneos: “Contudo, como talvez os historiadores queiram lembrar aos especuladores metafísicos do ‘Fim da História’, haverá futuro. A única generalização cem por cento segura sobre a história é aquela que diz que enquanto houver raça humana haverá história” (HOBSBAWM, 1995, p. 16).

Reiteramos que a tese do “Fim da História” é sustentada por um discurso hegemônico que dissimula as contradições intrínsecas ao desenvolvimento capitalista, ao mesmo tempo em que cria as condições para a sua perpetuação. Entre esses discursos podemos citar a crença de um mundo globalizado, difusor de civilidades, ocultando o aumento da miséria nos países da periferia do sistema capitalista. A própria existência da periferia é concebida como transitória e a sua superação subordina-se à competência interna dos países periféricos, vinculada a uma série de condicionalidades econômico-financeiras e político-ideológicas circunscritas aos empréstimos internacionais⁸⁰. Portanto, para superar essa condição de “país em desenvolvimento”, o papel do Estado também é travestido de falácias, na expectativa de “minimizá-lo” nas questões sociais e “otimizá-lo” nas questões econômicas, onde o mercado, outro “ser transcendente”, quase mitológico, deve ser satisfeito e “respeitado em seu caráter dinâmico, o que exige um processo de adaptação constante e, portanto, também dinâmico, da parte dos indivíduos” (DUARTE, 2001, p. 64); convergindo com os ditames dos organismos multilaterais de financiamento. Os trabalhadores devem fazer “sacrifícios” - perdendo direitos, trabalhando precariamente, etc – para que o “Deus Capital” (com maiúscula mesmo!) seja satisfeito, ainda que momentaneamente, até que demandem novas exigências

⁸⁰ A respeito da intervenção dos organismos multilaterais de financiamento na sociedade brasileira, ver dentre outros, DEITOS, R. A. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. Campinas-SP, 2005. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.; TOMMASI, L. De; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998a.; FIGUEIREDO, I. M. Z. **Desenvolvimento, globalização e políticas sociais: um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e da saúde brasileiras da última década**. Campinas-SP, 2006. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.; GONZALEZ, M. J. F. et al. **O Brasil e o Banco Mundial: um diagnóstico das relações econômicas: 1949-1989**. Rio de Janeiro: IPEA/SEPLAN, 1990.; NOGUEIRA, F. M. G. **Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.; SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas. Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.; SOARES, R. P. **Dívida pública externa: Empréstimos do BIRD ao Brasil**. Brasília, DF, IPEA, 1999. (Texto para discussão, 642).; VIANNA JR., A. (Org.). **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil**. Análise crítica e documentos inéditos. Brasília, DF: Rede Brasil de sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 1998.

Desvelar esses discursos é explicitar as contradições que fazem parte da lógica da sociedade capitalista, denunciar a sua base exploratória, a sua incompatibilidade com o pleno desenvolvimento da humanidade, contribuindo, dessa forma, para fortalecer as lutas, as quais não podem ser pontuais, apesar de sua validade, mas devem ser radicais e enfrentar as relações de dominação e exploração capitalistas.

Se as idéias não são o motor da história, não podemos, no entanto, ignorar que o embate também ocorre nesse plano, visto que projetos distintos de educação e sociedade levam à diferentes possibilidades históricas. Na atualidade, a educação escolar assume um destaque cada vez mais enfático nos discursos tanto governamentais, quanto na sociedade civil, traduzindo-se em políticas educacionais. Sobre esta última questão, merece destaque os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, onde a educação é concebida como fator de coesão social, desde que tenha como princípio o respeito à diversidade e à especificidade dos homens. Os temas transversais contém mais objetivos morais do que cognitivos, que apagam as contradições sociais e estabelecem os rumos que “possibilitariam” a construção da sociedade inclusiva (BARBOSA, 2000, p. 82-78).

