



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

O fim do proletariado na arte soviética

Ana Portich

Como citar: PORTICH, A. O fim do proletariado na arte soviética. *In:* DEO, A.; BATISTA, F. M. (org.). **100 Anos da Revolução Russa: a transição socialista como atualidade histórica.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 245-262.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-09-5.p245-262>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

“O FIM DO PROLETARIADO NA ARTE SOVIÉTICA”

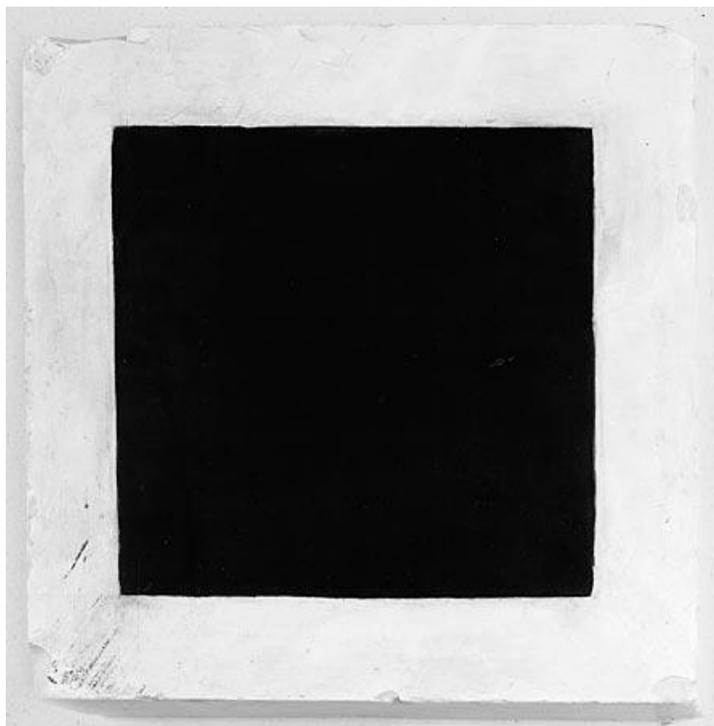
Ana Portich

A Danieli Gervazio Magdaleno,
cujo interesse motivou a autora a colocar estas ideias no papel

Na análise de obras de artes plásticas da Rússia e da União Soviética, desde o período imediatamente anterior à Revolução até os anos 1930, é possível identificar um eixo temático: o fim do proletariado. Antes disso, porém, foi necessário dispensar o trabalhador atrelado à economia pré-capitalista, razão pela qual a pintura vanguardista o desmembra, até que, no *Quadrado negro sobre fundo branco*, de Kazimir Malevitch, desapareça por completo.

<https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-09-5.p245-262>

Figura 1 - Kazimir Malevitch. *Quadrado negro sobre fundo branco* (1915)



Fonte: GRAY (2004).

Quadrado negro sobre fundo branco, exposto em 1915, é considerado o primeiro quadro totalmente abstrato de Malevitch. Até então se poderia definir sua produção como cubista, com traços de neoprimitivismo e futurismo, tendências também em voga na França. Como diz Ângelo Maria Ripellino, “[...] a jovem pintura francesa era praticamente mais conhecida em Moscou do que em Paris.” (RIPELLINO, 1971, p. 30), devido ao grande número de aquisições de quadros impressionistas, expressionistas e cubistas dentre os quais de autoria de Picasso, Monet, Cézanne, Van Gogh, Matisse e Gauguin, aquisições feitas na virada do século XX por comerciantes e industriais russos como Ivan Morozov e Sergei Shchukin. Em apenas uma das salas da mansão deste industrial do setor têxtil havia dezesseis pinturas de Paul Gauguin; Shchukin ainda colecionava “Monet, Cézanne, Matisse (com 38 pinturas) e Picasso (50

pinturas) [...]. Em menor quantidade, a coleção continha também Van Gogh, Renoir, Pissarro, Sysley, Degas, Henri ‘Le Douanier’ Rousseau.” (WEDEKIN, 2015, p. 40). Segundo Wedekin, esta coleção ficava aberta ao público aos domingos pela manhã para visitação gratuita, a que artistas russos como Kandinsky acorriam com frequência.

Figura 2 – Sala com obras de Henri Matisse na mansão de Sergei Shchukin , em Moscou



Fonte: WEDEKIN (2015)

Além disso, circulavam na Rússia artigos sobre impressionismo, p s-impressionismo, simbolismo, fauvismo e outras tendências de vanguarda (Cf. GRAY, 2004).

Figura 3 - Kazimir Malevitch. *O ceifador* (1911-12)



Fonte: GRAY (2004)

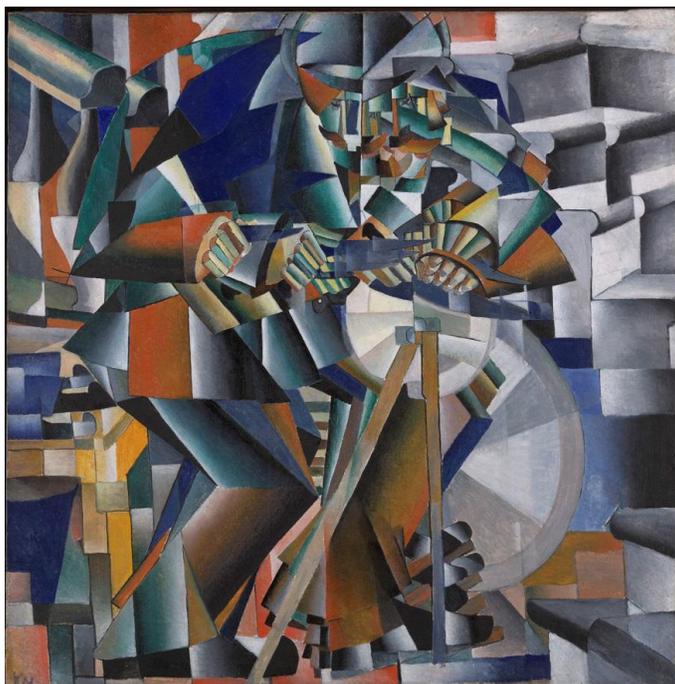
Dentre os grupos que se formaram em torno da arte de inspiração francesa, destacava-se o que tentava incorporar, às experiências formais, cenas de trabalhadores do campo e da cidade. No conteúdo dessas obras, está ausente a classe inimiga; além disso, os trabalhadores ali retratados se inserem na economia pré-capitalista, tais como o ceifador, o camponês, o afiador de facas.

Figura 4 - Natália Gontcharova. *Dança de camponeses* (1911)



Fonte: GRAY (2004).

Figura 5 - Kazimir Malevitch. *O afiador de facas* (1912)



Fonte: GRAY (2004).

É este o mundo que está se decompondo, como se decompõem as figuras em formas geométricas, nos quadros cubistas. O mundo passa a ser objeto de cálculo, portanto, abrem-se possibilidades de mudança. Posteriormente um coletivo de artistas cubo-futuristas iria declarar que sua finalidade havia sido a de varrer “[...] de suas fileiras [...] o passado.” (GARCIA, 1997, p. 48).

Em 1915, com o *Quadrado negro sobre fundo branco*, Malevitch leva esse processo de dissolução às últimas consequências, rejeitando todo e qualquer figurativismo. Não apenas o academicismo burguês é rechaçado, mas também a tradição popular. A exposição em que Malevitch apresenta seu quadro intitula-se 0.10, pois a ideia é começar da estaca zero.

Figura 6 - Natália Gontcharova. *O ciclista* (1913)

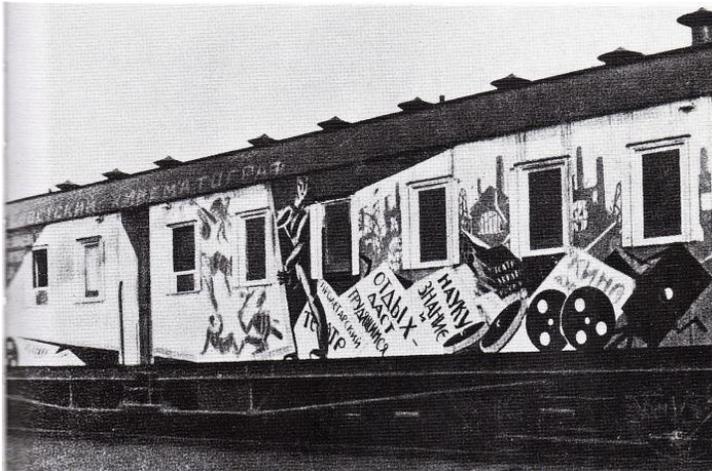


Fonte: GRAY (2004).

Deflagrada a Revolução, um tipo específico de trabalhador entra em cena, não mais mujiques e sucedâneos urbanos como o ciclista, mas um operário especializado, como se verá no quadro *Cada vez mais alto*, que Serafima Ryangina exibirá em 1934.

