

UFSCar - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CCHB - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PPGEd-So - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Diego Becker da Silva

**EDUCAÇÃO EM TEMPOS REVOLUCIONÁRIOS: o
NarKomPros e a organização da educação soviética (1917-
1931)**

Sorocaba/SP
2025

Diego Becker da Silva

**EDUCAÇÃO EM TEMPOS REVOLUCIONÁRIOS: o NarKomPros e a organização da
educação soviética (1917-1931)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-So) da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), *campus* Sorocaba, como exigência para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Marcos Francisco Martins

Sorocaba/SP
2025

Becker da Silva, Diego

Educação em tempos revolucionários: o Narkompros e a organização da educação soviética (1917-1931) / Diego Becker da Silva -- 2025.
261f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Marcos Francisco Martins

Banca Examinadora: Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvea da Silva, Profa. Dra. Caroline Bahniuk, Prof. Dr. Leandro Sartori Gonçalves, Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho

Bibliografia

1. Narkompros. 2. História da Educação soviética. 3. Escola Única do Trabalho. I. Becker da Silva, Diego. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

Diego Becker da Silva

**Educação em tempos revolucionários: o Narkompros e a organização da educação
soviética (1917-1931)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de
Doutor em Educação.

Sorocaba, 28 de agosto de 2025.

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvea da Silva
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Profa. Dra. Caroline Bahniuk
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Leandro Sartori Gonçalves
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

DEDICATÓRIA

Às minhas avós e à minha filha.

AGRADECIMENTO

Primeiramente à minha filha Maitê, que foi a minha revolução pessoal, que me transformou radicalmente, que completa meu dia, me ensina a cada instante e que completa meu espírito.

Agradeço imensamente a minha companheira Janaína por todo o companheirismo, os ensinamentos, o apoio, sem sombras de dúvidas esse processo formativo não teria ocorrido sem ela. Sem minha companheira sei que não haveria tanto brilho no meu caminho como tenho agora. Me proporcionou um novo mundo de felicidade

Agradeço ao meu pai e minha mãe, que não só me deram a minha vida, mas deram a vida deles para que eu pudesse me formar e chegar até onde estou. Nunca terei como entregar algo igual de volta a eles, apenas meu amor e gratidão eternos, a certeza que lutarei por um mundo onde ninguém precise passar o que passamos. Sem minha mãe e meu pai não seria nada do que sou e nada teria ocorrido, são mais que meus alicerces, são a casa toda.

Aos meus avôs João e Alcides, que devido as leis do universo hoje não estão presentes durante a conclusão desse caminho, mas que entregaram muito mais do que eu poderia imaginar, trago junto a mim todos os dias. A cada dia que me levanto para pisar na sala de aula e ensinar, lembro que sou neto desses trabalhadores rurais, que levantavam cedo e entregavam a sua vida para a sustentação de seus(as) filhos(as) e tanto carinho me foi passado por eles. Nunca esquecerei minha ancestralidade.

Agradeço e dedico esse trabalho às minhas avós, que cuidaram de mim, me desejaram tudo de melhor, me ensinaram, contaram histórias – e hoje sou eu que as conto -, foram meus exemplos de força e superação. Na lida da terra não deixavam seus(as) filho(as) longe, a criação de famílias grandes nunca foi fácil para quem morava nos sítios, o peso das dificuldades marca o corpo e o espírito. Meu porto seguro que sei, que quando volto para junto delas, veem aquela pequena criança que tanto amam.

Nessa trajetória nada é feito sozinho, tudo é coletivo e deve ser coletivo, agradeço aos (às) amigos(as) que hoje considero minha família ampliada: Vera, Danilo, Thomaz, Paola, Renata, Patrícia, Cliff, Talita, Vitor, Angelica e minha cunhada Joana. Um agradecimento em especial ao querido amigo Philippe, que além de ser uma inspiração como professor e historiador, teve a gentileza de ler e contribuir com esse trabalho. Aos(às) estudantes que passaram pelas minhas aulas, que me ensinaram tanto.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Marcos Francisco Martins pela dedicação, suporte, ensinamentos e paciência ao longo dessa jornada. À Prof^a Dr^a Luciana Coutinho pelas

orientações dadas durante a banca de qualificação que nos foi uma luz. Agradeço ao prof. Dr. Leandro Gonçalves pela colaboração na banca e por contribuir com material de estudos fruto de seu trabalho de campo junto a International Institute of Social History em Amsterdã. Agradeço a Prof^a Dr^a Caroline Bahniuk pelas orientações durante a qualificação, que nos auxiliou a ver melhor nosso caminho.

Agradeço a Universidade Federal de São Carlos, sendo uma instituição pública e gratuita, me possibilitou a galgar novos horizontes. A CAPES pela bolsa de demanda social que nos auxiliou durante um ano economicamente.

Agradeço aos(as) comunistas revolucionários(as), que lutaram e lutam pela superação dessa sociedade baseada na exploração, e que alcançaremos um novo mundo baseado na liberdade, igualdade e justiça emancipadora.

RESUMO

SILVA, Diego Becker da. Educação em tempos revolucionários: o NarKomPros e a organização da educação soviética (1917-1931), 2025. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd-So) – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, 2025.

A presente tese tem como objetivo analisar a formação histórica do Commissariado do Povo para a Instrução Pública (NarKomPros) e sua proposta central: a Escola Única do Trabalho. Compreendendo a educação como elemento constitutivo da construção socialista após a Revolução Russa de 1917, o estudo busca entender como o NarKomPros organizou e implementou uma reforma educacional de base marxista no contexto soviético. A tese delinea um recorte temporal entre 1917-1931: período de estruturação inicial da Escola Única do Trabalho e a primeira reforma educativa sob o governo de Stálin, inserida nos Planos Quinquenais. Utilizamos o método bibliográfico-documental. O trabalho também identifica as principais fontes inspiradoras da proposta pedagógica soviética, como a pedagogia socialista marxista, e dialoga criticamente com as abordagens da escola nova. A análise evidencia que a Escola Única do Trabalho se estruturou como um projeto que articulava conteúdo científico, trabalho produtivo, autogestão e atualidade social, tendo como finalidade a formação *omnilateral* do ser humano. Como resultado, a tese demonstra que a Escola Única do Trabalho não foi apenas uma formulação teórica abstrata, mas uma representação concreta da proposta de educação socialista, moldada pelas condições históricas da revolução e pelo estado de exceção permanente vivido pela União Soviética. Nesse sentido, mobiliza o conceito de representação de Lefebvre (2006) para compreender a escola como espaço concebido, vivido e percebido, e a noção de *estado de exceção* de Losurdo (2004) para contextualizar os limites estruturais da experiência soviética. Conclui-se que a proposta educacional do NarKomPros expressa a tentativa histórica de fundar uma escola comprometida com a emancipação humana, em oposição aos pressupostos da educação burguesa.

Palavras-chave: Narkompros; histórica da educação soviética; Escola Única do Trabalho.

ABSTRACT

SILVA, Diego Becker da. Education in revolutionary times: the Narkompros and the organization of Soviet education (1917-1931), 2025. Thesis (Doctorate – Graduate Program in Education – PPGEd-So) – Federal University of São Carlos, Sorocaba campus, 2025.

This thesis aims to analyze the historical formation of the People's Commissariat for Education (Narkompros) and its central proposal: the Unified Labor School. Understanding education as a constitutive element of socialist construction after the Russian Revolution of 1917, the study seeks to understand how Narkompros organized and implemented a Marxist-based educational reform in the Soviet context. The thesis outlines a timeframe between 1917-1931: the initial structuring period of the United Labor School and the first educational reform under Stalin's government, inserted within the Five-Year Plans. The work also identifies the main inspirational sources of the Soviet pedagogical proposal, such as Marxist socialist pedagogy, and critically engages with the approaches of the new school. The analysis shows that the United Labor School was structured as a project that articulated scientific content, productive labor, self-management, and social relevance, aiming at the comprehensive formation of the human being. As a result, the thesis demonstrates that the United Labor School was not merely an abstract theoretical formulation but a concrete representation of the socialist education proposal, shaped by the historical conditions of the revolution and the permanent state of exception experienced by the Soviet Union. In this sense, it mobilizes Lefebvre's (2006) concept of representation to understand the school as a conceived, lived, and perceived space, and Losurdo's (2004) notion of the state of exception to contextualize the structural limits of the Soviet experience. It concludes that Narkompros's educational proposal expresses the historical attempt to establish a school committed to human emancipation, in opposition to the assumptions of bourgeois education.

Keywords: Narkompros; history of Soviet education; United Labor School.

LISTAS DE TABELAS

Tabela I – Crescimento da indústria na Rússia do século XIX	54
Tabela II – Produção industrial russa	54
Tabela III – Currículo tsarista (1914)	81
Tabela IV – Pedagogia tradicional versus pedagogia nova	102
Tabela V – Plano escolar elaborado por professores(as) (1921)	106
Tabela VI – Plano de estudos para o verão	106
Tabela VII – Instituições de cuidado infantil, 1917-1925	165
Tabela VIII - Crescimento da rede de instituições pré-escolares	226
Tabela IX - Escolas de todos os tipos e número de alunos	226

LISTA DE QUADROS

Quadro I: Uma taxonomia das fontes históricas	40
Quadro II - Classificação das Fontes Históricas	41
Quadro III – Capítulos e fontes	43
Quadro IV - Esquema do programa do 1º Ciclo da Escola de 2º Grau (12 a 15 anos)	132
Quadro V – Síntese da Escola Única do Trabalho	237

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Reflexões iniciais	12
1.2 A pesquisa	21
1.3 Aspectos metodológicos	39
1.4 Estrutura textual	44
2. COMPREENDER PARA PROPOR: O PROCESSO REVOLUCIONÁRIO E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS	
2.1 Bases históricas concretas da Rússia no processo revolucionário	46
2.2 As dificuldades estruturais das escolas russas	78
3. PERFIL PEDAGÓGICO DA ESCOLA ÚNICA DO TRABALHO À LUZ DOS(AS) PIONEIROS(AS) DA EDUCAÇÃO SOVIÉTICA	
3.1 Fontes inspiradores da escola única do trabalho	88
3.2 Princípios e finalidades	110
3.3 Conteúdo e método	128
3.4 Avaliação e gestão	137
4. A HISTORICIDADE DO NARKOMPROS NO PROCESSO REVOLUCIONÁRIO	
4.1 A formação do NarKomPros: princípios, finalidades, resoluções e principais agentes históricos.....	150
4.2 A organização e implementação da Escola Única do Trabalho entre 1917 1921.....	198
4.3 Reorganização administrativa, formulações e crise da Escola Única do Trabalho entre 1921-1931	219
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	234
6. REFERÊNCIAS	243
APÊNDICE A	257

1. Introdução

1.1 Reflexões iniciais

Há pouco mais de 100 anos rompeu uma revolução que estremeceu os alicerces da sociedade capitalista: a Revolução Russa de 1917, que se constituiu como um dos principais processos de transformação política do século XX. Parafraseando John Reed, “[...] os dez dias que abalaram o mundo” (Reed, 2010) trouxeram uma gama de rupturas na estrutura social, econômica e política não apenas da Rússia, mas também em todo o planeta, que ressoam até os dias de hoje.

A etimologia de revolução reporta-se a uma transformação total de uma sociedade em seus diversos aspectos: econômicos, políticos, sociais e culturais (Fernandes, 2018). Sendo assim, os eventos que sucederam a outubro de 1917 tiveram reflexos também na área da educação. Os(as) revolucionários(as) comunistas, tinham como tarefa criar uma nova sociedade, a socialista, e, portanto, estavam cientes da necessidade de criar um novo ser humano, daí creditarem à escola a responsabilidade de formar os novos homens e mulheres que construíram um novo mundo, baseados nas diretrizes do pensamento socialista (Freitas, 2009b).

Essa questão inquietou um professor de história, que, ao vivenciar as dificuldades das escolas e da educação brasileira em pleno século XXI, passou a pensar em como foi o processo de elaboração e implementação de um outro tipo de escola, educação e ensino. O contato direto com a educação no “chão da fábrica” (sala de aula) nos trouxe a reflexão de pensar um outro tipo de educar, que rompesse com as estruturas de dominação, que fosse voltado para a emancipação dos seres humanos, e não uma escola voltada a produzir pessoas que não fossem ativas socialmente, que não possibilitassem a construção de uma vida digna com direitos e liberdade. Nesse sentido, nos colocamos a entender como o processo revolucionário de Outubro de 1917 construiu um outro modelo educacional.

A União Soviética, mesmo após mais de 30 anos de seu desaparecimento, ainda continua sendo um paradigma em suas mais diversas áreas, adotadas por vezes como parâmetro para aqueles(as) que querem algum tipo de transformação social. A Revolução que gerou o primeiro Estado socialista da História causa ainda hoje impactos políticos, no pensamento e nos sentimentos de muitos(as). Dessa forma, os estudos que buscaram compreender esse fenômeno histórico foram influenciados por esses sentimentos (Hobsbawm, 2013; Segrillo, 2017).

Angelo Segrillo (2017), em *1917–2017: cem anos da história da história da Revolução Russa*, elaborou uma análise historiográfica da Revolução Russa que revela não apenas uma sucessão de interpretações sobre o evento de Outubro de 1917, mas sobretudo a construção de um campo de disputas em que se entrelaçam posicionamentos políticos, epistemologias e interesses ideológicos. Ao propor um recorte que abarca as principais correntes historiográficas ocidentais, Segrillo (2017) estrutura sua exposição a partir da ideia de que as controvérsias em torno da Revolução Russa não derivam, em essência, da dificuldade de acesso aos fatos, mas da maneira como esses fatos foram narrados e reinterpretados ao longo de um século. Essa observação aponta para uma concepção de história que recusa a pretensa neutralidade do(a) historiador(a) e compreende a escrita histórica como uma prática social situada, atravessada por conflitos, que extrapolam o plano estritamente acadêmico. “Muitas das controvérsias sobre a Revolução Russa não são devidas à dificuldade de determinar os fatos ocorridos”, afirma Segrillo, “[...] e sim provêm da maneira como sua história é contada” (Segrillo, 2017, p. 33)

Nesse sentido, o autor propõe quatro fases da historiografia sobre a Revolução Russa: uma primeira fase ainda nos anos de 1910-1920, caracteriza-se pela produção memorialista e descritiva de protagonistas e testemunhas oculares dos acontecimentos revolucionários. Esses relatos, embora muitas vezes marcados por um forte componente subjetivo e ideológico, constituem uma base documental primária relevante para a compreensão das experiências vividas naquele contexto. Nesse aspecto podemos destacar as obras de John Reed (2010) e Trotsky (1977), sendo o primeiro um trabalho jornalístico bem fundamentado e realizado no calor dos acontecimentos, já a obra de Trotsky possui um escopo documental maior, pois ao chegar ao governo, teve acesso a documentação interna do tsarismo, mas também se encaixa dentro da memorialística, visto o grau de envolvimento deste agente na Revolução.

Durante a da Guerra Fria, no imediato pós-guerra, os centros universitários ocidentais se interessaram em produzir interpretações sistemáticas da história soviética. Nesse período, impôs-se uma corrente interpretativa alinhada aos interesses ideológicos do bloco ocidental, cujos representantes passaram a ser identificados como *cold warriors* (Segrillo, 2017, 35). A produção desses historiadores, entre os quais Richard Pipes, Leonard Schapiro e Adam Ulam, é marcada pela leitura da Revolução Russa como início do totalitarismo soviético. A experiência bolchevique é apresentada como uma ruptura autoritária, que distorceu os ideais socialistas e instituiu um regime de dominação despótica em nome do proletariado. Essa abordagem não apenas reduz a complexidade do processo revolucionário ao desfecho

institucional do stalinismo, como opera por meio de um anacronismo funcional, no qual os elementos autoritários do regime soviético são retroprojetados à própria gênese da Revolução. A Revolução é narrada não como expressão das contradições do capitalismo russo e das lutas sociais emergentes, mas como usurpação de poder perpetrada por uma elite política, que teria instrumentalizado a classe operária em função de um projeto de poder centralizado.

O paradigma *cold warrior*, entretanto, começou a ser tensionado a partir das décadas de 1960 e 1970, em razão das transformações políticas e culturais do período, especialmente das mobilizações estudantis de 1968 e do fortalecimento da história social como campo disciplinar. Esse deslocamento metodológico permitiu o surgimento de uma nova corrente revisionista, que passou a problematizar o protagonismo exclusivo atribuído ao Partido Bolchevique e a privilegiar as experiências dos sujeitos sociais subalternos. A historiografia revisionista, representada por autores como Marc Ferro, Sheila Fitzpatrick, Alexander Rabinowitch e Diane Koenker, rejeita a linearidade das narrativas centradas nas elites e reivindica uma abordagem que incorpore as múltiplas vozes que compuseram o processo revolucionário. Como destaca Segrillo, “[...] os novos historiadores sociais focavam na análise do comportamento das camadas de baixo do povo e como elas se relacionavam com os centros de poder em disputa” (Segrillo, 2017, p. 35). Trata-se, portanto, de uma alteração epistemológica, que desloca o eixo da história da Revolução de uma narrativa de cúpula para uma análise de base, com ênfase na ação coletiva, nas dinâmicas sociais e nas práticas culturais dos(as) trabalhadores(as) urbanos, camponeses(as) e soldados.

A crise e posterior desintegração da União Soviética, em 1991, impuseram novos desafios à historiografia da Revolução Russa. Ao mesmo tempo em que permitiram o acesso a fontes até então inéditas — especialmente nos arquivos regionais do antigo território soviético —, criaram também as condições para uma reatualização de narrativas triunfalistas e anticomunistas, que se apresentaram como confirmação retrospectiva das teses defendidas pelos *cold warriors*. A esse respeito, Segrillo identifica quatro tendências principais no período pós-Guerra Fria: (1) a reafirmação triunfalista da tradição anticomunista, representada por autores como Richard Pipes e Martin Malia; (2) o aprofundamento das abordagens revisionistas, com a tentativa de síntese entre história social e política, como nos trabalhos de Orlando Figes, Christopher Read e Rex A. Wade; (3) o crescimento exponencial dos estudos regionais, favorecidos pela abertura de arquivos periféricos; e (4) as incursões ainda tímidas da virada linguística e dos estudos culturais – pós-modernismo - no campo da historiografia

da Revolução, com destaque para obras de Boris Kolonitskii, Mark Steinberg e do próprio Fíges em parceria com esses autores.

Em outra chave interpretativa, ligados ao marxismo, Demian Melo e Marcia Monteiro (2017), afirmam que a historiografia sobre a Revolução Russa está marcada por disputas não apenas interpretativas, mas diretamente políticas, que se expressam nos embates em torno das categorias analíticas mobilizadas e dos projetos societários que cada leitura historiográfica pressupõe. O artigo de Melo e Monteiro (2017) oferece uma contribuição a essa discussão ao apresentar um debate historiográfico a partir da noção de revisionismo histórico, compreendida não como categoria fixa e homogênea, mas como expressão de distintas estratégias discursivas em disputa pela significação do passado revolucionário. Ao identificarem os diferentes ciclos de produção intelectual sobre a Revolução de Outubro de 1917, desvelam o modo como tais interpretações participam de um processo mais amplo de afirmação, negação ou esvaziamento da experiência socialista.

O ponto de partida da análise consiste na identificação de um deslocamento do comunismo como hipótese política para a sua efetivação histórica na forma estatal, a partir da fundação da União Soviética. Segundo os autores, a Revolução Russa inaugura um novo patamar da luta de classes em escala mundial, na medida em que transforma o comunismo em um projeto concreto de um Estado.

O comunismo como proposta societária, tal como definido nas páginas célebres escritas por Marx e Engels no Manifesto de 1848, a partir da Revolução Soviética de 1917 deixou de ser simplesmente uma hipótese política de alas significativas (e em algumas latitudes minoritárias) do emergente movimento operário para se tornar um objetivo concreto de um Estado. Por sua vez, tal Estado teve a existência justificada pelo compromisso de abolir a propriedade privada dos meios de produção, a existência das classes sociais assentadas sobre ela e que constituem o modo de produção capitalista e, assim, o próprio Estado. É claro que, nesses termos marxianos, o comunismo não se estabeleceu em parte alguma do planeta, já que, dialeticamente, este pressupunha a abolição do capitalismo em escala mundial e, também, da estrutura política encarregada de lhe preservar política e militarmente, o sistema internacional de Estados. De qualquer modo, a fundação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas esteve alicerçada nesse projeto de subversão global, centro irradiador da revolução socialista mundial (Melo; Monteiro, 2017, p. 2260).

A Revolução Russa, longe de permanecer restrita ao antigo território do Império Russo, exerceu influência determinante nos processos de descolonização do século XX, em particular na Ásia e na África, frequentemente sob a liderança de partidos comunistas inspirados no modelo soviético (Melo; Monteiro, 2017; Losurdo, 1997). Essa centralidade do legado soviético, porém, é sistematicamente negligenciada pelas abordagens revisionistas, que

se encarregaram de operar um processo de demonização da revolução, equiparando-a ao fascismo sob a categoria ideologicamente saturada do “totalitarismo”.

O revisionismo contemporâneo retoma e atualiza os postulados anticomunistas do contexto da Guerra Fria. Obras recentes de autores como Robert Service, Robert Gellately e Stephen Kotkin reiteram, com roupagem renovada, os argumentos típicos da tradição dos *cold warriors*, apresentando a Revolução de Outubro como golpe, os bolcheviques como seita conspiratória e o socialismo soviético como expressão de tirania. Em relação a questão da repressão soviética, Melo e Monteiro (2017) apresentam a tese de Gellately de que “[...] regime soviético montado a partir de 1917 teria sido muito mais repressivo que a autocracia czarista” (Melo; Monteiro, 2017, p. 2258), argumento que se torna recorrente em publicações voltadas ao grande público, mas que carece de fundamentação empírica rigorosa. A categoria de totalitarismo é central nesse esforço revisionista, pois permite borrar as diferenças entre revoluções sociais emancipatórias e regimes de dominação autoritária, articulando uma narrativa segundo a qual qualquer projeto político que se oponha ao liberalismo burguês estaria condenado a produzir formas de opressão e violência.

A crítica central de Melo e Monteiro (2017) está justamente no uso da historiografia como instrumento ideológico de conservação da ordem. Os revisionismos conservadores operam não apenas no plano conceitual, mas no plano editorial e midiático, produzindo uma hegemonia discursiva que deslegitima a experiência revolucionária. É nesse sentido que caracterizam a obra *O passado de uma ilusão*, de François Furet, como paradigma de um revisionismo liberal que busca reabilitar a democracia representativa liberal como horizonte único da política. Furet, ao afirmar que a Revolução de Outubro foi “[...] um putsch bem-sucedido no país mais atrasado da Europa, realizado por uma seita comunista, dirigida por um chefe audacioso” (Furet *apud* Melo; Monteiro, 2017, p. 2262), promove uma operação de deslegitimação total do processo histórico soviético, reduzido a um desvio patológico da história moderna.

Os autores do artigo analisado destacam que tais operações revisionistas não são apenas intelectuais, mas funcionam como dispositivos ideológicos de desmobilização política. A teoria do totalitarismo, ao equiparar comunismo e nazismo, bloqueia a possibilidade de pensar a revolução como forma legítima de transformação social.

Assim, mais do que um mero paradigma problemático do ponto de vista metodológico e teórico, a compreensão da realidade social centrada no conceito de *totalitarismo* estava diretamente vinculada a uma visão apologética da política, que erguia a limitada democracia liberal-burguesa ao patamar mais elevado e correto de se fazer política, contrapondo-se a projetos de transformação centrados na

autonomia e agência das grandes massas populares (Melo; Monteiro, 2017, p. 2268 - grifo dos autores).

Em oposição a esse paradigma conservador, os autores apresentam a escola da história social que, a partir dos anos 1960, passou a produzir interpretações mais sofisticadas e rigorosas da Revolução de Outubro. Os trabalhos de Alexander Rabinowitch, Sheila Fitzpatrick, Kevin Murphy, Wendy Goldman e outros(as), demonstram a centralidade da ação das massas trabalhadoras na conformação do poder soviético, bem como a pluralidade de correntes existentes no interior do movimento revolucionário. A partir do conceito de *história vista de baixo*, tais pesquisas evidenciam que o bolchevismo não operou como força homogênea e autoritária desde o início, mas que houve intensos debates, resistências internas, experiências de autogestão e conquistas sociais significativas nos primeiros anos do novo regime. Como afirmam Melo e Monteiro, “[...] essas pesquisas demolem a tese de que a Revolução foi um golpe perpetrado por uma minoria” (2017, p. 2270), sustentando que as massas operárias e camponesas estavam organizadas em formas próprias de poder, como os sovietes e os comitês de fábrica, nos quais o debate político era intenso e plural.

A partir da leitura desenvolvida por Melo e Monteiro (2017), compreende-se que a historiografia da Revolução Russa não é apenas um campo de pesquisa sobre o passado, mas um campo de batalha simbólico no presente, em que se enfrentam distintas concepções de história, sociedade e política. A crítica que os autores formulam contra o revisionismo liberal e totalitarista reafirma o papel da história como instrumento de desnaturalização das formas dominantes e de reconstrução crítica da memória revolucionária, condição necessária para a reabertura do horizonte de transformação social. Ao identificar os ciclos de produção historiográfica e as suas inflexões ideológicas, o artigo contribui para evidenciar que o passado de 1917 segue em disputa, pois nele se condensam os projetos de futuro que ainda se colocam em jogo.

Em relação às interpretações que contestam a historiografia revisionista, aparece o trabalho do historiador italiano Domenico Losurdo (2004), cuja visão é a de que a Revolução Russa de 1917 representa um dos acontecimentos centrais e mais determinantes do século XX, cujo significado extrapola os limites da história nacional russa ou da mera experiência institucional da União Soviética. Em *Fuga da História?* (2004), propõe uma revisão crítica das leituras simplificadoras que, no ocidente, se tornaram predominantes após o colapso da URSS.

Losurdo (2004) argumenta que a Revolução Russa deve ser compreendida dentro de um complexo conjunto de fenômenos históricos — entre os quais se destacam o imperialismo,

o colonialismo e as profundas desigualdades sociais, que estruturavam o mundo capitalista da virada do século XIX para o XX. Nesse sentido, rejeita interpretações que isolam a experiência soviética de seu contexto global ou que atribuem unicamente à Revolução um caráter autoritário e antidemocrático, ignorando suas raízes materiais e os processos históricos aos quais ela respondeu (Losurdo, 2004, p. 118).

Losurdo (2004) destaca que, ao lado de suas contradições internas, a Revolução Russa representou o primeiro grande abalo ao domínio colonial europeu e ao monopólio ocidental sobre os destinos do mundo. O autor enfatiza a contribuição histórica da URSS como meio de um processo de emancipação, que ultrapassa os limites geográficos da Rússia, impulsionando, ainda que de forma direta/indireta e contraditória, os movimentos de descolonização e a afirmação da autodeterminação dos povos. Por outro lado, Losurdo (2004) demonstra que não apenas nos países da periferia houve transformações, mas nos países do grande capital foi necessário entregar direitos básicos para a sobrevivência do sistema, para que a classe trabalhadora não fizesse o seu próprio Outubro.

A superação das três grandes discriminações [racial, patrimonial e sexual] tornou-se possível através de um duplice movimento: às numerosas e grandes revoluções de baixo para cima, que se desenvolveram tanto na metrópole capitalista quanto nas colônias, muitas das quais inspiradas pela revolução de Outubro e pelo movimento comunista, entrelaçam-se revoluções pelo alto, promovidas a fim de impedir novas revoluções pela base (Losurdo, 2004, p. 103).

Domenico Losurdo (2004), de forma crítica, contesta o reducionismo que interpreta o colapso da União Soviética como prova definitiva do fracasso histórico do socialismo, muito menos a suposta superioridade do capitalismo liberal. Em sua leitura, desconsidera as condições concretas nas quais o projeto soviético foi gestado e se desenvolveu, especialmente os múltiplos bloqueios, agressões e pressões internacionais sistemáticas, que buscaram enfraquecê-lo desde o seu nascimento. Losurdo (2004) explica que a história do século XX não pode ser compreendida como uma disputa entre dois modelos ideais de organização social — o capitalismo e o socialismo — em igualdade de condições. Pelo contrário, denuncia o modo como a narrativa dominante, sobretudo no Ocidente, construiu retrospectivamente a imagem de uma competição “natural” entre dois experimentos.

Se é ridículo querer reduzir o século XX à historieta edificante [...], não menos ridículo é configurar a história deste século como o confronto entre dois experimentos de laboratório, conduzidos separadamente um do outro e um falido e o outro bem-sucedido. Na realidade, assim como a história do Ocidente e do Terceiro Mundo não pode ser compreendida (com a superação das três grandes discriminações e o advento do Estado social) sem o desafio representado pelo “socialismo real”, tampouco a história do “socialismo real” pode ser compreendida sem a política de intervenção, cerco e de embargo tecnológico e econômico levada adiante pelo Ocidente (Losurdo, 2004, p. 127).

Essa política de cerco permanente, segundo Losurdo (2004), marcou de forma profundamente os regimes socialistas, que desde o início foram constrangidos por pressões externas e ações hostis (Losurdo, 2004, p. 105). Essa leitura contrasta com as interpretações que atribuem a queda da URSS exclusivamente a falhas internas, como o ineficiente funcionamento da economia planificada. Losurdo (2004) demonstra que, ao longo de várias décadas, a economia soviética apresentou taxas de crescimento superiores às dos Estados Unidos, sendo, portanto, inadequado afirmar que a crise final decorreu apenas de seu suposto fracasso estrutural (Losurdo, 2004, p. 174).

Portanto, a leitura que transforma a queda da URSS em alegoria do fracasso do socialismo serve, segundo Losurdo (2004), a um propósito ideológico: reforçar a hegemonia da ordem burguesa e inviabilizar qualquer projeto alternativo de organização social. O historiador italiano observa que essa hegemonia opera historicamente por meio da desqualificação de toda experiência que coloque em questão o domínio do capital, associando o colapso da experiência socialista a um suposto destino trágico de qualquer tentativa de superação do capitalismo:

A hegemonia ideológica da burguesia se exprime hoje em um nível duplo. Ela desacredita e ridiculariza, como sinônimo de extravagância, qualquer perspectiva de uma sociedade pós-capitalista, de uma sociedade não fundamentada na exploração. No plano do balanço histórico, se tornam sinônimo de barbárie e de crime os momentos ou períodos onde o domínio da burguesia desabou ou correu grave perigo. Isto é, a classe dominante consolida seu domínio privando as classes subalternas não apenas da perspectiva de futuro, mas também de seu passado. As classes subalternas são instadas a aceitar ou suportar sua condição, com o argumento de que toda vez que tentaram modificá-la produziram um excesso de horrores e escombros (Losurdo, 2004, p. 96).

A obra de Losurdo (2004) desloca o debate sobre o significado da Revolução Russa para um campo mais amplo, no qual se reconhece o papel contraditório da experiência soviética: simultaneamente, impulsionadora de processos de emancipação e marcada por graves erros e autoritarismos. Contudo, Losurdo (2004) adverte para o risco de uma leitura unilateral, que condena integralmente a Revolução a partir de seus limites, enquanto absolve as violências estruturais do capitalismo global.

No mesmo campo de pensamento – o marxismo –, mas em outra chave interpretativa, o trabalho de Eric Hobsbawm (1995) sobre o socialismo soviético apresenta a Revolução Russa de Outubro de 1917 como um evento histórico decisivo, comparável em impacto transformador à Revolução Francesa; porém, com uma projeção global e consequências estruturais ainda mais profundas. Hobsbawm rejeita interpretações que reduzem o evento a um mero acidente histórico ou a um fenômeno circunscrito às condições nacionais russas.

Pelo contrário, situa a Revolução como produto orgânico de um contexto histórico específico, marcado pelas convulsões das guerras mundiais, crises econômicas sistêmicas, o colapso dos impérios multisseculares e a emergência de esperanças revolucionárias generalizadas. Esta centralidade decorre, em grande medida, da capacidade do evento de gerar um movimento revolucionário de alcance verdadeiramente planetário, cuja influência superou em muito a de seu precedente francês:

Revolução de Outubro teve repercussões muito mais profundas e globais que sua ancestral. Pois se as idéias da Revolução Francesa, como é hoje evidente, duraram mais que o bolchevismo, as conseqüências práticas de 1917 foram muito maiores e mais duradouras que as de 1789. A Revolução de Outubro produziu de longe o mais formidável movimento revolucionário organizado na história moderna. Sua expansão global não tem paralelo desde as conquistas do islã em seu primeiro século. Apenas trinta ou quarenta anos após a chegada de Lenin à Estação Finlândia em Petrogrado, um terço da humanidade se achava vivendo sob regimes diretamente derivados dos “Dez dias que abalaram o mundo” (Reed, 1919) e do modelo organizacional de Lenin, o Partido Comunista. A maioria seguiu a URSS na segunda onda de revoluções surgida da segunda fase da longa guerra mundial de 1914-45 (Hobsbawm, 1995, p. 62).

O significado histórico da Revolução, para Hobsbawm (1995), vai além das conseqüências institucionais imediatas na Rússia, representou uma ruptura radical que reconfigurou fundamentalmente o horizonte das alternativas políticas globais. A União Soviética emergiu não apenas como um Estado, mas como o símbolo e centro irradiador de um modelo alternativo de organização social e econômica ao capitalismo, particularmente atraente para as nações periféricas e agrárias confrontadas com o desafio da modernização e a luta contra o imperialismo

O comunismo de base soviética [...] passou a ser um programa voltado para a transformação de países atrasados em avançados [...] Moscou não era apenas um modelo mais atraente que Detroit ou Manchester porque enfrentava o imperialismo: ao mesmo tempo, parecia um modelo mais adequado (Hobsbawm, 1995, p. 367).

A própria existência desse modelo alternativo exerceu uma pressão transformadora sobre o próprio capitalismo, forçando-o a reformas sociais que mitigassem seu potencial revolucionário interno. Contudo, a análise de Hobsbawm (1995) sobre o socialismo soviético é profundamente crítica. Para o historiador britânico, havia falhas estruturais e escolhas políticas desastrosas, que minaram o projeto desde seu início. Uma crítica central dirige-se à política de coletivização forçada da agricultura implementada sob Stálin, que ele descreve explicitamente como “desastrosa”. Hobsbawm (1995) vincula esse fracasso, e outros, ao desenvolvimento de um sistema marcado por um autoritarismo e uma burocratização.

Este autoritarismo, combinado com a hipertrofia burocrática, gerou uma estrutura de poder rígida e ineficiente: “O outro aspecto de desenvolvimento soviético em defesa do qual

pouco se pode dizer foi a enorme e exagerada burocratização que um governo de comando centralizado engendrou, e que nem Stalin pôde enfrentar” (Hobsbawm, 1995, p. 375). Essa burocracia centralizada e autoritária acabou por gerar a “inflexibilidade estrutural”, que Hobsbawm (1995) identifica como a principal causa do colapso final da URSS. O sistema mostrou-se incapaz de reformar-se fundamentalmente diante das mudanças tecnológicas e econômicas globais das décadas finais do século XX, levando à estagnação e ao colapso.

No entanto, Hobsbawm (1995) insiste em contextualizar historicamente estas falhas. A experiência soviética foi uma resposta específica às condições dramáticas da Rússia – um país “imenso e espetacularmente atrasado” –, isolada pelo fracasso da revolução no Ocidente e confrontada com a necessidade premente de industrialização acelerada e defesa militar. O autor reconhece os métodos stalinistas, mas problematiza a existência de alternativas viáveis naquele contexto, se utilizando de uma citação do economista socialista Oskar Lange: “Gostaria de dizer que havia [alternativa à industrialização stalinista], mas não posso. Não encontro uma resposta” (Lange *apud* Hobsbawm, 1995, p. 482). A queda do socialismo soviético, portanto, não é interpretado como uma prova da superioridade inerente ou da inevitabilidade do capitalismo liberal. Pelo contrário, Hobsbawm (1995) enfatiza que o colapso da URSS não validou a utopia neoliberal; as tentativas de transição abrupta via terapia de choque resultaram em catástrofes socioeconômicas: “[...] os resultados foram economicamente apavorantes, e política e socialmente desastrosos” (Hobsbawm, 1995, p. 542-543).

Enfim, para Hobsbawm (1995), o colapso da URSS representa o fracasso de um modelo específico de socialismo, mas não a invalidação do socialismo como projeto histórico mais amplo: “O fracasso do socialismo soviético não se reflete sobre a possibilidade de outros tipos de socialismo” (Hobsbawm, 1995, p. 482). A Revolução Russa permanece sendo o evento central do século XX, cujo legado ambivalente inclui tanto a criação de uma alternativa sistêmica, que forçou o capitalismo a reformar-se, quanto a demonstração de impasses gerados pela tentativa de construir o socialismo em condições de isolamento, atraso e sob um modelo político autoritário e burocrático.

1.2 – A pesquisa

Entendemos que a construção e edificação de um outro modo de produção não é algo isento de contradições e de muita complexidade. Fazendo coro ao pensamento de Losurdo

(2004) sobre o processo de transição para a sociedade socialista soviética, nossa pretensão com esses escritos é contribuir, minimamente, para o entendimento de uma faceta do desenvolvimento daquele novo mundo que estava sendo construído. A educação é um processo dos seres humanos se auto constituírem, tendo a escola como meio de colaborar nesse processo, transmitindo os conhecimentos acumulados pela humanidade (Saviani, 2011); nesse sentido, ao fundar novas formas de produção, nova sociabilidade, novas relações sociais e nova mentalidade, a educação, como esse processo de constituição do ser humano de forma dialética, influi e é influenciada por esse processo histórico.

Sendo assim, dedicamo-nos a compreender o processo de implementação da proposta educacional organizada pelos homens e mulheres que estavam construindo a nova sociedade soviética. Partimos do questionamento de que o fato de estarem fundando uma sociedade socialista não significa que, de forma mecânica, a educação passaria a ser socialista ou mesmo marxista. Nesse sentido, o objetivo da tese foi analisar o processo de concepção e implementação da Escola Única do Trabalho na União Soviética, compreendendo como uma proposta pedagógica marxista foi formulada e adaptada em um contexto de um *estado de exceção*. Para tal intento, passamos a compreender a natureza e os fundamentos da proposta pedagógica, que ficou conhecida como Escola Única do Trabalho; examinar o processo de formulação educacional realizado pelos(as) pedagogos(as) soviéticos(as), partindo da análise do ensino na Rússia tsarista, passando pela elaboração de um projeto pedagógico até a implementação de suas resoluções; investigar o papel do Commissariado do Povo para Instrução Pública (NarkomPros)¹ na definição e representação de uma “educação marxista” para as escolas soviéticas; analisar como as condições materiais, políticas e sociais do contexto revolucionário — especialmente o “estado de exceção” — interferiram e modelaram a implementação prática da proposta.

Nossa hipótese parte da premissa que foi realizado pelos(as) pedagogos(as) soviéticos(as) um movimento de análise da situação em que se encontrava o ensino na antiga Rússia, passando pelo crivo de uma proposta ideal e, em seguida, pela implementação de suas resoluções educacionais. Defendemos que a Escola Única do Trabalho é o resultado da representação que o Commissariado do Povo para Instrução Pública (NarKomPros) teve sobre

¹ Em 1917, foi criado o órgão responsável pela fundamentação, organização e divulgação das artes e da educação na Rússia Socialista: o Commissariado do Povo para a Instrução Pública (NarkomPros). Equivalente ao que hoje denominaríamos Ministério da Educação, o NarkomPros centralizou a política cultural e pedagógica do novo Estado, sendo a instituição-chave na formulação, difusão e implementação dos princípios da Escola Única do Trabalho. O detalhamento sobre essa instituição será mais bem exposto no capítulo 3 “A historicidade do Narkompros, no processo revolucionário”, ver p. 148.

como deveria ser uma educação marxista nas escolas soviéticas — complementamos — e sofreu interferências do seu meio no processo de implementação, devido ao estado de exceção em que se encontrava a sociedade soviética.

Passaremos a apresentar alguns pressupostos que amparam e conceituam nossa afirmação sobre a Escola Única do Trabalho, que são três: o que seria uma educação marxista (Saviani, 1999; 2011; Bittar; Ferreira, 2008); o conceito de representação (Lefebvre, 1983 e 2006); e o *estado de exceção* soviético (Losurdo, 2004).

Demerval Saviani (1983), ao analisar as teorias educacionais na década de 1980 e ao elaborar sua proposta educativa (a Pedagogia Histórico-Crítica), nos auxilia a compreender os pressupostos que compõem uma educação pautada no materialismo histórico-dialético, ou no marxismo, como ficou mais conhecido. A construção de uma educação marxista, segundo Saviani (1983), emerge da compreensão de que a escola constitui um espaço de luta de classes. Essa premissa aponta para a impossibilidade da neutralidade educativa, posicionando a prática pedagógica como um ato intrinsecamente político.

Nesse sentido, o primeiro pressuposto de uma educação marxista é o de que a prática educativa está intrinsecamente vinculada à luta de classes, e sua função deve ser definida do ponto de vista dos interesses das classes dominadas. Como afirma Saviani, “[...] a teoria crítica da educação (que não seja reprodutivista) só pode ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados” (Saviani, 1999, p. 41). O segundo pressuposto é a rejeição do espontaneísmo pedagógico e da ilusão liberal de que a escola, por si só, possa corrigir as injustiças sociais. A educação marxista exige, ao contrário, uma ação pedagógica intencional e organizada, que desarticule os elementos progressistas subordinados à ideologia dominante e os rearticule em torno dos interesses históricos da classe trabalhadora: “Trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante, e rearticulá-los em torno dos interesses dominados” (Saviani, 2008, p. 38).

Outro elemento é a superação das dicotomias tradicionais que permeiam a pedagogia burguesa — entre conteúdo e método, teoria e prática, autoridade e liberdade. Saviani (1999) destaca que tais polarizações são expressões de um falso dilema imposto pela ideologia dominante. Uma pedagogia marxista não pode se deixar capturar por essas alternativas ilusórias, mas deve superá-las por meio de uma análise dialética da realidade concreta. Assim, a educação deve ser concebida como mediação entre a necessidade objetiva e a liberdade possível, processo em que os(as) trabalhadores(as) se apropriam criticamente do

conhecimento sistematizado, instrumentalizando-se para intervir na realidade de forma consciente.

A educação marxista projeta-se para além do imediato, orientando-se por uma finalidade histórica: a constituição de um indivíduo *omnilateralmente* desenvolvido, apto, portanto, a colaborar na construção de uma sociedade sem classes, ou seja, a sociedade comunista. A escola, como meio que participa dessa transição, contribui para a formação de sujeitos críticos(as), isto é, conscientes de si e do mundo ao redor, das suas contradições, e comprometidos(as) com a emancipação humana. Enfim, os pressupostos de uma educação marxista, segundo Dermeval Saviani (1999), articulam-se em torno da centralidade da luta de classes, da compreensão dialética das contradições educativas, da crítica às ilusões pedagógicas liberais, como é o caso da escola nova e do aprender-a-aprender que ela advoga, da superação das falsas dicotomias teórico-metodológicas e da orientação da educação para a emancipação humana. Trata-se de conceber a prática pedagógica como dimensão constitutiva da luta pelo socialismo, como espaço de formação crítica dos(as) trabalhadores(as) e de construção de uma nova ordem social.

Outra formulação sobre pressupostos de uma educação marxista, que nos auxilia na compreensão dessa ideia, aparece em Amarílio Ferreira Jr. e Marisa Bittar (2008) - ambos estudiosos da educação soviética. Eles defendem que a educação, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, não pode ser dissociada das condições concretas de existência, das mediações históricas e do processo social de produção e reprodução da vida humana, ideia que se refere ao conceito de trabalho em Marx (Ferreira Jr; Bittar, 2008, p. 636). Nesse sentido, afirmam que “[...] os fundamentos de uma educação humanista [...] têm como premissas as condições reais de existência que os próprios homens organizam para se manterem vivos” (Ferreira Jr.; Bittar, 2008, p. 635), situando o ponto de partida da análise na práxis social e não em construções abstratas uma posição bastante próxima dos princípios metodológicos da pedagogia de Saviani, já que ela defende como ponto de partida e ponto de chegada do processo educativo a prática social.

A crítica marxista à educação capitalista se ampara na afirmação de que o processo educacional, sob o domínio da propriedade privada dos meios de produção, ou seja, o capitalismo, é atravessado pela alienação. Ferreira Jr. e Bittar (2008) ressaltam que a escola no capitalismo, ao invés de promover a formação integral, contribui para a manutenção de uma sociabilidade fundada na unilateralidade. Desse modo, a educação marxista se firma na possibilidade da formação *omnilateral* do ser humano, uma formação que implica no

desenvolvimento das dimensões física, intelectual e espiritual, sintetizando na seguinte forma: “[...] o homem completo (omnilateral), educado nas artes do fazer (trabalho não alienado) e do falar (política de emancipação) [...] só se realizará historicamente na sociedade socialista” (p. 635).

Ao examinar a relação entre conhecimento e educação, Ferreira Jr. e Bittar (2008) argumentam que a atividade educativa deve ser compreendida como “[...] parte constitutiva da práxis que resulta na humanização dos homens” (p. 635). Isso significa que o conhecimento, como expressão da experiência histórica dos homens em sociedade, não é neutro nem descolado das lutas sociais. Ferreira Jr. e Bittar (2008) desenvolvem uma crítica à separação entre educação e instrução, identificando-a como um dos pilares ideológicos da organização escolar burguesa. A separação entre formação humanística e formação técnica, segundo os autores, “[...] traz em si também uma concepção elitista da escola” (p. 637), na medida em que naturaliza a divisão social do saber e reproduz as distinções de classe no interior da própria escola. A proposta educacional marxista, ao contrário, “[...] recusa a separação mecânica entre educação e instrução” (p. 637), e reivindica uma escola que combine formação científica, técnica e crítica, de forma *omnilateral*.

A concepção marxista de educação propõe uma formação omnilateral do homem. Trata-se, pois, de uma proposta educacional radicalmente humanista. Assim sendo, o marxismo opera com o princípio de que tanto o corpo como a espiritualidade do homem têm que se desenvolver de forma harmoniosa e concomitante, ou seja, o homem não é apenas materialidade corporal ou, muito menos, se reduz somente à subjetividade adstrita, por exemplo, a uma visão teleológica do mundo circundante. Para o marxismo, a omnilateralidade somente pode se realizar no âmbito de uma sociedade auto-regulada do ponto de vista da produção, organização e distribuição dos objetos necessários para garantir a base material e espiritual do homem (Ferreira Jr.; Bittar, 2008, p. 645).

Em síntese, os pressupostos da concepção marxista de educação formulados por Ferreira Jr. e Bittar (2008) articulam a crítica à alienação capitalista com a defesa de uma formação *omnilateral*, historicamente enraizada nas condições objetivas da existência social e orientada pela práxis. Tais pressupostos rejeitam toda separação entre conhecimento e vida social, entre trabalho e cultura, e situam a educação como instrumento de superação da unilateralidade humana, produzida pela divisão social do trabalho.

No que tange a entender a Escola Única do Trabalho como representação produzida pelo NarKomPros em determinado momento histórico (1917-1931), partimos do argumento de que seus formuladores(as) analisaram a realidade concreta e propuseram um projeto educacional que transcendia a mera abstração, materializando-se como concepção prática. Lefebvre (2006), ao analisar a formação do espaço num modo de produção, afirma que ele

simultaneamente organiza e produz as relações sociais, produzindo e organizando o espaço. O autor chega a questionar: se o socialismo não criou seu espaço, isso demonstra que ainda não se consolidou como modo de produção (Lefebvre, 2006, p. 8). Nossa intenção é mostrar que, ao conceber uma ideia de educação marxista, o NarKomPros não ficou apenas no âmbito abstrato, mas criou uma concretude a ser implementada; sendo assim, o socialismo foi criando a sua espacialidade nesse âmbito. Outro ponto é utilizar o conceito de representação para demonstrar que a Escola Única do Trabalho ultrapassou a abstração, configurando-se como uma construção concreta, não apenas um reflexo abstrato, mas um movimento dialético de constituir e ser constituído.

A reflexão de Henri Lefebvre (1983) sobre o conceito de representação, elaborado em *La presencia y la ausencia*, buscou articular teoria crítica, filosofia e análise da prática social. O filósofo francês propõe um exame dialético da representação, não como um mero instrumento da consciência, mas como uma categoria estrutural do mundo moderno e de sua racionalidade. O conceito, tal como Lefebvre o elabora, é inseparável de sua gênese: “[...] surge e é formulada em condições ditas ‘históricas’, mas que devem tanto à história geral [...] quanto a uma história particular, a do conhecimento, da filosofia ou de uma ciência desse tipo” (Lefebvre, 1983, p. 17)². Essa formulação apresenta o conceito em uma trajetória que é simultaneamente teórica e histórica, submetendo-o a um processo contínuo de formação, autocrítica e superação.

Lefebvre (1983) se afasta das concepções tradicionais da representação, que a entendem como simples duplicação do real ou reflexo de um objeto. Também recusa abordagens que a tratam exclusivamente como epifenômeno da ideologia ou como distorção subjetiva da realidade. Seu ponto de partida é ontológico e crítico: a representação é o resultado de uma “separação” entre o ser e o pensamento, entre o vivido e o concebido, entre a presença e a ausência (Lefebvre, 1983, p. 22).

A representação, então, não é eliminável nem superável por via puramente teórica. Pelo contrário, ela se inscreve na materialidade das práticas sociais, nos dispositivos de mediação simbólica, nas formas estéticas, políticas e epistemológicas. Essa compreensão leva Lefebvre a propor uma crítica da representação que a reconheça como um processo de deslocamento, substituição e fixação de sentidos. A esse respeito, o autor observa sobre representação do tempo de trabalho e da mais-valia no capitalismo:

² Tradução livre. No original: “emerge y se formula en unas condiciones llamadas ‘históricas’, pero que deben tanto a la historia general [...] como a una historia particular, la del conocimiento, de la filosofía o de tal ciencia”

O trabalhador não compreende bem o que sucede. Concebe mal e só percebe confusamente a substituição: o quantum substitui sua atividade. Crê receber por seu trabalho o equivalente em dinheiro. Não sabe claramente que o produto de seu tempo de trabalho, empregado pelo empresário [...] produz mais valor mercantil do que recebe como salário. Isso é o que constitui a mais-valia. [...] A representação torna-se o “real”, e sobre ela estabelece-se o modo de produção (Lefebvre, 1983, p. 34).³

Essa análise demonstra que as representações não são meras ideias ou ilusões, mas estruturas efetivas que organizam a experiência e modelam as formas sociais. Ao representar o trabalho por meio do tempo abstrato e quantificável, a sociedade capitalista produz uma equivalência que naturaliza a exploração e consolida a dominação. Essa substituição, operada pela representação, configura o que Lefebvre (1983) denomina de “operação meta” — metáfora, simulação, dissimulação — que se repete em todos os níveis da vida social.

Em *A produção do espaço* (2006), Lefebvre continua a desenvolver seu conceito de representação na relação dialética na tríade: espaço concebido, espaço vivido e espaço percebido. Não são apenas classificações empíricas, mas categorias analíticas que expressam diferentes modos de apropriação e produção do espaço, e, por consequência, diferentes modos de representação e vivência do mundo.

No plano do espaço concebido, Lefebvre (2006) identifica o domínio das representações hegemônicas que operam sobre o território através de projetos racionais e abstratos. São produções dos planejadores, arquitetos, tecnocratas e instituições que, sob a lógica do capital, formulam uma espacialidade voltada à reprodução da ordem existente. Trata-se de um espaço produzido para ser funcional à acumulação e ao controle, um espaço que traduz e impõe o saber-poder dominante. Essa concepção é explicitada no que Lefebvre (2006) chama de “representações do espaço”, que são, em sua análise, as formas predominantes de apropriação e instrumentalização da espacialidade nas sociedades modernas.

Em contraposição, o espaço percebido remete ao uso cotidiano e aos ritmos da vida concreta. Trata-se de um espaço apreendido pela prática corporal e sensível, onde os indivíduos habitam, circulam e interagem. Lefebvre (2006) coloca como a dimensão do espaço como práxis, não reduzível às representações nem à lógica do planejamento. É neste nível que a espacialidade se revela como processo em constante transformação, apropriada e

³ Tradução livre. No original: ‘El trabajador no comprende bien lo que sucede. Concibe mal y sólo percibe confusamente la sustitución: el quantum sustituye su actividad. Cree recibir por su trabajo el equivalente en dinero. No sabe claramente que el producto de su tiempo de trabajo, empleado por el empresario [...] produce más valor mercantil del que recibe como salario. Eso es lo que constituye la plusvalía. [...] La representación se vuelve lo ‘real’, y sobre ella se establece el modo de producción’

ressignificada pelas ações cotidianas. Esse espaço é, no entanto, frequentemente silenciado pelas abstrações do espaço concebido, que tendem a ignorar os saberes práticos e as experiências imediatas dos sujeitos em favor de uma organização racional e funcionalista do território.

A terceira dimensão, o espaço vivido, aponta para o espaço da simbolização, da memória e da imaginação. Lefebvre (2006) identifica os “espaços de representação” como formas contra-hegemônicas de apropriação do espaço, marcadas por afetos, narrativas, utopias e resistências. O espaço vivido é a dimensão que escapa ao controle total das representações dominantes e que conserva a potência da criação, da invenção e da transformação. Em suas palavras, “[...] o espaço vivido, com sua carga simbólica e afetiva, escapa ao controle das representações dominantes e, por isso, é o espaço da utopia, da resistência e da criação” (Lefebvre, 2006, p. 54).

A força crítica da tríade propositiva de Lefebvre está na forma como ela desmonta a separação estanque entre objetividade e subjetividade, entre estrutura e vivência. O espaço é compreendido como produção social e, nessa produção, a representação desempenha um papel ambíguo: por um lado, instrumento de dominação; por outro, possibilidade de resistência. As três dimensões — concebido, percebido e vivido — não são esferas isoladas, mas articulam-se dialeticamente em tensão permanente. A representação, nesse sentido, é um campo de disputa em que se expressam tanto o controle simbólico do espaço quanto sua reapropriação criativa.

Para nós, Escola Única do Trabalho, como representação de uma educação marxista, constitui-se como uma expressão dialética da tríade lefebvriana (vivido, concebido e percebido). Ela transcende a concepção estatal do espaço concebido — que a reduziria a mero instrumento de dominação — ao articular-se organicamente com as outras dimensões espaciais: (1) No espaço vivido, manifesta-se nas práticas e experiências concretas daqueles que a implementaram, carregando seus significados simbólicos; (2) No espaço percebido, materializa-se nas subjetividades e interações cotidianas dos sujeitos envolvidos. Nesse processo dialético, a escola converte-se num espaço de representação contra-hegemônico, transformando-se de projeto em sistema educativo gerador de novas práticas.

Em relação a historicidade que a Escola Única do Trabalho se desenvolveu, devemos recorrer a análise de Domenico Losurdo (2004), que propõe compreender a trajetória da União Soviética a partir da sua inserção histórica em um *estado de exceção* permanente, resultado de sucessivas guerras, ameaças externas e um cerco econômico, político e

ideológico promovido pelas potências capitalistas. Nesse quadro, o autor busca demonstrar que a URSS se desenvolveu sob condições excepcionais de hostilidade e instabilidade, o que comprometeu estruturalmente sua capacidade de funcionamento dentro dos padrões convencionais de legalidade e normalidade política.

Losurdo (2004) recorreu ao conceito de Carl Schmitt para sustentar que “[...] soberano é quem decide o estado de exceção” (p. 35). Ao aplicar esse conceito não apenas ao âmbito estatal, mas também às dinâmicas internacionais e aos movimentos políticos, Losurdo (2004) afirma que a URSS e os partidos comunistas estiveram submetidos à decisão do Ocidente capitalista sobre o que seria ou não admissível em termos de excepcionalidade política. Para sustentar sua tese de que a URSS viveu sob um *estado de exceção* permanente, o historiador italiano destaca que o regime soviético nasceu “[...] durante uma guerra que exigia a total mobilização e arregimentação da população” (Losurdo, 2004, p. 44), e que mesmo países com tradição liberal adotaram práticas autoritárias sob tais condições. No caso da URSS, esse *estado de exceção* não foi episódico, mas estrutural e contínuo.

Se examinarmos o período que vai de outubro de 1917 a 1953 (ano da morte de Stalin), veremos que se caracteriza por pelo menos quatro ou cinco guerras, e duas revoluções. A Oeste, à agressão da Alemanha de Guilherme II (até a paz de Brest-Litovsk) seguiram aquelas desencadeadas primeiro pela Entente e depois pela Alemanha hitlerista e, por fim, uma guerra fria pontilhada de conflitos locais e que corria o risco de, a qualquer momento, transformar-se em uma guerra quente não grandes proporções, mas implicando o emprego da arma atômica. A Leste, o Japão (que só em 1922 se retirou da Sibéria e só em 1925 das ilhas Sacalinas), procede, simultaneamente à ocupação da Manchúria, a um ameaçador deslocamento militar ao longo dos confins da URSS, que acaba provocando conflitos de fronteira em larga escala em 1938 e 1939, antes mesmo do início oficial do segundo conflito mundial. Acresce que as guerras aqui mencionadas são totais, seja porque não precedidas de uma declaração de guerra (não a declararam nem a *Entente* nem o Terceiro Reich), seja porque inspiradas na intenção explícita dos invasores de derrubar o regime existente: a campanha hitlerista mirava também ao extermínio dos *Untermenschen* orientais. Às guerras é preciso acrescentar as revoluções, a saber, além da de Outubro, a revolução pelo alto que foi a coletivização e a industrialização do campo levadas a cabo a partir de 1929 (Losurdo, 2004, p. 44-45).

Dessa forma, a análise de Losurdo (2004) não relativiza nem justifica os aspectos autoritários do regime soviético, mas os reinscreve em seu contexto histórico concreto, marcado por ameaças existenciais e pela constante mobilização defensiva diante do cerco imperialista. Em vez de condenar a história soviética a partir de valores abstratos ou retrospectivos, ele propõe analisá-la como expressão de uma luta histórica determinada por circunstâncias adversas, nas quais a construção do socialismo se deu sob uma condição contínua de guerra, emergência e instabilidade estrutural.

Quanto à História da educação soviética, esta possui uma primeira fase, na qual se constituiu e se implementou a Escola Única do Trabalho, que ocorreu de 1917 a 1931

(Pistrak, 2009). Moisey M. Pistrak (2009), participante ativo na elaboração e implementação dos projetos educacionais soviéticos, faz uma subdivisão conforme os documentos curriculares, a saber: entre 1917 e 1920 foi considerado o momento de estabelecimento da pedagogia soviética, seguido da postulação da escola soviética e da pedagogia marxista-leninista, entre 1921 e 1929. A primeira reforma sob o comando de Stálin e no contexto dos planos quinquenais ocorreu em 1931, momento em que houve alterações no formato de organização da educação na URSS (Pistrak, 2009).

No Brasil, as produções sobre a História da educação soviética possuem maior enfoque nesse período destacado por Pistrak (2009). Uma das razões para esse possível foco é a barreira linguística: são poucos os documentos traduzidos para o português. Em particular, as teses e dissertações partem das traduções disponíveis as realizadas por Luiz Carlos de Freitas, pela editora Expressão Popular, que se restringem ao período inicial da educação soviética:

- Pistrak: *A Escola-Comuna* (2011), *Fundamentos da escola do trabalho* (2011), *Ensaio sobre a escola politécnica* (2015);
- Shulgin: *Rumo ao politecnismo* (2013), *Fundamentos da educação social* (2022);
- Krupskaya: *A construção da pedagogia socialista* (Freitas; Caldart, 2017).

Fora desse período e do âmbito estritamente educacional, surgem publicações voltadas à psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky. Ainda carecemos de mais autores(as) ligados ao desenvolvimento da educação soviética com outras perspectivas e propostas, como Albert Pinkevich – cuja obra faz um balanço histórico-educacional dos primeiros anos soviéticos. Outro destaque no Brasil é Anton Makarenko, que atuou na educação de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social.

Em relação às teses e dissertações produzidas nos últimos anos, observa-se uma crescente produção sobre pedagogia socialista e educação soviética; porém, sem destaque significativo para o Comissariado do Povo para Instrução Pública e a Escola Única do Trabalho – conforme propomos em nossa tese. Sobre as pesquisas em “pedagogia socialista”, dados do Banco Digital de Teses e Dissertações da Capes (BDTD) mostram um campo consolidado, com 24.092 trabalhos (17.580 dissertações e 6.512 teses). Quanto à educação soviética, os números são inferiores: 107 dissertações e 66 teses. Ao pesquisar o termo “Escola Única do Trabalho”, obtêm-se 5 resultados (2 teses e 3 dissertações); contudo, os objetos dessas pesquisas são os complexos de estudo e o MST, com apenas uma tese sobre a Escola Unitária de Gramsci. Pesquisando por “NarKomPros”, não há registros; já por

“Comissariado do povo para Instrução Pública”⁴ surge 1 resultado: a tese de Gonçalves (2020). Esses dados evidenciam a relevância de nossa contribuição ao centrar a análise histórica no NarKomPros e na Escola Única do Trabalho soviética.⁵

Leandro S. Gonçalves (2020) fornece um panorama das teses e dissertações brasileiras sobre a educação na URSS, além de uma relevante contribuição ao debate historiográfico sobre a temática. Sua obra é referência imprescindível para pesquisas brasileiras em História da educação soviética. Reproduziremos um quadro elaborado por Gonçalves (2020) – ampliado em nosso estudo – que permite visualizar o cenário dessas pesquisas no Brasil (ver Apêndice A).

