

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor
Nome: Saulo Rodrigues de Carvalho
E-mail: saulorc1982@gmail.com
Instituição Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Brasil

Submetido: 06/03/2019
Aprovado: 28/06/2019
Publicado: 31/07/2019

[doi> 10.20396/rho.v19i0.8654858](https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8654858)
e-Location: e019038
ISSN: 1676-2584



O PENSAMENTO SOCIALISTA PARA A EDUCAÇÃO EM PISTRÁK E GRAMSCI: ESCOLA E FORMAÇÃO INTELECTUAL-MORAL

Saulo Rodrigues de Carvalho¹

RESUMO

Neste artigo são analisadas as relações entre as propostas de escola e formação intelectual-moral, presentes na teoria de Pistrak e de Gramsci. Um vivenciou a prática das escolas soviéticas calcadas num pensamento comunista oriental e outro teorizou sobre a escola como instrumento de formação da hegemonia da classe trabalhadora, no ocidente. Para eles a escola seria o ponto nodal da formação intelectual-moral das crianças, do qual se sustentaria o projeto socialista da auto-organização do trabalho. Trata-se de um estudo teórico e bibliográfico que discute as nuances do pensamento socialista para a educação escolar. Busca demonstrar as bases teóricas e políticas concretas que influenciaram na elaboração de um núcleo comum de ideais baseadas na necessidade de elevação cultural das massas, disciplina intelectual e autonomia moral.

PALAVRAS-CHAVE Educação escolar. Trabalho educativo. Formação intelectual-moral. Escola única do trabalho. Escola unitária.



THE SOCIALIST THINKING FOR EDUCATION IN PISTRAK AND GRAMSCI: SCHOOL AND INTELLECTUAL-MORAL FORMATION

Abstract

In this article we analyze the relations between the school proposals and intellectual-moral formation, present in the theory of Pistrak and Gramsci. One experienced the practice of Soviet schools based on an Eastern communist thought and another that theorized about school as an instrument of formation of working class hegemony in the West. For them the school would be the nodal point of the intellectual-moral formation of children, which would support the socialist project of self-organization of work. It is a theoretical and bibliographical study that discusses the nuances of socialist thinking for school education. It seeks to demonstrate the concrete theoretical and political bases that have influenced the elaboration of a common nucleus of ideals based on the need for cultural elevation of the masses, intellectual discipline and moral autonomy.

Keywords: School education. Educational work. Intellectual-moral formation. Single school of work. Unitary school.

LO PENSAMIENTO SOCIALISTA PARA LA EDUCACIÓN EN PISTRAK Y GRAMSCI: ESCUELA Y FOMANCIÓN INTELLECTUAL-MORAL

Resumen

En este artículo se analizan las relaciones entre las propuestas de escuela y la formación intelectual-moral, presentan la teoría de Pistrak y Gramsci. Uno vivió la práctica de las escuelas soviéticas, calcadas en un pensamiento comunista oriental y otro teorizó sobre la escuela como instrumento de formación de la hegemonía de la clase obrera, en el occidente. Para ellos la escuela sería un punto nodal de la formación intelectual-moral de los niños, del cual se sustentaría el proyecto contra socialista de la auto organización del trabajo. Se trata de un estudio teórico y bibliográfico que discute los matices del pensamiento socialista para la educación escolar. Búsqueda demostrar las bases teóricas y políticas concretas que influenciaran en la elaboración de un núcleo común de ideáis bajo la necesidad de elevación cultural de las masas, disciplina intelectual e autonomía moral.

Palabras clave: Educación escolar. Trabajo educativo. Formación intelectual-moral. Escuela única del trabajo. Escuela unitaria.



INTRODUÇÃO

Este estudo tem por finalidade discutir a formação moral-intelectual da criança em Pistrak e Gramsci. Tomando como base a proposta pedagógica de Pistrak e os pressupostos político-filosóficos gramscianos, destaca o núcleo do desenvolvimento de um pensamento socialista peculiar para a educação escolar. Em linhas gerais, a construção de uma escola única, que alinhasse a formação técnica-profissional e a formação político-humanista foi o centro das preocupações do pensamento socialista, em termos educacionais, tanto para Gramsci quanto para Pistrak. A escola seria um instrumento estratégico para a elevação e formação das capacidades intelectuais e do desenvolvimento da autonomia moral da classe trabalhadora. No entanto, esta compreensão comum, se traduziu em propostas diferentes de organização escolar, a saber, a Escola Unitária e a Escola Única do Trabalho. Uma, desenvolvida a partir da compreensão da formação de intelectuais orgânicos, ligados a classe trabalhadora. Outra, com base na formulação da apreensão ativa e democrática da sociedade. Em ambas, o princípio do trabalho educativo se apresenta como cerne da atividade escolar e fundamento para a reforma intelectual e moral das massas trabalhadoras.

O estudo do primeiro item é dedicado à reflexão dos fundamentos da Escola Única do Trabalho, desenvolvida por Pistrak. Busca retratar a complexidade do momento histórico vivido pela Rússia Soviética nas décadas que sucederam a revolução bolchevique. A compreensão de Pistrak sobre a reorganização da escola com base no princípio do trabalho se concretiza fundamentalmente nas análises políticas de Lênin e nas formulações pedagógicas de Krupskaja. O primeiro, preocupado com os rumos da revolução, irá defender a participação direta e ativa da escola na reconstrução do país. Ela, por sua vez, propõe a apropriação das pedagogias ativas desenvolvidas pela burguesia imperialista, compreendendo-as como formas mais desenvolvidas e adequadas à escola da sociedade socialista. Pistrak (2011, 2013), no que lhe diz respeito, irá sintetizar tais formulações teóricas e a partir da sua experiência como educador e administrador da Escola-Comuna de Lepeshinskiy, irá propor a Escola Única do Trabalho como forma de organização de uma escola socialmente ativa, e de uma pedagogia que propicie a vivência das crianças nas organizações coletivas.

Na sequência, as referências a Gramsci, buscam identificar sua preocupação com a elevação cultural das massas e desenvolvimento dos intelectuais da classe trabalhadora. Gramsci, desde a “**questão meridional**”, passa a compreender a necessidade de uma reforma intelectual e moral da classe trabalhadora, e da dificuldade em se realizar esta tarefa. Nos cadernos do cárcere, irá desenvolver uma compreensão mais precisa sobre a posição estratégica da escola como formadora de intelectuais e propor uma Escola Unitária como forma de vincular a formação técnica-profissional e a formação político-filosófica.

Por último, analisa as concepções de Pistrak e Gramsci a respeito da formação intelectual e moral da classe trabalhadora. Destacando o ponto em comum entre eles, concentrado na formação escolar voltada para a criação das bases da autonomia do estudante e autoeducação das massas. Para ambos, a contribuição mais importante da escola seria



proporcionar as bases para a iniciativa e autonomia intelectual dos indivíduos. Contudo, apresentam bases pedagógicas diferentes. Para Gramsci o ensino da escola tradicional não poderia ser confundido com as classes oligárquicas. Os métodos e a didática ali desenvolvidos seriam indispensáveis para a formação do hábito e da disciplina intelectual necessária para a elevação cultural da classe operária. A Escola Unitária não se distinguiria pela mudança dos métodos e do ensino, mas por proporcionar este ensino, que antes era destinado às oligarquias, a toda classe trabalhadora, unindo-o a educação técnica-profissional e a política-filosófica. Pistrak, por outro lado, via na escola tradicional a “marca” das classes dominantes, defendeu, deste modo, a mudança do ensino e dos métodos, propondo formas de educação que proporcionassem um ambiente escolar democrático² e ativo. A escola se tornava não só um lugar de estudo, mas também um lugar da prática. O ensino estaria voltado para o estudo da “atualidade” e a busca de resolução dos problemas reais vividos pelos trabalhadores da Rússia Soviética.

PISTRAK E A ESCOLA DO TRABALHO: CONTEXTO DOS FUNDAMENTOS

Moisey Pistrak teve a oportunidade de vivenciar um dos grandes momentos da história moderna com a Revolução Bolchevique de 1917. A Revolução Comunista, como ficou conhecida, colocava o proletariado na direção do Estado Russo, à mesma medida que ratificava o Movimento Comunista no protagonismo da política mundial. Nunca é demais lembrar que desde o início do século XX, a economia capitalista já apontava seus sinais de desgaste. O esgotamento do mercado mundial deixava apenas uma opção para burguesia, sair da disputa econômica e partir diretamente para a disputa física do mercado; declarando guerra às nações que se encontrassem no caminho. Os interesses nacionais fundiam-se como “carne e osso” aos interesses corporativos das empresas. Como ressaltou Hobsbawm (2014, p. 37), “[...] fronteiras naturais [...]” de companhias como a Standard Oil, Deutsche Bank, De Beers Diamond Corporation estavam “[...] nos limites de sua capacidade de expansão [...]”, foi preciso eliminar todas as barreiras, que resultaram na Primeira Grande Guerra de 1914.

Por sua vez, a Rússia era um país atrasado, formado por uma economia majoritariamente agrícola e dependente dos impérios Britânico e Francês. Entrou na Guerra “pela porta dos fundos”, com um exército despreparado e mal equipado. Enquanto os soldados russos eram dizimados nos campos de batalha, no país crescia a insatisfação do povo com a política de guerra czarista. Com o lema “**Paz, pão e terra**”, o partido bolchevique conseguiu aglutinar os anseios da população e derrubar, de vez, o fragilizado império russo, em 1917. A vitória dos bolcheviques foi um alento, não só para o povo russo, mas para toda a comunidade mundial que ansiava o fim da guerra com a retirada do exército russo do *front*. (HOBSBAWM, 2014). De fato, a Primeira Grande Guerra se encerrou um ano depois da saída dos russos, mas isso não aliviou a situação de barbárie vivenciada por toda Europa. Mesmo assim, as potências capitalistas miraram seus olhos para o extremo leste europeu, dando início



a uma nova batalha contra o perigo comunista. Entre 1918 a 1922 a então União Soviética Russa vivenciou uma guerra civil apoiada e patrocinada pelos aliados (França e Grã-Bretanha), invasões de mais de 13 nacionalidades distintas atacaram o solo russo e mesmo assim, o Exército Vermelho saiu vencedor. Mas, isso custou pelo menos 4 anos de devastação em todo o país e na economia, levando à tragédia conhecida como a “**fome russa**” em 1921, matando mais de cinco milhões de pessoas.