No entanto, antes que o proletariado pudesse assumir o papel de protagonista, foi necessário enfrentar a guerra civil. Artistas como Malevitch, Maiakóvski, Gontcharova, Rodchenko e Meyerhold engajam-se em iniciativas como os trens de AgitProp – do russo *agitatsiya-propaganda*, ou Agitação e Propaganda – que começaram a circular em 1918, em plena guerra civil. A pintura externa dos vagões, a declamação de poesia em altos brados, feita a cada estação da linha Transiberiana, as peças teatrais, os filmes documentários apresentados no interior dos trens, músicas, discursos ou notícias transmitidos por gramofone, bem como outras manifestações artísticas conduzidas através da extensa malha ferroviária tomada pelo movimento revolucionário constituíram uma tentativa de estimular uma nova sensibilidade. Mediante o efeito de estranhamento com relação aos referenciais já conhecidos, especialmente os valores artísticos imperantes até então, seria possível alterar a percepção sensorial do povo russo, que assim se distanciaria para refletir, posicionando-se contra os padrões impostos pela arte de classe burguesa, ao mesmo tempo em que poderia desenvolver novas técnicas corporais, exigidas ao trabalhador na linha de montagem.

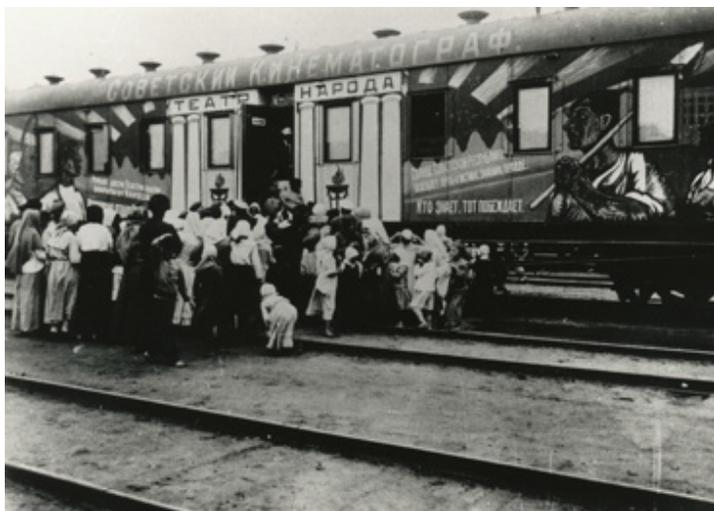
Figura 7 – Trem de AgitProp (Agitação e Propaganda)



Fonte: GARCIA (1990)

Na pintura do vagão acima, percebe-se a opção formal pela geometrização construtivista, associada a temas fabris como chaminés, um projetor de cinema e rolos de filmes, elementos expostos aos poucos pelo revolucionário que está de pé, como se fossem páginas de jornal. O elemento de luta está presente, com os soldados à esquerda. O tratamento é esquemático, de maneira que a imagem se simplifique e seja compreendida mais facilmente. Como diz o letreiro abaixo, trata-se do “Teatro do Povo”, no interior do qual brilha a aurora do novo trabalhador.

Figura 8 – Vagão-teatro do trem de agitação “Lênin nº 1”



Fonte: GARCIA, 1990.

Na imagem seguinte, vemos que, enquanto os soldados escutam a mensagem veiculada pelo gramofone, na parede do vagão se vê a imagem da classe inimiga, magnatas vestidos de smoking e seus sacos cheios de dinheiro.

Figura 9 - Trem de AgitProp (Agitação e Propaganda)



Fonte: GARCIA (1990)

Os trens de AgitProp distribuíam ainda cartazes com cenas sintéticas e poucos dizeres, para imediata compreensão. A utilização de poucas cores fazia com que a impressão das imagens e textos se fizesse com menos recursos, devido ao emprego da técnica do estêncil. Assim, os cartazes estariam ao alcance das massas, tanto do ponto de vista da produção, quanto da distribuição. Dentre os artistas que criaram cartazes para a Agência Telegráfica Soviética, a Rosta, na abreviação em

russo, os quais eram distribuídos pelos trens de AgitProp, destaca-se Vladimir Maiakóvski.

Abaixo, dois exemplos de cartazes criados por Maiakóvski. O primeiro trata da emancipação dos trabalhadores de todo o mundo que, ao se organizar através da Internacional Comunista, ou Kommintern – do alemão Kommunistische Internationale –, daí sua força descomunal, derrubam e subjagam os magnatas que os dominavam.

Figura 10 – Vladimir Maiakóvski. *Cartaz sobre o Kommintern.*



Fonte: *Constructivism in soviet poster*, de Aleksandr Shklyaruk (2004)

O segundo trata da situação de penúria do povo que não consegue trabalho.

Figura 11 - Vladimir Maiakóvski. Cartaz com os dizeres: “1. Chega de passar frio! 2. Chega de passar fome! 3. Quer comer? 4. Quer beber? Junte-se às Brigadas de Choque!”



Fonte: *Constructivism in soviet poster*, de Aleksandr Shklyaruk (2004).

Dessa forma, os cartazes da Rosta também chamavam a atenção para o combate à fome decorrente da guerra civil, diante da contra-revolução. Houve ainda campanhas de erradicação do analfabetismo, de modo que as notícias sobre o andamento da Revolução pudessem chegar diretamente

ao povo e aos soldados do Exército Vermelho. Tornou-se célebre um dos cartazes de divulgação da campanha, de autoria de Alexander Rodchenko, em que se mesclam fotografia e pintura. Lily Brik, na foto caracterizada como uma mulher do povo, grita “Livros”.



Fonte: *Constructivism in soviet poster*, de Aleksandr Shklyaruk (2004).

Como tendência predominante nessa fase, observam-se as soluções construtivistas, especialmente a geometrização e a utilização de cores primárias. Em seus estudos sobre *A arte na teoria marxista e na prática soviética*, Donald Drew Berg observa que, para

[...] os habitantes de uma Rússia que enfrentava a necessidade imperiosa de se reerguer das ruínas de um país devastado pela guerra civil e pela revolução, o principal era ser construtivo [...]. Além disso, os construtivistas faziam uma analogia entre arte e ciência, chegando a declarar que, através do dinamismo mecanicista de suas obras, expressavam a necessidade imperiosa de que a Rússia revolucionária fomentasse o progresso científico e tecnológico, através da industrialização. (EGBERT, 1973, p. 38-39).

Desse modo, evitava-se ainda a pecha de formalismo ou experimentalismo gratuito nas artes. Segundo Drew Egbert, por essa razão perdurou desde o período revolucionário a palavra de ordem de que os artistas fossem “engenheiros da forma e da cor” (EGBERT, 1973, p. 56).

O processo de industrialização viabilizado, de 1921 a 1928, através da Nova Política Econômica (NEP) foi considerado por muitos como “[...] um retorno temporário ao capitalismo.” (EGBERT, 1973, p. 53). A partir de 1928, com base no Primeiro Plano Quinquenal, a URSS firmou acordos com grandes corporações tais como a Ford, Du Pont, RCA e General Electric, para transferência de tecnologia, instalação de fábricas, exploração de minérios, aquisição de material para infraestrutura etc.

Abaixo, no quadro de Yuri Pimenov sobre a Moscou modernizada para a abertura de amplos bulevares e avenidas, prevista no processo de reurbanização iniciado em 1934 – o que implicou a demolição de ruas estreitas e edificações que impedissem a circulação (Cf. BOWN; TAYLOR, 1993, p. 81) –, pode-se perceber uma grande quantidade de carros semelhantes aos modelos Ford, embora de fabricação soviética. “Em Gorki [...], que chegou a ser chamada de ‘Detroit russa’, a fábrica de carros Zim era uma cópia da Ford (foi erguida em 1932 com a ajuda de especialistas da própria Ford Motors).” (PERICÁS, 2016, p. 86).

Figura 13 - Yuri Pimenov. *Nova Moscou* (1937)



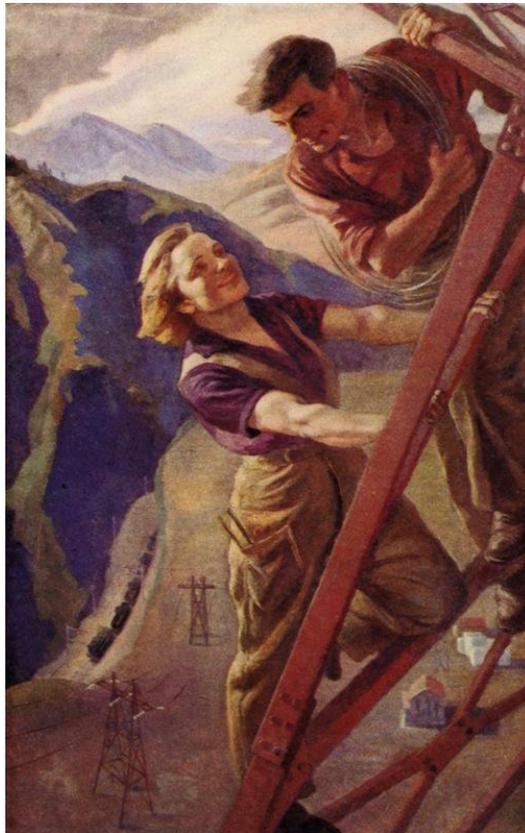
Fonte: SOVIE ART (c2016-2019).

Seguindo a diretriz desenvolvimentista, em “[...] 1932, a União Soviética importaria oito locomotivas dos Estados Unidos, fabricadas pela General Electric, para que fossem usadas no novo segmento eletrificado na Geórgia.” (PERICÁS, 2016, p. 86).