Quanto à historiografia sobre a educação soviética, destacamos autores(as) fundamentais para nosso estudo e imprescindíveis aos que desejam investigar a temática:

- Sheila Fitzpatrick (1977)
- Luiz Carlos de Freitas (2009)
- Leandro Sartori Gonçalves (2020)
- Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Júnior (2015; 2023)

É necessário situar suas correntes teórico-metodológicas: no âmbito do materialismo histórico-dialético (MHD) situam-se Freitas (2009b), Gonçalves (2020) e Bittar e Ferreira Jr. (2015; 2023), enquanto Fitzpatrick alinha-se ao revisionismo social dos anos 1970-1980 – conforme Segrillo (2017). Mesmo entre os(as) autores do MHD, encontram-se conclusões divergentes sobre a educação soviética. Portanto, elaboraremos um panorama crítico das obras, explicitando suas discordâncias e nosso posicionamento frente a elas.

O trabalho de Fitzpatrick (1977) possui importância por ser um dos primeiros trabalhos acadêmicos sistemáticos, fora da Rússia, ao tratar da estruturação institucional da política de educação e cultura na URSS com enfoque na atuação Anatoli Lunacharsky, e por conseguinte analisando a história do NarKomPros. A autora buscou articular uma história institucional crítica, fundamentada em documentação de arquivo inédita à época, o que permitiu examinar não apenas os planos e resoluções oficiais, mas também os conflitos internos, os impasses práticos e as tensões entre as diretrizes do Partido Bolchevique e a *intelligentsia* revolucionária.

⁴ O comissariado também pode ser traduzido por Comissariado do Povo para Educação, ao buscarmos por esse termo o BDTD nos fornece 7 resultados, mas nenhum que seja voltado de fato para análise dessa instituição.

⁵ Dados extraídos do Banco Digital de Teses e Dissertações da CAPES com data limite até junho de 2025, acesso em 15 de junho de 2025.

Fitzpatrick (1977) analisa os processos organizativos e das condições materiais e políticas que tornaram possível — ou dificultaram — a realização dos projetos educacionais revolucionários. Ao reconstruir a atuação de Lunacharsky e de figuras centrais como Krupskaya, Pokrovsky e Litkens, a autora evidencia a coexistência de diferentes tradições revolucionárias e culturais no interior do nascente Estado soviético. Lunacharsky é apresentado como um intelectual e poeta da revolução, conciliador entre o entusiasmo cultural e os compromissos bolcheviques. Em relação a esse agente histórico, Fitzpatrick (1977) o trata de forma um pouco idealizada, por mais que apresente as limitações do líder do NarKomPros, o apresenta como alguém acuado pelas lideranças bolcheviques e um idealista.

O mérito da análise de Fitzpatrick (1977) reside na sua capacidade de articular os dilemas políticos e administrativos enfrentados pelo NarKomPros — como a tensão entre democratização cultural e centralização administrativa, ou entre vanguardismo artístico e políticas de massas. Segundo Fitzpatrick, o NarKomPros operava em um contexto de profunda desorganização estatal, com recursos escassos, quadro técnico reduzido e conflitos recorrentes com outros órgãos da burocracia revolucionária. Ainda assim, o comissariado obteve avanços significativos: garantiu a continuidade de instituições científicas e artísticas, promoveu reformas escolares progressistas baseadas na pedagogia ativa e deu início a experiências de educação infantil inovadoras.

Do ponto de vista analítico, Fitzpatrick não idealiza o projeto soviético; porém, não o reduz a uma forma de totalitarismo, como é comum nas leituras liberais. Sua análise aponta para uma luta em defesa da educação politécnica, à universalização do acesso ao ensino e à valorização das ciências e das artes como fundamentos da emancipação humana. Nesse sentido, ela identifica três pilares fundamentais que orientaram a atuação de Lunacharsky: 1º) a educação progressista como base da Escola Única do Trabalho; 2º) o apoio estatal à criação artística e científica com autonomia relativa e sem monopólios estéticos; e 3º) a defesa da igualdade de oportunidades educacionais, recusando a especialização precoce e a profissionalização restrita ao campo industrial.

A principal limitação da obra de Sheila Fitzpatrick reside na ausência de análise das condições concretas que influenciaram o desenvolvimento histórico do NarKomPros, da sociedade soviética e da Escola Única do Trabalho. Ao adotar uma abordagem revisionista que desconsidera as estruturas sociais — particularmente a tensão entre capitalismo e socialismo como categorias analíticas —, a autora negligencia como o modo de produção determina a vida concreta das instituições. Outro ponto, pouco se problematiza como suas

ações individuais se articulavam com as exigências objetivas da construção do poder proletário e com as contradições da base social da Revolução.

Além disso, a obra de Fitzpatrick (1977) parece operar com uma separação entre infraestrutura e superestrutura. Ao tratar cultura e educação como esferas quase autônomas da política econômica e da luta de classes, sua análise tende a reproduzir uma visão compartimentada da realidade social. Por exemplo, a crítica ao fracasso do NarKomPros em administrar a rede escolar durante a guerra civil é feita em termos administrativos e logísticos, sem vincular suficientemente essa dificuldade ao bloqueio econômico, à destruição produtiva e ao cerco militar que impunham limites estruturais à revolução.

Embora apontadas as limitações em Sheila Fitzpatrick (1977), sua obra oferece contribuição ao auxiliar na compreensão dos processos administrativos concretos do Comissariado: evidenciando os mecanismos decisórios internos, os embates burocráticos entre facções, e a atuação pragmática de figuras como Lunacharsky frente aos desafios imediatos da Revolução. Essa microanálise institucional, ainda que não supere a lacuna interpretativa sobre a relação dialética entre o modo de produção e as políticas educativas, fornece um retrato da dinâmica organizacional do Comissariado, constituindo-se como referência para aos estudos sobre período, desde que articulado a perspectivas que contemplem suas mediações histórico-estruturais.

Em relação à obra de Luiz Carlos de Freitas, é inegável sua grande contribuição para a interpretação da História da Educação soviética ao disponibilizar traduções de pedagogos(as) soviéticos que contribuíram – e ainda contribuem – para pensarmos uma sociedade, escola e educação alternativas ao capitalismo. Freitas não possui uma obra exclusivamente dedicada ao estudo da educação soviética; todavia, em cada tradução, apresenta sua análise sobre o(a) autor(a) e os fundamentos educacionais propostos. No capítulo de apresentação da obra *A Escola-Comuna* (Pistrak, 2009), intitulado *A luta por uma pedagogia do meio: revisando o conceito*, Freitas (2009b) desenvolve com maior profundidade suas ideias sobre a pedagogia soviética e sua principal contribuição, para o autor: a “pedagogia do meio”. Desde o início, declara não analisar historicamente a Escola Única do Trabalho – tarefa que atribui aos(as) historiadores(as) –, mas ao examinar os fundamentos teórico-pedagógicos da proposta educacional soviética, alinha-se ao que considera válido para uma pedagogia do meio e organiza uma História da Educação.

Freitas (2009b) desenvolve a ideia de que a Escola Única do Trabalho, na formulação de Pistrak, não se limita a uma mudança de métodos pedagógicos ou de conteúdos

curriculares. Trata-se de uma concepção integral de formação humana fundamentada na articulação entre atualidade, trabalho socialmente útil e autogestão. Esses três elementos se constituem em categorias centrais da pedagogia do meio. O trabalho, tomado como princípio educativo e fundante da atividade escolar, adquire um sentido distinto do mero treinamento técnico: se vincula à construção da nova sociedade comunista e à formação de sujeitos históricos. O vínculo com a atualidade, por sua vez, exige que a escola abandone seu caráter de isolamento e formalismo, e se insira nas contradições do mundo social, como espaço de mediação entre as necessidades do presente e os ideais de transformação.

A análise de Freitas (2009b) destaca o papel da Escola-Comuna do NarKomPros, dirigida por Pistrak, como espaço privilegiado de experimentação pedagógica. Essa instituição se organizava sob o princípio da autogestão, pelo qual os(as) estudantes participavam diretamente da organização da vida escolar em suas dimensões pedagógica, econômica e social. A estrutura organizativa da escola é, ela mesma, formativa. A aprendizagem não se dá apenas nos conteúdos ensinados, mas na vivência coletiva, na participação nos conselhos escolares, nas assembleias, nas comissões de trabalho. A escola se transforma em instância educativa.

Discordamos da interpretação de Freitas (2009) sobre os motivos da descontinuidade da Escola Única do Trabalho (EUT), pois ele concorda com a ideia de ruptura. Mesmo que não tenha desenvolvido totalmente a ideia de que seu fim se deveu essencialmente à ascensão de Stálin ao poder e às demandas da industrialização acelerada, ele a advoga. Assim desloca para uma única variável um processo marcado por contradições internas anteriores. Como demonstraremos ao longo desta tese, as disputas em torno da implementação da EUT já estavam presentes desde o início da década de 1920, muito antes da consolidação do grupo stalinista. No NarKomPros houve intensos debates sobre os rumos educacionais da Revolução, envolvendo diferentes alas do governo e pedagogos com visões antagônicas – como as polêmicas, mencionadas pelo autor, entre Shulgin e Pistrak. Embora Freitas (2009b) mencione essas disputas, ele o faz de forma não sistemática e acaba por subordiná-las à sua explicação central (a guinada stalinista), obscurecendo seu papel constitutivo nas fragilidades do projeto. Além disso, sua análise tende a idealizar⁶ a proposta pedagógica dos primeiros anos da Revolução como uma “era de ouro”, contrastando-a com um suposto “retrocesso”

⁶ “Idealizar”, aqui, não é tomado no sentido marxiano do termo — que associa o “ideal” ao abstrato descolado da realidade material, à concepção de mundo que concebe a realidade como produção da razão humana, como é próprio da corrente filosófica idealista, como a hegeliana —, mas em uma acepção propositiva e positiva, como a formulação de um modelo ou diretriz, um projeto formulado e apto a ser concretizado.

posterior. Tal perspectiva, além de simplificar a complexidade do período inicial, impede uma compreensão mais ampla das limitações e desafios intrínsecos que a EUT enfrentava desde sua concepção.

O trabalho de Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Jr. (2015; 2023) tem o centro de suas análises a História da Educação soviética concentrada também no período inicial. Todavia por terem realizado sua especialização na URSS nos anos 1980, parte de seus estudos apresentam as reformas educacionais daquele período em conjunto com o relato de suas experiências. Em relação aos primeiros passos da educação soviética, partem da ideia de que, nesse período, houve uma relação dialética entre a pedagogia do ativismo, ligada a John Dewey, e os princípios marxistas que orientavam a proposta da Escola Única do Trabalho.

Em suas análises evidenciam que o ativismo pedagógico esteve presente sobretudo nesse período, coincidindo com a campanha de alfabetização e com os esforços pela criação de um sistema nacional de escolas públicas, e começou a declinar nos anos 1930 com a consolidação institucional do Estado soviético. Os autores demonstram que o ativismo pedagógico, apesar de sua origem em um contexto burguês, foi parcialmente apropriado e ressignificado na experiência soviética, especialmente nos níveis iniciais da escolarização. Essa apropriação, no entanto, foi limitada pelos princípios da Revolução, pela centralidade do projeto político-partidário e pela necessidade de formação de massas em curto prazo. A Escola Única do Trabalho emergiu, assim, como uma proposta que articula instrução geral, trabalho produtivo e formação integral do sujeito, distinta da formação utilitarista e fragmentada da escola burguesa. A incorporação parcial do ativismo pedagógico, especialmente no que tange à valorização da experiência e da atividade no ensino primário, serviu como instrumento auxiliar à construção de uma nova racionalidade educativa, voltada à formação *omnilateral*. Nesse processo, a escola soviética buscou realizar a síntese entre os princípios pedagógicos do marxismo e os métodos ativos, sem abdicar da centralidade política da educação na edificação da sociedade socialista.

Em sua obra mais recente, *A educação soviética* (2023), os autores apresentam um quadro histórico do desenvolvimento da educação soviética, reafirmando a relação entre o ativismo pedagógico e a Escola Única do Trabalho. No que tange ao fim da EUT, analisam como o ambiente econômico e político influenciou todas as áreas da sociedade. Aplicam a ideia de que a industrialização acelerada e a coletivização das terras influenciaram o âmbito educacional e, com isso, o fim da EUT. Compreendem que esse fim foi um processo, e não uma ruptura abrupta; a partir de documentos do PCUS e resoluções soviéticas, demonstram

que, nos primeiros anos da década de 1930, foram levantadas críticas ao modelo da EUT, que levaram ao seu fim. Essa leitura nos parece coerente com uma compreensão do fenômeno em seu processo histórico.

Em sua tese de doutoramento, intitulada *História da Educação Soviética: a transição como processo de aprendizagem* (2020), Leandro Sartori Gonçalves defende que a compreensão da educação soviética exige uma abordagem que a insira nas determinações históricas, sociais, econômicas e políticas do processo revolucionário e da transição socialista. partindo da proposição amparada em Florestan Fernandes, Domenico Losurdo e Vânia Bambirra de que esse processo deve ser concebido como um período de *transição* e um *processo de aprendizagem*.

Gonçalves (2020) parte da crítica às leituras predominantes na historiografia educacional brasileira, que segundo ele, tendem a isolar os primeiros anos da revolução como um período excepcional e a tratar os demais como expressão de autoritarismo e retrocesso. Tais abordagens, frequentemente baseadas em fontes secundárias e em interpretações ideológicas desconectadas das condições materiais do período, são questionadas por não articularem o campo educacional às contradições da totalidade histórica da URSS. Ao propor uma interpretação dialética da história da educação soviética, Gonçalves (2020) assume que os processos educativos devem ser analisados como parte da estrutura material da sociedade em transição. Afirma que a educação na URSS esteve articulada à reestruturação social promovida pela revolução socialista, constituindo-se como prática educativa orientada para a formação *omnilateral* do ser humano, voltada à coletividade, ao trabalho e à emancipação política.

Em relação ao trabalho metodológico, Gonçalves amplia seu escopo de documentos, utilizando textos legislativos, documentos oficiais do Comissariado do Povo para a Instrução Pública, cartazes educativos, relatos de viajantes brasileiros e escritos de pedagogos(as) soviéticos(as). Com base nesses materiais, ele identifica elementos centrais da política educacional soviética: a ligação entre teoria e prática, o trabalho como princípio educativo, a inserção dos jovens na cultura humanista e técnica, e o esforço de organização sistêmica do ensino.

Em relação à Escola Única do Trabalho, Gonçalves (2020) apresenta que seus fundamentos não podem ser isolados da conjuntura da transição socialista. A EUT aparece como tentativa concreta de reorganizar a educação em consonância com as transformações revolucionárias da sociedade, buscando formar um novo tipo de sujeito – consciente, coletivo

e produtivo. O autor critica as interpretações que reduzem a Escola Única do Trabalho a uma experiência efêmera ou fracassada. Em vez disso, ele destaca sua permanência como horizonte pedagógico em diversos momentos da história soviética, inclusive nos anos 1930, quando o sistema educacional passou por reformulações e racionalizações. Para Gonçalves (2020), embora os princípios iniciais da EUT tenham sido tensionados e reconfigurados, muitos de seus fundamentos (como a valorização do trabalho e da coletividade) continuaram a estruturar o ensino soviético, ainda que em outras formas e sob novas mediações.

Assim, a visão do autor sobre a Escola Única do Trabalho é marcada por uma abordagem histórico-dialética: a EUT é entendida como expressão das contradições da sociedade em transição ao socialismo, simultaneamente como proposta pedagógica, projeto político e campo de disputa ideológica. Gonçalves (2020) demonstra que, ao invés de julgar ahistoricamente a Escola Única do Trabalho, é necessário analisá-la como parte de um *processo de aprendizagem histórica*.

Enfim, de forma sintética, as nuances de cada autor(a): Fitzpatrick (1977) focaliza conflitos institucionais e burocráticos do NarKomPros, negligenciando mediações materiais, Freitas (2009b) idealiza a dimensão pedagógica da Escola Única do Trabalho (EUT), atribuindo seu fim exclusivamente à ascensão stalinista — visão contestada por Bittar e Ferreira Jr. (2015; 2023), que enfatizam o declínio gradual da EUT vinculado à industrialização e à ressignificação parcial do ativismo pedagógico. Já Gonçalves (2020) diverge ao rejeitar estigmas sobre a Escola Única do Trabalho, propondo uma leitura dialética: não “fracassou”, mas se reconfigurou como parte do processo de transição socialista, mantendo princípios essenciais (trabalho educativo, coletividade) mesmo após 1931 — contrastando com a visão de ruptura em Freitas (2009b) e Bittar; Ferreira (2015; 2023). Quanto ao eixo analítico, Fitzpatrick (1977) privilegia microconflitos administrativos, Freitas (2009b) os fundamentos pedagógicos, e Gonçalves (2020) a totalidade histórico-material, integrando educação às contradições da construção socialista.

Em outra chave interpretativa, entre os(as) autores(as) que fundamentam nossa pesquisa, destaca-se a pedagoga Rosemary Dore. Com ela traçaremos um debate visando à melhor compreensão da Escola Única do Trabalho: apresentaremos suas posições e, ao final, contraporemos a elas nossa própria interpretação. Ao analisar o conceito de politecnismo à luz do pensamento de Gramsci, Dore (2014) usa palavras bem contundentes contra a experiência soviética nesse campo. Segundo a autora, houve uma leitura reducionista da Escola Unitária gramsciana, promovida por autores como Mario Manacorda (1992), que associaram essa

proposta à escola politécnica soviética, esvaziando seu conteúdo político e cultural. Dore (2014) afirma que:

Por mais que Manacorda defenda que o politecnismo represente a união do estudo ao trabalho produtivo, na experiência soviética ele limitou-se a uma escola ligada ao trabalho artesanal ou ao trabalho industrial nos moldes clássicos da formação profissional conhecida nas sociedades capitalistas (Dore, 2014, p. 309).

Em seu artigo, a autora continua afirmando que o modelo soviético de escola e do politecnismo nada tinha a ver com o pensamento de Gramsci, por não buscar uma hegemonia nem formar dirigentes. Por outro lado, entende a experiência soviética como um modelo autoritário, sem liberdades, e sua educação voltada ao controle.

A União Soviética jamais considerou desenvolver o homem em todas as suas potencialidades, como aparece na propalada *omnilateralidade* sustentada por Manacorda. Ao contrário, era uma sociedade sem liberdades civis que destruiu qualquer movimento de liberalização do socialismo (Dore, 2014, p. 309 - *italico da autora*).

A autora também considera que a Escola Única do Trabalho foi uma reprodução dos métodos escolanovistas, como o método de projetos e o Plano Dalton. Mesmo considerado que essas metodologias possam ter trazido certos avanços pedagógicos, Dore (2014) argumenta que sua aplicação na União Soviética foi parcial e descontextualizada, sem uma reflexão crítica sobre suas implicações para a formação do(a) trabalhador(a) e do(a) cidadã(o) socialista. A introdução desses métodos de ensino não foi acompanhada, segundo a autora, de uma reflexão profunda sobre a formação política e ideológica dos(as) estudantes, na perspectiva da omnilateralidade marxista. Em vez de ser uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico, os métodos de Dewey foram usados de forma a garantir a eficiência no trabalho e a adaptação dos(as) jovens às exigências da economia socialista, sem considerar a emancipação social e a transformação cultural preconizadas por Gramsci.

Sendo assim nossa modesta contribuição será no sentido de propormos uma análise que, ao mesmo tempo em que elabora uma narrativa sobre o processo de implementação da proposta pedagógica na União Soviética, integra esta análise à compreensão da totalidade do projeto socialista em construção.⁷ Para tal, destacamos os debates internos e as disputas

⁷ O emprego do termo “narrativa” ao longo deste trabalho, refere-se estritamente à sua acepção etimológica e factual, no sentido de “relatar”, “dar a conhecer” — e não às suas apropriações pós-modernas ou pós-estruturalistas. Neste sentido, “narrar” designa aqui o esforço de reconstituir e expor, com base em evidências documentais e materiais, os acontecimentos e processos históricos concretos. Esta opção teórico-metodológica, portanto, distancia-se de correntes que compreendem a narrativa como construção linguística autônoma, desvinculada de uma realidade externa ao texto, ou como relato necessariamente fragmentado e subjetivo. O objetivo é, antes, narrar para compreender e explicar, assumindo a possibilidade de um conhecimento histórico fundamentado e referenciado na materialidade dos fatos.

político-ideológicas que permeavam a definição e a prática de uma educação marxista, demonstrando como essas dinâmicas foram constitutivas – e não meramente contexto – da trajetória concreta da política educacional soviética.

1.3 Aspectos metodológicos

Em relação aos aspectos metodológicos de nossa tese, organizamos um conjunto de fontes históricas que possam nos auxiliar na compreensão do desenvolvimento histórico. Esta pesquisa parte do princípio fundamental de que as fontes documentais, por si só, não revelam o fato histórico. Elas constituem a matéria-prima sobre a qual incide o trabalho do(a) historiador(a), permitindo vislumbrar diferentes determinações do passado. Como bem definiu Marc Bloch, a História é a “[...] ciência dos homens no tempo”, e sua compreensão parte da formulação de um problema específico que inquiete o(a) pesquisador(a) (Bloch, 2002). Para responder a nossa inquietude, foi necessário estabelecer um recorte temporal, conforme a prática historiográfica recomendada por Bloch (2002). A investigação concentrou-se no período fundante da experiência soviética, abrangendo desde a Revolução de 1917 até o fim da Escola Única do Trabalho em 1931⁸. Este marco permite acompanhar a gênese, os desafios e as transformações iniciais do projeto educativo soviético.

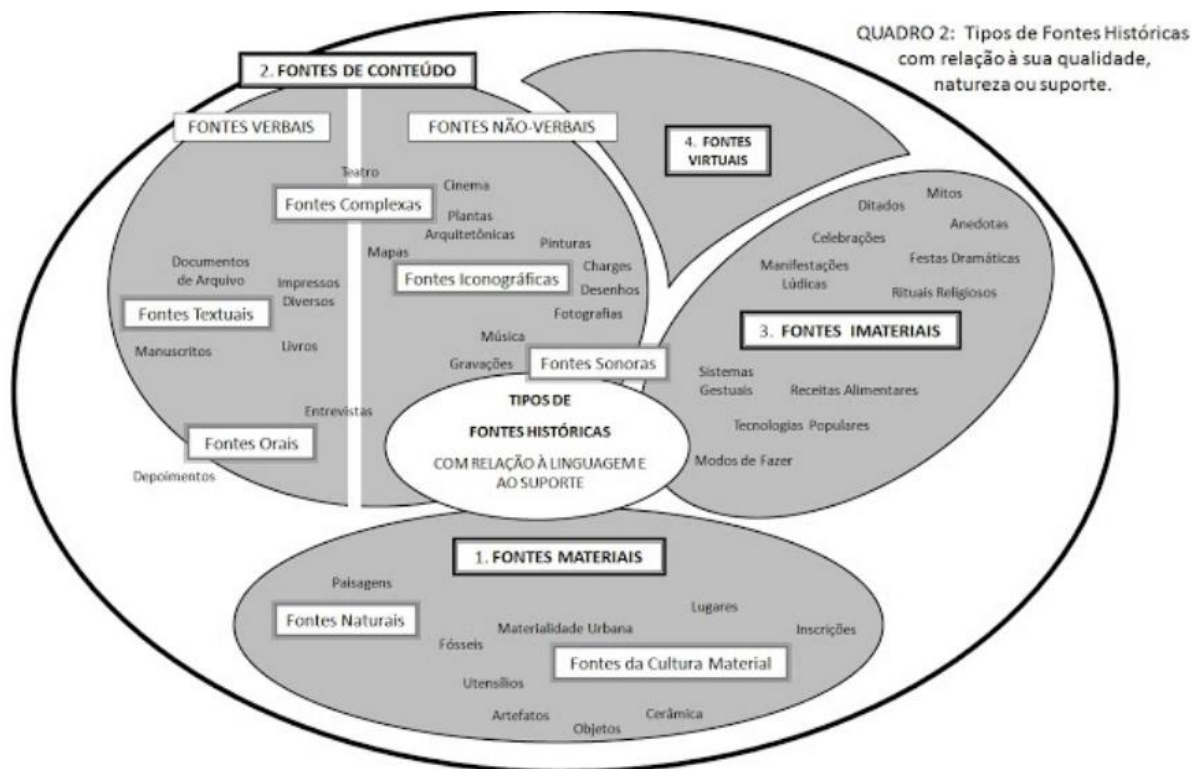
Entender um fenômeno histórico, contudo, vai além da mera descrição de eventos aparentes. É preciso captar a realidade histórica em sua estrutura dinâmica e totalidade, considerando sua formação a partir de múltiplas determinações – políticas, sociais, econômicas, culturais, que se inter-relacionam dialeticamente (Marx; Engels, 2007). Sob essa perspectiva, a pesquisa buscou compreender como o objeto estudado se desenvolveu ao longo do recorte temporal, inserido nessas complexas interações.

Em relação às fontes históricas, o historiador José D’Assunção Barros (2020), ampliando a proposição da taxonomia de fontes históricas elaborada por Julio Aróstegui (2006), nos fornece o entendimento dos grupos documentais que os(as) historiadores(as) podem possuir à sua disposição para o seu trabalho. Em sua abordagem, Barros (2020) divide a sua taxonomia da seguinte forma: 1) Fontes materiais; 2) Fontes de conteúdo; 3) Fontes imateriais; 4) Fontes visuais. Essa organização leva em consideração o suporte e as

⁸ Esta periodização apoia-se em Freitas (2009b), que, por sua vez, se fundamenta nos historiadores soviéticos F. F. Korolev e V. Z. Smirnov, autores de *Ensaio de história da pedagogia e da escola soviética* (1961). Segundo essa referência, o marco inicial (1917) corresponde à criação do NarKomPros e ao surgimento da Escola Única do Trabalho (EUT), enquanto o término (1931) é definido pela publicação das normativas educacionais que consolidaram a descontinuidade da EUT, especialmente a *Deliberação do Comitê Central do Partido Comunista (bolchevique) “Sobre a escola básica e média”*, de 25 de agosto de 1931.

linguagens; para o autor, o avanço que a historiografia realizou nos últimos anos deve ser considerado também para a tipologia de suas fontes.

Barros (2020) resume sua taxonomia no seguinte esquema:



Quadro 1: Uma taxonomia das fontes históricas, apoiada nos critérios dos suportes e das linguagens

Fonte: Barros, 2020, p. 12.

Como podemos notar, o grupo das fontes de conteúdo é bem diverso, pois o que importa para o(a) historiador(a) seria o seu conteúdo propriamente dito, mesmo que, como alerta Barros (2020), o suporte também deva ser considerado durante a análise. Nesse sentido, o autor também apresenta, em sua proposição, em relação às fontes textuais, a consideração de 12 categorias. Dessa variedade, vamos destacar três delas: documentos administrativos/institucionais; documentos governamentais; documentos políticos; fontes narrativas realistas. Nosso destaque é devido ao fato de que o nosso conjunto de fontes pode ser classificado como fontes de conteúdo, das quais versam as categorias apontadas. Sendo assim as fontes são:

- KRUPSKAYA, Nadezhda. Escritos selecionados organizados na obra de Freitas; Caldart, 2017; Textos selecionados e discursos organizados em: Krupskaya, 2022;
- Proclamação do comissário do povo para a educação - 1917;
- Deliberação do comitê executivo central de toda a Rússia - 1918;

- Deliberação da escola única do trabalho – 1918;
- Princípios básicos da escola única do trabalho – 1918;
- Carta metodológica – Primeira carta sobre ensino por complexos - 1924;
- NARKOMPROS. A educação na república dos soviets: programas oficiais. Tradução de Violeta Sandra. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935;
- LUNACHARSKY, Anatóli. Artigos e discursos organizados em: Lunatcharski, 1988;
- PISTRÁK, Moisey M. Fundamentos da Escola do Trabalho, 2011; Escola-comuna, 2009;
- SHULGIN, Viktor N. Rumo ao politecnismo, 2013;
- Resoluções e decretos do NarKomPros disponíveis em: Biblioteca eletrônica de documentos históricos. <<https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/78997-dokumenty>>.
- Atas, resoluções e decretos do NarKomPros organizados em: Arquivo de História moderna da Rússia, 2012; 2016.

Para visualizarmos melhor a organização do grupo documental disposto na tese, elaboramos o quadro abaixo:

Quadro II - Classificação das fontes históricas

Categoria	Fonte	Descrição / Uso
Documentos administrativos/institucionais	NARKOMPROS. A educação na república dos soviets: programas oficiais (1935)	Programas curriculares e diretrizes pedagógicas do NarKomPros. Usados para compreender a estrutura e conteúdo da Escola Única do Trabalho.
	Atas, resoluções e decretos do NarKomPros (Arquivo de História Moderna da Rússia, 2012; 2016)	Fontes institucionais do órgão gestor da educação. Fundamentam a análise da implementação e das disputas internas sobre a política educacional.
	Carta metodológica – Primeira carta sobre ensino por complexos (1924)	Documento de orientação pedagógica produzido pelo NarKomPros. Ilustra divergências metodológicas no interior do órgão.
Documentos governamentais	Proclamação do Comissário do Povo para a Educação (1917)	Documento inaugural da política educacional da revolução. Marca o início da atuação oficial do NarKomPros.
	Deliberação do Comitê Executivo Central de Toda a Rússia (1918)	Legislação aprovada pelo órgão máximo do poder soviético. Legitima formalmente o novo modelo escolar.
	Deliberação da Escola Única do Trabalho (1918)	Ato normativo que define as bases legais e estruturais da nova escola socialista.
	Princípios básicos da Escola Única do Trabalho (1918)	Documento governamental que detalha os fundamentos da nova proposta educativa. Utilizado para identificar concepções e objetivos pedagógicos do período revolucionário.

Documentos políticos	Escritos e discursos de Nadezhda Krupskaya (em: Freitas; Caldart, 2017; Krupskaya, 2022)	Textos teórico-políticos de formulação educacional marxista. Utilizados para reconstruir os fundamentos filosófico-pedagógicos da educação soviética.
	Escritos de Anatoli Lunacharsky (em: Lunatcharski, 1988)	Discursos e artigos que articulam cultura, arte e educação no projeto socialista. Analisados em diálogo com os debates políticos e ideológicos do NarKomPros.
	Obras de Pistrak (Escola-Comuna, 2009; Fundamentos da Escola do Trabalho, 2011)	Elaboração pedagógica vinculada ao projeto revolucionário. Fundamentam a construção da proposta da Escola Única do Trabalho.
	Obra de Shulgin (Rumo ao politecnismo, 2013)	Escritos político-pedagógicos que expressam debates, críticas internas e sua proposição pedagógica.
Fontes narrativas realistas	Discursos de Lunatcharski, 1988	Demonstra as dificuldades e conflitos que vivenciaram na implantação da Escola Única do Trabalho
	Obra de Pistrak (Escola-Comuna, 2009)	Apresenta as experiências da Escola-Comuna do NarKomPros

Fonte: elaborado pelo autor da tese.

Ao longo desta pesquisa, partimos do princípio que as fontes não se tratam de registros neutros do passado, mas expressões concretas das lutas políticas, ideológicas e pedagógicas do processo revolucionário soviético. Para reconstruir a trajetória do NarKomPros e a elaboração da Escola Única do Trabalho, recorreremos a documentos oficiais — como deliberações, proclamações e princípios normativos —, que expressam a institucionalização da política educacional nos marcos do novo Estado socialista. Apoiando a análise nas produções pedagógicas de agentes diretamente ligados a elaboração e implementação das políticas educacionais, como Krupskaya, Pistrak, Shulgin e Lunacharsky, cujos textos revelam tanto os fundamentos teóricos quanto as disputas internas do projeto educacional revolucionário. Essas diferentes categorias de fontes foram tratadas de forma articulada, sempre à luz das mediações histórico-sociais que as condicionaram e das representações que ajudaram a construir.

A questão da língua é algo importante a ser ressaltado. Parte da nossa documentação está traduzida para o português, como é o caso dos escritos de Krupskaya (Freitas; Caldart, 2017), Pistrak (2009; 2011), Shulgin (2013) e Lunacharsky (1988). Contamos também com as normativas curriculares publicadas em 1935. Porém, a documentação institucional do NarKomPros está em língua russa; constam atas e resoluções que auxiliam na compreensão dos debates e ações realizadas naquele recorte. Desse modo, são importantes fontes para análise e entendimento, que tiveram de ser encaradas. A leitura das fontes é uma grande adversidade, que torna a pesquisa ainda mais complexa para ser realizada de forma mais aprofundada. No entanto, com o avanço da tecnologia de inteligência artificial (IA), essa

questão tem sido contornada, em partes. Há diversas ferramentas de IA que corroboram no trabalho do(a) pesquisador(a); o salto qualitativo realizado nos últimos anos, em questão de tradução, é promissor. Cotejamos a documentação em algumas ferramentas, como ChatGPT, DeepSeek e Bard, comparando também com partes que constam em textos traduzidos, para uma melhor aferição da informação. Além disso, contou-se com o conhecimento linguístico inicial deste pesquisador, que repassava o resultado das traduções.

A organização das fontes documentais ficou dessa forma dispostas pelos capítulos da tese:

Quadro III – Capítulos e fontes

Capítulo	Subitem	Fonte
2. Compreender para propor: o processo revolucionário e os desafios educacionais	2.1 Bases históricas concretas da Rússia no processo revolucionário	Referências bibliográficas
	2.2 As dificuldades estruturais das escolas russas	Referências bibliográficas Krupskaya e Lunacharsky para compreensão da antiga escola tsarista
3. Perfil pedagógico da escola única do trabalho à luz dos pioneiros da educação soviética	3.1 Fontes inspiradoras da Escola Única do Trabalho	SHULGIN, Viktor N. Críticas ao escolanovismo e defesa do trabalho como eixo educativo; PISTRAK, Moisey M. Críticas à estrutura escolar tradicional e defesa da pedagogia comunista; Referência à atuação de Krupskaya e Lunacharsky como intelectuais do NarKomPros
	3.2 Princípios e finalidades	KRUPSKAYA, Nadezhda. Escritos sobre politecnia, auto-organização e conselhos escolares; LUNACHARSKY, Anatoli. Concepções sobre cultura proletária e papel do Estado; PISTRAK, Moisey M. Fundamentos da escola do trabalho; Escola-comuna
	3.3 Conteúdo e método	PISTRAK, Moisey M. Ensino por complexos e aprendizagem vinculada ao trabalho; SHULGIN, Viktor N. Organização curricular articulada ao trabalho produtivo; NarKomPros. Diretrizes sobre conteúdos escolares e métodos ativos (1920)
	3.4 Avaliação e gestão	KRUPSKAYA, Nadezhda. Autogestão escolar e conselhos escolares; PISTRAK, Moisey M. Avaliação como processo coletivo e formativo; NarKomPros. Diretrizes administrativas e conselhos escolares (1918)
4. A historicidade do NarKomPros no processo revolucionário	4.1 A formação do NarKomPros: princípios, finalidades, resoluções e principais agentes históricos	LUNACHARSKY, Anatoli. Fundação e princípios culturais do NarKomPros; KRUPSKAYA, Nadezhda. Defesa da politecnização e autogestão; NarKomPros. Atas e diretrizes fundacionais (1917–1919)
	4.2 A organização e implementação da Escola Única do Trabalho entre 1917–1921	PISTRAK, Moisey M. Aplicação da EUT nas escolas-comunas; NarKomPros. Ata da 61ª reunião extraordinária (1920); LUNACHARSKY, Anatoli. Defesa do papel do professor como agente da transição
	4.3 Reorganização	PISTRAK, Moisey M. Mudanças pedagógicas sob Stálin;

	administrativa, formulações e crise da EUT entre 1921–1931	NarKomPros. Reformas administrativas e críticas à reorganização da EUT (1923–1931)
--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor da tese.

1.4 Estrutura textual

Como apresentado no quadro III, nossa tese é organizada em três capítulos, nos quais buscamos utilizar o princípio elementar da dialética: tese-antítese-síntese. Sendo o primeiro capítulo apresentação da realidade concreta da sociedade russa e de sua educação (tese); o segundo a proposição da proposta educacional soviética (antítese) e no último capítulo o processo de implementação da Escola Única do Trabalho pelo NarKomPros (síntese).

O primeiro capítulo foi intitulado de “Compreender para propor: o processo revolucionário e os desafios educacionais”. Nele, buscamos examinar os fundamentos históricos, sociais e políticos que antecederam a Revolução Russa de 1917, estabelecendo as bases concretas que conformaram os desafios enfrentados pelo novo poder soviético no campo educacional. A análise parte da caracterização da Rússia tsarista, marcada por uma estrutura autocrática e por um sistema educacional profundamente excludente, para compreender as contradições que alimentaram o processo revolucionário. Ao analisarmos as condições materiais e estruturais da antiga escola russa, o capítulo propõe compreender o desenvolvimento histórico que influenciou a organização do pensamento pedagógico soviético.

No segundo capítulo, “Perfil pedagógico da escola única do trabalho à luz dos pioneiros da educação soviética”, se produziu uma análise crítica e sistemática da Escola Única do Trabalho (EUT), buscando compreender seus fundamentos pedagógicos, sua concepção de conteúdo, método, avaliação e gestão. A partir da produção teórica e prática de agentes históricos como Krupskaya, Lunacharsky, Pistrak e Shulgin, nosso intento foi apresentar evidências de como a proposta soviética se construiu a partir da negação dialética do escolanovismo burguês, incorporando elementos metodológicos, mas radicalizando-os na direção de um projeto educativo revolucionário. O capítulo evidencia como a EUT, proposta de uma educação marxista, fundamenta-se na centralidade do trabalho, na auto-organização estudantil e na formação do novo ser humano socialista, sendo uma síntese histórica de tensões entre teoria e prática pedagógica no interior do processo revolucionário

Por fim, o no terceiro capítulo, A historicidade do NarKomPros no processo revolucionário busca reconstruir o percurso histórico do Comissariado do Povo para a Instrução Pública (NarKomPros) entre os anos de 1917 e 1931, situando-o no interior das

transformações políticas e sociais impulsionadas pela Revolução de Outubro. Ao examinar sua formação, seus princípios fundantes, suas figuras centrais e sua atuação concreta na implementação da EUT, o capítulo revela os embates, avanços e recuos de um projeto educacional comprometido com a transformação radical da sociedade. A análise abrange a organização institucional do comissariado, os embates ideológicos travados em suas reuniões, e as mudanças introduzidas nos anos 1920, especialmente diante da crise da EUT e da reorganização administrativa no período da NEP, evidenciando os limites e possibilidades da educação soviética no contexto da luta de classes e da construção do socialismo envolto de um *estado de exceção*.

2. Compreender para propor: o processo revolucionário e os desafios educacionais

A Revolução Russa de 1917 constitui um dos episódios mais fundamentais e decisivos da história contemporânea, não apenas por sua dimensão política, mas por revelar as profundas contradições de um império, que oscilava entre o modo de se estruturar arcaico e o moderno. Este capítulo analisa as bases históricas, sociais, econômicas e políticas que moldaram o colapso do tsarismo e o advento do primeiro Estado socialista, articulando-as aos desafios educacionais herdados de séculos de opressão estrutural. Partindo de uma perspectiva dialética, explora-se como a autocracia russa — sustentada pela servidão camponesa, pela centralização política e por um sistema educacional estratificado — gerou tensões que culminaram em uma ruptura revolucionária, cujos desdobramentos redefiniram não apenas as instituições políticas, mas também os paradigmas pedagógicos.

2.1 Bases históricas concretas da Rússia no processo revolucionário

A Rússia se tornou um dos maiores impérios da história, em questão de extensão territorial, que perpassou desde a Europa até a Ásia oriental, tendo assim uma variedade de povos e etnias congregados em uma unidade baseada na centralização e hierarquização do poder político e convivência cultural (Bushkovitch, 2014). Segundo a economista Lenina Pomeranz, o Estado russo se formou a partir do conflito contra a dominação mongol; todavia, a formação da nobreza se configurou com as relações mantidas com o Khan e com relação conflituosa com o ocidente (Pomeranz, 2023).

No século XV, ocorreu a superação da dominação mongol. Nos anos que se seguiram, o Estado russo enfrentou diversos conflitos com a Suécia e o Império Otomano, o que evidencia uma característica marcante da influência da guerra na organização social e política da Rússia. Em razão dos escassos recursos materiais, a nobreza criou um sistema autocrático e altamente centralizador para estruturar a sociedade.

Os resultados foram: a criação de um Estado onipotente, com pobre base material, e um sistema político baseado na inquestionável obediência e na ilimitada submissão dos seus súditos, no princípio de obrigações devidas por todos ao Estado, no recrutamento pelo Estado de todas as forças criativas da nação e no sacrifício dos interesses particulares às demandas do Estado (Pomeranz, 2023, p. 23)

A autocracia tsarista é a chave para compreender a formação daquele Estado. Havia uma interligação total entre os interesses particulares – mais especificamente, os privilégios da nobreza – e as orientações políticas e econômicas produzidas no âmbito estatal. Pomeranz destaca que a figura do tsar e do Estado russo estavam totalmente imbricadas, o que influenciou o desenvolvimento político, social e econômico do país. Poderíamos pensar que isso seria semelhante ao absolutismo moderno europeu; no entanto, trata-se de algo mais profundo. Segundo a economista, o amálgama do Estado passava por um sentimento de subserviência cega e religiosa perante o tsar, sendo Ivan, o Terrível, a figura que melhor expressava esse significado.

Da obra de Tibor Szamuely, *The Russian Tradition* (1974), Pomeranz destaca dois fatores que podem auxiliar na compreensão desse sentimento nacional: “i. a aguda consciência de que somente um Estado rigidamente centralizado poderia assegurar a sobrevivência nacional; ii. o isolamento secular em relação à Europa e a ignorância e o medo do mundo externo” (Pomeranz, 2023, p. 24).

Esse traço pode ser percebido na história de longo prazo da Rússia, haja vista que a questão da centralização do poder não foi restrita ao tsarismo. Ela também se manifestou durante o stalinismo e, atualmente, pode ser observada no isolacionismo e no medo de um ataque externo, que marcaram seus processos históricos. Esses elementos permanecem evidentes no contexto atual de embates entre a Rússia e seus aliados contra a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN).

Ainda sobre a relação da autocracia russa como pedra angular do Estado, Calabresi (2021), ao analisar a estrutura social do tsarismo, explica uma certa "onipresença", ao considerar o controle estatal sobre religião, cultura e educação. Todas as manifestações sociais passavam pelo emaranhado da nobreza. Em relação aos nobres e sua fidelidade ao tsar, a partir de Pedro, o Grande, foi elaborado um estatuto que legislava as graduações de serviços militares e civis junto ao Estado, garantindo assim os privilégios. A *Tabela de Graduações* (1722) estabelecia 14 categorias para nobres e não nobres, que progrediam conforme mérito e tempo de serviço. Ao atingir a décima quarta graduação na carreira militar, um nobre garantia seus privilégios hereditários; no serviço civil, isso ocorria na oitava graduação. Dessa forma, o tsar obrigava a aristocracia a se submeter e depender do Estado, mas também permitia que não nobres, ao longo do tempo, alcançassem privilégios e se tornassem parte da nobreza, garantindo assim o apoio e controle imperial (Calabresi, 2021, p. 104-106).

Essa organização político-social perdurou praticamente até 1917, mas gerava algumas contradições intraclasse. A aristocracia de sangue buscava se diferenciar daqueles que alcançaram a nobreza por meio dos serviços estatais. Nesse sentido, a diferenciação se dava, cada vez mais, por tentativas de se assemelharem aos europeus ocidentais (Calabresi, 2021). A língua francesa, ao longo dos séculos XVIII e XIX, se propagou nos meios aristocráticos, enquanto a cultura e a literatura europeias se difundiam entre essas camadas. Durante o reinado da tsarina Elisabete (1709-1762), houve um aumento significativo da influência cultural europeia, com apresentações regulares de ópera e teatro na corte, ocorrendo pelo menos três vezes por semana. Até mesmo a tsarina Catarina, a Grande, foi uma entusiasta do Iluminismo francês, chegando a financiar Voltaire até sua morte (Bushkovitch, 2014).

Contudo, os ventos do oeste não atingiam o cerne social. Os camponeses viviam em completa opressão. Durante o século XVIII, enquanto a relação servil na Europa Ocidental se alterava com as revoluções burguesas, na Rússia permanecia intacta. Calabresi (2021) destaca que, em determinados locais, aristocratas vendiam seus camponeses como se fossem escravizados. Uma das obrigações dos servos era a *barchtchina*, que os forçava a trabalhar nas terras do senhor entre cinco e sete dias por semana, sem tempo restante para garantir sua própria subsistência. Além disso, os camponeses estavam sujeitos a castigos físicos, aplicados como forma de repreensão por algum delito ou, simplesmente, ao capricho de seus senhores. O Estado também mantinha uma parte considerável dos camponeses a seu serviço, conhecidos como “não-senhoriais”, que viviam sob grande instabilidade, já que poderiam ser doados a algum senhor a qualquer momento (Calabresi, 2021).

Esse processo descrito aparece nas análises de Marx acerca da compreensão do desenvolvimento econômico e social da Rússia, que compartilhava a ideia de uma formação particular resultante da intersecção entre o modo de produção feudal europeu e características orientais. Isso significa que a formação social eslava era composta por um processo de servidão herdado do modelo “germânico-feudal”, coexistindo com a escravidão advinda do modo eslavo. Dessa forma, no plano político, a Rússia assumia uma configuração intermediária entre o “despotismo oriental” e a “monarquia absoluta ocidental” (Del Roio, 2003).

Nos manuscritos de seus estudos datados entre 1857-1858, organizados nos *Grundrisse*, Marx apresentou grande interesse em compreender o desenvolvimento histórico das comunidades primitivas. Em seus esboços, o autor traçou dois modelos de comunidades

primitivas: a primeira caracterizada como “comunidades agrícolas”, de tipo russo e asiático, e as comunidades germânicas que se formaram no ocidente.

Para Marx, na maioria dos casos, nas comunidades asiáticas, a apropriação das condições objetivas da vida, que consiste no trabalho e sua interação com o ambiente (natureza), se constituía na centralização da apropriação na figura de um ser superior que repassava de forma hereditária para os demais da comunidade (Marx, 1964, p. 67). Nesse sentido: “a unidade é o proprietário efetivo e, ao mesmo tempo, pré-condição real da propriedade comum, torna-se perfeitamente possível que apareça como algo separado, superior às numerosas comunidades particulares reais” (Marx, 1964, p. 67).

Na Rússia, existiam as comunas rurais (*obshchina*), nas quais os camponeses plantavam e colhiam em conjunto com a comunidade. Todavia, como demonstrado por Marx, a ligação entre eles passava pelo poder central do tsar. Esse ser superior encarnava em si o objeto da unidade entre as formas de produção dos indivíduos. Devido a esse caráter, todo o excedente se voltava para sua apropriação. Em outras palavras, toda a terra, a produção e seu excedente final tornavam-se propriedade do déspota.

O déspota surge, aqui, como o pai das numerosas comunidades menores, realizando, assim, a unidade comum de todas elas. Conclui-se, portanto, que o produto excedente (determinado, incidentalmente, de forma legal, mediante [infolge] a apropriação efetiva pelo trabalho) pertencerá à unidade suprema. O despotismo oriental aparentemente leva a uma ausência legal de propriedade. Mas, de fato, seu fundamento é a propriedade tribal ou comum criada, na maioria dos casos, por uma combinação de manufatura e agricultura dentro da pequena comunidade que, assim, faz-se completamente auto-suficiente, em si mesma contendo todas as condições de produção e de produção de excedentes (Marx, 1964, p.67-68).

Engels realizou apontamentos mais ásperos sobre a Rússia, destacando o caráter reacionário e autoritário do tsarismo. Para o segundo violino do socialismo científico, a Rússia no século XIX se tornava um dos piores inimigos da classe trabalhadora europeia, com destaque para o movimento operário alemão. Escreveu em 1875, nos chamados *Literatura de Refugiado* (Marx; Engels, 2013), que nenhuma revolução poderia ocorrer no velho continente antes do desaparecimento do Estado russo, afirmando e refletindo um prognóstico assertivo sobre a derrubada do tsarismo “[...] essa derrubada de modo algum precisa ser levada a cabo a partir de fora, embora uma guerra externa pudesse acelerá-la bastante. No interior do próprio Império Russo há elementos que operam diligentemente para levá-lo à ruína. (Marx; Engels, 2013, p. 24)

Esse aspecto de recrudescimento da autocracia aliado ao não desenvolvimento de outras formas econômicas, marcaram a passagem do século XVIII para meados do século XIX. Após a vitória contra as invasões napoleônicas, a Rússia passou por um processo de

ainda mais rechaço a aberturas liberais, o tsar Alexandre I (1777-1825) ao iniciar seu reinado organizou algumas mudanças institucionais pontuais aos moldes franceses, todavia após expulsar e vencer Napoleão fez um giro político mais conservador. A passagem do trono de Alexandre I para Nicolau I houve o primeiro levante militar contra a autocracia, os chamados dezembristas, organizaram uma revolta durante a cerimônia de coroação de Nicolau, em 14 de dezembro de 1825, que não chegou a avançar e logo todos foram presos, mortos ou exilados. Assim a ideia de uma invencibilidade do tsar por vencer o maior general francês aliado ao medo das transformações levou a Nicolau I enrijecer seu reinado.

Segundo Bushkovitch (2014), Nicolau I reinou com mãos de ferro, nenhum tipo de mudança era aceito. A polícia política avançou nas teias de investigação e repressão. A primeira metade do seu reinado foi marcado por uma estagnação econômica, social e política, um monolito que tentava se manter intacto. Por mais que essa estagnação foi prejudicial à economia, principalmente pelas formas arcaicas da agricultura, nada se fazia, mesmo a tímida industrialização foi controlada pela autocracia por temer as ideias revolucionárias que pensavam ser consequências do novo mundo industrial.

Apenas uma guerra pode alterar a mentalidade da autocracia para a industrialização da Rússia. Nicolau I, por mais que tivesse realizado um tímido progresso na questão industrial, incentivando o aparecimento de escolas navais e de engenharia, se posicionava para conter esse avanço. Durante seu reinado estourou um conflito geoestratégico contra as principais potências da época. A Guerra da Crimeia (1853-1856) foi um conflito decisivo, que expôs as fragilidades do Império Russo e acelerou as pressões por reformas internas. O confronto, que opôs a Rússia a uma coalizão formada pelo Império Otomano, França, Grã-Bretanha e Reino da Sardenha, teve como pano de fundo a disputa pelo controle dos Bálcãs e do acesso aos estreitos que ligavam o Mar Negro ao Mediterrâneo. A derrota russa, marcada por falhas logísticas, tecnológicas e estratégicas, evidenciou o atraso militar e industrial do país em relação às potências europeias. Como aponta Alan Wood, o desastre da Crimeia foi um “golpe de realidade” para o regime tsarista, que se viu forçado a reconhecer a necessidade de modernização para manter sua posição no cenário internacional (Wood, 1991). A guerra, portanto, não apenas expôs as deficiências estruturais da Rússia, mas também catalisou as reformas que buscavam superá-las, ainda que de maneira incompleta e contraditória.

Seu sucessor, Alexandre II, assinou o acordo de Paris em 1856, em seguida advertiu a nobreza russa que o Estado deveria ser reformado iniciando pela questão camponesa ou iriam enfrentar uma revolta camponesa (Bushkovitch, 2014, p. 208-209). Assim, em fevereiro de

1861, assinou o Ato de Emancipação, abolindo a servidão. A lei concedeu liberdade pessoal aos servos, permitindo-lhes direitos civis básicos, como o de se casar sem a permissão do senhor, possuir propriedades e iniciar negócios. No entanto, como observa Lenina Pomeranz, essa liberdade foi limitada pela manutenção de estruturas econômicas opressivas. Os camponeses receberam parcelas de terra para cultivo, mas essas terras não foram doadas gratuitamente. Em vez disso, os camponeses foram obrigados a pagar resgates ao Estado, que, por sua vez, compensava os senhores de terra. Esse sistema de resgates, que se estendeu por 49 anos, manteve os camponeses endividados e dependentes, perpetuando sua submissão econômica (Pomeranz, 2023).

Esse Ato eliminou legalmente os direitos de servidão a que estavam sujeitos os camponeses assentados em terras dos senhores feudais, assim como os servos do Estado. Entretanto, a fórmula nele adotada preservou as condições de servidão. A liberdade dos servos deveria vir acompanhada da provisão de terras para o trabalho, na medida em que fosse preciso; deveria, ao mesmo tempo, assegurar que eles continuassem pagando os impostos, dos quais dependia o Tesouro russo. Os camponeses foram então compelidos a adquirir lotes de terra do senhor feudal que lhes foram alocadas na partilha da propriedade entre eles e os senhores feudais. (Pomeranz, 2023, p. 33-34)

Para Marx, a abolição da servidão foi uma resposta às pressões econômicas e políticas que ameaçavam a estabilidade do império. Um dos fatores decisivos foi a derrota na Guerra da Crimeia, que expôs o atraso tecnológico e industrial do país em relação às potências europeias. Marx destacou que o regime tsarista percebeu que a servidão, com sua estrutura agrária arcaica, era um obstáculo ao desenvolvimento econômico e à capacidade militar do império. A abolição foi, portanto, uma tentativa de modernizar a economia russa, liberando parte da força de trabalho rural para a nascente indústria e criando condições para o desenvolvimento de um mercado interno (Marx; Engels, 2013).

Além disso, Marx enfatizou o papel das revoltas camponesas como um fator decisivo para a reforma. Ao longo do século XIX, a insatisfação dos servos com sua condição de exploração e opressão havia se intensificado, gerando um clima de tensão social que ameaçava a estabilidade do regime. A abolição da servidão foi, em parte, uma medida preventiva para evitar uma revolta em larga escala. No entanto, como Marx observa, a reforma não conseguiu acalmar os ânimos, pois perpetuou a exploração dos camponeses sob novas formas.

A abolição da servidão se situou em um contexto mais amplo do desenvolvimento capitalista global. O avanço industrial na Europa Ocidental e a expansão do mercado mundial pressionavam a Rússia a adaptar-se às novas condições econômicas. No entanto, o regime tsarista buscou realizar essa adaptação sem renunciar a seu controle político e social,

resultando em uma reforma incompleta e contraditória. Engels realizou uma análise da conjuntura sobre o Ato de Emancipação, que é exemplar ao refletir sobre a forma de exploração dos camponeses, concentração de poder na mão da autocracia e as contradições de seu regime pendular entre o arcaico e o moderno:

Toda produção rural – que de longe é a mais essencial para a Rússia – foi completamente desorganizada pela emancipação de 1861; a grande propriedade de terra não dispõe de suficientes forças de trabalho, os camponeses não dispõem de terra suficiente, sendo sufocados pelos impostos e extorquidos pelos usurários; a produção agrícola diminui ano a ano. A duras penas o conjunto é mantido exteriormente coeso por meio de um despotismo oriental, de cuja arbitrariedade nós, aqui no Ocidente, não temos a menor noção; um despotismo que a cada dia que passa não só se revela em gritante contradição com as concepções das classes esclarecidas e principalmente com as da burguesia em rápido crescimento na capital, mas que, na pessoa de seus detentores, já não sabe mais o que quer, que hoje faz concessões ao liberalismo e amanhã volta atrás assustado, o que contribui para que cada vez mais se prive de todo o crédito. (Marx; Engels, 2013, p. 34)

Para Lênin, a abolição da servidão deve ser compreendida não como um ato libertador, mas como um mecanismo histórico que, ao romper com a estrutura tradicional das comunas, permitiu a emergência e o desenvolvimento acelerado do capitalismo na Rússia. Essa transformação, ao mesmo tempo em que destruiu formas antigas de produção agrária, consolidou as bases para a industrialização e a formação de um proletariado, elementos que se tornariam centrais para a subsequente trajetória política e social do país (Lênin, 1982).

Em *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia*, de 1899, Lênin iniciou um debate com os *narodiks*⁹ (populistas) sobre o caráter do *mir* (comunas rurais) e seu desenvolvimento para uma economia capitalista. Os populistas acreditavam que a Rússia iria passar do feudalismo para o socialismo, já que existiam formas coletivizadas, como as comunas rurais; assim, o processo revolucionário deveria focar na organização camponesa para derrubada do tsarismo e construção de uma outra sociedade. Para Lênin, a emancipação formal levou os camponeses para uma situação que os empurraram para a proletarização. As indenizações elevadas impostas para a obtenção das terras, que continuavam a favorecer a aristocracia latifundiária, levaram muitos camponeses a perderem seus pequenos lotes e, conseqüentemente, a se verem forçados a migrar para os centros urbanos. Essa migração resultou na formação de um vasto contingente de trabalhadores assalariados, componente essencial para a consolidação da industrialização russa (Lênin, 1982).

⁹ Movimento populista que surgiu na Rússia da segunda metade do século XIX, liderado por intelectuais que via no campesinato a base para o socialismo. O movimento foi organizado *khozhdnie v narod* (“ir ao povo”) com caráter democrático e pacifista; no entanto, com a repressão tsarista, passou a formação de grupos como o *Narodnaya Volya* para uma outra estratégia política, voltada ao terrorismo. Seu principal ato foi o assassinato de Alexandre II, em 1881. Influenciaram os Socialistas Revolucionários e foram criticados por marxistas por subestimar o proletariado urbano.

A reforma gerou uma divisão social acentuada no meio rural, criando uma elite emergente – os *kulaks*, que se beneficiaram da aquisição das melhores terras – e uma massa de camponeses empobrecidos, cuja perda de autonomia produtiva fomentava uma dinâmica de exploração e acumulação de capital. Essa diferenciação foi fundamental para a formação de um mercado de trabalho urbano, ampliando a oferta de mão de obra para as indústrias nascente e estimulando a formação de um mercado interno consumidor, uma vez que a monetarização das relações agrárias impulsionava a demanda por bens industrializados (Lênin, 1982).

Lênin destaca, ainda, o papel ativo do Estado tsarista nesse processo que incentivou investimentos em infraestrutura e promoveu uma concentração do capital industrial. Essa intervenção estatal não apenas acelerou a transformação econômica, mas também exacerbou as contradições sociais inerentes ao capitalismo.

A Rússia do arado de madeira e do mangual, do moinho movido a água e da roca começou a se transformar rapidamente num país de arados de ferro e debulhadoras, de moinhos a vapor e teares a vapor. E não há nenhum ramo da economia nacional submetida à produção capitalista em que não se observe transformação tão completa da técnica. Dada a própria natureza do capitalismo, esse processo de transformação não pode ocorrer de outro modo senão em meio a uma série de desigualdades e desproporções: aos períodos de prosperidade sucedem os de crise, o desenvolvimento de um ramo industrial provoca o declínio de outro, o progresso da agricultura afeta aspectos da economia rural que variam segundo as regiões, o desenvolvimento do comércio e da indústria supera o da agricultura etc. Boa parte dos erros cometidos pelos escritores populistas decorre do lado de eles tentarem provar que esse desenvolvimento desproporcional, aleatório, aos saltos, não é desenvolvimento. (Lênin, 1982, p. 373)

A modernização da Rússia foi um processo longo, que segundo Pomeranz (2023), inicia com as alterações realizadas com Pedro, o Grande, mas durante a década de 70 do século XIX que houve uma transformação profunda. A produção industrial teve seu efetivo duplicado na passagem de 1860 para 1900, o número de empresas fundadas saiu de 37, na década de 1850, para 275, em 1870, como podemos ver na tabela abaixo. Esse salto levou a Rússia a ser quinta maior economia do mundo, perdendo apenas para EUA, Inglaterra, Alemanha e França (Aarão Reis, 2007, p. 32-35).

Tabela I – Crescimento da indústria na Rússia do século XIX

Número total de empresas	Número de empresas fundadas								
	Fundadas não se sabe quando	Fundadas há muito tempo	Fundadas no século XIX, no decurso dos anos						
			10	20	30	40	50	60	70
523	13	46	3	6	11	11	37	121	275

Fonte: Lenin, 1982, p. 221.

Tabela II – Produção industrial russa

**RÚSSIA — Produção Industrial
(Produtos Seleccionados)**

	1860	1876
Fiação de algodão (milhões de rublos)	28,7	44,2
Manufaturas de algodão (milhões de rublos)	42,9	96,3
Fio de lã (milhões de rublos)	0,45	2,5
Manufaturas de lã (milhões de rublos)	34,9	52,7
Máquinas (milhões de rublos)	14,0	43,4
Petróleo (milhares de toneladas)	9,8	228,8
Carvão (milhares de toneladas)	119,7	1.825,3
Ferro gusa (milhares de toneladas)	298,4	418,2
Ferro (milhares de toneladas)	191,9	280,4
Aço (milhares de toneladas)	1,6	17,6

NOTA: dados originais em puds (1 pud = 16,37 kg).

Fonte: Villela, 1970, p. 33.

O economista Annibal Villela (1970) desenvolveu a ideia de que o processo de industrialização da Rússia tsarista entre 1860 e 1913 caracterizou-se por transformações estruturais, políticas estatais e influências externas, consolidando-se no escopo da ideia de desenvolvimento tardio capitalista. De acordo Villela (1970), baseado nas ideias de Lênin referente a industrialização, podemos dividi-la em três fases:

I – Desintegração da indústria caseira e sua transformação em produção em pequena escala, trabalhando para o mercado e dominada pelo capitalismo comercial.

II – Formação da indústria manufatureira capitalista como um estágio diretamente ligado ao anterior no diz respeito à técnica manual, porém com expansão da divisão do trabalho através de uma transição parcial ou completa do trabalho caseiro para o trabalho em emprêsas capitalistas.

III – A fábrica capitalista, uma emprêsa altamente equipada com máquinas movida por energia, com uma numerosa e permanente fôrça de trabalho especializada, etc. (Villela, 1970, p. 32).

Em 1866, apenas 307 das 644 empresas industriais de grande porte utilizavam força motriz, empregando cerca de 232 mil operários. A partir da década de 1890, houve uma aceleração significativa, impulsionada por políticas governamentais, investimentos em infraestrutura e influxo de capital estrangeiro. O Estado russo desempenhou um papel fundamental na promoção da industrialização por meio de medidas intervencionistas. O protecionismo alfandegário, exemplificado pela tarifa de 1891, elevou drasticamente os impostos sobre importações de ferro, máquinas e produtos têxteis, protegendo a indústria nacional. Além disso, o governo priorizou contratos com empresas nacionais, como na construção da ferrovia Transiberiana, oferecendo preços acima do mercado internacional. A reforma monetária de 1897, com a adoção do padrão-ouro, estabilizou a moeda e atraiu capital externo, embora tenha gerado impactos negativos como a fome interna decorrente da priorização das exportações de cereais (Villela, 1970, p. 40-42).

