

1917 e a tentativa de construção do homem novo – O caráter pedagógico da revolução social

1917 and the attempt to build up a new man – The pedagogical character of the social revolution

Iziane Silvestre Nobre*

Resumo

Esta pesquisa possui o intuito de investigar a categoria práxis e suas implicações formativas no contexto da Revolução Russa de 1917, indagando-se sobre o princípio educativo da práxis e sua relação com o processo de realização e consolidação da revolução social; discute o caráter pedagógico da revolução social; reconstrói as principais polêmicas da educação soviética; investiga as importantes contribuições dos educadores e pedagogos soviéticos; e ataca como questão nuclear a relação entre a práxis político-educativa, o trabalho produtivo e a instrução escolar no processo da formação revolucionária na União Soviética de 1917 a 1931.

Palavras-chave: Práxis produtiva. Revolução social. Práxis política. Revolução Russa.

Abstract

This research intends to investigate the category praxis and its formative implications in the context of the Russian Revolution of 1917, investigating the educational principle of praxis and its relation with the process of realization and consolidation of the social revolution; discusses the pedagogical character of social revolution; reconstructs the main polemics of Soviet education; investigates the important contributions of Soviet educators and pedagogues; and attacks as a nuclear issue the relationship between political-educational praxis, productive work and school instruction in the process of revolutionary formation in the Soviet Union from 1917 to 1931.

Keywords: *Productive praxis. Social revolution. Political praxis. Russian Revolution.*

* Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Email: <izianesilvestre@yahoo.com.br>.

1. Notas introdutórias

O objetivo central deste artigo é tentar mergulhar nas contradições de uma sociedade em transição para um novo modelo de sociedade. Cabe compreendermos a formação do homem novo dentro das contradições históricas, na linha do pêndulo entre o novo e o velho. Para isso, será necessário discorrer sobre o princípio da revolução social como um processo pedagógico, dissertando, inclusive, acerca do princípio pedagógico da práxis, conceituando a práxis política como práxis mediada que acompanha o curso revolucionário.

Contudo, antes de realizarmos qualquer discussão quanto ao objeto deste artigo, cabe esclarecermos alguns conceitos a respeito do que sejam trabalho e práxis, a fim de que a conceituação da práxis não esteja desvinculada da totalidade, para que consigamos visualizar os diversos tipos de práxis, para depois de termos nosso foco de análise na práxis política e no processo revolucionário.

Posteriormente trataremos de estudar a Revolução Russa, materializando a discussão conceitual a partir de uma análise histórica da referida revolução, no período de 1917 a 1931, considerados os anos de ouro da educação soviética, apontando os avanços e retrocessos do seu programa escolar em cada fase correspondente: o primeiro, de 1917 a 1921, momento de maior efervescência política, e o segundo, 1921 a 1931, período após a implantação da Nova Política Econômica.

Importante lembrar, no tocante à categoria práxis, que os educadores soviéticos, em sua proposta de formação, não utilizavam a categoria práxis para se referir ao trabalho político-social da escola, porém, ao analisarmos o trabalho político-social proposto por Shulgin ou os trabalhos improdutivos sugeridos por Pistrak, veremos a similaridade desses termos com a práxis política-pedagógica.

Dessa maneira, trataremos essa discussão em dois momentos distintos: inicialmente trabalharemos o conceito de práxis ao realizarmos uma demarcação conceitual entre trabalho e práxis, para, posteriormente, contextualizarmos a discussão da práxis política-pedagógica e da práxis produtiva no período supracitado.

2. Trabalho e práxis: demarcação conceitual das categorias

Dentro dos estudos marxistas, Kosik (1976) aponta uma obscuridade conceitual entre o que seja trabalho e o que seja práxis. Nessa direção, desde quando Sousa Junior (2010) começou a se debruçar nos estudos da categoria práxis, têm-se operado esforços para que, nas elaborações sobre os estudos dos escritos de Marx e Engels, reconheça-se a categoria práxis como uma categoria que é tão importante quanto o trabalho, por ela participar do processo de formação do ser social e se complexificar à medida que ocorre o desenvolvimento dos outros complexos sociais. Nesse sentido, se a práxis é o conjunto das atividades humanas,

o trabalho é práxis e as outras práxis sociais são derivadas da práxis primeira ou práxis produtiva, conforme foi elucidado por Sousa Júnior (2012).

Dessa maneira, trabalho e práxis possuem um princípio educativo imanente (Sousa Junior, 2010), pelo fato de no primeiro ocorrer um intercâmbio entre homem e natureza, permitindo ao homem, ao transformar a natureza, modificar-se a si mesmo, numa relação contínua e dialética de transformação da realidade objetiva e de autotransformação. A centralidade da categoria trabalho reside na “[...] capacidade humana de exprimir-se sobre a objetividade” (Tassigny, 2004, p. 86), através do processo laboral. De semelhante modo, a categoria práxis representa o momento existencial do homem. Segundo Kosik (1976, p. 204):

Assim, a práxis compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial; ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc., não se apresentam como experiência do processo da realização da liberdade humana. Sem o momento existencial, o trabalho deixaria de ser parte da práxis.

Mais uma vez, observamos a relação entre trabalho e práxis, compreendendo a síntese entre objetividade e subjetividade. O trabalho é práxis, mas a práxis jamais pode ser reduzida ao trabalho, pelo fato de ela transcender a categoria trabalho (Sousa Junior, 2012), ampliando seu raio de atuação, conforme constrói outras formas de práxis, a partir da interação entre os homens no decorrer da ação concreta no movimento real.

