

José Claudinei Lombardi  
Marcos Lima  
(Orgs.)

EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO:  
AS REVOLUÇÕES NOS SÉCULOS XIX E XX  
E AS POSSIBILIDADES DE UMA NOVA EDUCAÇÃO

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2020



# VII

## EDUCAÇÃO E TRANSIÇÃO SOCIALISTA SOVIÉTICA: PERSPECTIVAS DOS PRIMEIROS ANOS DO REGIME\*

*Leandro Sartori*

### **Introdução**

Os estudos produzidos recentemente no Brasil que tratam da educação na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) têm privilegiado a abordagem pedagógica, isentando-se da responsabilidade de entender as ações educacionais de maneira circunstanciada na História. O que se percebe é que tal posicionamento teórico-metodológico induz a compreensão de que a experiência revolucionária socialista se circunscreve às ações do primeiro decênio da URSS, apartando os demais anos da adjetivação “revolucionária”, e tensionando interpretação de que o modelo socialista coincide necessariamente com o ativismo pedagógico centrado no aluno. Além disso, nota-se que parte dos trabalhos acadêmicos brasileiros contemporâneos sobre esse tema, se atém apenas ao pensamento de alguns pedagogos individualmente, sem tomar as articulações destes com o debate político, econômico e até mesmo jurídico do campo educacional (SARTORI, 2020).

A despeito das polêmicas e debates que envolvem a temática, carece compreendermos a história soviética como um *processo de aprendizagem* (LOSURDO, 2004), ou seja, que se submete as relações materialmente colocadas. Tal compreensão não implica, à vista disso, num somatório de experiências positivas a serem tomadas como modelo, mas é cabível ponderar sobre as ações dos sujeitos históricos em suas possibilidades e necessidades concretas, próprias de uma forma de *transição socialista* operada na URSS.

---

\* DOI – 10.29388/978-65-86678-06-2-f.151-174

A *transição socialista* (BAMBIRRA, 1993) designa, nesse sentido que o socialismo corresponde ao entremeio do capitalismo e comunismo, no qual se parte da situação concreta, visando construir as condições comunais. Isto é, o socialismo dialoga com as características próprias da sociedade na qual aconteceu a revolução. Tal suposto difere, portanto, das perspectivas que consideram a experiência soviética como uma *transição ao socialismo*, abrindo o precedente interpretativo de que o que ocorreu na Rússia Revolucionária não era “o socialismo” – como se este fosse algo idealmente concebido e que pudesse ser simplesmente aplicado.

Deste modo, entender a *transição socialista* soviética como um *processo de aprendizagem* no âmbito educacional nos provoca a observar a história em sua materialidade e dialeticidade. A educação, por isso, não pode ser estudada como mero pensamento pedagógico abstrato, todavia como uma elaboração imbricada nas relações entre teoria e prática.

Neste trabalho, objetivamos sistematizar alguns debates colocados no pensamento pedagógico e em uma das ações normativas do Comissariado do Povo para a Instrução Pública, situando o debate na conjuntura dos primeiros anos da transição socialista soviética e apontando possíveis alterações na lógica organizativa educacional nos anos subsequentes – que precisam ser mapeadas e melhores estudadas. Obviamente, em um texto breve, não pretendemos esgotar o assunto, contudo introduzir questões e ostrar possíveis caminhos de aprofundamento do debate.

O texto está disposto considerando: alguns fatores relevantes ao processo revolucionário; os primeiros desafios colocados ao sistema educativo soviético; e, conclusivamente, apontamos para as transformações ocorridas na sociedade e economia Russa que passam a demandar novas configurações formais e não formais para a educação.

## **Antecedentes históricos: fatores preponderantes para a revolução russa e para o seu modelo educativo inicial**

A superação das relações feudais pelo modo de produção capitalista ocorreu de maneira diferente nas sociedades. No final do século XIX e início do século XX alguns países têm preponderância no desenvolvimento econômico capitalista, nos quais passam a se fortalecer traços imperialistas de dominação dos demais países “atrasados” do mundo, sobretudo pela monopolização dos meios de produção. Este aspecto característico se tornou mais evidente no início do século XX, em particular se manifestando nos conflitos pela “repartilha” das possessões coloniais no mundo, garantindo possibilidades de domínio de matéria-prima, mão de obra e mercados, cujo cume se deu na disputa bélica de 1914. Segundo Lênin (1982):

Em primeiro lugar, o monopólio nasceu da concentração da produção, tendo ela atingido um elevado grau de desenvolvimento. [...] Em segundo lugar, os monopólios conduziram ao controle, cada vez maior, das principais fontes de matérias-primas sobretudo na indústria fundamental e mais cartelizada da sociedade capitalista [...] Em terceiro lugar, os monopólios desenvolveram-se através dos bancos. Em tempos, modestos intermediários, detêm hoje o monopólio do capital financeiro [...] Em quarto lugar, os monopólios resultam da política colonial. O capital financeiro acrescentou aos numerosos “velhos” motivos da política colonial o da luta pelas fontes de matérias-primas, pela exportação de capitais, pelas “zonas de influências” [...] e, finalmente, pelo território econômico em geral. [...] então começou necessariamente a era da posse monopolística das colônias, e, portanto, a era de uma luta particularmente encarniçada pela partilha e “repartilha” do globo (p. 122–123).

Pode-se dizer que as modificações na situação feudal da Rússia não viabilizaram a consolidação de um capitalismo plenamente desenvolvido. Em verdade, a Rússia tsarista despontou no século XX como um país cuja formação econômica, política e social foi dissonante em

relação aos mais avançados polos do capitalismo mundial. O desenvolvimento russo foi desigual e combinado, uma vez que “O desenvolvimento de uma nação historicamente atrasada induz, forçosamente, que se confundam nela, de uma maneira característica, as distintas fases do processo histórico. Aqui o ciclo apresenta, visto que sua totalidade, um caráter confuso, complexo, combinado.” (TROTSKY, 2007, p. 21). Isto é, o desenvolvimento histórico da economia russa comportou concomitância de aspectos do feudalismo no capitalismo que despontou – “Vocês vão verificar que, de fato, a Rússia não conseguiu, trata-se de uma sociedade muito heterogênea, muito extensa, são muitos tempos históricos, com uma aristocracia muito forte, com um regime autocrático total, cruel” (FERNANDES, 1984, p. 7).