A expansão da infraestrutura, sobretudo ferroviária, foi um dos principais motores do crescimento industrial. A extensão das ferrovias aumentou de 2.238 km em 1861 para 70.156 km em 1913, facilitando a integração de mercados e estimulando a produção siderúrgica, que destinava entre 70% e 75% de sua produção às ferrovias (Villela, 1970). O capital estrangeiro teve papel relevante, especialmente nos setores de mineração e indústria química, com participação majoritária de investidores franceses e britânicos, “[...] 42% e 50% de participação nas indústrias metalúrgicas e químicas” (Aarão Reis, 2007, p. 33).

Segundo Villela, apesar dos avanços tecnológicos, houve disparidades regionais. O sul da Rússia modernizou-se mais rapidamente, adotando altos-fornos a carvão mineral, enquanto os Urais mantiveram técnicas mais rudimentares. Em 1909, a produtividade no setor metalúrgico do sul atingia 34,7 toneladas de ferro gusa por operário, contrastando com apenas 3,9 toneladas nos Urais. Contudo, o processo de concentração industrial foi significativo: em 1914, apenas 2,4% das empresas possuíam mais de 1.000 operários, mas empregavam 41,4% da força de trabalho.

Mesmo com um salto expressivo comparado com o período anterior, a Rússia em 1913 apresentava apenas 9% da população ativa na indústria, enquanto 75% ainda dependiam da agricultura. Villela comparou com outras potências ocidentais, realizando uma conversão do PIB em rublos (moeda russa): a Rússia apresentava um PIB per capita de 101 rublos, significativamente inferior aos 682 rublos dos Estados Unidos. No entanto, Villela argumenta que o nível industrial russo em 1913 era superior ao de países como Brasil e México na

década de 1960, particularmente em setores como a produção de aço e cimento (Villela, 1970, p.54-55).

Essas contradições do desenvolvimento tardio do capitalismo da Rússia levou a compreensão de Trotsky que a economia, a cultura, a política e sociedade russa esteve desde seu início imbricada entre dois modelos: o ocidental e o oriental; Trotsky começa por destacar que a Rússia, geográfica e historicamente, ocupa uma posição intermediária entre a Europa e a Ásia. Ele observa que, embora o país tenha sido influenciado por ambas as regiões, sua evolução não seguiu exatamente o modelo de nenhuma delas. A Rússia foi moldada por uma combinação de elementos orientais, como o jugo tártaro, e ocidentais, como a pressão militar e econômica das potências europeias (Trotsky, 1977, p. 23-24).

Trotsky destacou que a Rússia não poderia simplesmente copiar o modelo ocidental de desenvolvimento. Em vez disso, o país assimilou seletivamente as conquistas tecnológicas e industriais do Ocidente, adaptando-as às suas próprias condições. Ele escreveu: “Um país atrasado assimila as conquistas materiais e ideológicas dos países adiantados. Não significa isto, porém, que siga servilmente êstes países, reproduzindo todas as etapas de seu passado.” (Trotsky, 1977, p. 24). Essa assimilação seletiva criou uma combinação única de elementos modernos e arcaicos. Por exemplo, a Rússia adotou tecnologias industriais avançadas, mas manteve uma estrutura social feudal no campo. Essa combinação de elementos desiguais gerou tensões, que foram exacerbadas pela pressão externa do Ocidente.

Nesse sentido, Trotsky elaborou sua teoria do desenvolvimento desigual e combinado com o intuito de explicar as contradições que geraram a Revolução Russa de 1917, já que naquele momento uma visão mecanicista da teoria marxiana não acreditava na possibilidade de uma revolução socialista em solo que não fosse de capitalismo central. O desenvolvimento desigual refere-se ao fato de que diferentes sociedades ou regiões evoluem em ritmos distintos, resultando em assimetrias econômicas, sociais e culturais. Trotsky observou que a Rússia, em comparação com os países da Europa Ocidental, era um país atrasado em termos de desenvolvimento capitalista. No entanto, esse atraso não significava uma simples repetição das etapas históricas já percorridas pelos países mais avançados. Pelo contrário, a Rússia assimilou rapidamente as conquistas tecnológicas e industriais do Ocidente, mas sem abandonar completamente suas estruturas sociais e econômicas arcaicas.

Essa assimilação seletiva e acelerada criou uma combinação peculiar de elementos antigos e modernos, que Trotsky descreve como uma “combinação original das diversas fases do processo histórico” (Trotsky, 1977, p. 25). Por exemplo, a industrialização russa, embora

tardia, concentrou-se em grandes complexos industriais, controlados por capital estrangeiro, enquanto a agricultura permanecia em grande parte atrasada e praticamente feudal. Essa disparidade entre o setor industrial moderno e o rural arcaico foi um dos fatores que contribuíram para a instabilidade social e política na Rússia.

O desenvolvimento combinado, por sua vez, refere-se à interação e à coexistência dessas formas desiguais de desenvolvimento dentro de uma mesma sociedade. Trotsky argumenta que a Rússia não poderia simplesmente seguir o caminho linear de desenvolvimento dos países capitalistas avançados, como a Inglaterra ou a França. Em vez disso, o país experimentou uma combinação única de elementos feudais, capitalistas e até mesmo pré-capitalistas, que se entrelaçaram de maneira complexa.

A lei do desenvolvimento combinado, própria dos países atrasados — no sentido de uma combinação original dos elementos retardatários com os fatores mais modernos — formula-se-nos em sua expressão mais perfeita, dando-nos, ao mesmo tempo, a chave do enigma da Revolução Russa. (Trotsky, 1977, p. 62)

Essa combinação de elementos desiguais gerou contradições profundas. A classe operária russa, embora numericamente pequena em comparação com a população rural, era altamente concentrada em grandes fábricas e politicamente consciente, graças à influência das ideias socialistas. Ao mesmo tempo, a maioria da população ainda vivia no campo, sob condições semifeudais. Essa dualidade entre o proletariado industrial moderno e o campesinato tradicional foi crucial para o desenrolar da história russa nas primeiras décadas do século XX.

Para Trotsky, o desenvolvimento industrial russo caracterizou-se por avanços em sobressaltos. Diferentemente de países cujo capitalismo emergiu gradativamente de contradições sociais e produtivas desde a Idade Média, etapas como o “artesanato corporativo e a manufatura” não assumiram papel central na Rússia, como ocorreu na Inglaterra (Trotsky, 1977). A técnica industrial, já consolidada na Europa Ocidental, foi incorporada pelos russos via importação, tornando sua indústria um fenômeno exógeno, não autóctone. Assim, ao não precisar percorrer etapas evolutivas para o desenvolvimento dos meios de produção, o país acelerou sua expansão industrial.

A lei do desenvolvimento desigual e combinado, proposta por Trotsky, não se restringe à esfera econômica e produtiva. O autor destaca também a hibridização de elementos culturais e políticos na história russa. A forte centralização do poder sob a autocracia tsarista, por exemplo, impediu que a modernização — orientada a replicar padrões europeus — permitisse o surgimento de uma burguesia revolucionária, como na Inglaterra ou França. O

caso mais interessante é o despotismo esclarecido de Catarina, a Grande, o liberalismo russo era algo com “pés de barro”, controlado pela nobreza não conseguiu alcançar os patamares do Ocidente, os avanços sentidos no país de Pedro I limitaram-se a técnica, jamais à esfera política.

Nesse contexto, a burguesia russa emergiu subordinada aos interesses do tsarismo, incapaz de consolidar-se como agente de transformação social. Outra dimensão do desenvolvimento desigual reside na produtividade do trabalho: segundo Trotsky, no auge, a renda per capita dos Estados Unidos era dez vezes superior à russa. Quanto à composição da força de trabalho, quatro quintos da classe trabalhadora russa ainda consistiam em camponeses vinculados a práticas feudais do século XVII, enquanto nos Estados Unidos a proporção era de um camponês para 2,5 operários (Trotsky, 1977, p. 28). Essa configuração social evidencia as contradições que marcavam a Rússia no limiar do século XX — entre tradição e modernidade, feudalismo e industrialização, autoritarismo e aspirações reformistas.

Desse cenário múltiplo da sociedade russa nasceu uma camada social que, segundo Pomeranz (2023), é uma das chaves para compreensão da resistência ao tsarismo e as transformações entre o século XIX e XX, a *intelligentsia*. Um grupo de pessoas que se negavam a adentrar ao sistema autocrático, não aceitaram participar da burocracia estatal por valores morais que criaram ao longo da primeira metade do século XIX.

Sobre a composição da *intelligentsia*, Pomeranz (2023) define:

A *intelligentsia* russa era constituída por homens e mulheres de diferentes classes sociais, que se distinguiam das classes como tais pela educação e por seu distanciamento do Estado czarista. Em outros termos, eram pessoas cujo traço comum eram seus sentimentos de alienação social e sua dedicação à transformação da sociedade e da política russas. Os seus membros eram, antes de tudo, inimigos da autocracia czarista. (Pomeranz, 2023, p. 37)

Segundo Alan Wood, em *As origens da Revolução Russa* (1991), a *intelligentsia* foi um agente central na trajetória política da Rússia entre 1861 e 1917. Para o autor, esse grupo intelectual foi um impulsionador das transformações sociais, articulando críticas ao tsarismo e formulando projetos revolucionários. Para Wood (1991), há uma evolução dialética da *intelligentsia*, marcada por tensões entre ocidentalização e tradição, entre idealismo e pragmatismo, e entre engajamento popular e elitismo.

Para esse historiador britânico, as raízes da *intelligentsia* estão no século XVIII, período em que a influência do Iluminismo europeu gerou as primeiras fissuras no

absolutismo russo. Alexander Radishchev¹⁰ emergiu como figura central: sua obra *Viagem de São Petersburgo a Moscou* (1790), denunciou a servidão e a corrupção estatal, simbolizando, para Wood (1991), o surgimento de uma consciência crítica entre a nobreza educada. Radishchev, porém, pagou com o exílio na Sibéria por seu “[...] primeiro tiro de uma longa batalha entre o governo e a intelligentsia” (Wood, 1991, p. 20).

No século XIX, a Revolta Decembrista (1825) ampliou esse legado. Oficiais militares influenciados pelas ideias liberais europeias tentaram, sem sucesso, instaurar uma monarquia constitucional. Embora fracassados, os Decembristas tornaram-se “*mártires*” simbólicos, inspirando gerações posteriores a questionar a autocracia. A polarização entre Ocidentalistas e Eslavófilos na década de 1840 aprofundou o debate interno da *intelligentsia*: enquanto os primeiros defendiam a adoção de instituições europeias, os segundos idealizavam a *obshchina* (comuna camponesa) como base de um socialismo autenticamente russo (Wood, 1991, p. 22-23). Para Wood, essa dualidade refletia o dilema central desse grupo: como modernizar a Rússia sem perder sua identidade?

A *intelligentsia* esteve diretamente ou indiretamente ligada às mudanças reformistas de Alexandre II, no entanto, devido aos limites e contradições da abolição da servidão, surgiu um sentimento de desilusão entre eles. Isso gerou um direcionamento ao encontro dos camponeses como força revolucionária. O populismo tornou-se a ideologia dominante, sintetizando o socialismo utópico europeu com o comunitarismo rural russo. Líderes como Nikolai Tchernichevski e Alexander Herzen defendiam que a *obshchina* poderia evitar os males do capitalismo, servindo de alicerce para uma sociedade igualitária (Wood, 1991, p. 29-30).

O movimento “indo para o povo” (*khozhdenie v narod*, 1874) hegemonizou essa fase. Milhares de jovens intelectuais, muitos de origem nobre, dirigiram-se ao campo para “*pregar o evangelho socialista*” (Wood, 1991, p. 34).

Sem liderança, sem organização e sem planejamento, milhares de jovens intelectuais, tanto homens quanto mulheres, deixaram suas casas, universidades e empregos para se juntar a um espontâneo movimento de massas, quase uma cruzada [...]. Não havia nenhum indício imediato do movimento. Ele representava uma curiosa mistura de teorias socialistas semidigeridas (tanto de lavrovistas quanto de bakuninistas), uma simpatia genuína pelo sofrimento do campesinato e um entusiasmo juvenil a uma causa nobre, e foi marcado por um compromisso e um zelo quase missionários (Wood, 1984, p. 34).

¹⁰ Alexander Nikolayevich Radishchev (1749–1802) foi um escritor, filósofo e crítico social russo, considerado precursor da *intelligentsia* revolucionária. Formado na Universidade de Leipzig, denunciou a servidão e o autoritarismo tsarista. Foi condenado a morte por Catarina, a Grande, pena comutada para exílio na Sibéria. Anistiado em 1797, suicidou-se em 1802.

Contudo, o fracasso em mobilizar os camponeses — que rejeitaram suas ideias como estranhas — levou à radicalização. Organizações como a *Zemlya i Volya* (Terra e Liberdade) e a *Narodnaya Volya* (Vontade do Povo) adotaram o terrorismo político, culminando no assassinato de Alexandre II em 1881. Wood ressalta que, apesar do aparente fracasso, o populismo legou à *intelligentsia* uma ética de sacrifício e uma visão da revolução como ato redentor.

A industrialização acelerada reconfigurou o cenário social, gerando um proletariado urbano que deslocou o campesinato como foco da *intelligentsia*. Wood destaca a fundação do Liga para a Emancipação do Trabalho (1883) formado por ex-populistas como por Georgi Plekhanov¹¹, Pavel Akselrod¹² e Vera Zaslitch¹³. Como marco da transição ao marxismo, a Emancipação do Trabalho teve um papel crucial na introdução desse pensamento na Rússia, ao traduzir e divulgar as obras de Karl Marx e Friedrich Engels para o público russo. Pierre Broué destaca a importância desse movimento ao afirmar que o grupo representou um divisor de águas entre as concepções tradicionais do socialismo agrário russo e a perspectiva marxista, que enfatizava o papel do proletariado industrial como o agente histórico da revolução (Broué, 2014, p. 28). Plekhanov rejeitou o populismo, argumentando que a Rússia precisava atravessar uma fase capitalista antes do socialismo — tese que dividiu a *intelligentsia*.

Devido as condições históricas da Rússia tsarista, os grupos marxistas do final do século XIX não conseguiram criar um partido operário coeso e com capilaridade junto a classe trabalhadora. A repressão da autocracia dificultava a atuação dos(as) revolucionárias. Enquanto, na Europa ocidental já estava se consolidando uma tradição social-democrata, com disputas internas entre revolucionários e reformistas, dentro da II Internacional, na Rússia, o Partido Operário Social-Democrata Russo (POSDR) nasceu em 1898 no Congresso de Minsk, reunindo diferentes grupos dispersos pelo país. No entanto, devido à repressão tsarista, o comitê central eleito foi rapidamente desmantelado, e o partido permaneceu por anos como uma rede difusa de círculos e organizações independentes (Broué, 2014).

¹¹ Georgi Valentinovich Plekhanov (1856–1918) foi um teórico marxista, filósofo e fundador do movimento socialdemocrata russo. Inicialmente populista, exilou-se na Suíça em 1880, onde fundou o Liga para a Emancipação do Trabalho (1883), pioneiro na difusão do marxismo na Rússia. Em 1903, alinou-se aos mencheviques. Criticou a Revolução de Outubro (1917) como prematura, defendendo que a Rússia precisava de uma fase burguesa antes do socialismo. Morreu na Finlândia, isolado politicamente, em 1918.

¹² Pavel B. Akselrod (1850–1928) foi um marxista russo, cofundador do grupo Emancipação do Trabalho. Em 1903, integrou a ala menchevique, defendendo uma ideia de socialismo democrático. Exilado após 1917, morreu na Alemanha.

¹³ Vera I. Zaslitch (1849–1919) foi inicialmente ligada ao movimento populista. Ficou célebre pelo atentado ao governador Trepov (1878). Tornou-se marxista, cofundadora da Liga da Emancipação do Trabalho (1883). Aliou-se aos mencheviques. Após a Revolução bolchevique de 1917, morreu exilada na Suíça.

Nesse período, as disputas internas entre os marxistas russos começaram a emergir, principalmente entre aqueles que defendiam a construção de um partido mais centralizado e militante, e aqueles que priorizavam a luta econômica e a autonomia dos sindicatos. Em busca de um partido revolucionário coeso, Lênin defendeu a criação de um centro organizador externo, capaz de articular e unificar os social-democratas russos. A partir de 1901, ele lançou o jornal *Iskra* (A Centelha), cujo lema era: “da fagulha nascerá a chama”. Publicado no exterior e distribuído clandestinamente na Rússia, como ferramenta para disseminar o marxismo revolucionário e preparar o caminho para um partido mais disciplinado e organizado.

O objetivo que este jornal se coloca é “contribuir para o desenvolvimento e organização da classe operária”. Ele oferece às organizações clandestinas da Rússia um programa e um plano de ação, consignas políticas e diretrizes práticas para a construção de uma organização clandestina sob o controle da companheira de Lênin, Nadezhda Krupskaja, e que no início deve se limitar apenas à difusão deste jornal. Nesse período, os operários russos parecem despertar para a luta reivindicativa: as greves e diferentes movimentos se multiplicam e os emissários do *Iskra* – que originalmente não são mais de dez, e em 1903 não passam de trinta – viajam por todo o país, tomando contato com os grupos locais, recolhendo informações, distribuindo publicações e também selecionando os militantes mais destacados, que eles fazem passar à clandestinidade (Broué, 2014, p. 32).

Analisando as condições históricas e conjuntais de seu país, Lênin compreendeu que deveriam elaborar um partido de novo tipo, já que a violência autocrática impossibilitava qualquer ação mais aprofundada em busca da transformação radical e queda do tsarismo. Nesse sentido, Lênin, em *Que fazer?* (1902), apresenta sua estrutura de partido revolucionário composto por revolucionários profissionais, que deveriam elevar a consciência política das massas. Assim o partido se tornaria a vanguarda do proletariado. A obra de Lênin reflete as disputas internas dentro do POSDR, apareceu como resposta a essas disputas, defendendo uma reorganização radical da estrutura partidária e na estratégia política.

No centro dos conflitos internos estava a polarização entre duas correntes principais: os chamados “economistas” e os marxistas revolucionários. Os primeiros, influenciados por tendências reformistas europeias, limitavam a atuação do partido às lutas sindicais por melhorias imediatas, como salários e condições de trabalho, relegando a revolução política a um horizonte distante. Lênin criticou essa postura como “espontaneísmo”, argumentando que a classe operária, sem direção teórica externa, não superaria a “consciência trade-unionista” — isto é, uma visão restrita às demandas econômicas, incapaz de questionar o sistema

capitalista. Havia nessa disputa interna também um grupo formado por Julius Martov¹⁴ e Georgi Plekhanov, que, embora críticos dos “economistas”, temiam o centralismo excessivo defendido por Lênin. Martov via certa rigidez organizacional um risco de elitismo, defendendo um partido mais amplo, com critérios flexíveis de filiação para integrar simpatizantes além dos militantes ativos. Plekhanov, por sua vez, insistia na aliança com a burguesia liberal para derrubar o tsarismo, seguindo uma revolução “por etapas” (primeiro burguesa, depois proletária), em contraponto com a ênfase leninista na ruptura revolucionária direta.

O II Congresso do POSDR, realizado entre julho e agosto de 1903, marcou o auge dos conflitos internos. A divisão das frações internas teve como início o debate em torno do artigo 1º do estatuto do partido, que determinava os critérios para a filiação. Lênin defendia que apenas aqueles que participassem ativamente da organização e estivessem comprometidos com a luta revolucionária deveriam ser considerados membros do partido. Em oposição, Martov propunha uma adesão mais flexível, permitindo que qualquer simpatizante que contribuísse para o movimento socialista, mesmo sem engajamento prático na militância clandestina, pudesse se tornar membro.

Embora a proposta de Martov tenha sido aprovada por uma margem estreita, a disputa entre os dois líderes se intensificou nas votações seguintes. Lênin conseguiu formar uma maioria momentânea e assegurou o controle dos principais órgãos de direção do partido, o que levou sua ala a se autodenominar “bolcheviques” (do russo “maioria”), enquanto os seguidores de Martov ficaram conhecidos como “mencheviques” (“minoria”). Contudo, como observa Broué, “[...] essa maioria era circunstancial e frágil, pois não refletia um alinhamento político homogêneo entre os delegados” (Broué, 2014, p. 34).

Tal é o início da grande divergência. Deste enfrentamento, que todos parecem concordar em considerar menor, vai surgir a primeira divisão do partido. Lenin, que controla os organismos dirigentes, apela à disciplina e à lei da maioria. Os mencheviques, que consideram que tal maioria foi puramente acidental, o acusam de querer infligir ao partido um “estado de sítio”. Martov reagrupa ao seu redor a maioria dos sociais-democratas exilados e sua consigna é o restabelecimento do antigo comitê de redação do Iskra, no qual Lenin se encontrava em minoria. Plekhanov, que no congresso havia concordado com os pontos de vista de Lenin, se inclina à conciliação com os mencheviques, terminando por aceitar a designação direta de alguns deles para participar do comitê de redação, entregando a eles o controle do jornal. O Comitê Central, que, no congresso, era de maioria bolchevique, parece ser igualmente favorável à conciliação (Broué, 2014, p. 34)

¹⁴ Julius Martov (1873-1923), pseudônimo de Yuli Osipovich Tserdbaum, nascido no Império Otomano migrou criança para Rússia com seus pais. Militante marxista do Emancipação do Trabalho, participou da fundação do POSDR e posteriormente esteve na ala dos mencheviques. Mesmo crítico dos bolcheviques se colocou contra as invasões do Exército Branco durante a Guerra Civil. Morreu em Berlim, em 1923, devido a tuberculose.

Nesse contexto, ocorreu a ascensão de Nicolau II ao trono russo em 1894, que marcou a continuidade da autocracia tsarista, mas também expôs as fragilidades de um monarca incapaz de compreender as mudanças sociopolíticas que ocorriam em seu império. Segundo Paul Bushkovitch (2014), Nicolau II herdou de seu pai, Alexandre III, uma visão profundamente conservadora do poder, caracterizada pela desconfiança em relação a parlamentos e a liberdade de expressão. No entanto, diferentemente do pai, carecia de habilidade política e decisão firme, tornando-se um monarca cada vez mais isolado e alheio às necessidades da população.

Bushkovitch destaca que Nicolau II assumiu o trono sem preparação adequada, o que contribuiu para sua hesitação em tomar decisões fundamentais. Ele não possuía uma compreensão clara dos desafios enfrentados pelo Império Russo e mantinha-se fiel à ideia de que a autocracia deveria ser preservada a qualquer custo. Trotsky, em *A história da Revolução Russa* (1977), apresentou o último dos Romanov como um ser “ignóbil”, “sem talentos” e de um exacerbado “amor próprio”, comparando com o outro tsar Paulo I, do qual havia sido morto em uma traição, mas para o autor, Nicolau chegava a ser pior que seu antepassado e teria o mesmo fim pela perda de apoio entre os nobres e sem aliados junto a burguesia (Trotsky, 1977, p. 64-65).

Complementando o cenário conjuntural na passagem do século XIX para o XX, é o momento chamado por Eric Hobsbawm (2010) como *Era dos Impérios*. O autor destaca que o imperialismo do final do século XIX não foi apenas uma política expansionista, mas uma necessidade estrutural do capitalismo em sua fase monopolista. A Segunda Revolução Industrial, com inovações como o aço, a eletricidade e os produtos químicos, demandou novos mercados consumidores, fontes de matéria-prima e áreas de investimento. Nesse contexto, as potências europeias — lideradas pelo Reino Unido, França e Alemanha — aceleraram a partilha da África e da Ásia, consolidando um sistema global de exploração. A Conferência de Berlim (1884-1885), que regulamentou a colonização africana, simboliza essa “corrida imperialista”, na qual a competição por territórios tornou-se um mecanismo de afirmação nacional.

O Império Russo também se engajou na corrida imperialista, sua expansão concentrou-se em regiões contíguas ao seu território, como o Cáucaso, a Ásia Central (conquista de Quiva, Bucara e Samarcanda) e o Extremo Oriente (ambições na Manchúria e Coreia). A construção da Ferrovia Transiberiana (iniciada em 1891), patrocinada pelo ministro Sergei Witte, simbolizou o projeto de integração territorial e projeção de poder na

Ásia. Contudo, a ambição russa colidiu com interesses britânicos no “Grande Jogo” pela Ásia Central e com o expansionismo japonês no Leste Asiático.

Nesse momento, pulsa as grandes contradições do desenvolvimento da industrialização tardia da Rússia. Enquanto, as potências ocidentais estavam no estágio do imperialismo monopolista, passado pelas transformações da Segunda Revolução Industrial, o gigante euroasiático não havia se modernizado ao ponto de enfrentar seus adversários, sua planta industrial voltada à guerra ainda muito deficitária. Assim, se dirigiu ao leste. Todavia, foi de encontro com outro império, o Meiji do Japão, que havia realizado uma industrialização acelerada e despontava como um país imperialista com pretensões expansionistas na região (Hobsbawm, 2010).

Dessa disputa resultou na Guerra Russo-Japonesa (1904-1905) pelo domínio da Manchúria e da Península da Coreia, regiões estratégicas do Leste Asiático. O Japão tentou negociar uma divisão de influência com a Rússia, propondo um acordo que reconhecia a presença russa na Manchúria em troca do reconhecimento japonês sobre a Coreia. No entanto, o Tsar Nicolau II, confiando na superioridade militar russa e subestimando o Japão, recusou as propostas e manteve sua presença militar na Manchúria, buscando ampliar sua influência na Coreia. A relutância russa em negociar e sua ocupação contínua da Manchúria foram percebidas pelo Japão como uma ameaça direta aos seus interesses estratégicos. Diante da recusa russa em se comprometer com um acordo diplomático, o Japão decidiu lançar um ataque preventivo, iniciando a guerra em fevereiro de 1904 com um ataque surpresa à frota russa em Port Arthur.

O historiador Daniel Aarão Reis (2007), descreve a arrogância do tsar e seus generais perante o ataque japonês: ao subestimarem aquele império nascente, deixaram mais evidente o enfraquecimento russo diante outros adversários:

Ora, os japoneses estavam perto do teatro de operações, os russos, longe. Havia se preparado para a guerra com cuidado e método. Estavam em jogo, para eles, não apenas interesses econômicos, mas a afirmação de um império nascente, o orgulho de uma nação, a sorte de um continente, do qual já começavam a se julgar os salvadores e os protetores. O tsar e os homens de negócio, diante do perigo iminente, reagiram com a arrogância típica dos que se consideram superiores. (Aarão Reis, 2007, p. 48)

O resultado foi o pior possível para a Rússia: perderam a Península de Liaodong e Port Arthur ao Japão, entregaram o sul da Ilha Sacalina e reconheceram a Coreia como parte da influência japonesa. Além do aspecto militar, a guerra somou-se a crise econômica e social em território russo, Lenina Pomeranz destaca a desaceleração da indústria, que gerou um

impacto em forma de crise entre os anos de 1901-1903. Apenas na Ucrânia ficaram desempregados cerca de 90 mil trabalhadores da indústria metalúrgica, cerca de 3 mil empresas foram fechadas.

Durante os primeiros meses de 1905 estouraram greves com a participação de 200 mil trabalhadores (Pomeranz, 2023, p. 43). É nesse momento que apareceu uma figura que buscou conciliar os interesses dos(as) trabalhadores(as) com o tsarismo, o padre ortodoxo Gapon¹⁵. Ele organizou uma passeata com milhares de pessoas em frente ao Palácio de Inverno, levando uma petição ao Tsar Nicolau II, suplicando por melhorias nas condições de vida e de trabalho.

A petição louvava o imperador, não havia nenhum tipo de enfrentamento a autocracia: pelo contrário, acreditavam que Nicolau II poderia salvá-los das tiranias dos patrões. Estava escrito:

Nós, operários, habitantes de Petersburgo, dirigimo-nos a Ti. Somos escravos miseráveis, humilhados; somos subjugados pelo despotismo e o arbítrio. Com a paciência esgotada, cessámos o trabalho e pedimos aos nossos patrões que nos dessem pelo menos aquilo sem o qual a vida não passa de uma tortura. Mas isso foi-nos recusado; dizem os industriais que não está conforme com a lei. Somos milhares e, tal como todo o povo russo, estamos privados de todos os direitos humanos. Os Teus funcionários reduziram-nos à escravatura.

[...]

Senhor! Não recuses ajudar o Teu povo! Derruba a muralha que Te separa do Teu povo! Ordena que seja dada satisfação aos nossos pedidos, ordena-o publicamente e tornarás a Rússia feliz; se não, estamos prontos a morrer aqui mesmo. Só temos dois caminhos: a liberdade e a felicidade ou o túmulo. (Lênin, 1974, s/p)

A resposta foram os cossacos metralhando a multidão, com um saldo de mais de mil mortos e dois mil feridos, esse episódio ficou conhecido como Domingo Sangrento. Esse evento, no qual tropas do tsar Nicolau II massacraram manifestantes pacíficos em São Petersburgo, revelou a incapacidade do regime autocrático de responder às demandas populares e acelerou a erosão de sua legitimidade.

No dia seguinte, Victor Serge (2007) escreveu que começou a aparecer centenas de sindicatos espalhados por todo o império. A sublevação teve como chama o encouraçado de Potemkin, em Varsóvia, uma revolta com saldo de 90 mortos, 173 feridos e 733 detidos. A greve geral se alastrou por diversas partes, intensificando cada dia mais a organização da classe trabalhadora para superação da sua condição. Entre os camponeses, soldados e marinheiros a situação era a mesma. O Império dos Romanov entrava em colapso.

¹⁵ Georgy Apollonovich Gapon (1870-1906) foi um padre ortodoxo de origem ucraniana, participou de petições em sindicatos. Liderou uma passeata que gerou o Domingo sangrento. Depois que foi descoberto como informante da polícia, Gapon foi assassinado por membros do Partido Socialista Revolucionário.

O ápice do movimento ocorreu durante a greve geral de 1905, iniciou com os tipógrafos de Moscou, mas devido a forte repressão estatal, logo foi aderida por outras categorias, o principal aliado foram os ferroviários, que pararam as ferrovias do país (Serge, 2007). Para Trotsky, essa greve não foi apenas um meio de luta econômica, mas sim “[...] uma forma embrionária de insurreição proletária” (Trotsky, p. 130). A mobilização forçou o tsar a prometer reformas, resultando na promulgação do Manifesto de Outubro, que concedia uma constituição e criava a Duma (parlamento). No entanto, essas concessões foram superficiais, e a repressão logo se intensificou.

Em meio ao acirramento de forças na revolução de 1905, a burguesia e os liberais não compunham um polo que ampliasse o enfrentamento para derrubada do tsar. Quando Nicolau II prometeu abertura da Duma e outras mudanças democráticas liberais, logo os camponeses e operários foram traídos. Segundo Victor Serge:

A autocracia foi salva, em 1905, pelas hesitações e pelo espírito reacionário da burguesia liberal, as hesitações das classes médias revolucionárias, a inexperiência e a falta de organização do proletariado (nem o devotamento nem a solidariedade puderam substituí-la), a fraqueza do partido proletário, o caráter elementar dos movimentos no campo, a fidelidade relativa da tropa e a intervenção do dinheiro francês. (Serge, 2007, p. 62)

Na análise de Marc Ferro (1974), os acontecimentos de 1905 ocupam um lugar central como um momento decisivo, que moldou as estratégias e as fissuras do movimento revolucionário. O autor caracteriza 1905 como um “[...] ensaio geral de uma grande sublevação que seria a última”, cujo objetivo era “fundar uma sociedade nova” (Ferro, 1974, p. 14).

Essa visão vai ao encontro do pensamento de Lênin sobre a Revolução de 1905 ser a antessala do processo revolucionário de 1917. Em suas obras, o líder bolchevique não a interpretou como um mero evento fracassado, mas como um processo histórico indispensável, que revelou as contradições do Império Russo e permitiu ao proletariado acumular experiências decisivas para a futura tomada do poder. Sua análise, desenvolvida em textos como *Duas táticas da social-democracia na revolução democrática* (1905)¹⁶ e *Esquerdismo: doença infantil do comunismo* (1920)¹⁷, destacava três eixos principais: a formação da consciência revolucionária, a elaboração de estratégias de luta e a consolidação da hegemonia proletária.

¹⁶ Publicado no Brasil como: Lênin, Vladímir Ilitch. **Duas táticas da social-democracia na revolução democrática**. São Paulo: Boitempo, 2022.

¹⁷ Publicado no Brasil como: Lênin, Vladímir Ilitch. **Esquerdismo, doença Infantil do comunismo**. São Paulo: Boitempo, 2025.

Lênin definiu 1905 como um “ensaio geral”, uma metáfora que sintetiza a ideia de que a revolução é um processo de aprendizagem coletiva. Apesar de seu caráter inicialmente burguês — pois visava a derrubar o tsarismo e instaurar direitos democráticos —, Lênin insistiu que o proletariado deveria assumir a liderança, em aliança com os camponeses. Essas “duas táticas da social-democracia”, contrariava a visão de que a burguesia deveria comandar revoluções democráticas. Para ele, a fraqueza política da burguesia russa, que rapidamente capitulou ao tsarismo, comprovava sua incapacidade de levar adiante transformações radicais. Assim, a revolução democrática só poderia triunfar sob a hegemonia do proletariado, antecipando a transição para a etapa socialista

Ferro enfatiza que o fracasso de 1905 revelou a fragilidade da união entre as classes opositoras. Após a revolução, os revolucionários reconheceram que “[...] a classe operária não podia ser bem-sucedida entregue a si mesma” e que “o campesinato não estava ainda maduro para uma ação política de envergadura” (Ferro, 1974, p. 17). Essa percepção aprofundou as divisões ideológicas entre social-democratas e socialistas-revolucionários, além de intensificar as cisões internas no POSDR. Como observa o autor, as divergências entre bolcheviques e mencheviques, agravadas após 1905, giravam em torno de questões como a organização partidária e a aliança com o campesinato.

O regime tsarista, por sua vez, respondeu à revolução com reformas parciais, como as de Stolypine, que buscavam “[...] apaziguar uma parte dos camponeses, facilitando-lhes o acesso à propriedade (os *kulaks*) e destruindo assim a solidariedade da classe” (Ferro, 1974, p. 16). Essas medidas, embora efêmeras, demonstraram a capacidade do Estado em cooptar setores sociais para neutralizar a oposição. Ferro ressalta que tais reformas não resolveram as contradições estruturais, pois a autocracia manteve sua natureza repressiva: “[...] Nicolau II não experimentava o menor remorso por ter mandado atirar sobre o povo” em 1905 (Ferro, 1974, p. 25).

O principal saldo da Revolução de 1905 nasceu durante a greve de outubro, uma nova organização despontou de forma espontânea entre a classe trabalhadora: os Sovietes. Em São Petersburgo, formaram o Soviete (conselho) dos Operários, que reuniam representantes eleitos de fábricas, sindicatos e setores populares, funcionando como um “parlamento operário” que coordenava demandas políticas e sociais, como a jornada de 8 horas e o fim da autocracia. Seu primeiro dirigente foi o advogado popular Khrustalev-Nosar, mas logo foi preso durante as jornadas de luta, quem assumiu a presidência foi o jovem Lev Davidovich Bronstein, mais conhecido por Leon Trotsky (Serge, 2007). Esse novo tipo de organização

surgiu como embrião para as lutas revolucionárias e de poder popular, que venceriam posteriormente a autocracia.

Se o proletariado, bem como a imprensa reacionária, chamavam-no de ‘governo operário’, isso correspondia ao fato de que o conselho realmente representava o embrião de um governo revolucionário. O conselho exercia o poder na medida em que ele já se encontrava em suas mãos; ele lutava pelo poder na medida em que ele ainda se concentrava nas mãos do Estado policial-militar [...] E mais ainda: ele ligava a luta pelo poder com a direção direta do conjunto da atividade social das massas trabalhadoras (Trotsky *apud* Deo; Batista, 2020, p. 85)

Os anos que se seguiram entre 1906-1914 foram marcados pela intensa polaridade social: de um lado o tsarismo, buscava medidas econômicas para acelerar ainda mais sua industrialização, por outro, intensificou a repressão e a exploração da força de trabalho. As pequenas reformas liberalizantes a partir da Duma foram irrisórias, o tsar Nicolau II e sua corte continuaram a exercer o poder de maneira autocrática, a Duma foi sistematicamente enfraquecida por manipulações eleitorais e dissoluções arbitrárias. Segundo Marc Ferro, a Duma foi uma instituição marcada pela fragilidade e pela constante interferência do tsar, que dissolveu repetidamente os parlamentos quando esses se opunham aos interesses da monarquia (Ferro, 1974). Isso gerou uma crescente frustração entre os setores reformistas e revolucionários, aumentando a polarização política.

A repressão aos movimentos revolucionários foi brutal, com milhares de presos e exilados. Entretanto, a tentativa de sufocar as reivindicações políticas apenas aprofundou o descontentamento. O assassinato de Stolypin em 1911 exemplifica o nível de instabilidade e a incapacidade do regime de conter as forças de oposição.

A situação da classe trabalhadora é bem resumida por Lenina Pomeranz:

As condições de vida da massa trabalhadora, porém eram precárias, evidenciadas pela pobreza dos seus lares. E por consequência, a agitação social retornou à cena, enfrentada com rude repressão, como serve de exemplo o massacre perpetrado pelas tropas governamentais em abril de 1912, contra uma greve nos campos auríferos de Lena, na Sibéria: 170 pessoas foram mortas e 202 foram feridas, provocando grande repercussão, inclusive através de debates no parlamento. No primeiro semestre de 1914 o número de trabalhadores grevistas foi dez vezes maior do que o observado no ano todo de 1911 e as greves por reivindicações políticas superiores às registradas em 1905, reunindo, segundo estatísticas, 1,5 milhões de grevistas. (Pomeranz, 2023, p. 46)

No cenário internacional, o Império Russo encontrava-se cada vez mais envolvida na dinâmica das alianças militares que culminariam na Primeira Guerra Mundial, ainda mais que sua base de industrialização estava totalmente ligada ao capital financeiro da França e Grã-Bretanha. Desde o século XIX, o império buscava consolidar sua influência sobre os estreitos de Bósforo e Dardanelos, rotas vitais que conectavam o Mar Negro ao Mediterrâneo. Nos Bálcãs, a retórica pan-eslava — que pregava a união dos povos eslavos sob a proteção de

Moscú — servia de véu para interesses expansionistas, colocando-a em rota de colisão com o Império Austro-Húngaro. Lênin via nessa postura não um projeto de libertação nacional, mas uma manobra do tsarismo para canalizar o descontentamento popular rumo a uma causa externa (Lênin, 2021).

O capitalismo europeu no limiar do século XX ingressou em uma nova fase: o imperialismo. Essa etapa foi caracterizada pela expansão acelerada do capital, pela monopolização da economia global e pela dominação violenta de povos na África e na Ásia. A disputa desenfreada entre as potências coloniais gerou alguns dos episódios mais cruéis da história, como o regime de terror imposto no Congo sob o domínio belga e a exploração brutal sofrida pelo povo indiano durante o colonialismo britânico. Contudo, o imperialismo não apenas perpetuou massacres e opressão; também gestou contradições que culminaram em um conflito armado de proporções catastróficas. A Primeira Guerra Mundial (1914-1918), resultado direto das rivalidades imperialistas, acabou por devastar não apenas as colônias, mas também as próprias nações europeias, agravando ainda mais as condições de vida da classe trabalhadora (Lênin, 1977)

Para Lênin, em *A guerra e a social-democracia Russa* (1914), tem uma passagem muito interessante sobre seu posicionamento e dos bolcheviques perante o conflito deflagrado pelas potências imperialistas:

A guerra europeia, que foi preparada no decurso de decênios pelos governos e pelos partidos burgueses de todos os países, rebentou. O aumento dos armamentos, a extrema agudização da luta pelos mercados na época do estágio actual, imperialista, de desenvolvimento do capitalismo nos países avançados e os interesses dinásticos das monarquias mais atrasadas, as da Europa Oriental, deviam conduzir inevitavelmente, e conduziram, a esta guerra. Conquistar terras e subjugar nações estrangeiras, arruinar a nação concorrente, saquear as suas riquezas, desviar a atenção das massas trabalhadoras das crises políticas internas da Rússia, Alemanha, Inglaterra e de outros países, a desunião e o entontecimento nacionalista dos operários e o extermínio da sua vanguarda com o objectivo de debilitar o movimento revolucionário do proletariado — tal é o único real conteúdo, significado e sentido da actual guerra (Lênin, 1914, s/p)

Quando o assassinato do arquiduque Francisco Ferdinando em Sarajevo (1914) detonou o conflito, a Rússia mobilizou seu exército com um misto de nacionalismo e desespero. O entusiasmo inicial, porém, logo se dissipou. Soldados mal equipados, comandantes incompetentes e uma logística caótica transformaram campanhas militares em carnificinas. A derrota humilhante em Tannenberg (1914), onde tropas russas foram cercadas e aniquiladas pelos alemães, expôs a fragilidade bélica do império. Nas cidades, a guerra agravou crises pré-existentes: fábricas paralisadas, inflação galopante e escassez de alimentos geraram greves em massa.

Os anos da guerra aprofundaram as contradições estruturais do tsarismo russo. O regime, sustentado por uma autocracia despótica e centralizada, aliava-se a uma economia capitalista subdesenvolvida, pressionada pelo avanço do capital financeiro das potências industriais. Essa realidade coexistia com resquícios semifeudais no campo, enquanto a população — tanto operários quanto camponeses — vivia em condições de extrema pobreza. A burguesia, por sua vez, mantinha-se dependente do imperialismo estrangeiro e era politicamente frágil diante do poder tsarista. Esse caldeirão de tensões sociais, econômicas e políticas atingiu um ápice insustentável: sem espaço para reformas ou acomodações, a transformação radical do sistema tornou-se inevitável. Restava saber: por onde iria vir a mudança?

Trotsky (1977) descreveu a existência de um movimento palaciano dentro da autocracia russa, que cogitava a derrubada do imperador. Contudo, embora generais e nobres discutissem tal possibilidade, ela jamais se materializaria como projeto político concreto. Como exemplo, retratou uma passagem do General Krymov, retornando da frente de batalha da guerra, teria se dirigido à Duma para exigir medidas contra o colapso do país, defendendo a urgência da abdicação do tsar. Trotsky, no entanto, interpreta essas ações como gestos isolados, sem articulação orgânica ou apoio massivo. Para ele, mesmo diante do descontentamento generalizado, as conspirações entre setores da nobreza e da burguesia não ultrapassavam o estágio de rumores e bravatas, incapazes de desafiar estruturalmente o regime tsarista (Trotsky, 1977, p. 76-79).

Com a incapacidade da burguesia e setores à esquerda na Duma de realizar algum tipo de ação contra o tsarismo, a classe operária rumou para uma saída. O ano de 1917 marcou uma virada histórica na Rússia. Durante o mês de janeiro, houve alta nos preços dos alimentos em comparação com os salários (Serge, 2007, p. 68): com isso, levou a centenas de greves organizada por milhares de operários e operárias, mas foi no 8 de março (23 de fevereiro, pelo calendário juliano) que uma greve organizada pelas mulheres nas fábricas têxteis estourou no distrito de Vyborg (Petrogrado). Elas obrigaram outros trabalhadores a aderirem ao movimento, que tinha a palavra de ordem “Queremos pão!” a frente. Logo 200 mil trabalhadores e trabalhadoras estavam parados exigindo o fim do regime tsarista (Pomeranz, 2023, p. 47-48)

Apesar dos esforços do tsar para assegurar sua sobrevivência, ordenando que os cossacos reprimissem trabalhadores e trabalhadoras, essa estratégia mostrou-se inviável: tanto o exército quanto os próprios cossacos recusaram-se a obedecer. Enquanto isso, o Partido

Constitucional Democrático (cadetes), de orientação liberal e ligado à grande burguesia, buscava conter o avanço do movimento operário, tentando manter o controle da situação sem permitir uma ruptura radical. Por outro lado, social-democratas e socialistas-revolucionários da Duma aliaram-se às demandas populares, apoiando as mudanças de imediato. Diante da impossibilidade de controlar as massas insurgentes, Nicolau II abdicou ao trono em 15 de março (2 de março), pondo fim à dinastia Romanov. Os cadetes ainda tentaram preservar uma monarquia constitucional sob o comando de Mikhail Romanov, mas a correlação de forças já favorecia os soviets, que concentravam o apoio popular. Assim, a Revolução de Fevereiro de 1917 enterrou definitivamente o tsarismo

A partir desses acontecimentos, formou-se uma sociedade controlada por um poder dual: de um lado, uma coalizão na Duma organizou um governo provisório, composto por burgueses-liberais, mencheviques e socialistas-revolucionários, tendo à frente o príncipe Lvov; do outro lado do espectro político, estavam os soviets de deputados operários. Essa contradição é exposta por Ferro (1974), ao analisar as primeiras medidas: enquanto o Governo Provisório buscava estabilizar o país sob moldes liberais, o soviets e as massas exigiam mudanças imediatas: “Ela [a Duma] sonhava governar com o exército de Petrogrado como espada e o Soviet como escudo. Mas o Soviet, por sua vez, sonhava pôr a Duma ao leme com um revólver encostado no peito, para dirigi-la a seu bel-prazer” (Ferro, 1974, p. 36).

O novo governo anunciou uma anistia política, libertando presos como os bolcheviques, e prometeu eleições para uma Assembleia Constituinte, ainda que adiando-as sob o pretexto da guerra. Além disso, garantiu liberdades civis, como a de imprensa e reunião, atendendo a demandas históricas da *intelligentsia*. No entanto, Ferro critica a ambiguidade do Governo Provisório: “O governo desejava que as greves cessassem, que a atividade do país recomeçasse [...] mas os operários faziam ouvido de mercador: exigiam melhor salário, garantias” (Ferro, 1974, p. 47). A hesitação em enfrentar questões urgentes, como a reforma agrária e a paz, minou sua legitimidade diante a classe trabalhadora.

O Soviet de Petrogrado, controlado por mencheviques e socialistas-revolucionários (SR), apresentava alterações mais sensíveis. Sua ação mais impactante foi o Prikaz Nº 1, emitido em março de 1917, que determinava:

[...] abolia os títulos no exército, ordenava a eleição de comitês em todas as unidades de tropas, e punha, na realidade, à disposição do soviets, o qual provocou a prisão do imperador e da família imperial e impediu a partida do czar para a Inglaterra. O soviets proclamou sua intenção de paz (Serge, 2007, p. 69).

O soviete ainda organizou milícias operárias e pressionou por medidas sociais, como a jornada de oito horas em Petrogrado. Contudo, seus líderes, como Chkheidze¹⁸ e Kerensky¹⁹, evitaram assumir o poder diretamente, acreditando que a Rússia precisava primeiro de uma fase “burguesa”. Essa postura, segundo Ferro, permitiu que “Miliukov empurrasse o Soviet um pouco mais para fora do poder que ele deixava escapar” (Ferro, 1974, p. 36).²⁰ A continuidade da participação russa na Primeira Guerra Mundial tornou-se o grande desafio do Governo Provisório perante a sociedade, devido ao seu caráter burguês de parte da sua coalizão não rompiam os compromissos firmados com a Entente

Enquanto, os soviets lançavam um “apelo aos povos do mundo inteiro” por uma paz “sem anexações nem contribuições” (Ferro, 1974, p. 7), Miliukov, ministro das Relações Exteriores, assinou em abril uma nota, reafirmando os objetivos imperialistas da Rússia. O documento, que “[...] insistia sobre o impulso que a Revolução ia dar à defesa dos direitos [...] pelos quais combatiam a Rússia e seus aliados” (Ferro, 1974, p. 49), provocou revoltas populares. Ferro descreve a reação das ruas: “Gritavam ‘Abaixo Miliukov’, ‘Abaixo a política de agressão’” (Ferro, 1974, p. 55). A crise forçou a saída de Miliukov e a entrada de socialistas moderados no gabinete, mas não resolveu a questão central: a guerra.

Lênin e os bolcheviques se colocaram contrários à grande guerra desde o seu começo. Enquanto partidos socialistas de diversos países abandonavam o internacionalismo proletário e apoiavam os esforços bélicos de suas nações — fenômeno que Lênin chamou de “traição social-chauvinista” —, os bolcheviques mantiveram-se firmes em sua posição: a guerra não era uma defesa legítima, mas um conflito imperialista, fruto da competição entre potências capitalistas por colônias, mercados e recursos. Para Lênin, a única resposta possível era transformar a “guerra imperialista em guerra civil revolucionária”, derrubando os governos burgueses que a haviam deflagrado.

Nesse sentido, os bolcheviques se colocaram contrários ao governo provisório; para eles, o caráter de classe do novo governo estava bem definido: não iriam avançar nas pautas necessárias para melhorias estruturais, pois se tratava de um governo burguês. Para Lênin, a aliança entre liberais (como os cadetes) e socialistas moderados (mencheviques e socialistas-

¹⁸ Nikoloz Chkheidze (1864–1926): político georgiano, líder menchevique, presidiu o Soviete de Petrogrado em 1917. Participou do menchevique na Geórgia durante os anos da Guerra Civil (1918-1921). Exilado morreu na França em 1926.

¹⁹ Alexander Fyodorovich Kerensky (1881–1970): advogado de formação e membro do Partido Socialista Revolucionário. Foi líder do governo provisório oriundo da Revolução de Fevereiro de 1917, com a Revolução de Outubro fugiu da Rússia se refugiando nos EUA, onde faleceu em 1970.

²⁰ Pavel Nikolayevich Miliukov (1859–1943): historiador e político russo, líder do Partido Constitucional Democrata (cadetes), foi defensor da monarquia constitucional. Foi ministro das Relações Exteriores do Governo Provisório de fevereiro de 1917. Exilado após a Revolução de Outubro, morreu na França.

revolucionários) era uma farsa reformista. O governo prometia reformas — como a convocação de uma Assembleia Constituinte —, mantinha intactas as estruturas de opressão: a guerra prosseguia, os camponeses não recebiam terras e as fábricas permaneciam sob controle patronal.

Com a abertura liberal promovida pelo governo provisório, os exilados políticos puderam retornar à Rússia. Quase a totalidade da liderança do Partido Bolchevique estava no exterior; apenas um membro destacado não havia sido exilado: Stálin, que passou toda a sua vida política atuando dentro do país, ilegalmente e na clandestinidade, mas nunca fora de seu território. Isso, posteriormente, lhe renderia um saldo político favorável. Trotsky, Zinoviev²¹, Kamenev²² e Alexandra Kollontai²³ retornaram rapidamente à Rússia. Lênin e Krupskaya retornaram da Suíça em abril de 1917, como uma centelha próxima a um barril de pólvora. O líder bolchevique viajou no famigerado trem blindado, atravessando a frente de batalha. Ao chegar à Estação Finlândia, denunciou os limites burgueses do governo provisório e conclamou: “*Todo poder aos soviets!*”

Em suas *Teses de abril*, Lênin apresentou dez diretrizes que desafiavam não apenas o governo, mas também a própria estratégia de muitos bolcheviques, que ainda acreditavam em uma aliança cautelosa com as forças reformistas, como foi o caso de Zinoviev e Kamenev. Em mais uma vez, apresentou o governo provisório sendo cúmplice das potências imperialistas, deixando a Rússia na guerra, mesmo com todas as perdas humanas e militares, clamava por uma paz imediata, sem anexações ou indenizações; para as áreas rurais, onde milhões de camponeses viviam sob o jugo dos latifundiários, as teses prometiam uma revolução agrária. Lênin defendia o confisco imediato das terras e sua redistribuição aos soviets camponeses, um apelo que conquistou corações famintos por justiça. Nas cidades,

²¹ Grigory Zinoviev (1883–1936): revolucionário bolchevique, integrou o Comitê Central e o Politburo do partido. Presidiu a Internacional Comunista (Comintern) e foi figura-chave na Revolução de Outubro, embora inicialmente hesitasse em apoiar a insurreição. Posteriormente, expulso do partido na década de 1930, durante os expurgos stalinistas. Acusado de conspiração nos julgamentos de Moscou, foi executado em 1936.

²² Lev Borisovich Kamenev (1883–1936): revolucionário bolchevique, membro fundador do Comitê Central do Partido Comunista. Foi presidente do Soviete de Moscou e integrante do primeiro Politburo (1917). Opôs-se publicamente à insurreição armada de outubro de 1917, ao lado de Zinoviev, gerando tensões internas. Expulso do partido em 1927, foi condenado e executado em 1936.

²³ Alexandra Mikhailovna Kollontai (1872–1952): revolucionária russa, teórica marxista e pioneira do feminismo socialista. Integrou o Partido Bolchevique e tornou-se a primeira Comissária do Povo para a Assistência Social do governo soviético (1917–1918). Defendeu a emancipação feminina, a libertação sexual e a socialização do trabalho doméstico, promovendo políticas como creches públicas e igualdade salarial. Criou o Zhenotdel (Departamento para Mulheres), incentivando a participação política das operárias. Suas obras, como *A nova mulher e a moral sexual* (1919), contestaram estruturas familiares tradicionais. Tornando-se uma das primeiras mulheres embaixadoras da história na Noruega, México e Suécia.

operários exaustos pela jornada de 14 horas nas fábricas viram nas teses a promessa de controle sobre a produção — um golpe direto nos patrões que lucravam com a guerra.

As palavras do líder bolchevique foi um catalisador dos sentimentos e anseios da classe operária e dos camponeses. Assim em pouco tempo o Partido Bolchevique passou de uma simples oposição para se tornar uma das principais lideranças de motins, greves e manifestações contrárias ao governo provisório. O historiador Daniel Aarão Reis (2007) descreve que, em maio, os camponeses realizaram seu primeiro congresso com a participação de mais de mil delegados, reafirmando a necessidade de uma redistribuição de terras; no mês seguinte, foi a vez dos sovietes com a participação de soldados, marinheiros, operários e operárias discutirem suas resoluções. O saldo da agitação foi o seguinte: “[...] em março 49 rebeliões em 34 distritos. Abril: 378 rebeliões em 174 distritos. Maio: 678 rebeliões em 236 distritos. Junho: 988 rebeliões em 280 distritos” (Aarão Reis, 2007, p. 64).

Essa situação gerou a demissão do príncipe Lvov do cargo de primeiro-ministro, sendo substituído pelo ministro da guerra Kerensky, membro do Partido SR. Esse novo gabinete, mais reformista que o anterior, gerou o descontentamento da burguesia liberal, levando os cadetes para a oposição. Kerensky, buscando manter seu poder, nomeou o general Kornilov²⁴ como comandante supremo do exército — alguém que era monarquista e iniciou seu comando revogando todos os avanços obtidos pelos soldados durante a revolução: “retorno à pena de morte, restauração da autoridade dos oficiais sobre as tropas, a abolição das assembleias de soldados, a introdução de censura no *front* e o desmantelamento dos regimentos tidos como revolucionários” (Pomeranz, 2023, p. 52).

Com a perseguição política aos bolcheviques, declarados ilegais pelo Governo Provisório de Alexander Kerensky, Lênin e outras lideranças foram forçados à clandestinidade. No entanto, Kerensky cometeu um erro estratégico ao conceder poderes amplos ao general Lavr Kornilov, nomeando-o comandante supremo do exército em julho de 1917. A medida, que visava a conter a radicalização popular, revelou-se uma armadilha: Kornilov, representante da reação conservadora, voltou-se contra o próprio governo e, em agosto, marchou suas tropas em direção a Petrogrado para instaurar uma ditadura militar.

Diante da ameaça, Kerensky apelou aos sovietes e aos trabalhadores para defenderem a capital. Os bolcheviques, mesmo perseguidos, organizaram a resistência: operários armados,

²⁴ Lavr Georgiyevich Kornilov (1870–1918): militar russo de origem cossaca, foi comandante de tropas durante a I Guerra Mundial. Opôs-se à Revolução de Fevereiro de 1917, mas foi nomeado comandante-chefe do Exército Russo pelo Governo Provisório, comandou um golpe militar em julho daquele ano. Após a Revolução de Outubro, organizou o Exército Voluntário, núcleo inicial do movimento contrarrevolucionário. Morto em combate durante a Guerra Civil.

soldados rebeldes e militantes construíram barricadas, sabotaram linhas férreas e convenceram as tropas de Kornilov a desertar. A derrota do golpe fortaleceu os soviets e expôs a fragilidade do Governo Provisório, que perdeu apoio popular ao revelar-se incapaz de conter tanto a reação conservadora quanto a crise econômica.

O prestígio dos bolcheviques, que lideraram a resistência a Kornilov, disparou. Segundo Victor Serge (2007), o partido saltou de 80 mil membros (organizados em 72 células) para 200 mil filiados (em 162 organizações) entre abril e julho de 1917. Essa explosão de apoio refletia o descontentamento com a guerra, a fome e a hesitação de Kerensky em realizar reformas. A defesa intransigente das conquistas revolucionárias — paz, terra e controle operário — transformou os bolcheviques na única força capaz de canalizar o ímpeto das massas.

A ojeriza da burguesia perante os avanços bolcheviques era clara. John Reed descreveu como preferiam ser derrotados na guerra pelos alemães do que o aprofundamento da Revolução.

Na casa onde eu residia, durante as refeições, só se falava na próxima chegada dos alemães, que viriam restabelecer ‘a ordem, a lei’ etc... Uma tarde, tomando chá em casa de um negociante de Moscou, perguntei às onze pessoas presentes se preferiam Guilherme II aos bolcheviques. Os votos foram dez a um, a favor de Guilherme[...] (Reed, 2010, p. 47)

Nessas circunstâncias Lênin conclamou os bolcheviques à insurreição armada contra o governo provisório, compreendendo que a contradição principal da conjuntura não era democracia liberal *versus* restauração monárquica, mas uma superação sistêmica, a contradição se deva entre a exploração do capital *versus* os explorados (operários e camponeses), com isso a consigna da construção do socialismo. Mesmo sofrendo oposição de Kamenev e Zinoviev, Lênin conseguiu dentro do Comitê Central do Partido Bolchevique maioria absoluta para preparação do assalto ao poder. O comitê político responsável pela preparação revolucionária ficou formado por: Lênin, Trotsky, Stálin, Zinoviev, Kamenev, Sokolnikov²⁵ e Bubnov²⁶.

²⁵ Grigory Yakovlevich Sokolnikov (1888–1939): revolucionário bolchevique, economista e diplomata soviético. Participou ativamente da Revolução de Outubro e integrou o Comitê Militar Revolucionário, responsável pela tomada do Banco do Estado. Como Comissário do Povo para as Finanças (1922–1926), estabilizou a economia pós-guerra civil, introduzindo o *chervonets* (moeda forte). Posteriormente aderiu à Oposição de Esquerda. Preso durante os expurgos de 1936, foi condenado em um dos Processos de Moscou e executado.

²⁶ Andrey Sergeevich Bubnov (1884-1938), nascido em Ivanovo, formou-se no Instituto Agrícola de Moscou. Participou ativamente no POSDR desde a década de 1910, atuando em ações armadas e em jornais como Iskra e Pravda. Foi eleito ao Comitê Central do Partido Comunista, passou pelo comissariado do povo na Ucrânia. Foi nomeado em 1929 como Comissário do Povo para Educação, passou pelos expurgos do partido em 1938, condenado à morte no mesmo ano.

A data para a Revolução foi marcada para coincidir com o Congresso Pan-Russo dos Sovietes, em 7 de novembro (25 de outubro) de 1917, reunido no Instituto Smolny. Os bolcheviques criaram, junto aos soviets, o Comitê Militar Revolucionário (CMR), que tinha a tarefa de colocar em prática o movimento militar de sublevação. Naquele dia, ocorreu o cerco ao Palácio de Inverno, sede do Governo Provisório, onde estava reunido o gabinete ministerial. A grande preocupação do CMR era a Fortaleza de Pedro e Paulo, situada a 600 metros do Palácio, pois ali poderia surgir alguma resistência armada do governo (Serge, 2007).

À noite, começaram os trabalhos do Congresso, enquanto a Guarda Vermelha avançava contra o Palácio de Inverno. A tensão estava no ar naquele momento. A composição era de 572 delegados, sendo: 382 bolcheviques, 31 sem partido, mas aliados aos bolcheviques, 125 socialistas-revolucionários fracionados entre direita, centro e esquerda, 43 mencheviques e 5 anarquistas (Serge, 2007).

O menchevique Dan iniciou presidindo e, junto de seus partidários, buscou a todo momento persuadir a assembleia a dissolver qualquer tentativa revolucionária de tomada do poder. O bolchevismo estava difundido em diversas categorias: soldados, camponeses, marinheiros e operários(as) compunham sua base. Nesse sentido, a cada orador que buscava desmobilizar as ações, um bolchevique se levantava em oposição, persuadindo a todos pelo levante. O som dos canhões, advertindo sobre a tomada do Palácio, era ouvido por todos, levando Trotsky a ironizar, dizendo: “Quem se sente incomodado pelo som do canhão? Ao contrário, nada melhor do que isso para se trabalhar” (Serge, 2007, p. 98).

A tomada do Palácio de Inverno se concretizou, os ministros de Kerensky reunidos se entregam com a chegada da guarda revolucionária. O primeiro-ministro não estava junto aos seus, pois já havia fugido para o Ocidente. Assim a parte militar da tomada do poder se encaminhou, com a chegada dessa informação ao Congresso dos Sovietes a configuração da mesa diretora se modificou, Kamenev assumiu a presidência, a pauta passou a ser a constituição do novo governo. De fato, todo o poder passou para os soviets.

