

**NIEP
MARX**Núcleo Interdisciplinar de Estudos e
Pesquisas sobre Marx e o Marxismo

Marx e o Marxismo 2013: Marx hoje, 130 anos depois

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 30/09/2013 a 04/10/2013

TÍTULO DO TRABALHO			
Escola do Trabalho Soviética: dois passos à frente, um passo atrás			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Marcel Lima Cunha	Faculdades INTA	INTA	Professor
COAUTOR 2			
Andreyson da Silva Mariano	Rede Estadual de Ensino Básico do Ceará		Professor
RESUMO (ATÉ 20 LINHAS)			
<p>O presente texto pretende apresentar a materialidade da proposta marxiana presente no projeto educacional soviético da Escola do Trabalho, em especial, as bases fundamentais dessa escola e seu desenvolvimento na realidade nos primeiros anos da revolução soviética. No que se referem às formulações teóricas de Pistrak, nos interessou especialmente, a apropriação das categorias fundamentais da Escola do Trabalho, a auto-organização dos alunos e as relações com a atualidade. Para isso, analisamos as obras Fundamentos da Escola do Trabalho e A Escola Comuna. Com a finalização desse percurso podemos afirmar que a Escola do Trabalho deu passos importantes na constituição de um novo <i>modus operandi</i> educacional. Em relação aos avanços, a relação entre professores e alunos no processo de organização da escola e de seus conteúdos ao modelo do soviéticos; a perspectiva internacionalista que a Escola do Trabalho assumiu na direção de formar lutadores contra o imperialismo a partir das relações com a atualidade; podemos dizer que deu dois passos na direção da emancipação humana na formulação material e histórica das categorias: relação com a atualidade e auto-organização dos alunos. Mas, considerando as contradições do próprio processo de constituição da nova forma de sociabilidade e as dificuldades postas pela inexperiência dos jovens pedagogos com relação à elaboração da nova proposta educacional, há elementos, que estão presentes na própria crítica de Pistrak em 1934, que apontam passos para trás no processo de construção da emancipação humana. Trata-se do rebaixamento do papel da teoria ou da sobreposição do método ao conteúdo.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ TRÊS)			
Educação Soviética; Escola do Trabalho; Pistrak			
ABSTRACT			
KEYWORDS			
EIXO TEMÁTICO			
Marx e a formação humana			

Introdução

Este artigo é fruto de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE, é um extrato de nosso texto dissertativo, e encontra-se em processo de revisão para publicação como capítulo de um livro que versará sobre a pedagogia e a psicologia soviética, além de algumas reflexões sobre a educação contemporânea.

Diante desse contexto, resolvemos submeter nossa elaboração ao NIEP-MARX por conta da riqueza do caráter desse evento, que pelo seu próprio modelo de organização, com a inscrição de mesas coordenadas que abrem espaço para as mais diversas temáticas que o marxismo tem discutido em todo o país, poderá contribuir substancialmente para a maturação de nosso texto através do debate e da crítica de nossos pares.

Com isso, socializamos nossa produção que visa apresentar a materialidade da proposta marxiana presente no projeto educacional soviético da Escola do Trabalho, em especial, as bases fundamentais dessa escola e seu desenvolvimento na realidade nos primeiros anos da revolução soviética. No que se referem às formulações teóricas de Pistrak, nos interessou especialmente, a apropriação das categorias fundamentais da Escola do Trabalho, a auto-organização dos alunos e as relações com a atualidade. Para isso, analisamos as obras Fundamentos da Escola do Trabalho e A Escola Comuna.

Uma escola revolucionária para a formação do novo homem

Com o advento da Revolução Russa de 1917, surge o questionamento: Qual deve ser a escola do período revolucionário para a formação do novo homem? Como deve ser a Escola do Trabalho?

Estava latente a exigência imposta pela realidade de uma escola que fortalecesse e criasse o futuro da nova juventude, preparando novos lutadores para o enfrentamento com o imperialismo. Com isto, foi necessário um trabalho pedagógico experimental (KRUPSKAYA, 2009).

Este trabalho deveria, logicamente, seguir um plano, mas a questão fundamental estava em como realizá-lo, como concretizá-lo, pois os atores deste novo trabalho pedagógico já tinham como pressuposto que não bastava simplesmente pensar num plano e colocá-lo em prática rígida e firmemente. Era necessário tatear o campo para os passos futuros, ter consciência de que aconteceriam erros que serviriam criticamente de aprendizado nas suas correções (KRUPSKAYA, 2009).

Nesse sentido, Krupskaya – como já apresentado, uma das primeiras pedagogas marxistas a colaborar com a construção de um sistema público de ensino voltado ao projeto histórico socialista de sociedade, da qual Pistrak foi um seguidor – esclarece que o método assimilado pela escola demonstrativa do Comissariado Nacional da Educação, o NARKOMPROSS, era o mesmo da construção revolucionária do poder soviético geral, pois se constituía em: “avaliação atenta de todas as condições, todo o meio ambiente, sondagem dos germes do futuro mais vitais e aptos ao desenvolvimento, criação para eles das condições favoráveis” (KRUPSKAYA, 2009, p. 107-108).

A escola, essencialmente, não é algo absoluto, pois não deve possuir objetivos absolutos de formação, a escola sempre foi e será o reflexo do seu século, sempre atendendo, predominantemente, às exigências de um determinado regime político-social. Era evidente para os pedagogos da escola soviética que nos tempos pré-revolucionários a escola foi um instrumento nas mãos da classe dominante (PISTRAK, 2009).

Esta constatação desvela a essência de classe da escola, seja num período revolucionário, seja num contexto imperialista e reacionário e se põe necessária para o empenho da luta contra uma sociedade de classes em geral.

Partindo dessa premissa, impõe-se a urgência em definir os novos objetivos de formação, que, por sua vez, advêm inteiramente dos objetivos da construção revolucionária.

Estes objetivos, basicamente, resumem-se na formação da pessoa, a qual reconheceria a si mesma como membro do coletivo internacional das pessoas que lutam contra o regime caduco por uma vida nova, por uma nova ordem social, na qual não haverá divisão em classes sociais. Concretamente, a questão conduz a que novas gerações compreendam, em primeiro lugar, em que consiste a essência deste processo de luta que abarca a humanidade; em segundo, que lugar a classe oprimida ocupa nesta luta; e, em terceiro, que lugar cada jovem deve ocupar nesta luta (PISTRAK, 2009, p. 117).

A definição dos objetivos da escola, nesse momento inicial, foi um passo importante dado pelos soviéticos na medida em que situam a escola no bojo da revolução mundial, ou seja, o caráter de classe da escola estava vinculado ao que Pistrak (2000) chamou de coletivo internacional, que era a essência do processo revolucionário não restrito aos limites nacionais da Rússia, mas um processo que colocava em *xequê* a forma de sociabilidade capitalista como a única alternativa de existência para a humanidade.

A escola soviética, agora chamada de Escola do Trabalho por Pistrak (2000), na luta contra as heranças das tendências pedagógicas americanas e reformistas europeias, portanto, deveria compreender três pontos fundamentais.

Primeiro: “sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária” (PISTRAK, 2000, p. 24). Nessa direção, o autor defende a teoria de uma pedagogia

social baseada em concepções sociais bem determinadas, ou seja, não deveria ser algo para mera resolução de problemas pedagógicos, caso por caso, com base nas inspirações das tendências pedagógicas progressistas europeias e americanas.