Sob todos os pesares, a Revolução tinha triunfado, mas a situação social do país havia entrado num estado de grande decadência. As guerras contrarrevolucionárias tinham ceifado milhões de vidas, gerações inteiras foram perdidas e milhares de crianças abandonadas vagavam pelo país, buscando sobreviver. Os bolcheviques tiveram que lutar não só contra os “**inimigos da revolução**”, mas também contra a degradação material e moral que afligiu toda a Rússia e demais países que viriam compor a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

Era preciso recuperar a economia, criar as bases da indústria moderna, ampliar a capacidade de produção agrícola, e além de tudo, era urgente cultivar a cultura comunista para contrapor-se à moral burguesa. Rapidamente, o Movimento Revolucionário entendeu a necessidade de instituir um sistema público de educação que abarcasse toda a classe trabalhadora, da cidade e do campo. A escola, que antes era exclusividade da fidalguia e da burguesia russa, tornava-se um importante instrumento de formação técnica e política para a reconstrução socialista da sociedade. Mas, a escola socialista não podia repetir os mesmos caminhos da escola burguesa. A educação que surgia na União Soviética, tinha como finalidade formar o espírito de coletividade colocando a escola a serviço da transformação social.

Sob a liderança de Nadezhda Krupskaya, a pedagogia soviética passou a incorporar com mais solidez o arcabouço teórico do materialismo histórico dialético à concepção de educação. Categorias como **trabalho educativo**, **trabalho socialmente necessário**, **politecnia**, entre outros, passaram a figurar com mais frequência o vocabulário dos mestres-escolas, professores e dirigentes da educação soviética.

Naturalmente, Pistrak se formou dentro do espírito revolucionário da época, ao que tudo indica, em seus escritos é notória a influência do leninismo na sua leitura do marxismo, embora haja poucas referências diretas à Marx. Do mesmo modo, nos textos que tivemos acesso, há uma direta referência à Krupskaya, no que diz respeito à organização escolar e a pedagogia.

Sobretudo, o discurso de Lênin à Juventude Comunista pode ser lido nas entrelinhas de Pistrak, em especial, na sua concepção de **coletividade** e **Escola do Trabalho**. Em 1920, Lênin fez um chamado à juventude, destacando a necessidade de superarem a “**velha escola**”, livresca e burocrática, por uma escola moderna e concatenada com a revolução socialista, diz:

No lugar do antigo amestramento, que se praticava na sociedade burguesa, apesar da vontade da maioria, nós colocamos a disciplina consciente dos operários e camponeses, que unem ao seu ódio contra a velha sociedade a decisão, a capacidade



e a disposição de unir e organizar as forças para essa luta, a fim de criar, da vontade de milhões e centenas de milhões de pessoas isoladas, divididas e dispersas pela extensão de um país imenso, uma vontade única, pois sem esta vontade única seremos inevitavelmente vencidos. (LÊNIN, 2011, p. 370).

Sabia, contudo, que a escola era um instrumento bastante útil na formação da disciplina e da capacidade organizativa da classe trabalhadora, notadamente, para o enfrentamento das condições adversas, nas quais a Revolução conseguiu se sustentar. O seu discurso, rigorosamente crítico à escola burguesa, coloca em tela uma concepção moderna de educação, a qual se propõe construir a sociedade conforme a ciência e a técnica mais atuais.

Logo, a escola socialista deveria combinar o estudo da ciência e da técnica com a edificação das bases econômicas da sociedade. Mas, fundamentalmente ela deveria ser uma escola que formasse uma geração autônoma, autodisciplinada e autossuficiente.

Compreendeis perfeitamente que a eletrificação não pode ser obra de analfabetos e que aqui não basta uma instrução elementar. Aqui não basta compreender o que é a eletricidade: é preciso saber como aplicá-la tecnicamente à indústria, à agricultura e a cada um dos ramos da indústria e da agricultura. **Tudo isso temos que aprendê-lo nós próprios, e devemos ensiná-lo a toda a jovem geração trabalhadora.** Esta é a tarefa que se coloca a cada comunista consciente, a cada jovem que se considera comunista e que se dá claramente conta de que, ao ingressar na União Comunista da Juventude, assumiu a tarefa de ajudar o partido a edificar o comunismo e de ajudar toda a jovem geração a criar a sociedade comunista. (LÊNIN, 2011, p. 370, grifo nosso).

Diante da derrota das sublevações socialistas no Ocidente, fundamentalmente, na Alemanha, de onde vinha uma grande expectativa de vitória do movimento, os bolcheviques tomaram consciência de que os destinos da Revolução dependiam unicamente de suas próprias forças³. A União Soviética voltava-se para dentro de si, buscando se fortalecer, criando uma força que pudesse romper o cerco ao qual foi encurralada⁴ e levar à frente a Revolução Socialista. A escola, diria Lênin (1981), não poderia ser apartada da luta de classes, por isso no processo de construção do sistema escolar, o comunismo deveria orientar a formação moral dos estudantes.

Em tudo isso Pistrak pareceu estar atento, ao elaborar os Fundamentos da Escola do Trabalho. A educação e o trabalho deveriam estar intimamente ligados à realidade do país. A Escola do Trabalho deveria formar pessoas tecnicamente capazes de levar a modernização para produção agrícola e industrial, ao mesmo tempo em que serviria de base para a organização política da classe trabalhadora. Nesse sentido, Pistrak (2011, p. 25) defende que as “[...] relações com a realidade atual [...]” e a “[...] auto-organização dos alunos [...]” seriam os princípios básicos de orientação da Escola do Trabalho. Ao estilo de Lênin, define a realidade atual como “[...] tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e se desenvolver, tudo que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da vida nova” (PISTRAK, 2011, p. 25). Isto é, a revolução era a realidade atual e a escola precisaria se engajar na construção da nova sociedade. Mas, a realidade atual seria



também a reação do capitalismo às forças da revolução, “[...] o imperialismo em sua última fase e o poder soviético considerado enquanto ruptura da frente imperialista, enquanto brecha na fortaleza do capitalismo mundial” (PISTRAK, 2011, p. 25). E por fim, a realidade atual significava ainda o progresso técnico, científico e político, “O telégrafo sem fio e a cooperação, a eletrificação e a Internacionalização Comunista, as comunicações aéreas Moscou-China, os acontecimentos na China, tudo isso é a realidade atual” (PISTRAK, 2011, p. 25).

O estudo da realidade atual não poderia estar desatado das formas de organização da classe trabalhadora. Deste modo, a Escola do Trabalho tinha para Pistrak (2011) a função de desenvolver nas crianças, a aptidão para o trabalho coletivo, uma disposição que não somente desenvolvesse suas particularidades psicológicas, mas, igualmente, um comportamento coletivo enraizado em sua vida social.

É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança, e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem conseqüentemente organizar esta vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já os seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade. (PISTRAK, 2011, p. 33-34).

A essência da auto-organização dos alunos estaria nos problemas reais enfrentados pelas crianças durante a sua vida escolar. Por isso a coletividade se organizaria a partir de questões concretas, surgidas da organização do trabalho. Não havia espaço para artificialismos, as crianças seriam preparadas – e o contexto sociopolítico exigia isso – para serem construtoras e dirigentes da sociedade.

A fase em que vivemos é uma fase de luta e de construção, construção que se faz por baixo, de baixo para cima, e que só será benéfica na condição em que cada membro da sociedade aprenda claramente **o que é preciso construir** (e isto exige a **educação da realidade atual**) e **como é preciso construir**. A solução do problema exige claramente o desenvolvimento das seguintes qualidades: 1) Aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; 2) Aptidão para analisar cada problema novo como organizador; 3) aptidão para criar formas eficazes de organização. (PISTRAK, 2011, p. 33, grifo do autor).

O trabalho seria, portanto, elemento fundamental da auto-organização dos estudantes. Mas, não poderia ser qualquer tipo de trabalho. Antes da Escola do Trabalho, outras tentativas de unir o trabalho à atividade escolar já haviam ocorrido sem sucesso na Rússia. Pistrak (2011, p. 40) ao analisá-las, indica que o maior problema delas se encontrava no fato de que consideravam o “[...] trabalho de forma abstrata, como uma disciplina isolada e separada de seu aspecto principal, que é a preocupação com a realidade atual”. Conseqüentemente, apresentou um estudo sobre os tipos de trabalho, desde o trabalho doméstico, passando pelo trabalho nas oficinas, trabalho agrícola, até o trabalho improdutivo, buscando entender as



possíveis relações, destes trabalhos, com a atividade escolar e sentenciou que “[...] na base do trabalho escolar devem estar o estudo do trabalho humano, a participação nesta ou naquela forma de trabalho, e o estudo da participação das crianças no trabalho” (PISTRAK, 2011, p. 41). Fala aqui, sobretudo, do **trabalho socialmente necessário**. Encontramos a definição mais aperfeiçoada desse conceito em Shulgin (2013, p. 89, grifo nosso), que explica que “[...] antes de tudo, é aquele tipo de trabalho que produz algum resultado que é plenamente real, inteiramente concreto, por um lado; por outro, **é um tipo de trabalho que tem valor pedagógico** [...]”. O trabalho escolar deveria, portanto, ter objetivamente alguma utilidade social, ao mesmo tempo em que, pudesse produzir algum conteúdo pedagógico capaz de gerar conhecimento e mudar os hábitos dos alunos. Esses eram os pilares da Escola do Trabalho, o **estudo da realidade atual**, a **coletividade** e o **trabalho socialmente necessário**.