No plano ontológico, observamos a ingerência de três categorias que nos ajudam a compreender a atuação dos sujeitos no movimento real. Lukács (2010) aborda as categorias do reflexo e das alternativas somadas ao coeficiente da incerteza. É justamente esse coeficiente da incerteza que garante a imprevisibilidade do curso histórico, tendo em vista que o resultado das ações humanas depende da correlação de forças existentes. A categoria do reflexo refere-se à captura dos traços da realidade, enquanto a categoria da alternativa reporta-se às escolhas que os indivíduos podem realizar, ressaltando que essas alternativas são baseadas na própria realidade objetiva.

Dessa maneira, a explicação, dada pelo autor, das categorias inclusas no momento da atuação no movimento real revela ainda o caráter contraditório das relações de produção no capitalismo. Nesse sentido, é importante destacar que trabalho e práxis¹ permanecem interligados em um processo contínuo de desen-

¹ Estamos considerando as outras práxis sociais como os próprios complexos sociais que são derivados da práxis produtiva.

volvimento do ser social, o qual, mesmo nas relações estranhadas, permanecerá como um princípio educativo, em que a articulação dessas duas categorias no processo de formação pode contribuir para a elevação do sujeito potencialmente revolucionário em efetivamente revolucionário. A elevação da “classe em-si” para a “classe para-si” é possível por intermédio de uma série de mediações, dadas pela práxis política no âmbito das relações de trabalho.

Embora permaneça no ambiente de trabalho uma relação fetichizada – ou, como salienta Kosik (1976), uma práxis fetichizada –, ainda assim essa relação possui um princípio educativo, tendo em vista que é por meio dela que é possível transformar as relações de trabalho. A burguesia, como detentora dos meios de produção, reforça a aceitação passiva da exploração do homem pelo homem devido aos seus dispositivos de controle, realizados pela escola, pela igreja e pelo aparelho policial, sendo, portanto, de natureza coercitiva e/ou política-ideológica, como explicitou Althusser (1985). Porém, ainda que tais aparelhos possuam essa função de reforçar a ideologia dominante, ainda assim o processo revolucionário é possível pelo princípio da contradição existente nessas categorias, demonstrando um caráter de formação de deformação presente nas relações de produção.

Tomando como parâmetro as considerações de Sousa Junior (2010, p. 239) no tocante ao princípio da união entre trabalho e ensino dentro do sistema capitalista, veremos que:

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

As ponderações realizadas pelo autor são importantes justamente porque demonstram a preocupação que Marx tinha em fornecer propostas de superação da realidade com base na realidade concreta, ao mesmo tempo em que o autor reflete sobre as contradições derivadas do estranhamento presente nas relações de produção, vislumbrando uma possibilidade de superação quando propõe uma educação que articule teoria e prática.

Por conseguinte, é relevante pontuar ainda o diálogo que Marx travou na Associação Internacional dos Trabalhadores, ao defender uma educação pública e gratuita. A defesa de Marx acerca da educação pública e gratuita não o coloca no mesmo patamar de teóricos que acreditam na superação do sistema capitalista apenas pela educação, antes, coloca-o como educador que pensou as contradições daquela realidade e procurou estratégias dentro dela, visando à superação do sistema.

A defesa da educação pública e gratuita procura sanar uma necessidade imediata da formação da classe trabalhadora, expondo as fragilidades do próprio sistema, quando os conhecimentos aprendidos nas relações de produção são insuficientes para a emancipação da classe trabalhadora; por outro lado, se o conhecimento técnico-científico estiver associado ao conhecimento político-social, estes podem possuir elementos para tensionar a ordem capitalista. O conhecimento político-social transforma-se em força política quando contribui para a organização de base da classe trabalhadora.

Trabalho e práxis articulam-se em todo o processo de formação e desenvolvimento do ser social, pelas interações entabuladas entre homem e natureza, como também, posterior e concomitantemente a essa relação primária, pela práxis estabelecida entre os sujeitos, que pode ser revolucionária ou não, dependendo do tipo de práxis que está sendo estabelecida, uma vez que nem toda forma de práxis necessariamente é revolucionária.

A práxis cotidiana está envolta do princípio da contradição, portanto, dentro de uma mesma realidade, convivem as práticas mais conservadoras e progressistas, devido à própria correlação de forças proporcionada pela luta de classes. A combinação contraditória e conflitiva das práxis retroalimenta a luta de classes, gerando, assim, o movimento nas contradições reais, mobilizando, em relação dialética, objetividade e subjetividade. Ocorre no homem, ao trabalhar para transformar a realidade objetiva, uma modificação subjetiva, à medida que o velho homem entra em confronto com os valores do novo homem, gerando o conflito, do qual surge a possibilidade de aprender novas relações sociais dentro da própria luta. Por essa razão, consideramos a revolução social como um processo pedagógico, pelas possibilidades educativas de uma sociedade em construção.

3. A revolução social como um processo pedagógico: emergência da práxis política como práxis mediada

Partindo da assertiva do curso revolucionário como um processo pedagógico, consideraremos que, dentro de uma perspectiva da totalidade, a revolução social mobiliza um conjunto de forças dentro da sociedade, modificando-se paulatinamente as condições objetivas, reverberando nas questões subjetivas,

levando-nos a supor que a construção do homem novo acompanha, necessariamente, as transformações operadas no campo do trabalho, da ciência, das artes, dentre outros complexos sociais.