Abre, assim, a possibilidade de enfrentamento dos antigos valores para a construção real de algo totalmente novo, baseado na experiência histórica soviética, uma experiência revolucionária de transição para um novo modelo de sociedade. Pois, com a conquista do poder político e administrativo, os soviets¹ tinham a sua frente o desafio de promover a formação da nova cultura, a cultura do novo homem.

Para tanto, a teoria era considerada o sustentáculo do homem revolucionário, que mesmo com uma cultura formada no período histórico das relações feudais de exploração, sendo lutadores na brecha do imperialismo², se propunha a formular as bases da nova cultura, a cultura do homem novo formado na transição para propagar as tarefas de formação do novo modelo societário.

A formação da nova cultura, do novo homem, era portanto, compreendida como uma tarefa a ser enfrentada pelos revolucionários, como afirmou Trotsky (2008, p. 240) em seu discurso sobre as tarefas da educação comunista quando afirma que

la noción de revolucionario está imbuída del más alto ideal y de la moral más elevada que hayamos podido heredar de toda la época anterior de evolución cultural. [...] No debemos olvidar que el revolucionario es producto de condiciones históricas determinadas, un producto de la sociedad de clases. El revolucionario no es una abstracción social sino un hecho histórico material naciente de los antagonismos de clase, de la dominación violenta de una clase sobre otra. Así, el revolucionario es un tipo histórico concreto, y en consecuencia temporal. [...] Pero con nuestro trabajo, creamos las condiciones de un orden social donde no habrá antagonismos de clase ni revoluciones, y por donde no habrá revolucionarios. [...] En consecuencia, estamos lejos de la tarea de educación del armonioso ciudadano de la comuna, consistente en formarlo por medio de un cuidadoso trabajo de laboratorio en el curso de un estado transitorio de la sociedad muy poco armoniosa. Tal empresa sería una utopía de una lamentable puerilidad. Lo que queremos hacer son luchadores revolucionarios, que heredarán y completarán nuestras tradiciones históricas que todavía nos hemos llevado a término.

¹ A palavra *soviets* significa conselho. Durante o governo czarista, o Conselho Imperial do Estado denominava-se *Gosudarstvenii Soviety*. Entretanto, após a revolução, o termo *soviets* foi empregado para designar um tipo de assembléia eleita pelas organizações econômicas da classe operária: os *soviets* dos deputados operários, camponeses e soldados. [...] Além dos *soviets locais*, eleitos em cada cidade e vilarejo da Rússia – nas grandes cidades havia os de quarteirão, chamados *raioni* –, formaram-se, ainda, os *soviets regionais e provinciais (oblastnie e gubernskie)*, e, com sede na capital, um comitê central executivo dos *soviets* de todas as Rússias, conhecido como *Tsiqs*, palavra formada com as iniciais do seu nome em russo. Os *soviets* de deputados operários e soldados, depois da revolução de Março, fundiram-se em quase todos os locais. Entretanto, por motivos particulares, continuaram a reunir-se separadamente. Só após o golpe de estado bolchevique é que os *soviets* de deputados camponeses reuniram-se a eles. Como os operários e os soldados, também os camponeses estavam organizados na Capital com seu *Comitê Central Executivo Panrusso dos Soviets Camponeses* (REED, 2010, p. 31-32).

²Brecha do imperialismo - termo usado por Pistrak para identificar o momento histórico do poder soviético como ruptura na frente do imperialismo, como brecha na fortaleza do capital mundial. A brecha do imperialismo para os pedagogos soviéticos refere-se à possibilidade histórica de uma revolução socialista efetivando-se no leste europeu.

Assim, nesse contexto de transição protagonizado pelos revolucionários com o objetivo de formar o cidadão da comuna citado por Trotsky, prioriza-se a teoria como fundamento necessário à construção da nova pedagogia, pois antes de abordar os métodos de ensino específicos de qualquer disciplina escolar, deve-se demonstrar porque ela é necessária.

Em segundo lugar, “a teoria marxista deve ser adotada como uma nova arma capaz de garantir a transformação da escola, e é preciso adotá-la sem modificações na prática de todo o trabalho escolar” (PISTRAK, 2000, p. 25).

O objetivo seria impelir o professor no caminho da criação de seus métodos de ensino e não de fornecer-lhes um conjunto de indicações práticas para o seu trabalho com os alunos.

Esse objetivo surge a partir do entendimento de que o método de ensino utilizado pelo professor deverá ser construído de acordo com a realidade da sua escola, da realidade local onde essa escola estará inserida, da análise coletiva do trabalho de uma escola. Isto foi fundamentado pela “experiência das reuniões regionais de professores primários” (PISTRAK, 2000, p. 26).

Por terceiro fundamento, coloca-se que “a teoria pedagógica comunista só se tornará ativa e eficaz quando o próprio professor assumir os valores de um militante social ativo” (PISTRAK, 2000, p. 26).

Pistrak aborda nesse momento a necessidade de cada educador tornar-se um militante, tratando-se de uma obrigação não só do professor de primeiro grau, que neste momento já estava convencido do seu papel, mas do professor de sociologia da escola de segundo grau, bem como de qualquer especialista: matemático, físico, químico ou naturalista.

A ênfase dada a isso se faz por conta da constatação de que o antigo regime não preparou os sujeitos para a atividade militante, pois somente passavam noções escolásticas inutilizáveis ao invés de conhecimentos sociais exatos.

Relações com a atualidade e auto-organização: a base da Escola do Trabalho

Corroborando com esses fundamentos, o pedagogo em questão coloca os princípios da Escola do Trabalho: relação com a atualidade e a auto-organização dos alunos. Sobre o primeiro aspecto, explica que:

A atualidade é tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso período tem requisitos para crescer e desenvolver-se, que se reúne ao redor da revolução social que está vencendo e irá servir para a construção da nova vida. Atualidade também é aquela fortaleza capitalista, contra a qual conduz o cerco a revolução mundial. Falando brevemente, atualidade é o imperialismo em sua última forma, e o poder soviético como ruptura na frente do imperialismo, como brecha na fortaleza do capital mundial (PISTRAK, 2009, p. 118).

Os pedagogos, imbuídos da referida atualidade, enfatizam a necessidade da luta como possibilidade histórica que só tende a aumentar, e usando seus próprios termos, a “ficar encarniçada” (PISTRAK, 2009, p. 118).

Como já afirmamos anteriormente, fica clara a tarefa da escola em estudar a atualidade³, numa perspectiva classista bem definida, com uma formação voltada para a luta pela consolidação da revolução mundial, pois deve identificar-se com ela. Isto não significa dizer que a escola deva abandonar o estudo do passado ou dos resíduos do passado coexistentes.

Esta identificação da formação com a realidade de luta (a atualidade) remete diretamente à questão da educação geral, a qual, diante de uma nova realidade e da exigência de formar o novo homem, torna imperiosa a sua revisão completa, considerando desde a exclusão de uma série inteira de disciplinas e partes de cursos, como a inserção de novas que sejam diametralmente afinadas com esta realidade (PISTRAK, 2009).

Isso foi considerado difícil para todos os pedagogos, desde os mais antigos – que estavam habituados aos métodos escolásticos da escola tradicional – aos mais jovens que, obviamente, ainda foram formados pela pedagogia antiga. Existia ainda, por parte de alguns, um temor em não garantir uma educação geral para os discentes da Escola do Trabalho (PISTRAK, 2009).