Victor Serge apresenta o relato de Mstislavski, socialista-revolucionário de esquerda, que resumiu muito bem sobre os acontecimentos daquela noite:

Olhar inflexível, gestos rápidos, sem hesitações, discurso cortante e direto, assim era esse homem. Logo que subiu à tribuna, ágil e forte [...] a sala toda explodiu em aclamações [...]. “O Palácio de Inverno acabou”, diz ele. “O Aurora está atirando quase à queima roupa” “Ai! Gente, a seus pés, o menchevique Abramovich, alucinado, torcendo as mãos. “Ai!” A esse queixume, responde o homem do Aurora, com um gesto magnânimo, mas com a incrível desenvoltura, tranquilizando-o num murmúrio audível, que parecia conter uma risada: “Os tiros são de pólvora seca. Não

é preciso mais do que isso para os ministros e para as mulheres do batalhão de elite”. Tumulto. Os mencheviques da defesa nacional e os socialistas-revolucionários de direita, em torno de sessenta delegados, começam a se retirar “para morrer com o governo provisório”. Não foram muito longe: seu pequeno cortejo, ao dar com as ruas bloqueadas pelas milícias vermelhas, dispersou-se sozinho [...]

No final da noite, os socialistas-revolucionários de esquerda decidiram-se, enfim, a acompanhar os bolcheviques no congresso. Lenin só subiu à tribuna na sessão do dia seguinte, dia 26, quando foram votados os importantes decretos sobre a terra, a paz e o controle operário da produção. Apareceu sob prolongada aclamação. Esperou que ela terminasse, encarando com calma aqueça multidão vitoriosa. Depois, sem sequer um gesto, apoiando as duas mãos na tribuna, os largos ombros ligeiramente inclinados para o auditório, diz simplesmente: “Estamos começando a construir a sociedade socialista” (Serge, 2007, p. 98-99).

O Congresso dos Sovietes passou a organização o novo governo soviético e suas primeiras medidas. Os bolcheviques, segundo o historiador Pierre Broué (2014), buscam um governo de coalização entre os partidos socialistas. O peso da composição governamental deveria ser dividido entre todos os socialistas, mas os mencheviques e SR de direita não estavam dispostos a governar com os soviéticos, nesse sentido partiram para a oposição. Sendo assim, primeiro comando do Comissariado do Povo ficou dessa forma constituído: Lênin como presidente; Trotsky, na Relação Exterior; Stálin, para as Nacionalidades; Lunacharsky, para Instrução Pública; Antonov Ovsenko, Krylenko e Dybenko para Guerra e Marinha; Miliutine, na Agricultura; Stepanov-Skvorkov, nas Finanças; Kykov, para Interior; Comércio e Indústria, com Noguine; Lomov, na Justiça; Avilov, para os Correios; Sliapnikov, no Trabalho (Ferro, 1974).

Duas medidas foram realizadas de forma imediatas em busca de cumprir o projeto estratégico dos bolcheviques: a primeira iniciativa foi o Decreto sobre a Paz, aprovado em 26 de outubro de 1917, durante o segundo Congresso dos Sovietes. Esse decreto propunha um armistício imediato e negociações para encerrar a participação da Rússia na Primeira Guerra Mundial. Ao priorizar a paz, os bolcheviques buscavam legitimar-se perante as massas exaustas e desmoralizadas, especialmente os soldados, cuja insatisfação foi decisiva para a queda do tsarismo. A segunda iniciativa foi o Decreto sobre a Terra que formalizou a redistribuição das propriedades latifundiárias aos camponeses, legitimando uma prática já iniciada espontaneamente no campo. A medida abolia a propriedade privada da terra, transferindo-a para comitês locais e soviets rurais. Segundo Wood (1991), essa ação não apenas atendia às reivindicações históricas dos camponeses por justiça agrária, mas também consolidava o apoio rural aos bolcheviques. O decreto simbolizava a aliança tática entre operários e camponeses, essencial para a sustentação do novo regime.

Outro decreto apresentado que foi sensível aos anseios da classe operária era o controle dos(as) trabalhadores(as) sob a produção industrial. Toda a produção passava então para as mãos do proletariado: em cada fábrica teria um conselho que iria supervisionar a sua direção. Nesse decreto ainda não havia extinguido a propriedade privada da indústria, apenas o controle operário; todavia os(as) trabalhadores(as) foram além do proposto e tomaram a gestão de seus locais de trabalho.

A construção do socialismo em um país no qual era inimaginável para alguns, iniciou seu processo de transição com a Revolução de Outubro. Segundo Domenico Losurdo (2004), a transição socialista liderada pelos bolcheviques após Outubro de 1917 não seguiu um modelo convencional de transformação histórica, mas foi moldada por um “*estado de exceção*” permanente. Esse contexto adverso, marcado por condicionantes estruturais herdados — como o atraso feudal do tsarismo, a industrialização tardia e os traumas da Primeira Guerra Mundial —, agravou-se com as próprias dinâmicas revolucionárias: duas revoluções em menos de um ano, uma guerra civil prolongada e por fim uma segunda Grande Guerra. Para Losurdo, a sociedade soviética emergiu dessa crise multifacetada, na qual as condições materiais para o desenvolvimento socialista não apenas foram limitadas pelo estado de exceção, mas também definidas por ele. A industrialização acelerada, a centralização política e as contradições internas do projeto soviético refletiram, assim, a necessidade de sobrevivência em meio a adversidades extremas. Nesse sentido, como lembra Marx (2011, p. 25), os homens não fazem “de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram nas circunstâncias que lhes são dadas”: o socialismo na URSS foi menos uma escolha estratégica idealizada do que uma resposta às urgências impostas por um contexto de colapso institucional, violência generalizada e isolamento internacional. A excepcionalidade histórica, portanto, não foi um desvio, mas o terreno real sobre o qual o experimento soviético se construiu — e, paradoxalmente, se limitou.

2.2 As dificuldades estruturais das escolas russas

A educação, em qualquer formação social, não se apresenta como um fenômeno neutro ou apartado das relações de produção. Pelo contrário, é constituída por uma relação dialética que influencia e é influenciada pela realidade, podendo reproduzir e ser meio de manutenção da ordem, assim como questionar o *status quo*. Na Rússia tsarista, o sistema

educacional estava diretamente subordinado aos interesses da autocracia e da burguesia emergente, garantindo a perpetuação das estruturas de poder que sustentavam o regime. O sistema educacional era marcado por acesso restrito, ênfase na formação religiosa e moral, e uma estrutura hierárquica, que perpetuava a distinção entre elites e classes populares (Bittar; Ferreira, 2023).

Para Freitas (2009b), a educação no Império Russo foi um mecanismo central de perpetuação da desigualdade social, operando por meio de um dualismo estrutural, que segregava a formação intelectual destinada à aristocracia da instrução rudimentar oferecida às classes camponesas e operárias. Segundo Moisey M. Pistrak (2009), essa divisão não apenas refletia a estratificação econômica, mas também um projeto político-pedagógico deliberado, que negava à maioria da população o acesso ao conhecimento crítico e à autonomia intelectual, consolidando uma sociedade de “senhores” e “servos”.

Para a aristocracia, o regime tsarista garantia acesso a instituições de elite, como os ginásios e universidades, onde predominava o ensino centrado nas ciências clássicas (latim, grego, filosofia) e disciplinas técnicas avançadas (matemática, física), aliadas a uma formação humanística (literatura e história europeia) (Freitas, 2009b). Nessas escolas, desenvolvia-se a capacidade de pensar, preparando os filhos da nobreza para comandar a burocracia estatal e as forças armadas. Apesar de conservadora, essa pedagogia incluía espaços para reflexão crítica, ainda que restrita aos interesses da autocracia. Já para as massas camponesas e operárias, a educação era reduzida a um modelo utilitarista e repressivo, pautado pela catequese religiosa — que ensinava resignação aos “desígnios divinos” — e por métodos autoritários de memorização mecânica (“decoração”) e castigos físicos (Freitas, 2009b, p. 16-19). O ensino limitava-se à leitura básica, escrita elementar e aritmética prática, suficientes para tarefas manuais, mas insuficientes para qualquer compreensão crítica da realidade. Pistrak (2009) denunciava que essa estrutura produzia “selvagens civilizados”: indivíduos funcionalmente úteis ao sistema; porém, intelectualmente submissos.

Esse dualismo não era um acidente, mas uma estratégia de dominação. Ao fragmentar o conhecimento — separando teoria e prática, elites “pensantes” e massas “operacionais” —, o tsarismo naturalizava a hierarquia social. A escola para o povo, controlada pela Igreja Ortodoxa, despolitizava a educação, ocultando a exploração econômica sob véus morais e religiosos (Freitas, 2009b).

Segundo Bittar e Ferreira (2023), a institucionalização da educação na Rússia vai remontar ao período do Tsar Pedro I, o Grande, dentro do escopo das mudanças de Estado

elaboradas por esse imperador. Todavia, desde sua fundação no século XVIII até a queda do tsarismo no início do século XX, era algo voltado exclusivo de pouquíssimas pessoas. No anseio de aproximação do Ocidente, o Tsar Pedro I, levou da Alemanha alguns professores para viverem e lecionarem no país, assim foi criada a primeira Academia Russa de Ciências, mas como é salientado pelos autores, esses professores acabavam por apresentar conferências para eles mesmos, haja vista que não havia estudantes para as aulas (Bittar; Ferreira, 2023, p. 26).

Durante os pequenos avanços reformistas ocorridos a partir do século XIX, com a lei de emancipação da servidão²⁷, houve a criação dos *zemstvos* (conselhos distritais), cuja tarefa era a administração local da educação, saúde, infraestrutura e comércio. Nesse sentido, os *zemstvos* buscaram amenizar as diferenciações entre o ambiente urbano e rural no âmbito educacional (Bittar; Ferreira, 2023). O tsarismo concentrou a educação básica e universitária apenas na parte ocidental de seu território. Bittar e Ferreira nos oferecem dados sobre o analfabetismo da população não-eslava do império, que ilustram bem o fosso educacional:

[...] os kirkhizes (Ásia Central) registravam apenas 0,6% daqueles que sabiam ler e escrever; os turcomanos-iacutos (Iacútia, Rússia, Sibéria Oriental) eram formados meros 0,7%; entre os uzbeques (Ásia Central) catalogou-se 1,6%; os cazaques (norte da Ásia Central) e ossetas (Cáucaso) tinham somente cerca de 2,1% de indivíduos alfabetizados. Portanto, muitos grupos étnicos que habitavam o Círculo Polar Ártico, o Oriente Siberiano, o Cáucaso e a Ásia Central eram compostos de populações privadas do aprendizado do ler e escrever, sem contar ainda aqueles povos que sequer também tinham seus próprios alfabetos (Bittar; Ferreira, 2023, p. 32)

Complementando esses dados, Lunatcharski afirmava que as pessoas oriundas do campesinato e do operariado, quando conseguiam adentrar à formação escolar, somente uma pequena parte seguia seus estudos: daqueles que concluíam o primeiro grau, apenas 25% seguiam para o ensino secundário (Lunatcharski, 1988, p. 84).

Anatoli Lunacharsky denunciava em seus textos que, para além do acesso à educação básica, outro ponto era o que seria ensinado as crianças nas escolas. Escrevia que a organização escolar russa estava sob forte controle estatal, para inculcar os ideais da autocracia tsarista. De maneira a explicar o controle educacional, Lunacharsky chegou a afirmar que o Ministério da Instrução Pública estaria subordinado ao Ministério do Interior devido as grandes perseguições e falta de autonomia que havia na educação; em algumas passagens o considerava “ministério do obscurantismo” (Lunatcharski, 1988, p. 143). A

²⁷ O Manifesto da Emancipação, promulgado pelo tsar Alexandre II em 1861, foi o decreto que aboliu oficialmente a servidão na Rússia. A medida libertou cerca de 23 milhões de camponeses servos, concedendo-lhes direitos civis básicos e o direito de possuir terras. No entanto, os camponeses frequentemente continuaram em condições de dependência econômica, pois eram obrigados a pagar indenizações por terras de baixa qualidade, perpetuando a desigualdade no campo.

escola tsarista era responsável por inculcar nos estudantes os valores da obediência, do patriotismo artificial e da fidelidade inquestionável ao regime. Dessa forma, a escola não possuía uma função emancipatória, mas sim um caráter disciplinador e domesticador, moldando indivíduos conformados com sua posição social e reforçando as hierarquias existentes.

Essa estrutura educacional rigidamente estratificada refletia, por sua vez, a divisão de classes da sociedade russa. A elite aristocrática e burguesa tinha acesso a uma educação humanística e clássica, inspirada nos modelos europeus, que lhe conferia os instrumentos necessários para a administração do Estado e a reprodução de sua hegemonia. Os principais investimentos na educação eram nos segmentos do ensino secundário e universitário, os quais, praticamente, apenas a aristocracia e alta burguesia tinha acesso. Nesse sentido, seu currículo pode ser considerado aristocrático, privilegiando os estudos clássicos com latim, grego e francês.

Tabela III – Currículo tsarista (1914)

O currículo da escola de oito anos (escola czarista de cultura geral – 1914)									
Disciplinas	Níveis								Total de horas semanais
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	
Estudos religiosos	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Língua russa	5	5	4	4	3	5	4	4	34
Matemática	4	4	4	4	5	4	3	4	32
Latim			5	5	5	5	5	5	30
Francês		5	3	4	3	3	3	3	24
Alemão	4	3	3	3	3	2	3	2	23
História	2	3	2	4	4	3	2	2	22
Geografia	3	2	2	2	2	1	1	1	14
Filosofia							2	1	03
Estudos jurídicos								2	02
Física						3	4	5	12
Estudos naturais	2	2	2						06
Arte	4	3	1						08

Fonte: Zajda.⁶⁷

Fonte: Bittar; Ferreira, 2023, p. 35.

Já as camadas populares, especialmente camponeses e operários, eram submetidas a um ensino fragmentado e essencialmente técnico, cuja finalidade era única e exclusivamente formar força de trabalho dócil e funcional para as necessidades do capital. Como destaca Pistrak (2011), a educação para as classes trabalhadoras não tinha o propósito de desenvolver o intelecto do trabalhador, mas sim de prepará-lo para cumprir sua função na engrenagem

produtiva sem questioná-la. A escola era um lugar de conformação, não de formação; de obediência, não de crítica. Como podemos ver em uma passagem que o ministro da Educação tsarista Alexander Shishkov²⁸ afirmou: “Seria mais prejudicial do que bom ensinar a todo o povo, ou mesmo a um número injusto de pessoas, ler e escrever. Tornar o filho de um camponês em orador seria prepará-lo para ser inútil e infrutífero ou até mesmo um cidadão prejudicial” (Bittar; Ferreira, 2023, p. 37).

Essa concepção utilitária e repressiva da educação, no entanto, não era fruto do acaso, mas sim uma necessidade estrutural da ordem social tsarista. Para Krupskaya (2022), a função primordial da escola sob o tsarismo era a de manter as massas populares afastadas do conhecimento que pudesse levá-las à compreensão da exploração a que estavam submetidas. O governo tsarista temia a educação das classes trabalhadoras, assim como temia qualquer reforma mínima em seu regime; nada poderia ser mais perigoso para a autocracia do que um campesinato alfabetizado e consciente de sua própria miséria. Por isso, as escolas para o povo eram deliberadamente insuficientes, precárias e rigidamente controladas. O ensino se resumia a uma repetição mecânica de fórmulas religiosas e patrióticas, sem qualquer conexão com a realidade material dos(as) estudantes (Krupskaya, 2017a).

Para o controle educacional e manipulação da formação das classes trabalhadoras, o tsarismo contava com um grande aliado, que foi a Igreja Ortodoxa. A educação no Império Russo, entre os séculos XVIII e início do XX, não foi apenas um projeto pedagógico, mas um instrumento de consolidação política e moral, profundamente entrelaçado com a Igreja Ortodoxa. Como demonstra Vadim Zubov, em *Orthodoxy as an Educational Tool in Pre-revolutionary Russia* (2018), a religião desempenhou um papel duplo: uma ferramenta de “iluminação” e como mecanismo de controle social, legitimando a autocracia tsarista e moldando uma sociedade hierárquica. Este texto analisa como a Ortodoxia estruturou o sistema educacional, substituindo leis civis, integrando-se ao currículo e perpetuando desigualdades, em um contexto marcado por analfabetismo massivo e reformas contraditórias.

A baixa alfabetização, que atingia 76% da população em 1897, tornou a religião um substituto funcional do Estado (Zubov, 2018, p. 111). Zubov destaca que, em um império onde “[...] os súditos não sabiam ler as leis do Estado”²⁹ (Zubov, 2018, p. 112), a Ortodoxia definia direitos e deveres por meio de rituais como a confissão. Uma camponesa analfabeta,

²⁸ Aleksandr Semionovich Tchitchkov (1754-1841): escritor e almirante russo, foi uma figura central na política cultural e educacional do Império Russo. Ministro da Instrução Pública entre 1824 e 1828, destacou-se por seu conservadorismo e defesa da identidade linguística e cultural russa, opondo-se à influência francesa.

²⁹ Tradução livre de “the subjects had full understanding of their rights and obligations.”

por exemplo, sabia suas obrigações matrimoniais porque, durante a confissão, o padre as explicava. Essa dinâmica revela como a religião funcionava como um mecanismo de união do império fragmentado pela ignorância e pela diversidade étnica (Zubov, 2018).

As reformas de Pedro I consolidaram a Ortodoxia como pilar ideológico, adotando medidas draconianas para uniformizar a fé. O Código de Leis de 1718 previa punições como exílio na Sibéria por apostasia³⁰ e dois anos de prisão por não batizar crianças. Tais políticas visavam a assegurar que a religião servisse à monarquia. Seguindo a ideia do poder divino do rei, Ortodoxia legitimava o tsar como “Ungido por Deus”, garantindo reconhecimento incondicional de todas as suas ações. A igreja, assim, tornava-se um instrumento insubstituível do Estado, com padres obrigados a relatar tudo o que ouviam nas confissões, reforçando seu papel como extensão do aparato estatal (Zubov, 2018).

Essa imposição religiosa refletiu-se diretamente no sistema educacional. Mesmo instituições seculares deveriam seguir a “Lei de Deus” como disciplina obrigatória, inclusive para estrangeiros de outras denominações. As escolas paroquiais, estabelecidas por decreto, em 1710, representavam 46,5% das escolas básicas, em 1905, embora enfrentassem carências crônicas de recursos. Havia no Império Russo uma divisão escolar por gênero. As escolas femininas eram divididas em duas categorias: a primeira, com uma duração de seis anos, e uma segunda com duração de três anos. A educação feminina priorizava formar futuras esposas e mães de família, com ênfase na educação religiosa e moral. Essa abordagem não apenas limitava o acesso das mulheres ao conhecimento - apenas 13,1% eram alfabetizadas em 1897 -, mas também reforçava papéis de gênero alinhados à moralidade conservadora (Zubov, 2018, p. 113).

Em 1908 foi decretada uma lei que destinava 6,9 milhões de rublos para expandir a educação básica; assim, o clero tornou-se protagonista na implementação escolar. O padre Victor Lisyunin, vice-reitor do Seminário Teológico de Tambov, afirmava que a participação do clero no sistema de ensino público intensificou-se após essa legislação. Escolas paroquiais, financiadas pelo Estado, focavam na “catequese” e na socialização das massas. Embora sua participação caísse para 32,8% em 1915, o investimento em professores de religião chegou a superar gastos militares, evidenciando a prioridade estatal na doutrinação (Zubov, 2018, p 114).

Esse projeto educacional carregava contradições intrínsecas. A proibição de outras crenças, permitidas apenas em locais autorizados, e a perseguição a dissidentes revelavam seu

³⁰ Apostasia significa o abandono ou renegação da fé.

caráter autoritário. O sistema mantinha um viés elitista: ginásios atendiam à nobreza, enquanto escolas paroquiais eram destinadas a camponeses, perpetuando divisões de classe. Zubov (2018) ressalta que mesmo após reformas, como as de Alexandre II, a maioria das mulheres permaneceram analfabetas, e os servos que concluíssem o segundo grau eram excluídos do acesso à educação superior.

Enfim, a Igreja Ortodoxa no Império Russo transcendia a esfera espiritual para se tornar um projeto político-pedagógico. Ao integrar religião e educação, o tsarismo buscou formar súditos leais, moralmente alinhados à autocracia. No entanto, esse modelo, embora eficaz na coesão social, aprofundou desigualdades e contradições — entre progresso e conservadorismo, inclusão e exclusão —, que culminariam nas crises do século XX. A Revolução de 1917, ao interromper as reformas educacionais em curso, enterrou não apenas um sistema, mas uma visão de mundo, segundo a qual religião e Estado eram faces da mesma moeda.

O ensino nas escolas públicas tsaristas baseava-se em modelos tradicionais, centrados na exposição oral, repetição e memorização. A alfabetização básica (leitura, escrita e aritmética) era prioritária, com ênfase em manuais didáticos simplificados e periódicos pedagógicos. Em áreas rurais, onde recursos eram escassos, os(as) professores(as) recorriam a leituras públicas e ao uso de imagens para ilustrar conteúdos, estratégias que visavam engajar comunidades analfabetas ou sem acesso a livros. A “multidisciplinaridade” era uma realidade imposta: um único docente lecionava diversas matérias, desde gramática russa até geografia e história, muitas vezes sem formação específica para todas as áreas. Essa sobrecarga limitava a profundidade do ensino, restringindo-o a conhecimentos elementares (Cherkasov, 2011).

A esse tipo de ensino tradicional, voltado a rígida repetição de fatos e conceitos, Lunacharsky apresentou uma importante crítica, que nos fornece o cenário que se encontrava a educação:

defende-se que o formal desenvolve a inteligência, que é muito bom obrigar a criança a aprender coisas aborrecidas de que não tem necessidade. Tratar-se-ia de uma pretensa ginástica de tipo particular! Na realidade, isto destina-se apenas a abarrotar a cabeça de um homem que não tem necessidade de gramática e que se vai esquecer dela, que terá de obedecer com docilidade, de ouvir e ler o que lhe mandarem. Estes pequenos liceais embrutecidos mantêm-se rígidos nos seus uniformes, sem ousarem mexer-se; são obrigados a responder quando os interrogam e o resto do tempo têm de ficar mudos e quietos. Mas devem aprender de uma ponta à outra, e de cor; por todo o lado uma disciplina de quartel. O volume de conhecimentos ministrados pelos liceus é ínfimo. É por isso, por exemplo, que as universidades e as escolas técnicas ficavam espantadas com a má preparação deste material humano (Lunatcharski, 1988, p. 87).

As escolas operavam em condições dramaticamente precárias. Em zonas rurais, era comum que aulas ocorressem em cabanas alugadas de camponeses, espaços úmidos, mal iluminados e sem divisão entre a sala de aula e a moradia do professor. A historiadora Razilya Zhilkibaeva (2021), nos fornece relatos de docentes, como o citado no distrito de Oryol, descrevendo salas superlotadas, com até 50 estudantes aglomerados em carteiras inadequadas, enquanto os proprietários das cabanas realizavam atividades domésticas no mesmo ambiente, como assar pão, o que enchia o local de fumaça. A falta de prédios escolares próprios obrigava os *zemstvos* a alocar verbas mínimas para aluguel, sem investir em reformas ou mobiliário. Nas cidades, a situação era marginalmente melhor, mas ainda marcada por salários baixos: na província de Vyatka, em 1882-1883, 36% dos professores recebiam entre 100 e 150 rublos anuais — valor insuficiente até para cobrir necessidades básicas (Zhilkibaeva, 2021).

Os(as) professores(as) não eram apenas educadores(as), mas agentes culturais e mediadores entre o Estado e as comunidades rurais. Organizavam bibliotecas itinerantes, distribuíaam jornais locais e promoviam leituras públicas, atividades que visavam a civilizar as massas camponesas segundo os ideais tsaristas. Autoridades locais, como padres e funcionários *volost*³¹, interferiam no trabalho docente, chegando a reter salários ou acusar professores(as) de “subversão” por métodos considerados muito rigorosos. A falta de autonomia pedagógica era agravada pela dependência do apoio comunal: se um(a) professor(a) perdia a confiança da população a escola poderia ser fechada por boicote.

O Estado mantinha rigorosa vigilância sobre as escolas, especialmente após o surgimento de movimentos revolucionários no início do século XX. Professores eram demitidos sob acusações vagas de “falta de confiabilidade política”, como Vera Fomina, expulsa do cargo por supostas ligações com exilados (Zhilkibaeva, 2021, p. 814). Zhilkibaeva apresenta o caso do inspetor Oryol Romanov, da província de Vyatka, dispensando docentes com base em suspeitas pessoais, sem processos formais. Essa perseguição inibia a adoção de métodos críticos ou conteúdos que questionassem a ordem social, reforçando um ensino conservador. A censura a materiais didáticos e a proibição de debates políticos em sala de aula garantiam que a escola funcionasse como instrumento de manutenção do *status quo*, não de transformação.

Lênin, em crítica realizada ao Ministério da Instrução Pública (1913), demonstra as difíceis condições de trabalho docente na Rússia tsarista:

³¹ Pequena unidade territorial-administrativa rural do Império Russo.

A Rússia é pobre quando se trata dos salários dos professores das escolas. Eles recebem uma remuneração miserável. Professores de escola morrem de fome e congelam em cabanas sem aquecimento que dificilmente são adequadas para a habitação humana. Os professores da escola convivem com o gado que os camponeses levam para suas cabanas de inverno. Professores de escolas são perseguidos por todos os sargentos da polícia, por todas as aldeias aderentes às Centenas Negras [movimento político e paramilitar que apoiou o regime czarista contra as revoluções que tentaram derrubá-lo], por espões voluntários ou detetives, para não mencionar a burocracia e a perseguição de altos funcionários (Lênin apud Bittar; Ferreira, 2023, p. 42)

Bittar e Ferreira (2023) destacam que para uma professora ou professor adentrar ao magistério, era necessário não apenas apresentar os documentos comprobatórios da docência, mas também “certidão de nascimento (referências sobre as origens familiares), declaração de bons antecedentes políticos expedida pela polícia e atestado médico comprovando virgindade” (Bittar; Ferreira, 2023, p. 42) Nesse ponto, sobressaltamos o caráter de gênero da opressão e perseguição contra as professoras exercida pelo tsarismo, passando por comprovações que nada tinham relação com o exercício de seu trabalho.

A feminização do ensino foi um fenômeno paradoxal. Mulheres ocupavam 76,4% dos cargos em escolas rurais e 82,9% nas urbanas (dados de Vyatka, 1887-1888), impulsionadas pela expansão dos ginásios femininos e pela demanda por força de trabalho barata. Contudo, sua posição era frágil: salários inferiores aos dos homens, demissões sumárias ao se casarem (prática comum, embora contestada pelo Ministério da Instrução Pública em 1903) e assédio de autoridades locais. Apesar disso, a docência oferecia relativa autonomia financeira, atraindo mulheres de famílias pobres ou religiosas (como filhas de padres). A participação no Fundo de Pensões dos Professores, que garantia aposentadoria após 15 anos de serviço, era um direito precário, já que muitas eram dispensadas antes de completar o período (Zhilkibaeva, 2021).

Tentativas de melhorar o *status* docente, como a criação de medalhas "Por Diligência" (1893) e a regulamentação de férias para mulheres (1850-1851), eram insuficientes diante da estrutura opressiva. A legislação, voltada inicialmente para homens, só tardiamente incorporou demandas femininas e, mesmo assim, de forma limitada. A lentidão da emancipação das mulheres na Rússia, comparada à Europa Ocidental, refletia-se na educação: enquanto professoras conquistavam espaço profissional, ainda eram vistas como “auxiliares” inferiores aos colegas homens (Zhilkibaeva, 2021).

As práticas educacionais no Império Russo eram um microcosmo das tensões sociais da época. A escola pública reproduzia as desigualdades de classe, gênero e étnicas. Os métodos de ensino, embora tradicionais, eram adaptados às realidades locais por

professores(as), que improvisavam em cabanas, negociavam com comunidades e resistiam à repressão. A história das professoras, em particular, ilustra a luta por dignidade em um sistema que as oprimia, mas também dependia de seu trabalho. Seu legado não reside em inovações pedagógicas, mas na demonstração de que a educação, mesmo sob adversidades, pode ser um ato de persistência e, às vezes, de resistência discreta.

Enfim, a educação no Império Russo, analisada sob a ótica de sua estruturação política e social, revela-se um instrumento essencial para a manutenção da autocracia tsarista e das profundas desigualdades que marcavam a sociedade. Como destacado por Freitas (2009a), o sistema educacional operava por meio de um dualismo estrutural: enquanto as elites aristocráticas e burguesas tinham acesso a uma formação humanística e crítica, destinada à reprodução de seu poder político e burocrático, as classes populares eram submetidas a um ensino utilitarista e repressivo, pautado na obediência religiosa e na domesticação intelectual. Essa divisão não era acidental, mas um projeto deliberado para fragmentar o conhecimento e naturalizar a hierarquia social, como bem apontam Bittar e Ferreira (2023).

Nesse sentido, diante dessas condições materiais enfrentadas por pedagogos(as) e pensadores(as) da educação durante o regime tsarista, a crítica elaborada por eles(as) não se limitava à denúncia, mas apontava para a necessidade de superação radical desse modelo. Suas reflexões, fundamentadas na realidade concreta de opressão, defendiam o abandono total da estrutura educacional vigente e a construção de uma pedagogia revolucionária, capaz de romper com o dualismo entre elites e massas. Para isso, não bastava apropriar-se criticamente do conhecimento burguês — marcado pelas metodologias ativas —, era preciso transcender qualitativamente seus limites. O eixo dessa transformação residia no protagonismo da classe trabalhadora: uma educação centrada nas necessidades e experiências coletivas de camponeses e operários, convertendo o ensino em ferramenta de emancipação política e intelectual. Assim, a superação do modelo tsarista implicava não apenas a crítica ao regime, mas a redefinição da própria função social da educação, orientada para a ruptura com as hierarquias e a construção de um projeto pedagógico emancipatório.

3. Perfil pedagógico da Escola Única do Trabalho à luz dos pioneiros da educação soviética.

Neste capítulo, busca-se analisar os pressupostos teóricos e práticos da Escola Única do Trabalho, examinando sua relação com o marxismo originário e seu processo de incorporação por superação das pedagogias burguesas do escolanovismo, na passagem do século XIX para o XX. Para uma compreensão mais aprofundada desse projeto educacional soviético, pretende-se analisar suas finalidades, conteúdos, métodos, avaliação e gestão, com base na documentação produzida pelos(as) pioneiros(as) da educação soviética e nas resoluções, atas e diretrizes elaboradas pelo NarKomPros. Tais fontes correspondem, nos termos de Lefebvre (2006), ao espaço concebido — ou seja, ao domínio das representações do espaço formuladas por planejadores(as), legisladores(as) e especialistas. Trata-se de um espaço produzido como ideal normativo, racionalizado e articulado a uma determinada concepção de sociedade e de sujeito. No caso soviético, esse espaço concebido se manifesta justamente nos documentos oficiais, nos projetos curriculares, nos discursos dos(as) intelectuais pedagógicos e nas diretrizes do NarKomPros. A escola projetada deveria ser única, politécnica, laica, igualitária e articulada ao trabalho produtivo, visando à formação de um novo ser humano vinculado à coletividade e à construção do socialismo. Essa representação conceitual do espaço escolar operava, portanto, como uma mediação entre o passado tsarista — que deveria ser superado — e o futuro comunista — que se pretendia instaurar.

3.1 Fontes inspiradoras da Escola Única do Trabalho

A passagem do século XIX para o XX marcou, no âmbito educacional, à consolidação do paradigma liberal conhecido como Escolanovismo, especialmente na Europa Ocidental e nos Estados Unidos. Em oposição ao modelo tradicional, essa corrente propunha uma pedagogia centrada na atividade prática dos(as) estudantes e em seu maior envolvimento no processo de aprendizagem. Foi justamente contra os fundamentos individualistas e idealistas dessa pedagogia burguesa que se insurgiu Viktor N. Shulgin (1894–1965), um dos principais articuladores da Escola Única do Trabalho. Sua atuação, tanto como integrante ativo do NarKomPros (Comissariado do Povo para a Instrução Pública) quanto por meio de sua produção intelectual, visava a consolidar uma pedagogia socialista. Em seus escritos, Shulgin não apenas criticava as concepções escolanovistas, mas também debatia diretamente com seus

expoentes, como os alemães Fritz Gansberg³² e Genrikh Sharrel'man³³. Para ele, era fundamental demarcar as diferenças entre aquelas propostas e a pedagogia de base materialista histórico-dialética, que deveria orientar a construção da nova escola na URSS.

Gansberg e Sharrel'man inserem-se no escopo da Escola Nova, que adotou um modelo de reforma escolar incorporando o ensino manual, novos métodos didáticos e uma relação renovada entre professor e aluno. Esses pensadores alemães defendiam que a escola deveria desenvolver “as teorias que fazem exigências para o desenvolvimento pessoal livre, o treinamento da geração mais jovem para o trabalho, a criatividade na formação da consciência cívica, a moral universal, a independência e o desempenho amador” (Belentsvo et al., 2019, p. 201)³⁴. A crítica de Shulgin centrava-se na falta de compreensão da categoria trabalho, entendida como força centrípeta para a estruturação do novo ensino. Para ele, a partir da compreensão do trabalho, as demais dinâmicas escolares seriam reestruturadas: o método de ensino, as relações de poder internas (como a gestão da escola), a prática em sala de aula e, principalmente, as finalidades do ensino.

A concepção adotada por Shulgin, Lunacharsky, Krupskaya e Pistrak está resumida na *Deliberação sobre a Escola Única do Trabalho*,

Artigo 12º. Na base da vida escolar deve estar o trabalho produtivo, não como meio de pagamento dos gastos de manutenção das crianças e não só como método do ensino, mas especialmente como trabalho produtivo socialmente necessário. Ele deve ser fortemente organizado em ligação com o ensino, lançando a luz do conhecimento a toda a vida circundante. Gradualmente sendo cada vez mais complexo, devendo ir além do entorno imediato da vida da criança, o trabalho produtivo deve familiarizar a criança com uma ampla variedade de formas de produção, até as mais complexas.

§1. O princípio do trabalho torna-se um meio poderoso de ensino se o trabalho na escola for criativo, alegre de violência contra a personalidade do estudante e com tudo isso, planejado e organizado socialmente. Neste último sentido, a escola é uma comuna escolar forte e organicamente ligada com os processos de trabalho, com a vida circundante. (Freitas; Caldart, 2017, p. 278-279)

Nesse sentido, o pressuposto da Escola Única do Trabalho é o materialismo histórico-dialético formulado por Marx e Engels. Em suas obras, nenhum dos fundadores do marxismo originário desenvolveu uma formulação rigorosa e sistematicamente elaborada sobre a educação para a nova sociedade que propunham. Apenas em algumas passagens apresentaram

³² Friedrich (Fritz) Gansberg (1871-1950): foi um escritor alemão, professor primário e pedagogo reformista. Ele defendia nas escolas maior ênfase na expressão artística e na adaptação ao universo infantil, menos "cientificismo" e maior integração comunitária, combatendo as tradições e promovendo uma nova compreensão da criança e do ensino.

³³ Genrikh Sharrel'man (1871-1940): foi um educador alemão que participou da reforma educacional de seu país no início do século XX. Contrário ao ensino por disciplina e entusiasta das metodologias ativas.

³⁴ No original: “the theories making demands of free personal development, training of the younger generation for work, creativity of formation of civic consciousness, universal morals, independence, amateur performance were widely adopted.”

uma visão crítica sobre o ensino e a educação da época, defendendo a formação omnilateral nos termos de Robert Owen,

[do qual] brotou o germe da educação do futuro, que há conjugar, para todas as crianças acima de certa idade, trabalho produtivo com ensino e ginástica. Não só como método de elevar a produção social, mas como único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões. (Marx, 2013, p. 554)

Essa concepção de educação apareceu também durante a formação da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), em 1866, quando Marx escreveu algumas instruções aos delegados do Conselho Central Provisório. Dentre elas consta uma passagem que tratou sobre a educação para as crianças e jovens da classe operária. É a partir desse trecho que os demais pensadores da educação se debruçaram posteriormente e ela assim se consistiu em: educação mental; educação física e instrução tecnológica (Marx, 1866). Dessas considerações e apontamentos de Marx, passou-se à organização de um modelo de educação omnilateral e politécnico.

A outra passagem em que a concepção de educação de Marx e Engels é mencionada encontra-se na foi em *Crítica ao Programa de Gotha* (1875), texto no qual Marx elaborou uma crítica ao programa da unificação da Associação Geral dos Trabalhadores Alemães com o Partido Operário Alemão (Marx, 1875). A principal questão que envolve todo o documento é a aceitação por parte da Associação Geral do Trabalhadores Alemães das ideias contidas no acordo que se baseou em Lassale; Marx e Engels apresentaram discordância em relação à unificação de princípios que integraram o acordo, pois para eles o pensamento lassaliano desvirtuaria o ideário e ação do movimento operário para a direção de transformação da sociedade burguesa. Em sua carta para Bracke, Marx aceitava uma aliança com os lassalistas no momento da luta política, mas que não fosse comprometido o ideário revolucionário do partido. (Marx, 1875)

Analisando ponto a ponto o acordo, Marx teceu críticas ao programa por seu caráter idealista, em certa medida raso e contraditório. Em relação à questão do ensino e educação, em breve passagem sobre a jornada de trabalho da mulher e a proibição do trabalho infantil, Marx explicou a importância da junção do trabalho com a instrução. Nesse documento surgiu uma polêmica que foi utilizada por seus detratores, anos depois de sua produção, para atacar o pensamento de Marx, pois nessa passagem escreveu como era impossível eliminar o trabalho infantil da grande indústria. Todavia, a crítica é infundada devido ao caráter anacrônico que ela carrega; naquele momento histórico o trabalho infantil era realizado em larga escala e sem perspectiva de proibição. Marx buscou nesse trecho apresentar uma proposta de melhorias nas

condições de vida das crianças, aliando-as com a perspectiva de terem acesso aos estudos, seja propedêutico ou profissional. (Lombardi, 2010, p. 277-279)

A favor de Marx, a pedagoga russa Nadezhda Krupskaya, já nos idos dos anos de 1930, escreveu como o pensador alemão se preocupava com a educação das crianças desde o *Manifesto do Partido Comunista* (1848), escrito com seu parceiro Friedrich Engels; nesse texto, ele apresentava a situação precária do trabalho infantil nas fábricas ou mesmo de seus pais. Em *O Capital* (1867), no capítulo 8, “A jornada de trabalho”, e capítulo 13, “A maquinaria e grande indústria”, Marx expôs diversas situações de exploração da força de trabalho infantil na Inglaterra. Para ele, esses eram os exemplos mais evidentes do tamanho dos abusos feitos a classe trabalhadora pela burguesia.

Segundo Krupskaya,

Marx queria arrancar a educação da juventude das mãos da igreja e das mãos do Estado burguês. Apaixonadamente, ele argumentava contra lassallianos que pensavam que poderiam negociar com o governo burguês, esperar dele qualquer reforma direcionada a uma ajuda real da classe operária, [...]. E, de fato, Marx queria que a educação das crianças e adolescentes fosse organizada de modo que pudesse se tornar uma ferramenta poderosa de transformação da sociedade moderna (Krupskaya, 2017b, p. 206).

Para compreendermos melhor os pressupostos do pensamento de Marx e Engels em relação ao ensino e à educação, Marcos Francisco Martins nos apresenta a seguinte reflexão:

O elemento central da formulação de Marx e Engels sobre a educação escolar reside na combinação de educação com produção material. Entre as referências que balizaram essa formulação encontram-se as seguintes: o desenvolvimento das forças produtivas no século XIX, por meio do qual a grande indústria tende a exigir um trabalhador com conhecimentos técnico-científicos mais ampliados; a luta do proletariado pelo acesso ao conhecimento científico e tecnológico, que no século XIX consolidaram-se como força produtiva na moderna indústria; a necessidade de superação do capitalismo pela revolução, o que exige que uma nova consciência proletária seja forjada; as formulações e as práticas dos socialistas utópicos no âmbito da educação (NOGUEIRA, 1990, p. 101); o emprego das crianças na indústria, visto como salutar ao desenvolvimento delas próprias, e à produção social moderna, inclusive, na forma socialista (MARX; ENGELS, 1978, p. 91) (Martins, 2017, p. 258).

Embora Marx e Engels não tivessem produzido uma obra estruturada e sistematizada sobre educação e ensino, os pressupostos que deixaram possibilitaram o desenvolvimento de um arcabouço de práxis por diversos pensadores *a posteriori*, em particular no contexto da Escola Única do Trabalho russa. Mesmo que de forma breve, em *Crítica ao programa de Gotha*, Marx apresentou uma nova perspectiva para o ensino, a politécnica. Essa proposta aparece na passagem: “[...] a combinação de trabalho produtivo com instrução, desde tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual” (Marx, 1875, p. 39). Esse é o ponto fundamental para a dissolução da separação entre trabalho manual e

trabalho intelectual, processo decisivo para superar a divisão de classes na sociedade regida pelo capital.

Como apontado por Martins, a proposta do marxismo originário parte da premissa da “[...] combinação de educação com produção material” (Martins, 2017, p. 258). Nessa combinação, insere-se a politecnia, forma educacional presente nas formulações burguesas iniciadas com as revoluções do século XVIII, que se consolidou em toda a Europa durante o século XIX. Esse período coincide, como destacado por Marx, com a expansão da indústria moderna em larga escala, exigindo um mínimo de desenvolvimento científico-tecnológico da classe trabalhadora para operar as máquinas da grande indústria.

Segundo Manacorda, em relação à instrução, Marx manteve seu método de análise do capital e proposição de um novo modo de produção, utilizando-se da dialética. Assim, a forma como propunha a educação parte da análise das contribuições mais avançadas de seu momento histórico, realizadas no âmbito burguês e expressas na politécnica. Contudo, sua perspectiva é imbuída de crítica ao pensamento burguês e aponta uma orientação revolucionária (Manacorda, 1992, p. 295-298).

O marxismo não rejeita, mas assume todas as conquistas ideais e práticas da burguesia no campo da instrução, (...) universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática do trabalho, como a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico. O que o marxismo acrescenta de próprio é, além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar estes programas, uma assunção mais radical e consequente destas premissas e uma concepção mais orgânica da união instrução-trabalho na perspectiva oweniana de uma formação total de todos os homens (Manacorda, 1992, p. 296).

Podemos situar historicamente, segundo Eric Hobsbawm, o avanço da ideia de uma educação politécnica durante o período de radicalização da Revolução Francesa. O diretório criou a primeira Escola Politécnica, em 1795, mas também ressurgiram com a antiga Academia Real e criaram o Museu Nacional de História Natural (1794); outra importante ação dos jacobinos foi a elaboração de um protótipo de uma Escola Normal Superior (1794), que teve na era napoleônica seu desenvolvimento completo. Em toda a Europa e América houve cópias das realizações dos franceses, conforme Hobsbawm, escolas politécnicas foram criadas em Praga, Viena, Copenhague, Zurique e até em Massachusetts, nos EUA. A Inglaterra foi um dos últimos países que entrou na onda da união entre o conhecimento científico com o técnico, por mais que tenha sido a precursora da Revolução Industrial demorou para adotar a união instrução-trabalho como os demais países (Hobsbawm, 2015, p. 278-280).

As medidas adotadas pela burguesia em relação à educação são condizentes com o desenvolvimento das forças produtivas. Podemos analisá-las dialeticamente: o avanço técnico

e científico, impulsionado pelas forças produtivas, exigiu a criação de instituições capazes de alavancar tanto a transformação material (ampliação da produção) quanto a reprodução do pensamento hegemônico burguês, integrante da superestrutura de sua sociedade. Nesse processo, a educação formalizou-se como mecanismo duplo: por um lado, formou força de trabalho qualificada para operar tecnologias complexas; por outro, naturalizou valores como individualismo, hierarquia de classe e subordinação ao capital — elementos essenciais à manutenção do *status quo*.

Na realidade, toda limitação da consciência corresponde a um grau determinado do desenvolvimento das forças produtivas materiais e, portanto, da riqueza. A evolução não tem lugar somente a partir da antiga base, senão que esta mesma base se amplia. Na fase de desenvolvimento evoca a floração: a planta floresce sobre esta base, murcha por haver florido e depois de haver florido. O mais alto grau de desenvolvimento desta base é, portanto, o ponto onde atingiu grau de elaboração, onde concilia com a maior evolução das forças produtivas e, portanto, também com o mais amplo desenvolvimento dos indivíduos. Uma vez alcançado este ponto, toda evolução posterior é decadência e todo desenvolvimento novo terá lugar sobre uma nova base (Marx, 2011, p. 57-58).

É nesse contexto de propostas burguesas que Marx elaborou sua contribuição para pensar uma educação voltada a outro modo de produção — mas também aplicável sob o capitalismo, conforme destacava Lunacharsky (1988, p. 192-194). O cerne da proposta da educação politécnica, presente no marxismo originário e retomada por vertentes marxistas posteriores, reside em compreender a educação ancorada no trabalho não enquanto emprego, mas como atividade fundamental que estrutura a formação humana e suas relações sociais. Marx, ao superar a idealista dialética hegeliana, criticar os fundamentos da economia política de Adam Smith e David Ricardo e avançar o pensamento e a prática socialista de sua época, construiu uma filosofia de superação do capital. Seu eixo central é a compreensão de que o trabalho, enquanto atividade ontológica, fundamenta a existência humana: por meio dele, satisfazem-se não apenas as necessidades básicas (alimentação, abrigo, vestuário), mas também aquelas criadas ao longo do desenvolvimento histórico — contradição que, para Marx, revela tanto o potencial emancipatório do trabalho quanto sua apropriação alienante pelo capital.

Desde *A Ideologia Alemã*, escrita em conjunto com Engels entre 1845 e 1846, Marx aponta o trabalho como processo que compõe a gênese humana — eixo central da existência e subsistência. Trata-se da interação dialética entre ser humano e natureza: “[...] o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir” (Marx, 2007, p. 87). Contudo, diferentemente de outros animais, o ser humano realiza o trabalho de forma conscientemente

projetada, ou seja, antecipando mentalmente objetivos e meios (capacidade teleológica). É nesse processo que surgem ferramentas, técnicas e formas de organização social cada vez mais complexas, as quais, por sua vez, reconfiguram as relações humanas. Assim, em movimento dialético, o trabalho não apenas cria a base material de cada sociedade (forças produtivas e relações de produção), mas também molda sua superestrutura (ideologias, instituições, cultura).

Essa perspectiva dialética é ampliada por Engels em *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, onde argumenta que:

Resumindo: só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (Engels, 2006, p. 7).

Em *O Capital* (1864), Marx descreveu o trabalho como:

[...] um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais [tierartig], do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvincilhou de sua forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais (Marx, 2013, p. 256).

Nesse trecho, reforça-se a ideia de que, para Marx, o trabalho não se limita à fabricação de ferramentas. Como ressalta Ellen Wood (2004, p. 33), trata-se de uma atividade vital e consciente: diferentemente dos outros animais, o ser humano elabora, antes mesmo da execução prática, um objetivo final a ser alcançado — ou seja, o trabalho possui uma dimensão teleológica. Essa ação humana, portanto, conjuga força física e elaboração

intelectual, constituindo-se como um processo dialético, que transforma tanto a natureza quanto o próprio trabalhador. À medida que as forças produtivas avançam, os objetivos e métodos são reelaborados, se tornando mais um dos elementos que impulsionam a transição entre modos de produção (do comunismo primitivo ao capitalismo), cada qual correspondendo a um contexto histórico específico.

A indústria moderna, marco do capitalismo sob domínio da burguesia, exemplifica essa dinâmica. Ao revolucionar as forças produtivas e substituir as relações feudais, a burguesia não apenas transformou a base material da sociedade, mas reconfigurou radicalmente o trabalho. Para a classe trabalhadora, isso significou a conversão de atividades artesanais em trabalho assalariado alienado — onde o produto do trabalho deixa de pertencer ao trabalhador (aliena-se), tornando-se propriedade do capital.

A força de trabalho em ação, o trabalho mesmo, é, portanto, a atividade vital peculiar ao operário, seu modo peculiar de manifestar a vida. E é esta atividade vital que ele vende a um terceiro para assegurar-se dos meios de subsistência necessários. Sua atividade vital não lhe é, pois, senão um meio de poder existir. Trabalha para viver. Para ele próprio, o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Eis porque o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade. O que ele produz para si mesmo não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si mesmo é o salário, e a seda, o ouro, o palácio reduzem-se, para ele, a uma quantidade determinada de meios de subsistência, talvez uma jaqueta de algodão, alguns cobs ou o alojamento no subsolo. (Marx, 2013, p. 30-31.).

Dessa forma, quando Engels e Marx afirmaram no *Manifesto do Partido Comunista* (1848) que “[...] os proletários nada têm a perder, a não ser seus grilhões”, fizeram uma análise precisa: desde sua emergência como força de trabalho assalariada, o proletariado entrega sua energia vital à extração da mais-valia. Gadotti (1997) salienta que, ao ceder valor excedente ao patrão, a classe trabalhadora se aliena para sobreviver; como Marx já apontara, o(a) trabalhador(a) torna-se mercadoria. Essa alienação, intrínseca ao modo de produção capitalista, garantiu à burguesia tempo livre para desenvolver formas sociais e culturais — entre elas, a educação. O esgotamento físico e mental não apenas impede o desenvolvimento educacional dos(as) trabalhadores(as), como se soma a barreiras estruturais: a proibição de acesso à escola para populações negras no Brasil e nos EUA ao longo do século XIX, a segregação racial do século XX, o fechamento de turmas noturnas, e os ataques a escolas rurais vinculadas a movimentos sociais, como ainda ocorre no estado de São Paulo, em pleno XXI (Catini; Mello, 2016).³⁵

³⁵ “No Estado de São Paulo, o ano letivo de 2015 começou caótico para os trabalhadores da educação, os estudantes e suas famílias, com o fechamento de aproximadamente 2.400 salas de aula e com listas de

Para Moacir Gadotti, a relação entre tempo livre e tempo de trabalho é central para compreender o acesso à educação. Enquanto uma classe usufrui do “direito natural” à educação integral, a outra enfrenta obstáculos como exaustão, baixa qualidade do ensino e currículos restritos. As pedagogias burguesas, em parte, buscaram escolarizar o proletariado, mas não por humanismo. Como destaca Saviani (2007, p. 159), era preciso formar mão de obra capaz de “[...] realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes e adaptação a novas circunstâncias” nas indústrias. O objetivo, portanto, nunca foi o desenvolvimento humano pleno, mas otimizar a exploração — formar trabalhadores(as) técnicos(as); porém, submissos(as).

Outras formas burguesas mais avançadas também não superaram sua feição idealista, a escola nova é um exemplo que tem como pressuposto o trabalho, mas como reflete Gadotti, não passa apenas de um meio de brincar ou realizar atividade manual (Gadotti, 1997). A proposta politécnica, no sentido marxiano, se empenha a ter o trabalho como forma estruturante das relações humanas, “[...] tem por finalidade fazer compreender e viver a estrutura econômico-social, a partir de sua inserção na atividade de produção, e intensificar assim suas capacidades de ação” (Gadotti, 1997, p. 54).

Para Saviani (1989, p. 15), a educação politécnica resolve a cisão entre teoria e prática imposta pelo capitalismo, pois a politecnicidade se constitui na unidade indissolúvel entre trabalho manual e intelectual. Nesse sentido, a defesa de Marx, durante o Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores (Primeira Internacional), por uma educação que integrasse instrução intelectual, formação física e ensino técnico, visava justamente a superar a fragmentação alienante do trabalho sob o capital, antecipando a síntese proposta por Saviani.

Marx parte do princípio de que será vital para os operários substituir o indivíduo parcial pelo indivíduo totalmente desenvolvido. Os pedagogos burgueses consideravam o trabalho na escola como “bricolagem” — os “trabalhos manuais” — encarando-o como brincadeira, passatempo, jamais consideravam o seu conceito científico. Consideram o trabalho como um instrumento de formação, mas sempre de nível inferior em relação à atividade teórica do ensino. O esporte, a música, o desenho e o trabalho manual, dentro dos sistemas de informações da educação burguesa, ocupam um lugar inferior. Marx une o ato produtivo e o ato educativo, explicando que a unidade entre a educação e a produção material deveria ser admitida com um meio decisivo para a emancipação do homem (Gadotti, 1997, p. 54).

matriculados que chegavam a totalizar turmas com mais de 90 alunos (CAPUCHINHO, 2015). Durante o ano, mais salas de aula da rede estadual foram fechadas, afetando sobretudo o ensino noturno e as vagas para a modalidade supletiva Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual se concentra a maioria dos estudantes que trabalham. Esse problema já havia sido pauta da greve docente que durou mais de 90 dias no primeiro semestre de 2015, e que, mesmo com o incomum apoio estudantil e realizando grandes marchas em São Paulo, não obteve nenhuma conquista — como se tornou praxe nos últimos anos (CRUZ, 2015)” (Catini; Mello, 2016).

Para Lombardi (2010, p. 223), a proposta marxiana configura-se como uma “[...] educação comunista e formação integral do homem [...] rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual”. Essa unidade educacional reverte os efeitos da alienação capitalista: ao analisar o processo produtivo de sua sociedade, o(a) trabalhador(a) reconhece-se como produtor(a) de todas as coisas, inclusive de si mesmo(a) como ser relacional e de práxis. Lombardi sugere que, ao desvelar a dinâmica social da produção, a educação politécnica desfaz a naturalização do capital, permitindo ao sujeito compreender sua agência histórica.³⁶

A essa crítica soma-se a análise de Lukács sobre a reificação. *Em história e consciência de classe* (2003), ele descreve como o fetichismo da mercadoria encobre as relações sociais objetivas e subjetivas, transformando processos humanos em coisas aparentemente autônomas. A reificação, portanto, não apenas aliena o(a) trabalhador(a) de seu produto, mas também de sua capacidade de transformar a realidade. A educação marxiana, ao integrar prática e teoria, emerge como “antídoto”: ao dominar o conhecimento técnico e filosófico, o proletariado desmonta a lógica reificada, resgatando a consciência de que a sociedade é uma construção coletiva e mutável.

[...] para a consciência reificada, essas formas do capital se transformam necessariamente nos verdadeiros representantes da sua vida social, justamente porque nela se esfumam, a ponto de se tornarem completamente imperceptíveis e irreconhecíveis, as relações dos homens entre si e com os objetos reais, destinados à satisfação real de suas necessidades (Lukács, 2003, p. 211).

Nesse ponto, a educação politécnica rompe com a separação imposta pelo capital — que esfumaça as relações sociais na sociedade capitalista —, assumindo um caráter revolucionário em sua concepção. Não se trata apenas de compreender superficialmente o mundo material e abstrato, mas de ir à raiz de sua formação, como Marx apontou na Quarta Tese sobre Feuerbach: “A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana só pode ser compreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária” (Marx, 2007, p. 538).

Os apontamentos de Marx e Engels sobre educação e politécnia, para além de sua contribuição teórico-prática, orientaram os pioneiros da educação soviética a refletir sobre qual modelo aplicar às condições concretas da nova sociedade em construção. Para Moisey

³⁶ O conceito de agência histórica, na concepção de E.P. Thompson (1981), refere-se à capacidade dos sujeitos (indivíduos ou grupos) de atuar conscientemente na história, transformando estruturas sociais a partir de suas experiências vividas. Contra visões estruturalistas, como as de Althusser, Thompson enfatiza que as classes sociais e as transformações históricas surgem de um processo relacional entre condições materiais e práticas culturais, políticas e morais. A agência, assim, manifesta-se na luta coletiva, na resistência e na reinterpretação criativa das determinações, configurando a história como um campo aberto de possibilidades, não como mero efeito de leis abstratas.

M. Pistrak, a politecnicia consolidaria o socialismo, pois “[...] a articulação da educação com o trabalho produtivo seria o incremento para o desenvolvimento da indústria, ao mesmo tempo em que se formava o novo homem socialista” (Duarte; Gonçalves; Viana, 2017, p. 604).

Envolvidos nas teses marxistas de superação do capitalismo, os(as) educadores(as) soviéticos(as) entendiam que, a partir dos avanços da sociedade anterior — incluindo a educação burguesa —, seria possível construir um novo sistema de ensino. A Escola Única do Trabalho ergueu-se sobre as bases da pedagogia burguesa, mas não como continuidade direta. Como explicou Pistrak, tratava-se de uma superação dialética: incorporavam-se elementos úteis (como técnicas pedagógicas), enquanto se descartava a lógica de classe. Essa dinâmica ecoa a dialética marxista: “Da mesma forma que a sociedade burguesa é o produto de um longo processo de desenvolvimento, o proletariado não cria o mundo a partir do zero, mas sim a partir dos escombros da velha sociedade” (Marx; Engels, 1998, p. 22).

Na realidade, só se pode falar de continuidade, do ponto de vista que nos 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 a continuidade dialética e revolucionária, da mesma forma que o novo regime nasce do antigo graças às suas contradições interna (Pistrak, 2011, p. 24).

Pistrak complementa essa reflexão com a seguinte passagem: “Assim como o novo regime é gestado no ventre da antiga sociedade, com suas contradições internas, a nova escola pode — e deve — estar ligada à antiga, porém numa continuidade dialética e revolucionária” (Pistrak, 2013, p. 112).

O sistema educacional construído após a tomada do poder pelos bolcheviques buscava romper com o modelo tsarista e elaborar algo radicalmente novo. Conforme os primeiros documentos oficiais — influenciados pelas resoluções da Primeira Internacional —, a escola soviética deveria ser gratuita, unificada, laica e centrada no trabalho, sem segregação de gênero ou classe. Como destaca Violet (2010, p. 16), a escola tornou-se um “organismo vivo”, desenvolvendo-se em interação dialética com as transformações sociais, visando à formação do novo ser humano e à industrialização socialista.

A construção do socialismo na URSS exige uma análise concreta de seu contexto histórico: um império devastado pela Primeira Guerra Mundial, pela Guerra Civil (1918-1922) e por séculos de opressão tsarista. As condições materiais eram adversas: poucas escolas, infraestrutura precária e uma população majoritariamente analfabeta. Nesse cenário, os soviéticos buscaram absorver o que havia de mais avançado na pedagogia global — como a ênfase no trabalho ativo de Dewey —, mas reinterpretando-o a partir de uma perspectiva de

classe e com um objetivo claro: formar cidadãos(as) comprometidos(as) com a nova sociedade, mais adiante nos atentaremos com maior cuidado.

A Escola Única do Trabalho, em parte inspirada em modelos burgueses, foi radicalmente ressignificada. Como explica Shulgin, a diferença central reside na concepção de trabalho: não como mera técnica produtiva, mas como categoria ontológica, que estrutura a vida humana. A proposta soviética seguia uma dialética de superação por incorporação: elementos da educação burguesa (como métodos ativos) foram adaptados para formar sujeitos coletivistas, aptos a construir uma ordem social sem exploração. Nas palavras de Marx e Engels, “[...] o proletariado não cria o mundo do nada, mas transforma os escombros da velha sociedade” (Marx; Engels, 1998, p. 34) — e a educação não fugiu a essa lógica.

Para Gonçalves,

[...] os pedagogos soviéticos dialogaram com intelectuais liberais russos na concepção educacional (tomando-se Tolstói como uma das referências), buscaram no “mais avançado do pensamento burguês” (o princípio da educação ativa pensada como desdobramento do pragmatismo de Dewey) e aprofundaram a reflexão sobre educação socialista (considerando os escritos de Marx e Engels) para se contrapor as estruturas tradicionais de ensino da época monárquica (Gonçalves, 2020, p. 58).

Nadezhda Krupskaya, uma das pioneiras da educação soviética e figura central entre as lideranças bolcheviques da Revolução de Outubro, foi responsável por elaborar o programa da Escola Única do Trabalho. Esta proposta congregava os princípios do politecnismo, mas Krupskaya ressaltava que não se tratava apenas de técnica ou ensino profissionalizante — como parte dos bolcheviques e sindicalistas acreditava —, mas de uma compreensão integral do desenvolvimento humano. Para ela, a politécnica representava a unidade indissociável entre processos práticos e teóricos, convergindo com a dialética materialista que fundamenta o método do materialismo histórico. Em outras palavras, a educação politécnica não era um mero treinamento técnico, mas uma síntese dialética: o trabalho manual e intelectual, integrados, permitiam ao indivíduo compreender a totalidade das relações sociais e produtivas, rompendo com a fragmentação alienante do capitalismo.

Seguindo os passos de Krupskaya, Shulgin aprofunda a defesa da concepção marxista da politécnica, contrapondo-se aos educadores burgueses. Em duras críticas a Georg Kerschensteiner³⁷, argumenta que sua proposta de profissionalização visava domesticar a classe trabalhadora, inculcando a aceitação passiva das condições de exploração. Para Shulgin (2013, p. 19-23), o caráter de classe é inerente à escola: sua organização reflete os interesses

³⁷ Pedagogo alemão que viveu entre 1854 e 1932, elaborou uma teoria de escola do trabalho baseada nas ideias de Pestalozzi, tinha como princípio uma educação que valorizasse a inteligência prática e sucesso profissional. Fundou diversas escolas do trabalho em sua terra natal.

da classe dominante, tal como Marx destacou ao afirmar que “[...] as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante” (Marx; Engels, 2007). Em uma sociedade burguesa, a escola, como parte da superestrutura, naturaliza a lógica do capital — daí a ênfase na educação profissionalizante, que reduz o conhecimento a habilidades técnicas, em detrimento de uma formação crítica e totalizante.

Shulgin, assim, traz a luta de classes para o centro do debate educacional: cabia aos revolucionários bolcheviques construir um modelo pedagógico que atendesse às demandas da classe trabalhadora, rompendo com a fragmentação imposta pela burguesia. A educação politécnica soviética, nesse sentido, transcendia o mero treinamento profissional: buscava integrar teoria e prática para revelar a totalidade do processo produtivo — desde a técnica até as relações sociais de exploração. Como afirmou Shulgin, “[...] não se trata de formar operários especializados, mas sujeitos conscientes de seu papel na transformação da sociedade” (2013, p. 22).