A compreensão da revolução como um processo pedagógico não anula a violência presente em todo o curso revolucionário, tampouco faz a defesa de uma evolução natural para o socialismo, conforme defendem os marxistas revisionistas; muito pelo contrário, essa compreensão assimila a relação dialética existente entre a violência, as transformações sociais e a práxis política educativa, como práxis mediada, como a unidade contraditória entre essência e fenômeno, apreendendo, por conseguinte, que as transformações no mundo fenomênico alteram a essência, numa determinação dialética entre aparência e essência, objetividade e subjetividade. Possui uma relação intrínseca entre as práxis produtivas e as outras práxis sociais; as primeiras reportam-se à correspondência existente entre homem e natureza; as segundas referem-se à interação que ocorre entre os homens.

Dessa maneira, há um princípio educativo imanente pelo fato de o homem descobrir, no processo de trabalho, elementos que se remetem à organização científica laboral, além aprender os valores da coletividade e as práticas políticas organizativas próprias de uma sociedade em transição.

Encontramos a confirmação da práxis como unidade contraditória ou práxis mediada em Lukács (2010, p. 362), quando destaca que:

A política é uma práxis que, em última análise, está direcionada para a totalidade da sociedade, contudo, de tal maneira que ela põe em marcha de modo imediato o mundo fenomênico social como terreno do ato de mudar, isto é, de conservar ou destruir o existente em cada caso; contudo, a práxis desencadeada desse modo inevitavelmente é acionada de modo mediado também pela essência e visa, de modo igualmente mediado, também à essência. A unidade contraditória de essência e fenômeno na sociedade ganha na práxis política uma figura explícita. Do ponto de vista imediato dos pores teleológicos com intenção política, a união indissolúvel e a unidade de essência e fenômeno são tanto seu ponto de partida inescapável como seu fim necessariamente posto. Porém, justamente por causa dessa unidade imediatamente dada de essência e fenômeno, a práxis política é, em sua relação com a essência, que decide quanto à sua efetividade em última análise, mas só em última análise, uma práxis mediada. Por essa razão, essa forma imediata da unidade não anula as contradições existentes. Engels tem razão ao alegar que, nos casos singulares concretos, a política pode muito bem tomar um rumo oposto ao exigido pelo desenvolvimento econômico efetivo naquele momento, obser-

vando ainda com razão que, em tais casos, depois de fazer desvios, sofrer prejuízos etc., a realidade econômica acaba se impondo. Contudo, passaríamos ao largo da constituição verdadeira, ontológica, dessa unidade contraditória se a concebêssemos como a interação simples de complexos unitários fechados em si mesmos. Trata-se, muito antes, de interações complexas muito distintas nas duas esferas, o que tem por consequência que a influência recíproca de essência e fenômeno deve assumir as formas mais díspares possíveis. Já bem cedo apontamos para como a expansão simples do intercâmbio de mercadorias ocasionou de modo socialmente necessário uma regulamentação jurídica. Em casos de conflitos generalizados, a práxis política muitas vezes volta-se para uma reforma da superestrutura jurídica. Contudo, êxito ou fracasso dependem de se e como uma reformulação do sistema de direito positivamente vigente influencia a própria economia, se e como ela é capaz de, por esse desvio, promover aquele elemento positivo que, na economia, impulsiona para diante. Este é apenas um dos tipos de entrelaçamento entre os mundos da essência e do fenômeno.

Nesse formato, a práxis não se insere apenas nas atividades consideradas pré-revolucionárias, visto que o exercício político dos indivíduos continuaria a existir, mesmo com o fim da luta de classes (Sousa Junior, 2013). Sob esse viés, consideramos a categoria práxis de suma importância para a construção de uma cultura contra-hegemônica no seio de uma sociedade em construção, por atuar dentro das contradições e ir para além dela, atingindo a imediaticidade da vida cotidiana, ao passo que dialoga com um horizonte político emancipatório.

Lombardi (2010) relembra, baseado nas reflexões de Marx e Engels sobre educação, a transição do feudalismo para o capitalismo, elencando um amplo movimento de ideias, seguido também pela violência. Dessa maneira, reforçamos que a revolução social é um processo de rupturas violentas, as quais não negam, porém, o seu caráter pedagógico.

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

Sousa Junior (2010, p. 29) salienta que:

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

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

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

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

Vázquez (2011, p. 9) assinala que:

O homem comum e corrente é um ser social e histórico; ou seja, encontra-se imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico. Sua própria cotidianidade está condicionada histórica e socialmente, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria prática. Sua consciência nutre-se igualmente de aquisições de toda espécie: ideias, valores, juízos, preconceitos, etc. Nunca

se enfrenta um fato puro, ele está integrado numa determinada perspectiva ideológica, porque ele mesmo – com sua cotidianidade histórica e socialmente condicionada – encontra-se em certa situação histórica e social que engendra essa perspectiva. Por conseguinte, sua atitude diante da práxis já implica numa consciência do fato prático, ou seja, certa integração numa perspectiva na qual vigoram determinados princípios ideológicos. Sua consciência da práxis está carregada ou penetrada de ideias que estão no ambiente, que nele flutuam, e as quais, como seus miasmas, ela aspira. Trata-se, em muitos casos, da adoção inconsciente de pontos de vista surgidos originalmente como reflexões sobre o fato prático.