No ano de 1861, o regime feudal russo foi abalado pela emancipação dos servos. Na prática esta liberação consta como passo de proletarização do trabalhador, o que não excluiu a permanência de relações trabalhistas semi-livres, em especial no campo (FERNANDES, 1984; DAVIES, 1998). Considerando a relação do campesinato no desenvolvimento capitalista russo, Lênin (1982b) avaliou que as relações no campo passam a se inserir numa lógica de economia mercantil, com intensificação da concorrência, a luta pela independência econômica, a usurpação da terra, a concentração da produção em uma minoria de pessoas com mais posses, a proletarização dos camponeses com menores propriedades. Na economia russa preponderou ainda a atividade de exportação de produtos agrícolas.

Para Davies (1998) nas décadas de 1890 e 1900 se estabeleceu um processo de industrialização de algumas regiões do país e a mercantilização das atividades econômica da Rússia, havendo um crescimento econômico de 8 a 9 % ao ano. Entre os anos de 1899–1902, entretanto, houve uma depressão econômica, onde foram fortalecidos os sindicatos de base industrial, nos locais onde a indústria já havia começada a se desenvolver. Tais fatores cooperaram à instabilidade política ocasionada pelas ondas de greves que tiveram seu cume no ano

de 1905, através das quais foi oportuno à classe trabalhadora o aprendizado sobre a luta política contra a dominação burguesa.

Além disso, a economia russa foi marcada ainda pelas possessões coloniais. Lênin (1982b) explica tais possessões nos seguintes termos:

As condições estritamente econômicas não são as únicas que influenciam o aumento das possessões coloniais; também as condições geográficas e outras desempenham o seu papel. Por muito importante que, ao longo das últimas décadas, tenham sido o nivelamento do mundo, a equiparação das condições e do nível de vida que produziram nos diferentes países sob pressão da grande indústria, das trocas e do capital financeiro não é menos certo que subsistem notáveis diferenças e que, entre os seis países supracitados, se veem, por outro lado, jovens Estados capitalistas (Estados Unidos, Alemanha, Japão) que progridem com extrema rapidez e, por outro lado, velhos países capitalistas (França, Inglaterra) que se desenvolvem muito mais lentamente do que os precedentes; e, finalmente, um país que, sob o ponto de vista econômico, é dos mais atrasados (Rússia) e onde o imperialismo capitalista moderno está, por assim dizer, envolvido por uma malha particularmente apertada de relações pré-capitalistas. (p. 80)

As possessões coloniais russas se tornam objeto particularmente importante no contexto da Primeira Guerra Mundial. Esta guerra vem sendo apontada como um dos principais fatores que teria conduzido à Revolução Russa, uma vez que ela cooperou para a piora significativa das condições sociais e para o crescimento das mobilizações populares. O aumento das manifestações populares foi importante para a tentativa conservadora de flexibilização do regime monárquico e estabelecimento do regime representativo em fevereiro de 1917.

No entremeio do governo representativo estabelecido em fevereiro de 1917 e o processo revolucionário de outubro de 1917 puderam ser notados posicionamentos distintos nos setores da esquerda quanto as suas táticas e estratégias para a revolução. Poderiam ser en-

contrados na esquerda russa, militantes que acreditavam em um “etapismo” – considerando necessário que a burguesia fizesse a modernização econômica e política como pré-condição à revolução socialista – ou aqueles que defendiam que a revolução acontecesse imediatamente, dadas as controversas situações contemporâneas e aproveitando a insurgência das massas. Fato é que alguns partidos de esquerda apoiavam o governo instaurando em fevereiro de 1917, o qual a despeito de tirar a figura do tsar da centralidade da cena governamental, não rompeu com a hegemonia das elites e com o aviltamento dos trabalhadores urbanos e rurais.

O governo de Kerensky foi desestabilizado pelas intercorrentes mobilizações de oposição. Nesse íterim, os soviets se tornaram um espaço de disputa e tensionamento promovido junto aos bolcheviques. Estes conselhos passaram a compartilhar o poder com a Duma, constituindo estas disputas um regime de “Duplo poder”. Segundo Trotsky (2007):

“O regime de duplo poder surge apenas de irreconciliáveis conflitos de classe – é possível, portanto, apenas numa época revolucionária, e constitui um de seus elementos fundamentais. O mecanismo político da revolução consiste na transferência do poder de uma classe para outra. A derrubada violenta é normalmente consumada num tempo breve. Mas nenhuma classe histórica se eleva de uma posição subalterna para uma de comando em uma noite, mesmo numa noite de revolução. É preciso que na véspera da revolução ela tenha assumido uma atitude muito independente em relação a classe dominante oficial [...] A preparação histórica de uma revolução conduz, no período pré-revolucionário, a uma situação em que a classe que é chamada a implantar o novo sistema social, embora ainda não seja senhora do país, já concentra em suas mãos uma parcela significativa do poder estatal, embora o aparato do poder oficial ainda esteja nas mãos dos antigos senhores. É o duplo poder no início de toda revolução.” (p. 203–204).

Percebe-se que a classe trabalhadora russa, por suas experiências anteriores e pela formação intelectual e política das bases do partido bolchevique – sua vanguarda – se organizou na “*época pré-revolucionária*” para conquistar uma *atitude muito independente em relação a classe dominante*. Tais elementos foram substanciais no caso russo para que, por meio do trabalho de base do partido, se fizesse: 1) conscientização das massas pela pauta revolucionária; 2) tensionamento da estrutura estatal na época revolucionária, através do duplo poder; 3) irrupção revolucionária violenta contra as elites e sua estrutura político-econômica, criando a possibilidade da transição socialista. Tais elementos viabilizaram a destituição do poder de Kerensky e irrupção transformadora.