A PEDAGOGIA DA ESCOLA DO TRABALHO

Podemos afirmar que a Escola do Trabalho tinha nos escritos de Lênin sua base conceitual, traduzindo para o campo escolar suas teses políticas para a reconstrução do país e desenvolvimento do socialismo. Na mesma medida, o método pedagógico que orientou a prática da Escola do Trabalho apresentava Krupskaya como sua principal teórica. Nos textos de Pistrak e Shulgin não é difícil encontrar citações às reflexões de Krupskaya sobre a educação e especialmente a ideia dos complexos de estudo. Contudo, os escritos pedagógicos de Krupskaya ainda são uma incógnita para a maioria dos estudiosos da educação no Brasil. Krupskaya escreveu volumosos ensaios sobre a educação e teve uma atuação militante fundamental durante a revolução sob o comando do Comissariado do Povo para a Instrução Pública, destacando-se pelo combate ao analfabetismo na Rússia. (OYAMA, 2014). Teve contato na juventude com as ideias dos educadores progressistas liberais, que questionavam o modelo tradicional de escola e pensavam numa educação escolar mais próxima da vida dos alunos. Conhecidora das obras de Rousseau, Comênius, Pestalozzi e da pedagogia ativa de John Dewey, Olvide Decroly e Cecil Reddie⁵, buscou desenvolver na União Soviética uma educação escolar com base nos princípios mais modernos da pedagogia de sua época. Os complexos de estudo, por exemplo, são uma apropriação da proposta de educação por Centros de Interesses desenvolvida por Decroly. Na proposta de Decroly, a atividade escolar deveria estar organizada em grupos de interesses instados das necessidades vitais das crianças, como a alimentação, a luta contra as intempéries da natureza, o trabalho, o descanso e a autodefesa. (DUBREUCQ, 2010). O conhecimento deveria partir da própria vida dos estudantes, dos objetos e dos acontecimentos do cotidiano. A criança necessitaria ter o conhecimento do todo e não só uma parte abstraída dele, por isso a organização dos Centros de Interesse⁶ tem como principal objetivo possibilitar a relação interdisciplinar do conhecimento para a criança. Se nós observamos mais de perto a ideia dos estudos da **realidade atual** propostos pela Escola do Trabalho, poderíamos dizer que ela é uma variante *marxisant* da pedagogia ativa. Do mesmo modo, os complexos de estudo buscam organizar os conteúdos escolares, propiciando o



conhecimento das relações que compõe a totalidade do tema em questão. Nas palavras de Pistrak (2011, p. 109, grifo do autor):

Estuda-se a realidade atual pelo conhecimento dos fenômenos dos objetos em suas relações recíprocas, estudando-se cada objeto e cada fenômeno de pontos de vista diferentes. O estudo deve mostrar as relações **recíprocas existentes** entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método **dialético**.

Há, sem dúvidas, uma diferença de princípio e de conteúdo entre a proposta de Decroly e os complexos de estudo. Para os educadores soviéticos a proposta de estudo de uma realidade atual ultrapassa a ideia de uma realidade empírica, tomando-a como totalidade concreta, da mesma forma, a compreensão da “natureza” da criança, superando as visões biologizantes, observando-a como uma formação histórico-social. De tal maneira, Pistrak (2011) cita Krupskaia na discussão sobre a seleção dos temas do complexo de estudo.

Krupskaia observa com razão que “enquanto os complexos que revelam as relações reais fundamentais desenvolvem o espírito da criança, os complexos que são artificiais e criam relações artificiais complicam a compreensão da criança sobre a realidade atual”. “Daí porque”, acrescenta Krupskaia, “é importante não somente que o sistema dos complexos exista em geral no ensino, mas que seja feita uma seleção determinada de complexos capazes de provar da forma mais evidente a relação de todos os fenômenos”. (KRUPSKAIA, *apud* PISTRAK, 2011, p. 110).

Ao que tudo indica, o problema da seleção dos temas complexos “tropeçava” nos dilemas escolanovistas de uma educação para a vida. O não-diretívismo presente nos modelos ativos de educação, assim como a ideia profusa de interesse natural da criança, se interpunham na compreensão dos professores a respeito do sistema complexo de estudos. Pistrak (2011) critica com veemência tais posicionamentos ressaltando que os complexos devem, sobretudo, servir de base para a compreensão da vida social.

Lembro-me que, em 1918 ou 1919, ouvi alguém dar um exemplo a propósito de que a escola deve corresponder à vida, devendo estar o meio ambiente e não a escolástica inacessível às crianças: “você sai da escola, alguém tropeça num tijolo, o tijolo atrai a atenção das crianças, torna-se um assunto de conversas, o tema do tijolo pode servir para transmitir uma quantidade de conhecimentos ou hábitos, um certo nível de técnicas, de tal maneira que duas semanas são suficientes para tratar do assunto”. [...] é inadmissível que se defina o complexo por base de um assunto que interessou as crianças por puro acaso e que não tem nenhuma relação com a realidade atual. (PISTRAK, 2011, p. 110-111).

Evidentemente, o que mais despertou o interesse dos educadores russos em relação aos métodos da pedagogia ativa, foi a possibilidade de formar dentro de um espírito coletivo, indivíduos criativos que pudessem intervir diretamente na realidade vivida pelo país. Como destaca Facci (2004, p. 163),

Na declaração sobre a “escola única do trabalho” está registrado, com base em Vendrovskaya (1982), que todas as disciplinas exigem o método ativo criativo de ensino. Nesse sentido, o método de pesquisa é considerado uma forma de trabalho



avançado da pedagogia soviética, indicando a necessidade de formar nos alunos o interesse pela pesquisa voltada para a realidade presente. Esse método, por meio das pesquisas, da observação realizada pelos alunos, permitiria que estes recriassem as verdades antigas, que assimilassem consciente e criticamente a realidade, que conseguissem atuar e trabalhar coletivamente, lutando pelos interesses dos trabalhadores daquela sociedade.

Havia uma grande repulsa à escola tradicional na Rússia. A “**velha escola**” era o sinônimo da dominação e do atraso patente das classes dominantes do país. A nova escola que se difundia na Europa e Estados Unidos, quase que concomitantemente com o período da Revolução, se apresentava como uma contraposição moderna e adequada às novas necessidades da Rússia soviética. A metodologia da pedagogia ativa, de certo modo, respondia ao chamado político de Lênin, de engajamento da escola na reconstrução da sociedade. Ao mesmo tempo, parecia corresponder aos novos valores morais estabelecidos pela Revolução, ou seja, o trabalho coletivo, a solidariedade e a liberdade. A ideia de uma escola que tivesse como base o aprender fazendo, a experiência, a prática como guias e a coletividade como meio de desenvolver essa aprendizagem, se apresentava como um instrumento socialmente viável para a transformação moral e intelectual da sociedade russa em direção a uma economia socialista. Era preciso, contudo, imprimir um novo conteúdo social à pedagogia progressista, substituindo seu caráter burguês e reformista por uma convicção socialista e revolucionária. Dewey quando visitou a Rússia soviética em 1928, relata essa impressão sobre a aplicação de algumas de suas ideias pelos educadores russos.

Eu me diverti com o desenvolvimento das ideias e práticas educacionais progressistas sob a supervisão e fomento do governo bolchevique. Escrevo apenas sobre o que vi e não do que me disseram sobre o tema. No entanto, um segundo fator operou profundas transformações nos educadores russos (cuja história é típica e simbólica) nos distanciando da perspectiva do reformismo das ideias progressistas como forma de adequá-las ao comunismo. É algo enfatizado por todo educador comunista e não apenas no que acabo de mencionar. A frustração em não atingir os objetivos educacionais em virtude das condições econômicas é mais importante na história da pedagogia comunista do que a explícita oposição política e governamental. Na verdade, essa última foi mencionada apenas como um subproduto inevitável do anterior. Ele afirma a educação é composta por duas partes sendo uma menor e outra maior. A primeira é dada pela escola; a segunda é composta por um conjunto de influências manifestas pelas condições reais de vida, especialmente a família e a vizinhança. A experiência demonstrou a este educador que o seu trabalho, mesmo sob as condições relativamente favoráveis de uma escola experimental, foi desfeito pelas condições educativas e as dificuldades formativas expressas nas relações com o ambiente social. Por isso, se convenceu de que o meio social e o da escola progressiva devem trabalhar em conjunto e harmonia, reforçando um ao outro, condição essencial para que o objetivo da escola progressiva não fosse prejudicado e dissipado. O crescimento dessa convicção de avanço escolar tornou-a insensivelmente comunista. Ele se convenceu de que a forma de utilizar as agências escolares para uma reforma socializada passava pela negação dos ideais e métodos egoístas inculcados pelas instituições de propriedade privada centradas no lucro e na aquisição de posse. (DEWEY, 2016, p. 68).