A partir dessa afirmação de Vázquez (2011), deduzimos que o homem está imerso na práxis cotidiana e que, muitas vezes, isso pode se tornar um obstáculo na transformação do homem potencialmente revolucionário em sujeito revolucionário. As massas proletárias geralmente se encontram submetidas e enredadas nas ideologias promovidas pelos setores dominantes e dirigentes da sociedade; por essa razão, será necessário ressignificar as práticas humanas numa perspectiva transformadora. O processo revolucionário demanda uma organização das massas exploradas como classe social em partidos políticos, em todos os espaços em que se possam desenvolver como sujeitos revolucionários. Por isso, Sousa Junior (2010, p. 28) defende que, na revolução social, há a presença dos três elementos pedagógicos fundamentais: “[...] os sujeitos que ensinam e aprendem; a relação ensino-aprendizagem com as devidas estratégias e métodos pedagógicos; e os conteúdos do processo de ensino-aprendizagem”.

Adiante, o autor completa sua afirmação, dizendo que:

Esses elementos reunidos atuam na formação de quadros militantes, de dirigentes, lideranças operárias e populares, oradores, quadros que formam as táticas e as estratégias revolucionárias do movimento proletário, e da base geral do movimento, o que é fundamental para que esta não seja manipulada pelas camadas dirigentes e seja, ao mesmo tempo, capaz de formular e assumir postos de comando. Esses elementos atuam permanentemente desde os momentos mais embrionários das lutas proletárias, passando pelo processo de conquista do poder social até sua consolidação, e avançam historicamente no processo de construção do homem novo e das novas relações não alienadas/estranhadas. (Sousa Junior, 2010, p. 28)

Desse modo, a conquista do poder político pela classe trabalhadora antecede um processo pedagógico precedente de formação política dos sujeitos, a

qual continua nos períodos subsequentes, na efetivação dos avanços revolucionários, visando acabar com toda e qualquer exploração do homem pelo homem. É um processo pedagógico à medida que se baseia na ação coletiva, consciente e organizada de uma massa de indivíduos explorados que aprende a se reconhecer e a atuar politicamente como um só corpo, uma só classe, portadora dos mesmos interesses e objetivos.

O processo de autotransformação dessa massa em classe consciente já é um recurso educativo importantíssimo e complexo, para o qual concorrem vários agentes, instituições e processos, como os partidos, os sindicatos, as escolas e as lutas sociais em geral. O processo de tomada do poder e de derrubada das estruturas objetivas fundamentais da sociedade burguesa e, depois, a construção de um novo horizonte de vida social compõem a totalidade da escala histórica revolucionária; é o processo revolucionário visto de forma longitudinal.

Para ilustrar a ideia do caráter educativo da revolução de que estamos tratando, destacamos da análise de Marx (2013, p. 58) sobre a experiência da Comuna de Paris a seguinte passagem:

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

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

O reconhecimento de uma fase de lutas correspondente ao período da transição sugere-nos que há uma incidência da práxis político-educativa para a organização de todas essas transformações. Se é verdade que existe um entrelaçamento entre educação e cultura, a revolução cultural exigirá um longo processo de desalienação mediado pela educação, gestado no seio da sociedade agonizante. É preciso enfatizar a relação sujeito-objeto presente no processo revolucionário. O sujeito revolucionário se educa para dois momentos distintos. Ele se educa para atuar na imediaticidade dos acontecimentos, na construção dos laços revolucionários, ao mesmo tempo em que se educa para a sociedade futura. Os valores cooperativos e solidários apreendidos na fase imediata das lutas converter-se-ão nos princípios norteadores da nova sociedade.

A existência dessas novas relações sob o comunismo requer que os elementos que se constituem numa formação revolucionária propiciem os fundamentos dessa nova consciência gestada, à proporção que o homem novo e essa nova consciência são gerados nas trincheiras da luta revolucionária, simultânea e concomitantemente ao processo educativo da práxis revolucionária. O desenvolvimento da consciência socialista dá-se paulatinamente, conforme conhecemos as contradições da sociedade capitalista, originando-se num processo contínuo entre o conhecer e o vivenciar a realidade existente, processo esse associado à ação revolucionária.

Nessa relação, perpassa um tipo de educação emancipatória, transformadora, dentro ainda dos limites estabelecidos pelo capital.

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

O processo de revolução social é considerado um processo educativo à medida que a teoria revolucionária penetra nas massas, numa relação dialética entre indivíduo e coletivo. A educação do indivíduo para a coletividade não pode se dar em processos distintos da transformação social. A consciência do trabalhador consegue transpor a sua consciência de trabalhador explorado, alienado, construindo-se gradativamente sua consciência de sujeito revolucionário. Sobre essa temática, Vázquez (2011, p. 121) assinala que “É preciso que o proletariado

adquirir consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e da necessidade e condições de sua libertação”. Portanto, a aquisição dessa consciência revolucionária plasma-se num processo contínuo e inseparável de formação e de autotransformação da classe trabalhadora.

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

4. Trabalho e práxis educativa na formação do homem novo: A União Soviética em debate.

A educação soviética fundamentava-se nas três colunas: natureza, trabalho e sociedade. Segundo Freitas (2009), o intercâmbio do homem com a natureza partia do conhecimento teórico-prático de todo o processo produtivo. A práxis primária relacionava-se com as práxis secundárias por conter, no programa escolar soviético, o estudo da natureza, das fases de todo o processo produtivo, seguida das interações sociais desenvolvidas pelos alunos no ambiente escolar, nas oficinas de trabalho e/ou fábricas e nos espaços organizativos da classe trabalhadora. As escolas eram uma espécie de soviete com as decisões tomadas coletivamente, fundadas por relações horizontais entre professores e educandos.