Não obstante isto, constatamos a interferência da mídia, falada ou escrita, no âmbito educacional, seja indiretamente, (re)produzindo ideologias, ou diretamente, criando ou apoiando projetos como “Amigos da Escola”. À educação é atribuída a tarefa de resolver quase todos os problemas da sociedade, do desenvolvimento econômico à diminuição da miséria, passando pela educação no trânsito, diminuição da violência, entre outras “mazelas”, numa perspectiva que omite que tais problemas decorrem da forma como a sociedade está organizada materialmente para produzir a sua existência. A escola, desse modo, não é concebida apenas como a “heroína”, visto que com a persistência dos problemas sociais, ela passa a ser a “vilã”, pois não estaria desempenhando eficazmente essa função. Isso sustenta o mito da inclusão social via educação, onde a pobreza, ao representar uma ameaça ao capitalismo, necessita de sustentação ideológica. Dessa forma, constata-se a atualidade do liberalismo que, “para sobreviver precisa do consenso” (WARDE, 1984, p. 87), quando se propaga, por exemplo, que a escola deveria contribuir para o desenvolvimento das aptidões e dos talentos dos indivíduos; os quais determinariam a posição social dos mesmos.

A própria escola passa a ser reconceituada e não é mais o local, por excelência, de transmissão de conhecimentos científicos e humanísticos, pois se o sistema produtivo não é “capaz de produzir a ‘inclusão’ social [...] as instituições educativas são reconfiguradas para atuar de modo ainda mais explícito e contundente, na produção da disciplina e da sujeição de idéias, valores, e de um modo de ser e de viver” (LEHER, 1998, p. 45). De forma que a escola pública, a qual durante muito tempo foi reivindicação dos movimentos sociais, como forma da classe trabalhadora se apropriar do legado cultural humano, se tornou um espaço para manter os trabalhadores alienados dos conhecimentos historicamente produzidos.

Como analisar, então, o trabalho enquanto princípio educativo, considerando essa escola que aliena os trabalhadores do conhecimento científico? Favoreto (2008) chama a atenção para o fato de que o trabalho, enquanto princípio educativo, expresso nos primeiros teóricos da educação soviética, tem sido reavaliado. Além de Lindenberg (1977) e Dore Soares (2000; 2003) a autora inclui as reflexões de Mészáros em *Para além do Capital* o qual afirma a permanência na União Soviética dos elementos constitutivos da divisão social do trabalho (FAVORETO, 2008, p. 74).

Acrescenta-se à essas advertências, o artigo de Tumolo (2005) que, ao criticar a forma como o trabalho se apresenta na sociedade capitalista, questiona-o como princípio educativo, enquanto proposta de uma estratégia político-educativa que tenha uma perspectiva emancipadora.

O trabalho poderia ser considerado princípio educativo de uma estratégia político-educativa que tenha como horizonte a transformação revolucionária da ordem do capital? Ou, diferentemente, o trabalho só poderia ser princípio balizador de uma proposta de educação que tenha uma perspectiva de emancipação humana numa sociedade baseada na propriedade social, vale dizer, na não-propriedade dos meios de produção, que, dessa forma, teria superado a divisão e a luta de classes e, por conseguinte, qualquer forma de exploração social, bem como o trabalho produtivo de capital e o trabalho abstrato, porque teriam sido eliminados o capital e o mercado? Neste caso, tratar-se-ia de uma sociedade na qual o trabalho, como elemento mediador da relação metabólica entre os seres humanos e a natureza, teria como objetivo a produção de riquezas para a satisfação de todas as necessidades humanas, do estômago à fantasia. Entretanto, se algum dia a humanidade lograr construir uma sociedade nesses moldes, o que, a rigor, é apenas uma possibilidade histórica e não uma condição determinística, não

seria o prazer o princípio educativo e não o trabalho, tendo em vista que, se este não poderia ser eliminado de todo, seria tendencial e acentuadamente minimizado em favor do prazer de viver? De qualquer forma, tanto a respeito desta questão como de outras referentes a tal hipotética sociedade, não é possível, neste momento, oferecer receitas para as cozinhas do futuro. Enquanto os seres humanos produzirem suas vidas sob a égide do capital e de seu modo de produção, o capitalismo, a pergunta persiste: O trabalho poderia ser princípio educativo de uma concepção de educação que pretenda a emancipação humana? Ou então, ao contrário, o princípio educativo não deveria ser, dentro da compreensão aqui arrolada, a crítica radical do trabalho, que implicaria a crítica radical do capital e do capitalismo? (TUMOLO, 2005, p. 256).