Viktor Shulgin observou que as orientações da escola do trabalho variavam conforme a classe social: para a classe trabalhadora, direcionava-se a uma educação profissionalizante restrita, enquanto aos filhos da burguesia e da nobreza oferecia-se o “trabalho para o espírito” — uma formação intelectual voltada à gestão da produção e à reprodução do poder. Essa dualidade, como aponta Gadotti (1997), reflete a desigualdade estrutural no acesso ao conhecimento: ao proletariado, é negado o tempo livre necessário para apropriar-se do saber historicamente acumulado, já que sua existência é reduzida à produção incessante de mais-valia. À burguesia, por outro lado, garante-se tempo livre para dominar o conhecimento filosófico, científico e artístico, consolidando seu papel como classe dirigente.

Assim, a escola burguesa não apenas reproduz a divisão técnica do trabalho, mas naturaliza a alienação: enquanto os(as) trabalhadores(as) são adestrados(as) para operar máquinas, os(as) burgueses(as) são formados(as) para comandar pessoas. Como destacou Shulgin, essa estratégia assegura que a exploração permaneça invisível sob o véu da meritocracia e da “neutralidade” educacional.

A inspiração marxista na Escola Única do Trabalho, com sua ênfase na unidade entre teoria e prática e na formação de sujeitos conscientes de sua agência histórica, dialogou paradoxalmente com propostas da *Escola Nova* — movimento de origem burguesa. Enquanto a pedagogia soviética buscava romper radicalmente com a educação classista, vinculando o ensino à transformação socialista, a Escola Nova — influenciada por teóricos como Dewey — adotou metodologias ativas e a integração entre escola e vida; porém, sem questionar a

estrutura capitalista. Como apontado por Bittar e Ferreira (2015), o ativismo pedagógico de Dewey foi uma das inspirações e a diálogo profícuo com a Escola Única do Trabalho dos soviéticos, assim versaremos sobre essa outra inspiração.

A Escola Nova, movimento pedagógico que emergiu no início do século XX como resposta ao modelo tradicional de ensino — autoritário, fragmentado e distante da realidade social —, propunha uma educação centrada no(a) estudante, na experimentação e na integração entre escola e vida. Defensores como John Dewey, Maria Montessori e Ovide Decroly criticavam a rigidez da educação clássica, defendendo métodos ativos, como projetos práticos e valorização dos interesses infantis. No entanto, essa tendência, embora inovadora em sua época, carrega contradições profundas, que revelam limites políticos e ideológicos, especialmente ao naturalizar desigualdades e obscurecer a função social crítica da educação (Saviani, 1999).

O movimento da Escola Nova, conforme analisado por Cezar Ricardo de Freitas (2009a), configura-se como um segmento do liberalismo educacional, que procurou responder às tensões geradas pelo capitalismo monopolista sem, contudo, subverter a ordem social estabelecida. Reunindo diversas correntes, o escolanovismo assentou-se em princípios centrais: a escola pública, gratuita e única; a democratização do acesso ao saber; e a união do ensino teórico e prático, com base no trabalho produtivo. Essa incorporação das reivindicações operárias, embora inovadora, manteve os mecanismos de reprodução da divisão entre dirigentes e dirigidos, pois estruturou-se como resposta liberal à “ameaça” proletária, sem pôr em causa a propriedade privada nem a hierarquia social (Freitas, 2009a). E nem, muito menos, a necessidade de oferecer à classe trabalhadora o patrimônio cultural produzido pela humanidade, o que é apropriado privadamente pela burguesia.

Dentre as correntes do escolanovismo congregam o pensamento desde Maria Montessori até Anísio Teixeira, Brailovsky produz um pequeno compêndio de linhas da Escola Nova que nos ajuda a compreender a multiplicidade de versões:

A lista de referentes é longa. Somente seu enunciado demandaria uma tarefa imensa de compilação, à qual não nos dedicaremos aqui. Mas basta dizer que se esta compilação de autores escolanovistas tivesse que se mostrar apertadíssima em um único parágrafo, não deixaria de mencionar as críticas ácidas de Ferrière à imobilidade da sala de aula; os cem linguagens da criança aos quais Malaguzzi procurava dar espaço; a ideia de uma sociedade educadora mas desescolarizada de Illich; a busca de formas de educar baseadas na autonomia e na confiança na criança de Montessori; a busca de um ensino sensível à plasticidade e às necessidades da criança de Claparède; o experimento escolar libertário de Neill em Summerhill, onde as assembleias substituem a disciplina e se educa para a autodeterminação; a convicção das irmãs Agazzi de preparar para a vida fazendo viver; o credo pedagógico de Dewey, crítico das matérias escolares e pensador da escola como espaço democratizador; a escola sem sinos das irmãs Cossettini, onde se buscou

recuperar a linguagem espontânea da infância; as experiências de jornais escolares e de métodos alternativos de convivência desenvolvidos por Janusz Korczak em pleno gueto de Varsóvia; a pedagogia cooperativa e popular de Freinet; a pedagogia da individualidade de Pakhurst; as experiências de educação e trabalho de Jesualdo Sosa; as críticas ao ensino memorístico e a reforma educativa científica, tecnológica e democrática de Anísio Teixeira (Brailovsky, 2018).

A pedagogia nova, ao se contrapor aos princípios da pedagogia tradicional, representou um marco de transformação no campo educacional. Sua proposta rompeu com métodos rígidos, centrados na figura do(a) professor(a) e na memorização mecânica, promovendo uma abordagem mais ativa, centrada no(a) estudante e em sua experiência. Esses avanços podem ser claramente observados ao compararmos as características de ambas as abordagens, como evidenciado na tabela, que destaca as diferenças em termos de objetivos, metodologias e concepções de ensino-aprendizagem.

Tabela IV – Pedagogia tradicional *versus* pedagogia nova

Pedagogia “tradicional”	Pedagogia “nova”
Centrada no programa e nas explicações do docente.	Centrada nos interesses dos alunos
Pensa em um aluno passivo, receptor	Pensa em um(a) estudante ativo, construtor do conhecimento
Verbalista, livresca	Dedicada a explorar diferentes linguagens e modos de conhecer
Hierarquiza o conceitual, o intelectual	Hierarquiza o afetivo, a imaginação
Aponta para o registro, a memória, o acúmulo, o reprodutivo	Aponta para a relação criativa, produtiva e aberta com o saber
A disciplina é imposta, como condição necessária para o ensino	A disciplina é uma construção dos alunos, uma “autodisciplina”
Há interesse no alcance de resultados mensuráveis	Há compromisso com os processos
O ensino segue métodos que ditam passos preestabelecidos	O ensino é concebido estrategicamente, com ações adaptadas ao imprevisível das situações
O planejamento é uma tarefa técnica	O planejamento é um exercício criativo
A avaliação se materializa em exames e dispositivos experimentais para medição	A avaliação se materializa em propostas dinâmicas e de produção aberta, focadas na reflexão sobre os processos de aprendizagem
O grupo de alunos é considerado de forma homogênea, sem considerar diferenças	Os estudantes são vistos considerando suas particularidades

Adaptado de Brailovsky, 2018, p. 163.

Saviani analisa a Escola Nova a partir da metáfora da “teoria da curvatura da vara”, que apresenta como as reformas educacionais oscilam entre extremos — neste caso, entre o tradicionalismo e o espontaneísmo — sem enfrentar as raízes estruturais da exclusão escolar. Para ele, a Escola Nova, ao substituir a rigidez hierárquica da educação tradicional por uma suposta “liberdade” centrada no(a) estudante, deslocou o foco das condições materiais que perpetuam a desigualdade, como o acesso desigual ao conhecimento sistematizado. Enquanto a escola tradicional excluía as classes populares ao impor um currículo elitista e desconectado, a Escola Nova, ao fetichizar a experiência imediata e a adaptação ao meio, privou os(as) estudantes pobres do contato com o saber científico e histórico, essencial para a emancipação intelectual.

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 1999, p. 20-21).

A crítica está ancorada na ideia de que a Escola Nova, influenciada por correntes pragmatistas e psicológicas, priorizou a formação de indivíduos adaptados às demandas do capitalismo industrial em ascensão, em detrimento de uma educação transformadora. Saviani argumenta que, ao enfatizar o “aprender fazendo” (método) e a resolução de problemas práticos, o movimento ignorou que a escola, em uma sociedade de classes, deve ser um espaço de mediação do conhecimento clássico — não como mera reprodução, mas como ferramenta de crítica e conscientização. Para o autor, o foco excessivo nas “necessidades do aluno” e na “vida cotidiana”, desvalorizando o conteúdo, mascara uma visão instrumental da educação, reduzindo-a um treinamento para o mercado de trabalho e diluindo seu potencial emancipatório.

Para Cezar Freitas (2009a), a Escola Nova operou um “dualismo interno”: embora pregasse o acesso universal, dissimulava as discriminações de classe por meio de explicações individualistas (falta de habilidade, motivação etc.), atribuindo aos próprios estudantes a responsabilidade por seu desempenho. Esse tipo de sistema educativo mascarava as desigualdades estruturais, permitindo à ideologia liberal manter-se hegemônica, pois as diferenças de escolaridade passaram a ser tidas como resultado de esforços pessoais e não de barreiras sociais

Saviani reconhece que a Escola Nova trouxe avanços, como a crítica ao autoritarismo e a defesa de metodologias participativas. Contudo, apresenta que sua hegemonia no debate pedagógico contribuiu para um relativismo educativo, onde “tudo vale” desde que parta do interesse do(a) estudante, fragilizando a sistematização do conhecimento e a apropriação dele pelas classes subalternas. Esse enfoque, segundo ele, favoreceu uma educação superficial para essas classes, enquanto a classe dominante e dirigente continua a acessar conteúdos robustos em escolas privadas, que possibilitam aos seus sujeitos entender-se e entender o mundo ao redor, o que é indispensável para transformá-lo.

Ao refletirmos sobre o movimento escolanovista, é importante destacar a influência de John Dewey, um de seus principais pensadores. Suas ideias sobre a educação ativa, democrática e voltada para a experiência do(a) estudante não apenas marcaram profundamente a pedagogia ocidental, mas também influenciaram a pedagogia da Escola Única do Trabalho. Embora os pedagogos soviéticos tenham feito objeções à Dewey devido ao caráter de classe da educação e sobre alguns aspectos pedagógicos, eles também reconheceram os avanços do ativismo pedagógico no que consiste na proposta de reorganização da prática escolar a partir da experiência concreta, da atividade autônoma e da integração da educação com a vida (Bittar; Ferreira Jr., 2015). Dessa proposta houve a inspiração para a construção de uma nova concepção escolar, que superasse as vigentes, incorporando pontos da pedagogia deweyana. Nesse sentido, buscavam integrar ensino e prática social em uma formação voltada para o coletivo e para o trabalho produtivo. Sendo assim, apresentaremos alguns aspectos sobre Dewey que foi um dos principais interlocutores com os(as) pedagogos(as) soviéticos(as), que chegou a viajar à Rússia soviética para conhecer a escola que estavam implementando.

John Dewey (1859-1952), filósofo e educador pragmatista, defendeu uma educação que integra escola, vida e democracia. Suas obras *A escola e a sociedade* (1899) e *A criança e o currículo* (1902) criticam a educação tradicional por seu caráter limitado, marcado pela passividade, rigidez curricular e desconexão da realidade social. Dewey propõe uma pedagogia experimental, centrada na criança e vinculada às demandas da vida coletiva — ideias que dialogam profundamente com os princípios da Escola Nova e foram incorporadas na Escola Única do Trabalho (EUT).

Para Dewey, a educação não é uma preparação remota para a vida adulta, mas a própria vida em processo. Ele rejeita a visão de que a escola deve se limitar à absorção de

fatos e verdades, defendendo que a aprendizagem ocorre por meio da interação ativa com o meio. Em suas palavras

Quando se diz que aprendemos com a experiência, e com os livros ou conselhos dos outros *somente* na medida em que estes se relacionam com a experiência, não se trata de meras frases feitas. Mas a escola alheou-se, isolou-se de tal forma das condições e motivações correntes da vida que o lugar para onde enviamos as crianças com o fito de lhes inculcar disciplina é o lugar no mundo onde é mais difícil adquirir experiência (Dewey, 2002, p. 26).

Essa abordagem exige que a escola integre atividades práticas, como trabalhos manuais e projetos colaborativos, que conectem teoria e prática. Por exemplo, ao estudar a tecelagem, as crianças não apenas manipulam fibras, mas exploram geografia (origem dos materiais), história (evolução das técnicas) e química (processos de transformação), compreendendo como a ciência “ilumina” a atividade humana (Dewey, 2002, p. 31).

Essa noção de experiência e prática, central na pedagogia de John Dewey se apresenta na Escola Única do Trabalho enquanto algo fundante e necessário. Há convergências metodológicas entre Dewey e os(as) pedagogos(as) soviéticos(as), mas também divergências filosóficas profundas em relação à experiência prática. Para Dewey, a experiência é o centro do processo educativo: um ciclo dinâmico de ação-reflexão que parte dos interesses da criança e se concretiza em atividades práticas, como cozinhar ou construir objetos, integrando conhecimentos científicos e sociais (Dewey, 2002). Essa abordagem, no entanto, mantém o foco no indivíduo como agente de sua aprendizagem, ainda que inserido em um contexto coletivo. Na escola soviética, a experiência ganha uma dimensão radicalmente política: o trabalho não é apenas um método pedagógico, mas uma categoria ontológica, entendida como atividade fundante da existência humana e motor da transformação social.

Enquanto Dewey via o trabalho manual como um meio para desenvolver habilidades cognitivas e promover a cooperação, os(as) teóricos(as) soviéticos(as) entendiam o trabalho não como apêndice da educação, mas sua substância (Shulgin, 2013). Assim, a Escola Única do Trabalho não se limitava a “aprender fazendo”, mas buscava formar consciências capazes de articular técnica, conhecimento científico e compreensão social, vinculando cada atividade escolar — seja a reparação de um trator ou o estudo da literatura — aos objetivos coletivos da revolução.

Essa questão da experiência é amplamente encontrada nos escritos de Lunacharsky (1988), Krupskaya (2017), Shulgin (2013) ou Pistrak (2011), além dos documentos oficiais do NarKomPros, mas iremos apresentar dois recortes de documentos organizados nas escolas, que nos ajudam a compreender como a experiência estava contida na proposta soviética.

Tabela V – Plano escolar elaborado por professores(as) (1921)

Tema proposto	Tempo necessário para seu estudo	Relatórios, palestras que decorrem do tema	Excursões ligadas com o trabalho dos temas correspondentes	Relação com o trabalho na fábrica	Relação com o trabalho nas oficinas	Relação com as outras disciplinas, para cada uma em particular
---------------	----------------------------------	--	--	-----------------------------------	-------------------------------------	--

Fonte: Pistrak, 2009, p. 193

Nesse plano de estudos, proposto em uma reunião do Conselho de Planejamento do Conselho Escolar da escola-comuna em 1921, é possível identificar claramente que o(a) docente, ao refletir e propor um conteúdo de estudo, deveria estar atento(a) às excursões e às relações com o trabalho prático nas fábricas e oficinas. Há toda uma elaboração para interligar as dimensões de um determinado tema, de modo que, no processo de ensino-aprendizagem, se pudesse desenvolver o conhecimento.

Em outro plano de estudo, encontramos o processo de observação e trabalho ativo no campo durante o verão:

Tabela VI – Plano de estudos para o verão

Observar o desenvolvimento progressivo das plantas (crescimento, especificação, floração). Fecundação. Ervas daninhas, dos diferentes campos. Calendário do jardim, no verão. Enxugo das plantas. Herbario	Auxiliar os adultos nos seus múltiplos afazeres no campo (sacha). Sacha, rega das hortas. Arrecadação de seus produtos. Regar e limpar o jardim. Apanhar os frutos caídos. Colher os frutos nas arvores.	A colheita dos cereais. Trabalho das mulheres. “Creches”, tratamento das crianças. Auxílio sanitário da escola à aldeia.
--	---	--

Fonte: adaptado de Narkompros, 1935, p. 59

Nesse ponto podemos entender como o trabalho intelectual está integrado ao trabalho prático no campo, sendo assim uma diferenciação orgânica da pedagogia soviética com a proposta deweyana. Como demonstra Cezar Freitas (2009a), essa concepção de Dewey se ancora em um horizonte reformista, buscando humanizar o capitalismo, corrigindo suas distorções através da expansão da democracia, mas sem romper com o próprio sistema. Sua educação integral, portanto, pretendia adequar os sujeitos às demandas de uma sociedade pluralista, onde o trabalho manual e o trabalho intelectual permaneciam socialmente separados. Em contraposição, a proposta soviética buscava a formação omnilateral do ser humano — isto é, o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, abolindo a cisão entre trabalho manual e intelectual, tão característica das sociedades de classe. Para pensadores(a)

como Krupskaya, Pistrak e Makarenko, a educação integral não podia se realizar no capitalismo; apenas em uma sociedade socialista, orientada para o pleno desenvolvimento humano, ela encontraria sua expressão autêntica (Freitas, 2009a).

Continuando sobre os aspectos reformistas da perspectiva de Dewey, a escola deveria funcionar como um “laboratório social”, uma “comunidade embrionária” onde os(as) estudantes experimentam os valores e desafios da vida democrática. Dewey critica a educação tradicional por criar um ambiente artificial, onde a disciplina é imposta por “comparação de resultados na recitação” (Dewey, 2002, p. 19), em vez de emergir da cooperação. Ele defende: “A escola tem a oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária. [...] Onde forma e substância se articulam, com vida e movimento próprios” (Dewey, 2009, p. 27). Nesse espaço, as(os) estudantes aprendem a resolver conflitos, dividir tarefas e assumir responsabilidades, preparando-se para uma sociedade baseada no diálogo e na solidariedade — princípio central da Escola Nova, que vê a escola como um “microcosmo da democracia”.

Eis aqui uma contradição de Dewey à qual Shulgin (2013) se ateu com bastante atenção. Para Shulgin, Dewey avançou consideravelmente na proposta de uma escola do trabalho, a qual identificou não como uma ideia pedagógica surgida do nada, mas sim como uma necessidade educacional real do estágio de desenvolvimento do capitalismo nos EUA. Sobre a compreensão a proposta deweyana, Shulgin escreveu:

Ele [Dewey] entendeu que a economia exige uma escola industrial, que não se pode criar o operário necessário pela escola do ensino; entendeu que não necessitamos de um profissional estreito, mas de um homem com grande reserva de conhecimentos teóricos e práticos, que todos os programas escolares devem estar ligados à vida, que os estudantes, no futuro, ainda na escola já devem tomar parte na edificação, que a escola deve ser colocada a serviço da vida; e, mais que isso, ele tentou mostrar como se faz isso, como isso pode acontecer (Shulgin, 2013, p. 34-35).

Na crítica realizada por Shulgin, o pensador estadunidense, ao apresentar as contradições inerentes ao capitalismo — como a luta de classes —, entendeu que, para seu projeto educacional e político, não poderia existir um grupo abastado com todas as necessidades supridas enquanto outro não possuía suas necessidades básicas atendidas. A escola e a educação no modelo de Dewey deveriam ser universais e democratizantes, tornando-se meios para a eliminação das contradições sociais. O desenvolvimento da democracia, segundo essa visão, geraria o fim da discrepância entre a classe possuidora e os despossuídos. É nesse ponto que Shulgin julga o autor como ingênuo e contraditório, compreendendo que, na escola, na educação e na sociedade, apenas uma luta revolucionária

pela superação do modo de produção capitalista poderia romper com as contradições de classe.

Em ambos os autores encontramos o entendimento de que a escola do trabalho seria o caminho para a transformação social e a emancipação humana. No entanto, a diferença fundamental reside no caráter de classe e ideológico. Enquanto Dewey se manteve nos limites da democracia liberal, entendendo que a universalização da participação levaria às mudanças, Shulgin compreendeu a escola do trabalho como instrumento de libertação do trabalho alienado e de enfrentamento da luta de classes. Desse modo, para ele, a superação de todos os problemas da sociedade só ocorreria com a construção do socialismo.

Outro ponto crucial é a prática educacional da escola do trabalho. Dewey, ao tentar reproduzir na escola um “microcosmo” da sociedade, acaba por separá-la da realidade social concreta, sem romper com a ideia da escola como espaço meramente ilustrativo, onde o fazer educativo se reduz ao “fazer pelo fazer”. Já a proposta da Escola Única do Trabalho soviética visava a inserir os estudantes diretamente na produção material, transformando-os em agentes ativos tanto social quanto produtivamente. Shulgin questiona os limites dessa abordagem deweyana em relação à prática:

[...] Ensinar um adolescente a trabalhar como um bom trabalhador, viver as condições da sua existência, muni-lo com a ideologia burguesa, prejudicial, hostil à sua classe o impede de compreender o seu próprio papel, o papel da sua classe [...]. “A escola ilustrativa também é a escola do trabalho, a escola ilustrativa é um passo em direção ao emprego”, dizem os professores burgueses. Será que é verdade? Claro que não. [...] Por mais que esse método seja utilizado, ele não nos introduzirá no ambiente de trabalho, na produção, ele não dará a oportunidade de entender e aprender a viver com os ideais da classe operária, lutar por eles, e isso é *fundamental* (grifos do autor, Shulgin, 2013, p. 39).

A centralidade da criança é outro pilar da pedagogia deweyana. Em *A criança e o currículo* (2002), ele rejeita a dicotomia entre o currículo (conteúdo fixo) e os interesses da criança, argumentando que o conhecimento deve partir de suas experiências concretas. Para Dewey, impor um currículo rígido equivale a “encher um recipiente”, enquanto a verdadeira educação emerge quando a criança “reconhece fins distintos e duradouros” (Dewey, 2002, p. 92) por meio de atividades significativas. Por exemplo, ao cozinhar, as crianças exploram processos químicos (fervura de ovos), matemáticos (proporções) e éticos (cooperação), transformando a cozinha em um laboratório de ciências aplicadas. Essa flexibilidade curricular, que evita a fragmentação do conhecimento, é um eixo compartilhado com a Escola Nova, que defende currículos organizados em torno de centros de interesse vinculados à vida real.

Essa proposta é mais um ponto de convergência e discordância entre os dois projetos educacionais. Krupskaya, em artigo escrito em 1923, *Auto-organização escolar e organização do trabalho* (Krupskaya, 2017c), defendeu a necessidade de a escola e os(as) professores(as) terem um olhar atento para as crianças em seu brincar — o qual possui uma organização espontânea —, já que, ao chegarem à escola, elas já conhecem esse processo por vivenciá-lo no cotidiano. Na escola tradicional, o(a) docente é o(a) detentor(a) do saber, ignorando as contribuições dos(as) estudantes. Krupskaya utiliza como exemplo a questão do jogo, que possui regras e organização próprias, algo menosprezado pelo modelo tradicional. Nesse sentido, a pedagoga soviética enfatizava a auto-organização escolar: em cada estágio do ensino, o trabalho e a organização deveriam estar interligados às contribuições dos(as) estudantes, integrando-se organicamente à composição da Escola Única do Trabalho.

A discordância com o modelo de Dewey reside na espontaneidade: para ele, a organização e a centralidade do(a) estudante partem de interesses individuais, enquanto, para Krupskaya, a auto-organização seria coletiva e direcionada, visando ao desenvolvimento dos comitês escolares. A participação ativa do(a) estudante buscaria torná-lo(a) sujeito(a) do processo revolucionário, já que a construção do socialismo dependia da formação de indivíduos ativos em sua defesa e implementação.

Enquanto o microcosmo de Dewey restringia-se à escola, a proposta soviética rompia seus muros, inserindo os(as) estudantes em fábricas e fazendas. Nos escritos de Lunacharsky e Krupskaya, há forte ênfase no estudo em ambientes não escolares, evitando uma inserção artificial na sociedade. Na educação soviética, os(as) estudantes já atuavam na construção real da nova ordem. Outro aspecto destacado nas Escolas-Comunas era a elaboração de regras e leis internas pelos(as) estudantes, que não se limitavam a experiências abstratas, mas aprofundavam-se em atividades complexas, refletindo tanto na organização do ambiente escolar quanto na construção da sociedade socialista.

Desse modo, como compreendido por Bittar e Ferreira (2015), o ativismo pedagógico na construção da educação soviética deve ser entendido em sua dimensão histórica e crítica, não se limitando a metodologias centradas na experiência imediata, mas se afirmando como prática política orientada para a transformação da realidade social. Bittar e Ferreira Jr. (2015), ao analisarem a interlocução entre Dewey e os pedagogos soviéticos, apresentam como o ativismo foi incorporado nas experiências revolucionárias não como adaptação liberal, mas como parte de um projeto coletivo de superação das desigualdades estruturais por meio da integração entre educação, trabalho e vida. Ao problematizar a escola como espaço de

formação *omnilateral* — e não de reprodução social — os(as) educadores(as) soviéticos(as) retomam criticamente as contribuições de Dewey, reelaborando-os em direção a uma prática pedagógica voltada à emancipação humana.

3.2 - Princípios e finalidades

Neste subitem, iremos tratar de duas bases fundamentais da formulação da Escola Única do Trabalho, que são seus princípios e finalidades. Antecipando-nos ao princípio principal da escola única do trabalho russa, consta a categoria trabalho, algo que, como apresentamos anteriormente, é o ponto fulcral da proposta do marxismo originário e dos marxistas. Sobre as finalidades, cabe sinteticamente afirmar que consistem na construção de um novo ser humano, adequado à nova sociedade socialista que o povo russo estava construindo, com a superação do capitalismo, a partir da revolução de 1917.

Sendo assim, os(as) pioneiros(as) da educação, que foram alocados no Commissariado do Povo para Instrução Pública (NarKomPros), desde a tomada do poder pelos bolcheviques em outubro de 1917, apresentaram deliberações e resoluções que estabeleceram o novo modelo educativo, considerando os princípios e finalidades asseveradas pelos marxistas.

A *Deliberação do Comitê Executivo Central de toda a Rússia* regulamentou o formato, princípios, finalidades e organização da Escola Única do Trabalho. Em seu 12º artigo, apresenta o trabalho como a pedra angular que amparou a educação soviética, como apresentamos no ponto anterior. Essa deliberação foi acompanhada por outro documento, sobre o qual iremos nos deter, que foi a Declaração sobre os princípios fundamentais da Escola Única do Trabalho, elaborada pela Comissão Estatal para a Educação, publicada em 16 de outubro de 1918.

Este documento foi elaborado pela referida Comissão Estatal, mas assinado pelo primeiro comissário do povo para a Instrução Pública, Anatoli Lunacharsky. Inicia-se o texto explicando as dificuldades postas à implementação de uma reforma educacional durante o período revolucionário. O antigo império tsarista não havia construído escolas suficientes para toda a sua população, além de fazer uma distinção entre a escola para as camadas superiores e a escola destinada às populares. Conforme apontam Bittar e Ferreira (2015),

[...] na Rússia de 1913, com uma população de 160 milhões de habitantes, havia apenas 434 ginásios e 276 escolas profissionais, todos eles frequentados por apenas 160 mil crianças e adolescentes. Em 1915, apenas oito milhões de crianças frequentavam a 1ª, 2ª e 3ª classes do ensino primário; e apenas 948 mil chegavam à 4ª classe (Malkova, 1985, p. 9 et seq.). (Bittar; Ferreira, 2015, p. 438)

Na *Declaração sobre os princípios fundamentais da Escola Única do Trabalho* explicita-se que [...] os obstáculos com o número insuficiente de escolas e instalações, professores não preparados, mas também com a insuficiência da elaboração dos planos, com resultado da destruição completa provocada pela sabotagem (Freitas; Caldart, 2017, p. 285-286). O contexto inicial da Escola Única do Trabalho foi marcado pela guerra mundial, seja pelos resquícios do tsarismo, pelos problemas gerados pela guerra mundial e pelo início de uma guerra civil, que fraturou ainda mais a sociedade russa. Por esse motivo, a reforma educacional deveria ser desenvolvida de forma parcial, mas sem perder seu caráter radical, que consistiria em colocar o pressuposto de classe na sua formulação.

Para o NarKomPros, as primeiras medidas tomadas foram estabelecer um ensino gratuito, acessível, único e do trabalho. Nesse último ponto, a categoria trabalho aparece na declaração por dois aspectos: o primeiro, por ser uma proposta materialista histórico-dialética tendo como fundamento central essa categoria; o segundo, pelo viés da escola nova incorporado pela sua superação. Pistrak apontou que uma das correntes de atuação na aplicação da Escola Única do Trabalho, a corrente pedagógica, tinha inspiração nos reformistas burgueses, e que parte da metodologia consistia na execução de trabalhos manuais (Pistrak, 2011, p. 39).

Complementando essa ideia da superação por negação e incorporação, Pistrak deixa claro que “[...] a nova escola herda da pedagogia burguesa, devem ser esclarecidos, comentados e interpretados sob uma nova luz que se enraiza nos novos objetivos da educação” (Pistrak, 2011, p. 24), ou seja, a questão dos fundamentos está intrinsecamente ligada ao princípio educativo e à finalidade, respectivamente o trabalho e o novo ser humano socialista. Em relação a esse ponto, a *Declaração* evidencia a escola do trabalho com inspiração no pensamento burguês, mas que, na formulação apresentada, tornou-se uma necessidade para a construção da sociedade socialista na Rússia revolucionária. Quem redigiu esse documento entendia que apenas com a escola do trabalho era possível a construção de elementos educacionais que pudessem colaborar no processo de dar cabo à criação de novas relações sociais, bem como para produzir nova sociedade.

A nova escola deve ser do *trabalho*. Para a escola do Estado soviético, que está em processo de transformação do regime capitalista para o socialista, isto é, naturalmente, ainda mais obrigatório do que para a escola dos países capitalistas avançados, ainda que também lá seja percebida a necessidade, e em algum nível concretizada. (Freitas; Caldart, 2017, p. 288-289)

Em tópico anterior, buscamos apresentar o sentido da categoria trabalho segundo o entendimento marxiano, pois é nesse ponto que se inspiraram os pioneiros da educação

soviética. A palavra “trabalho” possui um caráter polissêmico, pois, dependendo da forma como é empregada, muda totalmente seu sentido. Segundo a concepção marxiana, ela é a categoria que estrutura a vida humana, constituindo o ser social, como explica José Paulo Netto: “[...] o trabalho, porém, não só permanece como objetivação fundante e necessária do ser social – permanece ainda como o quase poderia chamar de modelo das objetivações do ser social” (2006, p. 43). Para os liberais, geralmente, a palavra trabalho é utilizada como sinônimo de emprego ou profissão; assim, algumas propostas educacionais liberais, atuais e antigas, cometem a confusão de equiparar um processo educativo para o trabalho à formação profissionalizante (Cf. Martins; Oliveira; Rezende; Alencar, 2019).

O trabalho como princípio educativo

remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade (Marx, 1979). (Ciavatta, 2008, p. 408)

Ciavatta levanta um aspecto fundamental na compreensão do trabalho como princípio educativo: só se tornará educativo a depender das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que se gera (Ciavatta, 2008, p. 413). Desse modo, esse processo educacional torna-se elemento de emancipação da classe trabalhadora quando aliado a uma finalidade de construção da sociedade comunista. Nessa perspectiva, a experiência da escola única do trabalho e da escola unitária (Gramsci) buscam essa finalidade. Por mais que possamos criticar a maneira como foi empregada na URSS, a proposta escolar soviética vinculava-se a uma sociedade que não se guiava pela exploração do trabalho para acumulação individual e privada.

Para compreender a ideia do trabalho como princípio educativo, Demerval Saviani (1994) explica como trabalho e educação são inerentes ao desenvolvimento humano, pois, desde seu surgimento, a humanidade precisa encontrar os meios para sua sobrevivência, o que nada mais é do que trabalhar a natureza, visando a atender às necessidades. Desse modo, é necessário repassar às gerações seguintes os modos de produzir e se reproduzir; a esse processo denomina-se educação, pois o ser humano não é um ser acabado e não encontra *in natura* os meios de sobreviver. Por isso, Marx e Engels concebem o ser humano como “ser de práxis” (Martins, 2007).

O trabalho social exige a existência da linguagem e esta da consciência, elementos determinantes para que haja história, para que haja reprodução social. Afirmam os autores que “a história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em

que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p.40). Essa transmissão é a reprodução social na qual “os indivíduos fazem-se uns aos outros, física e espiritualmente, mas não fazem a si mesmos [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p.41). Assim, reprodução social implica transmissão de conhecimento e de experiência, o que significa educação, aprendizagem. (Del Roio, 2015, p. 161)

Em cada momento histórico, a educação esteve interligada ao modo de produção. Saviani apresenta que, nos primórdios da humanidade, durante o modo de produção comunal, os seres humanos não eram divididos em classes sociais e não ocorria apropriação privada do trabalho; assim, as relações eram mútuas, sem divisão de classes, e nesse processo educavam-se para sua subsistência (Saviani, 1994). Com o desenvolvimento histórico, a forma e o conteúdo da relação com o trabalho alteraram-se, e surgiu a propriedade privada. O resultado desse processo é o aparecimento da divisão de classes; segundo Saviani, “[...] o advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada” (Saviani, 1994, s/p.). Com isso, alguns alcançaram a possibilidade de acumular os conhecimentos elaborados pela humanidade, enquanto outros foram obrigados a trabalhar apenas para sustentar aqueles que não trabalham por sua condição de classe.

O idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica aponta que, com o surgimento do capitalismo, a busca pela ciência e pelo conhecimento acaba por estar intrinsecamente ligada à produção: “[...] sujeitar a natureza aos desígnios do homem, transformar os conhecimentos em meios de produção material. E a indústria não é outra coisa senão o processo pelo qual se incorpora a ciência, como potência material, no processo produtivo” (Saviani, 1994, s/p). Esse processo acabou por difundir a escolarização por toda a sociedade, mas com finalidades muito bem controladas (dualidade educacional: escola da classe dominante e escola para as classes subalternas). Houve a necessidade de divulgação dos códigos letrados aos trabalhadores, mas sem perspectiva crítica, isto é, acesso aos códigos apenas para estarem aptos ao trabalho industrial, mas não para compreenderem as contradições sociais e articular conhecimentos para superá-las. Houve ainda o desenvolvimento e divulgação das técnicas de trabalho industrial e da ampliação das ciências e tecnologias nos meios de produção.

A escola tornou-se por essência o local específico para o processo educacional; todavia, não é o único. Mas, como demonstra Saviani, a educação não formal ficou à margem desse processo. O processo histórico de desenvolvimento da escola acabou por gerar um formato que se manteve na longa duração, um aspecto único, que rompe seus muros, chamado por intelectuais franceses de forma escolar (Vicent; Lahire; Thin, 2001). De forma

contraditória, esse processo de ampliação da escola para a sociedade como um todo acabou por gerar sua crise. Saviani (1994) explica que a hipertrofia da escola acabou por desvalorizá-la. Esse descrédito do ensino escolar passa pelo crivo do projeto de educação dentro da sociedade de classes; para alguns, é mais produtivo o ensino em outros lugares do que na escola.

A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais. (Saviani, 1994, s/p)

Outro ponto fundamental para compreendermos esse processo é a perda do sentido do trabalho como elemento central do processo educativo. Se nos primórdios da humanidade ou durante a antiguidade a educação esteve interligada ao trabalho, no mundo moderno capitalista esse sentido vai se esvaindo. O processo de alienação do trabalho manifesta-se nas relações educacionais, no sentido marxiano de estranhamento do trabalhador no processo produtivo: seja no apagamento do trabalhador como produtor, na objetivação do trabalhador, na fragmentação da produção e no seu não pertencimento a esse processo (Marx, 2010).

Frigotto (1989) demonstrou em sua célebre obra, *A produtividade da escola improdutiva*, como a escola constitui-se em uma contradição inerente, síntese de caráter produtivo e improdutivo: por um lado, relaciona-se diretamente com a produção, ultrapassando a condição de mero aparato ideológico do Estado ao produzir valor mediante o trabalho de funcionários e estudantes, integrando-se à engrenagem de constituição da mais-valia ampliada na formação da força de trabalho; por outro lado, não participa diretamente do processo de valorização do valor, pois, em si, não gera mais-valia, caracterizando-se como trabalho improdutivo — especialmente no ensino destinado à classe trabalhadora.

A divisão de classes da sociedade capitalista concebe a educação como bem de consumo. Segundo Marcos Francisco Martins (2020), podem-se definir duas concepções educacionais: a primeira como direito individual, passível de acesso mercantilizado, visando à coisificação e desumanização; a segunda, fundamentada em um paradigma crítico, entende a educação como direito humano fundamental, garantido a todos gratuitamente pelo Estado, independente da condição financeira (Martins, 2020).

Essa divisão entre as classes e o tipo de escola/ensino destinado a cada uma delas foi tema de um texto publicado por Krupskaya, em 1918, no qual analisou a estruturação das

escolas russas. Para a pedagoga bolchevique, esse desenvolvimento histórico gerou três tipos de escola: 1 – o “ginásio rural” ou “nova escola”, à qual eram destinados os(as) filhos(as) da aristocracia, educados(as) sob alto custo com todo o conforto e o que havia de mais desenvolvido na ciência; 2 – a escola para a pequena burguesia, que visava ensinar aqueles que ocupariam os cargos da burocracia estatal; sem questionamentos, o ensino era tido como “ciência livresca”, inculcando apenas o culto ao Estado burguês; 3 – a escola pública, destinada aos(às) filhos(as) da classe trabalhadora, onde recebiam ensinamentos elementares como escrita e soma (Krupskaya, 2017d, p. 65-68).

Para Krupskaya, esses modelos de escola eram tidos como apenas de “ensino”, onde eram ministrados conteúdos abstratos, descolados da realidade. Por mais que fossem direcionados para classes diferentes, o cerne do processo de ensino-aprendizagem era influenciado pelo modo de produção capitalista e, com isso, havia a alienação do trabalho produtivo. Os(as) filhos(as) da burguesia recebiam um ensino deslocado do trabalho produtivo, pois deveriam ser aqueles que administrariam a extração da mais-valia; e nas escolas públicas, os conteúdos eram exteriores à sua classe social e tinham o princípio de inculcar os procedimentos elementares para manuseio da máquina, sem que se refletisse no processo produtivo como um todo e nem sobre as contradições da sociedade de classes.

O líder comunista italiano Antonio Gramsci, ao refletir sobre a educação e propor um modelo educacional inspirado na Escola Única do Trabalho — seu projeto chamado de Escola Unitária —, fez uma diferenciação entre os tipos de escola. Uma considerou como escola desinteressada, ou seja, aquela cujo conteúdo está deslocado da realidade concreta, se tornando algo desinteressante, similar ao que Krupskaya chamou de escola de “ensino”. Há outra que é formativa, que em sua proposição de Escola Unitária tem o trabalho como princípio educativo, da mesma maneira que os pioneiros soviéticos acreditavam.

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (Gramsci, 2007, p. 34)

Esse entendimento de Gramsci dialoga com a *Deliberação* do NarKomPros sobre a maneira como deveria ser formulado o ensino a partir do trabalho. As orientações do

NarKomPros deixam bem claro que “[...] o princípio do trabalho conduz a um conhecimento criativo, vivo e ativo do mundo” (Freitas; Caldart, 2017, p. 289). O ensino, dividido em dois ciclos — primeiro e segundo graus, com faixas etárias de 8 a 13 anos e 13 a 17, respectivamente —, além do jardim de infância para as crianças menores, deve desde o começo estar ligado ao trabalho, que “[...] de forma alguma é o treinamento para este ou aquele ofício, mas a educação politécnica” (Freitas, 2017, p. 290).

No documento assinado por Lunacharsky, a inspiração está nas pedagogias produzidas na Europa Ocidental e nos EUA, deixando explícito que os motivos para a inclusão do trabalho no processo educativo são os mesmos da sociedade capitalista no que tange ao desenvolvimento social e econômico. Como ponto de partida, utilizaram um apelo psicológico para justificar sua proposta, apresentada a necessidade da criança de se movimentar e manusear os objetos, com isso facilitando a aprendizagem.

Sobre essa questão do movimento e atividade das/os estudantes, Pistrak destacou a importância do trabalho nas oficinas,

Em primeiro lugar, a significação de diferentes esforços musculares que ritmicamente organizam (individualmente) o físico e psíquico das crianças, em segundo lugar, o princípio da motricidade no ensino; em terceiro lugar, o uso das oficinas, seu trabalho e equipamentos nos objetos escolares. [...] o estudo de um dado processo de trabalho tem por fim o trabalho da consciência dos estudantes e a preparação deste ou daquele objeto, a conclusão do trabalho com algum objeto inevitavelmente útil e necessário, mas frequentemente para a comuna e mais raramente para ele próprio. (Pistrak, 2013, p. 217)

A *Deliberação* parte do projeto de Fröebel, do jardim de infância, para explicitar a exigência de uma aprendizagem ativa em todos os níveis de ensino,

O jardim de infância, na ideia de Fröebel, foi a primeira aplicação sistemática do princípio do trabalho e nós devemos exigir o desenvolvimento sistemático do ensino por este mesmo princípio também para os posteriores níveis da escola, mas é claro, adaptado às outras idades e a um círculo mais amplo de conhecimento. (Freitas, 2017, p. 289)

Mais adiante, buscou desenvolver a proposta de como seriam organizados os ciclos a partir do trabalho. Para os menores de 8 anos, a partir de jogos, brincadeiras, passeios e palestras, as crianças seriam levadas a “[...] familiarização com o meio ambiente natural e social” (Freitas; Caldart, 2017, p. 291); este estágio seria a introdução ao conhecimento sistematizado por vias lúdicas, o que Lunacharsky chamou de “ensino da enciclopédia”, mas sem aprofundamento devido ao momento biológico das crianças.

No primário, de 8 a 13 anos, as crianças passariam para o “ensino da enciclopédia”; os(as) professores(as) usariam um determinado agrupamento de conhecimentos a serem desenvolvidos, compreendendo um aspecto da produção. Nesse momento, o/a professor(a)

organiza um conjunto de materiais didáticos sistematicamente, que propicia a amplificação dos conhecimentos iniciais. “Propõe-se ao estudante o estudo deste ou daquele produto da produção ou elemento da cultura, o qual se submete a exame multilateral tanto como material fornecido pela natureza, como resultado de elaboração” (Freitas; Caldart, 2017, p. 292). Para tal empreitada, não se limitaria à apresentação oral dos/as docentes, mas incluiria excursões, observação *in loco* e reprodução da atividade escolhida.

No secundário, os(as) estudantes passariam para algo mais complexo e direcionado ao ensino nas fábricas e grandes empresas, onde se aprofundaria a politecnicidade. Assim, como explicado por Gramsci, o estudo das técnicas seria aliado ao ensino propedêutico; o mote inicial é a produção, e o(a) professor(a) deve auxiliar na pesquisa que interligue o entendimento de seu desenvolvimento histórico. Assim, Lunacharsky deixava claro que, conforme se avança nos níveis de ensino, vão se formando estudos específicos de geografia, história, física, língua materna, biologia, etc.

Contudo, esses são os direcionamentos da *Deliberação* do NarKomPros, mas no artigo *De que escola precisa um Estado proletário?*, Lunacharsky explicou as dificuldades enfrentadas na implementação do trabalho dos/as estudantes na indústria em geral:

Trata-se de um processo extremamente penoso. Porque não se trata, em caso de necessidade, de guiar os alunos e as alunas do segundo grau na observação desta ou daquela produção na oficina ou na fábrica. A questão não é essa, bem entendido. É preciso que eles trabalhem real e efetivamente. A muito custo se consegue fazê-lo quando a escola está situada longe das oficinas e das fábricas, se o trajeto de ida e volta leva muito tempo, e se a isto se acrescentar o fato de as oficinas e fábricas não verem nisto algo de indispensável, de importante, mas pelo contrário encaram a coisa assim: “Aí vem uma professora com os alunos do segundo grau que metem o nariz em todo o lado. Somos pessoas sérias, trabalhamos, vão para o diabo com a vossa escola do trabalho. Vocês só vêm estorvar”. (Lunatcharski, 1988, p. 125)

A dificuldade não estava apenas nas pessoas exteriores às escolas, mas também na complexidade do entendimento do trabalho como fundamento de todo o processo educativo para os(as) profissionais da educação. Após um período de aplicação das diretrizes expostas na *Deliberação*, em uma palestra realizada durante a Conferência de Toda a União sobre questões do movimento infantil e da escola, Shulgin (2013) apresentou um balanço dos primeiros anos e da incompreensão parcial do trabalho como princípio educativo e de sua importância. Para esse pioneiro da educação soviética, a ideia de trabalho perdeu-se na aplicação das atividades escolares, transformando-se qualquer atividade manual em trabalho. Por esse motivo, ele buscou apresentar um complemento à proposição inicial: o “trabalho socialmente necessário”.

É por isso que eu acho que o termo “trabalho socialmente necessário” precisa ser decifrado do seguinte modo: por trabalho social, vamos entender o trabalho de

organização da escola ou do destacamento dos pioneiros, orientado para a melhoria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos (se quiserem, resultados produtivos), isso em primeiro lugar; em segundo lugar, é o trabalho pedagogicamente valioso; em terceiro, o que está incluído no segundo ponto, mas no qual insistem os camaradas e que realmente é necessário enfatizar: é aquele trabalho que está em conformidade com as forças dos adolescentes e com as particularidades da sua idade. (Shulgin, 2013, p. 90)

Nesse ponto, Shulgin (2013) traz à tona o processo de trabalho produtivo e trabalho improdutivo, utilizando um conceito elaborado por Marx para explicar o tempo médio gasto na produção de determinada mercadoria: “tempo de trabalho socialmente necessário é aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer sob as condições normais para uma dada sociedade e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho” (Marx, 2013, p. 156). Quanto à ideia de trabalho produtivo e trabalho improdutivo, são importantes para o capital, diferenciando-se pela mais-valia: o primeiro a produz, o segundo não (Lessa *apud* Pereira, 2008). O exemplo dado por Shulgin (2013) ilustra esse sentido: determinado estudo parte do trabalho produtivo, no qual se aprende a valorização do valor. Como exemplo, há o exercício aplicado na produção metalúrgica: ao estudar seu desenvolvimento formativo, o/a estudante deverá versar sobre História, Física, Química, entre outras áreas do conhecimento. Shulgin (2013) explicou que em algumas escolas levavam-se os/as estudantes a retirar pontas de cigarros das praças, o que não deixava de ser trabalho; contudo, não produzia valor e pedagogicamente não auxiliava na compreensão do processo evolutivo; no máximo, era uma forma de ensinar evitar a degradação ambiental e promover higiene básica (Shulgin, 2013, p. 90).

Dessa forma, o processo educativo na URSS, orientado pelos pioneiros da educação, deveria ser aquele que, a partir da categoria trabalho, no sentido marxiano, estruturasse a educação para a elevação do grau de conhecimento de seus habitantes, que tinham como tarefa o avanço do socialismo. Assim, chegamos ao segundo ponto desse subitem, que deve ser entendido como uma tentativa de explicitar, em linhas gerais, qual é a finalidade da escola única do trabalho.

A escola soviética tinha um objetivo específico bem traçado: a transformação subjetiva das pessoas que viveriam sob a sociedade e o modo de produção que estava surgindo. A construção do novo ser humano³⁸ é um ponto fulcral para as mulheres e os homens. Porém, para tal intento, era necessário também criar as condições objetivas para o

³⁸ Utilizaremos o termo “novo ser humano” para englobar todas as pessoas, mesmo sabendo que o termo corrente ao longo dos anos era “novo homem” — uma generalização que exalta o masculino, reproduzindo o pensamento patriarcal.

avanço econômico e social, para as mudanças estruturais que estavam acontecendo, e, por fim, preparar todos contra o avanço dos inimigos da revolução.

Essas ideias e métodos [da escola do trabalho] devem partir de novos objetivos de formação, e estes, em essência, partem inteiramente das tarefas e 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 as 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).

Lunacharsky descrevia que a grande tarefa do poder soviético era a construção da sociedade comunista (Lunatcharski, 1988, p. 157), cabendo ao NarKomPros a construção das condições para a formação do novo ser humano, capaz de levar a cabo tal intento. Leandro S. Gonçalves (2020), ao analisar os escritos de Lunacharsky sobre os primeiros anos da Revolução, descreve que, dentre as tarefas para alcançar a formação de novas pessoas no socialismo, eram necessárias, conforme Lunacharsky, melhorias nos índices educacionais. Com isso, o comissário para a educação entendia que existiam três frentes de atuação: “1) a frente de defesa nacional; 2) o desenvolvimento econômico; e 3) a instrução da população” (Gonçalves, 2020, p. 143). As frentes possuíam interdependência para o desenvolvimento revolucionário da sociedade.

Complementando o pensamento de Lunacharsky, embora não estivessem totalmente alinhados nas facções políticas do NarKomPros, Shulgin definiu em artigo publicado em 1928, por ocasião das Jornadas Pedagógicas em Leipzig (Alemanha), promovidas pela Internacional dos Trabalhadores do Ensino, que as escolas burguesas possuem finalidades claras, e que a URSS também definira seus ideais para a educação, que consistiam na formação da sociedade comunista.

[...] Nós formamos campeões dos ideais da classe trabalhadora, construtores da sociedade comunista.

Por isso encontramos na União Soviética outro sistema, outro programa, outra organização para as crianças, outra função do educador. A escola na U.R.S.S. é única, e a razão é muito fácil de compreender: a U.R.S.S. tem o interesse de que todas as crianças recebam a maior cultura possível, que todas as crianças estejam cheias de energia e entusiasmo para criar, pois o socialismo só pode ser construído por milhões de indivíduos. No entanto, é preciso instruir esses milhões e milhões. Para isso, precisamos construir um sistema de ensino popular, para que a criança possa passar não apenas de uma classe para outra, mas de uma escola para outra, com total liberdade, sem nenhum impedimento, sem preparação especial, sem exame, sem perda de tempo. Mas para todas as crianças. Não há escolas especiais para os filhos da classe dirigente; seria inconcebível, já que a esmagadora maioria do

povo é que "dirige". Nós só temos a escola única, e absolutamente não temos nenhuma escola privilegiada (Shulgin, 1928, p. 85).³⁹

A noção de que se ensinariam os preceitos da formação de uma sociedade comunista parte também do líder da Revolução Bolchevique, Vladimir I. Ulianov - Lênin. Em seu discurso no III Congresso de Toda a Rússia da União da Juventude Comunista, em outubro de 1920, ele destacou que a geração que lutara pela revolução teria o dever de criar as bases do comunismo na antiga estrutura social capitalista, provendo um caminho sólido para que a juventude cumprisse sua tarefa de “aprender”.

Devemos deter-nos tanto mais nesta questão quanto se pode dizer, em certo sentido, que é precisamente à juventude que incumbe a verdadeira tarefa de criar a sociedade comunista. Porque é evidente que a geração de militantes educada na sociedade capitalista pode, no melhor dos casos, realizar a tarefa de destruir as bases do velho modo de vida capitalista baseado na exploração. No melhor dos casos poderá realizar a tarefa de criar um regime social que ajude o proletariado e as classes trabalhadoras a conservar o poder nas suas mãos e a criar uma sólida base, sobre a qual só poderá edificar a geração que começa a trabalhar já em condições novas, numa situação em que não existem relações de exploração entre os homens. (Lênin, 1920, s/p)

Conforme apontado por Netto e Lucena (2021), os escritos de Lênin possuem um caráter organizativo e educativo, bem como a relação dialética da análise real da conjuntura entrelaçada com a prática. Nesse sentido, a “teleologia (fim produzido) assume dupla significação: por um lado, a negação (no sentido dialético, negar para superar) de um aspecto da realidade que se quer mudar e, por outro, afirmar outra realidade (no plano ideal) que ainda não existe, mas se quer alcançar.” (Netto; Lucena, 2021, p. 50). Quando afirmava que caberia à juventude aprender e se dedicar aos estudos, Lênin demonstrava em seus discursos que, para alcançar o comunismo, não bastava aprender a teoria nos materiais comunistas da época, mas empenhar-se na construção da sociedade socialista e nos estudos dos conhecimentos humanos acumulados.

Em sua fala para a juventude, Lênin deixou claro os intentos da educação e da escola na construção da sociedade socialista, alinhados ao entendimento de que a nova sociedade seria construída sobre os escombros da antiga. O líder bolchevique destacava a necessidade de

³⁹ Tradução livre. Texto original: “[...] Nosotros formamos campeones de los ideales de la clase obrera, constructores de la sociedad comunista. Por eso encontramos en la Unión Soviética, otro sistema, otro programa, otra organización de los niños, otra función del educador. La escuela de la U.R.S.S. es una escuela única, y la razón es muy fácil de comprender: La U.R.S.S. tiene interés de que todos los niños reciban la mayor cultura posible, que todos los niños estén llenos de energía y entusiasmo para crear, pues el socialismo no puede ser construido más que por millones de individuos. Pero es preciso instruir a esos millones y millones. Para ellos tenemos que edificar un sistema tal de enseñanza popular, que el niño pueda pasar no sólo de una clase a otra, sino de una escuela a otra, con plena libertad, sin ningún impedimento, sin preparación particular alguna, sin examen, sin pérdida de tiempo. Pero, para todos los niños. No hay escuelas especiales para los hijos de la clase directora; sería inconcebibles ya que la aplastante mayoría del pueblo es la que “dirige”. Nosotros no tenemos más que la escuela única, y en absoluto no tenemos ninguna escuela privilegiada.” (Shulgin, 1928, p. 85)

os jovens estudarem para um fim determinado; um exemplo dado foi a organização dentro das fábricas para ampliarem a produção ou mesmo dentro de alguma aldeia na produção de alimentos das hortas, pois, no processo dessas ações, a juventude estaria se dedicando e criando uma disciplina necessária à égide social. Lênin é firme na perspectiva da organização e disciplina para a luta revolucionária, algo que se encontra nos discursos e obras como em *Que fazer?* (1902) e *Carta a um camarada* (1902).

Respondi às questões do que devemos aprender, do que precisamos de tomar da velha escola e da velha ciência. Procurarei responder também à questão de como é preciso apreendê-lo: só ligando indissolivelmente cada passo da actividade na escola, cada passo da educação, da formação e do ensino à luta de todos os trabalhadores contra os exploradores. (Lenin, 1977, s/p)

Esse é o diferencial da Escola Única do Trabalho em relação à educação burguesa: as finalidades e objetivos da primeira estão explicitamente apresentados e organizados; já da segunda, sua finalidade é a reificação da classe trabalhadora, e seus objetivos estão dissociados do progresso social. John Dewey (2002), ao descrever as mudanças que aconteciam na sociedade estadunidense, entendeu a fundamentalidade da associação entre educação e progresso social. Em *A escola e a sociedade*, publicada em 1899, escreveu que:

Quando a escola for capaz de iniciar e exercitar cada um dos novos membros da sociedade na participação numa comunidade tão reduzida, impregnando-os dum espírito de altruísmo e fornecendo-lhes os instrumentos duma autonomia efectiva, teremos a melhor garantia de que a sociedade no seu todo é digna, admirável e harmoniosa. (Dewey, 2002, p. 35)

Retornando ao discurso leniniano, “o que” e “como” aprender eram aspectos indissociáveis, formando uma unidade da “base material com a educação” (Bittar; Ferreira Jr., 2015), que se relacionam de forma dialética. Como apresentamos anteriormente, a primeira preocupação de Lênin era passar para as futuras gerações de comunistas a formação de um conhecimento que pudesse intervir na sociedade, como explicita Bittar e Ferreira Jr. (2015), de modo que a grande preocupação bolchevique naquele momento consistia na industrialização, que enfrentava um desafio essencial: o desenvolvimento de uma rede de energia. Assim sendo, o líder bolchevique entendia que era fundamental o desenvolvimento cultural e intelectual da sociedade para que esta pudesse ajudar no processo de eletrificação do país, sem o que seria inviabilizada a industrialização, compreendida como necessária à superação das mazelas econômicas então existentes.

Compreendeis perfeitamente que a eletrificação não pode ser obra de analfabetos e que aqui não basta uma instrução elementar. Aqui não basta compreender o que é a eletricidade: é preciso saber como aplicá-la tecnicamente à indústria, à agricultura e a cada um dos ramos da indústria e da agricultura. (Lênin *apud* Bittar; Ferreira, 2015, p. 450)

Nesse sentido, Lênin postulava a tarefa da juventude no auxílio da alfabetização de toda a população, condição também entendida como necessária para alcançar o socialismo. Em relação a isso, a prioridade era o fim do analfabetismo da população até 35 anos (Bittar; Ferreira Jr., 2015). O NarKomPros lançou um decreto chamado de *Sobre a eliminação do analfabetismo entre a população da RSFSR* (26 de dezembro de 1919); em 1920, criou a Comissão Extraordinária de Toda a Rússia para a Eliminação do Analfabetismo, com objetivo de erradicar o analfabetismo. Foram criadas escolas para adultos e centros de alfabetização, além da publicação de livros como *ABC e a literatura educacional* em edições de massa nas línguas nativas. Professores(as), trabalhadores(as) de instituições culturais e educacionais, comandantes e trabalhadores(as) políticos(as) do Exército Vermelho e membros do Komsomol estiveram envolvidos nesse trabalho (Prokhorov, 1969).

Liderado por Krupskaya, o Glavpolitprosvet⁴⁰, fundado em 1920, foi determinado como organismo do Commissariado do Povo para Instrução Pública, para intensificar a luta contra o analfabetismo. Por decreto do Conselho dos Comissários do Povo, em 1923, foi criada a sociedade “Abaixo o Analfabetismo”. Congressos e conferências sobre os problemas da educação de adultos fora da escola foram realizados sistematicamente. Entre 1920 e 1940, cerca de 60 milhões de pessoas aprenderam a ler e escrever. Em 1939, a alfabetização da população de 9 a 49 anos era de 87,4%. O censo populacional de 1959 mostrou que o analfabetismo havia sido praticamente eliminado (Prokhorov, 1969).

Outro exemplo da ação dos(as) estudantes na vida produtiva como forma de contribuir com os trabalhos práticos pode ser os exercícios realizados na fazenda soviética Prado Vermelho. Os(as) estudantes instalados na Escola-Comuna de Uspensk, Aldeia Uspensk do Conselho, ajudavam nos serviços diários da fazenda. Os membros da comuna, após uma reunião geral, eram direcionados para suas tarefas “[...] nas oficinas, curral, hortas, estufas, estação elétrica, oficina de reparos” (Pistrak, 2009, p. 155). Formaram um Comitê de Trabalho organizado pelas crianças, que nessa comuna possuíam idade entre 9 e 15 anos, para fiscalizar e ordenar os trabalhos que estavam sendo executados; posteriormente, reportavam à fazenda e à Comissão Econômica da comuna. Alguns estudantes que não se dedicavam eram notificados. Para incentivar o empenho nos trabalhos da fazenda, o Comitê de Trabalho elaborou um Boletim de Trabalho com propósito de divulgação das ações. É interessante ler

⁴⁰ Principal Comissão Política e Educacional - instituída no Commissariado do Povo para a Educação por decreto do Conselho dos Comissários do Povo de 12 de novembro. 1920

um comunicado exposto nesse boletim, que se aproxima das observações de Lênin ao chamar a juventude para um trabalho sério em prol do país.

Apelo

Agora não há lugar para eloquência e palavreado vazio. Nossos tempos férreos estão caracterizados pela fala precisa e seca dos números. É pouco falar sobre a significação e os méritos de nossos sábados comunistas e todo nosso trabalho, é preciso sustentá-lo com fatos.

[...] Trabalhai de tal forma que os números não nos envergonhem. e para que possamos ter o direito de nos orgulharmos destes como testemunhas imparciais. Todos irmanados no trabalho! Colocaremos no quadro negro os desertores da frente de trabalho!

Comitê de Trabalho (Pistrak, 2009, p. 157)

Albert P. Pinkevich (1927) explicitou que a educação e a escola nascidas com a Revolução de Outubro tinham como finalidade o comunismo, e para que essa ambição pudesse ser concretizada, passava pelo crivo da criação de um novo ser humano. Pinkevich (1927), que era um dos educadores soviéticos que esteve à frente das formulações educacionais, declarou em seu balanço de dez anos da experiência da Escola Única do Trabalho que a Seção Científica e Pedagógica do Conselho Acadêmico do Estado se baseava nos ensinamentos de Lênin, e que a escola tinha como objetivo final a fundação desse ser comunista que cumprisse a tarefa da edificação da “ditadura do proletariado” e sua fase superior, o comunismo.

A formulação exata do objetivo de educação e educação foi dada pela Seção Científica e Pedagógica do Conselho Acadêmico do Estado em 1923, mas os pontos principais dessa formulação foram expressos por V.I. prevalecendo: A escola deve se tornar um instrumento para a regeneração comunista da sociedade, deve - no período da ditadura do proletariado - se tornar “um condutor de influência ideológica, organizacional e educacional do proletariado em seções semiproletárias e não proletárias das massas trabalhadoras, a fim de educar uma geração capaz de finalmente estabelecer o comunismo. É treinar “membros amplamente desenvolvidos da sociedade comunista” (Pinkevich, 1927, p. 21).

Iziane S. Nobre (2017) sugere que a revolução social tem um cunho de processo educacional, algo que Lucena e Netto (2021) entendem que é a tese sugerida por Lênin: um movimento dialético no qual as condições materiais vão se alterando conforme as transformações objetivas, insurgindo uma nova conjectura subjetiva, que por sua vez também influencia nas condições objetivas. Segundo Nobre (2017), o processo educativo surgido da revolução social não se inicia no momento da tomada de poder ou do uso organizado da violência para tal fim, mas acontece antes e depois dessas circunstâncias.

Na gestação da insurreição, é necessário que as massas de trabalhadores sejam educadas para a tomada de consciência e organização,

No caso da revolução proletária, que é o da análise marxista, a formação do sujeito revolucionário é o processo educativo primordial e consiste exatamente na autotransformação da massa explorada em sujeito consciente e ativo transformador

da ordem burguesa e propositor da nova sociedade; por sua vez, a execução das tarefas revolucionárias e a construção da nova ordem social, da nova cotidianidade justa e livre, dos novos costumes, comportamentos, padrões éticos, valores sociais, etc., tudo isso é obra da práxis humana e impossível sem a educação. (Nobre, 2017, p. 8)

Essa era a grande tese de Lênin, que compreendia na escola e na educação um fator preponderante na organização da sociedade comunista e na estruturação da “ditadura do proletariado”. Mas não apenas a escola teria esse papel: as outras instituições, como o partido e os sindicatos, também tinham a tarefa de educação da classe trabalhadora na concepção da luta revolucionária com vistas à construção da nova sociedade.