Em 1934, mesmo ano em que Serafima Ryangina conclui o quadro intitulado *Cada vez mais alto*, havia acontecido o Primeiro Congresso de Escritores Soviéticos, instituindo o realismo socialista como padrão oficial das artes. Artistas acusados de formalismo tais como Maiakóvski, que morre em 1930 supostamente por suicídio, vinham sendo perseguidos desde fins da década de 20, mas a partir de 1934, com base nas deliberações do referido congresso, poderão ser formalmente sentenciados. Dentre tantos outros, o diretor teatral Meyerhold, que empregava a técnica construtivista em seus espetáculos, inclusive em peças de autoria de Maiakóvski, é executado em 1940.

De acordo com as deliberações do Primeiro Congresso de Escritores Soviéticos, qualquer obra de arte deveria ser fruto da observação de um fato específico, em determinada localidade da União Soviética. Preceitua-se ainda que os artistas tivessem contato direto com o assunto de que iriam tratar. Sendo assim, em 1933 Serafima Ryangina parte para a Geórgia em missão criativa, a fim de conhecer *in loco* a primeira grande estrada de ferro movida a energia elétrica. O Comissariado da Povo para a Educação, ao fazer a encomenda, pretendia exibir a obra de Ryangina em uma exposição sobre os avanços dos meios de transporte.

Figura 14 - Serafima Ryangina. *Cada vez mais alto* (1934)



Fonte: PICHON-BONIN, 2004

No quadro percebe-se o esforço de operários e operárias no empreendimento de eletrificação da rede ferroviária iniciada em 1932, sobretudo pela dificuldade em implementar esse sistema em uma região de relevo montanhoso como o Cáucaso.

Pela posição elevada do observador, deduzimos que a postura da artista não seja neutra, já que não oculta sua presença, do alto. Distinguindo-se da conotação de realismo que se pretenda desengajado, como um olhar através do buraco da fechadura, de modo que o autor não imponha sua presença e assim apresente uma visão objetiva dos fatos, o realismo socialista toma o partido do operário que move montanhas. Foi igualmente superada a caracterização sórdida do trabalhador oprimido que protagonizava peças e romances naturalistas. Como demonstra Cécile Pichon-Bonin em sua análise do quadro de Ryangina, em 1934 não se acentuam mais os temas ligados à guerra civil, mas o papel do operário como agente no processo de transformação do país. “Ter direito à representação oficial é uma forma de legitimação do regime e de afirmação do proletariado como detentor do poder.” (PICHON-BONIN, 2004, p. 59-76). Proponho a hipótese de que, na imagem concebida por Ryangina, não se tematize apenas o protagonismo exercido pelo proletariado, mas sua própria superação enquanto classe social. Efetivamente, ao se extinguir a luta de classes, desaparece a burguesia e, por extensão, o proletário. Portanto, a exemplo dos trabalhadores retratados por Ryangina, que estão em movimento de ascensão, no campo da ficção o proletariado encaminha-se para um estágio em que não o veremos mais, em que ele desaparecerá e nada mais haverá para mostrar, como no quadro de Malevitch.

REFERÊNCIAS

- BOWN, Matthew Cullene; TAYLOR, Brandon. *Art of soviets*. Manchester: Manchester University Press, 1993.
- EGBERT, Donald Drew. *El arte en la teoría marxista y en la práctica soviética*. Barcelona: Tusquets, 1973.
- GARCIA, Silvana. *As trombetas de Jericó: teatro das vanguardas históricas*. São Paulo: HUCITEC, 1997.

GARCIA, Silvana. *Teatro da militância*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

GRAY, Camilla. *O grande experimento: arte russa 1863-1922*. São Paulo: Worldwhitehall, 2004.

PERICÁS, Luiz Bernardo. *Caio Prado Júnior: uma biografia política*. São Paulo: Boitempo, 2016.

PICHON-BONIN, Cécile. Entre engagement politique et expression picturale: éléments d'analyse pour un tableau de Serafima Rjangina. *Cahiers slaves*, Paris, n. 8 – “Le ‘réalisme socialiste’ dans la littérature et l’ar des pays slaves”, p. 59-76, 2004. Disponível em: http://www.recherches-slaves.paris-sorbonne.fr/Cahier8/Pichon_Bonin.htm. Acesso em: 12 abril 2018.

RIPELLINO, Ângelo Maria. *Maiakóvski e o teatro de vanguarda*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

SOVIET ART. *New Moscow*. Oil on canvas. The State Tretyakov Gallery. Disponível em: <https://soviet-art.ru/soviet-artist-yuri-pimenov/new-moscow-oil-on-canvas-the-state-tretyakov-gallery/>. Acesso em: 13 abril 2018.

WEDEKIN, Luana Maribele. *Psicologia e arte: os diálogos de Vigotski com a arte russa de seu tempo*. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

A CONTRIBUIÇÃO DE NADEZHDA KRUPSKAYA PARA A CONSTRUÇÃO DOS FUNDAMENTOS DA ESCOLA DO TRABALHO EMANCIPADO

Henrique Taban Novaes

INTRODUÇÃO

Neste ano [2017] comemoramos os 100 anos da Revolução Russa, certamente o evento histórico mais importante do século XX. Neste ano também comemoramos os 150 anos de “O Capital” de Karl Marx e os 150 anos de “Guerra e Paz” de Tolstoi.

No ano que vem [2018] iremos comemorar o bicentenário do nascimento do nosso mestre Karl Marx, certamente o intelectual mais importante dos últimos tempos. Também iremos comemorar o aniversário de 200 anos do livro “Frankenstein” de Mary Shelley (2000), que, aliás, foi muito utilizado por Karl Marx.

Este capítulo aborda a contribuição de Nadezhda Krupskaya para a construção da pedagogia soviética.

N. Krupskaya (1869-1939) nasceu em Petersburgo e faleceu em Moscou, logo depois de completar 70 anos. Foi professora particular, professora em escolas noturnas, militante comunista revolucionária, educadora, “leitora de Marx”¹ e trabalhou na concepção da política educacional da Revolução Russa por um certo tempo com Anatoli Lunacharsky (“Ministro” da Educação nos primeiros 12 anos da Revolução).

Krupskaya foi companheira de Lenin, certamente sem ficar “na sua sombra”, mas sempre ao lado dele (LODI, 2017)². De acordo com Freitas (2017, p. 10):

Krupskaya conheceu Lenin em 1894 e passou a participar de ações da “união de luta pela emancipação da classe trabalhadora”, organização por ele liderada. Foi presa por duas vezes em 1896 e desterrada em 1897. Krupskaya casou-se com Lenin em 1898, no período de exílio de ambos na Sibéria, e manteve com ele uma frutífera parceria, até sua morte em 1924.

Ainda segundo Freitas (2017, p. 8):

Krupskaya escrevia de forma simples e direta, visando ser entendida pelo conjunto dos trabalhadores e especialmente pelos educadores. Seus textos, carregados de conceitos, refletem a época de ouro da Revolução Russa (1917-1929). Juntamente com A. Lunacharsky ela foi uma das grandes responsáveis pelas orientações da política educacional do então Comissariado do Povo para a Educação – Narkompros.

¹ Ver especialmente “Marx e a educação comunista da juventude” (KRUPSKAYA, 2017) e “Os ensinamentos de Marx para o educador soviético – guia para a ação” (KRUPSKAYA, 2017).

² A coletânea organizada por Freitas e Caldart (KRUPSKAYA, 2017) inclui os seguintes textos de Krupskaya sobre Lenin: “Lenin: sobre a educação e o professor público”; “Dias de Lenin”; “O papel de Lenin na luta pela escola politécnica”; “Lenin como propagandista e agitador” e “Lenin e a moral comunista”.



Nesta foto Nadezhda Krupskaya está em pé a esquerda. Acima dela está escrito na faixa: “Operários e camponeses, construam a sociedade. Abaixo o analfabetismo (Krupskaya)”.

Samantha Lodi (2017, p. 5), com um tom poético, escreve as seguintes palavras sobre Krupskaya:

Da beleza da juventude aos traços demudados de sua madureza, diversas interpretações abordam a vida da camarada “Nadia”, sempre pronta para um debate. A força de uma mulher que viveu anos no exílio, indo de um país ao outro, depois de permanecer na Sibéria por ordem do czar. Condenada por suas publicações que instruíam a classe operária russa, principalmente a mulher, e por acreditar que uma revolução de trabalhadores seria possível. E foi. Uma existência de ação e de conscientização, de publicação de folhetos, de pseudônimo, de congressos, de divulgação de ideais que em prática levariam a uma sociedade igualitária e, principalmente, uma existência de um não se cansar, não se abater. Acusada de viver à sombra de seu marido, chega a ser tachada de submissa, tinha concepções de igualdade e de liberdade que transcendiam o senso comum da época, por isso, às vezes, foi tão incompreendida. Comunista por convicção, ela foi uma estrela, por isso teve luz própria, ao lado de outras estrelas que, nesse contexto, também brilharam.

Krupskaya foi uma importante estudiosa das pedagogias do capital – no sentido de compreender a natureza das mesmas e suas transformações.

Compreendeu as particularidades das sociedades europeias, americana e russa, explicando as formas específicas que a educação dual assumiu nestes países, principalmente a partir da revolução industrial.