É dessa forma que a realização de uma educação emancipadora, em toda a sua plenitude, somente seria possível em outra sociedade, a comunista. O trabalho, conforme tratamos, não seria mais servidão, exploração, mas expressão da inteligência, libertação, potenciação das faculdades humanas (GRUPPI, 1987, p. 43).

Na lógica da educação como “panacéia”, vários são os programas desenvolvidos. Entre eles, situam-se os chamados projetos de Educação em Tempo Integral⁸¹ que, para além de diferentes propostas de Educação Integral e Integrada, expressam, fundamentalmente, uma preocupação com o tempo diário da jornada escolar (FREITAS, 2006, p. 26), utilizando, também, do discurso de uma educação emancipadora.

Enfim, “tentar negar o legado liberal e ao mesmo tempo a teoria da transformação social [...], é colocar a educação num pseudo-campo crítico, que a diminui e a deturpa” (PEIXOTO, 1998, p. 289). Dessa forma, considerar a educação à revelia do contexto econômico, político e social, reforça o caráter ideológico do discurso que supostamente a valoriza. O sucesso do discurso ideológico da educação como suposto agente do desenvolvimento e da redução da pobreza, por exemplo, reside justamente na sua capacidade de dissimular a sua função e aparentar independência em relação às condições contextuais a que serve. Portanto, a crença no caráter redentor da educação, alimentada pelo discurso

⁸¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, Art. 34, § 2º, destaca a importância de manter a criança na escola. Essa permanência deverá, a critério dos sistemas de ensino, ser progressivamente ampliada: Art. 34 A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em *tempo integral*, a critério dos sistemas de ensino (LDB 9.394/96, p. 12. Grifos nosso). A Educação em Tempo Integral é uma experiência que ainda precisa ser analisada com maior cuidado, desvelando os seus limites e possibilidades, tendo em vista a sua materialidade.

dominante, em âmbito nacional e internacional, dissimula as contradições e as relações internas de dominação, próprias ao modo de produção capitalista, e alimenta o mito do crescimento econômico e desenvolvimento social (FIGUEIREDO, 2006, p. 246).

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campo Grande: Editora Autores Associados, 2001.
- ANDERSON, P. **Idéias e ação política na mudança histórica**. Revista *Margem Esquerda: Ensaios Marxistas*, nº 1. Boitempo Editorial.
- ANTUNES, C. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, L. F; PARO, V. H. **Políticas públicas & Educação Básica**. São paulo: Xamã, 2001.
- ARANHA, L. de A. **História da educação e da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARRUDA, J. J de A.; PILETTI, N. **Toda a História**. São Paulo: Ática, 1996.
- ARISTÓTELES. **Política**. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bk000426.pdf>> Acesso em 23 set. 2008.
- BAKUNIN, M. **Escritos contra Marx**. São Paulo: Imaginário, 2001.
- BARBOSA, R. de C. R. **Liberalismo e reforma educacional**: os parâmetros curriculares nacionais. Campinas-SP, 2000. Dissertação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
- BOBBIO, N.; MATTEUCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.
- BORGES, L. F. P. **Democracia e educação**: uma análise crítica às políticas educacionais no Brasil (1995-2002). São Carlos, 2006. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRYAN, N. A. P. **Educação, trabalho e tecnologia**. Tese de Doutorado. Unicamp: Campinas, 1992.
- CAPRILES, R. **Makarenko**: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989 (Pensamento e ação no magistério).
- CARVALHO, M. Lênin, educação e consciência socialista. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

CAVALIERE, A. M. V. **Quantidade e Racionalidade do Tempo de Escola**: Debates no Brasil e no Mundo. TEIAS – Revista da Faculdade de Educação/UERJ – nº 6 dezembro de 2002.

CONCEIÇÃO, G. H. da. **Partidos políticos e educação**: a extrema-esquerda brasileira e a concepção de partido como agente educativo. Cascavel: EDUNIOESTE, 2000.