Esse receio se faz coerente ao percebermos que a pedagogia progressista burguesa – o movimento escolanovista e o pragmatismo deweyano⁴ – que influenciava os pedagogos russos, não garantiria uma formação geral mais densa, não dariam conta da tarefa de repassar o conhecimento historicamente acumulado, já que eram fundamentadas na sobreposição do método aos conteúdos.

Mas, em paralelo ao temor, havia também a certeza da necessidade de uma revolução sobre o que até aquele momento se considerava por educação geral. Neste aspecto, observou-se que a educação é inseparável da formação (PISTRAK, 2009).

Dessa afirmação, compreendemos que os pedagogos soviéticos vinculam o conhecimento advindo da educação aos instrumentos de luta da atualidade. Naquele contexto da revolução, a atualidade consistia precisamente na luta de classes entre o imperialismo e a própria revolução socialista. Tentam desfazer, portanto, a separação operada pela escola antiga tradicional

³Tomaremos, a partir de então, os termos atualidade e realidade atual como categorias demarcadas no seu contexto histórico.

⁴Para estudo deste tema sugerimos a tese: SOARES, J. R. **O (neo)pragmatismo como eixo (des)estruturante da educação contemporânea**. 2007, 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

czarista, na qual a educação serve ao repasse de conhecimentos escolásticos para os nobres, enquanto para os trabalhadores restam os conhecimentos instrumentais para o trabalho.

Naquele momento histórico propunha-se, então, uma formação para

colocar na consciência da geração futura, que cada jovem será, ou melhor, já é, um soldado na frente de luta, que sua tarefa é instrumentalizar-se detalhadamente para esta luta pelo conhecimento, estudar bem o instrumento do inimigo, e saber usá-lo em sentido positivo para a revolução, saber manejar na prática seu instrumento – o conhecimento (PISTRAK, 2009, p. 121).

Cada jovem deveria tornar-se lutador e construtor na brecha do imperialismo. Para tanto, nada seria mais impreterível do que a formação marxista, pois ela não oferece apenas a análise da realidade para desvelar a essência dos fenômenos sociais, mas ela também fornece o método de atuação para mudar o existente, transformando em algo novo pelo curso determinado teleologicamente, ou seja, abalizado pela fundamentação da análise.

A escola, nesse sentido, teria a função de direcionar a formação para que o estudante sentisse a eficácia do método em movimento, com o objetivo de não somente estudar a realidade, mas de dominá-la. O que não significa dizer que a escola proporcionará toda a base científica e filosófica completa, mas que ela oportunizará o acesso correto aos fenômenos sociais, pela “intuição marxista” (PISTRAK, 2009, p. 122).

Isto somente foi considerado possível através da unificação do ensino ao redor de eixos básicos que teria grupos de fenômenos como objetos de estudo. Desta maneira, pretendeu-se denotar a essência dialética dos fenômenos percebendo que cada um deles são partes de um “processo histórico único e geral de desenvolvimento” (PISTRAK, 2009, p. 120). As questões metodológicas partiriam da essência da tarefa, qual seja, o estudo dos fenômenos e suas ligações mútuas, o que estaria indicando uma visão “nem abstrata, nem dogmática, mas real, diríamos transformadora do mundo” (PISTRAK, 2009, p. 122). Sob este panorama, os pedagogos se concentraram fortemente na questão do ensino e no ensino por complexos.

Fica axiomática no exposto a função social da escola, de delineamento das bases da compreensão marxista da realidade, a tendência do ensino pela produção concretizando, assim, o conhecimento e a formação da juventude direcionada para o domínio organizado da vida.

Sobre esse aspecto, os autores de Escola-Comuna defendem que o trabalho na escola deve ser desenvolvido numa ligação direta com o trabalho social, ou seja, com a produção do real. Numa formulação positivista, esta ligação seria colocada em contraposição ao trabalho pedagógico, desvinculado do seu aspecto social inerente, tornando o trabalho na escola apenas um instrumento metodológico de ilustração que garante somente a apreensão de alguns hábitos técnicos e até artesanais.

Mas, alicerçados na teoria marxista, fundamentando a crítica a esse tipo de formulação pedagógica, os autores fazem ainda uma relação entre as categorias processo de trabalho e fragmentação do trabalho. Na análise, o conceito de fragmentação está circunscrito na expressão “processo de trabalho”, que é frequente no vocabulário dos professores, pois subordina as partes específicas desse processo a algum objetivo educativo externo. O processo fica fragmentado em partes do curso sustentado artificialmente na escola, procurando uma ligação com o ensino da disciplina. Assim, os pedagogos soviéticos asseveram que o trabalho perde sua terrenidade, ou melhor, sua essência social (PISTRAK, 2009).

Algo que também era muito evidente e que sempre existira na escola europeia ocidental e americana eram os objetivos sociais e de classe da auto-direção ou auto-organização⁵. Desde o início da revolução, os soviéticos também perceberam a necessidade de verticalizar essa questão como princípio. Dessa forma, Pistrak (2000) coloca que em si mesmo, não há nada novo na auto-organização, mas mesmo assim os seus objetivos deveriam desempenhar um papel primordial.

Obviamente que os objetivos da auto-organização dos alunos deveriam ser diretamente ligados à construção revolucionária, e para isto o essencial era pensar que tipo de pessoa, e, portanto, que tipo de formação, a atualidade exigia. Pois, a luta e a construção revolucionária aconteciam simultaneamente e com o imperativo de constituírem-se sempre a partir da sua base social, representada pelos soviets, e só poderiam ser prósperas se cada membro entendesse o que era necessário construir e por quais caminhos (PISTRAK, 2009).

Para a solução de tal problemática, a pedagogia social soviética propôs o desenvolvimento de três aptidões: aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço no trabalho coletivo; aptidão para analisar cada problema novo como organizador; e aptidão para criar as formas eficazes de organização.

Na primeira aptidão elencada, os pedagogos se referem à importância do processo de trabalho coletivo na escola e ressaltam que nessa habilidade é preponderante dirigir e subordinar-se. Ou seja, todas as crianças devem passar por esses processos em prazos suficientes – não muito longos – para adquirir a aptidão.

A segunda trata do desenvolvimento de hábitos organizacionais, exigindo que os alunos passem por variadas formas organizacionais. Isto é alcançado através da flexibilidade da auto-organização que se adapta a cada tarefa.

Já a última aptidão se reporta à importância da criatividade organizacional que tem a prerrogativa de se desenvolver em condições de liberdade e iniciativas por parte das crianças nas questões organizativas.

⁵Sobre essa questão, os pedagogos deixam claro que isso é suficientemente aceito e natural a sua época entre os marxistas.

Todavia, todas estas aptidões e objetivos só terão sentido e só poderão ser logrados se a auto-direção não for posta como uma brincadeira ou como algum tipo de exercício, mas que seja a própria vida em movimento. A escola, dessa maneira, torna-se o centro vital da criança, pois a criança não está ali para se converter em um membro da sociedade, mas já o é agora, já possui suas próprias necessidades, tarefas, ideais, interesses etc., portanto a auto-direção deve ser para ela um assunto realmente sério (PISTRAK, 2009).