Embora teóricos da Escola do Trabalho, como Shulgin (2013) atestassem abertamente suas divergências com a Escola Nova, parecia claro que a educação das novas gerações deveria ter como princípio a integração da vida escolar com a totalidade dos processos sociais, por meio do trabalho. O trabalho seria, portanto, a atividade essencial para o desenvolvimento das habilidades manuais e cognitivas dos estudantes. Contudo, não poderia ser qualquer trabalho. Este foi o primeiro desafio da educação soviética, o de conseguir conjugar educação e trabalho, de modo que se evitasse a simplificação e o robustecimento da divisão social do trabalho. Os trabalhos voltados para a formação das crianças e jovens não poderiam ser repetitivos e exaustivos, de modo que esgotassem as forças físicas e mentais dos estudantes, nem poderiam ser simples demais, de forma que não propusessem nenhum desafio a sua resolução. Por fim, não poderiam ser simulações, deveriam, por outro lado, estar ligados à realidade social e econômica da comunidade. O conceito de **“trabalho socialmente necessário”** surge dessa problemática, com a finalidade de orientar a escolha dos complexos de estudo. Contudo, as definições do tipo de trabalho e dos temas complexos ainda não supriam a necessidade de gerar uma moral comunista. Esta, por sua vez, deveria ser formada através da própria vida comunitária e das experiências em comum da juventude. A moral comunista, não poderia ser receituário de como se comportar, mas uma forma viva e organizada das relações sociais da juventude, “[...] de modo que, ao aprender, ao organizar-se, ao unir-se, ao lutar, esta juventude se eduque a si própria e a todos aqueles que a veem como chefe, que eduque comunistas.” (LÊNIN, 2011, p. 371). Assim, a coletividade cumpria um papel decisivo na formação de uma moralidade estritamente comunista, ao mesmo tempo em que também buscava suprir as dificuldades materiais do sistema escolar russo, colocando nas mãos da coletividade o funcionamento e a administração de cada unidade escolar.

GRAMSCI E A FORMAÇÃO INTELLECTUAL-MORAL: A ESCOLA UNITÁRIA

Gramsci viveu uma situação diferente de Pistrak e dos educadores russos. Quando irrompeu a Revolução Russa era apenas um jovem seguidor das ideias de Benedetto Croce, e partidário do posicionamento político de Amadeo Bordiga em relação à guerra. Bordiga, que liderava a **“fração revolucionária intransigente”** do Partido Socialista Italiano (PSI), defendia uma imediata ofensiva revolucionária contra a burguesia da Itália em meio a guerra. A tese de Bordiga foi derrotada dentro do Partido, que considerava a proposta destoante da realidade política do proletariado italiano da época. Mais tarde, Gramsci e Bordiga divergiriam em torno das questões estratégicas do Partido, Gramsci defenderia a fórmula **“marchar dividido, golpear juntos”**, na qual via a possibilidade de criar um bloco de ação contra as classes dominantes, mesmo com a divisão da esquerda socialista italiana; Bordiga era extremamente contra essa tese. (UNA INTERVISTA..., 1973). Contudo, é com o amadurecimento teórico e político de Gramsci que surgem as primeiras teses a respeito da educação e formação moral-intelectual do proletariado. Quando analisa a **“questão**



meridional” na Itália, propõe uma “[...] aliança entre o proletariado e as massas camponesas do Sul.” (GRAMSCI, 1987, p. 165). Mas, para isso, seria preciso eliminar primeiro, o preconceito infundido no próprio proletariado do Norte a respeito dos camponeses do Sul, e dissuadir o bloco agrário formado por intelectuais da pequena e média burguesia rural, e grandes intelectuais sob o comando dos latifundiários do Sul.

Para a ideologia dominante e para o pensamento socialista tradicional da época a questão camponesa do Sul não merecia importância, “[...] era estranho aos socialistas até mesmo uma possível aliança entre proletários e camponeses.” (CAMARGO, 2015, p. 47). O Sul da Itália era considerado uma região atrasada por natureza. Entre os cidadãos do Norte se difundia profusamente a ideologia da incapacidade dos indivíduos do Sul.

[...] a ideologia difundida de forma capilar pelos propagandistas da burguesia entre as massas no Norte: [*dizia que*] o Sul é a bola de chumbo que impede progressos mais rápidos no desenvolvimento civil da Itália; os meridionais são seres biologicamente inferiores, semibárbaros ou bárbaros completos, por destino natural; se o Sul é atrasado, a culpa não é do sistema capitalista ou de qualquer outra causa histórica, mas sim da natureza, que fez os meridionais poltrões, incapazes, criminosos, bárbaros, compensando esta sorte ingrata com a explosão puramente individual de grandes gênios, que são palmeiras solitárias num árido deserto. (GRAMSCI, 1987, p. 140, grifo nosso).

Essa ideologia atingia inclusive o Partido Socialista que dava “[...] sua benção a toda a literatura ‘meridionalista’.” (GRAMSCI, 1987, p. 140). Por outro lado, no Sul da Itália, um “monstruoso” bloco agrário se formava com a “[...] grande massa camponesa, amorfa e desagregada; os intelectuais da pequena e média burguesia rural e, por fim grandes proprietários de terra e os grandes intelectuais.” (GRAMSCI, 1987, p. 154). Tal formação funcionava como intermediária entre os interesses do capitalismo setentrional e dos grandes bancos, para com a região agrária do meridional, “[...] seu único objetivo é conservar o *status quo*.” (GRAMSCI, 1987, p. 158). Em pleno acordo com os comunistas de Turim, Gramsci irá defender a construção de uma hegemonia do proletariado frente à questão meridional. Como aponta Camargo (2015, p. 50) “[...] dentro dessa problemática, o proletariado deveria convencer o campesinato, e as demais frações de classe, sobre a superioridade do seu programa revolucionário, criando condições objetivas e subjetivas para a incorporação destas classes na luta contra o capital.” O proletariado tinha como tarefa, não só lutar lado a lado aos camponeses do Sul pela divisão de terras do latifúndio, mas também dar suporte técnico e político para o desenvolvimento da produtividade agrícola, e consequente desatrelamento das classes camponesas do Sul à política do bloco agrário formado pelo latifúndio e capital financeiro. Mas, para se tornar classe hegemônica,

[...] o proletariado deve se despojar de todo resíduo corporativo, de todo preconceito ou incrustação sindicalista [...] Significa que não só devem ser superadas as distinções existentes entre as diversas profissões, como também é necessário, para que se conquistem o consenso e a confiança dos camponeses e de algumas categorias semi-proletárias da cidade, superar alguns preconceitos e vencer certos egoísmos, que podem substituir, e substituem, na classe operária como tal, mesmo quando já



desapareceram do seu seio os particularismos de profissão [...] pensar como membros de uma classe que tende a dirigir os camponeses e os intelectuais, de uma classe que só pode vencer e construir o socialismo se auxiliada e seguida pela grande maioria daqueles estratos sociais. Se não se conseguir isso, o proletariado não se torna classe dirigente e aqueles extratos, que na Itália representam a maioria da população, permanecem sobre a direção burguesa e dão ao Estado a possibilidade de resistir ao ímpeto proletário e de dobrá-lo. (GRAMSCI, 2006, p. 146).

Mas, como seria possível o proletariado levar a cabo tal tarefa? Gramsci estava ciente de que “[...] o proletariado, como classe, é pobre de elementos organizativos, não tem e nem pode formar um estrato próprio de intelectuais, a não ser muito lentamente, muito arduamente e apenas depois da conquista do poder estatal [...]” outra maneira de se fazer isso, seria por meio da adesão dos intelectuais tradicionais e dos “[...] intelectuais nascidos no terreno da técnica capitalista [...]”⁷ (GRAMSCI, 1987, p. 164), ao programa do proletariado, que contaria com o apoio de intelectuais não necessariamente comunistas. O manuscrito redigido por Gramsci (1987) em 1926, termina abruptamente com essa reflexão, a qual ele retomaria mais tarde em seus escritos do Cárcere.

Na prisão, desenvolve com maior acuidade o tema dos intelectuais. Passa a compreender que todo grupo social “[...] nascendo sobre o terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria junto, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função.” (GRAMSCI, 2001, p. 15). Mas esses grupos não podem prescindir das categorias intelectuais preexistentes de formações político-econômicas anteriores. Nesse sentido, ressalta a luta pela “[...] assimilação e pela conquista ‘ideológica’ dos intelectuais tradicionais [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 19) exercida pelas classes sociais que se colocam em disputa pelo domínio político e econômico da sociedade. Destaca, neste ponto, o papel significativo da organização escolar “nas sociedades que emergiram do mundo medieval”, e a sua importância no mundo moderno na elaboração e aprofundamento das funções intelectuais em cada indivíduo. Gramsci (2001, p. 19) irá afirmar que “[...] a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”. Os intelectuais de uma sociedade são os responsáveis pela hegemonia das classes dominantes. Mas, eles não são necessariamente pertencentes à classe dominante, por isso as classes que anseiam o domínio da sociedade precisam formar seus intelectuais, muitos deles saídos de grupos antagônicos aos interesses dominantes. Por isso a assertiva de que “[...] todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 19), denota a função estratégica da escola para a consolidação e enraizamento da vida cultural burguesa para o conjunto da sociedade. A ampliação do sistema escolar obrigatório abrangendo desde a infância até o apogeu da maturidade, revela a intenção da burguesia em extrair dos mais variados extratos da sociedade, o quadro técnico e político de intelectuais que promovam com eficácia o modo capitalista de produção, ofertando um “sopro” de vida intelectual por meio da expansão escolar. Mas, como afirma Del Roio (2014, p. 127) “[...] a escola laica e pública é produto de certa forma de revolução burguesa, aquela jacobina [...]”, em outros locais a escola avançou sob a



organização religiosa e gestão burocrática que gerou “[...] implicações sobre a escolarização das camadas subalternas e sobre a hegemonia burguesa” (DEL ROIO, 2014, p. 127). Gramsci reconhece, contudo, na escola primária, o princípio educativo do trabalho como forma de luta contra o preconceito, a sedimentação e a superstição do conhecimento no senso comum.

Com seu ensino a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, as quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem por ele ser modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. (GRAMSCI, 2001, p. 42-43).