Dessa maneira, a base curricular vinculava-se ao estudo da atualidade e à auto-organização dos estudantes, sob a égide do método dos complexos². Natureza, trabalho e sociedade relacionavam-se dialeticamente, especialmente na fase inicial da Revolução Russa, atuando em duas direções: na formação da mão de obra para o novo modo de produção e na formação do homem novo.

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

A criação do Narkompros (Comissariado da Instrução Pública) nasce com a finalidade de construir um programa educacional que priorize a formação do novo homem em consonância com a práxis dos sujeitos organizados. O pro-

² Método dos complexos é o estudo dos temas que se complexificam numa discussão em cadeia, à proporção que surgem outras temáticas a serem abordadas. Nesse método, há um diálogo interdisciplinar entre os campos de estudo.

grama educacional soviético primava pela educação do homem do futuro, voltado para atender às contradições do presente, tanto que muitos dos projetos estiveram direcionados para a tentativa de resolução prática dos problemas estruturais – demandando uma formação que contemplasse as necessidades daquela sociedade nova em transição – da ampliação da oferta escolar. Para isso, os educadores soviéticos receberam influência da pedagogia burguesa, principalmente dos constructos que prezavam a união entre trabalho e ensino.

Nesse período, estavam em ascensão os pressupostos da escola nova, cuja proposta consistia em unificar trabalho e ensino, porém dentro de uma concepção de conciliação de classes, e não de superação do ideário burguês (Shulgin, 2013). A apropriação de alguns princípios da escola nova foi referente à unificação entre trabalho e ensino e ao método de aprendizagem adotado, o qual lembra a pedagogia de projetos³, por incentivar a integração das diversas disciplinas em torno de uma temática.

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

Acerca do trabalho coletivo, Pistrak (2011, p. 33) salienta que:

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

³ A pedagogia de projetos integra uma das vertentes do escolanovismo, sendo necessário, todavia, explicitar que não recebia essa denominação no período em questão. A denominação dada por Pistrak e Shulgin era “Plano Dalton”, ao qual ambos tecem diversas críticas. A abordagem da metodologia dos complexos, por exemplo, foi a causa do rompimento entre Pistrak e Shulgin, satirizada pelo último como “método dos sentados” (Shulgin, 2013). Não nos cabe, neste artigo, tratar da querela existente entre ambos; compete-nos apenas revelar que essa apropriação deu-se sob variadas críticas, avançando e retrocedendo em alguns passos, de acordo com a conjuntura da época e com a avaliação constante do método.

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

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

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

Sobre o trabalho social, Pistrak (2011, p. 30) referia-se da seguinte maneira:

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

No tocante ao trabalho social, Shulgin (2013) acredita que a escola deve estar impregnada do trabalho político-social, considerando-a parte do trabalho escolar, quando dialoga com os mais diversos tipos de organização social, sejam elas organizações feministas e camponesas, por exemplo, e organizações em cooperativas, alegando que esse trabalho se realiza tanto dentro do horário escolar como fora dele; conquanto, havia divergências sobre a maneira segundo a qual esse trabalho seria feito, constituindo-se, portanto, uma das maiores diferenças entre Pistrak e Shulgin. O primeiro classificava a categoria trabalho em trabalho produtivo e trabalho improdutivo, enquanto o segundo considerava

esse trabalho social como trabalho socialmente necessário ou socialmente útil, compreendendo que essa modalidade de trabalho deveria acompanhar todo o processo formativo, associando-lhe o conceito de auto-organização e o estudo da atualidade.

O trabalho produtivo, para Pistrak (2011), era o trabalho fabril. Sua importância para o discente consistia no aprofundamento das habilidades técnicas e científicas de todos os fundamentos embutidos no trabalho produtivo. Consoante o autor, o trabalho improdutivo referia-se ao trabalho social, defendendo, inclusive, que eles “[...] devem estar integrados na escola enquanto elementos da educação social” (*ibidem*, p. 69).

Para os educadores soviéticos, o trabalho era considerado como uma atividade socialmente útil e necessária, elencando que os estudantes deveriam concebê-lo como parte constitutiva da escola e construtiva dos soviets. A própria organização escolar parecia um pequeno soviete (Cunha, 2012), revelando que elas articulavam o trabalho produtivo com o trabalho social.

Nas palavras de Shulgin (2013, p. 90), o trabalho improdutivo estava revestido do trabalho social, como trabalho socialmente necessário:

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

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

O estudo da atualidade e da auto-organização como pilares da educação soviética expressou a necessidade de gerar um novo homem dentro das contradições históricas. A própria dimensão política coadunava-se com a esfera econô-

mica, tanto que as diretrizes propostas por Lênin, conforme destacado por Bittar e Ferreira Junior (2011), com relação ao ensino proposto pela escola soviética, estariam assentadas sob uma base técnica moderna, através do domínio da ciência e das técnicas modernas da eletricidade. Assim, o caráter político estaria incluso na formação dos militantes e construtores da nova sociedade (Pistrak, 2011), capacitando o homem para compreender seu papel na luta internacional contra o capitalismo, incentivando a participação de todos na luta contra as velhas estruturas (Tragtenberg, 2003).

À vista disso, o estudo da atualidade também compreendia o estudo de toda a cultura do passado, e não apenas isso, dedicando-se, de igual modo, à investigação da teoria do socialismo, destacando que o socialismo só seria construído sob a ruína do velho, sendo necessário vencer ainda toda a intelectualidade burguesa e reeducá-la segundo os ideais do conjunto da massa explorada (Bittar & Ferreira Junior, 2011).