Os princípios em prática: a escola é um soviete

Nesse sentido, compreendemos que esse é o postulado da revolução russa desde quando se reivindicou todo poder aos soviets. A reivindicação em si denota o entendimento de que os responsáveis pela organização de qualquer ambiente social devem ser os próprios sujeitos interessados na produção deste ambiente. Ou seja, na fábrica os operários precisam ser os gerenciadores, devem se apropriar dos meios de produção na sua totalidade, não ficando somente com o que lhes é concedido por proprietários estranhos, pois o fruto da produção interessa a eles mesmos – os operários – que são parte do gênero humano responsáveis pela produção dos conhecimentos que oportunizaram a existência da própria fábrica.

Portanto, assim como no processo de revolução social na Rússia, os soviets precisavam avançar de uma representação operária com a função de exigir melhores condições de trabalho e denunciar a exploração czarista, para se tornar a própria organização social de toda a Rússia, os pedagogos soviéticos defendiam que a escola deveria ser organizada com o protagonismo de todos os envolvidos, não colocando função de direção autoritária aos professores, mas sendo efetivada por todo o coletivo escolar aos moldes soviéticos.

Diante disso, os pedagogos da escola-comuna ainda enumeram algumas conclusões gerais e fundamentais na relação da escola com a auto-direção (PISTRAK, 2009).

Primeiramente, denotam que a auto-organização deve ser composta ao redor de determinada tarefa, formando um círculo de obrigações e o âmbito da responsabilidade. Comumente, esse círculo era formado a partir do autosserviço no orfanato, mas os pedagogos soviéticos, mesmo não desconsiderando a relevância do mesmo, declaram estarem longe de dá-lo maior importância, não considerando, assim, que a ampliação do âmbito do autosserviço seja a ampliação do círculo dos objetos para a organização da auto-direção. Isso porque o autosserviço lança sobre as crianças um peso exagerado fazendo até com que a criança iniba a sua própria iniciativa, portanto, não trazendo valores formativos do momento de trabalho.

Já na escola aberta⁶, a disciplina dá a circunferência para a auto-organização, no entanto, é frequente a redução da tarefa em uma “transferência da chibata, que caiu das mãos do professor para as mãos da criança” o que põe em *xequê* a ideia da auto-organização tornando o cerne, a comodidade do professor (PISTRAK, 2009, p. 128).

Nos dois casos supracitados aconteceram erros por falta de critério na escolha de determinado círculo e principalmente pela falta de clareza dos professores em relação aos objetivos da auto-organização. Isto somente é resolvido com a retomada da reflexão acerca do papel da auto-direção na atualidade, transferindo para os alunos o maior número possível das tarefas que exijam organização, domínio de si e criatividade das crianças.

Em segundo lugar, os autores mencionam a questão da tutela em demasia do professor sobre a auto-direção da criança afirmando que isso prejudica o êxito dos objetivos propostos. No entanto, deixam claro que o professor sempre dirige o trabalho na auto-organização e em seu tempo ele sempre traz seu conselho e sua ajuda devendo dirigir discretamente o processo mas não tutelá-los (PISTRAK, 2009).

Numa terceira conclusão, destaca-se a urgência da participação ativa das crianças na construção da escola com o mesmo peso do pessoal pedagógico, pois se há a pretensão de formar pessoas que se relacionem com suas obrigações sociais de maneira consciente, assume-se que elas devem compreender nitidamente as suas próprias necessidades. Para, além disso, elas mesmas devem estabelecer essas necessidades e se subordinarem a elas de forma livre e voluntária (PISTRAK, 2009).

Nesse pressuposto se constitui o direito dos estudantes escolherem seus representantes nos conselhos escolares, nos quais terão a mesma prerrogativa que os seus camaradas-pedagogos mais experientes, tendo assim, os métodos de trabalho escolar, compreendidos e aceitos como seus.

Por último, os pedagogos advogam a ampliação do caráter da união infantil através da superação dos limites da escola, indo para além de suas paredes, com o fim de cultivar os hábitos organizacionais em condições diversas. Para isso, era imprescindível a aproximação da escola com outras organizações infantis e com a juventude trabalhadora em outras instituições.

A auto-organização seria, portanto, a resposta à problemática imposta pela realidade atual. Ou seja, a escola de um período revolucionário à época de uma ditadura do proletariado, cercada pelo imperialismo, deveria ser a Escola do Trabalho, “pois a atualidade pode definir-se o mais proximamente possível como sendo a luta pelas novas formas sociais de trabalho” (PISTRAK, 2009, p. 132).

⁶A escola aberta é a denominação da escola que não possui regime de internato.

No âmago dessa concepção, conseqüentemente, os soviéticos, partindo do pressuposto do trabalho como fundamento do ser social, demarcam a centralidade do trabalho na escola, como elemento social-formativo, unindo ao seu redor todo o processo formativo-educativo.

A crítica da crítica à educação burguesa a partir da experiência da Escola do Trabalho soviética

Freitas, L. (2009), em sua pesquisa, foi muito rigoroso ao nos contemplar com a análise crítica feita por Pistrak, trazendo sempre grandes citações diretas desse autor para que sejam lidas na íntegra, mediadas por pequenas articulações textuais entre uma citação e outra.

O autor brasileiro é bastante explícito sempre que traz um posicionamento seu acerca daquilo que encontrou nos escritos de Pistrak. Isso é algo que enriquece em grande escala a sua pesquisa e permite a outros pesquisadores, como é o nosso caso, trabalhar diretamente com o texto do pedagogo soviético e visualizar a contento onde começam e onde terminam suas análises, sejam elas divergentes ou convergentes às de Pistrak.

As análises de Pistrak (1934), citadas por Freitas, L. (2009), são uma retrospectiva sobre os complexos de estudo, a principal ferramenta pedagógica empregada por Pistrak desde 1924 e trabalhada durante os dez anos compreendidos entre a exposição dos fundamentos da Escola do Trabalho e a análise crítica feita pelo pedagogo soviético.

Nesta seção, procuramos sistematizar os pontos centrais que aparecem na análise crítica de Pistrak, feita já em 1934, em relação à experiência dos complexos de estudos na Escola do Trabalho soviética.

Para isso, iniciamos com a definição do NARKOMPROSS daquilo que seria o complexo, apresentada na carta metodológica destinada aos professores do sistema educacional da URSS. Diz assim: é a “complexidade concreta dos fenômenos, tomada da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou ideia central” (NARKOMPROSS, 1924, p. 5 *apud* Freitas, L., 2009, p. 36).

Partindo dessa compreensão, o trabalho era localizado como o centro articulador da vida, a base da vida, sendo este, a base da vida para as pessoas, e, por isso, o centro dos estudos na escola.

A natureza e a sociedade, portanto, deveriam ser estudadas em conexão com o trabalho e pelo trabalho⁷. Cada problema ou ideia central que articula cada complexo deveria reunir

⁷O trabalho aqui se trata da participação na atividade produtiva, o qual era considerado pelos pedagogos por trabalho socialmente útil. Percebemos neste momento, como em vários outros dispersos na obra de Pistrak, a perspectiva ontológica do trabalho para este autor, bem como para o NARKOMPROS. Pois, há uma

dialeticamente, e conectadas à realidade atual, as três dimensões: natureza, trabalho e sociedade (FREITAS, L., 2009).