No caso russo, procurou explicar por que a industrialização tardia do império não necessitava alfabetizar e qualificar as massas, tema, aliás, importante para o caso brasileiro. Tratava-se de um império gigante, frio, de baixa densidade populacional, com um capitalismo dependente, atrasado, de baixa industrialização, que não teve uma revolução democrático burguesa e certamente não poderia ter. Só “restava” a Rússia uma revolução comunista, puxada pelas massas camponesas e operárias, que permitiria o desenvolvimento pleno de todos os seres humanos.

A educação burguesa está baseada em sistemas duais, para cada classe uma educação específica. Qual educação era a destinada aos trabalhadores na incipiente industrialização russa? Educação e qualificação técnica que preparasse e domesticasse os trabalhadores russos nos processos de exploração fabris.

Neste aspecto, a obra de Krupskaya pode ser vista também através da sua contribuição para a análise e intervenção na “divisão sexual do trabalho” na Revolução Industrial. Nos dias de hoje, os estudos de Angela Davis, Helena Hirata, Daniele Linhart, Danièle Kergoat são “absorvidos” sem se dar atenção a uma das “mães” dos estudos do que atualmente se chama marxismo e gênero. Como defendemos aqui, é importante retornar a Krupskaya para compreender sua contribuição para os estudos da divisão sexual do trabalho. Krupskaya dá uma atenção especial na sua obra a exploração das mulheres e evidentemente das crianças nas fábricas inglesas e russas³. Dá também uma atenção especial a exploração da professora russa. Não é preciso lembrar que ela estudou “O Capital” e “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, do ainda muito jovem F. Engels, que retratam a situação desesperadora da mulher trabalhadora e da criança trabalhadora nas sujas, fedidas, poluídas e escuras fábricas inglesas.

³ Ver também o livro organizado por Graziela Schneider (2017) “A revolução das mulheres: emancipação feminina na Rússia Soviética”.

Antes de prosseguir, cabe dizer que nos apoiamos nos livros editados pela Expressão Popular, que sob iniciativa principalmente do professor Luiz Carlos de Freitas e de Roseli Caldart, tem se empenhado em traduzir e ou revisar parte da obra de importantes intelectuais soviéticos. No ano de 2017 foi lançada a coletânea de artigos da Krupskaya – inédita em português. Esta coletânea recebeu o nome “A construção da pedagogia socialista” e traz alguns dos ensaios mais importantes desta magnífica intelectual militante. Em espanhol, francês e inglês, já foram traduzidos alguns dos seus textos seminais⁴. Samantha Lodi (2017) defendeu sua tese de doutorado chamada “Nadezhda Krupskaya: uma estrela vermelha”. Lodi destaca inúmeras dimensões desta importante intelectual soviética⁵.

No início dos anos 1980, no contexto das lutas pela “redemocratização”, saiu a primeira edição “Fundamentos da Escola do Trabalho”, de Moisey Pistrak, pela Editora Brasiliense. Em 2001 saiu a segunda edição, pela Editora Expressão Popular.

Em 2002 saiu o livro de Cecília Luedemann (2002) chamado “Anton Makarenko – vida e obra”. Em 2005, de Anton Makarenko, “Poema Pedagógico”, pela Editora 34. Em 2009, saiu o livro “A escola-comuna”, tendo Pistrak como organizador. Em 2013 “Rumo ao Politecnismo” de Viktor Shulgin. Em 2014 “Ensaio sobre a Escola Politécnica”, de Pistrak (2014). Em 2018 sairá a 3ª edição de “Fundamentos da Escola do Trabalho” (Expressão Popular), traduzido agora por Luiz Carlos Freitas, livro importantíssimo para se pensar e atualizar o debate da educação para além do capital.

Ao que tudo indica, o Brasil tem se mostrado um bom espaço de difusão do pensamento educacional soviético da primeira fase da revolução russa (pré-stalinista). Como somos um grande produtor de riquezas (para exportação) e ao mesmo tempo um grande produtor de miséria, o Brasil se tornou um celeiro para propostas de educação alternativas, especialmente em função da questão agrária-urbana que produz - em grande escala - uma massa de trabalhadores iletrados. Curiosamente passamos o século XX sem alfabetizar as massas e, ao que

⁴ Ver também em português os textos de Krupskaya no livro de Gabriela Schneider (2017).

⁵ Lodi (2017) também recupera boa parte dos estudos e reflexões realizados no Brasil sobre Nadezhda Krupskaya.

tudo indica, na falta de uma urgente e necessária revolução comunista, passaremos o século XXI novamente em branco.

O RIO QUE DIVIDE AS PEDAGOGIAS DO CAPITAL E AS PEDAGOGIAS DO TRABALHO

O governo dos operários e camponeses que respeita os interesses das massas populares deve romper com o caráter de classe da escola, deve fazer com que a escola em todos os níveis seja acessível a todos os segmentos da população, mas fazer isso não só nas palavras, mas em atos. A educação continuará sendo um privilégio da classe burguesa até que as finalidades da escola sejam alteradas. A população está interessada em que a escola fundamental, média e superior tenha uma finalidade comum: formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma visão de mundo reflexiva, integral e que claramente entendam tudo o que está acontecendo ao seu redor na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todos os tipos de trabalho, tanto físico quanto mental; pessoas capazes de construir uma vida social racional, cheia de conteúdo, bonita e alegre. Essas pessoas são necessárias à sociedade socialista, sem elas o socialismo não pode se realizar plenamente. (KRUPSKAYA, 2017).

Sempre é preciso lembrar que há um rio que divide a sociedade de classes. De um lado estão os capitalistas, seus tecnocratas, seus intelectuais e as pedagogias pró capital, ou se preferirem, que estão dentro da órbita do capital. De outro estão os trabalhadores e as pedagogias do trabalho, para além do capital ou fora da órbita do capital. Estas pedagogias, de uma forma ou de outra, questionam a propriedade dos meios de produção, mas fundamentalmente o sentido do trabalho nas sociedades comandadas pelo capital.

Fazer esta advertência é importante, pois as classes proprietárias e seus tecnocratas – para construir sua hegemonia - tentam obscurecer ou invalidar as pedagogias do trabalho, e naturalizar a pedagogias pró capital. Nas palavras de Marx e Engels (2007) que todos se lembram, a classe proprietária dos meios de produção também é produtora das ideias

necessárias para a sua reprodução. Sem as ideias dominantes não consegue construir a sua hegemonia. Sem dominar a produção pedagógica, certamente não consegue se reproduzir.

As pedagogias do capital sofreram mudanças significativas da 1ª Revolução Industrial para cá. Nos dias de hoje, diante da crise estrutural do capital que não gera empregos para todos e destrói as bases materiais da vida na terra, ela se renova com seus “5 Pilares”: “Aprender a Conhecer; Aprender a Fazer; Aprender a viver com os outros; Aprender a ser; Aprender a Empreender”. Surgem então inúmeras pedagogias adequadas para a fase da acumulação flexível-digital-financeirizada, que vão desde propostas para o novo “colaborador/a” engajado, flexível, que saiba operar máquinas da era “digital”, até pedagogias para o “desenvolvimento sustentável”, para o “empreendedorismo”, etc.

No entanto e contraditoriamente, a pedagogia mais importante do século XXI passa a ser a pedagogia da deseducação, principalmente nos países de capitalismo dependente e periférico. Ao que tudo indica, as classes proprietárias dos meios de produção e seus gestores abandonaram qualquer projeto minimamente civilizatório e republicano, deixando as massas no submundo da deseducação.

Como veremos mais a frente, no outro lado do rio estão as pedagogias do trabalho, que podem ser divididas em pedagogias socialistas e comunistas. Elas estão compromissadas – de alguma forma - com as lutas dos trabalhadores pela emancipação do trabalho. Poderíamos destacar as experiências educacionais criadas pelos socialistas Robert Owen, Charles Fourier, por pedagogos alemães e franceses.

Este capítulo pretende abordar a contribuição teórica dos pedagogos soviéticos para a construção da pedagogia comunista dentro do contexto da Revolução Russa⁶.

⁶ Apesar de alguns “ensaios” práticos realizados pelos anarquistas, por Charles Fourier e Robert Owen, a experimentação da Escola Única do Trabalho em larga escala se deu somente com a Revolução Russa e ainda assim de forma muito limitada.

FUNDAMENTOS DA ESCOLA DO TRABALHO EMANCIPADO

[...] vocês nos acusam de querer abolir a exploração das crianças por seus pais? Nós confessamos este crime.

E nós, dizem vocês, destruímos o mais valioso relacionamento, pondo a educação social no lugar da educação doméstica.

E a educação de vocês não é determinada pelas relações sociais nas quais vocês educam, não é determinada pela intervenções diretas e indiretas da sociedade através da escola, e assim por diante? Os comunistas não inventaram a influência da sociedade na educação, eles só alteraram o seu caráter, eles retiram a educação da influência da classe dominante. (MARX; ENGELS, 1998, p. 77).⁷

No início do século XX, a Rússia era um dos países onde mais se debatia a contribuição de Karl Marx para uma “revolução social” e uma “revolução educacional”. D. Lepechinsky, de uma geração anterior aos revolucionários de 1917, Nadezhda Krupskaya, Anatóli Lunacharsky, Moisey Pistrak, Viktor Shulgin, Anton Makarenko, Blonsky são alguns dos nomes que debateram intensamente a particularidade da sociedade russa (e, portanto, da educação russa) e as “propostas” sócio-educacionais de Karl Marx.