A escola primária seria para Gramsci (2001, p. 42, grifo nosso) um espaço de formação intelectual e moral, um lugar onde a luta contra o folclore tem em vista a apropriação pelo homem das ciências naturais e das ciências sociais “[...] **nas noções dos direitos e deveres do cidadão [...]**”, para o desenvolvimento de sua organização coletiva. É, portanto, um espaço para formação de hegemonia do sujeito coletivo, no qual a coerção vai cedendo lugar a criação de consensos. Para Simionatto (1998, p. 47) “[...] quando Gramsci fala da hegemonia como ‘direção intelectual e moral’ afirma que essa direção também se exerce no campo das ideias e da cultura, manifestando a capacidade de conquistar o consenso e de formar uma base social [...]”. Conclui, portanto, que a cultura e a política são questões inseparáveis, “[...] pois, cultura é, para Gramsci, um dos instrumentos da práxis política, sendo esta, justamente, a via que pode propiciar às massas uma consciência criadora de história, de instituições, fundadora de novos Estados” (SIMIONATTO, 1998, p. 47).

Reconhecendo que a escola corresponde a um **aparelho privado de hegemonia** burguesa, não a descarta, mas reconhece nela um instrumento para difusão de uma reforma moral e intelectual, capaz de superar as concepções delirantes de mundo, advindas da doutrinação religiosa, como também emplacar uma visão de ciências que seja construída a favor do desenvolvimento das forças produtivas da humanidade e não simplesmente como um complemento da acumulação do capital. Uma escola que auxilie na formação de intelectuais para a organização de uma nova cultura do trabalho humanizador e criativo, que atue na consolidação da hegemonia dos trabalhadores.

Para isso, Gramsci propõe a formação de uma Escola Unitária

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a



uma certa prestação produtiva imediata. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 2001, p. 36).

A disputa por tal escola seria possível dentro do campo democrático. Seria, portanto, um instrumento para ampliar as relações democráticas e as capacidades intelectuais da massa dos trabalhadores. Como afirma Del Roio (2014, p. 134) “Quando Gramsci propõe um esquema de escola unitária ou de escola integral, na verdade trata-se de um esboço de organização escolar para um possível período de transição que viesse a suceder o fascismo”. Gramsci, aposta na elevação das capacidades intelectuais dos indivíduos, como um passo necessário, embora não determinante para a compreensão do programa socialista e ampliação do contingente de intelectuais orgânicos da classe operária. Processo este, que não exclui a organização escolar, e que passaria indispensavelmente por uma reforma intelectual-moral do sistema escolar, conjugando o trabalho intelectual e o trabalho industrial.

COLETIVIDADE E FORMAÇÃO INTELECTUAL-MORAL

Na União Soviética recém-saída da primeira guerra mundial, a criação de uma Escola Unitária, saía do campo teórico para ganhar vida. Em outubro de 1917, a criação do Comissariado Nacional da Educação colocava a tarefa de reorganizar o sistema escolar russo, sob a orientação do governo revolucionário. Somente no ano seguinte foi possível iniciar um trabalho genuinamente organizado pelo novo Comissariado de Educação.

[...] nos primeiros meses depois da Revolução de Outubro de 1917 (o ano escolar já havia começado) não era possível nem pensar em reelaborar imediatamente e, menos ainda, introduzir quaisquer novos programas. Era necessário superar a greve e a sabotagem de parte significativa do magistério, organizados pela União dos Professores de Toda a Rússia que unia ao seu redor elementos contrarrevolucionários; era necessário destruir os ginásios masculinos e femininos antigos; quebrar as paredes entre as escolas privilegiadas médias e iniciais; introduzir o estudo misto de ambos os sexos; eliminar a catequese e línguas antigas da escola; estimular a juventude (pelo caminho de organização da autonomia) contra o magistério reacionário etc. (PISTRAK, 1934 *apud* FREITAS, 2013, p. 38).

Em 1918, a “Declaração sobre a Escola Única do Trabalho”, instituiu o princípio do Trabalho como base do ensino para as escolas da Rússia Soviética. Não era somente uma reforma do sistema educacional que iniciava seu curso, mas uma reforma intelectual e moral de toda educação russa. A começar pela integração da massa de despossuídos, que nunca haviam frequentado uma escola, ao enfrentamento do aparelho burocrático e reacionário, entranhado nas escolas pelo antigo Ministério da Educação do czar, a nova educação escolar soviética se propunha a formar a consciência comunista do povo russo.



Mas, a educação das massas não poderia ocorrer da mesma maneira que ocorria nos tempos do tzar. O sistema escolar do antigo regime russo era, antes de tudo, um sistema opressor e reacionário que excluía, por excelência, a maioria da população. Não somente os conteúdos, mas as formas de ensinar deveriam ser profundamente alteradas. Para isso, era preciso uma referência que vinha especialmente dos métodos e da crítica desenvolvidos pela Escola Nova, em especial, da teoria pedagógica de John Dewey.

A razão disso foi, em primeiro lugar, que as bases da pedagogia soviética ainda não estavam concretizadas em nível suficiente e detalhadamente elaboradas (o programa do Comitê Central do Partido Comunista Bolchevique foi aceito apenas na VIII Sessão do Partido em 18-23 de março de 1919). Em segundo lugar, porque para a escola russa, que esteve por séculos sob o regime tsarista as ideias da escola burguesa avançada pareceram mais progressistas e respondendo às tarefas de democratização da escola. É necessário levar em conta também, que a tarefa básica da **Declaração** – crítica dura da escola antiga, escola de estudo livresco, escolástica – foi feita muito detalhada, clara e atraentemente em obras dos representantes da chamada “escola nova” da época do imperialismo. (PISTRAK, 1934 *apud* FREITAS, 2013, p. 38, grifo do autor).

A apropriação dos métodos escolanovistas e a constituição de um ensino baseado, principalmente, em **complexos de estudos** e não mais, unicamente, em disciplinas especializadas orientavam a formação intelectual para o âmbito de uma educação mais generalista, que tinha como foco o processo de trabalho “[...] como meio de introduzir o princípio da atividade no ensino escolar, e em segundo lugar, como fenômeno específico, que permite aprender este ou aquele pedaço do ‘curso’” (PISTRAK, 2013, p. 205). O princípio do trabalho buscava sedimentar um conjunto de habilidades necessárias à execução de qualquer trabalho considerado “**socialmente necessário**” (PISTRAK, 2013), desde os mais simples, até os mais complexos.

Tal ponto de vista apresenta em primeiro lugar, um momento de **participação** imediata no trabalho desde as suas mais simples formas (trabalho individual no autosserviço, cuidados pessoais) até as mais complexas possíveis (trabalho na fábrica); e em segundo lugar, um momento não menos importante de **estudo** do trabalho com a participação no trabalho (até o trabalho na fábrica) ou sem a participação imediata (estudo de formas mais amplas e complexas da indústria, estudo de toda a modernidade, até as manifestações mais elevadas da cultura, como superestruturas em cima de inter-relações econômicas a saber, de trabalho). (PISTRAK, 2013, p. 207, grifo do autor).

O princípio do trabalho seria o responsável por desenvolver as capacidades necessárias para um tipo de trabalho politécnico, que substituiria gradativamente o trabalho parcelar e especializado da fábrica capitalista. Porém, a escola politécnica era ainda um objetivo a ser atingido, mas que precisava ser levada a cabo imediatamente. (PISTRAK, 2015). A Escola do Trabalho se constituiria, desse modo, na antessala da Escola Politécnica, preparando desde a infância, o futuro trabalhador da indústria socialista. Este outro tipo de trabalho exigiria uma nova postura dos futuros trabalhadores, marcada pelo trabalho coletivo e construção coletiva da sociedade. A personalidade das crianças deveria ser desenvolvida nessa direção. Isso não poderia ser ensinado verbalmente, pelo contrário, deveria ser vivenciado pelas crianças por



meio da **autogestão**. Para Pistrak (2011), o coletivo infantil seria uma peça fundamental para o desenvolvimento da autogestão. O coletivo das crianças seria, antes de tudo, uma forma de “[...] inculcar nas crianças a atividade, a iniciativa coletiva, a responsabilidade correspondente a sua atividade. O coletivo das crianças criará pelo próprio fato de existir, a auto-organização” (PISTRAK, 2011, p. 146). Por sua vez, a coletividade sob a base da autogestão, seria uma forma de tencionar a reforma moral que os bolcheviques tanto necessitavam para construir e consolidar a hegemonia da classe trabalhadora. As crianças com base na autogestão, não somente aprenderiam a tomar decisões em coletivo, mas construiriam sua própria Constituição e Justiça, vivenciando os aspectos práticos da democracia participativa. Como acentua Pistrak (2011), o coletivo infantil e a autogestão não levam necessariamente a uma postura socialista, a burguesia também se utiliza da auto-organização infantil para inculcar seus interesses⁸.

O objetivo da auto-organização dos alunos nas escolas burguesas é, na maioria dos casos, ajudar o professor a manter sua autoridade; o martelo e a punição saem das mãos do professor, graças “ao progresso da civilização” e são substituídos por uma distribuição de funções, destinada a salvaguardar uma determinada ordem. (PISTRAK, 2011, p. 140).

Por outro lado, Pistrak (2011) já havia se convencido do potencial educativo dos processos de auto-organização das crianças, principalmente na formação moral dos indivíduos, exigindo deles um comportamento mais apropriado às necessidades coletivas. Pensava, sobretudo, na consolidação do processo revolucionário e no fenecimento do Estado, para o florescimento de um novo regime social sem classes. Nesse sentido, a auto-organização, ao invés de surtir um comportamento alinhado à conformação das leis “imutáveis” da ordem capitalista, deveria estimular a iniciativa e a participação política direta dos indivíduos.