A revolução russa acabou refutando o posicionamento etapista de algumas correntes da esquerda que no bojo das discussões colocadas pela II Internacional Comunista<sup>1</sup> optaram pelo revisionismo e pela atuação por dentro do Estado. A combinação dos fatores explosivos da conjuntura do início do século XX tornou possível a subversão da lógica espoliativa e de dominação sobre as classes trabalhadoras no país. A revolução trouxe contribuições inovadoras, já que aconteceu em condições peculiares, se constituindo, por isso, como um processo de aprendizagem.

Mesmo que o povo tenha tomado o poder estatal pegando em armas, o rompimento com os enlaces da antiga sociedade se tornou um processo que demandou longo período de transformação em termos culturais.

No aspecto educacional muito se discutiu entre os pedagogos, considerando que a educação durante o período tsarista foi deficitária, relegando a grande parte da população carências profundíssimas em termos culturais. A superação de tais problemas se fez a partir de um intenso trabalho de educar a população, de construir escolas para tal,

---

<sup>1</sup> Na introdução do livro de Edgard Carone (1993), *A II Internacional Comunista pelos seus congressos (1889-1914)*, são mapeadas as diferentes concepções expressas no movimento comunista durante a II Internacional. Tais concepções podem ser encontradas na Rússia antes, durante e após da revolução.



de educar os educadores, etc. Essa construção das estruturas do sistema educacional foi bastante difícil nos anos primeiros da revolução, posto que após a irrupção revolucionária, seguiu-se a guerra civil, onde também ocorreu grande destruição material e humana. Os pedagogos revolucionários partem do chão histórico de destruição social e material, inclusive destruição ou insuficiência quantitativa das estruturas prediais e humanas das escolas. No sentido de trabalhar com o possível, eles dialogavam com intelectuais liberais russos na concepção educacional (tomando-se Tolstoi como uma das referências), com o “mais avançado do pensamento burguês” (o princípio da educação ativa pensada como desdobramento do pragmatismo de Dewey) e aprofundavam-se a reflexão sobre educação socialista (considerando os escritos de Marx e Engels) para se contrapor às estruturas educativas tradicionalmente posta àquela sociedade.

Em síntese, pode-se perceber que: a despeito de haver incorporação de determinados pontos avançados do capitalismo em termos produtivos ainda na época tsarista, a burguesia e o capitalismo russo são incipientes, convivendo com os traços característicos do feudalismo; o tsarismo e as condições de vida do campesinato permanecem muito marcados por relações coletivas de caráter servil ou semi-servil e com pouca evolução nas condições de vida e do pensamento desses trabalhadores; a situação de crise produtiva dos primeiros anos do século XX proporcionam importantes reflexões no seio dos partidos de esquerda; e a emergência da guerra imperialista impõe piora considerável nas condições de vida da população e, por conseguinte, o aguçamento das contradições do modo capitalista de produção em termos políticos e econômicos, o que cooperou decisivamente para a revolução de outubro de 1917.

## A experiência socialista após a revolução e os debates educacionais: perspectivas do pensamento pedagógico

Após a revolução, seguiu-se um período de guerra civil no qual se consolidou o bolchevismo a frente do Estado. Na economia, umas das estratégias adotadas para a recuperação das condições de vida foi a **Nova Política Econômica** (NEP) – frequentemente indicada como um passo atrás, como retrocesso a um Capitalismo de Estado. A tolerância a determinados tipos de propriedade privada, conjugada ao esforço Estatal por criar as indústrias de base marcaram esta época, durante a qual houve grandes dificuldades políticas para que se obtivesse consenso quanto aos rumos dados à sociedade soviética.

Em meio a tantas dificuldades se tem por meta educativa a alfabetização dos enormes contingentes populacionais, como uma das formas de viabilizar a transformação cultural. Essa foi uma tarefa imediata, mesmo em meio as debilidades das estruturas escolares.

Nessa conjuntura, o Estado não dispõe de muitos recursos e foi difícil fazer equiparar os índices sociais pré-revolução aos índices existentes após a mesma. Do ponto de vista escolar, houve um caminho a ser percorrido e os métodos ativos foram adotados, não somente por se constituírem como novidade pedagógica em contraposição ao tradicionalismo, mas, principalmente, por oferecerem uma alternativa ao cumprimento da empreitada educativa naquela conjuntura peculiar – mobilizando os escolares a contribuir na tarefa de alfabetização dos grandes contingentes populacionais analfabetos, ao menos naquelas escolas que realmente chegaram a implementar experimentalmente<sup>2</sup>

<sup>2</sup> No princípio da revolução, algumas escolas vinculadas ao comissariado do povo para a instrução pública tinham um caráter experimental, viabilizando que fosse implementada metodologia pedagógica própria e que possivelmente se estenderia às demais escolas do país. Dizemos possivelmente, pois o conjunto dos professores soviéticos costuma ser visto como muito conservador, o que dificultaria a expansão de tais fundamentos pedagógicos. Com isso, os pedagogos revolucionários destacam a importância de que os pedagogos fossem reeducados, tomando por base os fatores: “1 [...] sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. [...]; 2. [...] a teoria marxista deve ser adotada como uma nova arma

tal suposto pedagógico. Desse modo, se não se dispunha de uma infraestrutura escolar robusta o suficiente para fazê-la funcionar bem e se estendendo ao conjunto de toda a população, os fundamentos pedagógicos foram ressignificados, ao menos no nível do Comissariado do Povo para a Instrução Pública, por meio de metodologias pautadas no **trabalho socialmente útil**.