Nessa esteira, faz-se importante perceber a assimilação por parte dos educadores soviéticos do discurso de Lênin e a tentativa de incorporá-lo à prática pedagógica da escola, o que levou Pistrak (2011) a afirmar que a escola no capitalismo serviria para reforçar a ideologia dominante. Essa instituição, por sua vez, ainda consoante o referido autor, dentro do contexto de uma sociedade em transição, responderia às demandas daquela nova sociedade em construção, adaptando os fins da escola aos ideais da sociedade comunista.

No que tange à auto-organização dos discentes, refletia-se diretamente na organização dos coletivos infantis, tendo funções de deliberar e executar as atividades decididas coletivamente (Pistrak, 2009). A auto-organização dos alunos, de acordo com a percepção de Tragtenberg (2003), propiciava os princípios do trabalho coletivo, quando as atividades infantis definiam-se pela conservação do prédio, pela disseminação das normas higiênicas, pela organização das sessões de leitura, dos espetáculos e das festas escolares e pela divulgação da biblioteca e do jornal escolar, compreendendo que, em todas essas funções, as crianças eram responsabilizadas pela administração financeira das atividades.

Assim posto, observamos que a auto-organização tinha uma finalidade de organização política, porém, para além disso, nela estava inclusa a organização dos estudantes nas atividades cotidianas, percebendo, mais uma vez, a relação dialética existente entre trabalho e práxis. A práxis é o trabalho, mas o transcende, haja vista que as outras formas de práxis integram-se à práxis pedagógica, articulando teoria e prática. A dimensão político-pedagógica também está contida na representação do conselho escolar, quando as crianças participam junto com os professores das decisões sobre as atividades da escola. Nesse sentido, concordamos com os autores que postulam que, nessa primeira fase da educação soviética, a escola constituía-se como um pequeno soviete (Cunha, 2012).

É importante pontuar que, em 1917, a despeito de todas as oposições e di-

ficuldades⁴ concretas de construção da escola soviética, os educadores soviéticos criaram o Narkompros e o Conselho da Comissão Científica, com vistas a sistematizarem uma espécie de modelo das escolas soviéticas, inspirado inicialmente na Escola Lepechinski (Freitas, 2009). Paulatinamente a ideia ganhou forma, transformando-se nas Escolas do Trabalho, ressaltando ainda a erradicação do analfabetismo num curto espaço de tempo, tendo seu ápice logo após os decretos de Lênin que propunham que todos aqueles que sabiam ler e escrever deveriam ensinar aos que não sabiam. Segundo Oyama (2010), foram dadas condições objetivas para que a classe trabalhadora ingressasse na escola com a redução de duas horas na jornada laboral, sem alterações salariais, proporcionando, a todos, condições reais de acesso a todos os níveis de ensino (Lunatcharski *apud* Reed, 2010).

As mudanças na educação soviética deram-se gradativamente, sobretudo aquelas operadas no campo profissional. Em 1919, Lilge (1988) aponta que Lênin passou a indicar a leitura do sistema Taylor nas escolas, fazendo com que essas instituições ganhassem um caráter muito mais tecnicista de formação para o trabalho. Todas essas mudanças reverberaram no campo da auto-organização dos alunos pela própria rigidez no campo do laboral, impossibilitando que a instituição escolar se transformasse num centro cultural.

É pertinente lembrar ainda que a base econômica russa continuava predominantemente agrária, sendo necessário considerar que o modelo da escola do trabalho configurava-se de maneira diferente, a depender da realidade em que a unidade escolar estivesse inserida. Apesar de todos os avanços, pouco foi feito para diminuir a distância entre cidade e campo; o único momento em que havia integração entre os estudantes do campo e os da cidade era nas férias, através das escolas de verão⁵.

Assim posto, desenham-se, então, as modificações da próxima fase da educação soviética, dada especialmente após a implantação da Nova Política Econômica. Conforme os constructos a que estamos nos referindo, a educação soviética, após 1921, relegou a formação pela práxis, tendo prioridade o campo da formação escolar, aquela dada pela práxis produtiva.

A efervescência política nos anos iniciais da Revolução Russa ajudava na

⁴ Referimo-nos à greve do magistério e de todo o funcionalismo público realizada em 1917. É relevante destacar ainda que, nesse período, além do fato de não haver muitos professores formados ideologicamente para a construção do comunismo, havia ainda o fato de que as forças contrarrevolucionárias atuavam fazendo uma campanha negativa da escola soviética. Pistrak (2009) relata que os aprendizes matriculados eram constantemente vítimas de xingamentos e que as escolas eram apedrejadas, o que demonstra o nível de dificuldade na construção da escola soviética, colocada tanto por fatores objetivos quanto ideológicos.

⁵ Nas férias, os educandos da cidade dirigiam-se ao campo para ajudar na plantação. A forma segundo a qual foram conduzidas as escolas de verão era alvo de crítica dos educadores soviéticos, o que levou, por conseguinte, ao rompimento entre Pistrak e Shulgin (Freitas, 2009).

construção do homem novo, fazendo com que todos os espaços realizassem ações da prática transformadora. O contexto socioeconômico e as medidas implementadas alteraram significativamente a relação entre trabalho e práxis, sobrepujando-se a formação para o trabalho.

5. A supressão da práxis política revolucionária do programa escolar soviético

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

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

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

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

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

Com as mudanças impetradas pela Nova Política Econômica, quando a polítecnia cedeu lugar ao ensino profissional, a formação, destaca Shulgin (2013),

deixou de ser “no trabalho” e transformou-se “para o trabalho”, resultando apenas no desenvolvimento de habilidades. O autor destaca que a aprendizagem das habilidades é necessária, mas ela não é objetivo em si mesmo. A aprendizagem das habilidades com ideias vazias abriga a contrarrevolução, por vezes, a ideologia dominante.