Lênin entrou em polêmica contra Trotsky (2022) em relação aos sindicatos. Para o chefe do Exército Vermelho, os sindicatos deveriam ser incorporados como instituição do Estado, levando assim ao seu desaparecimento enquanto organismo. “La transformación de los sindicatos en uniones de producción (no sólo formalmente, sino también por su trabajo y sus métodos) es uno de los grandes problemas de nuestra época” (Trotsky, 2022, p. 84). Essa tese foi aprimorada por Trotsky, Bukharin e outros no X Congresso do Partido Comunista Russo (bolchevique), pois entendiam que já estavam em um Estado proletário, perdendo sua validade como instituição autônoma; no entanto, algo que devemos ressaltar é a preocupação de Trotsky de que, mesmo sendo agregadas ao Estado soviético, essa instituição deveria ter caráter educacional para trabalhadores(as).

Enquanto, para o líder bolchevique, os sindicatos deveriam se manter ativos e garantidores das conquistas, eram a correia de transmissão da nova educação para a construção do novo Estado (Lênin, 1920). Continha no pensamento leniniano que os sindicatos seriam as “reservas de poder” do Estado, pois se tornariam instrumento educativo da classe trabalhadora. Sua compreensão partia da ideia de que uma classe que havia sido educada dentro do capitalismo possuiria uma mentalidade influenciada pela individualidade e preceitos do capital e, portanto, a fase de transição para o comunismo teria como uma das tarefas fundamentais reeducar as massas com uma nova mentalidade (Lênin, 1920).

Eis aqui um conceito que deve ser refletido, que é a transição do capitalismo ao socialismo e desse ao comunismo. Como já advertido por Gonçalves (2020), para se analisar e refletir sobre o processo histórico da União Soviética, é preciso que se compreendam as múltiplas determinações que estão em volta dessa alteração de *status* social, econômico e cultural.

[...] temos ponderado que para estudar a URSS devemos estar atentos a três dimensões que estão articuladas: 1) os embates e as influências colocadas pela coexistência antagônica do modo de produção capitalista e de sua ruptura

expressa pela transição socialista; 2) a transição socialista como época em que se mostram controversas peculiares, ou seja, a conjugação de possibilidades efetivas de construção do modo de produção comunista e seu ponto de partida histórico (o desafio a ser superado), que no caso russo se manifesta em um cenário internacional imperialista e nacional que combina elementos do capitalismo com a produção senhorial feudal concomitantemente; e 3) as questões que permeiam controversamente o socialismo (enquanto transição) e que se constituem a partir de períodos político-econômicos de menor extensão temporal. Estes períodos - que respondem a uma dinâmica conjuntural interna e externa, material e dialeticamente vinculados a teoria marxista - vão se sobrepondo contraditoriamente durante a experiência de transição socialista soviética. (Gonçalves, 2020, p. 26)

O próprio Lênin entendia que a fundação de um mundo comunista passava por um processo de transição, do qual já era concebido por Marx e Engels. O Estado proletário é esse estágio de mudanças radicais na estrutura, mas dialeticamente também transforma a superestrutura social. Em *O Estado e a Revolução* (2007), escrito durante o processo de tomada do poder pelos bolcheviques, Lênin afirmou que era fundamental que o proletariado tomasse de forma violenta o Estado, se pondo como nova classe dominante.

De toda a história do socialismo e da luta política, Marx concluiu que o Estado está condenado a desaparecer, e que a forma transitória do Estado em vias de desaparecimento, a forma de transição do Estado para a ausência do Estado, “será o proletariado organizado como classe dominante.” (Lênin, 2007, p. 85)

Essa visão rivalizava desde o marxismo originário com os anarquistas. Ambas são vertentes do movimento operário e tinham o mesmo propósito de destruir o capitalismo e formar outro modo de produção, sem a existência da subjugação de uma classe a outra, na qual consiste a função do Estado. Todavia, é justamente na questão da transição que há diferenças entre elas. Para Marx e Engels, desde o *Manifesto do Partido Comunista*, era citada a construção de um mecanismo de controle do proletariado para concepção da sociedade sem classes, que no caso seria a ditadura do proletariado. Lênin reafirmava e demonstrava historicamente que a Revolução de 1917 deveria caminhar para o socialismo, que tinha como única forma de se manter vitorioso a construção da ditadura do proletariado, ou seja, o Estado proletário.

Encontramos nesse aspecto o processo de transição configurado em duas etapas: 1ª: do capitalismo para o socialismo, sendo assim da ditadura burguesa para a ditadura do proletariado; 2ª: da ditadura do proletariado para a inexistência do Estado, ou seja, a sociedade comunista. No entanto, essa concepção teórica perpassa pela ação humana e pelas contradições históricas que determinam todo o processo. Por esse motivo, Lênin adotava uma preocupação com as elaborações educacionais de novo tipo. Após a tomada do poder, sofrendo ataques de diferentes inimigos, a firmeza das ações dos bolcheviques perpassou por

dois aspectos, que durante a fase revolucionária da burguesia também se realizou: o uso da força e do convencimento.

Em item anterior citamos Gramsci (2007) em relação ao uso da força e do convencimento, que é fundamental à construção de uma nova hegemonia na sociedade. Enquanto Lênin preocupou-se em formar a capacidade de direção e domínio dos bolcheviques sobre toda a sociedade russa pós-revolução, Gramsci tomava a hegemonia como também uma tarefa pré-revolucionária, necessária à construção da revolução em sociedades capitalistas mais desenvolvidas e que tinham fortes aparelhos que faziam a luta cultural em favor dos interesses e necessidades burguesas. Desse modo, os bolcheviques, no instante posterior a Outubro, tiveram que constituir a sua hegemonia. Cabe refletir sobre as organizações que amparavam os revolucionários comunistas, que no caso eram os soviets, os sindicatos, parte do exército e marinha, camponeses e operários, que deram a legitimidade da força e da divulgação dos ideários bolcheviques. Logo que se instalaram no governo central, os comunistas criaram um exército formal para defesa da revolução, o Exército Vermelho, fundado em 1918. Com esse instrumento, se calcava o uso da força, assim como a Tcheka (polícia política), formada em dezembro de 1917. A hegemonia no âmbito do convencimento surgiu a partir da educação e da cultura e o NarKomPros era o órgão responsável por tal ação. Assim, havia todo o peso das escolas formarem as novas gerações.

Para estruturar o ensino soviético, seus organizadores estabeleceram as seguintes bases:

a) O ensino deve ser estabelecido em benefício dos trabalhadores da Rússia, que, diante de todo um mundo de inimigos, edificam um regime socialista. Isso já indica os objetivos da educação. Como a questão dos objetivos já foi abordada em outra apresentação, vou me limitar a dizer aqui que o ensino em nosso país se inspira nos interesses do proletariado revolucionário que reorganiza e transforma, em colaboração com os camponeses, a antiga Rússia capitalista em uma sociedade socialista.

b) Este sistema, como consequência do que foi dito anteriormente, não deve apenas se adaptar às camadas proletárias propriamente ditas, mas também deve servir como instrumento para influenciar as zonas não proletárias ou meio proletárias, envolvendo-as na construção da sociedade socialista. (Pinkevich, 1928, p. 145)⁴¹

Essa questão educacional proposta por Lênin é o direcionamento que o NarKomPros tem que cumprir como instituição do novo Estado, que tinha como papel fundamental a

⁴¹ Tradução livre. Texto no original: “Para estructurar la enseñanza soviética, sus organizadores sentaron las siguientes bases: a) La enseñanza debe establecerse en beneficio de los trabajadores de Rusia, quienes, frente a todo un mundo de enemigos, edifican un régimen socialista. Ello señala ya los fines de la educación. Como el problema de los fines ha sido ya objeto de otra ponencia, yo me limitaré a decir aquí que la enseñanza en nuestro país se inspira en los intereses del proletariado revolucionario que reorganiza y transforma, de acuerdo con los campesinos y con su ayuda, la vieja Rusia capitalista en sociedad socialista. b) Este sistema, como consecuencia de lo dicho anteriormente, no solamente debe adaptarse a las capas proletarias propriamente dichas, sino que debe servir de instrumento para influenciar las zonas no proletarias o medio proletarias, haciéndolas que participen en esa obra de edificación socialista.” (Pinkevich, 1928, p. 145)

organização da educação formal e correlatas. Lunacharsky cuidava das políticas macro educacionais e culturais do comissariado, ficando as questões pedagógicas para outros membros, como por exemplo Krupskaya, Pistrak e Shulgin. Podemos perceber uma grande unidade com o pensamento leninista nesses dois personagens do ativismo pedagógico soviético, para usar um termo de Bittar e Ferreira Jr. (2015).

Na obra *A Escola-Comuna* (2009), Pistrak primeiramente faz um histórico do processo de constituição e aplicação das políticas educacionais dentro das escolas, sendo as escolas-comunas centros educacionais experimentais. Nesse texto introdutório, descreveu que seu principal objetivo era que os(as) estudantes saíssem da escola como membros ativos da revolução socialista. Vejamos:

1. Objetivos da comuna escolar: A escola comuna coloca para si... os objetivos: a) formar os estudantes... para que eles ao saírem da escola orientem-se na vida social, tenham aptidões de lutadores e construtores do regime socialista, possam facilmente orientar-se nas tarefas mais próximas e mais distantes da construção socialista. (Pistrak, 2009, p. 136)

Ou seja, das escolas-comunas é que nasceriam os novos seres humanos, moldados para o comunismo. Portanto, a práxis educacional não consistia apenas na teoria, mas em um caminho de contato direto com a prática social e produtiva nas escolas.

Por sua vez, Shulgin evidencia a incansável luta por uma educação revolucionária, que formasse crianças ativas socialmente, como podemos ver em seu balanço de atuação:

A criança deve saber lutar e deve saber construir; para isso, é necessário que ela adquira amplo e profundo conhecimento, assimilando as mais recentes conquistas da ciência, aprendendo a utilizar tudo o que é útil para construir e para lutar da maneira mais racional (Shulgin, 1928, p. 90).⁴²

Na Declaração sobre os princípios fundamentais da Escola Única do Trabalho (1918), evidenciou as inspirações do comissariado. Não negava o desenvolvimento individual do/a estudante; ao formar um(a) comunista com tarefas determinadas, não negava que era necessário o aprimoramento individualizado. Esse documento traz outra nuance, que acreditamos ser interessante de ser citada: para que os objetivos fossem alcançados, não bastaria apenas a macro-política educacional, mas são apresentadas como o cotidiano das escolas seria importante. As relações fraternais e de solidariedade, que compunham o caráter do novo ser humano, também eram estimuladas, dado o fato de que “os resultados frutíferos nestas relações podem ser atingidos apenas com o dia a dia escolar planejado corretamente”

⁴² Tradução livre. Texto no original: “El niño debe saber combatir, y debe saber construir; para ello es preciso que tenga numerosos y profundos conocimientos, que se asimile las conquistas más recientes de la ciencia, que aprenda a apropiarse de todo lo que sirve para construir y para combatir de la manera más racional.” (Shulgin, 1928, p. 90)

(Freitas; Caldart, 2017, p. 302) e a relação entre estudantes e professores seria essencial na concretização disso.

Aqui encontramos uma outra dimensão da aplicação das políticas públicas educacionais, pois enfocavam-se dois agentes fundamentais para que o processo macro-educacional pudesse ser atingido: estudantes e professores(as). Se o engajamento e a reeducação dos(as) docentes não fossem bem-sucedidos, como iriam contribuir na constituição de crianças e jovens para uma nova sociedade?

Finalizando, podemos perceber que toda a energia das lideranças políticas e educacionais do período revolucionário estava voltada a criar as condições objetivas e subjetivas para instalar uma república governada pela classe trabalhadora. Para que ela fosse duradoura, compreendiam os bolcheviques ser fundamental o aparecimento de uma geração educada para essa tarefa. Em outras palavras, uma nova hegemonia estava sendo implementada junto às práticas educacionais, desenvolvidas não apenas no âmbito formal da educação, mas em todas as instituições sociais.

3.3 - Conteúdo e método

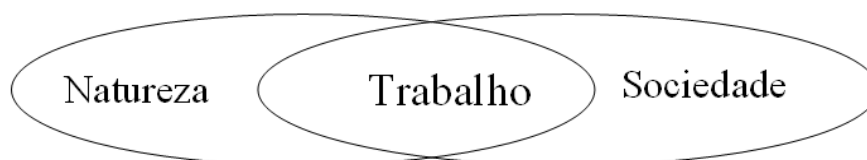
Ao analisarmos os objetivos da proposta pedagógica da Escola Única do Trabalho, logo nos vem à mente qual será o conteúdo e o método por ela empregados. Nesse sentido, selecionamos essa seção para analisar essas duas dimensões que compuseram o currículo aplicado nas escolas soviéticas entre os anos de 1917 e 1931, dando ênfase para a documentação das experiências dentro das Escolas-Comunas, dos direcionamentos elaborados pelo NarKomPros e pela legislação vigente.

O que seria estudado na Escola Única do Trabalho e como isso seria feito integravam o que ficou conhecido como Plano de Estudos. Como explica Freitas (2009b), o conceito que articula essa abordagem seriam os chamados “complexos”.

Em relação aos complexos, Nadezhda Krupskaya os define como sendo a forma de, no processo de ensino-aprendizagem, conectar as relações naturais e sociais que formam a realidade. Para ela, isso seria “[...] obtido esclarecendo-se as relações que existem entre os fenômenos da vida real, iluminando as ligações através de formas adequadas, mostrando como elas aparecem e se desenvolvem (Krupskaya, 2017e, p. 125). Sendo assim, o conteúdo a ser ensinado está diretamente interligado ao método de trabalho empregado, do que resulta uma práxis educacional. A propósito, toda a proposta educativa dos(as) pioneiros(as) da educação soviética guarda essa marca da interligação entre teoria e prática.

Os complexos eram compostos por três partes congruentes: natureza, trabalho e sociedade. A categoria trabalho é o meio que interliga as outras duas categorias, como vimos anteriormente; é a partir do trabalho que operam a existência e sobrevivência humana. Focados no materialismo histórico-dialético, os(as) pioneiros(as) da educação soviética propunham entender a realidade em toda sua complexidade, seja natural e/ou social, mas isso a partir do elemento fundante da vida social: o trabalho. Krupskaya definia que o trabalho é a essência da vida humana, por esse motivo era a única categoria que poderia levar as/os estudantes a entenderem o desenvolvimento humano em suas múltiplas determinações (Krupskaya, 2017e, p. 125-126), aquelas relativas ao mundo natural e as que se referem ao mundo das relações sociais.

Freitas (2009b) produziu um esquema que iremos reproduzir, devido ao seu caráter didático para entendimento da relação dos conteúdos inseridos nos complexos, em seguida apresentamos uma citação de Krupskaya que complementa esse ponto.



(Freitas, 2009b, p. 36)

É acidental ou não a ligação entre as três colunas? Não é acidental. A coluna central - o “trabalho” - joga um grande papel na vida de toda a humanidade; a escolha deste tema é imposta pela própria vida, por toda a história da sociedade humana.

É acidental a ligação entre esta coluna e a coluna da “natureza”? Novamente, esta é uma ligação que existe na vida, que define uma certa quantidade de nosso conhecimento sobre a natureza, que dá a possibilidade de escolher no vasto mar de fenômenos os mais essenciais.

Não menos real é a ligação entre a coluna do “trabalho” e a coluna da “sociedade”, porque o trabalho, as formas de sua organização ao final das contas, determina também as formas das estruturas sociais (Krupskaya, 2017e, p. 125-126).

Os(as) pioneiros(as) da educação soviética buscavam encontrar um meio pelo qual a educação fosse totalmente envolvida. Dessa forma, essas colunas do trabalho de pesquisa formam o método dos complexos, que poderia ser empregado a partir de um ensino politécnico. Outras duas categorias empregadas que balizaram o fazer pedagógico, como demonstram Freitas (2009b), Pistrak (2009), Shulgin (2013) e Krupskaya (Freitas; Caldart, 2017), complementam o fazer educacional: a atualidade e a autogestão.

Em sua *Carta Metodológica* (1924), a primeira produzida pela Seção Científico-Pedagógica, órgão ligado ao Conselho Científico Estatal (GUS), foram apresentados os complexos como um método de estudo, contrariando a norma anterior que indicava que o processo de ensino-aprendizagem fosse desenvolvido por meio de disciplinas. Para o GUS, que era chefiado por Nadezhda Krupskaya, o ensino de disciplinas estava desligado da realidade; era um ensino que não tinha amálgama, que levava assim as/os estudantes ao desinteresse. Já os complexos partiriam da realidade e, tendo um vínculo com o trabalho prático, poderiam produzir um melhor desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, o ponto de partida estava fundado no trabalho e na atualidade (Bahniuk, 2015).

Podemos analisar a partir da *Carta Metodológica* essa ligação entre trabalho e atualidade,

O mesmo pode ser dito sobre o conteúdo do trabalho na escola elementar: o operário e camponês necessitam desta escola e é somente com ela que abrirá os olhos para a realidade circundante; aprenderá com ela a entender, dando-se a ele o conhecimento e as habilidades necessárias para ser capaz de organizar eficazmente o seu trabalho e a sua vida. Todos nós necessitamos muitíssimo de uma nova orientação para os professores que leve sua atenção, suas forças para as tarefas e necessidades da sociedade, para as tarefas de elevação cultural das massas. (Freitas; Caldart, 2017, p. 316)

Por atualidade, em *Escola-Comuna* (Pistrak, 2009), os(as) pioneiros(as) da educação soviética apresentam o que seriam os elementos da conjuntura histórica que estariam influenciando ou interferindo na revolução social. Nesse sentido, demonstram como a questão do imperialismo, do fascismo, das lutas internas e o papel da juventude na construção do socialismo faziam parte do debate referente à atualidade. Como categoria que interliga os objetivos do ensino, em determinado momento frisou-se, inclusive por conta do contexto histórico, a importância de se ter a luta pela defesa e manutenção da Revolução bolchevique como elemento componente do currículo da Escola Única do Trabalho. A justificativa para tanto era a de ter na formação do novo homem soviético a preparação para enfrentar invasões imperialistas e a luta interna durante a Guerra Civil contra os brancos (Pistrak, 2009).

Nas palavras de Pistrak, atualidade seria:

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 vida nova. 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.

Estes dois fenômenos devem ser estudados como atualidade. A atualidade deve ser compreendida como luta que começa na brecha rompida; esta luta vai aumentar cada vez mais, ficar encarniçada e crescer, enquanto a vitória não venha pela revolução. (Pistrak, 2009, 117-118).

Dessa forma, podemos analisar como essa categoria do ensino estava interligada aos objetivos traçados pelo NarKomPros para a fundação de um ser humano de novo tipo, que estivesse pronto para o combate revolucionário e para a construção da sociedade comunista.

Outro aspecto a ser retomado é a questão da formação política desde os primeiros anos escolares. Como analisa Tuleski (2022), a educação foi organizada de forma única, ou seja, do jardim de infância até a universidade se considerava uma mesma formação, um mesmo processo. Essa questão pode ser verificada também em documento produzido pelo NarKomPros para a divulgação mundial do trabalho pedagógico realizado na URSS. Em Nota de introdução aos programas da escola de 1ª grau, após apresentarem a fala de Lênin aos jovens, o documento descreve que tudo era válido para os menores:

Ainda que tenha dito [Lênin] aos jovens comunistas, pode-se bem aplicar tal verdade à escola do 1º grau - o movimento revolucionário de crianças (pioneiras) no seu trabalho instrutivo e educativo, toma suas formas concretas no sentido acima indicado [formação comunista]. Um dos problemas imediatos da escola é fazer os alunos participarem do movimento dos pioneiros e também transportar para ela a forma e o método de trabalho deles. (Narkompros, 1935, p. 28)

Duas preocupações são apresentadas nesse documento: a primeira em relação à formação escolar comprometida com os ideais socialistas, que a partir da atualidade seriam desenvolvidos; o segundo aspecto consiste na contribuição do pensamento leninista de organização, sendo que a preocupação exposta era não apenas com a formação formal e educativa na escola, mas também com sua organização junto aos pioneiros, que formavam um tipo de vanguarda revolucionária destinada às crianças e adolescentes, que se preparavam para ingressar, posteriormente, na União da Juventude Comunista (Komsomol).

A categoria atualidade seria o ponto de partida para a organização dos complexos; um caso explicitado por Pistrak é a questão da fábrica. A industrialização fazia parte de uma necessidade da Rússia, e posteriormente da URSS; a eletrificação, como demonstrava Lênin, era o ideal econômico para o desenvolvimento de uma sociedade industrial. Como a história pôde revelar, essa questão perpassou vários anos naquele país, haja vista também que os debates que estiveram em torno da sucessão do líder bolchevique se encontravam no modelo de industrialização (Losurdo, 2010).

Sendo assim, como demonstrou Shulgin, a realidade das/os estudantes estava imbuída dessa necessidade econômica. Nesse sentido, tornou-se um aspecto que deveria ser ponto de partida para um complexo de estudo. Seguindo o esquema do entrelaçamento entre natureza, trabalho e sociedade, a fábrica compunha um amálgama interessante para se entender esse entrelaçamento de categorias. Abaixo iremos reproduzir um esquema produzido para uma

escola de 2º ano do 2º grau (12 a 15 anos), que apresenta um complexo composto para entender o desenvolvimento da indústria; — nele encontramos o que seria estudado a partir das três categorias.

Quadro IV - Esquema do programa do 1º Ciclo da Escola de 2º Grau (12 a 15 anos)

I. Natureza, suas forças e suas riquezas	II. Utilização dessas riquezas e da força do homem	III. A vida social
<p>1. A Física e a química, nos limites necessários para compreender:</p> <p>a. A vida do homem e dos animais;</p> <p>b. A aplicação dessas ciências à indústria (construção das máquinas e motores, eletricidade, etc.)</p> <p>Minérios, minas, minerais, combustíveis. Regiões nacionais (russas) ricas em minérios e hulhas.</p>	<p>1. Extração dos minérios, dos minerais e dos combustíveis;</p> <p>2. Indústria química e mecânica. Ofício. Manufatura. Fábrica. Organização do trabalho num pequeno “atelier”, numa fábrica e manufatura. O desenvolvimento dos diferentes ramos da indústria, na Rússia e noutros países. Divisões da U.R.S.S.</p>	<p>Os trabalhadores e os capitalistas. O trabalho assalariado e o capital. A propriedade privada dependente do trabalho. A situação da classe operária. União da nobreza e dos capitalistas. Monarquia constitucional. República. A ditadura da burguesia. República democrática. Capitalismo. Concorrência. O caos da produção. A luta entre o trabalho e o capital. Os cartistas. O ano 48. O Manifesto Comunista, expressão das aspirações da classe Operária. Associação internacional dos trabalhadores. A 1ª Internacional. Tentativa dos operários de tomar o poder. A 2ª Internacional. A luta pelas greves. Agrupamentos profissionais. Agrupamentos em partidos políticos. O capitalismo na Rússia. As sobrevivências da feudalidade. Monarquia. A luta contra esta, em 1905 e 1917.</p>

(Retirado de: Narkompros, 1935, p. 14)

A partir desse quadro fica evidente o caráter marxista da proposta, pois encontramos um entendimento a partir do materialismo histórico-dialético, principalmente no que concerne à coluna III, o desenvolvimento da vida social parte da luta de classes entre trabalhadores e capitalistas. O interessante é ver a relação entre os conteúdos propostos das três colunas, como há uma correlação entre elas, partindo do trabalho de retirada do minério ou mesmo de uma indústria metalúrgica puderam aprender as disciplinas de Física, Química e Geologia, como também se estuda a História, Geografia e Sociologia. São as ditas disciplinas clássicas

que eram e são ensinadas nas escolas burguesas, mas com outra forma de serem formuladas. No caso dos complexos, há um aprofundamento do objeto a ser estudado visando entendê-lo de forma multilateral e das múltiplas determinações inseridas nele. Complementando, não podemos nos esquecer que os/as estudantes eram direcionados às fábricas para trabalharem alguns dias da semana, pois dessa forma o ensino não ficava apenas no âmbito teórico, mas podia ser aprendido também no aspecto prático.

Segundo Krupskaya, o objetivo do ensino estaria ligado aos anseios dos(as) trabalhadores(as) no desenvolvimento pleno dos(as) estudantes, ou mais ainda indo ao encontro da educação *omnilateral* proposta por Marx.

A população está interessada em que a escola fundamental, média e superior tenha uma finalidade comum: formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma visão de mundo reflexiva, integral e que claramente entendam tudo o que está acontecendo ao seu redor na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todos os tipos de trabalho, tanto físico quanto mental; pessoas capazes de construir uma vida social racional, cheia de conteúdo, bonita e alegre. Essas pessoas são necessárias à sociedade socialista, sem elas o socialismo não pode se realizar plenamente. (Krupskaya, 2017d, p. 70)

Devemos entender que a proposta dos complexos não consistia na exclusão das disciplinas tradicionais, mas em que não se partisse de um ensino no qual fossem fragmentadas as áreas do conhecimento da forma como era organizado o ensino tradicional disciplinar. Segundo Pistrak, o método dos complexos não abdica das disciplinas; todavia, elas são incorporadas a partir da atualidade. Na educação do regime tsarista, ensinavam-se disciplinas e cursos eram ministrados fora da realidade do povo russo, como era o caso do ensino do latim ou grego — algo que não contribuía para a constituição de uma sociedade ativa (Pistrak, 2009). Já o modelo executado pela Escola Única do Trabalho parte do princípio do que era elementar na conjuntura nacional ou local para que, com o uso das disciplinas, se executasse a educação, ou seja, o ensino da História e da Química seria fundamentado a partir da compreensão da indústria ou do meio rural e, a partir disso, estimulava-se os(as) estudantes a se organizarem coletivamente em organizações infantis e juvenis, que criaram para atuar nas escolas e na sociedade, inclusive, para articularem a autogestão escolar.

A propósito, a outra categoria basilar dos conteúdos era a autogestão, que, como foi apontado por Pistrak, teria total ligação com a atualidade. Esse componente da educação soviética também estava em sintonia com os preceitos de constituição de uma sociedade dirigida e organizada pela classe trabalhadora. Desde a escola, as crianças eram formadas para serem lideranças e gerirem o Estado proletário até seu definhamento final, ou seja, o comunismo (Pistrak, 2011).

Podemos analisar a ligação entre as duas categorias, atualidade e autogestão, quando Pistrak apresentava os objetivos básicos da aplicação da auto-organização nas escolas:

Nossa época é uma época de luta e construção, sendo construção que parte da base, construção apenas possível e bem-sucedida nas condições em que cada membro da sociedade compreenda, claramente, o que precisa construir (isso se dá com a formação na atualidade) e por quais caminhos realizar esta construção. O último exige o desenvolvimento de três coisas básicas: 1) habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para criatividade organizativa. (Pistrak, 2009, p. 125-126)

A auto-organização é apontada pelos pioneiros da educação soviética como algo que se inspirava nos modelos escolanovistas europeus e estadunidenses, seguindo o padrão de incorporação por superação. Destacam que nas escolas burguesas a auto-organização existia apenas no aspecto psicológico, mas retirava-se a acepção “política” desse procedimento. Nesse sentido, reproduziam o status quo de dominação de classe. Já na Escola Única do Trabalho, a política compunha a necessidade de se trabalhar com a auto-organização, não apenas como um exercício orientado pelo(a) professor(a), no qual este ainda detém o controle total da sala — o que não gera nos e nas estudantes uma ação ativa aprofundada —, mas como algo mais significativo, relacionado ao motivo da autogestão e sua finalidade.

Mas todos estes objetivos da autodireção não podem ser atingidos se a autodireção das crianças é apenas uma brincadeira. É preciso estabelecer, de uma vez por todas, que as crianças, e especialmente um jovem, não apenas se prepara-se para a vida, mas vive agora sua grande vida real. [...] Aquela proposição de que a criança não “prepara-se” para tornar -se membro da sociedade, mas já é agora, já tem agora suas necessidades, interesses, tarefas, ideais, vive agora em ligação com a vida dos adultos, com a vida da sociedade, não deve jamais perder-se de vista pela escola, se ela não quer sufocar o interesse das crianças pela escola como a *sua* organização, o *seu* centro vital. (Pistrak, 2009, p. 126-127)

Esta preocupação estava contida desde o início do firmamento das diretrizes para o novo sistema escolar surgido com a Revolução de Outubro. No primeiro documento que fundava a Escola Única do Trabalho, estabelecia-se que os e as estudantes deveriam ser inseridos na administração e organização das escolas em conjunto com os(as) trabalhadores(as) escolares, órgão central educacional e comunidade local. Conforme a *Deliberação do Comitê Executivo Central de Toda a Rússia*, em seu capítulo IV, Princípios fundamentais da auto-organização na Escola Única do Trabalho, o coletivo escolar deveria ser composto por:

Artigo 27°. O órgão responsável pela autodireção escolar é o Conselho Escolar constituído de a) todos os trabalhadores escolares; b) representantes da população de trabalhadores de um determinado bairro escolar na quantidade numérica correspondente aos trabalhadores escolares; c) a mesma proporção de estudantes de grupos etários mais velhos, a partir de 12 anos de idade e d) um representante do Departamento de Educação Nacional. (Freitas; Caldart, 2017, p. 282)

A crítica de Pistrak sobre a auto-organização escolanovista parte da ideia de que há uma representação da forma que é composto o governo do Estado no capitalismo, sendo o exemplo utilizado os Estados Unidos, tido como principal democracia das Américas. Nesse país americano, a população é consultada em um determinado período para se dirigir às urnas e escolher seus representantes, algo que conhecemos bem todos ligados ao establishment; posteriormente, alguns da população assumem poucos momentos de interação com a administração do Estado. De outro modo, na sociedade socialista, a meta é a participação ativa da maioria significativa da população, que no caso é a classe trabalhadora (Pistrak, 2011).

Durante e pós-Revolução de 1917, uma instituição que garantiu o poder e a organização das massas trabalhadoras foram os Sovietes, em russo: conselho de camponeses, operários, soldados, marinheiros etc. Para Pistrak, o Estado soviético era por excelência a melhor designação da democracia, pois se fundava na participação ativa da classe trabalhadora, que teria o poder em mãos. Nesse sentido, para ampliação dessa forma de ação social, o trabalho pedagógico nas escolas partiria de formulações que garantissem a reprodução e ampliação desse escopo (Pistrak, 2011, p. 142-144). Seguindo a definição de Lênin sobre o Estado que surgiu da Revolução, Pistrak entendia que, ampliando a participação de todos/as na administração e composição do Estado soviético, isso levaria ao estabelecimento concreto da ditadura do proletariado, algo que geraria as contradições necessárias para seu definimento e desaparecimento rumo ao comunismo (Pistrak, 2011).

Dessa forma, a auto-organização nas escolas partiria da formação de coletivos de crianças e jovens, que assumiriam tarefas iniciais. Onde houvesse o interesse em participar, “próximas dos interesses das crianças, que parte da sua vida comum na escola e exija aplicação de trabalho” (Pistrak, 2009, p. 127), o intuito era criar o hábito de assumir obrigações e responsabilidade pelo local em que estavam inseridos. Dessa forma, ampliar-se-ia o sentimento de pertencimento e coletividade, que gradativamente passariam a entender a profundidade da auto-organização, mas não necessariamente como estágios a serem alcançados que alteram o nível de participação dos/as estudantes. O exemplo aparece na estruturação da administração das escolas-comuna, principalmente das crianças menores que passavam mais tempo, por serem instituições de tipo internato; nelas, os(as) estudantes assumiam tarefas que possibilitavam o funcionamento geral do local, como por exemplo a limpeza e manutenção do espaço escolar. A administração geral passava pelo crivo da assembleia geral, que se organizava com a presença de todos os participantes da escola-

comuna, com a determinação de escolher entre seus membros as comissões responsáveis pela gerência da instituição. Dessa forma, a instância máxima era a assembleia geral, que em seguida escolhia os membros da comissão de organização como órgão executivo superior, com a tarefa de organizar conselhos escolares com tarefas específicas, por exemplo, resolver os problemas da comuna ou promulgar as deliberações. Essa comissão de organização era composta por cinco membros, divididos em: “1) administrador da parte econômica; 2) do internato; 3) do estudo; 4) do social-científico e 5) do secretariado” (Shulgin *apud* Freitas, 2009b, p. 31).

Freitas nos ajuda entender quais eram as funções dessas pessoas da comissão de organização e como estava interligada às tarefas imediatas da escola-comuna,

Cada uma destas partes da vida da comuna se subdivide em outras. O pessoal da administração da parte econômica, por exemplo, organiza o trabalho de produtos alimentícios, da cozinha, do refeitório, dos materiais da dispensa, da iluminação, da papelaria, da lenha e outros. O pessoal da administração do estudo faz balanço da frequência aos exercícios nas oficinas, gabinetes e outros. Cada grupo tem seu monitor que é responsável pelo balanço e que o elabora em um prazo definido; cada gabinete (de física, de química, biologia etc.) tem seus auxiliares de ensino e plantonistas constantes (escolhidos por um determinado tempo), bem como cada oficina. Nas oficinas as crianças trabalham em turmas. Cada turma tem seu monitor que leva um balanço de todos os trabalhos sob responsabilidade do chefe da oficina. Os alunos ocupam posições intercambiáveis nas comissões, ora como responsáveis que comandam, ora como comandados. (Freitas, 2009b, p. 31-32)

Esse tipo de formação que engloba o ensino da Escola Única do Trabalho é considerado por Freitas (2009b) um exemplo da pedagogia do meio. O cotidiano compunha-se a todo momento de práticas de ensino; a educação deixa de ser algo “ensinado” e passa a ser algo experimental, pois, como apresentamos, o ponto central desse modelo educacional é o trabalho, cujas ramificações se espalham pelo currículo da escola no seu imperativo macro e micro, podendo ser alterado conforme o ambiente em que se inseria a escola. A atualidade e a auto-organização são as duas categorias que mobilizam os complexos partindo do trabalho, sendo que essa ligação tem como produto uma práxis educacional emancipadora e *omnilateral*.

Esse modelo proposto por Krupskaya, Pistrak e Shulgin é aderente aos direcionamentos marxistas sobre ensino e educação, que consistia na questão da omnilateralidade: as pessoas seriam educadas não apenas para desenvolverem um aspecto dos conhecimentos e da prática social, mas para adquirirem diversos e amplos conhecimentos e capacidades práticas. Cabe lembrar que Marx entendia que a educação deveria ser composta por: educação mental; educação física e instrução tecnológica (Marx, 1866). Os complexos da educação soviética eram constituídos, conforme os direcionamentos do NarKomPros e do

ativismo pedagógico, seguindo esses aspectos, o que demarca mais uma vez seu alinhamento, uma ortodoxia em relação ao marxismo originário. Lênin, Krupskaya, Shulgin, Lunacharsky e Pistrak são alguns dos autores que entendem que, para o desenvolvimento de uma educação omnilateral, era necessária a educação politécnica instruída na Escola Única do Trabalho.

Enfim, tentamos apresentar o conteúdo e método adotados pela Escola Única do Trabalho nos primeiros anos de sua implementação; sabendo que seu modelo não era fechado e mecânico, ele passou por diversas alterações ao longo dos anos. Há também destaque para as disputas políticas em torno das medidas educacionais que seriam empregadas naqueles anos pós-estabelecimento do poder soviético.

3.4 Avaliação e gestão

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem é um dos pilares que sustentam esse caminho de constituição dos saberes. Historicamente a avaliação se tornou uma maneira de “medir” o que o(a) estudante adquiriu ao longo das aulas ou do curso. Como apresentado por Roldão e Ferro (2015), há uma visão sobre integração entre avaliação e desenvolvimento curricular que uma cisão artificial entre “tempo de ensinar” e “tempo de avaliar”, enquanto uma herança do século XIX (Roldão; Ferro, 2015, p. 572-573). Essa dissociação transforma a avaliação num apêndice classificatório, desvinculado do processo de ensino-aprendizagem.

Para Roldão e Ferro (2015) romper com essa lógica exige compreender a avaliação não como um fim, mas como um processo regulador do currículo. Ela deve fornecer dados contínuos que permitam ajustar estratégias pedagógicas “em tempo real”, garantindo que as aprendizagens intencionadas sejam efetivamente alcançadas. Essa regulação só é possível quando a avaliação se entrelaça organicamente com o planejamento e a execução curricular (Roldão, Ferro, 2015, p. 573).

Essa visão integradora exige que a avaliação articule de forma indissociável três funções essenciais. A função diagnóstica é o ponto de partida, crucial para identificar os conhecimentos prévios e as reais necessidades dos(as) estudantes, informando o planejamento inicial. Durante o processo, a função “reguladora ou formativa” assume papel central. É imperativo destacar, como faz Roldão e Ferro (2015), que “a avaliação formativa” não é sinônimo de “mais testes”. Ela se materializa como uma “intervenção pedagógica qualificada”, uma resposta contínua e processual que permite ao(à) professor(a) e ao(à) estudante redirecionar esforços, ajustar métodos e superar dificuldades enquanto a aprendizagem está em curso. Ao final de um ciclo, a função “certificativa ou somativa” tem

seu lugar, validando as aprendizagens consolidadas. Contudo, esta não deve reduzir-se a uma mera classificação numérica, mas sim refletir a conquista de conhecimento e competência definidos (Roldão; Ferro, 2015).

Esse modelo analisado repercutiu junto as chamadas “novas metodologias ativas” e os “currículos de habilidades e competências”, alavancados principalmente com o retorno do ensino escolanovista repaginado como “*aprender a aprender*” do século XXI. Todavia, a crítica ao modelo anterior e tradicional deve ser realizado, no que tange ao deslocamento e divisão do processo de ensino-aprendizagem em dois momentos que não se interligam, conforme apresentado pelos autores. Portanto, a avaliação deixa de ser um momento isolado de controle para tornar-se a bússola constante do currículo. Sua integração plena com o desenvolvimento curricular, o exercício articulado das suas três funções (diagnóstica, reguladora/formativa e certificativa).

O que queremos ressaltar que essa crítica ao modelo tradicional de avaliação já posto pelos(as) pioneiros(as) da educação soviética. A avaliação, nessa perspectiva, não é tratada como um momento isolado ou técnico, mas como parte constitutiva do processo pedagógico integral, cuja finalidade é formar sujeitos históricos — construtores(as) da nova sociedade.

Na obra de Moisey M. Pistrak (2009) sobre a Escola Única do Trabalho, o processo avaliativo emerge não como um apêndice técnico ou momento isolado da prática educativa, mas como elemento constitutivo e indissociável de uma concepção pedagógica radicalmente comprometida com a construção do socialismo. Fundamentado no trabalho socialmente útil, da auto-organização dos educandos(as) e da imersão da escola na “atualidade” (a realidade social concreta), o modelo avaliativo proposto e vivenciado na experiência da Escola-Comuna do NarKomPros opera uma ruptura com a lógica classificatórias e individualizantes características da educação burguesa. Nele, a avaliação é ressignificada como processo contínuo, coletivo e formativo. Essa abordagem estava em consonância com os direcionamentos da legislação produzida, na Resolução da Comissão Estadual de Educação, de 27 de maio de 1918, ficou estabelecido:

III. Sobre a abolição das notas

§ 1. A aplicação do sistema de pontuação para a avaliação dos conhecimentos e do comportamento dos alunos é abolida em todos os casos da prática escolar, sem exceção.

§ 2. A promoção de classe e a emissão de certificados são realizadas com base no êxito dos alunos segundo os pareceres do conselho pedagógico sobre o cumprimento do trabalho escolar.

§ 3. A presente resolução entra em vigor a partir de sua publicação pelos órgãos oficiais soviéticos (Arquivo de História Contemporânea, 2012, p. 502).⁴³

A organização do processo avaliativo na comuna escolar não possui semelhança com provas padronizadas ou exames formais. Pelo contrário, está profundamente enraizada na vida prática e cotidiana da comuna escolar. Cada atividade — seja nas oficinas, nos gabinetes de estudo, na organização cotidiana da vida escolar ou nos trabalhos produtivos — é acompanhada por registros, balanços e deliberações que envolvem diretamente os próprios estudantes.

O pessoal da administração do estudo faz balanço da frequência aos exercícios nas oficinas, gabinetes e outros. Cada grupo tem seu monitor que é responsável por este balanço e que o elabora em um prazo definido; cada gabinete [...] tem seus auxiliares de ensino e plantonistas constantes [...]. Nas oficinas as crianças trabalham em turmas. Cada turma tem seu monitor que leva um balanço de todos os trabalhos sob responsabilidade do chefe da oficina (Freitas, 2009b, p. 31-32).

Ou seja, a avaliação está inserida num processo de acompanhamento coletivo da aprendizagem, coordenado pelos próprios educandos(as), organizados(as) em formas de autogestão. Não se trata de uma vigilância externa, mas de um processo formativo que prepara os jovens para a vida social organizada e para a luta consciente. Ao assumirem essas funções de registro e análise, os(as) educandos(as) se engajam em uma prática real de gestão e avaliação coletiva da aprendizagem, aprendendo a analisar criticamente o próprio trabalho e o do grupo, desenvolvendo responsabilidade perante o coletivo e internalizando os mecanismos da vida social organizada.

A autogestão, manifesta em assembleias gerais, comissões e conselhos, torna-se simultaneamente o princípio organizativo da vida escolar e o “mecanismo central da avaliação” (Freitas, 2009b, p. 31). As assembleias gerais, como forma superior de autogestão, não apenas deliberam sobre o rumo da comuna, mas também tomam conhecimento de conflitos, avaliam situações concretas e emitem deliberações que orientam ações futuras. Nesse espaço, a crítica e a autocrítica surgem como ferramentas fundamentais para o julgamento coletivo das ações individuais e grupais, fomentando uma constante reflexão sobre a prática e seus resultados à luz dos objetivos comuns.

Os princípios que norteiam esse processo avaliativo revelam sua interligação com os fundamentos da educação socialista. A auto-organização vai além do aspecto meramente

⁴³ Tradução livre. No original: *III. Об отмене отметок.* § 1. Применение балльной системы для оценки познаний и поведения учащихся отменяется во всех без исключения случаях школьной практики. § 2. Перевод из класса в класс и выдача свидетельств производится на основании успехов учащихся по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы. § 3. Настоящее постановление вступает в силу по опубликованию официальных советских органов.

administrativo para se tornar uma forma educativa e avaliativa. Ao assumirem funções de gestão, organização e até pedagógicas, os são colocados diante da necessidade de avaliar constantemente suas capacidades, decisões, contribuições e as dos seus pares, num exercício permanente de responsabilização coletiva.

A vinculação intrínseca ao trabalho socialmente útil constitui outro princípio. Pistrak argumenta vigorosamente que o trabalho só se torna o eixo da educação socialista quando compreendido na perspectiva da revolução social. A avaliação, portanto, não deriva da reprodução abstrata de conhecimentos escolares, mas sim da qualidade da participação ativa, responsável e criativa dos(as) estudantes nas tarefas concretas e produtivas da comuna, que respondem a necessidades reais da coletividade (Freitas, 2009b, p. 33). O critério de progresso reside na capacidade de contribuir efetivamente para o trabalho coletivo e de compreender seu significado social mais amplo. Daí decorre o terceiro princípio fundamental: a finalidade estritamente formativa e não classificatória ou excludente. A avaliação não visa hierarquizar, selecionar ou excluir indivíduos com base em méritos individuais abstratos. Seu objetivo explícito é contribuir para o desenvolvimento multilateral da personalidade do(a) educando(a) – intelectual, moral, física e politicamente –, alinhado ao projeto de formação do sujeito histórico comprometido com a construção do socialismo. Como afirma Pistrak, a meta da escola é

Formar os lutadores pelos ideais da classe trabalhadora, construtores da sociedade comunista - tais são os objetivos da escola. Mas o que isso significa? Que exigências obrigatórias decorrem disso? Para atingir estes objetivos é necessário, claro, conhecer os ideais da classe trabalhadora, é preciso saber trabalhar coletivamente, viver coletivamente, construir coletivamente, é preciso saber lutar pelos ideais da classe trabalhadora, lutar tenazmente, sem trégua; é preciso saber organizar a luta, organizar a vida coletiva, e para isso é preciso aprender, não de imediato, mas desde a mais tenra idade o caminho do trabalho independente, a construção do coletivo independente, pelo caminho do desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização [...] (Pistrak *apud* Freitas, 2009b, p. 29).

Uma das finalidades do processo avaliativo desenvolvido por Pistrak são, assim, eminentemente políticas e formativas, convergindo para a construção do sujeito coletivo revolucionário. Em primeiro lugar, visa ao desenvolvimento da consciência coletiva e do espírito de coletividade. Através da autogestão e da avaliação coletiva, os educandos vivenciam na prática a interdependência, a solidariedade e a responsabilidade mútua, elementos fundantes da consciência de classe e da identidade proletária. A experiência concreta de gerir e avaliar juntos a vida da comuna forja uma pedagogia da coletividade. Em segundo lugar, promove a construção da autonomia e da responsabilidade política. Ao participar ativamente da gestão da escola e do acompanhamento do próprio processo de

aprendizagem e trabalho, os(as) estudantes desenvolvem capacidade de autodireção, iniciativa, capacidade de análise crítica da realidade e de organização coletiva – atributos fundamentais para o exercício da cidadania ativa e da luta política transformadora.

Portanto, o modelo avaliativo proposto por Pistrak para a Escola Única do Trabalho representa uma negação radical da lógica burguesa de avaliação como mensuração individualizada e instrumento de seleção e controle. Ele se afirma como uma prática social e política integrada ao projeto pedagógico revolucionário. É no cotidiano escolar, no trabalho coletivo socialmente significativo e nos mecanismos de autogestão que a avaliação encontra seu sentido e sua eficácia: formar, através da experiência concreta e da reflexão coletiva, os sujeitos históricos capazes de compreender criticamente o mundo e de transformá-lo rumo ao ideal comunista.

Assim como a avaliação entra no processo de formação dos(as) estudantes, a gestão escolar também se tornou um espaço formativo e político. Em relação a escolha do termo gestão, em detrimento de administração escolar, optamos por concordar com a ideia de José Carlos Libâneo (2007), onde a gestão escolar constitui-se como um processo intencional de tomada de decisões, direção e controle das ações institucionais, cuja razão de ser é assegurar as condições necessárias à realização do objetivo primordial da escola: o ensino e a aprendizagem efetiva dos(as) estudantes. Esta concepção rejeita visões reducionistas que dissociam a organização administrativa da prática pedagógica, pois entende que formas de gestão e objetivos educacionais são interdependentes. A gestão não é atividade neutra ou meramente técnica; é uma prática social e política que reflete projetos de sociedade, mas cuja eficácia se mede pela capacidade de converter recursos (materiais, humanos, financeiros) em processos formativos de qualidade.

Nessa perspectiva, a gestão escolar é ela própria uma prática educativa: normas, rotinas e relações institucionais transmitem valores, modelam atitudes e influenciam o desenvolvimento moral e intelectual de alunos e educadores. Porém, Libâneo (2007) adverte contra a inversão de fins e meios: a democratização da gestão não pode substituir-se à meta de garantir domínio sólido de conhecimentos científicos e competências cognitivas. A “autonomia e participação perdem sentido”, afirma o autor, “se os alunos não aprendem conteúdos estruturantes” (Libâneo, 2007, p. 25).

A organização da gestão escolar na Escola Única do Trabalho, tal como sistematizada por Moisey M. Pistrak em *A Escola-Comuna*, constitui um dos eixos fundamentais da construção de uma pedagogia socialista naquele contexto. Distanciando-se da estrutura

diretiva autoritária herdada da escola tsarista e burguesa, Pistrak concebeu a gestão da escola como um campo de formação política e social, voltado à constituição de sujeitos coletivos capazes de dirigir a si próprios e transformar a realidade.

A experiência da Escola-Comuna do NarKomPros é interessante para compreensão dessa concepção. Sua organização institucional baseava-se na autogestão coletiva dos(as) estudantes, os(as) quais, desde os(as) mais jovens até os(as) maiores, participavam ativamente da condução da vida escolar. A forma superior dessa autogestão era a assembleia geral da comuna, composta por todos os seus membros, que elegia uma comissão de organização encarregada das principais tarefas de gestão, da forma que apresentamos anteriormente em cinco comissões. Conforme Pistrak descreveu:

A forma superior da autogestão é a assembleia geral de todos os membros da comuna. Ela escolhe entre seus membros a comissão de organização (...); ela distribui seus membros por uma série de conselhos escolares; ela toma conhecimento dos conflitos que ocorrem na comuna e toma uma série de medidas, promulgando deliberações (Pistrak *apud* Freitas, 2009b, p. 31).

Sua estrutura, aparentemente técnica, tinha uma função essencialmente pedagógica. A organização da vida material e simbólica da escola era vista como um processo de formação para a vida coletiva e para o exercício consciente da direção social (Freitas, 2009b). A autogestão, portanto, não era uma prática acessória, mas o fundamento organizativo do trabalho pedagógico. Para Pistrak, somente por meio da participação ativa na condução da escola – desde os aspectos produtivos até os educativos – os(as) estudantes poderiam se formar como sujeitos históricos, conscientes de seu papel na construção do socialismo.

A gestão escolar, assim concebida, deslocava-se da esfera puramente administrativa para configurar-se como prática formadora e transformadora, base da própria pedagogia do meio defendida por Pistrak e por seus colaboradores, como Viktor N. Shulgin. Essa pedagogia parte da atualidade histórica, das contradições do seu presente, para formar sujeitos capazes de compreender, dirigir e contribuir para a transformação da sua realidade.

Essa proposta está em consonância com o *Regulamento da Escola Única do Trabalho*, de outubro de 1918, do qual estabeleceu diretrizes sobre a gestão de todas as escolas, sendo o Conselho escolar a instância de decisão e organização dos trabalhos pedagógicos e materiais da escola. Sendo formado da seguinte forma:

Artigo 27º. Órgão responsável da autogestão escolar é o Conselho Escolar, constituído:
a) por todos os trabalhadores escolares,
b) por representantes da população trabalhadora do respectivo distrito escolar em quantidade de 1/4 do número de trabalhadores escolares,
c) na mesma proporção de estudantes de grupos etários superiores a partir dos 12 anos, e

d) por um representante do Departamento de Educação Popular (Arquivo de História Contemporânea, 2012, p. 611).⁴⁴

Sobre as competências do Conselho Escolar o artigo 31 apresenta:

- a) distribuição dos estudantes por grupos e saída da escola;
- b) representação ao Departamento local de educação popular sobre dispensa de estudantes das atividades nesta escola;
- c) aprovação de planos e programas de atividades dos grupos nos limites das diretrizes do Comissariado do Povo para a Instrução e dos departamentos locais de educação popular;
- d) aprovação da ordem e dos planos dos trabalhos educativos, produtivos e econômicos da escola;
- e) elaboração de orçamentos anuais e relatórios sobre o trabalho pedagógico e administrativo-econômico do coletivo escolar;
- f) exame e aprovação do projeto de regulamento interno (sobre o regime interno de vida da comuna escolar) (Arquivo de História Contemporânea, 2012, p. 612).

Esse documento demonstra como a gestão da escola soviética rompe com um intervencionismo direto do tsarismo que indicava sem consulta um diretor para administrar a escola, mas também com a ideia de “gestão democrática” nos moldes burgueses, que é apenas protocolar, abstrata e esvaziada. Podemos analisar o caráter democrático, longe da lógica burguesa de representação e limitação na participação, para algo mais aprofundado ligado à questão da autogestão da classe trabalhadora nos mais diversos rumos da vida política e social.

Lênin (2019) afirmava que a chamada “democracia representativa”, característica das repúblicas liberal-burguesas, é, na prática, uma forma de dominação de classe — uma ditadura da burguesia. Mesmo nos regimes mais “democráticos”, o poder econômico e político permanece nas mãos da classe capitalista, e as instituições democráticas funcionam como fachada para a exploração:

A burguesia é obrigada a falsificar a verdade e chamar de “governo do povo”, ou democracia em geral, ou democracia pura, a república democrática (burguesa), que representa, na prática, a ditadura da burguesia, a ditadura dos exploradores sobre as massas de trabalhadores. [...] No entanto, os marxistas, os comunistas, denunciam-nas e falam aos operários e às massas de trabalhadores a verdade nua e crua: na prática, a república democrática, a Assembleia Constituinte, as eleições universais etc. são a *ditadura da burguesia* e, para emancipar o trabalho do jugo do capital, não há outro caminho a não ser a substituição dessa ditadura pela *ditadura do proletariado* (Lênin, 2019, p. 19).

⁴⁴ Esse documento pode ser encontrado em Freitas; Caldart, 2017, p. 282, optamos por utilizar a nossa versão traduzida do documento no original devido a diferença na tradução sobre a quantidade de trabalhadores do bairro/distrito que poderiam compor o Conselho. Na tradução de Freitas e Caldart aparece “quantidade numérica correspondente de trabalhadores escolares”, já no original aparece a quantidade de $\frac{1}{4}$ (um quarto). Tradução livre. No original: Статья 27-я. Ответственным органом школьного самоуправления является Школьный совет, состоящий а) из всех школьных работников, б) из представителей трудового населения данного школьного района в количестве $\frac{1}{4}$ числа школьных работников, в таком же отношении учащихся старших возрастных групп с 12-летнего возраста и одного представителя Отдела народного образования.

Para Lênin (2019), as liberdades proclamadas — de imprensa, associação, voto — são, na realidade, “liberdades para os ricos”. Ele exemplifica que os capitalistas detêm os meios materiais (prédios, papel, tipografias, imprensa) para exercer tais liberdades, enquanto os(as) trabalhadores(as) estão excluídos(as) dessas possibilidades concretas. Seu antagonismo estaria na construção da sociedade socialista, cuja existência ainda estaria amparada em uma sociedade de classe, mas por ora controlada pela classe trabalhadora, nesse sentido apresenta o conceito de ditadura do proletariado:

A ditadura do proletariado, isto é, a organização de vanguarda dos oprimidos em classe dominante para o esmagamento dos opressores, não pode limitar-se pura e simplesmente, a um alargamento da democracia. Ao mesmo tempo que produz uma considerável ampliação da democracia, que torna-se pela primeira vez a democracia dos pobres, a do povo, e não mais apenas a da gente rica, a ditadura do proletariado acarreta uma série de restrições à liberdade dos opressores, dos exploradores, dos capitalistas (Lênin, 2007, p. 71).

O novo poder, sustentado pelos soviets, propõe uma forma de Estado que rompe com o parlamentarismo burguês e introduz uma democracia direta, com controle popular efetivo e revogabilidade dos(as) eleitos(as). Esse sistema, segundo Lênin, inicia o processo de destruição do próprio Estado, preparando a transição para uma sociedade sem classes: “Os soviets de operários e camponeses são um novo tipo de Estado, a mais alta forma de democracia, característica da ditadura do proletariado, um modo de dirigir os negócios do Estado sem a burguesia e contra ela” (Lênin, 2019, p. 19).

Essa participação ativa no controle do Estado, pode ser encontrada nas mais diversas instâncias, em resolução sobre a gestão escolar de escolas especiais técnicas, o NarKomPros estabeleceu que sua instância máxima seria a Assembleia Geral com ampla participação dos segmentos que compunham a escola, seguida do Conselho da Escola cuja organização era composta por 12 membros entre professores(as), funcionários(as) e estudantes. Segundo a resolução o organograma da escola seria:

[...] a gestão das escolas especiais é reconstruída da seguinte forma: toda a gestão da escola é distribuída entre:

- a) Assembleia geral de todo o coletivo,
- b) Conselho,
- c) Seções de trabalho,
- d) Colégio gestor,
- e) Comitê de Assuntos dos Estudantes.

[...]

2. O Conselho da escola compõe-se de 12 membros, entre os quais estão 6 pedagogos, 4 estudantes e 2 funcionários da escola ou operários, eleitos pelas respectivas curadorias por um prazo de 1 ano, e representantes um de cada de:

- a) do Departamento local de educação popular,
- b) do Conselho local de economia popular,
- c) do sindicato profissional da especialidade da escola,

- d) das instituições ou economias industriais (fábrica, usina, fazenda, etc.), interessadas na preparação de trabalhadores a especialidade da escola por indicação do Conselho local de economia popular
- e) da população trabalhadora, designado pelo Conselho provincial de educação popular (Arquivo de História Contemporânea, 2016, p. 612).⁴⁵

Nesse aspecto, a gestão escolar soviética pode ser analisada à luz dos apontamentos de Libâneo (2007) referentes à estruturação de uma gestão, no que se refere a não ser apenas um ato administrativo, mas à organização escolar que uniu duas formas que constituem o processo de ensino-aprendizagem dessa esfera da escola: a parte administrativa e pedagógica. A figura do(a) diretor(a) estava diretamente subordinada às instâncias da Assembleia Geral e do Conselho da Escola, comportando-se como alguém que seria mediador(a) do bom funcionamento escolar nos aspectos materiais, administrativos e pedagógicos; essa figura não seria especialista em apenas uma das esferas, mas teria a obrigação de unir ambas.

Contudo, esse processo de implementação da política ampliada na escola, assim como nas demais áreas, perpassou pela influência da conjuntura histórica que a instauração da sociedade socialista soviética enfrentou. Devido as dificuldades materiais e do processo de assimilação da nova realidade, alguns pontos da estruturação da nova gestão escolar foram conflituosos e com muita dificuldade. Em reunião de 06 de julho de 1920, entre o Colegiado do NarKomPros e representantes do Presidium do Conselho de Moscou de Deputados Operários, Camponeses e do Exército Vermelho⁴⁶ e MONO⁴⁷, o sr. Rusakov⁴⁸ realizou uma dura fala sobre a gestão das escolas e da falta de direcionamentos concretos da educação.

Rusakov trata da questão da organização interna da escola – em especial, de algo que chama de falta de autoridade e da ausência de uma gestão centralizada e eficaz. Há uma crítica ao modelo de colegiado e à difusão da responsabilidade nos conselhos escolares, complementa dizendo que havia uma fragmentação da cadeia de comando, o que comprometia, segundo ele, tanto a gestão econômica quanto a atividade pedagógica.

Se alguém realmente se deparasse com a desordem que existe atualmente e visse um quadro em que, agora, na escola, não há de quem cobrar nem pelo patrimônio, nem

⁴⁵ Tradução livre: No original: Исходя из вышеизложенных принципов, управление специальными училищами реконструируется следующим образом: все управление училища распределяется между: а) общим собранием всего коллектива, б) Советом, в) рабочими секциями, г) коллегией по управлению и д) Комитетом по делам учащихся. [...]2. Совет училища состоит из 12 членов, в число которых входят 6 педагогов, 4 учащихся и 2 служащих училища или рабочих, избираемых соответствующими куриями сроком на 1 год, и представителей по одному от: а) местного Отдела народного образования, б) местного Совета народного хозяйства, в) профессионального союза по специальности училища, г) промышленных учреждений или хозяйств (завода, фабрики, фермы и т. п.), заинтересованных в подготовке работников по специальности училища по указанию местного Совета народного хозяйства и д) трудового населения, назначаемого губернским Советом народного образования.

⁴⁶ Em russo Представители президиума Московского совета РКиКД.

⁴⁷ Departamento de Educação Popular de Moscou, em russo Московский отдел народного образования

⁴⁸ Não encontramos dados biográficos.

pela devida organização do trabalho, Ivan apontará para Pedro e vice-versa, vocês não encontrarão ninguém, como resultado não há nem aulas devidamente organizadas, nem qualquer gestão estabelecida. (Arquivo de História Contemporânea, 2016, p. 404).⁴⁹

A alternativa defendida por Rusakov é o princípio da autoridade única vinculada à responsabilidade individual: “a responsabilidade unilateral pressupõe o outro lado da moeda: a autoridade única” (Arquivo de História Contemporânea, 2016, p. 404).⁵⁰ Rusakov não rejeita o princípio eletivo em si – inclusive o admite como forma legítima de nomeação do presidente do conselho escolar –, mas insistia que, uma vez eleito, tal dirigente devesse assumir autoridade efetiva e centralizada, rompendo com os modelos de gestão horizontalizada e colegiada que haviam sido ensaiados nos primeiros anos revolucionários. Aqui se evidencia uma inflexão de caráter pragmático e centralizador, motivada pelas dificuldades concretas de manter a funcionalidade da escola.

Outro aspecto da discussão estava entre as disputas políticas entre o grupo de Petrogrado e de Moscou, entre a linha do ativismo pedagógico e dos sindicalistas⁵¹. A reunião por mais que apresentasse um discurso aparente de unidade, os debates evidenciam deslocamentos estratégicos, tensões e disputas de orientação pedagógica, que extrapolam as questões administrativas para incidir diretamente sobre os rumos da educação socialista.

No início de sua intervenção, F. Lengnik⁵² afirmou que “entre nós não há divergências de princípio” (Arquivo de história moderna da Rússia, 2016, p. 404-405)⁵³ e que o isolamento entre os órgãos - de Moscou e Petrogrado - “é incorreto e anormal”⁵⁴, devendo ser superado.

⁴⁹ Tradução livre. No original: Относительно единоличия и единоначалия. Если бы кто действительно столкнулся с той разрухой, которая сейчас имеется, и увидел картину такую, что сейчас в школе не с кого спросит ни за имущество, ни за должную постановку дела, будет Иван кивать на Петра и наоборот, никого вы не найдете, в результате нет ни правильно поставленных занятий, никакого поставленного хозяйства.

⁵⁰ Tradução livre. No original: Установлена единоличная ответственность, а единоличная ответственность предполагает и другую сторону медали – единоначалие.