Assim, nota-se que em poucos anos o sistema melhora seus resultados, conforme o quadro abaixo:

**Tabela 1** – Quadro estatístico acerca do desenvolvimento da Educação Elementar

Anos	Cifras		% sobre a base de 1914–1915	
	Escolas	Alunos	Escolas	Alunos
1914–1915	104.610	7.235.988	100,0	100,0
1920–1921	114.235	9.211.351	109,2	127,3
1921–1922	99.396	7.918.751	99,0	109,4
1922–1923	87.559	6.808.157	83,7	94,1
1923–1924	87.258	7.075.810	83,4	97,8
1924–1925	91.086	8.249.490	87,1	116,5
1925–1926	101.193	9.487.110	96,7	131,1
1926–1927	108.424	9.903.439	103,6	136,9

**Fonte:** WILSON apud ARAÚJO, 2016, p. 36

Como é possível perceber, 7 anos após a revolução de outubro ocorreu a recuperação e superação dos índices educacionais pré-revolucionários e do início da Primeira Guerra Mundial. Nessa época marcada pelas disparidades econômicas, sociais e culturais foi salutar a necessidade de afastar o povo da cultura burguesa e/ou monárquica e a necessidade de substanciar os escolares à compreensão de que: “[...] em primeiro lugar, em que consiste a essência deste processo de luta que abarca a humanidade; em segundo, que lugar a classe oprimida

---

capaz de garantir transformação da escola, e é preciso adotá-la sem modificações na prática de todo o trabalho escolar. [...] mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método; 3. [...] a teoria pedagógica comunista só se tornará eficaz quando o próprio professor assumir valores de um militante social ativo.” (PISTRAK, 2011, p. 19–21)

ocupa nessa luta; e, em terceiro, que lugar cada jovem deve ocupar nessa luta.” (PISTRAK, 2009, p.117). Isto é, a tarefa formativa passava pelos esclarecimentos de cunho político, capazes de fazer entender o que era a revolução e como trabalhar por melhores das condições coletivas de vida. Sendo assim, os estudos práticos preponderaram tomando a maior parte do dia educativo – não que os estudos teóricos fossem de importância menor, mas a viabilidade de condições mínimas de vida e de reorganização imediata do povo se tornam urgentes.

Os pedagogos revolucionários dos anos iniciais, que criticavam a forma de escolarização czarista como tradicional e elitista, encontraram no diálogo entre marxismo e ativismo pedagógico o respaldo teórico para a educação. Na busca por esses fundamentos pedagógicos voltados aos interesses revolucionários deve-se considerar que os pedagogos dialogaram com os princípios educativos “mais avançados” das teorias educacionais à época. Como já foi dito, o desafio era que as novas bases pedagógicas passassem a compor o repertório pedagógico dos professores que já exerciam suas funções antes da revolução russa.

Pode-se dizer que os valores e os conhecimentos para esta pedagogia revolucionária seriam atingidos mediante a superação da educação antiga, classista e pelo desenvolvimento de uma *educação social* fortemente vinculada ao *trabalho*. Em síntese Nereide Saviani (2011) dá relevo aos aspectos subsequentes:

[...] a educação como ato necessariamente político; a necessária laicidade do ensino (separação Igreja/Estado); a apropriação crítica e criativa dos conhecimentos acumulados pela humanidade como imperativo para emancipação dos trabalhadores; a escola como instrumento de emancipação da personalidade humana; o papel da educação escolar na formação multifacética das jovens gerações; a mesma educação para ambos os sexos; o trabalho como eixo central dos conteúdos e das atividades escolares, implicando a necessária relação entre ensino geral e ensino politécnico (p. 31).

As tarefas ulteriores a insurgência de 1917 eram por demais desafiadoras e, para além da instrução técnica ou humanística, a **formação política** passou a integrar o fazer escolar. Isso era importante, uma vez que as classes oposicionistas intentavam contra os revolucionários, atabalhoando a consolidação do socialismo e se fazia indispensável o posicionamento dos sujeitos escolares dentro da escola e na comunidade eu faziam parte. Lênin (1919) pauta a indissociabilidade entre escola e política, no sentido de reforço da ação de uma pela outra, o que foi profundamente inovador naquele contexto em que as ações de escolarização reproduziam um conteúdo abstrato. Logo, a participação do estudante na prática social, instigado a problematizar e solucionar os dilemas da atualidade pensando no coletivo, compunha uma esfera de luta transformadora (PISTRAK, 2011).

É possível afirmar que em parte considerável dos escritos pedagógicos dos anos iniciais havia traços dos seguintes aspectos: formação pela prática; educação social e técnica; aprendizado das bases científicas para uma compreensão mais qualificada dos fenômenos reais; formação pensando nos dilemas da atualidade e na coletividade social. Além disso, a educação deveria atender a todos indistintamente, ou seja, a educação escolarizada<sup>3</sup> não pode levar em conta os recursos fi-

---

<sup>3</sup> Na literatura existe uma polêmica analítica em torno da possibilidade de extinção ou não extinção da escola que seria defendida pelos pedagogos revolucionários. Debatesmos este assunto em nossa tese (SARTORI, 2020) e podemos demarcar que apesar de haver pedagogos, como Shulgin, que orientassem para a extinção da escola, o Comissariado do Povo para a Instrução Pública, na pessoa de Lunatcharski (1988) pensa a reestruturação da forma escolar: “Também aqui, salta igualmente aos olhos que não se tratava de nos apoderarmos da escola: a escola é tão caduca e inútil como o aparelho de Estado. Não podíamos raciocinar como o Governo Provisório, dizendo que íamos prescrever algumas modificações aos inspetores de distrito; tínhamos de desmantelar tudo; era perfeitamente claro que a escola deve ser objeto de uma transformação revolucionária. Não direi de uma demolição seguida de reconstrução, porque o aparelho da escola de modo algum pode ser objeto de destruição e porque na prática não podíamos pura e simplesmente fechar as escolas por um certo tempo, dissolver pura e simplesmente o corpo docente e voltar a partir do zero.” (LUNATCHARSKI, 1988, p.11). A escola estaria, pois em “[...] continuidade dialética e revolucionária, da mesma forma que o novo regime nasce do antigo graças as suas con-

nanceiros da família, mas as atitudes e interesses dos estudantes (REED, 2002). Logo, a atuação dos profissionais da educação na escola deveria colaborar o mais amplamente possível para a destruição do privilégio, na medida em que socializasse saberes.