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

Oyama (2010) defende que, antes de 1921, já havia uma correspondência entre o sistema produtivo e o sistema educacional. Após essa data, essa correspondência afunilou-se, havendo, por conseguinte, uma sobreposição da técnica em detrimento de uma educação para a elevação do espírito. Lilge (1988) afirma que Lênin negligenciou a educação, chamando-o de pragmático, por ter se voltado para a educação do concreto, transformando a educação num utilitarismo míope, direcionando-a ao atendimento específico das necessidades da indústria.

A implantação da Nova Política Econômica ocasionou, dentre outras coisas, a inserção precoce das crianças no trabalho produtivo, a redução da formação geral em dois anos e a substituição da escola politécnica pela escola monotécnica. Os autores Dore (2013), Lilge (1988) e Oyama (2010) dissertam na mesma direção, salientando que Lênin lamentou esse recuo, porém o considerou necessário, tendo em vista que, “[...] sem o aumento da produção, a revolução não venceria” (Bittar & Ferreira Junior, 2011, p. 383). Lilge (1988, p. 6) ressalta que, durante a última parte da Nova Política Econômica, a educação politécnica teve poucos avanços, “poucos estudantes se engajavam no trabalho manual”. A partir do domínio da instrução profissional em detrimento da instrução politécnica, Shulgin (2013), com base em Lilge (1988), assevera que as escolas soviéticas regrediram ao verbalismo e ao escolasticismo, persistindo uma lacuna ideológica entre os educadores e os filhos da classe trabalhadora.

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

Podemos perceber mudanças até mesmo na concepção de politecnia. A educação politécnica, consoante Pistrak (2015), passou a ser um instrumento de

industrialização do campo, havendo uma reestruturação da economia e da vida cotidiana a partir da introdução do maquinismo nas escolas do campo. As metas da educação passaram a ser balizadas pelo Plano Quinquenal, tendo como meta a preparação de quadros para as fábricas e a elevação do nível cultural das massas. Entretanto, o que fazia a ponte da formação escolar com as questões culturais era o trabalho político-social, ou, dito de outro modo, a articulação com a práxis social, o que fragilizou sobremaneira a formação cultural dentro do currículo escolar, havendo o reconhecimento de Pistrak (2015), por exemplo, de que as tentativas de vincular arte e trabalho no currículo eram ainda tímidas, ocasionando um sobrepujamento da aprendizagem das técnicas das bases industriais em detrimento da práxis transformadora.

A partir do momento em que a práxis foi suprimida do programa escolar soviético, os estudantes foram incluídos nas relações de trabalho estranhadas e deixaram de se envolver na atividade prática transformadora. A práxis criativa ou transformadora cedeu lugar à práxis burocratizada, sobre a qual Vázquez (2011, p. 280) disserta:

[...] todo burocratismo é um fenômeno próprio de um sistema de governo no qual o Estado se encontra divorciado do povo e é incompatível não só com todo o controle popular de sua atividade, assim como, por essência, com a ajuda dos métodos burocráticos de governo, exclui toda a participação de baixo na direção da sociedade. O burocratismo se opõe, por isso, diametralmente, à verdadeira democracia. Por isso é que no passado ele alcança seu apogeu nos regimes mais antidemocráticos e absolutistas. Por isso também, em nossa época, como Lênin mostra com razão, é um traço essencial do imperialismo, na medida em que este tende a fundir o aparelho estatal com o poder dos monopólios [...]. [...] o burocratismo é um fenômeno característico do imperialismo, com a particularidade de que, em uma sociedade na qual o poder estatal se funde com o das grandes corporações privadas, o processo de burocratização não só engloba as instituições propriamente estatais, como também, em geral, toda a vida social; alcança também a cultura inteira e impregna inclusive as formas de relação entre os homens. O burocratismo aparece, assim, nas condições do capitalismo monopolista de Estado, não como uma deformação isolada, e sim como uma característica essencial do sistema que exige necessariamente a burocratização da economia, da política, da cultura e, em geral, de toda a vida social.

A partir do momento em que houve o fortalecimento do Estado na condução do processo revolucionário, houve, de igual modo, uma centralização nos

mais diversos campos, constituindo-se, portanto, numa forma de minar o processo revolucionário por dentro, eliminando, de acordo com Vázquez (2011), a imprevisibilidade e a aventura que acompanham a práxis autenticamente criadora.

Dessa maneira, o esquecimento da práxis como categoria tão importante quanto o trabalho relega a práxis, deixando de explorar todo o seu potencial transformador na construção de uma cultura contra-hegemônica no período da transição do reino da necessidade para o reino da liberdade.

6. Algumas conclusões

É sabido que o curso revolucionário não pôde ser completado na Rússia Revolucionária por diversas razões. Os inimigos da revolução foram muitos, a contar desde o contexto socioeconômico (extrema miséria, guerra civil, incidência de surtos de doenças que acometeram a população em meados do século XX) ao contexto político-econômico (com o bloqueio político-econômico orquestrado pelas forças imperialistas), conforme constata Oyama (2010), prejudicando sobremaneira o andamento da revolução. Desse modo, o fator econômico foi um fator preponderante que impediu a transição do reino da necessidade para o reino da liberdade, fazendo com que a práxis revolucionária permanecesse no campo da práxis imediata, na resolução dos problemas básicos que acometiam a população soviética.