Se a Constituição, a lei fundamental de todo Estado burguês, é a própria expressão da imutabilidade, da infalibilidade e do conservadorismo políticos (daí vem seu absolutismo e caráter estático), a Constituição soviética é a expressão do direito revolucionário tomando consciência de si mesmo e da ideia de evolução no sentido de objetivos definidos. Daí por que concebemos a lei fundamental do semi-Estado proletário como a expressão da orientação consciente do movimento no sentido do regime sem classes – concepção totalmente diferente da concepção burguesa, que procura inculcar nas massas uma submissão absoluta e literal, às prescrições imutáveis da Constituição sacrossanta. Essas particularidades, evidentemente, diferenciam profundamente o regime soviético do regime burguês; em consequência, os objetivos da autonomia escolar, determinados exclusivamente por elas, serão radicalmente diferentes numa e noutra escolas. (PISTRAK, 2011, p. 144).

Pistrak (2011) acreditava que mudando os objetivos da ação educativa autodiretiva, seria possível produzir um novo tipo de comportamento, que não fosse mais submisso, mas que servisse de modelo para uma democracia participativa e direta dos trabalhadores em direção à sociedade socialista. Se a autodireção podia assegurar a submissão das massas a favor do regime de exploração capitalista, ela poderia, por outro lado, levada às últimas consequências, propiciar o desenvolvimento de condutas autônomas e disciplinadas.



Deste ponto de vista, a autodireção, expressando às antigas, é uma “**disciplina**” específica de ensino escolar a qual tem seu conteúdo e seu método. Dar possibilidade de a juventude definir sua própria vontade de agir, ajudá-la nisso, sistematizando e individualizando seu trabalho e hábitos organizativos – eis a obrigação mais necessária da escola, concretizando-se nas formas da autodireção. A atividade criativa no campo de estudo das disciplinas científicas (método laboratorial de ensino) de um lado, e o desenvolvimento dos impulsos volitivos no processo de construção autônoma da vida escolar (autodireção) e outros, devem ligar em um todo único, ciência, o trabalho e a vida. (PISTRAK, 2013, p. 236, grifo do autor)

Segundo essa visão, a vida coletiva seria o fator fundamental para sedimentar a reforma moral e intelectual da classe trabalhadora, levando os indivíduos a uma postura autodidata e autodisciplinada, capaz de dirigirem e de serem dirigidos conforme a necessidade da ação coletiva em jogo. Por conseguinte, as decisões mais importantes deveriam ser discutidas e deliberadas na **Assembleia Estudantil**. Todos os coletivos infantis seriam submetidos à autoridade da Assembleia geral, que representaria “[...] a expressão mais alta do coletivo infantil, não podendo ser acusada nem de subjetivismo, nem de parcialidade na solução de determinada questão” (PISTRAK, 2011, p. 155). A partir da Assembleia seria possível elevar “a consciência das crianças num alto nível” de participação política.

A assembleia serviria, ao mesmo tempo, como uma forma de correção de possíveis desvios de conduta individual, que poderiam ocorrer no interior dos coletivos. Os coletivos, ao invés de se apoiarem na **justiça infantil**⁹ para julgar os conflitos internos, deveriam se valer da Assembleia geral, onde as crianças analisam coletivamente cada problema, conflito ou violação de normas, tomando resoluções coletivas e “[...] não resoluções ditadas por circunstâncias acidentais [...]” (PISTRAK, 2011, p. 155), como ocorria no sistema de justiça infantil.

PISTRAK E GRAMSCI: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA FORMAÇÃO INTELECTUAL E MORAL.

Gramsci era um entusiasta da Revolução de 1917 e ao que tudo indica acompanhava os rumos da epopeia bolchevique na Rússia. Segundo Maestri e Candreva (2007), nesse período ele dirigia o jornal “O Grito do Povo”. Mesmo sob censura, buscava entender os desígnios da Revolução, publicando textos de Lênin, Trotsky, Romain Roland e John Reed, que aportavam sobre os acontecimentos na Rússia. Contudo, não encontramos vestígios de que ele tenha tido acesso diretamente aos escritos de Pistrak e Shulgin sobre a Escola Única do Trabalho na União Soviética. Preocupado, desde a “questão meridional”, com a elevação intelectual das massas trabalhadoras, ele buscou sintetizar a experiência histórica das classes sociais num programa hegemônico para a classe trabalhadora. A escola localizada como um importante aparelho para a disseminação da alta cultura e formação da intelectualidade, desde o mundo medieval, ganha notoriedade nos seus estudos, como um “aparelho privado de hegemonia”, o qual a classe operária deveria se apoderar para colocar em ação sua reforma intelectual e moral. Reconhece assim na escola primária o princípio educativo do trabalho, que combate a



visão fantástica e, ao mesmo tempo, preconceituosa de mundo. Propõe, de forma mais decidida¹⁰, a defesa de uma Escola Unitária, capaz de preparar a juventude para uma vida autônoma e produtiva. Segundo Baldacci (2016, p. 99, tradução nossa)¹¹

O princípio educativo de Gramsci está, portanto, ligado à ideia de que a escola não deve pensar apenas na educação do produtor, mas também na do cidadão, todos devem estar equipados com as habilidades necessárias para se tornarem efetivamente capazes de controlar quem dirige e quem julga, se deve ou não, lhe dar o seu consentimento democrático.

Na Rússia Soviética, prontamente as escolas se tornam um instrumento da Revolução para cambiar uma reforma intelectual e moral das massas trabalhadoras. Mas como fazer tal reforma? Os bolcheviques orientados especialmente pela teoria política de Lênin e a teoria pedagógica de Krupskaja, iniciaram um projeto de Escola Única do Trabalho. Defendiam que a escola antiga não poderia servir de parâmetro para a nova escola, seus métodos e seu programa deveriam estar ligados à realidade da revolução proletária em marcha¹².

Seguindo os preceitos políticos de Lênin e a concepção pedagógica de Krupskaja, Pistrak ganhou notoriedade por trabalhar e dirigir a escola-comuna de Lepeshinsky. Uma escola demonstrativa-experimental, com o intuito de trabalhar as concepções teóricas de “Marx e Lênin sobre o desenvolvimento multilateral da personalidade no comunismo, sobre a necessidade de combinar o ensino com o trabalho produtivo, com a vida, sobre a formação do coletivismo e relação criativa com o trabalho e o estudo” (PISTRAK, 1934, *apud* FREITAS, 2013, p. 19). Suas experiências e teorizações sobre a Escola-Comuna, Escola do Trabalho e a Escola Politécnica, estavam na vanguarda da pedagogia soviética. Juntamente com Shulgin, foi um dos responsáveis por iniciar uma grande reforma intelectual e moral no sistema escolar russo, colocando em prática os preceitos de trabalho socialmente necessário, auto-organização, coletivos infantis e dos complexos de estudo. Pistrak tinha plena confiança de que a aplicação destas diretivas para a educação seria o caminho mais adequado para a capacitação técnica, científica e moral do novo homem sob o socialismo.

Mas, em que momento as visões de Gramsci e Pistrak sobre a escola se cruzam? Tanto Gramsci, como Pistrak, pensavam a reforma da escola como uma forma de garantir o desenvolvimento intelectual autônomo, autodisciplinado e criativo; movido pela iniciativa do indivíduo. Para Gramsci (2001, p. 34, grifo nosso), a Escola Unitária “[...] **deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa**”. Para Pistrak, era dever da escola criar espaços, nos quais a criança pudesse vivenciar de fato a sua autonomia moral e desenvolver livremente suas capacidades intelectuais.

Se nós queremos criar pessoas que conscientemente se relacionam com suas obrigações sociais, elas devem claramente compreender as suas necessidades; mais que isso, elas próprias devem estabelecê-las e livre e voluntariamente subordinar-se a



elas. **Em igual medida, isso diz respeito à escola.** (PISTRAK, 2013, p. 124, grifo nosso).

Gramsci pavimentava sua proposta de reforma intelectual e moral, com base nos seus conhecimentos sobre a escola tradicional. Compreendia que a “[...] a escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: **mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino**” (GRAMSCI, 2001, p. 49, grifo nosso). O ensino e os métodos praticados pela escola tradicional não eram necessariamente o que a identificava como uma escola da oligarquia, pelo contrário, a **“marca social”** da escola tradicional se dava pelo fato de que ela era destinada para formar um grupo específico de dirigentes, enquanto havia outra escola destinada a formar um grupo específico de dirigidos. Tinha muitas reservas a respeito da pedagogia nova, entendia que o novo modelo proposto para as escolas primárias e médias queria “[...] destruir o dogmatismo precisamente no campo da instrução, do aprendizado de noções concretas, isto é, precisamente no campo em que um certo dogmatismo é praticamente imprescindível [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 50), sendo obrigada a reintroduzir “[...] o dogmatismo por excelência no campo do pensamento religioso e, implicitamente, a ver descrita toda a história da filosofia como uma sucessão de loucuras e de delírios” (GRAMSCI, 2001, p. 50).

Também considerava que o ensino de Filosofia a partir da nova pedagogia era empobrecedor, principalmente para os alunos que não tinham um ambiente intelectual formado fora da escola. Era um currículo que rebaixava “[...] praticamente o nível, ainda que racionalmente pareça belíssimo, de um belíssimo utopismo” (GRAMSCI, 2001, p. 50-51). Sobre a lógica formal, aponta que “[...] o novo currículo pressupõe que a lógica formal seja algo que já se possui quando se pensa, mas não **explica como ela deva ser adquirida; praticamente, portanto, ela é suposta como sendo inata**” (GRAMSCI, 2001, p. 51, grifo nosso). Sobretudo, para ele, o trabalho educativo consiste num processo de subjugação e transformação do comportamento “natural” dos instintos, vontades e desejos numa nova qualidade de comportamento cultural. Como afirma Saviani (2014, p. 158, grifo nosso), “[...] podemos, enfim, considerar que a teoria gramsciana da escola se estrutura em torno de dois conceitos centrais: **disciplina e catarse**” A disciplina seria responsável por criar “[...] o hábito do estudo sistemático, superando os inconvenientes do autodidatismo [...]” (SAVIANI, 2014, p. 158, grifo nosso), enquanto que a catarse seria o momento da liberdade, atingindo uma concepção de mundo superior.