_____. Comentários sobre a ação política: as revoluções e os partidos. **Educere et Educare** – Revista de Educação/Universidade Estadual do Oeste do Paraná – vol. I, n. 2, jul./dez. 2006. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

_____. O stalinismo e suas subfamílias: confluências e divergências com o partido político de Tito. **Educere et Educare** – Revista de Educação/Universidade Estadual do Oeste do Paraná – vol. II, n. 3, jan./jun. 2007. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

_____. **A Universidade Temporã**: o ensino superior da colônia a era vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, M. V. **Uma filosofia para educadores na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEWEY, J. **Liberalismo, Liberdade e Cultura**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo, 1970.

_____. **Democracia e educação**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979a.

_____. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979b.

DORE SOARES, R. **A concepção gramsciana do Estado e o debate sobre a escola**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

_____. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006 341. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. Educação, reprodução e luta ideológica: Marx, Lenin, Gramsci e a escola. In: GUIMARÃES, A. *et al.* (Orgs.). **Marxismo e ciências humanas**. São Paulo: Xamã, 2003, p. 311-326.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**. Críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

ENGELS, F. **A origem da família da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ENGUITA, M. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In: ENGUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FALEIROS, V. de P. **A política social do Estado capitalista**: as funções da previdência e da assistência sociais. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FAVORETO, A. **Uma análise histórica da concepção de progresso no projeto educacional de Anísio Teixeira**. Maringá, 1998. Dissertação. Universidade Estadual de Maringá – UEL.

_____. **Marxismo e educação no Brasil (1922-1935)**: o discurso do PCB e de seus intelectuais. Curitiba, 2008. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **Desenvolvimento, globalização e políticas sociais**: um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e da saúde brasileiras da última década. Campinas-SP, 2006. Tese (Doutorado em Educação - Área de concentração: História, Filosofia e Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

FREITAS, C. R. **A experiência da escola em tempo integral na rede pública municipal de Cascavel (2001-2005)**. Monografia (Curso de Especialização em História da Educação Brasileira). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - Campus de Cascavel, 2006.

_____. Reflexões sobre a Educação em Tempo Integral no decorrer do século XX. In: **Educere et Educare** – Revista de Educação/Universidade Estadual do Oeste do Paraná – vol. II, n. 3, jan./jun. 2007. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel**: As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 8ª ed. Porto Alegre – RS: L & PM Editores S/A, 1987.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século xx: 1914-1991. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **O novo século**: entrevista a Antônio Polito. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **A Era das Revoluções**: Europa 1789-1848. Trad. De Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *et al.* **História do Marxismo II**: o marxismo na época da segunda internacional. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

KAMINSKI, A. **La pedagogia soviética e l'opera di A. Makarenko**. Roma: Armando Armando Editora, 1973).

KONDER, Leandro. **História das idéias socialistas no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

KLEIN, L. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Trabalho, educação e linguagem**. Revista Educar. Curitiba: UFPR, 2003.

KLINE, George. **Educação soviética**. São Paulo: IBRASA, 1959.

KRUPSKAIA, N. **Acerca de la educacion comunista. Articulos e discursos**. Moscou: Ediciones en lenguas extranjeras, s.d.

KONDAROV, N. K. **La instruccion publica en la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1977.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

LAZZARETTI, M. A. Lênin, o campesinato e o MST. In: **Tempo da Ciência** (14) 28: 131-142. 2º semestre 2007.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza**. São Paulo. 1998. Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração Administração). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.

LÊNIN, V. I. **Sobre a educação**. Lisboa: Seara Nova, 1977 (Volume I e II).

_____. **Tareas de la Juventudes Comunistas**. Pekín [Beijing], República Popular China: Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1976.

_____. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. 4. ed. São Paulo: Global, 1987.

_____. **As teses de abril**. Texto traduzido da versão francesa contida no volume *As palavras que abalaram o mundo: Antologia Bolchevique, 1917-1924*, Edições du Seuil, Paris, 1967.

_____. **A revolução proletária e o renegado Kautsky**. In: PESSOA, R. X. C. & NOGUEIRA, M. A. *História e Política*. Editora LECH, s/d.