Diversos intelectuais caracterizam o período de 1900 a 1917 como um período de intenso florescimento da crítica a educação capitalista e a necessidade de construção de uma teoria educacional para uma possível revolução na Rússia. Como veremos mais a frente, muitas das ideias desenvolvidas na fase anterior a revolução se tornaram práticas, com a Revolução Russa de 1917.

A Revolução Russa tornou-se, desse ponto de vista, o marco histórico mais importante do século XX, a ponto de E. Hobsbawm (1996)

⁷ Não poderemos abordar a “concepção” educacional comunista de Marx neste capítulo, mas poderíamos sintetizar como: a) fundos públicos para financiamento da educação pública, b) controle do sistema educacional pelos trabalhadores (“o povo deve educar o Estado e não o Estado educar o povo”); c) combinação de escolarização, “qualificação”, educação física, estética e trabalho produtivo (por 3 horas desde os 9 anos de idade, aumentando o tempo de trabalho nas faixas etárias seguintes); d) politecnia: compreensão dos fundamentos científicos do trabalho dos principais ramos da grande indústria, sempre tendo em vista o desenvolvimento completo do ser humano. Evidentemente, o desenvolvimento de cada um não depende mais da origem de classe e o “livre desenvolvimento de cada um é uma condição para o livre desenvolvimento de todos”.

determinar os marcos do século XX em função da Revolução Russa e sua implosão em 1989-91.

É possível dizer que a pedagogia comunista possui alguns fundamentos que iremos caracterizar brevemente neste capítulo: a) ser escola única do trabalho e centrada na emancipação do trabalho, b) a politecnia⁸; c) a auto-organização, d) o sistema de complexos temáticos. O ensino da história na perspectiva do materialismo dialético⁹ e a educação estética não foram analisados neste capítulo¹⁰.

Mas quais os objetivos da Escola do Trabalho? Poderíamos resumir como o desenvolvimento intelectual, político, politécnico, físico e estético dos trabalhadores da sociedade comunista em construção. Para eles, assim como para Marx, livre das amarras da propriedade privada dos meios de produção, e assumindo o controle social do trabalho tendo em vista a emancipação da humanidade, é possível que os seres humanos se desenvolvam no trabalho.

ESCOLA ÚNICA DO TRABALHO

Resumidamente, é possível afirmar que a sociedade capitalista da era industrial criou a educação capitalista, principalmente através da construção de sistemas educacionais estatais. Com a 1ª Revolução Industrial e o surgimento do “modo de produção especificamente capitalista”, os proprietários dos meios de produção precisaram criar sistemas

⁸ Para este debate no Brasil, ver Machado (1991), Saviani (2003), Ramos (2010) e Freitas (2009), dentre outros.

⁹ Como disse certa vez Marx e Engels (2007), as classes dominantes controlam os meios de produção e também os meios de produção de ideias. Muitos historiadores já demonstraram a forma como as classes proprietárias, pela mediação das agências formativas (escola, desenhos animados, livros didáticos, filmes, trabalho, universidades, igreja, etc.) constroem ou transmitem sua interpretação dos processos históricos para as maiorias trabalhadoras. Para Pistrak (2001) e Shulgín (2013), a história deve ser narrada na perspectiva da luta de classes. Krupskaya (2017) destaca a importância de compreender a história do trabalho, a história dos modos de produção, a história do capitalismo e a particularidade da Rússia. Como sabemos, a escola tem um papel fundamental na conformação ideológica das “maiorias” (massas que vivem do trabalho) a serviço das “minorias” (classes proprietárias e os gestores do capital). Junto com outras agências formativas ela tende a fazer as maiorias pensarem como as minorias (capitalistas e tecnocratas). No entanto, contraditoriamente, em inúmeras fases do capitalismo houve resistência dentro dos aparatos de dominação, puxadas por professores, alunos e funcionários. No caso brasileiro, um importante capítulo na história das revoltas contra a alienação promovida pela escola estatal se deu com as ocupações de escolas públicas nos últimos 3 anos.

¹⁰ Não abordaremos neste capítulo o papel da educação física e da educação estética para os pedagogos soviéticos da 1ª fase da Revolução (pré-stalinista).

educacionais duais: para as massas trabalhadores e para as burguesias e os gestores-tecnocratas que comandam a produção-acumulação de capital. A Inglaterra e a França, berços da Revolução Industrial, foram os primeiros países a criar sistemas educacionais duais.

Em linhas gerais, a sociedade de classes criou uma educação para os filhos da burguesia e classes médias distinta da educação dos trabalhadores, isto é, a sociedade de classes capitalista criou distintos papéis na produção para os trabalhadores e para os capitalistas e seus gestores. Já é possível adiantar que para os pedagogos soviéticos, esta educação não permite o desenvolvimento intelectual, político, politécnico, artístico e físico dos trabalhadores, condenados a trabalhar em troca de um salário.

Acreditamos que o pilar fundamental da pedagogia soviética é a luta pela emancipação do trabalho e o papel da escola nesta emancipação. No plano teórico, estava em jogo a necessidade de construção de uma sociedade não mais baseada na exploração do trabalho, tendo em vista o que Marx chamava de “autogoverno pelos produtores livremente associados”.

Antes de avançar, Shulgin (2013) observa que a escola é uma das agências formativas das sociedades modernas, mas não é a única. Outras agências formativas são igualmente importantes: o partido, o sindicato, o trabalho, a escola, as agências de educação artística e a família¹¹.

Se o complexo de formação-qualificação não deve servir mais para perpetuar a sociedade de classes, qual é então o papel da escola na formação para e no trabalho?

No que se refere ao trabalho, é possível depreender que para os pedagogos soviéticos a formação se dá no trabalho e para o trabalho emancipado. Nesse sentido, o trabalho é educativo (é uma agência formativa). Em outras palavras, há uma atenção especial da pedagogia soviética ao papel da escola na construção do trabalhador coletivo e na sua contribuição para a construção do trabalho emancipado. Para os pedagogos soviéticos, era possível e necessário preparar para o trabalho coletivo desde

¹¹ No capitalismo, a escola é uma das agências formativas mas também é acompanhada de tantas outras. Nos dias de hoje, a deseducação começa muito cedo: com os desenhos animados, na televisão, nos videogames, no Facebook, no Whatsapp, na escola, no trabalho alienado, na igreja, dentre outras.

muito cedo, aprendendo a cooperar para construir um novo país e uma nova sociedade, a superar a dualidade do sistema escolar, em que todos possam se desenvolver no trabalho.

Pistrak (2001) divide o debate do trabalho em três dimensões: a) trabalho reprodutivo; b) trabalho produtivo e; c) trabalho social.

O trabalho “reprodutivo” é aquele que todo ser humano precisa realizar, a não ser que tenha um escravo ou uma trabalhadora assalariada para realizá-lo. Também é chamado de autosserviço. Para ele, lavar a roupa, passar a roupa, cozinhar, passar, limpar a escola e a casa é tudo autosserviço. Pistrak (2001) considerava este trabalho fundamental para educar as crianças a se “virarem” no dia a dia, desde que não se tornasse uma atividade enfadonha, ou “escravos mirins”, nas suas palavras¹².

No que se refere ao trabalho produtivo, os pedagogos dividiram o ensino do trabalho na escola de acordo com as especificidades das idades. Na primeira fase, as crianças deveriam aprender na escola as atividades de autosserviço e praticar atividades de trabalho leves, como artesanato, marcenaria leve, etc. Dos 13 aos 15 anos, dos 15 aos 18 anos, como veremos na próxima seção.

O Trabalho Social, ou nas palavras de Shulgin (2013) “trabalho socialmente necessário”¹³ é aquele trabalho de interesse social ou interesse comunitário¹⁴. Shulgin dá como exemplo de atividades de interesse social cuidar das praças, cuidar da escola, cuidar dos jardins, cuidar das estradas. Para ele, todas essas atividades trazem questões extremamente complexas e interessantes em termos matemáticos, geográficos, sociológicos que devem ser desenvolvidas pela escola, e permitem a junção entre teoria e prática.

¹² O trabalho reprodutivo é predominantemente trabalho feminino e trabalho ocultado. Geralmente não enxergamos o autosserviço como trabalho, por ser considerado trabalho “doméstico” e não o enxergamos por ser trabalho feminino. Sem o trabalho reprodutivo certamente o ser humano não conseguiria sobreviver. Na divisão do trabalho do lar no Brasil, quem cuida das crianças, quem lava a roupa, quem vai no supermercado é geralmente a mulher trabalhadora. Mesmo com a entrada da mulher no mercado de trabalho por volta dos anos 1970, este tipo de atividade é ainda predominantemente feminino, o que gerou as teorias da dupla jornada de trabalho. Ver, por exemplo, Krupskaya (2017), Angela Davis (2013) e Schneider (2017).

¹³ A categoria “Trabalho Socialmente Necessário” não tem nada a ver com a categoria da economia política.

¹⁴ Ao ler a obra de Shulgin (2013), o leitor não deve confundir o Trabalho Socialmente Necessário com “onguismo”. Como sempre, o capital transforma toda atividade comunitária em “trabalho voluntário”. No debate que fizemos do livro no nosso grupo de pesquisa, alguns alunos chegaram a transplantar o conceito para os dias de hoje, como se Shulgin fosse um idealizador do “onguismo”.