No sentido de reorientação das práticas escolares a **atualidade** era apresentada como fonte de onde provinham os conteúdos e as práticas educativas escolares. A realidade atual era, via de regra, tudo aquilo “[...] que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da vida nova. [...] é o imperialismo em sua última fase e o poder soviético considerado enquanto ruptura da frente imperialista [...]” (SHULGINE apud PISTRÁK, 2011, p.25).

A atualidade era uma das chaves de reorganização do currículo escolar. Considerando que nos anos iniciais a destruição de guerra dificultava o ensino convencional, abriu-se precedente para que se compreendesse o autosserviço e o serviço útil (de manutenção da escola, por exemplo) como meios de educação respaldados na metodologia ativa. Os escolares teriam, assim, contato direto com os problemas existentes nos arredores da escola, trabalhariam para colaborar na resolução dos dilemas locais – formando assim pelo e para o trabalho – e, igualmente, colaborando na formação de novos hábitos e condutas sociais das pessoas que lidassem com os escolares. De modo geral, podemos dizer a nova educação foi a **educação social**, que se compunham em três eixos: a educação “1) das condutas sociais; 2) da consciência social; e 3) dos hábitos sociais”<sup>4</sup> (KRUPSKAYA, 1978, p. 52 – tradução livre do autor). Nessa perspectiva, o trabalho passa a ser considerado como

[...] matéria de estudo, isto é, como ensino da técnica no seu conjunto. Consideramos o trabalho também como meio de educação,

---

tradições internas.” (PISTRÁK, 2011, p.24). As transformações representativas dessa instituição educacional, são apreendidas dos fundamentos que vimos analisando neste texto, portanto, se torna bastante diferente do modelo excludente burguês, mas a instituição escolar não deixa de existir enquanto espaço de formação.

<sup>4</sup> 1) de instintos sociales, 2) de la conciencia social, y 3) de hábitos sociales.

porque sabemos que é só pelo trabalho coletivo que podemos formar os traços de caráter indispensáveis a uma personalidade sólida e espiritualmente valiosa (LUNATCHARSKI, 1988, p. 19).

O trabalho foi nas relações diretas com a escola (autosserviço), com a comunidade, mas também na perspectiva concreta de produção, de progresso industrial, de melhoramento das relações no campo, ou seja, o trabalho foi pensado em suas articulações com a *realidade atual*. Outrossim, o trabalho foi o articulador com a formação política e moral dos estudantes. Nesta perspectiva, a escola trabalha para além da mera formação técnica: “Nossas escolas devem dar aos jovens os fundamentos das ciências, devem pô-los em condições de forjar, eles mesmos, uma mentalidade comunista, devem fazê-los homens cultos” (KRUPSKAYA, 1978, p. 46 – Tradução do autor)<sup>5</sup>.

Na escola dos anos iniciais, entretanto, os trabalhos desenvolvidos na escola tenderam muito mais ao atendimento aos diversos setores produtivos diretamente ligados a comunidade onde a escola está situada – trabalho doméstico, os trabalhos sociais, os trabalhos nas oficinas, os trabalhos agrícolas, os trabalhos nas fábricas e os trabalhos improdutivos. Portanto, são múltiplas as possibilidades de formar para o trabalho na escola socialista dos anos iniciais, mas tais trabalhos foram pautados por uma visão utilitarista, uma vez que a conjuntura exigiu uma reestruturação das condições dignas de existência.

No que se refere ao trabalho produtivo, a intenção era pensar que a educação se encaminhasse para uma formação que oportunizasse o domínio dos princípios gerais da produção moderna, de maneira que cada um pudesse compreender as tarefas produtivas e suas relações no modo de produção – princípio educativo da **politecnia**. Tal princípio visava a uma formação multifacética, onde os **complexos** foram propostos como chaves articuladoras dos assuntos da atualidade, princípios do trabalho útil e alguns dos saberes das antigas disciplinas.

---

<sup>5</sup> “Nuestras escuelas deben dar a los jóvenes los fundamentos de las ciencias, deben ponerlos en condiciones de forjarse ellos mismos una mentalidad comunista, deben hacer de ellos hombres cultos.”

Dessa maneira, os currículos escolares se atinham aos conhecimentos que fossem considerados importantes e se atinham a esses temas por um período determinado, recorrendo aos saberes historicamente acumulados na medida em que estes ajudassem a interpretar e solucionar esses dilemas da atualidade. Nessa concepção, a disciplina escolar e o saber teórico perdem o seu valor em si, passam a existir na escola somente quando fosse importante para a compreensão do tema escolhido. A escolha do tema do complexo depende em grande parte da conjuntura atual que se estivesse vivendo e das séries escolares.

Os Programas Oficiais da URSS publicados em 1925 reproduziram, em certa medida, os debates pedagógicos colocados, ao incorporar a formação política, a formação pelo e para o trabalho, o ensino por complexos e a atualidade como eixos de fundamentação. Na introdução do documento constam as seguintes proposições de fundamentação pedagógica: 1. “A escola jamais foi apolítica.” (URSS, 1935, p. 21); §2. Despertar na criança o interesse pelos assuntos da atualidade por meio de formação científica, teórica e prática na coletividade; §3. A pedagogia se baseia sempre no trabalho e no internacionalismo; §4. Os programas se organizam por *complexos*; §5. A escola deve se organizar principalmente através da prática e atividade pessoal dos estudantes; §6. O trabalho pedagógico prima pela noção de coletivo; §7. “O programa baseia-se no estudo da vida local.” (Idibem, p. 30); §8. O professor consta como o parceiro mais velho de seus estudantes.