Gramsci (2001, p. 52, grifo nosso) sabia que a classe trabalhadora teria que **“superar enormes dificuldades”** para fazer sua reforma intelectual e moral, criando sua camada própria de intelectuais. Tinha compreensão do poder abissal que a divisão do trabalho exercia, tanto subjetiva, como objetivamente sobre os indivíduos, e sabia do trabalho árduo que os comunistas deveriam fazer, tanto no plano econômico, quanto no plano cultural, para **“desmontar”** a engrenagem milenar da divisão entre o trabalho manual e intelectual. Para isso, confiava estrategicamente na ação educativa da escola com a finalidade de diminuir a distância entre o desenvolvimento intelectual e cultural dos indivíduos, e a produção material



propriamente dita, no “[...] início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social.” (GRAMSCI, 2001, p. 40).

Em Pistrak, podemos ver as mesmas problemáticas a respeito da escola, sob uma perspectiva diferente. Pistrak foi, acima de tudo, um prático que imbuído de um grande “otimismo da vontade”, ajudou a construir o projeto original da Escola Única do Trabalho. Elevar a capacidade cultural das massas, superar a divisão entre o trabalho manual e intelectual, desenvolver a consciência de classe e criar o comunismo foram, sem sombra de dúvidas as suas preocupações fundamentais. Mas, Pistrak e os educadores russos, diferentemente de Gramsci, iniciam o movimento de reforma intelectual e moral negando a pedagogia da escola tradicional, pois a identificavam como a “**marca social**” da oligarquia russa¹³. Buscaram o que havia de mais desenvolvido em termos de educação escolar na Europa e Estados Unidos tomando, com muitas ressalvas e adaptações, o modelo escolanovista para as escolas soviéticas¹⁴.

Mesmo tendo sido crítico das pedagogias novas, Pistrak creditava certo espontaneísmo às instâncias coletivas criadas para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças. A autodireção, os autosserviços e as assembleias tomavam uma dimensão, por vezes, autoeducativas da criança. Deste modo, as crianças aprendiam determinados comportamentos democráticos e coletivos, pela própria vivência, uma vez que todos esses instrumentos estariam ligados com a ideia de “**atualidade**”, ou seja, a inserção das crianças em problemas diretamente ligados a realidade do momento histórico e social vivido pela Rússia Soviética. Seriam a partir destes problemas que deveriam ser orientados os estudos da criança na escola. Um princípio que Pistrak (2013) procurou desvencilhar da ideia de “atividade” do pragmatismo Deweyano, “[...] de um ativismo sem objetivos políticos e educacionais concretos [...]” (FREITAS, 2013, p. 25), que avalio ter sido acometido por um paradoxo do ativismo político bolchevique¹⁵, instado pela emergência concreta da reconstrução socialista do país.

É importante sinalizar mais uma vez, que a construção da Escola Única do Trabalho soviética sofreu com todos os percalços de um processo revolucionário, que tinha, além de tudo, a situação de um país semifeudal, empobrecido e devastado pela guerra. Muitos desses pontos são citados por Pistrak (2011, 2013) em suas avaliações sobre o desenvolvimento do sistema escolar soviético. Pístrak exerceu sem ressalvas a crítica a Escola do Trabalho soviética¹⁶, a fim de superar os obstáculos materiais e subjetivos impostos por séculos de dominação do império russo. Perseguido e assassinado pelo stalinismo em 1937, teve sua obra interrompida e só voltou a ser estudado novamente no ano de 1956¹⁷. Nos anos que precedem a década de 1940, o sistema escolar russo passa por uma nova reforma, mas esta busca agora, restaurar o poder de antigos opositores. Com o desenrolar da Segunda Guerra na Europa, o PCUS sob o comando de Stálin, aprova o realinhamento com a burguesia nacional e a Igreja Ortodoxa, o que em tese pode ter cooperado para a anulação do projeto de Escola Única do Trabalho e desenvolvimento da politecnia, como teorizados por Pistrak e Shulgin. O sistema



escolar soviético, mesmo sob a “mão pesada” de Stálin, conseguiu quantitativamente elevar a capacidade escolar das massas, mas deixou uma grande “nuvem escura” sobre o projeto de formação intelectual e moral das mesmas, a ponto de nem mesmo reconhecerem quem tinha sido verdadeiramente Karl Marx¹⁸.

CONCLUSÃO

Este estudo buscou contemplar as concepções de educação escolar presentes nas obras de Pistrak e Gramsci. Trouxemos o contexto histórico e político sob o qual cada autor desenvolveu suas concepções sobre a educação, destacando o papel central do trabalho na articulação de suas propostas pedagógicas. Para estes dois pensadores, a escola seria um ponto estratégico na formação intelectual-moral dos indivíduos, propiciando o desenvolvimento de posturas socialistas. Ambos apresentam a categoria trabalho como referência fundamental na capacitação técnica-profissional e político-humanista, preparando os sujeitos para a construção de outro tipo de relação social, sem classes sociais e sem divisão do trabalho. No entanto, a escola do trabalho, tomou contornos diferentes.

Conforme assinalou Gramsci, o trabalho como princípio educativo não poderia deixar de incorporar os métodos e a disciplina desenvolvidos pela escola tradicional. Não era o ensino da escola tradicional que a transformava em escola oligárquica, mas a própria divisão social que formava uma classe para ser dirigente e outra para ser dirigida. A classe trabalhadora deveria então se apropriar do conhecimento destinado às classes dirigentes, para também formar seus intelectuais. Porém, a escola unitária de Gramsci, não formaria intelectuais no sentido estrito, mas intelectuais que incorporassem em sua formação o ensino humanista (na formação dirigente) ao ensino técnico-científico (na formação produtiva), mantendo a unidade entre o trabalho manual e intelectual.

Em Pistrak, os rumos da revolução bolchevique trouxeram outra compreensão sobre a escola. Os bolcheviques estavam dispostos a transformar todas as relações da antiga Rússia, inclusive as escolares. A escola deveria tornar-se, desde logo, um espaço ativo de construção da sociedade comunista. Para isso, foram introduzidos no ensino soviético alguns dos princípios da escola ativa burguesa, entendidos como formas mais desenvolvidas de ensino. A escola única do trabalho buscava assim incorporar tais metodologias, dando-lhes um sentido socialista. A autodiretividade dos ideais escolanovistas deveria servir como formadora do espírito coletivo, do senso de justiça e compromisso social. A autogestão seria uma ferramenta importante, combinando o ensino produtivo, o estudo e a coletividade. Desde modo, para Pistrak, a formação de uma nova moral socialista, não poderia ser apenas teorizada pelos livros, mas vivida e praticada desde a infância. A escola única do trabalho deveria ter esse compromisso de desenvolver, a partir dos complexos de estudo, um conjunto de conhecimentos técnico-científicos e relacionais sob a ótica dos problemas da vida real.



Para finalizar destaco a relevância deste estudo ao buscar resgatar os projetos de formação intelectual e moral teorizados e desenvolvidos por dois grandes pensadores da filosofia marxista, que morreram ainda na plenitude de suas capacidades, assassinados pelo fascismo italiano e pelo Stalinismo russo. Gramsci e Pistrak trouxeram uma nova leitura sobre o papel da escola no desenvolvimento cultural e intelectual das massas despossuídas, propondo uma educação de base marxista, que visasse à formação educacional para além das funções profissionais e tradicionais, fixadas pela divisão social do trabalho. Em suma, o projeto de uma escola que agregue o desenvolvimento técnico, intelectual e moral dos indivíduos, articulado ao trabalho criativo e livre.

REFERÊNCIAS

- BALDACCI, M. Per um principio educativo. *In*: KNÜPPEL, M. A.; DALAROSA, A. A. (org.). **Tempos, contratempos e contrapontos**: estudos em educação e sociedade. Guarapuava: Unicentro, 2016.
- CAMARGO, M. H. D. Gramsci e a questão meridional. **Revista Espaço Acadêmico** [online], n. 173. p. 45-50, out. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Compaq/Downloads/26125-128257-1-PB.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018.
- DEL ROIO, M. T. Educação como forma de reprodução da hegemonia e seu avesso. *In*: SCHLESENER, A. H. (org.). **Filosofia, política e educação**: leituras de Antonio Gramsci. Curitiba: UTP, 2014. p. 121-135.
- DEWEY, J. **Impressões sobre a Rússia Soviética e o Mundo Revolucionário**. Trad. Carlos Lucena. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.
- DUBREUCQ, F. **Jean-Ovide Decroly**. Trad. Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire e Denise Henrique Mafra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FREITAS, L. C. A luta pela pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRAC, M. M. (org.). **A escola-comuna**. 2. ed. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- GARTON ASH, T. Timothy Garton Ash, The uses of adversity. **Essays on the fate of Central Europe**. Nova York: Vintage, 1990.
- GRAMSCI, A. Alguns temas da questão meridional. *In*: GRAMSCI, A. **A questão meridional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. (Os intelectuais, v. 2).
- GRAMSCI, A. **Escritos políticos (1921-1926)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Trad. Manuel Simões. Lisboa: Seara Nova, 1976. v. 1.
- HOBSBAWN, E. **Era dos extremos**. O breve século XX 1914-1991. 2. ed. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- KRUPSKAIA, N. Prefácio da edição russa. *In*: PISTRÁK, M. M. (org.). **A escola-comuna**. 2. ed. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich, 2013. p. 103-108.
- LÊNIN, V. **A instrução pública**. Moscovo: Edições Progresso, 1981.
- LÊNIN, V. As tarefas das Uniões da Juventude. Discurso no III congresso de toda a Rússia da União Comunista da Juventude Socialista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 367-376, abr. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/doc01_41e_1.pdfcoes/41e/doc01_41e_1.pdf. Acesso em: 28 jul. 2018.
- MAESTRI, M.; CANDREVA, L. **Antonio Gramsci: vida e obra de um comunista revolucionário**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- OSTROVSKI, N. **Assim foi temperado o aço**. Trad. Maria Delamare. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- OYAMA, E. R. A perspectiva da educação socialista em Lênin e Krupskaja. **Revista Marx e o Marxismo**, [on-line], v. 2, n. 2, p. 44-70, jan./jul. 2014.
- PISTRÁK, M. M. **Ensaios sobre a escola politécnica**. Trad. Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- PISTRÁK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PISTRÁK, M. M. (org.). **A escola-comuna**. 2. ed. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SAVIANI, D. Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola. *In*: SCHLESENER, A. H. (org.). **Filosofia, política e educação: leituras de Antonio Gramsci**. Curitiba: UTP, 2014. p. 137-164.
- SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo**. Trad. Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SIMIONATTO, I. O social e o político no pensamento de Gramsci. *In*: AGGIO, A. (org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998.