As mudanças no campo da educação favoreceram, pelo menos nos anos iniciais da Revolução Russa, uma articulação dialética entre trabalho e práxis no programa escolar. No entanto, é preciso reiterar que a educação soviética era apenas um dos problemas da grande União Soviética, e que a escola, dentro de um contexto de miséria, numa conjuntura de acirramento muito forte das várias tendências que compunham aquele cenário, associado ao bloqueio político e econômico das forças imperialistas, não poderia fazer girar o pêndulo a favor da revolução, porque, se assim fosse, a revolução permaneceria no campo idealista, posto que a educação, sozinha, não é capaz de transformar o mundo, muito embora, sem ela, seja impossível fazê-lo.

A práxis revolucionária esteve presente dentro do programa escolar soviético a partir da base curricular da escola, por estar apoiada no estudo da atualidade e na auto-organização dos alunos. As sucessivas mudanças no currículo alteraram a relação com a práxis revolucionária, destacando-se no currículo escolar a práxis produtiva que, devido ao estranhamento derivado das relações de trabalho, permaneceu fetichizada, não podendo, assim, elevar a consciência revolucionária da população soviética.

À medida que as outras práxis sociais ficaram concentradas dentro da atuação do partido, as engrenagens do movimento real passaram a ser comandadas pelo poder estatal, cedendo lugar a uma práxis burocrática. O próprio trabalho

político-social realizado pela escola dissolveu-se no trabalho produtivo, ocasionando uma formação para o trabalho deslocada do engajamento dos estudantes na luta de classes.

Nesse sentido, reiteramos que a tomada do poder não é um fim em si mesmo, e que o desenvolvimento da consciência socialista deve ser contínuo, para justamente não fortalecer os estranhamentos decorrentes das relações de trabalho. A própria política de formação de quadros, com a proposta de formação de especialistas e com a introdução do taylorismo nas fábricas e escolas, aprofundou as semelhanças com a educação técnica realizada dentro do capitalismo, trazendo consequências para a execução prática até mesmo das escolas politécnicas.

Sob hipótese nenhuma poderíamos dizer que a práxis desapareceu do programa escolar soviético, porém, podemos afirmar que ela reduziu-se à práxis laborativa, com os resquícios de uma práxis fetichizada. Dessa maneira, o processo pedagógico da revolução social perdeu-se dentro da própria materialidade daquele contexto histórico, não sendo possível, portanto, formar o novo homem como resultado das contradições de uma sociedade em transição.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- BITTAR, Marisa & FERREIRA JUNIOR, Amarílio. “A educação na Rússia de Lênin.”, *Revista Histedbr*, Campinas, n. 41, pp. 377-396, 2011. <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/doc01_41e_2.pdf>.
- CUNHA, Marcel Lima. *A escola do trabalho soviética de Pistrak: dois passos à frente, um passo atrás?* 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.
- DORE, Rosemary. “O debate sobre o conceito de escola do trabalho na Revolução Soviética.” In: MENEZES NETO, Antonio Julio *et al.* (Org.). *Socialismo e educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013, pp. 65-84.
- FREITAS, Luiz Carlos de. “A luta por uma pedagogia do meio: revisitando um conceito.” In: PISTRAC, Moisey Mikhaylovich (Org.). *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009, pp. 7-108.
- IASI, Mauro. “Pode ser a gota d’água: enfrentar a direita avançando na luta socialista.”, *Blog da Boitempo*, São Paulo, 26 mar. 2013.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRUPSKAIA, Nadezhda K. “Prefácio.” In: PISTRAC, Moisey Mikhaylovich. *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- LILGE, Frederic. “Lênin e a política de educação.”, *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, pp. 3-22, 1988.

- LOMBARDI, José Claudinei. *Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels*. 2010. 377 f. Tese (Doutorado em Livre-Docência) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- LUKÁCS, György. *Prolegômenos: para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- LUXEMBURGO, Rosa. “A Revolução Russa.” *In*: PINHEIRO, Milton & MARTORANO, Luciano Cavini (Org.). *Teoria e prática dos conselhos operários*. São Paulo: Expressão Popular, 2013. pp. 89-105.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. “A guerra civil na França.” *In*: PINHEIRO, Milton & MARTORANO, Luciano Cavini (Org.). *Teoria e prática dos conselhos operários*. São Paulo: Expressão Popular, 2013, pp. 49-58.
- OYAMA, Edison Riuitiro. *Lênin, educação e revolução na República dos Soviotes*. 2010. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- _____. *Fundamentos da escola do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- _____. *Ensaio sobre a escola politécnica*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- REED, John. *Dez dias que abalaram o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SHULGIN, Viktor N. *Rumo ao politecnismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SOUSA JUNIOR, Justino de. *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do capital*. Aparecida: Idéias & Letras, 2010.
- _____. “Princípio educativo e emancipação social: validade do trabalho e pertinência da práxis.” *In*: MENEZES NETO, Antonio Julio de (Org.). *Socialismo e educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013, pp. 49-62.
- TASSIGNY, Mônica Mota. “Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação.” *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25. <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a07.pdf>, pp. 82-91, 2004>.
- TRAGTENBERG, Maurício. *A Revolução Russa*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2007.
- _____. “Pistrak: uma pedagogia socialista.” *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 3, n. 24, s.p., 2003.
- VÁZQUEZ, Adolf Sánchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Recebido em 11 de dezembro de 2017

Aprovado em 29 de janeiro de 2018