⁵¹ A nomeação do grupo de sindicalistas foi proposta por Lunacharsky (1988), que identificava nessa corrente, ligada aos sindicatos, a defesa de um ensino essencialmente técnico e voltado para o desenvolvimento econômico. Por outro lado, a designação de ativismo pedagógico é atribuída por Bittar e Ferreira (2015) ao grupo composto por Lunacharsky, Pistrak, Shulgin e Krupskaya, com base na relação direta que esses(as) autores(as) mantinham com o pensamento de John Dewey e no diálogo que travavam com suas ideias.

⁵² Friedrich Wilhelmovich Lengnik (1873–1936): revolucionário bolchevique, participou do POSDR desde 1893, membro do Comitê Central do POSDR (1903-1904). Exilado em 1896 devido as suas atividades com a Liga de Luta pela Emancipação da Classe Trabalhadora de São Petersburgo. Foi membro do *Iskra*. Após a Revolução de Outubro, integrou o NarKomPros. Participou da elaboração da Reforma Escolar de 1918, que instituiu a Escola Única do Trabalho. Dirigiu o *Instituto de Métodos de Trabalho Escolar* (1922-1930) e foi membro do Colegiado do NarKomPros, atuando na organização do ensino técnico e politécnico. Filiou-se à Oposição de Esquerda entre 1923 e 1927, mas manteve cargos até 1930. Faleceu em Moscou.

⁵³ Tradução livre. No original e trecho completo: По речам т. Русакова и др[угих] совершенно ясно, что между нами нет таких принципиальных разногласий, которые бы нам мешали вместе работать в том смысле, что делили бы нас на два лагеря, таких противоречий, как мне кажется, не существует.

⁵⁴ Tradução livre. No original: неправильный и ненормальный.

Tal colocação, embora proponha uma ação na mesma linha, máscara as disputas efetivas que atravessavam o campo educacional, como se observa na sequência dos debates. A crise material (falta de recursos, sabão, materiais escolares) foi apresentada como um elemento conjuntural decorrente da guerra e do colapso econômico, e não como falha da direção, algo defendido por Pokrovsky. No entanto, a recusa em admitir responsabilidades políticas diretas nesse quadro revela um esforço de preservar a autoridade central do NarKomPros frente às críticas de desorganização e abandono do MONO.

Mais do que uma simples disputa por recursos, o centro da divergência está na definição de quem deve conduzir o processo pedagógico e com que perfil ideológico. Quando F. Lengnik critica a nomeação de Stanislav T. Shatsky⁵⁵ para a Seção do NarKomPros em Moscou, ao afirmar que “é velho adversário de qualquer trabalho socialista”⁵⁶ (Arquivo de história moderna da Rússia, 2016, p. 406) e que sua convocação seria um passo atrás, estava em jogo não apenas a figura do educador, mas o sentido político do projeto escolar em construção. A rejeição de Shatsky é sustentada não por argumentos pedagógicos, mas pela sua suposta incompatibilidade com o ideário comunista. Este gesto de desqualificação política expõe a fragilidade das articulações entre os quadros educacionais remanescentes do antigo regime e os novos objetivos revolucionários, bem como o dilema de conciliar competência técnica com fidelidade ideológica.

Pokrovsky, em sua fala, insere um contraponto importante ao denunciar a ruptura abrupta com conquistas da escola anterior, operada por setores mais intransigentes do partido. Ao narrar que “foi do choque desses dois pontos de vista [à esquerda e à direita] que resultou aquela confusão universal”⁵⁷ (Arquivo de história moderna da Rússia, 2016, p. 406), Pokrovsky propôs uma leitura dialética da transição educacional, em que o antigo não deveria ser simplesmente anulado, mas ser absorvido criticamente e transformado. Sua defesa de uma abordagem gradualista reconhece mediações entre o velho magistério e o novo projeto pedagógico, posicionando-se contra o voluntarismo revolucionário que tentava, segundo ele, apagar a experiência anterior como se ela nada contivesse de valor pedagógico.

⁵⁵ Stanislav Teofilovich Shatsky (1878–1934): pedagogo russo/soviético, pioneiro da educação social e comunitária. Membro da *intelligentsia* russa, atuou na educação durante o Império Russo e posteriormente junto aos soviéticos. Fundador das “Colônias” infantis experimentais e da “Primeira Estação Experimental” do NarKomPros (1919), enfatizando o trabalho prático, a autonomia infantil e a escola como centro da transformação social.

⁵⁶ Tradução livre. No original e trecho completo: Шацкий – старый противник всякой социалистической работы, и, несомненно, приглашение его отразится во всех углах.

⁵⁷ Tradução livre. No original e trecho completo: который требовал полного уничтожения прежней системы, а с другой стороны я со своим постепенным осторожным подходом к унаследованной школе, вот в результате столкновения двух различных точек зрения произошел тот универсальный кавардак и тот треск направо и налево,

O debate sobre as diretrizes programáticas elaboradas pelo NarKomPros — ocupou posição central no conflito. Para Pokrovsky, as propostas do MONO e RKiKD, deveriam ser interpretadas como um retrocesso ao modelo tradicional de ensino, especialmente pela imposição de programas obrigatórios e exames, o que contradiz as formulações da pedagogia ativa e dialógica defendida por setores do ativismo pedagógico soviético. Ao afirmar que “vocês estão restaurando a velha escola com programa obrigatório” e que “isto é uma tentativa de destruir o que sonhamos há um quarto de século”, Pokrovski denuncia a descontinuidade entre os princípios fundantes da escola do trabalho e as práticas recentes de reestruturação organizativa, que parecem recair na lógica autoritária e burocrática do passado.

Passo às questões levantadas pelo camarada Rusakov e toco naqueles teses nas quais esbarramos, apesar de não haver ruptura entre nós. Essas teses, sem dúvida, estão formuladas de tal maneira que dão margem a pensar que serão interpretadas como um retrocesso (lê a tese), no ponto 5 diz-se (lê). Dirão a vocês: estão trazendo de volta a escola antiga com programa obrigatório. Uma das melhores conquistas da escola antiga foi a negação do programa. [...]E vocês querem impor um programa obrigatório de ensino. Isso é uma tentativa de destruir aquilo com que sonhávamos há um quarto de século. Além disso, um quarto de século atrás dizíamos: nenhuma verificação, nenhum exame (Arquivo de história moderna da Rússia, 2016, p. 407).⁵⁸

Em sua crítica à noção de autoridade única, Pokrovsky recusa a ideia de que a função de direção escolar deveria ser atribuída com base exclusiva na competência pedagógica. Para o historiador soviético, a gestão escolar deveria estar subordinada à linha política do partido, e não ao conhecimento técnico isolado. O exemplo de Shatsky, novamente, é mobilizado para reforçar essa posição: “não podemos colocar pessoas estranhas na gestão unipessoal”. A questão, portanto, se mantém: é possível construir a escola socialista com quadros oriundos do velho regime? A resposta de Pokrovsky é afirmativa, desde que tais indivíduos assimilem na prática os princípios da revolução: “é preciso lembrar que há pessoas desse tipo às quais é preciso abordar com cuidado e escolher aquelas que (...) praticamente assimilem nossa política” (Arquivo de história moderna da Rússia, 2016, p. 407)⁵⁹. Essa foi uma das soluções

⁵⁸ Tradução livre. No original: Перехожу к тем вопросам, которые поставил т. Русаков, и коснусь тех тезисов, на которые мы натываемся несмотря на то, что между нами разрыва нет. Эти тезисы, несомненно, формулированы так, что это дает право думать, что они будут истолкованы, что это есть отступление назад (читает тезис), в п. 5 говорится (читает). Вам скажут: вы возвращаете старую школ[у] с обязательной программой. Одним из лучших достижений старой школы было отрицание программы. Мы 25 лет тому назад говорили: дайте школе определенное задание, скажите, что она должна сделать и знать то-то и то-то. А как она будет учить учеников, это дело учителя. Если учеников научат химии в кухне путем кулинарного искусства, не ваше дело, важно чтобы ученик изучил химию, знал историю и т. д. А вы хотите ставить обязательную программу преподавания. Это попытка разбить то, о чем мы мечтали четверть века тому назад. Дальше мы четверть века тому назад говорили: никакой проверки, никаких экзаменов.

⁵⁹ Tradução livre. No original: Необходимо помнить, что есть люди такого типа, к которым нужно подходить с осторожностью и выбирать тех, кто (...) практически усваивает нашу политику

encontradas por Trotsky ao organizar o Exército Vermelho, que incorporou generais do antigo exército tsarista para lutar contra os ataques das potências imperialistas e exército branco.

Por fim, Pokrovsky propôs a elaboração de um plano plurianual de reorganização educacional, estabelecendo marcos e pontos de impacto. A analogia com o setor de transportes – “como no caso das locomotivas” – é ilustrativa de uma concepção socialista de planejamento, que rompe com a lógica do improvisado e do espontaneísmo. Tal proposta aponta para a necessidade de um processo gradual, articulado entre centro e periferia, entre NarKomPros e MONO, em que a construção da escola do trabalho se efetivasse como tarefa nacional.

Enfim, a reunião revela a tensão entre duas direções possíveis: uma que aposta na centralização e no controle político do processo escolar, mesmo ao custo de rupturas com experiências vivas da escola do trabalho; e outra que busca mediar a transição com base em critérios históricos, pedagógicos e táticos. O confronto de posições não pode ser reduzido a um conflito técnico-administrativo: trata-se, sobretudo, de uma disputa de como implementar a escola socialista.

Delineados, portanto, os elementos constitutivos da Escola Única do Trabalho — seus princípios e finalidades, método e conteúdo, avaliação e gestão — iremos nos voltar ao processo de sua construção histórica. No capítulo que segue, analisaremos como esse projeto pedagógico foi interpretado, disputado e materializado no interior do Comissariado do Povo para a Instrução Pública (NarKomPros), à luz dos debates políticos da época e das pressões impostas pela conjuntura revolucionária. Trata-se, assim, de seguir a passagem do plano teórico para a prática concreta, observando como a estrutura ideal da escola foi sendo reconfigurada pelos conflitos institucionais, pelas necessidades imediatas do Estado Soviético e pelo contato direto com a realidade social em transformação.

4. A historicidade do NarKomPros no processo revolucionário

Neste capítulo, buscaremos apresentar o desenvolvimento histórico do NarKomPros durante a primeira década de tomada do poder pelos bolcheviques. Nosso intuito é entender como a conjuntura histórica interferiu na formação do novo sistema de ensino, que formalizou a Escola Única do Trabalho, os primeiros passos do comissariado que foi responsável por formular as políticas públicas educacionais e artísticas, tendo como princípio e tarefa contribuir para a construção de um novo ser humano. No primeiro item, o objetivo é apresentar as primeiras articulações, legislação educacional, os princípios e agentes históricos envolvidos no comissariado. No segundo, item passamos a analisar o desenvolvimento histórico do NarKomPros e a implementação da Escola Única do Trabalho entre os anos de 1917 e 1921. Finalizando, será feita a análise dos conflitos e da conjuntura histórica que gerou a crise e descontinuidade da EUT, entre 1921 e 1931.

Nesse momento, iremos analisar o desenvolvimento histórico, amparado em Lefebvre (2006), explorando a dimensão percebida da materialidade da implementação, marcada por dificuldades operacionais, variações locais e mediações cotidianas; e, por fim, a dimensão vivida das experiências subjetivas e simbólicas de professores(as), estudantes e comunidades, que em muitos casos reelaboraram o espaço escolar como lugar de criação de novas sociabilidades e valores coletivos.

4.1 A formação do NarKomPros: princípios, finalidades, resoluções e principais agentes históricos

O Comissário do Povo para a Instrução Pública (NKP) deve ser compreendido em sua essência de órgão de Estado propositor de políticas públicas, particularmente políticas educacionais. Segundo Balitskiy (2013), uma política educacional é determinada pelo seu processo sócio-histórico se desenvolvendo conforme as condições objetivas de seu país, mas ressalta que também há aspectos subjetivos que influenciam como os interesses das pessoas e grupos, dos partidos no governo, dos grupos de poder e movimentos sociais.

As políticas educacionais, segundo Sanfelice (2013), podem ser compreender como um conjunto de estratégias, ações e diretrizes formuladas e implementadas pelo Estado e pela sociedade civil, orientadas por projetos hegemônicos ou contra-hegemônicos, que refletem os interesses de classes e as dinâmicas sociopolíticas em diferentes contextos históricos. Completando essa definição sobre as políticas educacionais Mainardes (2017) busca sintetizar como uma “das políticas educacionais formuladas pelo aparelho de Estado, em seus diferentes

níveis e esferas (federal, estadual, municipal). Essa análise abrange estudos de natureza teórica, estudos com base empírica e estudos para a superação da realidade” (Mainardes, 2017, p. 189).

O objeto de estudo dos pesquisadores das políticas educacionais pode ser bem amplo e direcionado conforme a epistemologia empregada, nesse sentido Jefferson Mainardes aponta da seguinte forma as diversas entradas do campo:

- a) Estudos de natureza teórica sobre temas relacionados à política educacional (Estado, neoliberalismo, as relações entre o setor público e o privado, fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa sobre políticas educacionais, epistemologias da política educacional, entre outros);
- b) Análise de políticas (implementação, avaliação, etc);
- c) Políticas educacionais e gestão (educacional e escolar);
- d) Legislação educacional;
- e) Financiamento da educação;
- f) Políticas curriculares;
- g) Políticas voltadas ao trabalho docente (formação, valorização, carreira, etc);
- h) Questões relacionadas às demandas educacionais, oferta, acesso, qualidade, direito à educação, movimentos de luta pela garantia do direito à educação (Mainardes, 2017, p. 187).

Para Silvana Stremel (2016), a abrangência do objeto das políticas educacionais abre um leque de metodologias de pesquisa apoiadas por outras áreas do conhecimento, um diálogo com a sociologia, ciência política e sociais ou a economia. Stremel aponta que a “discussão acerca das políticas públicas em educação ‘ultrapassa em muito o domínio da pedagogia, das teorias pedagógicas e exige uma contribuição de outros campos do conhecimento, para sua análise” (Stremel, p. 62).

Em relação as políticas educacionais como uma proposição estatal, Vitor Henrique Paro (2023) oferece uma crítica densa e substancial ao modo como as políticas educacionais podem ser formuladas e implementadas, denunciando uma tendência à abstração e ao distanciamento da realidade concreta das escolas. Em sua análise, essas políticas caracterizam-se por um discurso genérico e tecnocrático, que pretende apresentar-se como neutro, mas que, de fato, oculta interesses políticos e ideológicos bem definidos. Paro (2023) destaca que a elaboração dessas políticas frequentemente ocorre sob uma racionalidade técnico-burocrática, fortemente influenciada por paradigmas gerencialistas e pelas lógicas do mercado. Essa racionalidade mercantilizada se manifesta, sobretudo, na centralidade conferida a indicadores de desempenho, e na fixação de metas quantitativas de aprendizagem, frequentemente desvinculadas dos processos reais de ensino e aprendizagem vivenciados nas escolas.

Ao enfatizar essa crítica, Paro se insere em uma tradição teórica crítica que problematiza a tecnocratização das políticas públicas e sua redução a modelos de gestão que ignoram os aspectos humanos, culturais e sociais da educação. O autor argumenta que tal enfoque termina por obscurecer os verdadeiros sujeitos da educação — estudantes, professores(as), gestores(as) e comunidades escolares — e ignora as condições materiais concretas nas quais o trabalho pedagógico é realizado. A ênfase desmedida em resultados mensuráveis e na produtividade dos sistemas escolares promove, paradoxalmente, um esvaziamento do sentido pedagógico da escola, que deixa de ser compreendida como espaço de humanização, de apropriação crítica da cultura e de emancipação social, para tornar-se um mecanismo de controle, padronização e vigilância.

Para Paro, a abstração presente nessas políticas educacionais não é meramente um erro técnico ou uma falha conceitual: ela é expressão de um projeto político que desresponsabiliza o Estado de seu dever constitucional de oferecer educação pública de qualidade, deslocando para a escola — e, mais especificamente, para o(a) professor(a) — a responsabilidade pelos resultados educacionais. Trata-se de uma inversão perversa: enquanto o Estado se exime de garantir as condições básicas para o funcionamento das escolas (como infraestrutura adequada, formação docente continuada e valorização do magistério), os(as) educadores são cobrados por metas definidas em gabinetes distantes da realidade escolar, sem a mínima participação dos profissionais da educação em sua formulação.

Nesse contexto, a crítica de Paro assume especial relevância ao afirmar que qualquer política educacional que pretenda ser efetiva e justa deve partir da escuta e da vivência dos sujeitos da escola, respeitar suas condições objetivas de existência e construir-se a partir do reconhecimento das desigualdades sociais que marcam o sistema educacional. Ignorar esses fatores significa não apenas fracassar tecnicamente, mas comprometer eticamente o próprio projeto de educação pública democrática e inclusiva. Sendo assim, o autor aponta para que os formuladores de políticas, pesquisadores(as) e educadores(as) a resgatar o sentido emancipador da educação e a romper com as abstrações vazias que perpetuam a desigualdade sob o disfarce da modernização e da eficiência.

A pesquisadora Livia Magalhães, ao realizar um estudo sócio-histórico das políticas educacionais no Brasil, identificou uma relação dialética entre as proposições estatais e a sociedade civil. Seu trabalho revelou as tensões e conflitos que ampliam a compreensão sobre o desenvolvimento da educação, destacando como esse processo não é linear, mas marcado por negociações e resistências (Magalhães, 2008). Esse pressuposto dialético oferece uma

chave analítica relevante não apenas para o caso brasileiro, mas também para examinar experiências históricas em outros contextos, como o da União Soviética.

A partir de perspectivas críticas como a apresentada por Paro, compreendemos que o NarKomPros elaborou suas políticas educacionais evitando formulações abstratas e generalistas. Em vez disso, partiu de uma análise concreta da realidade educacional herdada do Império Russo, integrando o diálogo com a composição social — professores(as), estudantes, soviets, sindicatos e a comunidade em geral. Ao longo da implementação da Escola Única do Trabalho (EUT), a experimentação de novos métodos permitiu ajustes e aprimoramentos contínuos nas políticas, demonstrando uma prática pedagógica vinculada às demandas materiais e às dinâmicas sociais.

Como evidenciamos ao longo do texto até aqui, a formulação da EUT esteve profundamente conectada à realidade concreta em que as escolas soviéticas estavam inseridas. A análise de atas e resoluções do NarKomPros revela como o debate entre diferentes segmentos sociais — incluindo educadores, operários e representantes locais — foi decisivo para orientar os rumos da educação na URSS em sua primeira etapa. Essa abordagem coletiva e experimental reforça a ideia de que as políticas educacionais não são meras imposições estatais, mas construções permeadas por participação e conflito.

Nesse sentido, buscamos sintetizar os princípios, finalidades e resoluções que guiaram as políticas do NarKomPros, bem como destacar os principais agentes históricos envolvidos nesse processo. Ao articular a análise histórica com pressupostos teóricos — como os de Magalhães (2008) e Paro (2023) —, reforçamos a importância de compreender a educação como um campo dinâmico, moldado tanto pelas estruturas sociais, pelo Estado quanto pela ação e resistência dos sujeitos sociais.

O Comissariado do Povo para a Educação pode ser analisado em três momentos históricos:

- Primeiro momento (1917–1921): Corresponde ao "nascimento" do NarKomPros, consolidado durante a Revolução de 1917, e estende-se até sua primeira reestruturação institucional em 1921.
- Segundo momento (1921–1930): Período marcado pela expansão e consolidação da Escola Única do Trabalho, caracterizado por experimentações pedagógicas e debates internos no NarKomPros e no Partido Comunista (PCUS). A ascensão de Stálin e a reorganização política do PCUS levaram ao declínio do ativismo pedagógico, extinguindo gradualmente a Escola Única do Trabalho e as Escolas-Comunas.

- Terceiro momento (1930–1946): Fase final, que culminou na dissolução do NarKomPros e na criação do Ministério da Educação em 1946 (Bittar; Ferreira Jr., 2023, p. 103-108).

Analisar as atas, resoluções e documentos produzidos pelo NarKomPros permite identificarmos um conjunto de princípios que orientaram o processo de reorganização da escola e das demais instituições educativas no período revolucionário. Esses princípios foram estabelecidos em documentos deliberativos e programáticos, com formulações que vinculavam a reforma educacional ao processo mais amplo de transformação social e econômica empreendido pelo novo poder soviético.

O princípio do trabalho como eixo estruturante da educação emerge já nas primeiras resoluções do projeto educacional soviético. A própria denominação escola única e do trabalho, presente na Deliberação do Comitê Executivo Central de Toda a Rússia (1918), explicita essa centralidade. Posteriormente, a Declaração da Comissão Estatal de Educação (1918) reafirmaria: “A nova escola deve ser não somente gratuita em todos os níveis, não apenas acessível, mas deve ser, o mais rapidamente possível, obrigatória; e para fortalecer-se solidamente, ela deve ser, ainda, única e do trabalho” (Lunarcharsky *apud* Freitas, Caldart, 2017, p. 287). Esse princípio é reiterado no Regulamento da Escola Única, onde se determinou que as crianças deveriam obrigatoriamente participar de trabalho físico compatível com sua idade (Arquivo da história moderna da Rússia, 2012, p. 610). O trabalho físico, portanto, é normativamente integrado à rotina escolar, não como atividade auxiliar, mas como dimensão constitutiva da formação.

A exigência de a escola ser única visava a desmantelar a estrutura educacional dualista do tsarismo e da sociedade capitalista, construindo uma nova sociedade sem divisões de classe, na qual todos teriam direito ao acesso ao saber historicamente acumulado. Essa democratização radical respondia a ideia de que o conhecimento coletivo deve ser apropriado socialmente, não privado pelas elites.

A reforma da escola, depois da Revolução de Outubro tem obviamente o caráter de um ato de luta das massas pelo conhecimento, pela educação. O Comissariado da Educação deve, o mais rapidamente possível, destruir todos os privilégios de classe também nesse campo, que talvez seja o mais importante. A questão não está em apenas torná-la acessível para todos na forma como ela é, pois que assim como ela foi feita pelo regime passado, ela não serve para as massas trabalhadoras. Trata-se de sua reconstrução radical no espírito de uma escola verdadeiramente popular (Lunarcharsky *apud* Freitas, Caldart, 2017, p. 286).

As formas de gestão escolar também são objeto de regulamentação. No Protocolo nº 89, estabelece-se que a escola deve se organizar como “comuna do trabalho”, com estruturas

colegiadas de decisão e autogestão pedagógica e administrativa (Arquivo da história moderna da Rússia, pp. 944–946). O Regulamento da Escola Única do Trabalho reforça esse princípio ao determinar a criação de um “conselho escolar” com representantes de professores e estudantes, responsável pela condução conjunta da vida escolar (Freitas; Caldart, 2017, p. 282).

Segundo Sheila Fitzpatrick (1977), esses princípios elencados, formam a promoção de um ensino progressista e a promoção da igualdade de oportunidades educacionais, e se articulam com a valorização da autonomia científica e artística. O eixo dos princípios, de caráter cultural e científico, sustentava que a atividade criativa nas artes e nas ciências deveria ocorrer com o mínimo de interferência estatal. No entanto, o Estado revolucionário, na concepção de Lunacharsky, deveria reconhecer o valor estratégico dessas esferas e, por isso, prover amplo financiamento para sua manutenção e desenvolvimento (Fitzpatrick, 1977). Essa posição implicava um esforço deliberado para evitar o favorecimento ideológico de correntes específicas, especialmente no campo artístico. Lunacharsky se opôs, por exemplo, às tentativas de artistas vanguardistas vinculados ao comunismo, como Maiakovski e Meyerhold, de obterem privilégios exclusivos. Ao mesmo tempo, empenhou-se na proteção de artistas e cientistas tradicionais frente a possíveis perseguições políticas, sustentando a autonomia da Academia de Ciências e promovendo uma política de patrocínio plural às expressões culturais (Fitzpatrick, 1977, p.12).

O NarKomPros representou uma iniciativa central do novo poder soviético na esfera cultural e educacional, o órgão assumiu um complexo de finalidades interligadas, voltadas para uma profunda transformação social. Uma dessas finalidades nucleares era a ampliação da educação, que nas concepções de Lunacharsky, transcendia a noção restrita de educação formal. Conforme Fitzpatrick (1977) demonstra, um projeto abrangente de “elevar o nível cultural das massas” e promover a sua “ilustração” (Fitzpatrick, 1977, p. 17). Essa missão de “ilustração do povo” era intrinsecamente vinculada ao objetivo revolucionário de emancipação das classes trabalhadoras.

Nessa questão seria a divulgação do conhecimento estava voltado diretamente na construção do novo ser humano desenvolvido no socialismo. Entre as definições do comissariado define a condução da reforma educacional como parte do processo revolucionário socialista:

Antes de sermos pedagogos, defensores deste ou daquele ideal educativo, nós, pessoas colocadas pelos operários e camponeses à frente da Rússia libertada, somos revolucionários. [...] Todos nós, antes de mais nada, somos construtores do socialismo. A criação da ordem socialista é uma tarefa econômica, de organização

da economia nacional e, simultaneamente, uma tarefa cultural (Arquivo da história moderna da Rússia, 2016, p. 337).⁶⁰

Para concretizar esse desenvolvimento cultural e educacional, o NarKomPros empreendeu uma reestruturação radical do sistema educacional. A formulação e implementação da Escola Única do Trabalho constituiu-se como expressão máxima dessa reforma estrutural. A Escola Única do Trabalho visava explicitamente romper com os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais inerentes ao sistema anterior e promover uma formação integral alinhada ao ideal do “novo homem socialista” (Fitzpatrick, 1977).

O comissariado assumiu também a finalidade de preservar e reorganizar o patrimônio cultural e científico nacional. A historiadora Sheila Fitzpatrick, destaca que, apesar das severas dificuldades logísticas e financeiras, o comissariado garantiu financiamento estatal para manter em funcionamento instituições como universidades, academias, bibliotecas públicas, museus, teatros e institutos de pesquisa (Fitzpatrick, 1977, p. 12).

A democratização do acesso à cultura e às artes emergiu como outra finalidade intrínseca ao projeto do NarKomPros. Fitzpatrick argumenta que o comissariado buscou ampliar o acesso popular às “formas mais elevadas de cultura” (Fitzpatrick, 1977, p. 13). Outra finalidade de suma importância foi o combate ao analfabetismo enquanto uma tarefa nacional, definiu em decreto publicado em 6 de dezembro de 1919:

Com o objetivo de proporcionar a toda a população da república participação ativa e consciente na vida estatal e política, o Conselho de Comissários do Povo reconheceu como necessário liquidar na república a herança mais vergonhosa do passado — o analfabetismo da população. [...] Toda a população da república com idade entre 14 e 50 anos, que não saiba ler e escrever, é obrigada a aprender a ler e escrever (Arquivo da história moderna da Rússia, 2016, p. 11).⁶¹

Para Lunacharsky, primeiro líder do NarKomPros, o Comissariado deveria sistematizar um ensino público gratuito, laico, misto, unificado e orientado à emancipação da classe trabalhadora. Em seu projeto, Lunacharsky buscou estimular a participação ativa das massas — especialmente docentes, funcionários(as), estudantes e representantes dos Sovietes — na formulação das diretrizes do novo sistema educacional soviético.

⁶⁰ Sobre as tarefas do ensino profissional-técnico na Rússia. Anexo à ata da sessão nº 59 (item V), 19 de maio de 1919. Tradução livre. No original: Прежде, чем быть педагогами, сторонниками того или другого идеала воспитания, мы, люди, поставленные рабочими и крестьянами во главе освободившейся России, — являемся революционерами. [...] Мы все, прежде всего, строители социализма. Создание социалистического строя — это задача хозяйственная, организация народного хозяйства, и, вместе с тем, задача культурная.

⁶¹ Decreto sobre a liquidação do analfabetismo na RSFSR. Tradução livre. No original: В целях предоставления всему населению республики активного и сознательного участия в государственной и политической жизни Совет Народных Комиссаров признал необходимым ликвидировать в республике позорнейшее наследие прошлого и безграмотность населения. [...] все население республики в возрасте от 14 до 50 лет, не умеющее читать и писать, обязано учиться читать и писать.

Antes de mais, devíamos constituir correctamente o departamento da Instrução Pública. Estava fora de questão o carácter burocrático. Queremos um autêntico poder do povo, isto é, a entrega de todo o poder às massas. A nossa orientação é, portanto, a de interessar a população pela escolaridade, de modo a que o professor seja eleito e controlado pela população, que a população local, organizada em comités ou em sovietes, assumia a direção suprema da escola (Lunatcharski, 1988, p. 13).

Ao (à) leitor(a) contemporâneo, ler as palavras de Lunacharsky sobre o “controle” e a “eleição” de docentes pode causar certo estranhamento. No entanto, é essencial compreender tais propostas em seu contexto histórico, conforme o método marxista recomenda para qualquer análise discursiva.

O corpo docente russo era majoritariamente formado por profissionais educados durante o Império Tsarista, cujo modelo de ensino partia de princípios tradicionais e autocráticos. Nos primeiros anos da Revolução, a nova pedagogia socialista enfrentou resistência e até sabotagem de parte significativa desses professores, devido à incompatibilidade entre suas práticas educativas consolidadas e os ideais revolucionários. Assim, Lunacharsky defendia a necessidade de mecanismos que garantissem o avanço da Revolução na educação, evitando que o conservadorismo docente se tornasse um obstáculo.

Pomelov (2023) descreve que os(as) professores(as) ligados(as) ao Sindicato dos Professores de Toda a Rússia⁶² foram responsáveis pelos principais boicotes as medidas tomadas pelo NKP, no ano letivo de 1917-1918 por exemplo apenas 4 universidades mantiveram suas atividades regularmente, as demais entraram em greve contra os bolcheviques. Alguns nomes como M. N. Stoyunina⁶³, V. V. Zehnkovsky⁶⁴, I. A. Ilyin⁶⁵, V. V. Rozanov⁶⁶ e N. O. Lossky⁶⁷ membros do Sindicato decidiram pelo exílio voluntário do que

⁶² Sindicato dos Professores de Toda a Rússia (VUS): fundado em 1905, foi a principal associação docente no início do século XX na Rússia. Dominado inicialmente por correntes como os cadetes, mencheviques e socialistas-revolucionários, foi dissolvido em 1909, devido a repressão tsarista, mas reviveu em 1917. Após a Revolução de Outubro, sua liderança adotou uma postura antissoviética, levando à saída de professores(as) alinhados(as) com o novo governo e à sua dissolução oficial por decreto em dezembro de 1918, sendo substituído pelo Sindicato dos Trabalhadores da Educação e da Cultura Socialista.

⁶³ Maria Nikolaevna Stoyunina (1846-1940) foi uma educadora russa e pioneira do ensino feminino. Nascida em uma família nobre, fundou com seu marido, Vladimir Stoyunin, um dos primeiros ginásios privados para meninas em São Petersburgo (1881). Possuía forte interação com o tsarismo. Exilou-se em Praga em 1922.

⁶⁴ Vasily Vasilyevich Zehnkovsky (1881-1962): filósofo, teólogo e historiador russo. Emigrou após a Revolução de 1917, tornando-se professor no Instituto Teológico de São Sérgio, em Paris. Ordenado sacerdote ortodoxo, é mais conhecido por sua obra *História da Filosofia Russa*, sendo também um sistematizador da filosofia cristã ortodoxa no século XX.

⁶⁵ Ivan Alexandrovich Ilyin (1883-1954): filósofo político e jurista russo. Exilou-se em 1922. Sua obra, crítica ao regime soviético, articulou uma filosofia conservadora nacionalista, enfatizando os fundamentos morais e religiosos do Estado. Seus escritos, resgatados no fim da era soviética, ganharam influência póstuma em círculos políticos russos contemporâneos.

⁶⁶ Vassili Vassilievich Rozanov (1856-1919): filósofo e escritor russo, destacou-se por seus ataques ao cristianismo institucional, enquanto exaltava o sexo e a família como valores religiosos fundamentais. Notório por seu antissemitismo público em artigos no jornal “Novoye Vremya”, onde frequentemente atribuía problemas sociais aos judeus. Morreu durante a Guerra Civil Russa.

colaborar com a construção de um novo tipo de educação ligada aos comunistas (Pomelov, 2023).

Para enfrentar o reacionarismo dos(as) docentes diante dos avanços necessários da revolução e, simultaneamente, preservar o projeto autogestionário na educação — com forte participação construtiva das massas —, o NarKomPros recorreu aos Sovietes de Deputados Operários, criando uma seção consultiva intitulada Conselho para a Instrução Pública. Lunacharsky alertava que essa era uma estratégia arriscada, já que o espaço concentrava um grande número de “elementos hostis” (Lunatcharski, 1988, p. 15). No entanto, defendia que seria também um campo de contradições, onde seria possível contornar as sabotagens contra as iniciativas do novo governo e atrair parte dos(as) professores(as). Segundo seu relato, muitos revisaram suas perspectivas sobre as mudanças educacionais promovidas pelo governo revolucionário e passaram a contribuir genuinamente para as transformações no setor.

Para garantir a participação popular, a comissão responsável pela organização da educação propôs a criação de “sovietes do ensino”, compostos por representantes eleitos com a tarefa de administrar localmente o sistema educacional. O projeto, elaborado e publicado pelo Narkompros, mantinha um poder centralizado forte, mas estabelecia uma cadeia de comando descentralizada. Como explica Sheila Fitzpatrick, que analisa essa lógica hierárquica: “[...] seriam responsáveis ‘apenas perante seus próprios órgãos por ordem de hierarquia’: o da volost perante o da uzed, o da uzed perante o da guberniia, o da guberniia e o da cidade perante o da oblast, e o da oblast perante o Narkompros”⁶⁸ (Fitzpatrick, 1977, p. 45-46).⁶⁹

Em continuidade para garantir a participação ativa e democrática nas decisões da gestão escolar a Comissão Estatal para a Educação, em 30 de novembro de 1917, editou um decreto para reformar o ensino secundário, estabelecendo que todas as questões fundamentais das escolas seriam decididas de forma colegiada, com o conselho pedagógico como instância máxima de deliberação. Além disso, garantia-se o direito a voto decisivo a comitês de pais e

⁶⁷ Nikolai Onufrievich Losski (1870-1965): filósofo russo, representante do intuicionismo e do personalismo. Exilado em 1922, lecionou em Praga e Nova York. Sua obra busca uma síntese entre racionalismo, misticismo e ciência.

⁶⁸ Tradução livre. No original: “[...] serían responsables ‘sólo ante sus propios órganos por orden de jerarquía’: el de volost ante el de uezd, el de uezd ante el de guberniia, el de guberniia y el de ciudad ante el de oblast, el de oblast ante el Narkompros.”

⁶⁹ Volost era uma pequena unidade territorial-administrativa que após as modificações da Revolução passou a se denominar okrug (distrito), pode ser considerado no âmbito de bairro; Uezd seria como fosse um condado, que consistia em unidade administrativa de segundo nível; Guberniia seriam as províncias; Oblast estaria no nível de região.

responsáveis, a representantes dos(as) estudantes e a três membros indicados pelos Sovietes Locais de Deputados Operários, Soldados e Camponeses.

a resolução de todas as questões vitais da escola deve ser colegial, sendo a instância colegial superior da escola o conselho pedagógico (comitê); o comitê administrativo e o comitê de pais enviam seu representante ao conselho pedagógico com direito a voto decisivo; conceder o direito de voto decisivo ao representante dos estudantes das classes superiores. Como representantes da democracia, ingressarão no conselho pedagógico três representantes do Conselho Local de Deputados Operários, Soldados e Camponeses, cada um com direito a voto decisivo (NarKomPros, 1917, s/p).⁷⁰

Os conselhos das escolas foram pautados na reunião em janeiro de 1918, sendo resolvido encaminhar a seguinte proposta sobre eles:

Esses órgãos devem imediatamente assumir o controle dos assuntos da educação pública, e para isso, todos os recursos alocados para a educação pública devem passar por eles. No entanto, isso não deve ser apenas uma formalidade. Cada vez que um conselho (ou o órgão a ele associado encarregado dos assuntos da educação pública) deve determinar se a criação da instituição solicitada para receber apoio financeiro é realmente necessária para a população, se a despesa solicitada é legítima, etc. (Arquivo da história moderna da Rússia, 2012, s/p).⁷¹

No entanto, a tentativa de formação desses níveis hierárquicos esbarrou na reformulação criada pelo Comissariado do povo de Assuntos Internos (NKVD), que apresentou posteriormente um outro tipo de organização, centralizando as decisões administrativas no NarKomPros (NKP) e decidindo que os departamentos locais não seriam eleitos, mas indicados nos diversos níveis pelos comitês executivos do Soviete local. Após os confrontos internos do NKVD e NKP, a publicação do primeiro se sobressaiu. Como forma de manter os princípios que haviam publicado no *Pravda*, Lunacharsky e o comitê de educação lançaram os Conselhos para Instrução Pública, sem caráter deliberativo e sim consultivo, como apresentado anteriormente neste texto.

Conforme aponta Ginzburg (2012), com a Constituição da RSFSR⁷² marcou o fim da Comissão de Educação, passando apenas para o NarKomPros as responsabilidades legais de atuação no campo educacional. Assim, entre 1917-1921 teve-se o período de estruturação

⁷⁰ Tradução livre. No original: решение всех жизненных вопросов школы должно быть коллегиальнымъ, причемъ высшимъ коллегиальнымъ учреждениемъ школы является педагогическій советъ (комитетъ); хозяйственный и родительскій комитетъ посылаетъ своего представителя въ педагогическій советъ съ правомъ решающаго голоса; предоставить право решающаго голоса представителю учащихся старшихъ классовъ. Въ качестве представителей демократіи въ педагогическій советъ входятъ три представителя мѣстнаго Совета Р., С. и Кр. Деп. съ правомъ решающаго голоса каждый. Disponível em: https://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_54.htm.

⁷¹ Tradução livre. No original: “Эти органы должны немедля же взять на себя контроль над делом народного образования, с этой целью все ассигновки на народное образование должны проходить через них. Но это не должно быть простою формальностью. Каждый раз совет (орган при нем, ведающий дело[м] народного образования) должен выяснитъ, действительно ли необходимо для населения учреждение, на поддержку котораго испрашивается ассигновка, правомерен ли данный расход и пр.”

⁷² República Socialista Federativa Soviética Russa.

legal e de infraestrutura do sistema de ensino soviético russo. O projeto de utilizar os Soviets locais como forma de administração local gerou uma rede de departamentos ligados ao órgão central.

Na primeira fase de estruturação do NarKomPros, e em decorrência da educação soviética, são lançados dois documentos fundamentais para se compreender o projeto educacional soviético: a *Deliberação do Comitê Executivo Central de Toda a Rússia* (1918) e a *Declaração sobre os Princípios Fundamentais da Escola Única do Trabalho* (1918).

O primeiro documento funcionou como regulamento da estruturação da proposta educacional, apresentando seus princípios fundamentais, organização e funcionamento. É nessa publicação que se estabeleceu o trabalho como categoria central para a educação, compreendendo o trabalho produtivo socialmente necessário como parte essencial do desenvolvimento da aprendizagem omnilateral. Desse modo, “[...] ele deve ser fortemente organizado em ligação com o ensino, lançando a luz do conhecimento a toda vida circundante” (Freitas; Caldart, 2017, p. 278-279).

Por meio da *Deliberação*, desestruturou-se o antigo ensino tsarista, proibindo o ensino religioso e cerimônias religiosas nas escolas, aplicando-se o ensino misto, quebrando as barreiras da separação entre gêneros, além de estabelecer a gratuidade e obrigatoriedade de acesso à educação para todas as crianças. O NarKomPros consolidou a unificação da educação no novo Estado, entendendo que deveria haver apenas um sistema educacional na Rússia soviética, impregnado pelos ideais revolucionários desde o jardim de infância até a universidade.

A *Declaração sobre os princípios fundamentais da Escola Única do Trabalho* foi assinada por Anatoli Lunacharsky, representante do Comissariado do Povo para a Instrução Pública. Esse texto buscou esclarecer à população, de forma ampla, como o novo ensino e a educação estavam sendo projetados e organizados no país. Iniciou sua exposição com o objetivo central de transformar e elevar o nível de desenvolvimento educacional, posicionando a Rússia entre as grandes potências. Tratava-se de “[...] uma reforma radical e fértil, tão abrangente que colocaria as escolas russas, pelo menos pelos princípios colocados na sua base, em primeiro lugar no mundo civilizado” (Freitas; Caldart, 2017, p. 285), embora essa meta fosse almejada de forma gradual, devido aos graves problemas estruturais e econômicos da época.

Nesse documento, a Comissão Estatal da Educação apresentou as bases da Escola Única do Trabalho, destacando o debate crítico com as pedagogias burguesas do

escolanovismo. Em certas passagens, cita-se a educação estadunidense como exemplo da aplicação do método do trabalho, estabelecendo, assim, um diálogo com as ideias de John Dewey.

Não se pode lamentar as horas generosamente gastas no trabalho, dedicando-lhe dez horas semanais. Os americanos estão convencidos de que as crianças, com isso, não ficaram para trás no conhecimento das outras disciplinas, mas ganharam, pois com a introdução do trabalho junto com as outras disciplinas, pelo testemunho de pedagogos americanos, economiza-se tempo (Freitas; Caldart, 2017, p. 290-291).

Esse diálogo com as propostas liberais escolanovistas não se compunha como uma cópia *stricto sensu*, mas uma incorporação por negação, isto é, uma superação – como descrito no capítulo anterior –, porém deixou evidente qual era o ponto de partida para a formulação da educação soviética, já que precisavam convencer as massas e, principalmente, os(as) docentes. A justificação para o uso da categoria trabalho e do trabalho ativo perpassa por esclarecimentos de ordem psicológica e sociológica. A proposta do trabalho ativo apresentou-se de forma clara na declaração, demonstrando aos(às) docentes como as novas aulas deveriam se estruturar.

O historiador Vladimir Pomelov (2023) realiza uma crítica à implementação da Escola Única do Trabalho na Rússia soviética centra-se na ideia de que o NarKomPros teria abandonado abruptamente tanto o legado histórico da educação russa quanto forçado as novas pedagogias. Para o autor, o órgão soviético impôs um modelo radicalmente novo — pautado integralmente no trabalho como eixo pedagógico —, em contraste com a adoção gradual e experimental do método deweyiano em escolas ocidentais e estadunidenses. No entanto, a análise de Pomelov apresenta duas limitações fundamentais: primeiro, ignora que os bolcheviques buscavam unificar o sistema educacional em uma única rede pública, garantindo acesso universal e igualitário à educação, um projeto incompatível com a fragmentação tsarista; segundo, desconsidera que as inovações pedagógicas soviéticas, como as escolas-comunas, foram inicialmente testadas em caráter experimental antes de serem expandidas nacionalmente, estratégia semelhante à ocidental, porém em escala revolucionária.

Nesse contexto, o NarKomPros enfrentou o desafio de conciliar o que considerava “o mais avançado” no campo educacional — como as metodologias ativas do escolanovismo — com as demandas ideológicas e materiais da transição ao socialismo. A Escola Única do Trabalho representou, assim, uma síntese pragmática: ao mesmo tempo que incorporava elementos progressistas, subordinava-os aos objetivos de construção de uma sociedade coletivista. Para isso, o órgão estatizou e padronizou o ensino em todo o território soviético, formando professores em métodos alinhados ao novo regime, mesmo que muitos não

dominassem as técnicas. A ruptura com o passado tsarista foi intencional: as práticas educacionais anteriores, vistas como elitistas e alienantes, foram substituídas por um modelo que priorizava a formação omnilateral da classe trabalhadora. Já a assimilação do “ativo” deweyano não se tratava de mera cópia, mas de uma releitura ideológica: o “trabalho ativo” soviético visava à consciência de classe, não ao individualismo liberal.

Devido à falta de profissionais técnicos em diversas áreas da produção, e mesmo professores(as) que pudessem suprir as necessidades das escolas da Rússia Soviética, o governo central, através do NarKomPros, buscou soluções que pudessem resolver ou minimizar os problemas da educação e da indústria da época. Uma das primeiras medidas foi a ampliação de universidades por todo o território e o ingresso nos cursos já existentes.

Em 23 de janeiro de 1918, o Conselho dos Comissários do Povo, liderado por Lênin, promulgou o *Decreto sobre a Liberdade de Consciência, Igreja e Sociedades Religiosas*, marco jurídico que não apenas formalizou a separação entre Estado e Igreja, mas também proibiu terminantemente a influência religiosa em instituições educacionais. A medida extinguiu o ensino confessional nas escolas públicas, transferiu o controle de estabelecimentos religiosos para o Estado e estabeleceu diretrizes para uma pedagogia baseada em princípios materialistas e científicos. Essa ruptura não representava apenas uma reforma administrativa, mas uma transformação ideológica profunda, visando desmontar as estruturas de poder tradicionalmente associadas ao regime tsarista e consolidar um novo paradigma educacional voltado à formação do homem novo soviético, livre do que era considerado “obscurantismo clerical” (Balitsky, 2023).

Complementando essa superação do ensino religioso, houve também a estatização de todo o ensino: em junho de 1918, um decreto transferiu todas as instituições de ensino — incluindo as religiosas — para o controle do Estado. O objetivo era claro: eliminar influências “alienantes” e garantir que a educação servisse à nova sociedade. Em pouco tempo, o número de escolas e estudantes aumentou significativamente. O historiador Pomelov (2023) apresenta dados que ilustram esse crescimento: em 1914, havia 105.524 escolas com 7.896.000 estudantes; em 1920, esses números passaram para 118.398 escolas e 9.781.000 estudantes. Ressalta-se, nesse último período, a composição social dos(as) estudantes: o aumento ocorreu principalmente entre pessoas da classe trabalhadora, camponeses e operários, diferentemente do perfil predominante durante o período tsarista ou no governo provisório.

Para refletirmos os avanços de acesso à educação, o NKP a partir de 1919 criou as faculdades para operários e camponeses, voltadas à preparação de jovens oriundos de famílias

proletárias para ingressar no ensino superior. Essas instituições ofereciam cursos intensivos de nivelamento, abordando conteúdos básicos de ciências, humanidades e ideologia marxista. Segundo Pomelov, os(as) estudantes eram admitidos sem pré-requisitos para frequentar universidades, a única requisição era saber ler, escrever e resolver as quatro operações matemáticas. Os cursos possuíam duração de dois anos, os planos de ensino e seus programas foram elaborados por órgãos como Supremo Soviete da Economia Nacional (VSNKh), Conselho Central de Sindicatos de Todos os Sindicatos (VTsSPS) e Comitê Principal sobre Trabalho Obrigatório Universal (Glavkomtrud). Até 1920, mais de 10.000 estudantes já estavam matriculados(as) nessas faculdades, muitos dos quais tornaram-se futuros quadros técnicos e administrativos do Estado soviético.

O NarKomPros promoveu a abertura de 57 universidades pedagógicas até 1920, além de transformar seminários religiosos em instituições laicas, a demanda por professores(as) era consideravelmente grande, devido aos boicotes dos(as) antigos(as) docentes, assim como pelo modo que entendiam a educação. Esses cursos de curta-duração substituíram a aquelas pessoas associadas ao regime tsarista, o governo implementou políticas rigorosas de seleção e formação de professores(as), baseadas no princípio de classe. Esse critério priorizava a origem operária ou camponesa dos candidatos(as), visando garantir lealdade política ao novo regime e adesão às transformações sociais em curso. A escolha por indivíduos de classes historicamente marginalizadas não era aleatória: tratava-se de uma estratégia deliberada para romper com a hegemonia cultural das elites e consolidar uma nova base intelectual comprometida com o projeto socialista (Balitsky, 2023)

Essa perspectiva pode ser encontrada em uma fala de Lênin no I Congresso Pan-Russo dos Professores Internacionalistas, ocorrido em 5 de junho de 1918, no qual o líder bolchevique apresentava a importância dos(as) docentes na construção da nova sociedade, nesse sentido deveriam estar alinhados(as) as transformações sociais:

O exército de professores deve estabelecer para si gigantescas tarefas educativas e, antes de tudo, deve tornar-se o principal exército da iluminação socialista. É necessário libertar a vida e o conhecimento da submissão ao capital, do jugo da burguesia. Não se pode limitar às fronteiras da atividade docente estreita. O magistério deve fundir-se com toda a massa trabalhadora em luta. A tarefa da nova pedagogia é ligar a atividade docente à tarefa da organização socialista da sociedade (Lênin, 1969, p. 420).

Nadezhda Krupskaya destacou que o governo provisório, surgido da Revolução de Fevereiro de 1917, deu um passo ao estabelecer a igualdade jurídica entre homens e mulheres, garantindo direitos equivalentes entre os gêneros. O governo provisório, embora tivesse abolido legalmente a discriminação de gênero, mantinha estruturas materiais e culturais que

perpetuavam a opressão feminina: escolas segregadas por classe e gênero, currículos que reforçavam papéis sociais tradicionais (como “economia doméstica” para mulheres) e a falta de políticas públicas para garantir acesso real à educação superior. A Revolução de Outubro, ao contrário, não se limitou a proclamar direitos no papel: transformou a educação em um instrumento de emancipação coletiva, vinculando-a à reorganização radical da sociedade.

Krupskaya via nessas ações não apenas um projeto pedagógico, mas um ato político: sem educação universal e laica, as mulheres permaneceriam subordinadas ao invisível trabalho reprodutivo não remunerado. Para ela, a verdadeira igualdade exigia mais que matrículas escolares; demandava a socialização de tarefas como cuidado infantil (com a criação de creches públicas) e a formação de uma consciência crítica antisexista, tanto entre homens quanto mulheres. Enquanto no Ocidente as reformas educacionais feministas do início do século XX focavam em igualdade de oportunidades individuais (como o direito ao voto e ao ensino superior para elites), a URSS buscou uma igualdade de condições massiva, priorizando mulheres pobres e integrando a luta de gênero à luta de classes⁷³. Isso explica, por exemplo, a ênfase em escolas-fábrica, onde operárias estudavam em turnos compatíveis com sua jornada laboral — uma medida inexistente em países capitalistas da época.

Wendy Goldman (2014) nos proporciona alguns dados quantitativos impressionantes, mesmo que segundo a autora eram necessárias ainda mais instituições de cuidado de crianças para as mães operárias, em 1917 o número de creches regionais e em fábricas eram de 14, em 1922 o número subiu para 914.

⁷³ A historiadora Wendy Goldman, em *Mulher, Estado e Revolução* (2014), apresenta uma análise bem crítica sobre a situação da mulher durante e após a Revolução. Sua obra analisa as políticas soviéticas em relação às mulheres durante os primeiros anos, explorando como o Estado revolucionário buscou redefinir o papel das mulheres na sociedade através de reformas radicais, como a liberalização do divórcio, a descriminalização do aborto, a socialização do trabalho doméstico e a promoção da igualdade formal no mercado de trabalho. No entanto, a autora demonstra que, apesar dos avanços iniciais, muitas dessas políticas foram revertidas ou enfraquecidas durante posteriormente, refletindo contradições entre o discurso emancipatório e as pressões econômicas, culturais e políticas da época. Goldman destaca a tensão entre a ambição revolucionária de transformar relações de gênero e a persistência de estruturas patriarcais, argumentando que a retração das conquistas femininas sob Stalin revelou limites intrínsecos ao projeto socialista soviético.

Tabela VII – Instituições de cuidado infantil, 1917-1925

Instituições	1917	1918	1919	Jan. 1920	Jan. 1921	Jan. 1922	Jan. 1923	Jan. 1924	Jan. 1925	Out. 1925	URSS Out. 1925
Creches de fábrica, de <i>raions</i>	14	78	126	565	668	914	447	503	536	584	778
Creches rurais*	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5	5
Lares para mães e filhos	—	10	17	99	125	237	110	91	80	96	103
Lares de crianças	7	92	121	370	418	765	491	362	313	287	433
<i>Konsultatsiia</i>											
Crianças	6	39	58	133	161	179	137	165	262	372	521
Gravidezes	—	—	—	—	—	29	28	95	169	208	276
Rurais	—	—	—	—	—	—	—	7	117	120	372
Legais	—	—	—	—	—	—	—	30	130	130	130

* Creches permanentes

Fonte: *Trudy III Vsesoiuznogo s"ezdapo okhrane materinstva i mladenchestva* (Moscou, 1926), p. 12.

Fonte: Goldman, 2014, p. 169.

Lunacharsky descreveu os anseios do comissariado na transformação real da emancipação das mulheres em relação ao patriarcado, as ações deveriam ser concretas em subsidiar de fato uma alteração na vida:

A mãe já não está no quarto das crianças ou na cozinha; trabalha num escritório, num notário, como estenodactilógrafa, como jornalista, etc. Assim, pois, o micro-estabelecimento de educação, a pequena cozinha, o conto das lavagens – toda essa maldição que manteve a mulher afastada da vida social – tudo isso vai pertencendo ao passado. Nos tempos que correm, gigantescas lavanderias, enormes cozinhas serão criadas, etc. Serão, por conseguinte, abertos jardins de infância: a educação da criança passará para as mãos das organizações sociais e do Estado (Lunatcharski, 1988, p. 35).

Nesse ponto, sobre qual organização seria responsável pelas instituições de cuidado infantil (creches, jardins de infância, orfanatos etc.), houve uma divergência entre o Narkompros (Comissariado do Povo para a Educação) e o Comissariado do Povo para Seguridade Social (Narkomsobes). O primeiro afirmava que todas as instituições voltadas à educação das crianças, sejam elas orfanatos ou internatos⁷⁴, seriam de responsabilidade deles. Já o Narkomsobes lutou para que esses locais passassem para seu organograma. Em 1919, segundo Sheila Fitzpatrick (1977), depois de uma acirrada disputa no Sovnarkom, o NKP ficou responsável pelos locais infantis.

Os antigos internatos se transformaram em comunas infantis com o intuito de transformar a vida daquelas crianças e jovens. Segundo Fitzpatrick, Lunacharsky acreditava que aquele espaço seria o lugar de constituição do novo ser humano a partir dos princípios comunistas. Nesse sentido, os *detskii dom* (lar de crianças) passaram a possuir uma escola própria, com orçamento próprio, alimentação e vestimentas gratuitas. Todavia, havia uma

⁷⁴ Locais voltados as crianças e adolescentes que cometiam algum crime.

grande dificuldade na arrecadação de fundos financeiros para manter os locais; em diversas requisições, os órgãos econômicos do país negaram o envio do material solicitado (Fitzpatrick, 1977, p. 262-263).

O saldo da guerra civil no que diz respeito à situação das crianças e adolescentes foi alarmante: o número de órfãos e de crianças em situação de rua aumentou preocupantemente (Goldman, 2014). Os delitos infantis aumentaram conseqüentemente. Assim, o NKP tinha a responsabilidade de administrar a situação, mas não conseguiu; dessa forma, outro órgão, como a Cheka⁷⁵, entrou no debate para combater a situação. Em 1920, foi criado um comitê composto por órgãos da Instrução Pública, Saúde, Alimentação, Trabalho e Inspeção dos Trabalhadores, com o objetivo de cuidar da situação das crianças e adolescentes em vulnerabilidade. Esse comitê teve inspiração nas ações realizadas na Ucrânia, nas comunas escolares voltadas às crianças e adolescentes que cometiam crimes. O mais célebre atuante nessas escolas foi Makarenko (que ainda não havia ido para o NarKomPros).

A situação econômica e social na Rússia soviética apenas piorou durante o início dos anos 1920. A fome foi algo generalizado e, por consequência, surgiram ações desesperadas por parte da população. Os crimes cometidos por crianças e jovens não cessavam. Assim, o comitê interministerial deixou de ser eficaz no combate à situação, e a GPU⁷⁶ passou a intervir mais nos assuntos infantis, tomando ações que não agradavam o NKP, pois mantinham uma política muito violenta perante as crianças. No entanto, por mais que Lunacharsky tivesse intervindo constantemente no VTSIK para que os assuntos infantis fossem responsabilidade exclusiva de seu comissariado, com as mudanças administrativas dos anos 1920, o NKP ficou com um papel secundário na atuação, sendo a GPU quem se sobressaiu.

Com o apaziguamento da guerra civil, em 1921, somado à implementação da NEP, o NarKomPros passou por uma reestruturação, que Lênin se encarregou de dirigir. Das discussões sobre os rumos do comissariado, foi editado um regulamento aprovado pelo Conselho dos Comissários do Povo, em 11 de fevereiro de 1921, intitulado “Sobre o Comissariado do Povo para a Instrução Pública (Regulamento)”⁷⁷. O novo regulamento foi

⁷⁵ Всероссийская чрезвычайная комиссия по борьбе с контрреволюцией и саботажем (Comissão Extraordinária de Toda a Rússia para o Combate à Contra-Revolução e a Sabotagem) criada em dezembro de 1917 com objetivo de reprimir as ações contrarrevolucionárias, foi a primeira polícia secreta soviética.

⁷⁶ Gossudártsvenoe Politítcheskoe Upravlénie (Direção Política Estatal), órgão que sucedeu a Cheka, funcionou entre 1922-1923.

⁷⁷ “О народном комиссариате по Просвещению (положение)” Esse documento pode ser acessado na íntegra em: <https://www.prlib.ru/item/1070951>. Acesso em 12 de dezembro de 2023, às 13h.

direcionado principalmente para resolver questões administrativas e estabelecer o funcionamento do órgão de autoridade estatal na área da educação (Ginzburg, 2012).

De acordo com o regulamento, a supervisão geral do Commissariado ainda estava nas mãos do Comissário do Povo para a Educação, mas, devido aos acordos firmados no bureau do Partido Comunista, ele teria que contar com dois vice-comissários, cada um responsável por diferentes divisões estruturais: acadêmicas e centros organizacionais. A primeira ficou sob a responsabilidade de Pokrovski, e a segunda, sob o comando de Litkens (Ginzburg, 2012).

Além dos dois centros, o Commissariado incluía quatro departamentos:

- O Departamento Principal de Educação Social e Ensino Politécnico de Crianças até aos 15 anos;
 - O Departamento Principal de Escolas Profissionais e Politécnicas (a partir dos 15 anos) e Instituições de Ensino Superior;
 - O Departamento Principal de Educação Extra-escolar, responsável por todos os tipos de atividades extra-escolares, principalmente trabalho político e educacional entre a população adulta;
 - O Departamento Principal de Publicações Estatais.
- O Centro Acadêmico consistia em duas seções: científica (com três subseções: científico-política, científico-técnica e científico-pedagógica) e artística (com cinco subseções: literária, teatral, musical, artes plásticas e cinematográfica), bem como o Departamento Principal de Arquivos e o Comitê Principal de Assuntos Museológicos (Ginzburg, 2012, s/p).⁷⁸

A difusão da escolaridade por toda a Rússia era a grande finalidade do commissariado. Dessa forma, podemos perceber como havia uma certa amplitude em sua atuação, já que era um órgão responsável pela propagação da revolução cultural; em outras palavras, responsável pela formação de um “novo homem”. Não é destoante refletir que Lênin se preocupava profundamente com o NarKomPros, colocando em sua chefia alguém em quem confiava plenamente. Para Natalya Y. Andrianova, Lênin confiava em Lunacharsky e Bogdanov para o desenvolvimento de uma teoria revolucionária voltada à cultura e que pudesse levar a cabo a transformação subjetiva das massas, restando a ele cuidar dos aspectos políticos e organizativos (Andrianova, 2014).

Nesse sentido, podemos afirmar que as ações de Lunacharsky no NarKomPros visavam concretizar a revolução cultural incumbida pela liderança bolchevique. O Comissário do Povo para a Educação e seus colegas compreendiam claramente que a educação era

⁷⁸ Tradução livre. No original: “- Главное управление социального воспитания и политехнического образования детей до 15 лет; - Главное управление профессионально-политехнических школ (с 15-ти лет) и высших учебных заведений; - Главное управление внешкольное, в ведение которого находились все виды внешкольной, главным образом политико-просветительской работы среди взрослого населения; - Главное управление государственным издательством. Академической центр состоял из двух секций: научной (с тремя подсекциями: научно-политической, научно-технической и научно-педагогической) и художественной (в составе пяти подсекций: литературного, театрального, музыкального, изобразительного искусств, а также кинематографической), а также Главного управления архивным делом и Главного комитета по делам музеев.”

impregnada pela ideologia da classe dominante. Assim como em uma sociedade capitalista o pensamento burguês é hegemônico (porque dominado pela minoria social: a burguesia), daí ele dirigir as propostas educacionais, em uma nova sociedade socialista — tendo o proletariado e seus aliados tomado o poder e fundado a ditadura da maioria social —, deve figurar no campo da educação e da cultura uma ideologia proletária. No entanto, isso não é algo mecânico, sendo necessário construir a hegemonia no campo educacional: o papel dos(as) revolucionários(as) não seria apenas tomar o poder político, econômico e militar da burguesia, mas transfigurar as relações culturais, sociais e educacionais para o pensamento comunista.

Isso é algo necessário no processo revolucionário. Contudo, cabe destacar que, mesmo dentro do capitalismo, pode haver experiências de resistência educacional contra a ordem burguesa, pois a realidade social é marcada pela dialética da luta de classes. Se houvesse um total engessamento e dominação sobre os educadores e educadoras, não haveria forma de superação do status quo. A educação é espaço de disputa e de resistência contra a dominação e direção burguesa, dado que é influenciada também pela dinâmica das contradições da luta de classes (Saviani, 1999).

Lunacharsky, ao advogar pela propaganda comunista via educação, ia além da simples difusão dos ideais comunistas de forma vulgar. Ele compreendia que, ao elevar o grau de conhecimento científico das massas, somado à crítica social, formava-se uma população de comunistas. O conhecimento, para Lunacharsky, seria um processo libertador das opressões e guia para o desenvolvimento da nova sociedade. Desse modo, não bastava apenas apresentar os clássicos do marxismo, mas também era necessário aprender o conhecimento técnico e humano acumulado por gerações (Lunatcharski, 1988). Esse pensamento tem um tom iluminista, corroborando com a ideia de Hobsbawm, que afirmou que o socialismo soviético era mais uma faceta das ideias revolucionárias nascidas no século XVIII (Hobsbawm, 1995).