ESCOLA POLITÉCNICA

Para os pedagogos soviéticos, a compreensão na teoria e na prática dos principais ramos da indústria era um desafio para a Rússia revolucionária. Para eles, todos os trabalhadores têm que ter uma ideia geral – vale insistir, na teoria e na prática – dos principais ramos da produção. Segundo Krupskaya (2017), as crianças e jovens trabalhadores devem familiarizar-se com as técnicas modernas.

Krupskaya (2017) questiona em que consiste o conteúdo da educação politécnica? Para ela:

Seria um erro pensar que esse conteúdo se reduz apenas à aquisição de uma determinada quantidade de habilidades ou a diferentes habilidades artesanais, como acreditam outros, ou apenas ao ensino das modernas e mais altas formas das técnicas. O Politecnismo é um sistema global na base do qual está o estudo da técnica nas suas diferentes formas, tomadas em seu desenvolvimento e em todas as suas mediações. Isso inclui o estudo das “tecnologias naturais”, como Marx chamava a natureza viva, e a tecnologia dos materiais, bem como o estudo dos meios de produção, os seus mecanismos, o estudo das forças motrizes – energética. Isso inclui o estudo da base geográfica das relações econômicas, o impacto dos processos de extração e processamento nas formas sociais do trabalho, bem como o impacto destas em toda a ordem social. (KRUPSKAYA, 2017, p. 150-151).

Krupskaya (2017, p. 153) acredita que

A escola politécnica diferencia-se de uma escola profissional por ter o centro de gravidade na compreensão dos processos de trabalho, no desenvolvimento da capacidade de unir num todo único teoria e prática, na capacidade de compreender a interdependência dos fenômenos conhecidos, enquanto que o centro de gravidade da escola profissional passa pela capacitação dos estudantes em habilidades de trabalho.

Segundo Caldart (2013), Pistrak defendia à época o estudo das sete principais indústrias: geração e fontes de energia e extração dos materiais essenciais para qualquer indústria (metais); transformação de

energia; processamento de materiais; engenharia civil; indústrias química de base, transportes e comunicações; produção agrícola.

AUTO-ORGANIZAÇÃO NA ESCOLA E NA SOCIEDADE

O proletariado almeja dominar o poder estatal não para assegurar direitos e privilégios especiais para si, mas para reconstruir toda a sociedade para que nela não haja lugar para a opressão e exploração. Mas é preciso fazer isso de fato e não apenas em desejo. (KRUPSKAYA, 2017, p. 117).

Uma das mais importantes funções da auto-organização escolar deve ser o desenvolvimento de hábitos de organização nas crianças. (KRUPSKAYA, 2017, p. 119).

Como se diz no debate educacional, a forma escolar forma. A escola não é somente espaço de socialização desigual de conteúdos de acordo com as classes sociais de origem, ela é também espaço de preparação de relações sociais hierárquicas.

Nos dizeres de Viktor Shulgin (2013), a escola produz relações. Se é verdade que a escola não ensina apenas conteúdos, mas também relações de subordinação, de hierarquia, de submissão, a escola do trabalho deve alterar radicalmente a forma escolar.

Em outras palavras, a escola não é apenas aparelho ideológico, é também aparato de reprodução das relações sociais. Desde cedo a escola estatal tende a preparar para a subordinação os jovens que serão trabalhadores na fábrica capitalista, no comércio capitalista, nos serviços capitalistas, etc. Se a forma escolar capitalista forma para relações dominação, de mando e de submissão, é preciso exercitar uma nova forma escolar, onde se vivencie a auto-organização.

A democracia não era entendida como estando somente “fora” da escola, mas sim dentro e fora da mesma. A vivência prática da democracia radical na escola se dá através da experimentação da autogestão no espaço escolar. Mais que teorizar a democracia, diziam, era preciso exercitar na prática a autodireção.

Para eles, todas as crianças e jovens devem passar pelas funções organizativas da escola: aprender a falar em público, decidir e respeitar decisões, aprender a organizar uma assembleia, como comandantes e comandados, aprender a seguir ordens e dar ordens. Caso contrário, há a burocratização e surgimento de uma nova “classe” social, as lideranças descoladas das massas passivas¹⁵.

COMPLEXOS TEMÁTICOS

A finalidade da escola é proporcionar à criança a compreensão da realidade viva. Isso só pode ser obtido esclarecendo-se as relações que existem entre os fenômenos na vida real, iluminando essas ligações através de formas adequadas, mostrando como elas aparecem e se desenvolvem. (KRUPSKAYA, 2017, p. 125).

Acreditamos que uma das maiores contribuições dos pedagogos soviéticos, especialmente de Krupskaya e Pistrak, é a teorização dos sistemas de complexos.

Para desenvolver a teoria dos complexos, estes intelectuais fizeram uma crítica radical a escola estatal como simplificadora, anti-dialética, positivista, fundamentalmente fragmentadora da realidade complexa, dinâmica e contraditória. Nos termos de Gramsci, a fragmentação da realidade é fundamental para a manutenção da hegemonia.

Ao que tudo indica, a escola capitalista tem que produzir alienação. Tem que produzir ignorância, para manter a exploração capitalista das “maiorias” pelas “minorias” proprietárias. Nos dias de hoje, seu objetivo é manter as crianças e os jovens trabalhadores alienados dos grandes problemas da humanidade, mesmo nas escolas permeadas pela “pedagogia das competências”.

Combatendo o “marxismo positivista”, Gyorgy Lukács (2010) com a sua concepção de totalidade, Antonio Gramsci, Moisey Pistrak e Nadezhda Krupskaya (2017), dentre outros, defendiam a necessidade de

¹⁵ Para os pedagogos soviéticos, exercitar a autogestão não significa criar uma escola sem professores. Para eles, o conhecimento dos professores é fundamental para a escola comunista.

construção de uma teoria que explicasse a realidade de forma dialética, dinâmica, contraditória, que ajudasse os trabalhadores a compreender os principais determinantes de um fenômeno socioambiental¹⁶.

Podrovsky define o método de complexos como um método marxista de conhecimento. Para os pedagogos soviéticos “[...] a essência do método dos complexos consiste em que ele toma para estudo uma determinada complexidade de fenômenos (complexo) em sua totalidade, ligações, interações e relações; é preciso agregar: toma-a também em seu desenvolvimento.” (KRUPSKAYA, 2017, p. 318).

No documento “Carta Metodológica – primeira carta: sobre o ensino por complexos”, afirma-se: “[...] a visão de mundo dialética considera cada objeto de forma não isolada, mas como um todo único e, portanto, com base na atividade de trabalho das pessoas, com base nas relações de produção, com base na economia.” (KRUPSKAYA, 2017, p. 318).

E segue dizendo:

Ao utilizar o método dialético nós vamos da análise para a síntese; dessa mesma maneira, quando se utiliza o método de complexos, tomando fenômenos complexos, nós os analisamos no estudo, acercando-nos deles por diferentes aspectos e, então, reconstruímos o cenário inteiro, fixando na compreensão do complexo como um todo. (KRUPSKAYA, 2017, p. 318).

Para nós, o “coração” do sistema de complexos, que une a teoria com a prática, é o trabalho. Diferente da ligação abstrata, meramente fenomenológica, idealista, “hegeliana”, da interdisciplinaridade (tão em moda nos dias de hoje), é no trabalho que se dá a ligação entre teoria e prática. É no trabalho, na luta concreta, “real”, que se dá a relação teoria e prática, e não na “interdisciplinaridade abstrata da academia” (FREITAS, 2009)¹⁷.

¹⁶ Nunca é demais lembrar a contribuição de Karel Kosik (1972), no seu livro “Dialética do concreto”, para a compreensão da realidade de uma forma totalizante e contraditória.

¹⁷ Na atualidade, intelectuais fora do campo marxista e dentro do campo marxista têm contribuído com esse debate. Fora do campo marxista, Edgar Morin é um dos mais conhecidos. Um outro autor que tem grande

Sendo assim, a pedagogia do meio social, diferente de uma pedagogia única e exclusiva da escola, considera a escola como parte de um sistema de agências formativas e o trabalho como o “elo” do materialismo.

O sistema de complexos temáticos pressupõe os professores como trabalhadores coletivos, pensando juntos, planejando juntos e avaliando juntos. Em muitas escolas experimentais da primeira fase da revolução, as professoras e os professores viviam no mesmo espaço, moravam juntos, cultivavam a terra, debatiam textos, o que certamente facilitava a organização dos complexos temáticos. Se isso é verdade, o sistema de complexos pressupõe a retomada do controle dos sistemas escolares pelos professores, isto é, retomar o controle do processo produtivo da escola (o que ensinar, como ensinar, como avaliar, como dividir o trabalho educacional, os fins/sentido da escola e os métodos escolares, etc.)

Cabe lembrar que o sistema de complexos não extingue as disciplinas, ao contrário do que diz o senso comum. Krupskaya e Pistrak, dentre outros, diziam que o professor continua sendo fundamental para o ato educativo.

Nos primeiros anos do que chamamos hoje Ensino Fundamental I, tem apenas uma professora, “integrando” os conhecimentos de diferentes áreas. No que chamamos hoje Ensino Fundamental II, já temos um corpo de professores especializados, que planejam como “integrar” as diferentes áreas do conhecimento a partir de um complexo escolhido.