Nesses Programas Oficiais da URSS se torna possível perceber a articulação dos princípios pedagógicos enunciado no pensamento dos pedagogos revolucionários vinculados ao Comissariado do Povo para a Instrução Pública. Fica evidente em tal texto a preocupação com os dilemas da atualidade de maneira bastante próxima as relações de trabalho, de modo que se estuda o trabalho considerando os elementos subsequentes:

- 1) Observação investigadora e estudo do trabalho dos adultos; 2) Participação das crianças, segundo suas possibilidades, nesse trabalho; 3) Exercícios sistemáticos de treinamento em processos de tra-



balhos mais complexos (Idibem, p. 99).

Essa articulação com o trabalho dependeria eminentemente da localidade onde a escola estivesse vinculada, uma vez que só seria possível observar o trabalho que fosse realizado em uma localidade minimamente acessível a visita dos escolares ou o trabalho que pudesse ser desempenhado nas próprias dependências da escola. Percebemos ainda que está preconizada a atividade direta e de experimentação por parte do aluno como método de investigação dos conhecimentos.

Nos Programas Oficiais ficaram previstos os conteúdos a serem estudados, indicando as relações com o trabalho, com a natureza, com o homem e com a sociedade. O programa descreveu as áreas gerais temáticas, dentro das quais se tenta atender as especificidades de cada um dos temas dos complexos. Nesse currículo oficial não aparecem as disciplinas escolares, mas as áreas gerais nas quais se pinçavam alguns assuntos disciplinares a serem tratados por cada professor especialista.

Além deste esquema geral de organização, os programas caracterizam os temas dos complexos por anos escolares. Em cada ano, existem subseções dispostas por trimestre (correspondendo às estações do ano), apontando seus assuntos peculiares<sup>6</sup>. Grosso modo, pode-se mencionar que os programas preconizam temas-chave relacionados aos trabalhos desenvolvidos durante as estações do ano e os seus impactos imediatos sobre a vida das pessoas. Indicava-se ainda algumas datas comemorativas.

Observa-se que é recorrente o uso de relatórios para registrar as aprendizagens feitas e exposições ou festas como forma de socialização do trabalho escolar.

Os Programas Oficiais de 1925 constam como uma tentativa de sistematizar os temas mais relevantes a serem tratados na escola e, por certo, os temas precisariam sofrer algumas alterações conforme a loca-

---

<sup>6</sup> Pode-se pressupor esta organização em estações do ano em virtude da preocupação com o trabalho desempenhado especialmente no campo e a dinâmica peculiar que o trabalho assumia nas diferentes estações do ano, uma vez que as características climáticas da Rússia ao longo do ano é bastante diversa e intensa.

lidade onde a escola estivesse situada. Mesmo hoje não é possível precisar o alcance e a difusão de tais fundamentos e princípios organizativos para a escola soviética dos anos iniciais.

Nesse contexto, a Juventude Comunista desempenha um papel importante junto a escola, no sentido de conscientização política e complementação dos conhecimentos escolares. A célula da Juventude Comunista exerce: “[...] uma influência direta sobre o desenvolvimento e as características da educação, participando diretamente com seu dinamismo criador no estabelecimento da nova escola.” (PISTRAK, 2011, p.181–182), inclusive imprimindo uma dimensão social ao trabalho escolar – por exemplo, mobilizando o trabalho voluntário alfabetização dos analfabetos que morassem próximo a escola. Através da Juventude Comunista há a inserção do Partido Comunista e dos debates políticos nas comunidades escolares. Os estudantes comunistas que participavam da célula não tinham direitos especiais dentro da escola, contudo deviam cumprir o dever de ser competente e de influenciar positivamente na formação política dos demais.

Conforme foi dito, o trabalho social feito pelos escolares era importante não apenas por estimular o desenvolvimento da comunidade onde se insere a escola, mas, também, por viabilizar que os estudantes se auto-organizassem para seu cumprimento. A **auto-organização** ocorria também no cumprimento das próprias tarefas e trabalhos dentro da escola, para as quais se pressupunha a participação dos estudantes através da execução de serviço doméstico, por exemplo, ou mesmo pelo engajamento estudantil nas discussões sobre o trabalho pedagógico em sua participação no Conselho Escolar – ao menos na escola experimental dirigida por Pistrak. Os hábitos auto-organizativos eram significativos para a consolidação da disciplina social, entretanto, a forma como tal princípio pedagógico aparece no pensamento pedagógico dos pedagogos é distinta<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Ocorre, por vezes, a indicação de divergência entre os “ilustres pedagogos” e Makarenko quanto ao princípio da coletividade. Uma vez que Makarenko lidou diretamente com sujeitos em situação de vulnerabilidade social (na colônia Gorki), o pedagogo utilizou em casos pontuais de castigos físicos e da noção de disciplina e

Os princípios pedagógicos destacados acima dialogavam com a condição político-econômica, como já foi dito, compondo-se de uma interface entre marxismo e pragmatismo. O ativismo pedagógico tem relevo, sobretudo, no sentido de reconstrução da estrutura material e humana capaz de solidificar e robustecer o sistema nacional de instrução pública por meio da própria participação ativa dos alunos. Havia uma lógica, portanto, quanto ao uso do pragmatismo naqueles tempos difíceis. Não se sabe até que ponto tais princípios pedagógicos se difundiram para o conjunto das escolas russas, contudo, é um fato que com o passar dos anos a situação geral da economia passa a prosperar e isso mobiliza demandas urgentes para as escolas.