Essa articulação tinha o propósito de refletir a complexidade do fenômeno escolhido para ser estudado em meio às suas contradições e lutas, diante do seu desenvolvimento histórico, levando os alunos a não estagnarem na aparência do fenômeno, mas buscarem a sua constituição essencial. A intervenção do estudante, ao tentar desvelar o fenômeno através de seu estudo, na apropriação de suas ferramentas intelectuais para trabalhar com a atualidade, tinha o propósito de desenvolver a auto-direção deles e o acesso às bases das ciências.

Pistrak considerava que a aplicação desse sistema era plenamente viável para o primeiro nível⁸ por este ser conduzido pelo mesmo professor, em detrimento ao segundo onde cada disciplina era comandada por um professor diferente. Ou seja, no segundo nível a aplicação do complexo de estudo era feita dentro de cada disciplina, diferente do primeiro que o professor tinha a possibilidade de trabalhar um fenômeno fazendo a articulação de várias disciplinas em um complexo de estudos (NARKOMPROSS, 1924 *apud* FREITAS, L., 2009).

Devemos destacar que ainda em 1924, o NARKOMPROSS considerava que o método dos complexos não estava a se opor aos chamados métodos de instrução ou de ensino. Para este organismo:

o método dos complexos não se opõe àqueles métodos os quais nós nos acostumamos a chamar de métodos de ensino ou instrução. O método dos complexos é, principalmente, o método de determinação do objeto sujeito a estudo e o método de disposição do material do estudo, método que exige a coordenação e síntese dos fenômenos estudados. Os métodos de aprendizagem e de transmissão de conhecimentos e hábitos podem ser diferentes. “Pluralismo e não monismo do método”, diz K. N. Sokolov. Nisso nós concordamos completamente com ele (NARKOMPROSS, 1924, p. 14, *apud* FREITAS, L. 2009, p. 37).

O que é precípuo aqui é a preocupação do pedagogo soviético em não sobrepor o método aos conteúdos. Tanto nos *Fundamentos da Escola do Trabalho* como n’*A escola-comuna*, Pistrak (2000; 2009) é enfático ao afirmar que na Escola do Trabalho a organização por disciplinas não deveria ser descartada. O que deveria ocorrer era uma reformulação na sua concepção, abandonando principalmente a autoridade incontestada do professor em relação aos alunos e aos conteúdos, priorizando a auto-organização como a estrutura base de cada disciplina e de toda a escola.

explícita preocupação em evidenciar o trabalho como o centro articulador da vida na sua relação com a natureza e a sociedade.

⁸Se compararmos à realidade da atual organização do ensino básico brasileiro, o primeiro nível seria o Ensino Fundamental I.

Para esclarecermos isso, basta recordar que a assembleia geral era a instância máxima de deliberação acerca de todas as questões postas na realidade escolar. O professor nesse espaço era minoria, e com isso prevalecia a voz dos alunos, que eram maioria, para a tomada de quaisquer decisão. É evidente que o professor possuía um maior acúmulo teórico e político, no entanto, esse acúmulo não tornava o professor incontestável, já que este último deveria sempre submeter as suas posições à discussão e votação nas assembleias e, por conseguinte, tinha sempre que lidar com a disputa das consciências dos vários alunos na reunião. Nas palavras de Pistrak (2000, p. 188):

o próprio caráter da influência exercida pelo educador se transforma; o educador, o adulto, na assembleia geral das crianças, é apenas um dos membros da assembleia, não tem nenhum direito especial, nenhuma prerrogativa que não seja própria dos outros (e é precisamente assim que o problema deve ser colocado), sua influência deriva apenas da sua autoridade moral, de sua experiência enquanto companheiro mais velho.

Essa lógica de organização diluía a relação incontestada de autoridade do professor para os alunos e também do professor com os conteúdos, pois “os programas devem ser formulados em harmonia com a autonomia escolar. É necessário, no mínimo, que levem em consideração a auto-organização dos alunos” (PISTRAK, 2000, p. 126).

Além disso, a relação entre as disciplinas deveria ser articulada pelos complexos de estudo, e somente algumas disciplinas deveriam ser descartadas, após uma séria avaliação daquelas que eram essencialmente instrumentos utilizados pela nobreza czarista para adestrar os alunos a continuarem sem contestar a relação de exploração, até então vigente, entre as classes sociais.

Ou seja, apesar da forte influência das teorias da escola burguesa, como a teoria *deweyana*, Pistrak, desde o momento de construção dos pressupostos da Escola do Trabalho soviética, como verificamos na categoria da continuidade dialética e revolucionária, reivindicava na sua proposta educacional a perspectiva da dialética através dos complexos de estudos, buscando aplicar o método dialético de estudo da realidade a partir do que havia de mais avançado em termos de proposta pedagógica, mas com o intuito de suprásumi-las⁹.

⁹Categoria hegeliana e apropriada por Marx: *Aufheben* “em alemão, significa, a só tempo, o ato de erguer (algo do chão), o de guardar (um objeto, para que se conserve) e o de suspender (por exemplo, a vigência de um ato jurídico)” (RANIERI, 2004, p. 16). A categoria, portanto, guarda o sentido de que no desenvolvimento histórico todo processo de alteração das circunstâncias materiais, de revolução, pressupõe a negação, manutenção e superação das formas de intercâmbio anteriores para a consolidação de uma nova forma de intercâmbio.

Percebemos a apropriação desse conceito por Pistrak através da categoria que o pedagogo nomeou de Continuidade Dialética e Revolucionária. Sobre ela o pedagogo levanta questionamentos e os responde: “Haverá uma relação de continuidade entre o ideal dos melhores pedagogos reformistas da burguesia e a escola do trabalho soviética? Na realidade, só se pode falar de continuidade, do ponto de vista que nos

A minuciosa exposição sobre como os planos de estudos foi pensado na *Declaração sobre a escola única do trabalho*, que Pistrak (1934, p. 116-117, *apud* FREITAS, L. 2009) nos disponibiliza, é um elemento esclarecedor dessa busca pela perspectiva dialética, ou seja, pela busca da aplicação do método dialético através dos complexos de estudos:

1. Na escola de primeiro nível (quando era de cinco anos) foram estabelecidos dois ciclos (concentros). No primeiro ciclo “aos alunos era dado para estudo um ou outro produto da produção ou elemento da cultura, o qual submetia-se a exame multilateral, tanto como material dado pela natureza, como material resultante de elaboração”. O estudo desse objeto (“complexo”) partia do lado da ciência da natureza depois da história do trabalho (modos de elaboração) e da tecnologia moderna de produção. No segundo ciclo (concentro), os conhecimentos separados, obtidos no primeiro ciclo, sistematizam-se com base no conhecimento da história do trabalho e da história da sociedade (...).
2. Este mesmo círculo de conhecimento (“enciclopédia da cultura”) continua na escola de segundo nível, isto é, no terceiro ciclo (concentro), transformando-se aqui “em curso de sociologia com base na evolução do trabalho e das formas econômicas por ele criadas”, o qual se organiza em nível científico mais elevado e liga-se com o estudo da produção e da sociedade moderna.
3. Ao lado deste curso enciclopédico básico no segundo nível, começa a ocupar lugar também o conhecimento sistemático das disciplinas específicas: língua pátria, matemática, geografia, história, biologia em seus ramos, física e química, línguas estrangeiras.
4. O ensino do trabalho é introduzido em formas amplas (10 horas semanais) e, com isso, a *Declaração*, pela primeira vez, também coloca a questão sobre o trabalho dos alunos nas empresas.
5. A *Declaração* dá grande importância à educação artística (“educação estética”), tratando-a muito amplamente como “desenvolvimento sistemático dos órgãos dos sentidos e habilidades criativas, que amplia uma habilidade de apreciar a beleza, de criá-la” (Grifos no original).