A “Carta metodológica” também observa que, no que hoje chamamos de Ensino Médio, os complexos gerais são mais amplos, mas também significativamente mais profundos. No 1º ano toma-se a agricultura e tudo que se liga a ela na natureza e na sociedade, no 2º ano toma-se precisamente o trabalho industrial, no 3º ano as questões de organização do

influência no campo educacional é Jurjo Santomé. No Brasil, o livro de Ivani Fazenda (1979) tem feito um certo “sucesso”. Curiosamente, no regime de acumulação flexível, fala-se em “colaborador” que saiba “ver o todo”, romper as gavetinhas do conhecimento, saber ligar “especialização” com uma “análise abrangente” - sempre tendo em vista a inovação/soluções dos problemas da acumulação de capital. No Brasil, dentro do campo marxista, Leandro Konder, José Paulo Netto, dentre outros, e mais recentemente Eleutério Prado deram suas contribuições a este debate. As pedagogas e pedagogos do Movimento Sem Terra tem dado sua contribuição prática e teórica para esta questão. Já existem no Brasil, principalmente no sul e sob controle do MST, escolas que implementaram parcialmente ou integralmente o sistema de complexos.

trabalho e de organização da sociedade com base nas relações de produção, no 4º ano estuda-se a história do trabalho (KRUPSKAYA, 2017, p. 318).

A BUROCRATIZAÇÃO DA REVOLUÇÃO RUSSA E AS CONTINGÊNCIAS EDUCACIONAIS

A guerra civil praticamente dizimou a Rússia. Dezoito países, tendo por trás inúmeros interesses capitalistas, entraram em confronto com a Rússia após a Revolução de 1917. Viktor Serge (2007), no livro “O ano I da Revolução Russa”, descreve a desintegração completa do país: indústrias, ferrovias, portos, etc. Tivemos a morte de milhares de trabalhadores na guerra, destruição das plantações, fome, mulheres abandonadas, crianças abandonadas e principalmente lideranças que perderam a vida.

É possível depreender, depois da observação dos livros de Pistrak, Shulgin e Krupskaya as enormes dificuldades de implementação da pedagogia soviética no contexto do “comunismo de guerra”.

Com a ascensão do stalinismo, é recomposta a educação dualista, principalmente a partir de 1929-1931: envenenamento, fuzilamento, defenestramento e perseguição dos principais teóricos da pedagogia comunista tornam-se palavras de ordem.

Para citar alguns exemplos, Moisey Pistrak, um dos principais teóricos da escola do trabalho é fuzilado em 1937. David Riazanov, que descobriu os arquivos do que viriam a ser chamados “Manuscritos econômico-filosóficos de 1844” de Karl Marx, também foi fuzilado. Isaac Rubin – que dizia que a alienação não acabava automaticamente com o fim da propriedade privada - também foi fuzilado.

De acordo com Holmes (1991, p. 124), citado por Freitas (2017) um grupo coordenado por A. Bubnov “com limitada experiência no campo da educação”, assumiu o Narkompros. Para Krupskaya “os programas de 1929 sofriam de grande chauvinismo, eram criminosamente negligentes de perspectiva histórica e não prestavam atenção suficiente à leitura e à escrita”¹⁸.

¹⁸ As críticas aos educadores stalinistas também podem ser vistas em Freitas (2009).

Para Freitas (2017, p. 18):

Há no Narkompros um grande expurgo com demissões em massa, em mesmo contra a opinião da velha guarda (Krupskaya inclusive), o “método de projetos” é assumido como referência entre 1929 e 1930. Mas, a tentativa de radicalizar as exigências sobre as escolas não produz mudança no quadro da educação e, em 1931, o Comitê Central do Partido Comunista assume a política educacional¹⁹.

Criou-se uma burocracia partidária-estatal extremamente poderosa, acima dos trabalhadores, controlando suas vidas e formas de trabalho. Nos dizeres de Mészáros (2002), a União Soviética se tornou uma sociedade pós capitalista e não pós capital, mesmo com as suas aspirações genuínas da fase inicial. Houve em alguma medida a “expropriação dos expropriadores”, mas o controle das atividades fundamentais desta sociedade passou a estar nas mãos de uma poderosa burocracia partidária-estatal, atuando por cima e contra os trabalhadores. Não obstante esta forma específica de alienação e produção de mais-valor, sempre é preciso lembrar que a URSS conseguiu avançar significativamente nos campos da saúde e da educação.

Curiosamente, o sonho de Marx – que é o sonho de muitos de nós - de uma sociedade onde o Estado definharia a ponto de ser superado e o trabalho se emanciparia do jugo do capital, tornou-se na realidade soviética um grande monstro estatal, reproduzindo as classes sociais dentro de uma nova roupagem, tendo como base uma forma muito específica de exploração do trabalho. Mais uma vez, é por isso que Mészáros (2002) chama a sociedade soviética de pós capitalista, pois o capital ainda estava no comando da sociedade, ainda que de uma forma distinta da sociedade capitalista.

Lamentavelmente no século XXI não conseguimos criar uma nova forma de controle social baseada no poder comunal, na propriedade real dos meios de produção e fundamentalmente baseada na alteração

¹⁹ Em 1929 e 1930, Krupskaya atuou criticamente mostrando os problemas que as modificações pretendidas pelos novos ocupantes do Narkompros trariam para a política educacional, embora sem ser ouvida (FREITAS, 2017, p. 18).

radical do sentido do trabalho. Permanece então o desafio da construção de uma sociedade para além do capital e da educação para além do capital.

A URGÊNCIA DA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL

O sociometabolismo do capital só está produzindo barbárie. Estamos vivendo a Era da barbárie, era da destruição, caracterizada por uma regressão histórica profunda. Nunca antes na história da humanidade a precarização do trabalho, a multiplicação de desastres ambientais, a fome e miséria, e o analfabetismo funcional atingiram o nível atual.

Para piorar, o capital está destruindo a escola pública, a saúde pública, a previdência pública, promovendo uma nova fase de liquidação dos poucos “poros” ainda públicos na sociedade contemporânea.

A ofensiva do capital financeiro está produzindo um profundo retrocesso social, de amplitude planetária. Bancos, Seguradoras, Investidores privados bilionários e fundos de pensão têm dado a tônica do capitalismo desde os anos 1970, respaldados por estados policiais, que transformam a vida em negócio, o bem público em mercadoria e a sociedade em mercado.

No Brasil, estamos vivendo tempos difíceis e sombrios. Basta lembrar a ruptura da legalidade democrática, o retorno a escravidão e um intenso processo de camelotagem de bens públicos, a cada semana em liquidação.

No plano “produtivo”, estamos assistindo uma profunda reestruturação produtiva retrógrada, que gerou uma nova espécie de acumulação primitiva no campo: roubo de terras²⁰, extermínio de comunidades tradicionais e povos originários que restaram, grilagem de terras etc.

²⁰ No plano mundial, Edwards (2017) destaca com precisão que: “o único fator chave na reativação do debate sobre os cercamentos é sem dúvida a própria globalização neoliberal. Uma enorme rodada de despossessão e acumulação está em curso atualmente, implicando assalto global aos direitos consuetudinários, a transformação de recursos de uso comum em propriedade privada e a implantação de mecanismos de mercado em todos os aspectos da vida social. Por exemplo, a transferência atual de terras, águas e florestas na Índia é, como indica Arundhati Roy “um processo de despossessão bárbara numa escala sem paralelo na história”.

Na cidade, a realocização de plantas em busca de menores salários e menor pressão dos sindicatos, terceirização para baixar custos e fragmentar a classe trabalhadora, “uberização” dos trabalhadores e trabalho análogo ao escravo passam a fazer parte das análises dos sociólogos do trabalho. Para complicar ainda mais este cenário, Google, Apple, Facebook, corporações que nasceram da noite para o dia, despontam como grandes empresas que estão na dianteira do capitalismo financeirizado.

O “capitalismo real” nos mostra todos os dias que a sociedade comandada pelo capital é irracional. Ela produz desemprego e subemprego crônicos, produz o colapso ambiental, produz fome e miséria, violência social e institucionalizada que se fortalecem mutuamente, crises de superprodução, guerras de grande alcance (1ª e 2ª Guerras Mundiais) e guerras preventivas ou de “baixa intensidade”. Ele reproduz e se utiliza das hierarquias entre os sexos. Ele gera trabalho explorado, nas mais variadas formas: análogo à escravidão, taylorista-fordista, trabalho “flexplorado”, terceirizado, “uberizado”. Leva também a intensos processos de migração e expulsão de jovens de seus países. Por sua vez, o socialismo real nos mostrou que a extinção da propriedade privada dos meios de produção não necessariamente leva ao nascimento de novas relações sociais comunistas, e um dos legados do século passado foi a compreensão de que capitalismo de Estado ou privado não são opções para o século XXI.

Na cidade neoliberal, numa ponta está a globalização da pobreza e das favelas, na outra as mansões e condomínios fechados. Esta nova era, que poderia ser chamada de Era da Barbárie, ao mesmo tempo em que destrói as conquistas de uma parcela da classe trabalhadora e extermina direitos sociais, também produz uma intensa reação por parte dos trabalhadores, em geral não divulgadas pelos meios de comunicação capitalistas.