O esforço de industrialização colocado no final dos anos de 1920 exigia disciplina de classe e foi apoiado nos planos de coletivização do campo – instrumento de destruição reminiscência burguesa no país que cumpriu papel de grande importância para a garantia das condições de industrialização – no sentido de produção alimentícia e de matéria-prima. Dentre os inúmeros desafios colocados no âmbito da coletivização do campo, podemos mencionar que:

[...] era preciso fazer: lançar campanhas de alfabetização, criar bibliotecas, organizar formação para os kolkosianos e cursos por correspondência, realizar a escolarização dos jovens e a difusão maciça de conhecimentos agrícolas, a intensificação do trabalho cultural e político entre as mulheres e a organização de creches e cozinhas públicas para lhes facilitar a vida, construir estradas e centros culturais, introduzir no campo o rádio e o cinema, os serviços de telefone e do correio, publicar uma imprensa geral e uma imprensa especializada destinada aos camponeses e etc (MARTENS, 2003, p. 102).

---

diretividade do professor. Tais princípios seriam ligeiramente diferente dos demais pedagogos, para os quais o professor tem lugar secundarizado no processo pedagógico, cedendo mais espaço para autonomia estudantil na resolução das questões cotidianas.

Se o processo de coletivização do campo demandava mais instrução para que a população pudesse produzir mais e de forma mais consciente, igualmente, a industrialização demandava maior qualificação técnica e mais formação política. Assim, o aprofundamento do princípio da politecnia foi debatido pelos pedagogos e intelectuais russos. Por parte dos pedagogos vinculados ao Comissariado na década de 1920, como Pistrak e Shulgin, podemos notar pelo menos dois posicionamentos.

Para Pistrak (2015), a politecnia seria uma forma de impulsionar e de garantir a consolidação do socialismo. Para o autor, independente do "atraso" no quantitativo de indústrias existentes e da concomitância dos traços de diferentes modos de produção, as possibilidades da escola politécnica estavam latentes e poderiam se dar articuladas as condições no campo. Ao contrário desse entendimento, Shulgin (2013) defendia que a escola politécnica só poderia se realizar em articulação com a indústria e a medida que a industrialização chegasse nas mais diversas regiões<sup>8</sup>.

O debate sobre a politecnia e o uso do trabalho como princípio educativo, no entanto, ainda precisa ser melhor esclarecido. Uma das possibilidades é a investigação sobre os decretos expedidos sobre a temática entre meados dos anos 1920 e início dos anos 1930, quando supostamente ocorreria a primeira reforma do ensino soviético. Sabemos, pois que em 04/07/1925 é publicado o decreto que regulamenta as escolas para os adolescentes que trabalham; em 17/03/1926 é aprovada a regulamentação das escolas profissionais (este decreto sofre complementação com novo decreto em 08/08/1928); e em 15/09/1933 há um decreto sobre as escolas de fábrica. Essas três legislações certa-

---

<sup>8</sup> Apresentamos com mais detalhes este debate a partir dos escritos de ambos os autores no artigo: DUARTE, Elaine Cristina Melo; SARTORI, Leandro; VIANA, Marta Loula Dourado. **O debate sobre Escola Politécnica nos anos iniciais da experiência socialista na União Soviética.** In.: Anais da Jornada do XIV HISTEDBR: pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa, 03 a 05 de 2017./ Organização de André Paulo Castanha ... [et al.]. – Foz do Iguaçu: 2017.

mente são muito relevantes para aprofundar nossa compreensão sobre os debates e sobre as supostas transformações pedagógicas que acontecem no começo dos anos de 1930<sup>9</sup> e na própria compreensão quanto ao trabalho socialmente útil e o trabalho como princípio educativo aplicado na URSS.

## Conclusão

O desenvolvimento do capitalismo russo é tardio e combinou desigualdades profundas seja no âmbito produtivo, seja no âmbito dos direitos sociais e socialização da cultura. Ao longo dos primeiros anos do século XX a população russa ensaia alguns aprendizados importantes para contrapor-se aos mandos e desmandos da elite monárquica e burguesa. A Primeira Guerra Mundial é estopim para as insatisfações populares e o partido Bolchevique atua como vanguarda das massas

---

<sup>9</sup> No capítulo 3 de nossa tese de doutoramento (SARTORI, 2020) discutimos algumas tendências presentes na legislação educacional soviética nos anos de 1930. Reconhecemos que muitos debates e investigações ainda precisam ser feitas sobre este período tão obscuro e pouco estudado, mas pela análise de alguns decretos percebemos, dentre outros aspectos, que: há ampliação do período desejado para escolarização e o encadeamento de estudos escolares a partir do sequenciamento dos cursos; combate-se tendências educativas voltadas a pedologia; valorização o processo de ensino-aprendizagem, com inclusão de aulas disciplinares – sem menção direta aos complexos de estudos, mas com continuidade de recomendação de experiência direta do aluno em especial na formação técnica e de fábrica; há um aconselhamento quanto a compreensão dada às disciplinas de História e Geografia, sobretudo a História e a Geografia da URSS, visando a uma compreensão da luta de classes e dos dilemas colocados na conjuntura mundial; retrocedem tendências de desescolarização da sociedade e se fortalece um sistema educacional com gradação de níveis de ensino e de modalidades formativas; o trabalho e a coletividade permanecem como elementos norteadores do trabalho escolar e da formação técnica, no entanto com a seguinte configuração: o trabalho produtivo profissionalizado passa a ser ensinado na escola técnica, a escola elementar e a secundária se ocupam com o ensino dos saberes necessários para existir no mundo atual; a formação política e educação moral do comunista fica a cargo dos órgãos do partido em suas organizações específicas (como a Juventude Comunista), apesar de se fazer presente na recomendação curricular para a História e a Geografia.

no anseio de transformação em socialização da economia e cultura. A revolução acontece em outubro de 1917.