UNA INTERVISTA ad Amadeo Bordiga. Da "Storia contemporanea" n. 3 del settembre 1973. Associazione Enrico Berlinguer per la consevazione e valorizzazione del patrimonio culturale della sinistra italiana. Disponível em: <http://www.enricoberlinguer.org/home/saggi-e-studi/amadeo-bordiga/76-una-intervista-ad-amadeo-bordiga>. Acesso em: 25 nov. 2016.

Notas

¹ Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Professor Colaborador da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO).

² A democracia para Pistrak se difere dos ideais burgueses, uma vez que defendia a democracia participativa dos soviets.

³ Um belo retrato desse período está registrado na obra de Nicolai Ostrovski (2003) "Assim foi Temperado o Aço".

⁴ Após a Guerra Civil, os países fronteiriços a Rússia, contrários ao regime socialista, criaram uma barreira, com o intuito de isolar a experiência russa do resto do mundo. Tal barreira foi nominada, pelo ex-ministro francês Georges Clemenceau, de "cordão sanitário".

⁵ Cecil Reddie, talvez seja o mais desconhecido entre nós. Não há muitas referências dele, nem de suas obras, traduzidas para o português. Sabemos, que foi reformador educacional inglês co-fundador do colégio *Abbotsholme* em Rochester Inglaterra em 1889. A escola ficou conhecida por implantar um programa progressista de educação, unindo os estudos ao trabalho manual e exercícios físicos. No currículo havia disciplinas ligadas às Artes e as Ciências Modernas, além de ser a primeira escola da Inglaterra a ofertar uma disciplina de Educação Sexual. (https://en.wikipedia.org/wiki/Cecil_Reddie).

⁶ Citado com essa nomenclatura por Pistrak (2011, p. 107, grifo meu) "[...] o trabalho realizado com o auxílio do complexo (ou **centro do interesse**) é erradamente chamado de método de complexo".

⁷ Gramsci cita o exemplo de Piero Gobetti, que defendia um programa liberal, mas que servia de mediação para um programa socialista do campo.

⁸ Diz Pistrak (2011, p. 141) "A tendência à manutenção do regime exige que se cultive nos cidadãos (ou vassalos) os sentimentos conservadores, isto é, a ideia de que a destruição das bases 'constitucionais' equivale ao caos, à anarquia, à selvageria, ao desaparecimento da cultura e da civilização; numa palavra, à volta ao estado selvagem. Para alcançar esse resultado, trabalham não apenas a auto-organização da escola, mas também o regime escolar como um conjunto, e toda a política governamental, toda a organização da existência. Vejam por que, apesar da presença de tantas condições econômicas exigindo a revolução social nos países capitalistas, é tão difícil mudar a ordem material estabelecida e a psicologia conservadora das massas".

⁹ O sistema de justiça infantil era uma adaptação do modelo desenvolvido nos Estados Unidos por William R. George. William George era um filantropo que se interessava pela questão da marginalidade infantil. No verão de 1895 ele teria levado um grupo de meninos para Freeville em Nova York, criando uma espécie de colônia, que ficou conhecida como *George Junior Republic*. Nela os jovens advindos de situação de criminalidade, reproduziam o modelo judiciário norte-americano assumindo eles mesmos a responsabilidade pelos ritos processuais. Segundo Pistrak (2011, p. 153) "[...] a justiça infantil, baseada na Constituição pressupõe formas determinadas: juízes, partes, leis segundo as quais se julga, um Código Penal e, enfim, instituições encarregadas de executar as decisões da justiça. Encontramos este tipo de justiça, em sua forma mais perfeita, incluindo-se milícia e prisão no exemplo da 'República infantil' de W.R. George". Concordando com Shulgin, entendia que o modelo de justiça infantil desagregava o ambiente prejudicando os coletivos infantis.

¹⁰ Nos escritos anteriores ao cárcere, organizados pela editora Seara Nova, como "Escritos Políticos", Gramsci (1976) chega a elaborar uma proposta de escola "desinteressada" para a classe operária, que se parecia mais com a primeira reforma educacional da Rússia Soviética. Diz: "Para o proletariado é necessário uma escola desinteressada. Uma escola em que seja dada a criança a possibilidade de formar-se, de se tornar homem, de adquirir os princípios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista, em suma, como a entendiam os antigos e os mais recentes homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não obrigue a sua vontade, a sua inteligência e a sua consciência em formação a mover-se num sentido preestabelecido. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecânica. Também os filhos dos proletários devem usufruir de todas as possibilidades, todos os campos livres



para poder realizar a sua própria personalidade no melhor sentido e, portanto, no modo mais produtivo para eles e para a colectividade.” (GRAMSCI, 1976, p. 99).

¹¹ “*Il principio educativo di gramsci è quindi legato all’idea che la scuola non deve pensare solo alla formazione del produttore, ma anche a quella del cittadino: tutti devono essere dotati delle competenze per poter diventare effettivamente, sarà in grado di controllare chi dirige e giudicare se dargli o no il proprio consenso democratico.*” (BALDACCI, 2016, p. 99).

¹² Para citar Krupskaja (2013, p. 103, grifo nosso) “[...] no começo da revolução a tarefa, possivelmente, menos difícil e complicada do que parece para nós agora. A tarefa de construção da nova escola foi assumida por muitos pedagogos. A maioria sabia apenas de uma coisa: que a **nova escola não deveria parecer-se com a antiga**, que nela deveriam reinar um espírito completamente diferente, que não podia esmagar a personalidade da criança como foi esmagada pela antiga escola antiga”.

¹³ Para citar Pistrak (2011, p. 24) “Certas concepções, certa terminologia, certas formas exteriores e secundárias podem transmitir-se da antiga para a nova escola; mas o objeto da educação, sua organização, seus objetivos devem ser novos; as ideias e os métodos relativos ao trabalho, à autodireção, que a nova escola herda da pedagogia burguesa, devem ser esclarecidos, comentados e interpretados sob uma nova luz que se enraíza nos novos objetivos da educação, que, por sua vez, dependem inteiramente dos problemas objetivos da construção revolucionária considerada em seu conjunto.”

¹⁴ Pistrak e Shulgin não se eximiram das críticas à pedagogia nova, alertavam que era preciso olhar com desconfiança e crítica “[...] a todos os produtos que têm a marca registrada da burguesia” (PISTRAK, 2011, p. 132). Vale conferir as críticas mais específicas de Shulgin (2013) à concepção de trabalho de John Dewey, e a crítica ao Plano Dalton, realizada por Pistrak (2011).

¹⁵ Conforme Hobsbawn (2014, p. 378) “Pode-se dizer que no Partido Bolchevique construído por Lênin, a ortodoxia e intolerância foram em certa medida adotadas não como valores em si, mas por motivos pragmáticos. Como bom general – e Lênin foi fundamentalmente um planejador de ação –, ele não queria que as discussões nas fileiras impedissem a efetividade política”.

¹⁶ É importante destacar aqui a crítica de Pistrak (2013) a formulação de Shulgin sobre os “complexos de estudo”.

¹⁷ Josef Stálin morre em 1953 e em 1956 Nikita Krushev denuncia abertamente os crimes de Stálin.

¹⁸ “Após quarenta anos de educação num país dedicado ao marxismo, perguntou-se a passantes na praça Marx em Budapeste quem era Karl Marx. Resposta: **foi um filósofo soviético; Engels era amigo dele. Bem, que mais posso dizer? Morreu velho.** (Outra voz): **Claro, um político. Ele era, sabe ele era, como é mesmo o nome – Lênin, Lênin, as obras de Lênin – bem, ele as traduziu para o húngaro**’ (GARTON ASH, 1990, p. 261). Para a maior parte dos cidadãos soviéticos, a maioria das declarações públicas sobre a ideologia e política vindas do alto provavelmente não era absorvida de forma alguma, a menos que tivesse relação direta com problemas do cotidiano – o que raramente tinha. Só os intelectuais eram obrigados a levá-las a sério numa sociedade construída sobre e em torno de uma ideologia que se dizia racional e ‘científica’. [...]. Só um terror tão implacável quanto o de Stálin poderia silenciar completamente o intelecto não oficial”. (HOBSBAWN, 2014, p. 384, grifo nosso).