É possível verificar também que nas lutas pelos direitos humanos fundamentais começam a surgir ações práticas e bandeiras em torno da autogestão (ampla), do trabalho associado²¹, pela desmercantilização da vida, pela propriedade comunal ou coletiva dos meios de produção, pela democracia radical e igualdade substantiva, pela educação para além do

²¹ Para o debate do trabalho associado, ver Rodrigues, Novaes e Batista (2012).

capital, direito à cidade, soberania alimentar, terra de trabalho (e não de negócios), agroecologia, dentre outras²².

É verdade que essas lutas ainda são difusas e esparsas, sem um sentido ou direção comum contra o sociometabolismo do capital. Também é verdade que as trabalhadoras e os trabalhadores sabemos o que não queremos, mas ainda não sabemos muito bem para onde caminhar. Falta evidentemente uma teoria revolucionária que nos ajude na caminhada revolucionária do século XXI.

Para concluir, no que se refere ao espaço propriamente escolar, recuperamos de outros escritos quais seriam, ao nosso ver, os fundamentos de uma Escola do Trabalho Emancipado no século XXI:

- a) O exercício da autogestão na escola: rodízio de funções, hábito coletivo e autogestionário. Este princípio tem como base a pedagogia da auto organização/criação de novas relações sociais na escola, ou seja, a forma escolar forma (PISTRAK., 2009; TRAGTENBERG, 2001; DAL RI; VIEITEZ, 2008; FREITAS, 2009; NOVAES; CASTRO, 2011);
- b) O exercício da autogestão do sistema educativo, passando por todas as esferas hoje alienadas dos professores, funcionários, alunos e “comunidade”. Sobre isto, basta lembrar o poder da administração central na conformação do currículo, da política salarial, do plano de carreira, da supervisão do sistema, na avaliação, etc.;
- c) Realização de Trabalho Socialmente Necessário (PISTRAK et al. 2009; SHULGIN, 2013);
- d) Preparação para a luta e inserção nas lutas do seu tempo (atualidade), ligando a escola com o seu meio social (PISTRAK et al. 2009; NOVAES, 2012; NOVAES et. al., 2017);

²² Desde 2007 temos realizado alguns cursos e atividades de extensão, das quais poderíamos destacar: 1) Cursos de Extensão e Especialização na UNICAMP, no campo do Trabalho Associado; 2) Curso de Especialização “Gestão Pública e Sociedade”, fruto da parceria UFT-UNICAMP, financiado pela SENAES-MTE; 3) Curso de Aperfeiçoamento itinerante “Movimentos Sociais e Crises Contemporâneas”, oferecido desde 2014, já com 7 edições, fruto da parceria IBEC, GPOD e UNESP; 4) “Pós Médio em Agroecologia”, parceria UNESP-MST (2014-2016), financiado pelo CNPq; 5) Mini Curso itinerante “Questão agrária, Cooperação e Agroecologia”, em parceria com o MST (5 Edições); 6) Mini Curso itinerante “Marx e Revolução na Periferia”, realizado em Itaquera no ano de 2017, em parceria com a APEOESP da Zona Leste, Frente Brasil Popular e Frente Povo Sem Medo; 7) Mini Curso “Economia política da deseducação e a Educação para além do capital” (UNESP – 80 horas, previsto para o segundo semestre de 2018), em parceria com os estudantes secundaristas. E mais recentemente o Curso “Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio”, em parceria com o Centro Paula Souza e o MST, financiado pelo PRONERA-INCRA.

e) Utilização do sistema de complexos temáticos/estudo a partir da totalidade, tendo em vista a compreensão do sociometabolismo do capital sob uma perspectiva totalizante, dinâmica e contraditória, que combine totalidade e particularidade (PISTRAK et al., 2009; LUKÁCS, 2010);

f) Educação estética: preparação para a compreensão e construção de cultura não mercadológica (MÉSZÁROS, 2006, cap. 13; CABRAL, 2012; HILSENBECK FILHO, 2012; VÁZQUEZ, 2009);

g) Educação física para o desenvolvimento do corpo humano;

h) Estudo da história de um ponto de vista materialista e resgate da Teoria da Revolução brasileira (RODRIGUES, 2013; LIMA FILHO, 2019);

i) Exercício do trabalho emancipado, isto é, a escola deve preparar para o trabalho coletivo e desalienado (MÉSZÁROS, 2002; PISTRAK, 2002; VIEITEZ; DAL RI, 2001; SILVA; LIMA FILHO, 2015);

j) Politecnia: socialização do conhecimento historicamente acumulado e promoção de processos de Adequação Sóciotécnica (LOMBARDI, 2011; SAVIANI, 2003 e 2008; RAMOS, 2010; DAGNINO, 2008), para que os trabalhadores possam compreender os “fundamentos científicos do trabalho” na teoria e na prática. Ao mesmo tempo, realização de um “balanço” da tecnociência do capital. Como a ciência e a tecnologia não são neutras, realização de um “inventário” e “filtro” das forças produtivas e destrutivas criadas pelo capital e desenvolvimento de tecnociência adequada para a emancipação humana, tendo em vista a desmercantilização completa da sociedade e o autogoverno pelos produtores livremente associados (DAGNINO, 2008; NOVAES, 2017; CALDART, 2013; ROLO, 2012).

REFERÊNCIAS

CABRAL, F. Arte para pensar a vida e educar os sentidos. *In*: MENDONÇA, S. G. L. et al. (org.). *Marx, Gramsci e Vigotski*: aproximações. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 377-398.

CALDART, R. *Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular*. 2013. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/artigo-e-ensaio/desafios-do-v%C3%ADnculo-entre-trabalho-e-educa%C3%A7%C3%A3o-na-luta-e-constru%C3%A7%C3%A3o-da-ref>. Acesso em: 6 nov. 2013.

- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- DAGNINO, R. *Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico*. Campinas: UNICAMP, 2008.
- DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. *Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão*. São Paulo: Ícone-Fapesp, 2008.
- EDWARDS, S. Os “comuns” e as multidões: considerando a fotografia de cima e de baixo. *Crítica Marxista*, São Carlos, n. 45, p. 9-34, 2017.
- FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1979.
- FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M. *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 8-100.
- FREITAS, L. C. Prefácio. In: KRUPSKAYA, Nadezhda. *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 8-19.
- HILSENBECK FILHO, A. *O MST e o teatro: potencialidades pedagógicas*. 2012. Disponível em: <http://passapalavra.info/2012/11/66247>. Acesso em: 15 nov. 2012.
- HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- KRUPSKAYA, Nadezhda. *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- LIMA FILHO, P. A. *Pensando com Marx*. Marília-São Paulo: Lutas anticapital-Aramaramani, 2019.
- LODI, S. *Nadezhda Krupskaja: uma estrela vermelha*. Uberlândia: Navegando, 2017.
- LUEDEMANN, C. *Anton Makarenko: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.
- LOMBARDI, J. C. *Educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas: Alínea, 2011.
- LUKÁCS, G. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MACHADO, L. A politecnia nos debates pedagógicos soviéticos das décadas de 20. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 3, 1991, p. 151-174.
- MAKARENKO, Anton. *Poema pedagógico*. São Paulo: Ed. 34, 2005.
- MARX, K. *O capital*. São Paulo: Boitempo, 2013. v. I.
- MARX, K. *Crítica do programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, K. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. I- II.

- MARX, K. *O capital*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. I.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Boitempo, 1998.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- NOVAES, H. T. *Reatando um fio interrompido: a relação universidade-movimentos sociais na América Latina*. São Paulo: Expressão Popular-Fapesp, 2012.
- NOVAES, H. T. et al. *Mundo do trabalho associado e embriões de educação para além do capital*. Marília: Lutas anticapital, 2017.
- NOVAES, H. T.; CASTRO, M. Em busca de uma pedagogia da produção associada. In: BENINI, É.; SARDÁ DE FARIA, M.; NOVAES, H. T.; DAGNINO, R. (org.). *Gestão pública e sociedade: fundamentos e políticas públicas de economia solidária*. São Paulo: Outras Expressões, 2011. p. 153-188.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- PISTRAK, M. M. (org.). *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. 3. ed. Paulo: Expressão Popular, 2018.
- RAMOS, M. *Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2010.
- RODRIGUES, F. C. *MST: formação Política e Reforma Agrária nos anos de 1980*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas, 2013.
- RODRIGUES, F. C.; NOVAES, H. T.; BATISTA, E. L. (org.). *Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital*. São Paulo: Outras Expressões, 2012. v. I.
- ROLO, M. *Ocupando os latifúndios do saber: subsídios para o ensino da ciência na perspectiva politécnica da educação*. 2012. 382 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. *Trabalho educação e saúde [online]*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SERGE, V. *O ano I da Revolução Russa*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, N. F.; LIMA FILHO, P. A. A sociedade comunista na visão de Marx e Engels. In: NOVAES, H. T.; MAZIN, A. D.; SANTOS, L. (org.) *Questão agrária, cooperação e agroecologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 129-168.

SCHNEIDER, Graziela (org.). *A revolução das mulheres: emancipação feminina na Rússia Soviética*. São Paulo: Boitempo, 2017.

SHELLEY, M. *Frankenstein*. Porto Alegre: L&PM, 2000.

SHULGIN, Viktor. *Rumo ao politecnismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TRAGTENBERG, M. Prefácio. In: PISTRAC, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

VÁZQUEZ, A. S. *As ideias estéticas de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

VIEITEZ, C.; DAL RI, N. *Trabalho associado*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.