Os revolucionários vitoriosos no outubro de 1917 herdaram profundíssimas desproporções e contradições sociais que os desafiaram na prática e na teoria revolucionária, uma vez que tais dilemas não estavam previstos em nenhum dos livros e em nenhuma das discussões do comunismo. Suas ações, portanto, precisavam estar imbricadas na profunda reflexão teórica, prática e histórica, tomando em conta os desafios colocados imediatamente na conjuntura pós-revolução de outubro, no descambar da guerra civil (com participação de opositoristas internacionais) que durou até 1921 complexificando ainda mais a destruição material e social do país e, ainda, o desafio de construção do comunismo em um país que não passou pelas condições clássicas de revolução burguesa.

No que se refere ao âmbito educacional, pudemos notar que o Comissariado do Povo para a Instrução Pública tem o desafio de educar o povo mesmo em meio a falta de estrutura física e de pessoal. Os métodos ativos são sugeridos como ferramenta para operacionalizar a educação do povo, uma vez que o aluno que trabalha aprende pelo trabalho e ao mesmo tempo viabiliza condições materiais para a consecução dos objetivos escolares. Vimos que são fundamentos pedagógicos soviéticos: a vida como fonte educativa e a realidade atual como base para o trabalho pedagógico; o vínculo estreito entre educação e trabalho – em suas diversas modalidades: sociais, produtivas, etc –; os ‘complexos’ como elemento fundante do currículo das escolas; a ligação da escola com outras esferas da sociedade, tal qual a Juventude Comunista, as fábricas ou outras instituições sociais que se fizerem necessárias para o fortalecimento do processo educativo na escola e a partir da escola para a sociedade; e (Auto) Gestão, (Auto-) Organização e (Auto) Disciplina dos alunos, pensando na coletividade, como meio de organização do homem socialista.

Na segunda metade da década de 1920, as transformações econômicas, o progresso da industrialização e a coletivização do campo

geraram demandas específicas de formação para o trabalho na escola. Percebemos que tais questões precisam ser aprofundadas e melhores estudadas, por exemplo, considerando o conteúdo de decretos expedidos pelo Comissariado no período. Tal questão fica como indicação para continuidade do trabalho de pesquisa.

Como é possível notar, a transição socialista soviética não foi pensada a priori e gerou contribuições históricas e para a teoria revolucionária que são muito fecundas, se constituindo como um *processo de aprendizagem*. Na literatura acadêmica brasileira vinculada a pesquisa em História da Educação ainda existem muitas lacunas. É preciso aprofundar o debate estudando as múltiplas dimensões do processo educacional, com base na materialidade histórica.

## Referências

ARAÚJO, José Carlos Souza. Apresentação: Impressões de John Dewey sobre a Rússia Soviética como interpretação de um contexto. In.: DEWEY, John. **Impressões sobre a Rússia Soviética**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: <<https://www.editoranavegando.com/impressoes-sobre-a-russia>> Acesso em: dez. 2016.

BAMBIRRA, Vânia. **A teoria marxista da transição e a prática socialista**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1993.

CARONE, Edgard. **A II Internacional pelos seus congressos (1889 – 1914)**. São Paulo: Editora Anita; Editora da Universidade de São Paulo, 1993

DAVIES, R. W. **Soviet Economic development from Lenin to Khrushchev**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1998.

DUARTE, Elaine Cristina Melo; SARTORI, Leandro; VIANA, Marta Loula Dourado. O debate sobre Escola Politécnica nos anos iniciais da experiência socialista na União Soviética. In.: XIV JORNADA DO HISTEDBR: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, EDUCAÇÃO E

REVOLUÇÃO: 100 ANOS DA REVOLUÇÃO RUSSA, 03 a 05 de 2017./ Foz do Iguaçu, **Anais...**, Foz do Iguaçu, 2017

FERNANDES, Florestan. **Escritos de aula – 5º tema: A revolução Russa – um paradigma de revolução proletária.** 1984

KRUPSKAYA, Nadeshda. **La Educación de la Juventud.** Madrid: Nueva Cultura, 1978.

LÊNIN, Vladimir I. **Imperialismo, fase superior do capitalismo.** São Paulo: Editora Global, 1982.

\_\_\_\_\_. **O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia.** São Paulo: Abril Cultural, 1982b.

\_\_\_\_\_. **Speech hat the second All–Russia congresso Of internationalist teachers.** 1919. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/lenin/works/1919/jan/18.htm>> Acesso em: 18 maio 2014.

LOSURDO, Domenico. **Fuga da história? A Revolução Russa e a Revolução Chinesa vistas de hoje.** 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Renavan, 2004.

LUNATCHARSKI, A. **Sobre a Instrução e a Educação.** Tradução: Filipe Guerra. URSS: Edições Progresso, 1988.

MARTENS, L. **Stálin: um novo olhar.** Rio de Janeiro: Revan, 2003

PISTRAK, M. M. (org.). **A Escola–Comuna.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da escola do trabalho.** 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre a escola politécnica.** 1ª edição. Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

REED, John. **Dez dias que abalaram o mundo: história de uma revolução.** São Paulo: Ediouro, 2002.



SARTORI, Leandro. **História da Educação Soviética**: a Transição como Processo de Aprendizagem. Tese (Doutorado em Educação). 317 páginas. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2020.

SAVIANI, Nereide. Concepção Socialista de Educação: A contribuição de Nadedja Krupskaya. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 28–37, abr, 2014. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art03\\_41e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art03_41e.pdf)>. Acessado em 24 de fevereiro de 2014.

SHULGIN, Viktor N. **Rumo ao politecnismo**. 1ª edição. Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TROTSKY, Leon. **História da Revolução Russa**. São Paulo: Sundermann, 2007.

UNIÃO DAS REPÚBLICAS SOCIALISTAS SOVIÉTICAS. **A Educação na República dos Sovietes**: Programas Oficiais. Companhia Editora nacional: São Paulo, 1935.