No entanto, a experiência da escola soviética sofreu alguns descaminhos que são apontados por Pistrak em uma reflexão na qual ele critica alguns pedagogos¹⁰. Ele afirma que os referidos pedagogos haviam renovado as ideias da pedagogia moderna burguesa concretizando-as na escola soviética por meio do rebaixamento do papel da teoria. Pistrak afirmou taxativamente: “alguns metodistas ‘inovadores’ seguiram uma compreensão falsa de que ‘não é tão importante o que se ensina, mas como se ensina’, transformando assim o método de ensino de meio em objetivo em si mesmo” (AKADEMIYA, 1987 *apud* FREITAS, L., 2009, grifos no original).

interessa, na medida em que se estabeleça uma continuidade entre o regime burguês e a revolução proletária. Entre a nova escola e as melhores escolas antigas há apenas uma **continuidade dialética e revolucionária**, da mesma forma que o novo regime nasce do antigo graças às suas contradições internas” (PISTRAK, 2000, p. 30-31, grifos nossos).

¹⁰Pistrak não cita os nomes.

É perscrutando esse movimento, entre a sua proposta inicial e a realidade objetiva na qual se encontrava a pedagogia soviética, que Pistrak faz sua retrospectiva.

Primeiramente, ele ressalta o surgimento, em 1918, da *Declaração sobre a escola única do trabalho* elaborada pela Comissão Científica Estatal – CEC e o NARKOMPROSS como a base da construção da escola. E demarca que esse documento deixava explícito a ligação da construção da escola única soviética com os princípios da Escola do Trabalho de Dewey, e que, inclusive, foi elaborado com base nas obras dos teóricos escolanovistas. Ele escreveu:

A exigência da introdução do trabalho deduz-se na *Declaração* de dois fundamentos: primeiro, do princípio de “familiarização ativa, viva e criativa com o mundo”. O “princípio do trabalho” reduz-se aqui ao princípio do ensino ativo. Esta orientação da *Declaração* conduziu à introdução na nossa escola do chamado “método do trabalho”, semelhante às orientações metodológicas de Lay e Dewey [...] (PISTRAK, 1934, p. 116 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 41, Grifos no original).

Pistrak (1934 *apud* FREITAS, L., 2009), no entanto, não deixa de considerar que a escola soviética ainda precisava ser construída totalmente, ou seja, os pedagogos soviéticos não tinham, até então, nenhuma elaboração teórica especificamente feita para a realidade soviética, ou mesmo uma pedagogia, ou um modelo educacional para a construção do socialismo.

Nada mais justo, essa consideração de Pistrak, já que a experiência soviética possui a particularidade de ser a primeira revolução social protagonizada por uma massa de trabalhadores organizados internacionalmente em direção ao socialismo, portanto, não poderia realmente existir uma pedagogia pronta para a realidade daquele momento.

Mas, o pedagogo soviético assevera que no momento de reorganização do sistema escolar russo, em 1921, houve pouca inovação, apesar de admitir que aconteceram avanços na superação de alguns erros básicos com o acúmulo da experiência durante esse período. Todavia, o princípio do trabalho ainda se resumia ao princípio da atividade da criança¹¹. Pistrak (1934 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 43) atesta isso com o fato do aparecimento das oficinas escolares de vários tipos, “sem qualquer princípio orientador para a seleção do tipo de trabalho”, como o trabalho social do aluno. Além disso, Pistrak ainda afiança que o estudo teórico e prático dos ramos centrais da produção não foi aprofundado nesse período.

A escola foi se concretizando com essas influências burguesas, como os métodos de ensino ativo, a introdução do autosserviço como a principal forma de desenvolvimento do trabalho na escola, a auto-organização infantil foi se constituindo e o trabalho social foi “aqui e ali” sendo

¹¹ Sobre a crítica ao princípio da atividade da criança, ver: LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. E ainda, LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: CienciasdelHombre, 1978.

realizado. Percebamos, todavia, junto à Pistrak, que mesmo sob fortes influências das tendências pedagógicas burguesas mais avançadas, a escola soviética estava num patamar de grande avanço considerando a superação da herança da escola antiga (PISTRAK, 1934, p. 118 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 44).

Contudo, todo esse avanço da escola soviética ainda exigia uma nova formulação, que foi realizada em 1922 pelo que ficou conhecido como o esquema CEC. O esquema, como já sinalizado, tinha por fundamento três colunas: natureza, trabalho e sociedade. Essas colunas foram colocadas pela CEC como o esquema base dos programas e planos escolares do primeiro nível, e por isso ficou conhecido como esquema CEC¹².

As colunas fundamentais do esquema tinham, em si, a proposição de que se estudasse a atividade produtiva das pessoas, localizada como a coluna fundamental – o trabalho –, junto ao estudo das condições naturais e das relações sociais que o constitui (PISTRAK, 1934 *apud* FREITAS, L., 2009). Ou seja, o esquema foi o esforço de colocar nos programas de ensino o trabalho como eixo central, de articulação entre a natureza e a sociedade, para toda a educação. Podemos perceber aqui a perspectiva ontológica que Pistrak e o coletivo pedagógico daquele momento tinham em relação ao trabalho.

Desta feita, a nova formulação aqui exposta traz à tona uma questão prática e não menos fundamental: como organizar este esquema? Como estruturá-lo no plano escolar e metodologicamente?

Pistrak (1934, p. 120-121 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 45-47) tenta responder essa questão e nós apresentaremos a síntese das suas formulações de maneira esquemática, assim como ele o fez, através de tópicos:

1. Superação do isolamento dos conhecimentos através do método dos complexos, refletindo os fenômenos estudados, partindo da relação do trabalho com as condições naturais e as relações sociais constituídas;
2. Formação de temas centrais dando corpo às matérias escolares não desvinculadas umas das outras, mas, ao contrário, vinculadas pelo fenômeno estudado exposto no tema (programas de 1923¹³);
3. Eliminação das disciplinas isoladas na escola de primeiro nível, escola básica. “Os conhecimentos de ciências naturais e sociais são dados apenas em ligação com o tema dos complexos” na medida em que contribuem para a compreensão do tema e os conhecimentos acerca da língua materna e matemática são obtidos em meio ao processo

¹²A CEC formulava programas para tentar concretizar a idéia da *Declaração* sobre escola única do trabalho em relação a enciclopédia da cultura.

¹³Pistrak traz as formulações e aponta, em alguns momentos, de quais programas da CEC vieram.

de estudo daquele complexo. “A sistematicidade na exposição dessas disciplinas é vista como uma questão secundária” (PISTRAK, 1934, p. 120-121 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 46);

4. A complexidade no segundo nível “consiste em que nas aulas das diferentes matérias discute-se, ao mesmo tempo, a mesma questão de diferentes pontos de vista”. Isso porque, diferente do primeiro nível que tinha um professor por cada turma, a escola precisou manter o sistema de organização em matérias específicas, já que neste nível de ensino cada turma possuía um professor por disciplina, sendo vários professores para uma turma. A articulação das disciplinas deveria ser garantida pela construção de programas anuais e dentro desses programas, cada professor deveria organizar suas disciplinas com planos de intervalos mais curtos (PISTRAK, 1934, p. 120-121 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 46).
5. “Cada matéria do segundo nível da escola, por sua vez, foi construída pelo mesmo sistema de complexos”: Tema geral → material da produção relativo ao tema → material teórico → conclusões e êxitos. Este era o percurso da tentativa de resolver o problema da ligação da atividade escolar com a atividade de trabalho das pessoas e da participação das crianças no trabalho produtivo¹⁴ (orientações dos programas de 1923-1925) (PISTRAK, 1934, p. 120-121 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 47).