_____. **A que herança renunciamos?** In: *Obras Completas*, tomo II Lisboa – Moscovo: Edições Progresso, 1977.

_____. **O Estado e a Revolução**. In: *Obras Escolhidas em três tomos (tomo II)*. São Paulo: Alfa-Omega, 1988.

LINDENBERG, Daniel. **A Internacional Comunista e a escola de classes**. Coimbra: Centelha, 1977.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

LÖWY, M. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Busca Vida, 1987.

_____. **Ideologias e ciência social**. São Paulo: Cortez, 2000.

LUEDEMANN, C. **Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUZIURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. 4ª ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1966. (Atualidades Pedagógicas, v. 56)

MACHADO, L. R. de S. **Unificação escolar e hegemonia**. Tese de Doutorado. PUC/SP: Brasil, 1984.

MAKARENKO, A. S. **As bandeiras nas torres**. Lisboa: Livros Horizontes, 1977 (vol. II).

_____. **Conferências sobre educação infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.

_____. **Poema pedagógico**. s/d.

_____. **Problemas de la educación escolar soviética**. Moscou: Progreso, 1975.

_____. **La colectividad y la educación de la personalidad**. Moscou: Progreso, 1977.

_____. Textos de Makarenko. In: LUEDEMANN, C. **Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1966.

_____. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1993.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1983.

_____. **Crítica da Educação e do Ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes, 1978.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**; prólogo de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **A ideologia Alemã**. 4. Ed. Lisboa: Martins Fontes, s/d.

MARX, K. **Instruccion sobre diversos problemas a los delegados del consejo central provisional**. Disponível em <http://www.nodo50.org/garibaldi/contenido/Marx/mrxoe206.html> Acesso em 03 mar. 2008.

_____. **O capital**: crítica da economia política. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988, volumes I e II.

_____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores).

_____. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, s/d. (Obras Escolhidas, Vol. II)

_____. **O trabalho alienado**. In: MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1963.

MAZZOTI, T. B. A educação escolar como problema para o movimento marxista internacional no período de 1900 a 1929. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 72, n. 170, p. 61-77, jan./abr. 1991

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O século XXI**: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.

NETTO, J. P. **Crise do Socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O que é Stalinismo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. Prólogo. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

PETRAS, J. Os fundamentos do neoliberalismo. In: OURIQUES, NL D.; RAMPINELLI, W. J. (Orgs.). **No fio da navalha**. São Paulo: Xamã, 1997.

PEIXOTO, M. G. **A condição política na pós-modernidade**: a questão da democracia. São Paulo: EDUC, 1998.

PINKEVITCH, A. **La nueva educacion en la Rusia sovietica**. Mexico: Ediciones Frente Cultural, 1937.

PISTRAK. Escola e sociedade. In: LINDENBERG, D. **A Internacional Comunista e a escola de classes**. Coimbra: Centelha, 1977.

- _____. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- REED, J. **Dez dias que abalaram o mundo**. São Paulo: Global Editora, 1982.
- REIS FILHO, D. A. **Rússia 1917-1921: os anos vermelhos**. São Paulo: Brasiliense, 1983a. (Tudo é História).
- _____. **URSS: o socialismo real (1921-1964)**. São Paulo: Brasiliense, 1983b. (Tudo é História).
- RUMIÁNTSEV, A. **Dicionário Comunismo Científico**. Progresso, 1981.
- SADER, E. (org). **Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- _____. Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada do século. In: SADER, E.; GENTILI (Orgs.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SERGE, V. **O ano I da Revolução Russa**. São Paulo: Ensaio, 1993.
- SFERRA, G. **Anarquismo e anarcossindicalismo**. São Paulo: Ática, 1987.
- TRAGTENBERG, M. Pistrak: uma pedagogia socialista. Revista **Espaço Acadêmico**, ano III, n. 24, maio de 2003.
- TROTSKY, Leon. **Programa de Transição**. São Paulo: Kairós, 1979.
- _____. **História de la Revolucion Rusa**. Disponível em <<http://www.marx.org/espanol/trotsky/histrev/histrev0.htm>> Acesso em 11 jul. 2008.
- TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- VÁZQUEZ, O. S. **Filosofia da Praxis**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977.
- VIEIRA, E. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, 1992.
- WARDE, M. J. **Liberalismo e Educação**. São Paulo: PUC, 1984. Tese (Doutorado).
- XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas: Papius, 1990.