Nos programas de 1925, a CEC orientou que não era necessário atribuir um mesmo número de horas para cada disciplina do segundo nível escolar, já que o tema do complexo poderia exigir uma variação da quantidade de horas por conta, por exemplo, das estações do ano ou mesmo pelo próprio fenômeno estudado. Sugeriu ainda, que estes programas servissem de orientação para o desenvolvimento dos programas locais de cada departamento regional da educação nacional.

Avaliando esse período Pistrak (1934, p. 121 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 48) considera positiva a superação da herança da escola antiga e, principalmente, o fato de dar aos conteúdos uma direção política ampliando o horizonte político-social dos alunos e dando-lhe uma direção de classe proletária. Todavia, o pedagogo soviético, em sua análise, atribui peso demasiadamente negativo ao fato da escola ter sido edificada “com princípios que contradiziam o marxismo-leninismo” por colocar a teoria em segundo plano, debilitando a formação teórica do estudante e sobrepondo à ela o método de ensino *per si*.

E, dessa forma, assim como pontuou a estrutura do esquema CEC, Pistrak (1934, p. 122-123 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 49-51) segue pontuando os erros dos seus programas.

¹⁴Na fase de estudo do “material da produção” faziam-se excursões (às fábricas, por exemplo), trabalhos práticos, pesquisas etc.

O primeiro erro apontado é o fato de “contrapor o estudo das disciplinas escolares separadas ao estudo da realidade viva”. Pistrak questiona se o sistema de matérias, no qual as disciplinas são isoladas entre si e, também, isoladas da vida, é uma característica essencial do próprio sistema de matérias ou se isto era a forma dada a esse sistema pela classe dominante da escola antiga (PISTRAK, 1934, p. 122-123 *apud* FREITAS, L., 2009 p. 49).

Em resposta a essa problematização o pedagogo assegura que a negação do sistema de matérias foi um grande equívoco proposto pela CEC, pois “deve-se estudar a vida não fora das disciplinas, mas através das disciplinas escolares”, pois elas são a base das ciências e, portanto, devem ser o instrumento para o estudo da vida (PISTRAK, 1934, p. 122-123 *apud* FREITAS, L., 2009 p. 49).

Em segundo lugar, Pistrak coloca o erro de se deixar influenciar pela pedagogia burguesa ao submeter os conhecimentos de cada disciplina aos temas do complexo, negando o sistema de matérias, não articulando esses conhecimentos, ou seja, boa parte deles, na maioria das vezes, ficavam fora dos complexos. Isso ocasionava, por consequência, a negação de vários conhecimentos que eram partes integrantes das disciplinas escolares.

Fica clara para nós a veemência com que Pistrak defende o acesso à teoria como um dos pilares de qualquer modelo educacional que pretenda contribuir com um processo que rume à emancipação da classe trabalhadora, bem como, à superação da própria realidade de divisão social em classes sociais.

Mesmo com todo esse processo, no qual o sistema de matérias foi sacrificado com o propósito de potencializar o método dos complexos como aquele que melhor deveria estudar a realidade articulando natureza, trabalho e sociedade, não houve um cumprimento satisfatório da tarefa proposta acerca dos complexos de estudos. Eis o terceiro erro.

O complexo, que tinha a proposta de estudar um fenômeno da vida multilateralmente em seu desenvolvimento e ligações com a vida em sua totalidade, exigia um acúmulo de conhecimentos prévios ao estudo desses fenômenos, prévios a própria execução deste método. Porém, pela estrutura do esquema CEC, acreditava-se que esses conhecimentos seriam apropriados pelos alunos em consequência do estudo dos temas do complexo.

Pistrak refuta isso ao mostrar que os alunos “familiarizaram-se superficialmente com aquilo que existia, mas não com a sua origem, como se desenvolve, para onde vai, o que é. Nenhum estudo marxista (dialético) ‘da realidade viva’ foi realizado” (PISTRAK, 1934, p. 122-123 *apud* FREITAS, L., 2009 p. 50).

Podemos dizer que a negação do sistema de matérias e a prioridade do método de ensino em relação aos conteúdos acabaram por negar também vários conhecimentos necessários à aplicação de qualquer proposta alicerçada no materialismo histórico-dialético, que são os

conhecimentos e o estudo sobre a história de qualquer fenômeno que se pretenda investigar e a constituição material desse fenômeno diante da sua própria história e das mediações sociais que o constitui.

Pelo que relata o pedagogo soviético na sua análise crítica, o sistema de complexos, assim como nas propostas pedagógicas mais avançadas da burguesia até então, somente garantia uma apreensão técnica e fenomênica daquilo que se elegia por complexos, portanto, não conseguindo chegar à essência, nas suas múltiplas determinações, daquilo que era estudado.

Ainda diante desse erro, ocorreu que o complexo não conseguiu submeter as disciplinas a partir do que seria estudado, mas, ao contrário, partes das disciplinas eram introduzidas artificialmente nos complexos e cada uma delas tomava do complexo aquilo que podia corresponder minimamente ao trabalho de dada disciplina. Dessa forma, “os alunos não receberam um quadro do complexo, mas detalhes de conhecimento de disciplinas isoladas” (PISTRAK, 1934, p. 122-123 *apud* FREITAS, L. 2009, p. 50).

Por quarto erro, o pedagogo, em sua análise, coloca que não só o estudo do trabalho das pessoas, mas a participação no trabalho era a coluna central do esquema, ou seja, era a prioridade. Entretanto, o objetivo não foi alcançado, pois o trabalho das crianças não tinha organicidade com o programa. Ele se desenvolveu de forma independente do programa e não estava necessariamente ligado aos temas do complexo. E com isso, “o complexo tornou-se complexo de estudo, ‘complexos sentados’, sobre os quais se liam nos livros; sobre ele os professores narravam; às vezes usavam excursão, observação para a familiarização com o fenômeno” (PISTRAK, 1934, p. 122-123 *apud* FREITAS, L., 2009 p. 50).

E, por último, no que tange aos programas localizados entre 1922 e 1925, Pistrak diz que o trabalho foi convertido somente em objeto de estudo externo e não de ensino, salvo exceções de escolas em que foram introduzidas o trabalho, em salas específicas ou oficinas, mas ainda separado do estudo teórico.

Realizado o balanço deste período, o autor examina o período seguinte, que vai de 1927 a 1929. Período em que se buscou alterar o quadro deixado pelo programa dos anos anteriores baseado no método de complexos.

A necessidade de renovação dos programas pela CEC, segundo o autor, se deu por alguns motivos que ficaram latentes na prática das escolas. O caso dos hábitos de leitura, escrita e operações matemáticas básicas sem a atribuição de um tempo específico para isto, sendo adquiridos em paralelo aos estudos do complexo foi um deles.

Isso suscitou um debate sobre os hábitos e o complexo, pois, na prática, os professores tiveram que trabalhar com os alunos esses hábitos por fora do complexo, e por consequência,

externo ao programa. Disso resultou a consciência da CEC acerca da necessidade de um programa para os hábitos.

A partir dessa compreensão foi incluído formalmente no primeiro nível o programa de hábitos de leitura, escrita e operações matemáticas básicas. Esse trabalho com os hábitos ficou ao lado do estudo dos fenômenos da vida com a participação organizada dos alunos, tendo um tempo específico destinado a esse fim.

Para o segundo nível o que houve foi a constatação do fracasso, pois a ideia da efetivação de um estudo dialético da realidade através do método dos complexos não se cumpriu, já que as disciplinas eram trabalhadas pela ligação formal de pedaços isolados dessas matérias na tentativa de trabalhar um tema. Pistrak (1934 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 53) testifica o fracasso dizendo que “a ideia da dialeticidade perfeitamente verdadeira na sua essência, que está na base do ensino por complexo, recebe frequentemente formulação metafísica e com isso desvaloriza-se”.

A subordinação dos programas de disciplinas aos temas do complexo, estabelecida nos programas de 1923 a 1925, ao fundar relações artificiais entre partes das disciplinas entre si e negar as outras partes destas, foi mais um desses motivos que levou à renovação dos programas. Pistrak (1934, p. 124 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 52) enfatizou, ainda, que

o período de reconstrução na economia nacional¹⁵ exigia, fortemente, elevação da preparação para as escolas técnicas, institutos superiores e produção. Mas a escola formava salsichões superficiais, que ouviam algo, mas pouco conheciam das coisas elementares, as quais a escola devia ensinar.

Isso porque a possibilidade do estudo mais geral de áreas como a física, matemática, biologia, química etc., foi eliminada pela prioridade do estudo de partes específicas determinadas pelo tema do complexo.

Em relação a isso, as únicas alterações foram a possibilidade de uma ou outra disciplina não participar de alguns temas gerais do complexo por conta da pertinência ou não destes temas, bem como, a faculdade dos temas gerais aparecerem nas disciplinas através de seus temas próprios, mas buscando uma ligação com o tema geral.

Contudo, Pistrak (1934 *apud* FREITAS, L., 2009) sustenta que o erro básico não foi tocado pela ocasião dessas alterações do programa, pois, apesar do estudo dos hábitos de leitura, escrita e operações matemáticas básicas terem sido priorizadas no primeiro nível e de haver uma readequação do segundo nível em relação à autonomia das disciplinas perante o tema geral, para ele, o equívoco não se localizava na concretização do método de ensino, mas nos seus princípios.

¹⁵A partir de 1918 quando também se iniciava a implantação da NEP.

Pois, o princípio de estudar a realidade a partir dos seus fenômenos, destituindo da escola o sistema de disciplinas, mesmo após as tentativas de melhoras pela CEC, não garantia a sistematicidade dos conteúdos necessários à apropriação da constituição material e histórica dos fenômenos estudados, logo, a falta de conteúdos sistematicamente trabalhados anteriormente não permitia que a apreensão da realidade saísse da compreensão meramente superficial, contribuindo, assim, para que a teoria fosse colocada em segundo plano.

Esse era o erro básico, o erro localizado nos princípios daquilo que foi efetivado como sistema de complexos nos programas de 1923 e, que mesmo com reformulações, foi repetido nos programas de 1927. Pistrak (1934, p. 122-123 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 49) é enfático em relação a isso quando diz que

A negação do sistema de matérias, da autonomia das disciplinas, a subordinação do material de cada disciplina aos temas do complexo externos a cada disciplina e ocasionais para ela, conduziu à transgressão da sistematicidade das matérias. Da matéria restaram retalhos, pedaços de conhecimento mal ligados entre si, ocasionalmente necessários para o tema do complexo. Os momentos que reuniram esta soma de conhecimentos desarticulados ficaram frequentemente fora do tema do complexo, não encontrando lugar para si nos programas. Nisso revela-se a ignorância do significado da teoria; nisso reflete a influência da pedagogia burguesa das últimas décadas no primeiro período da pedagogia soviética.

O pedagogo soviético, portanto, ao trabalhar com esse percurso de análise da experiência da Escola do Trabalho concernente ao que lhe foi essencial, o método dos complexos, a partir de uma revisão dos programas elaborados para esta escola no período de 1922 à 1929, bem como, pela sua própria vivência no NARKOMPROSS, comprova que a sobreposição do método de ensino em relação aos conteúdos, deixando esses últimos em segundo plano, foi o principal equívoco na formulação da escola soviética do trabalho.

Além disso, e por fim, arremata o autor, a ligação do estudo da teoria com a produção e com a indústria moderna não aconteceu. Esta é a razão pela qual Pistrak (1934, 126-127 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 55) afirma que “estes programas mostraram-se separados das ‘bases das ciências’”. O máximo que o programa de 1927 conseguia avançar era para alguns elementos do domínio prático de instrumentos de trabalho e não do trabalho ou da produção em si.

Considerações Finais

Com a finalização desse percurso podemos afirmar que a Escola do Trabalho deu passos importantes na constituição de um novo *modus operandi* educacional. Em relação aos avanços, a relação entre professores e alunos no processo de organização da escola e de seus conteúdos ao modelo do soviéticos; a perspectiva internacionalista que a Escola do Trabalho assumiu na direção de formar lutadores contra o imperialismo a partir das relações com a atualidade; podemos dizer que

deu dois passos na direção da emancipação humana na formulação material e histórica das categorias: relação com a atualidade e auto-organização dos alunos. Mas, considerando as contradições do próprio processo de constituição da nova forma de sociabilidade e as dificuldades postas pela inexperiência dos jovens pedagogos com relação à elaboração da nova proposta educacional, há elementos, que estão presentes na própria crítica de Pistrak em 1934, que apontam passos para trás no processo de construção da emancipação humana. Trata-se do rebaixamento do papel da teoria ou da sobreposição do método ao conteúdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKADEMIYA PEDAGOGITCHESKIKH NAUK. **M. M. Pistrak (1888-1940). Guia bibliográfico.** Moscou, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma Pedagogia do Meio: revisitando um conceito. In: PISTRAK, MoiseyMikhaylovich (org.). **A escola-comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KRUPSKAYA, NadejdaKonstantinovna. Prefácio da edição russa. In: PISTRAK, MoiseyMikhaylovich (org.). **A escola-comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009. (Tradução de Luiz Carlos de Freitas).

NARKOMPROSS. Carta Metodológica. **Primeira carta:** Sobre o complexo de ensino. IzdatelstvoRabotnikProsveshcheniya, 1924.

PISTRAK, MoiseyMikhaylovich (org.). **A escola-comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009. (Tradução de Luiz Carlos de Freitas).

_____. **Fundamentos da escola do trabalho:** uma pedagogia social. São Paulo: Expressão Popular, 2000. (Tradução de Daniel Aarão Filho).

_____. **Pedagogia.** Moscou: GosudarstvennoeUchebno-pedagogicheskoeIzdatelstvo, 1934.

RANIERI, Jesus. Apresentação. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

REED, John. **10 Dias que Abalaram o Mundo.** Porto Alegre: L&PM, 2010. (Tradução de Armando Gimenez).

TROTSKY, Leon. Las tareas de la educación comunista. **Revista Estrategia Internacional.**n° 24, diciembre 2007 enero 2008.