Embora o NarKomPros fosse um órgão estatal, é fundamental reconhecer que ele era composto por indivíduos — homens e mulheres — com trajetórias, convicções e perspectivas próprias. A atuação desse comissariado não se reduziu a uma mera execução mecânica de diretrizes, mas se constituiu também como um espaço de elaboração, disputa e experimentação de ideias pedagógicas e políticas educacionais. Os sujeitos que o integraram desempenharam papéis decisivos na formulação da revolução cultural, contribuindo com propostas que refletiam suas formações teóricas, experiências militantes e visões particulares sobre o papel da educação na construção da nova sociedade.

Essa perspectiva nos convida a refletir sobre o papel dos indivíduos na história, tal como formulado por Plekhanov (2011). Para esse autor, a ação individual está sempre condicionada pelas estruturas materiais e sociais do tempo em que se insere. Os indivíduos não fazem a história de forma autônoma, mas tornam-se figuras históricas quando suas capacidades pessoais — como liderança, visão e iniciativa — se alinham com as demandas coletivas e as contradições sociais de seu tempo. Assim, os integrantes do NarKomPros não foram meros executores da vontade estatal, mas agentes históricos cuja atuação teve relevância por estar em sintonia com o projeto revolucionário e com os processos objetivos da luta de classes em curso. Suas biografias revelam como, dentro dos limites e potencialidades de um aparato estatal, puderam imprimir marcas singulares nas políticas educacionais e culturais da Rússia soviética.

Nesse sentido, iremos apresentar alguns desses agentes históricos que estiveram intrinsecamente ligados na proposição e execução da Escola Única do Trabalho, a escolha dessas pessoas foi a partir de um recorte temporal, pois tinham uma atuação direta no NarKomPros durante os anos subsequentes da Revolução de Outubro, foram responsáveis pela elaboração das políticas educacionais que foram implementadas e também são teóricos educacionais que teorizaram sobre a proposta educacional, sendo: Vladimir Lênin, Nadezhda Krupskaya, Anatoli Lunacharsky, Moisey M. Pistrak, Viktor Shulgin e Mikhail K. Pokrovski.

Em relação a Vladimir I. Lênin, não abordaremos sua biografia *strictu sensu*, pois, como principal líder da Revolução Russa e um dos grandes teóricos do marxismo, trata-se de uma figura amplamente conhecida e reconhecida por todos(as). Nosso foco recairá sobre sua contribuição ao pensamento educacional. Lênin, ao longo de seus escritos — tanto antes de assumir a liderança governamental quanto posteriormente —, compreendia a educação como um fator fundamental para o desenvolvimento do processo revolucionário. Assim como os fundadores do materialismo histórico-dialético, Lênin não produziu uma obra dedicada exclusivamente à teoria educacional, mas seu pensamento e proposições permeiam diversas brochuras, livros e discursos. Para Lucena e Netto (2021), em Lênin há uma indissociabilidade entre educação e política, sendo o processo de ensino-aprendizagem um mecanismo de luta revolucionária.

O pensamento educacional de Lênin apareceu como eixo estruturante do projeto revolucionário soviético, articulando-se de forma direta à luta de classes e à construção material do socialismo. Para o líder bolchevique, a educação não constituía um espaço autônomo ou neutro, mas um terreno de disputa ideológica, cuja função era formar sujeitos

capazes de agir na transformação radical da sociedade. Como destaca Edison Oyama (2010), a educação, em sua concepção, deveria ser compreendida como um instrumento consciente da luta proletária, “a escola para ele, devia ser um instrumento que contribuísse com a criação de uma sociedade sem classes, a educação da geração jovem no espírito do comunismo” (Krupskaya *apud* Oyama, 2010, p. 111). Essa perspectiva rejeitava a ilusão liberal da neutralidade pedagógica, posicionando a escola como um aparelho estratégico para desmontar as estruturas tsaristas e burguesas.

Em relação aos pressupostos do pensamento leniniano a respeito da educação, a principal questão é o caráter de classe do ensino, a relação que a Revolução é mecanismo de alteração radical da educação, fator da luta de classes e que o proletariado deveria ser educado, em sentido amplo, no processo de organização e tomada de consciência revolucionária. Segundo Edison Oyama,

Lenin se embasava nas seguintes premissas: o caráter indissociável existente entre educação e política; o caráter classista da educação, de modo que a educação necessariamente participa da luta de classes; a revolução social é condição indispensável para que haja uma revolução na educação; os problemas da educação não se restringem à educação escolar (Oyama, 2010, p. 79).

Em textos anteriores a tomada do poder pelos bolcheviques Lênin já escrevia que o proletariado deveria ser educado na luta política, na organização da vanguarda revolucionária para tomada de consciência e com isso a tomada do poder político. Em sua tese de doutoramento Oyama compilou alguns trechos que aparecem em *Imperialismo: a fase superior do capitalismo* (1915), *As três fontes e três partes constitutivas do marxismo* (1913) e *Que Fazer?* (1902), mas aqui iremos pegar emprestado uma citação que nos parece importante para compreender o processo de ensino-aprendizagem oriundo da atuação do POSDR, segundo uma leitura de Lênin: “Há e sempre haverá um elemento pedagógico na atividade política do Partido Social-Democrata. Nós devemos educar a totalidade da classe proletária para que eles assumam o papel de combatentes [em prol] da emancipação da humanidade de toda a opressão” (Lênin *apud* Oyama, 2010, p. 90).

A dualidade da proposta educacional leninista — destruição e reconstrução — reflete uma dialética materialista, na qual a ruptura com o passado não significava negar os progressos técnicos, mas subordiná-los aos interesses do proletariado, algo que estamos defendendo ao longo do nosso texto que a educação soviética se expressou pela incorporação por superação da pedagogia burguesa. Oyama (2010) sintetiza essa tensão ao afirmar que

à educação caberia a tarefa de destruir os fundamentos da educação czarista e burguesa e ao mesmo tempo: a) incorporar e aproveitar os mais elevados conhecimentos da ciência, da tecnologia e da cultura produzidos até então pela

humanidade e necessários à construção do socialismo/comunismo; b) educar o povo de acordo com os princípios do comunismo (Oyama, 2010, p. 26-27).

Essa apropriação crítica, contudo, não se limitava à esfera cognitiva; implicava a reorganização das relações pedagógicas, integrando formação política, científica e técnica em um projeto de emancipação, ou seja, o aspecto *omnilateral* da Escola Única do Trabalho.

A educação politécnica, conceito central no projeto leninista, materializava a síntese entre crítica à incorporação burguesa e a superação da cisão histórica entre trabalho manual e intelectual, inerente à divisão capitalista do trabalho. Como afirma Oyama (2010), a politecnicidade, para Lênin, não se resumia à junção entre ensino geral e formação técnica, mas representava uma nova concepção de formação humana, capaz de superar a divisão entre trabalho manual e intelectual. Ao transcender a mera instrução técnica, articulava-se a um projeto de emancipação integral, no qual o(a) trabalhador(a) dominaria tanto os fundamentos científicos da produção quanto os princípios da gestão coletiva.

A defesa de uma educação politécnica, estreitamente ligada ao trabalho produtivo. Krupskaya (2022) destacou que Lênin insistia desde o século XIX que os cursos gerais e escolas para trabalhadores(as) deveriam formar pessoas com “um amplo olhar politécnico”. O sentido era que cada trabalhador(a) compreendesse como minério, fábrica, agricultura e eletrificação se interligam na economia planificada. Segundo Lênin,

A economia nacional é construída por milhões de pessoas, e é necessário que esses milhões sejam construtores conscientes da economia planejada, que compreendam a interconexão entre as indústrias extrativas e de processamento, entre os diversos ramos da produção, e por que determinada indústria ocupa uma posição de liderança. É indispensável que as massas vejam como a economia se desenvolve e conheçam as tarefas urgentes que têm diante de si. Nossos jornais, a emulação socialista, o movimento das brigadas de choque e a luta pelo cumprimento dos planos industriais e financeiros reforçam a atitude consciente do povo em relação ao trabalho, facilitam a propaganda politecnológica e envolvem as massas no esforço nacional de construção de uma economia socialista planejada. Tudo deve ser feito para armar cada membro da Liga da Juventude Comunista com uma visão politecnológica definida, pois assim ele também compreenderá melhor as tarefas econômicas de sua fábrica (Krupskaya, 2022, p.138).⁷⁹

Essa passagem explicita dois eixos centrais do pensamento leninista sobre a educação:

1) a necessidade de elevar a consciência revolucionária das massas, vinculando a luta política

⁷⁹ Tradução livre. No original: The national economy is build up by millions, and it is necessary for these millions to be conscious builders of the planned economy, to understand the interconnection between the mining and processing industries, between various branches of production why such-and-such industry holds a leading position. It is indispensable for the masses to see how the economy develops, and to know the urgent tasks facing them. Our newspapers, socialist emulation, shock brigade movement and struggle for the fulfillment of industrial and financial plans enhance the people’s conscious attitude to labor, facilitate polytechnical propaganda and draw the masses into the nationwide effort of building up a planned socialist economy. Everything must be done to arm each Young Communist League member with a definite polytechnical outlook, for then he will also have a better understanding of the economic tasks facing his factory.

à construção prática do socialismo, inclusive na gestão dos meios de produção; 2) a formação da juventude como sujeito ativo na edificação socialista, para a qual a educação politécnica se apresentava como via de ampliação da consciência crítica, do domínio científico e da capacidade de administração coletiva.

Para ilustrar, após o plano de eletrificação Lênin exigiu ampliar aos(as) trabalhadores(as) o conhecimento técnico necessário, almejando que todo operário(a) entendesse o projeto de eletrificar o país – sem sua “visão politécnica” esse plano não faria sentido. Na prática pedagógica isso se traduzia em combinar teoria e prática no currículo. Por exemplo, Krupskaya descreveu como os(as) estudantes deveriam aprender no ensino primário o ciclo completo da indústria têxtil (centros de produção, matérias-primas, desenvolvimento tecnológico, operação de máquinas etc.), além da organização do trabalho, segurança e higiene industrial. Assim, a educação politécnica preparava a juventude tanto para entender o sistema econômico socialista quanto para nele atuar de modo consciente e competente.

Para Lucena e Netto o pensamento educacional de Lênin pode ser resumido em cinco pontos fundamentais:

[1] a juventude precisa se tornar conscientes das condições e dos objetivos da luta disciplinada contra o capital e pela construção da revolução socialista; [2] a obra da construção de uma nova sociedade é demasiada séria e requer uma formação humana comprometida com os interesses de classe do proletariado, que tenha a revolução como um ideal a ser alcançado; [3] a educação (escolar ou não) não pode ser separada, ideal ou programaticamente, da luta política da classe trabalhadora contra o capital; [4] a educação deve ser capaz de conferir ao proletariado uma formação humana que permita a constituição de um pensamento classista e uma cultura proletária capaz de se reproduzir em condições de autonomia intelectual; [5] toda experiência histórica mostra o papel preponderante e fundamental das organizações de representação de classe dos trabalhadores, quanto ao caráter educativo, formativo e organizativo do proletariado (Lucena; Netto, 2021, p. 61).

Esse primeiro aspecto sobre a juventude, Lênin atribuía papel revolucionário especial à juventude trabalhadora. Segundo Krupskaya (2022), ele dedicava importância particular ao movimento revolucionário dos(as) jovens operários(as), possuidores de entusiasmo e instinto de classe. Em várias ocasiões Lênin insistiu que a juventude deve ser tratada com confiança e integrados ao partido: em 1905 chegou a afirmar que era “necessário tratar os jovens com maior confiança, atraí-los para o movimento revolucionário”⁸⁰ (Krupskaya, 2022, p. 144). A partir disso, o objetivo educacional era preparar a nova geração revolucionária. Lênin queria que os jovens estudassem e assimilassem a experiência dos velhos combatentes contra a

⁸⁰ Tradução livre. No original: that it was necessary to treat young people with greater confidence, to draw them into the revolutionary movement.

opressão e a exploração, isto é, herdassem o conhecimento teórico e prático acumulado pela vanguarda do proletariado. Assim, para Lênin a educação da juventude estava inseparavelmente ligada à sua formação política como vanguarda da revolução.

Vladimir Lênin defendia que a formação da juventude deveria equilibrar a crítica radical à educação tradicional e a assimilação crítica do legado intelectual da humanidade. Em seu discurso para a juventude, ele condenava a velha escola como um espaço de “estudo livresco” que impunha “conhecimentos inúteis, supérfluos, mortos”, moldando jovens como “funcionários talhados todos pela mesma medida — uma clara rejeição à educação alienante do tsarismo. Contudo, alertava: “Seria errado pensar que basta assimilar as palavras de ordem comunistas [...] sem assimilar a soma de conhecimentos de que o comunismo é consequência” (Lênin, 1920, s/p). Lênin defendia que o marxismo, enquanto síntese crítica do saber histórico, demonstrava como o comunismo emergia justamente da acumulação e reelaboração dialética do conhecimento humano. Assim, a juventude deveria dominar esse patrimônio cultural não para reproduzir passivamente ideias, mas para instrumentalizá-lo na construção prática do socialismo, transformando teoria em ação revolucionária.

Lênin via ainda a educação estreitamente ligada à cultura popular e à consciência das massas. Para ele, a construção do socialismo exigia não só mudanças econômicas, mas elevar o “nível cultural” dos(as) trabalhadores(as) a fim de exercerem plenamente o poder popular. Krupskaya (2022) relata que Lênin defendia um combate vigoroso à “incultura” herdada: sem conhecimento e formação cultural, “a luta contra a incultura inevitavelmente degenerará em filistinismo⁸¹, em uma imitação da velha cultura dos ociosos e comerciantes” (Krupskaya, 2022, p. 160). Em carta de 1929, ela destacou que o líder soviético afirmava que a educação da juventude comunista também repousa na cultura, no nível educativo dos pais. Na proposta pedagógica geral do partido, recomendava-se integrar a atividade cultural às tarefas de produção, ampliando constantemente a visão politécnica e o trabalho ideológico a partir do marxismo. Por exemplo, a União da Juventude Comunista devia promover ampla programação cultural que dialogasse com a realidade das fábricas e do campo. Enfim, Lênin considerava a educação e a cultura indissociáveis na formação de uma massa popular consciente: quanto mais instruídas e culturalmente elevadas fossem as pessoas, mais poderiam compreender e participar ativamente do projeto socialista.

⁸¹ "Filistinismo" deriva dos filisteus, povo antigo associado simbolicamente à aversão à cultura. Popularizado no século XIX, o termo designa hostilidade ao pensamento crítico e artístico, privilegiando o utilitarismo materialista. No marxismo, critica visões que reduzem a cultura à reprodução da dominação, negando seu papel transformador.

Nadezhda Konstantinovna Krupskaya, conhecida como “a estrela vermelha” e “a alma do NarkomPros”, segundo Lunacharsky (Fitzpatrick, 1977, p. 9), destacou-se como uma das bolcheviques mais proeminentes na estruturação e implementação da educação soviética após a Revolução de Outubro. Nascida em 1869, em São Petersburgo, então capital do Império Russo, em uma família aristocrática empobrecida, era filha de Konstantin Krupski, militar, e Elisabeta Tristova, professora. Durante a infância, enfrentou dificuldades financeiras após a morte precoce do pai, o que a levou a trabalhar desde muito jovem para sustentar a família. Foi nesse contexto que a educação entrou em sua vida: aos 14 anos, começou a atuar como professora particular (Lodi-Côrrea, 2016).

A primeira referência política e educacional de Krupskaya foi o escritor Lev Tolstói (1828-1910), cujas ideias desafiaram o sistema escolar tradicional da Rússia tsarista (Lodi-Côrrea, 2016). Em 1859, Tolstói fundou a Escola de Yasnaya Polyana, em sua propriedade rural, baseada em princípios de liberdade, autonomia e respeito à individualidade do(a) estudante. Rejeitando métodos autoritários e currículos engessados, Tolstói defendia que a educação deveria emergir dos interesses e da realidade das crianças, especialmente dos(as) camponeses(as), cuja cultura popular ele via como fonte de sabedoria. Em vez de imposições hierárquicas, privilegiava o diálogo e a experimentação: os(as) estudantes eram incentivados a questionar, criar histórias, debater temas morais e aprender através de atividades práticas, como agricultura e artesanato. Essa perspectiva educacional aparecerá na obra de Krupskaya seguindo de inspiração para o modelo soviético de educação.

Aos 17 anos, iniciou sua carreira como professora em escolas noturnas para operários (as), experiência que contribuiu com sua compreensão de educação como ferramenta de conscientização política. Nessas escolas, muitas vezes clandestinas, Krupskaya não apenas alfabetizava, mas também discutia textos marxistas, desafiando a proibição tsarista de abordar temas como direitos trabalhistas e liberdade. “Quando comecei a compreender o papel que tinha que desempenhar o trabalhador na libertação de todos os trabalhadores, senti um desejo irresistível de estar entre os trabalhadores, de trabalhar com eles” (Krupskaya apud Lodi-Côrrea, 2016, p. 158), foi esse contato com o ensino de operários (as) que seu encontro com as obras de Marx aconteceu, assim, segundo Lodi-Côrrea, Krupskaya foi deixando o pensamento tolstoiano para se tornar marxista.

Sua militância intensificou-se no movimento operário durante seu processo de formação coletiva e individual sobre o marxismo. Foi em um círculo de formação marxista que Krupskaya conheceu Vladimir Lênin, durante uma reunião do Comitê de Educação

Primária (organizado pelo Vontade do Povo), a partir dali seus encontros foi mais frequente conforme aumentava a participação de ambos no movimento operário de São Petersburgo (Lodi-Côrrea, 2016).

A parceria com Lênin possibilitou a criação da União de Luta pela Emancipação da Classe Operária (1895), que reunia muitos(as) estudantes e operários(as) sob a orientação da professora Nadezhda Krupskaya. Conforme as atividades do grupo intensificavam-se, a repressão tsarista também cresceu, resultando na prisão e no exílio do casal — Krupskaya e Lênin — na Sibéria (1897-1900). Durante esses anos, Krupskaya aprofundou seus estudos sobre Marx e Engels e escreveu *A Mulher Operária* (1899), panfleto que denunciava a dupla exploração feminina — no trabalho fabril e no espaço doméstico —, defendendo a educação como caminho para a autonomia das mulheres.

A Sibéria foi apenas o primeiro destino do exílio de Krupskaya, que não cessou sua atuação e escrita revolucionária — assim como seu companheiro Lênin, que passou boa parte do tempo exilado até a Revolução Russa de 1917. Nesses anos, ampliou seus conhecimentos educacionais por meio de diálogo intenso com a Escola Nova, movimento com o qual teve contato ao passar pela Alemanha, França, Inglaterra e Suíça, além de participar ativamente da elaboração do jornal *Iskra*. Voltou à Rússia durante o Ensaio Geral de 1905, mas logo teve de exilar-se novamente na Europa Ocidental, mantendo intensa atuação partidária como secretária do Partido Bolchevique.

Seu retorno definitivo à Rússia ocorreu junto a Lênin, no trem blindado que parou na Estação Finlândia em abril de 1917. Nos meses que antecederam a Outubro de 1917, Krupskaya afastou-se parcialmente da máquina partidária para atuar diretamente com trabalhadores(as). Em Viborg, bairro operário de Petrogrado, foi eleita deputada da Duma e integrou o Conselho de Instrução Pública (Lodi-Côrrea, 2016). Após a tomada do poder, em 1917, Krupskaya ingressou no NarkomPros como vice-comissária, mas, por preferir permanecer longe dos holofotes, deixou o cargo em 1918 — embora mantivesse forte influência nas decisões do comissariado.

Segundo Nereide Saviani (2011), Krupskaya estrutura sua análise educacional a partir de uma leitura crítica da realidade, na qual a superação do analfabetismo, a construção de uma escola única e politécnica, a formação *omnilateral* das pessoas e a centralidade do trabalho são partes integrantes de um projeto de reorganização total da sociedade, ou seja, da construção da sociedade comunista.

Nesta perspectiva, a educação *omnilateral* surge não como mera transmissão de conhecimentos técnicos, mas como um projeto radical para superar a alienação capitalista através da compreensão crítica das relações sociais e produtivas. Esta visão constituía uma direta oposição à educação burguesa, que Krupskaya denunciava como instrumento de dominação de classe. Sua proposta de uma Escola Única do Trabalho representava justamente a tentativa de romper essa lógica, integrando ciência e prática para formar sujeitos conscientes de sua capacidade transformadora.

Essa concepção *omnilateral* se traduziu na educação politécnica formulada por Krupskaya. Essa proposta se baseou na crítica marxiana à divisão social do trabalho, refletindo sobre a fragmentação do trabalho no capitalismo que aliena os(as) trabalhadores(as) de sua própria atividade e retirando de uma visão total do processo produtivo. Para ela, superar esta fragmentação era condição necessária para a formação do novo ser humano socialista.

A Escola deve desenvolver, por todos os meios, a compreensão e a valorização da vida social. Desenvolver práticas de trabalho coletivo e de autogestão. Contribuir para a formação de uma moral nova (interesses gerais acima dos particulares). Preparar a jovem geração para valorizar e realizar tanto o trabalho manual quanto o intelectual. Proporcionar aos estudantes os fundamentos das ciências (torná-los cultos). Formar especialistas em todos os domínios (Saviani, 2011, p. 32-33).

Em relação a politecnicidade, Krupskaya compreendia que não seria apenas o ensino de técnicas de trabalho, pelo contrário, seria o domínio do conhecimento acumulado historicamente que poderia analisar e atuar sobre a técnica. Para exemplificar esse princípio, quando Krupskaya discutiu, por exemplo, o ensino sobre a indústria têxtil. Ela esclareceu que os (as) estudantes não deveriam aprender simplesmente a operar uma máquina de tecelagem, mas entender o desenvolvimento histórico dessa indústria, sua inserção no sistema econômico global, as relações sociais implicadas na sua produção e os desafios tecnológicos e sociais que a cercam (Saviani, 2011, p. 34).

A escola politécnica diferencia-se de uma escola profissional por ter centro de gravidade na compreensão dos processos de trabalho, no desenvolvimento da capacidade de unir num todo única teoria e prática, na capacidade de compreender a interdependência dos fenômenos conhecidos, enquanto que o centro de gravidade da escola profissional passa pela capacitação dos estudantes em habilidades do trabalho (Krupskaya, 2017f, p. 153).

Essa perspectiva rompe, portanto, tanto com a educação formalista da tradição liberal quanto com as tendências tecnicistas que reduzem a educação à mera preparação de força de trabalho para o mercado. A concepção de Krupskaya dialoga diretamente com o pensamento de Lênin, com quem ela partilhava uma proposta de ensino politécnico. Durante os debates

internos soviéticos sobre o modelo educacional — politecnismo versus profissionalismo —, Krupskaya escreveu um texto expondo sua visão sobre a politecnização da educação. Entretanto, ao entregá-lo a Lênin, seu principal interlocutor, o líder bolchevique não pôde analisá-lo a fundo naquele momento, o que impediu sua publicação no início dos anos 1920. Posteriormente, quando o debate foi retomado no final da década, Krupskaya publicou o documento. Esse episódio evidencia a forte interlocução e a proximidade intelectual entre ambas as figuras na elaboração de um projeto educacional revolucionário.

Para materializar este princípio, Krupskaya defendia práticas pedagógicas concretas e radicais: a vinculação de laboratórios e oficinas escolares a complexos industriais, o estudo crítico do meio através de visitas a fábricas para analisar *in loco* as relações de exploração, e uma interdisciplinaridade aplicada que integrava, por exemplo, matemática à engenharia, biologia à agricultura científica e economia à gestão coletiva (Krupskaya, 2017g, p. 105-115). Esta dimensão técnica e científica, entretanto, era indissociável de uma profunda dimensão política, corporificada na defesa da autogestão escolar. Para Krupskaya, os conselhos estudantis não eram dispositivos pedagógicos neutros, mas sim exercícios concretos de poder proletário, espaços vitais para a tomada de decisão coletiva sobre currículo, disciplina e gestão da instituição. Através da organização de mutirões para reparos ou da responsabilização social compartilhada, promovia-se uma ruptura com o autoritarismo docente herdado do tsarismo, construindo relações horizontais entre professores(as) e estudantes.

Começando com as turmas menores, a auto-organização na escola vai tomando, cada vez mais, formas mais profundas e complexas. Portanto, é preciso compreender a auto-organização como um processo, como um desenvolvimento organizacional. Entretanto, não se deve concluir disso que esse processo deva acontecer sem qualquer influência. Essa influência vai produzir a coexistência (nos grupos e turmas mais velhos) de formas mais complexas e completas de auto-organização. É como se elas fossem uma demonstração às quais se deve aspirar (Krupskaya, 2017c, p. 123).

A radicalidade do projeto pedagógico de Nadezhda Krupskaya encontra expressão concreta não apenas na crítica às estruturas de exploração capitalistas, mas também na denúncia da opressão específica que recai sobre as mulheres da classe trabalhadora. Como analisa Samantha Lodi-Corrêa (2016), Krupskaya compreendia que a condição da mulher no capitalismo não se limita à inserção subordinada no trabalho produtivo, mas também se enraíza na reprodução material da vida, na medida em que o trabalho doméstico, invisibilizado e não remunerado, subordina estruturalmente as mulheres, aprofundando as determinações da exploração e da opressão (Lodi-Corrêa, 2016).

Lodi-Corrêa evidencia que, para Krupskaya, a subjugação das mulheres decorre diretamente da lógica da divisão social do trabalho, que reserva às mulheres proletárias uma

dupla jornada: a exploração no trabalho fabril e a responsabilidade quase exclusiva pela reprodução cotidiana da força de trabalho — tarefas domésticas, cuidado dos(as) filhos(as) e dos(as) doentes — que são imprescindíveis para o funcionamento da sociedade, mas sistematicamente desvalorizadas (Lodi-Corrêa, 2016, p. 209-210).

Krupskaia reforçou que a divisão entre o que era de homem ou de mulher deveria ser vista como uma construção social preconceituosa que depreciava a mulher e somente servia, e ainda serve, ao desenvolvimento do desprezo dos homens em relação às mulheres, colocando-se sempre como superiores. Isso se colocava também no tipo de ensino que cada qual receberia: meninas mais vinculadas ao trabalho manual, ao fazer e meninos vinculados ao trabalho intelectual, ao pensar (Lodi-Corrêa, 2016, p. 209).

Nesse sentido, a proposta pedagógica de Krupskaya assume uma centralidade estratégica na luta pela emancipação feminina. A educação, para ela, não deveria apenas proporcionar o acesso ao conhecimento científico, mas também ser instrumento ativo na desconstrução das bases materiais que sustentam a opressão de gênero. Por isso, como bem destaca Lodi-Corrêa (2016), Krupskaya defendia uma escola mista, laica e igualitária, que promovesse uma formação *omnilateral*, capaz de romper com os estereótipos de gênero que naturalizam a desigualdade, tanto na esfera produtiva quanto na esfera reprodutiva.

Mais ainda, a superação da opressão feminina, no entendimento de Krupskaya, não se esgota na dimensão pedagógica formal, mas exige a transformação estrutural da organização social da reprodução. Por isso, ela defende de forma enfática a construção de creches, lavanderias, refeitórios e cozinhas coletivas — elementos que, segundo Lodi-Corrêa (2016), não são meras medidas assistencialistas, mas sim parte integrante do projeto socialista, na medida em que deslocam as tarefas de cuidado e manutenção da vida do âmbito privado para o âmbito socializado (Lodi-Corrêa, 2016, p. 212-213).

A burguesia, que não se preocupa com cuidados sobre como alimentar e criar os filhos, pois pode disponibilizar ela mesma às suas crianças quartos claros, pode oferecer conforto de toda espécie, contratar para seus filhos quaisquer mães, babás, governantas, educadoras, professoras – pode se indignar com a proposta da educação pública das crianças. Mas a mulher operária não pode deixar de valorizar os benefícios da educação pública. Os seus sentimentos maternos a fazem desejar a educação pública, o regime socialista e a vitória da causa operária! (Krupskaya, 2017h, p. 30).

Portanto, a pedagogia krupskayana assume caráter profundamente revolucionário ao compreender que a emancipação da classe trabalhadora é inseparável da emancipação das mulheres, e que essa emancipação não se dará de forma plena sem a abolição das condições materiais que sustentam tanto a opressão de classe quanto a opressão de gênero. Assim, a formação do novo ser humano — conceito central no projeto socialista — só se realiza

efetivamente quando articulada à destruição da lógica patriarcal e à construção de uma sociabilidade emancipada, livre das amarras da exploração e da opressão.

A proposta educacional de Krupskaya não é apenas um projeto escolar, mas um projeto de sociedade, que inscreve na própria base da formação omnilateral a necessidade histórica da superação da divisão sexual do trabalho, enquanto resquício estrutural da sociabilidade capitalista. Nesse sentido, a luta pela igualdade de gênero não aparece como uma pauta isolada, mas como uma mediação ontológica fundamental no processo de construção do socialismo.

O terceiro nome de maior influência e figura fundamental na construção do NarkomPros foi Anatoli Vassilievitch Lunacharsky. Oriundo de família nobre, nasceu em Poltava, Ucrânia, em 1875. Na primeira infância, recebeu forte influência do pai, funcionário público com ideais liberais, que lhe apresentou os clássicos da literatura russa e estrangeira por meio de leituras que fazia para a mãe de Lunacharsky. Porém, perdeu-o precocemente devido a complicações em uma cirurgia (Prestes; Tunes, 2021).

Seu período escolar não foi proveitoso: recebeu notas medíanas, repetiu algumas séries e concluiu a escola aos 20 anos. Contudo, Lunacharsky mantinha uma vida intelectual ativa fora da escola, lendo clássicos e estudando filósofos como John Stuart Mill e Karl Marx. Assim, ainda jovem, ingressou no Partido Operário Social-Democrata Russo (POSDR). Impedido de continuar os estudos na Universidade da Rússia por suas atividades políticas (Prestes; Tunes, 2021), transferiu-se para a Universidade de Zurique, onde estudou sob orientação do filósofo empiriocriticista Richard Avenarius⁸² e seu principal mentor Pavel Akselrod.

Esses anos fora da Rússia foram profícuos para sua formação intelectual, além de Zurique, Lunacharsky estudou nas universidades de Munique, Nice, Reims, Paris e Moscou. Elaborou seu próprio currículo, tendo aulas desde as ciências da natureza à filosofia. Sobre sua formação escreveu:

Minhas aulas na Universidade de Munique, que duraram menos de um ano, foram muito férteis [...] Eu afundei em livros de filosofia, história, sociologia e elaborei para mim mesmo um programa, combinando o departamento de filosofia da faculdade de ciências naturais, seu departamento naturalístico, e algumas aulas da faculdade de direito e, até mesmo com aulas da Politécnico de Munique. Os cursos importantíssimos nesse programa para mim foram: a anatomia, com Martin; a fisiologia, com Gaulte; e principalmente a fisiologia das sensações, com Vlasak; a economia política, com Platten. Mas, é claro, tudo passava para segundo plano – no

⁸² Richard Heinrich Ludwig Avenarius (1843–1896): foi um filósofo e professor suíço-alemão, fundador do empiriocriticismo. Lecionou na Universidade de Zurique, onde desenvolveu sua teoria epistemológica centrada na "experiência pura", rejeitando a distinção entre sujeito e objeto e defendendo uma descrição "econômica" do mundo sem pressupostos metafísicos. Morreu em Zurique.

sentido das minhas aulas universitárias – diante dos trabalhos Avenarius [...] (Prestes; Tunes, 2021, p. 163)

De volta à Rússia, em 1898, logo se aproximou de um grupo social-democrata organizado pela Anna Ulyanova (irmã mais velha de Lênin), após algumas reuniões foi preso e depois exilado, primeiro para Kaluga e Vologda e por fim estabeleceu-se novamente no exterior, onde se aproximou de Bogdánov e Gorki (Fitzpatrick, 1977). Nesse período teve sua primeira reunião com Lênin, em 1904, juntamente com Bogdánov. Logo em seguida entrou para a fração bolchevique da social-democracia russa.

A partir da aproximação Bogdánov e Gorki, engajou-se na fundação das escolas do partido em Capri (1909) e Bolonha (1910), na Itália, que visavam formar quadros proletários com um *ethos* cultural próprio. Essas experiências, embora vistas com desconfiança por Lênin, consolidaram sua reputação como intelectual voltado à cultura proletária e à educação socialista (Fitzpatrick, 1977).

No plano filosófico, Anatoli Lunacharsky propôs uma síntese entre materialismo histórico e espiritualidade social, concepção que ficou conhecida como “construção de Deus” (*bogostroitelstvo*). Essa formulação, longe de ser apenas artifício retórico, expressava uma tentativa teórica de responder às limitações do materialismo e do cientificismo mecanicista que predominavam entre os marxistas de sua época, sobretudo na tradição inaugurada por Plekhánov. Lunacharsky criticava aquilo que denominava o “racionalismo árido” do marxismo, o qual, segundo ele, negligenciava as dimensões emocionais, éticas e simbólicas do processo histórico (Fitzpatrick, 1977, p. 19-20).

Essa concepção parte da ideia de que a Revolução socialista não era apenas um movimento de transformação econômica e política, mas, sobretudo, um processo de elevação espiritual e cultural da humanidade. Para Lunacharsky, os seres humanos sempre necessitaram de mediações simbólicas que transcendam o imediato, e as formas religiosas, longe de serem simples “ilusões” no sentido mecanicista, exprimiam historicamente uma necessidade social profunda de coesão, comunhão e sentido coletivo. Ele defendia, assim, que o socialismo deveria assumir conscientemente essa função, não através da reprodução das religiões tradicionais, mas mediante a construção de uma nova forma de “religiosidade secular”, centrada no culto da humanidade e na exaltação do trabalho coletivo como expressão máxima da dignidade humana.

O Deus de que fala o ancião é a humanidade, toda a humanidade socialista. Esta é a única divindade acessível ao homem; seu Deus ainda não nasceu, mas está em processo de construção. Mas quem é o construtor de Deus? Sobretudo o proletariado, por certo, no momento histórico em que vivemos. Juan oferece uma

verdade geral, sem defini-la com exatidão. Desta forma geral é mais acessível a um homem como Matvei. Para ele, um buscador de Deus, a altissonante fórmula em que se expõe aqui o socialismo é mais compreensível. Buscas a Deus? Deus é a humanidade do futuro... Uma fórmula maravilhosa. Não está nos nossos termos, mas em essência é a nossa. É a mesma música, a nossa música!, só que a estão tocando com instrumentos novos (Lunacharsky apud Fitzpatrick, 1977, p. 20).⁸³

Essa concepção encontrou forte embate dentro do campo marxista, sobretudo de Lênin, que via esse tipo de formulação uma perigosa deriva idealista, que estava se abrindo para o irracionalismo e o subjetivismo filosófico. A crítica leninista, foi expressa especialmente em *Materialismo e Empiriocriticismo* (1908), acusou Lunacharsky e o círculo dos empiriomonistas — no qual se incluíam Bogdánov e Basarov — de abandonarem as bases do materialismo dialético em favor de um ecletismo filosófico que flertava com o agnosticismo e o idealismo subjetivo. Para Lênin, a associação entre marxismo e qualquer forma de espiritualidade — mesmo sob uma roupagem secular e humanista — representava um retrocesso teórico inaceitável, capaz de enfraquecer a clareza do horizonte revolucionário (Fitzpatrick, 1977, p. 20-21).

Os imanentes, os empiriocriticistas e os empiriomonistas discutem fatos secundários, pormenores, da definição do idealismo; nós repudiamos, sem hesitação, todas as premissas filosóficas comuns a essa trindade. Que Bogdanov professe, no melhor sentido, com as melhores intenções, subscrevendo todas as deduções de Marx, a “identidade” entre a existência social, e a consciência social, porque nós diremos: Bogdanov não é marxista, a não ser fazendo-se abstração do seu “empiriomonismo” (mais exatamente: da sua doutrina de Mach). Mesmo porque essa teoria da identidade da existência social e da consciência social não é mais do que uma confusão manifestamente reacionária. Se certas pessoas a conciliam com o marxismo e com uma conduta marxista força é reconhecer que elas valem mais do que sua teoria; mas não poderemos desculpar as flagrantes deformações da teoria marxista (Lênin, 2023, p. 316-317).

Esse período de forte polêmica com Lênin, Lunacharsky se afastou dos bolcheviques e se aproximou de Gorki. Por mais distante que estivesse dos bolcheviques, e em particular de Lênin, ele esteve engajado na construção de um movimento socialista na Rússia, as relações com seus antigos camaradas de partido foram reatadas logo após o início da Primeira Guerra Mundial, da qual Lunacharsky foi um grande crítico e internacionalista. Após a Revolução de Fevereiro de 1917, Lunacharsky recebeu uma carta de Lênin, com os seguintes dizeres: “Eu ficaria muito feliz em simplesmente conversar com você, sem nenhuma reunião formal, e

⁸³ Tradução livre. No original: El Dios de que habla el anciano es la humanidad, toda la humanidad socialista. Esta es la única divinidad accesible al hombre; su Dios no ha nacido todavía, pero está en proceso de construcción. Pero ¿quién es el constructor de Dios? Sobre todo el proletariado, por supuesto, en el momento histórico en que vivimos. Juan ofrece una verdad general, sin definirla con exactitud. De esta forma general es más accesible a un hombre como Matvei. Para él, un buscador de Dios, la altisonante fórmula en que se expone aquí el socialismo es más comprensible. ¿Buscas a Dios? Dios es la humanidad del futuro... Una fórmula maravillosa. No está en nuestros términos, pero en esencia es la nuestra. Es la misma música, nuestra música!, sólo que la están tocando con instrumentos nuevos.

consideraria isso útil para mim pessoalmente (e para a causa)” (Krivosheeva-Lavrentyeva, 1954, s/p).⁸⁴ Durante o 6º Congresso do Partido Bolchevique, que ocorreu em Petrogrado, em julho de 1917, ele foi readmitido, mas com uma posição de destaque no *presidium* do partido ao lado de Lênin, Kollontai, Trotsky, Stálin, Kamenev e Zinoviev (Krivosheeva-Lavrentyeva, 1954).

Sua concepção pedagógica articulava-se com a tarefa histórica de formação do “homem novo”⁸⁵, adequado às necessidades da sociedade socialista. Segundo Zoia Prestes e Elizabeth Tunes (2017), Lunacharsky compreendia que a Revolução socialista não se restringia ao campo econômico e político, mas deveria necessariamente abranger a esfera cultural, estética e educativa. A transformação da escola tsarista, elitista e excludente, era condição indispensável para a consolidação do novo regime dos soviets. Para o primeiro comissário do povo para a instrução pública a educação no socialismo deveria ser desenvolvida numa perspectiva dialética entre o individual e o coletivo, uma formação do indivíduo enquanto pessoa e deste com sua sociedade:

A educação política das novas gerações, que deverão tomar o lugar das actuais, está longe de ser tudo: as tarefas econômicas exigem com não menor premência uma atenção em relação ao indivíduo. Reeducar os adultos, educar os adolescentes e as crianças são outras tantas premissas para ulteriores êxitos, econômicos e políticos, sem falar do facto de que assim se transforma a vida dos homens, o que confere a todo movimento proletário o seu verdadeiro sentido. É dentro deste espírito que o processo pedagógico ocupa um dos lugares capitais.

Vladimir Ilitch [Lênin] tinha razão quando dizia que a nossa geração será obrigada a emprender a reconstrução da vida dos homens se bem que esteja ainda atolada nos velhos preconceitos e nas antigas torpezas. Somos pessoas mutiladas, ainda não somos socialistas: estamos sobremaneira a ver a tendência para isso, mas é com dificuldade que sabemos mais ou menos correctamente adaptar o nosso comportamento àquilo que queremos (Lunacharski *apud* Prestes, Tunes, 2017, p. 162).

Em sua proposta se encontra uma dialética entre coletividade e individualidade. Lunacharsky rejeitava visões que subjugavam o indivíduo ao coletivo de forma absoluta, por Alexei Gastev⁸⁶, que propunha um “mundo-máquina” onde os coletivos seriam “anônimos” e seu movimento assemelhado ao “movimento das coisas” (Kuznetsov, 2020). Para Lunacharsky, o socialismo, deveria ser voltado a emancipação humana, com isso superando a

⁸⁴ Tradução livre. No original: Просто переговорить нам с Вами, без всяких формальных совещаний, я был бы очень рад и считал бы это для себя лично (и для дела) *полезным*

⁸⁵ Usamos esse termo para ser fiel ao termo do autor, todavia acreditamos que deve ser atualizado para “novo ser humano” como aparece em outras partes da tese.

⁸⁶ Alexei Gastev (1882–1939): foi um engenheiro, poeta e revolucionário russo. Fundador do Instituto Central do Trabalho (CIT) em Moscou (1920), pioneiro da Organização Científica do Trabalho (OCT) na URSS. Defendeu a fusão entre taylorismo e ideologia socialista, propondo a “biomecânica”. Preso em 1938 durante os expurgos, foi executado em 1939 e reabilitado em 1956. Sua obra *Como Trabalhar* (1921) tornou-se referência para a pedagogia do trabalho soviética.

falsa dicotomia individualidade/coletividade. Ele defendia que o “novo homem” seria caracterizado pela capacidade profunda de cooperar, pela solidariedade e pelo pensamento social, mas sem anular a singularidade individual.

Se perguntarem: e a individualização, será ela admitida na vossa escola? responderemos: com certeza.

Se alguém perguntar: quereis uma orquestra bem afinada, quereis atingir a máxima perfeição de harmonia, ides aceitar instrumentistas virtuosos? — Nem pode ser de outra maneira! A orquestra implica uma grande variedade de sons, supõe uma harmoniosa polifonia, em que tudo é unidade, e não uma partitura onde cada um faria o que lhe parecesse melhor, onde um se esforçaria por abafar a melodia do outro, ou por arrastá-lo na sua. Este tipo de orquestra contra-natura, demente, é a sociedade burguesa. Uma orquestra natural não consiste na consonância uniforme, mas numa sociedade social onde cada um toca o seu próprio instrumento. Alguém se ocupará de arte outro de ciência, um terceiro de técnica etc. Assim sendo, cada um terá acesso a tudo: não é músico mas ouve música; um músico pode interessar-se por astronomia, saber como é confeccionado o vestuário etc. (Lunacharski, 1988, p. 36-37).

Para Lunacharsky o “novo homem” deveria desenvolver o sentido de honra desde a infância. O comissário do povo acreditava que a vergonha poderia ser um meio de educar o indivíduo diante do coletivo (Kuznetsov, 2020). Quando uma criança mentisse, prejudicasse o trabalho coletivo, cometesse violência contra um mais fraco ou manifestasse algum preconceito, deveria experimentar a vergonha diante dos(as) colegas, por atos “indignos de um membro desse coletivo”. Ele via nessa vergonha, produto de “exigências sociais” desenvolvidas ao longo da história, um modo de parar os instintos “selvagens” e um alicerce para a moralidade socialista (Kuznetsov, 2020, p. 11).

Seria na escola que se desenvolveria o novo ser humano, e seu desenvolvimento educacional estaria amparado em três pilares interligados:

- Educação Física: valorizada não apenas por sua dimensão higiênica e saudável, mas como ferramenta de formação do caráter. Os esportes coletivos e jogos, realizados dentro de “normas de camaradagem” e sem competição excessiva, fomentariam a disciplina, a cultura social e até mesmo o preparo militar necessário à defesa da jovem república, enquanto a guerra fosse uma ameaça real (Lunacharski, 1988, p. 43)
- Educação para o trabalho: o trabalho produtivo era concebido como o eixo central da transformação do indivíduo e do mundo. Ao engajar-se na construção material da nova sociedade, o ser humano transforma ao mesmo tempo a realidade externa e a si mesmo. O trabalho era, portanto, uma via de autorreconstrução ética e existencial (Lunacharski, 1988, p. 53).
- Educação Estética: Lunacharsky atribuía à arte um papel profundamente formativo, muito além do mero desenvolvimento de habilidades ou do prazer estético. A principal

função da educação artística era educar as emoções humanas e, conseqüentemente, a vontade humana (Kuznetsov, 2020). Através da arte, entendida como meio de expressão que atua diretamente sobre os sentimentos das pessoas e modificando-os, produzia-se uma sensibilidade e a capacidade de ação moral do indivíduo (Lunacharski, 1988, p. 51-52).

Ainda em relação a estética, em Lunacharsky, a arte ocupou um lugar de destaque em sua teoria pedagógica. Diferente das abordagens utilitaristas, ele concebia a arte como uma força objetiva de formação moral e política. Sua função não era meramente decorativa ou complementar, mas essencial ao processo revolucionário. A educação estética contribuía para o desenvolvimento das capacidades sensíveis e emocionais do ser humano, possibilitando a formação de sujeitos capazes de engajamento consciente e afetivo na construção da nova sociedade. Em sua formulação mais conhecida, afirma: “A arte organiza o coração dos homens, do mesmo modo que a ciência organiza as cabeças, e o seu resultado direto é o entusiasmo moral das massas” (Lunacharsky *apud* Prestes; Tunes, 2017, p. 170).

Enfim, para Lunacharsky a educação era tida como uma tarefa de emancipação espiritual, tão importante quanto a reorganização da economia. Segundo Fitzpatrick, Lunacharsky seria como um “apóstolo da iluminação”⁸⁷ (Fitzpatrick, 1977, p. 17), profundamente convencido de que a Revolução socialista não se realizaria sem uma transformação cultural e educativa de mesma profundidade.

Mikhail Nikolaevich Pokrovsky foi uma das figuras centrais da intelectualidade revolucionária russa, cuja atuação no NarKomPros foi de vice-comissário. Destacou-se tanto no campo da historiografia marxista quanto na formulação dos princípios educacionais do Estado soviético. Sua trajetória evidencia a fusão entre a prática revolucionária e elaboração teórica.

Nascido em 1868 em uma família da nobre, Pokrovsky teve acesso à educação formal desde a infância até o ensino superior. Formou-se em História na Universidade de Moscou, sob a orientação de historiadores da tradição liberal russa, como Vasily Klyuchevsky⁸⁸ e Paul

⁸⁷ Termo faz referência a ideia do iluminismo, movimento intelectual do século XVIII, que compreendia que o pensamento racional seria a iluminação da sociedade.

⁸⁸ Vasily Osipovich Klyuchevsky (1841–1911): foi um historiador russo do período imperial, reconhecido por revolucionar a historiografia ao enfatizar fatores geográficos e econômicos em detrimento de narrativas políticas tradicionais. Elegeu-se para a Academia Russa de Ciências (1889) e integrou o Partido Democrático Constitucional.

Vinogradov⁸⁹. Na década de 1890, envolvendo-se na União da Libertação e no movimento *zemstvo*, atuando ao lado dos futuros cadetes. (Chernobaev, 2010, p. 41).

A entrada de Pokrovsky no movimento socialista ocorreu no contexto do avanço das ideias marxistas na Rússia na virada do século XIX para o XX. Segundo Bychkov e Korzun (2001), Pokrovsky poderia ter iniciado sua transição ao marxismo devido sua participação nas escolas noturnas para operários, na fábrica Kal Til, em Zamoskvorechye (distrito de Moscou). Durante o turbulento ano de 1905, Pokrovsky passou a integrar as fileiras do POSDR, em julho daquele ano conheceu Lênin em uma reunião do partido na Suíça, nesse momento recebeu do líder bolchevique o convite de participar do jornal *Proletário*, com sede em Genebra. Nessa passagem também recebeu instruções de Krupskaya de como codificar informações e mensagens (Bychkov; Korzun. 2001).

A partir de então este historiador passou a ser peça importante para os bolcheviques participando ativamente em manifestações, palestras e debates contra os cadetes, Bukharin o apelidou de “historiador com a lança” devido as contundentes e firmes palavras contra seus opositores (Bychkov; Korzun. 2001). Entre 1906 a 1908, Pokrovsky esteve ligado a tarefas voltadas a construção da literatura e imprensa revolucionária, assim se tornou um alvo da repressão tsarista, passando para o exílio em 1909, na França.

Em seus anos fora da Rússia desenvolveu parte importante da sua obra historiográfica. Foi no exílio que produziu sua obra mais relevante do período pré-revolucionário, *História da Rússia desde os tempos mais antigos*, publicada em cinco volumes entre 1910 e 1913. Essa obra é considerada uma das primeiras tentativas sistemática de construção de uma história da Rússia a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético (Chernobaev, 2010, p. 47). Pokrovsky rompeu de maneira radical com a narrativa nacionalista e idealista da história russa, que exaltava os tsares, os generais e a suposta missão civilizatória do império. Em sua leitura da história priorizou as relações de produção, os antagonismos de classe e as formas de dominação exercidas pelo Estado russo ao longo dos séculos (Keep, 1972).

Nesse mesmo período, alinhou-se politicamente a Lunacharsky e Bogdanov no grupo ultimata⁹⁰, seguindo seus companheiros na criação da escola na ilha italiana de Capri

⁸⁹ Paul Gavrilovitch Vinogradov (1854–1925): foi um historiador russo-britânico especializado em história medieval e jurídica. Estudou na Universidade de Moscou, após conflitos com o governo tsarista, exilou-se no Reino Unido, em 1902, onde se tornou professor de jurisprudência na Universidade de Oxford entre 1903 e 1925. Naturalizado britânico (1918), foi nomeado cavaleiro em 1917 por contribuições acadêmicas e serviços diplomáticos durante a Primeira Guerra Mundial. Morreu em Paris.

⁹⁰ Grupo fraccionista formado entre os bolcheviques que defendia um ultimato aos deputados do POSDR na III Duma, exigindo que se submetessem ao Comitê Central do Partido. Lênin afirmava que o grupo não acreditava no trabalho parlamentar nem desejava atuação nesse espaço institucional.

e posteriormente em Bolonha, locais onde Pokrovsky lecionou sobre História da Rússia (Bychkov; Korzun, 2001). Os ultimatas, após romperem temporariamente com os bolcheviques — principalmente depois de acusados de faccionismo na Conferência Partidária Pan-Russa de 1909 —, fundaram o jornal *Vperyod (Avante)*, passando a ser conhecidos como vperyodistas. Nesse contexto, Mikhail Pokrovsky foi responsável pela publicação de artigos, incluindo o texto intitulado “*A Questão Finlandesa*”.⁹¹

Aos poucos, Pokrovsky rompeu com os vperyodistas e aproximou-se de Trotsky. Conforme apontam Bychkov e Korzun, o historiador marxista passou a publicar uma série de artigos intitulada “*Da História das Classes Sociais na Rússia*”⁹² no jornal *Luta (Borba)*, dirigido por Trotsky. Os mesmos historiadores destacam que Lênin via com preocupação a colaboração de Pokrovsky no *Luta*, buscando atraí-lo para as fileiras bolcheviques devido ao seu talento intelectual.

O retorno do “historiador com a lança” à Rússia ocorreu tardiamente, após os eventos de fevereiro de 1917: voltou apenas em agosto daquele ano. Já no mês seguinte, integrou o soviete de Moscou como delegado na Conferência Democrática. Com a intensificação das ações bolcheviques para o Levante de Outubro, Pokrovsky tornou-se membro da redação do jornal *Izvestia*, organizado pelo Comitê Revolucionário Militar (CRM). Além da atuação intelectual, participou do comando militar do CRM e, após a vitória revolucionária, assumiu a presidência do comitê para assuntos estrangeiros do CRM, encarregado de manter relações diplomáticas com cônsules de outros países (Bychkov; Korzun, 2001).

Com a Revolução de Outubro de 1917, Pokrovsky assumiu funções de grande responsabilidade na construção do Estado soviético. No início de 1918 esteve presente na comitiva para assinatura do Tratado de Brest-Litovsk, por recomendação de Lênin, mas ao longo das negociações de paz Pokrovsky se alinhou as diretrizes de Trotsky pela não assinatura do tratado, devido aos termos exigidos pela Alemanha e na esperança de um levante revolucionário naquele país (Bychkov; Korzun, 2001). Como forma de resolver de fato o fim das agressões contra a Rússia, o governo bolchevique destituiu Trotsky das negociações e mandou outra comitiva para assinatura do tratado.

No NarKomPros ocupou o cargo de vice-comissário para a educação, liderando o setor de educação superior e científica. Teve atuação na formulação dos princípios da Escola Única do Trabalho, concebida como a base da nova pedagogia socialista. Conforme destaca Keep (1974), Pokrovsky defendia uma escola que rompesse completamente com o ensino liberal-

⁹¹ No original Финляндский вопрос.

⁹² No original Из истории общественных классов в России.

burguês, sendo um instrumento de luta de classes, de construção da nova consciência proletária e de formação dos quadros para o socialismo (Keep, 1974).

O compromisso de Pokrovsky com a formação dos trabalhadores expressa-se na criação de instituições como o Instituto de Professores Vermelhos (IKP) e a Academia Comunista, fundados nos anos 1920, com o objetivo de formar professores, pesquisadores e intelectuais alinhados ao pensamento de construção da nova sociedade (Keep, 1974, p. 308). Essa perspectiva de constituição de um novo corpo docente podemos encontrar uma sugestão de Pokrovsky durante uma das reuniões do NarKomPros do qual defende a formação dos(as) professores(as) aos moldes do Exército Vermelho, se utilizar da antiga estrutura para formar as novas.

Juntamente com a organização de uma série de cursos e escolas experimentais, para a formação do novo magistério é necessário, seguindo o exemplo da criação do Exército Vermelho a partir do exército antigo — primeiro restaurado, depois gradualmente reformado — restaurar também a velha escola, expurgando dela tudo o que é inadequado às condições atuais, introduzindo desde já o trabalho físico e utilizando todas as iniciativas já realizadas para reorganizar a escola, finalmente transformando-a gradualmente, somando e incentivando todo o trabalho futuro nessa área (Arquivo de História moderna da Rússia, 2016, p. 373-374).⁹³

Este historiador marxista acumulou diversos cargos políticos e administrativos na estrutura do governo soviético: chefiou o Conselho Acadêmico Estatal do NarKomPros, a Academia Socialista, o Instituto dos Professores Vermelhos, a Associação Russa de Institutos de Pesquisa em Ciências Sociais e o Arquivo Central (*centroarkhiv*), além de editar a revista “Arquivo Vermelho”, dirigir a *Istpart* (Comissão para a História do Partido) e presidir a Sociedade de Historiadores Marxistas. Sua atuação foi decisiva na organização da pesquisa histórica marxista, na reformulação do ensino superior sob novos princípios socialistas e na formação de quadros científicos alinhados com o marxismo, tendo preparado uma geração de jovens historiadores que se tornaram a vanguarda da ciência histórica soviética (Bychkov; Korzun, 2001).

Com participação direta na elaboração de políticas, contribuiu para decretos como: a introdução da nova ortografia, a proteção de patrimônio científico e artístico, o aumento dos salários para professores(as) e a campanha de erradicação do analfabetismo. Foi ainda um

⁹³ Anexo à ata da 61ª reunião (de emergência) do Conselho do Commissariado do Povo para a Instrução Pública, datado de 28 de junho de 1920. Tradução livre. No original: Наряду с устройством ряда курсов, и при них — опытно-показательных школ, для создания нового учительства необходимо, следуя образцу создания Красной армии из старой армии, сперва восстановленной, затем постепенно реформированной, восстановить и старую школу, выкинув из последней все негодное по современным условиям, введя в неё сразу физический труд и использовав все уже произведённые для реорганизации школы начинания, наконец, постепенно преобразовывая школу, суммируя и поощряя всякую дальнейшую работу в этой области.

defensor ativo da proletarização do ensino superior, promovendo a criação das faculdades operárias (*rabfaks*), a abolição dos exames de admissão ao ensino superior e mesmo exames nas aulas do ensino básico, afirmando que:

Vinte e cinco anos atrás, já dizíamos: nenhuma verificação, nenhum exame. Quando os exames eram realizados, eu mesmo adaptava o manual de modo que pudesse ser aprendido em dois dias. Os alunos sabiam História porque cada aula era uma conversa, e no final de um ciclo de conversas havia um trabalho escrito — era assim que o conhecimento era alcançado. Agora também devemos formular isso de outro modo — mas de forma alguma sob a forma de exames (Arquivo de História moderna da Rússia, 2016, p. 406).⁹⁴

No campo da historiografia, Pokrovsky foi o principal arquiteto da construção da história oficial soviética durante os anos 1920. Sua obra de divulgação histórica, especialmente a *História Russa em Breve Esboço*, publicada a partir de 1920, tornou-se o manual básico nas escolas soviéticas, sendo utilizada amplamente na formação da juventude (Keep, 1974).

Sua visão priorizava as determinações econômicas e as estruturas de classe, o que lhe rendeu críticas, posteriormente, de “sociologismo vulgar”. Essa crítica surgiu principalmente nos anos de 1930, com a ascensão do stalinismo, Pokrovsky foi acusado de reduzir a história à economia, subestimando o papel da superestrutura, da política e dos sujeitos históricos concretos (Keep, 1974). Após sua morte, em 1932, devido a um câncer, sua historiografia foi formalmente condenada nas resoluções do Comitê Central em 1934. Seus livros foram banidos, sua influência apagada, e ele passou a ser acusado de enfraquecer o patriotismo soviético e a história nacional (Keep, 1974).

Durante o processo de “desestalinização” da sociedade soviética, nos anos 1960, Pokrovsky foi reabilitado, tendo sua obra parcialmente recuperada e sua importância reconhecida tanto na historiografia quanto na história da educação soviética. Esse historiador foi, enfim, uma peça fundamental na constituição de uma tradição historiográfica, na implementação e elaboração de políticas públicas estatais, bem como nas formulações do partido.

Infelizmente, não dispomos, em português, de uma investigação aprofundada sobre suas obras ou mesmo sobre sua biografia, o que torna necessário ampliar nossas pesquisas acerca desse agente. Do mesmo modo, não podemos aprofundar sua visão educacional devido aos limites da bibliografia de referência; todavia, é possível afirmar que esteve

⁹⁴ Discussão do item 9 do protocolo nº 65. Reunião do Conselho do Comissariado do Povo para a Instrução Pública, 6 de julho de 1920. Tradução livre. No original: Дальше мы четверть века тому назад говорили: никакой проверки, никаких экзаменов. Экзамены устраивались только [...] и то я им разделал учебник так, что его можно было выучить в два дня. Историю они знали, потому что каждый урок представлял собой беседу, а в конце ряда бесед была письменная работа, и таким образом достигались знания. Так и теперь нужно это иначе формулировать, но никак не в виде экзаменов.

intrinsecamente ligado ao grupo de Lunacharsky, que defendeu a constituição da Escola Única do Trabalho. Nesse contexto, fechamos os principais nomes da cúpula do NarKomPros que se engajaram na elaboração dessa política educacional.

Passaremos, a seguir, à análise de duas figuras, Viktor N. Shulgin e Moisey M. Pistrak, que não integraram o alto escalão do Narkompros, mas que foram essenciais tanto na implementação direta da Escola Única do Trabalho quanto na formulação de sua concepção educacional.

Viktor Nikolaevich Shulgin nasceu em 10 de junho de 1894, em Ryazan, filho de um comerciante, desde muito cedo apresentou suas inclinações políticas radicais. Sua passagem pelo Primeiro Ginásio Masculino de Ryazan foi interrompida pela expulsão devido à organização de uma greve estudantil e distribuição de panfletos revolucionários (Universidade Regional de Ryazan, 2019). Se formou na Faculdade de História e Filologia da Universidade de Moscou em 1917, nesse momento já era um ativo militante, liderando a comunidade de estudantes e integrando grupos social-democratas (Boguslavsky, 1999).

Durante o ano revolucionário de 1917 retornou para Ryazan, filiou-se ao POSDR(b) em outubro, assumindo funções de destaque localmente como secretário do comitê executivo provincial e, posteriormente, como vice-comissário provincial de educação. Sua atuação no I Congresso de Educação Pública (1918) e o encontro com Nadezhda Krupskaya foram decisivos para sua transferência para o NarKomPros da RSFSR, onde atuou de 1918 a 1922 como vice-chefe do departamento de reforma escolar, inserindo-o no epicentro da construção da nova escola soviética (Boguslavsky, 1999).

O período de maior influência teórica e institucional de Shulgin ocorreu entre 1922 e 1931, quando assumiu a direção do Instituto de Métodos de Trabalho Escolar (renomeado Instituto de Pedagogia Marxista-Leninista, em 1931) e integrou a Seção Científico-Pedagógica do Conselho Acadêmico Estatal. Neste contexto, Shulgin, frequentemente em colaboração com M. V. Krupenina⁹⁵, desenvolveu uma teoria pedagógica centrada na formação do “homem novo” socialista. Seu conceito fundamental era a interpretação da educação como um sistema complexo de conexões e relações sociais que permeava toda a sociedade, transcendendo em muito os limites da escola formal, chamada de pedagogia do meio (cf. Freitas, 2009b, p. 21-35). Shulgin defendia uma visão abrangente da socialização, onde a análise pedagógica deveria incorporar as influências de todas as instituições – partido,

⁹⁵ Maria Vladimirovna Krupenina (1888–1941): foi uma revolucionária bolchevique e editora russa. Atuou no jornal *Pravda* durante seu período clandestino (1912–1914), responsável pela distribuição e logística. Participou da oposição de esquerda nos anos 1920. Presa durante os expurgos, foi executada em 1941.

soviéticos, coletivos de produção, exército, família – e não apenas da escola (Universidade Regional de Ryazan, 2019).

A frente do Instituto, Shulgin dedicou-se intensamente ao estudo do meio ambiente e sua pedagogização. Sua equipe desenvolveu metodologias para mapear e classificar as possibilidades educativas intrínsecas a diferentes contextos sociais (regiões industriais, comunas agrícolas), enfatizando a necessidade de diferenciação e adaptação local. Shulgin colocava a autonomia das crianças e adolescentes como o método pedagógico central, conferindo grande importância ao trabalho das organizações pioneiras e juvenis como espaços privilegiados para essa prática.

Durante os anos de 1930 foi afastado da direção do Instituto e do NarKomPros, Shulgin foi também expulso das fileiras do partido durante os expurgos, sendo enviado para Chelyabinsk, cidade próxima dos montes Urais na Ásia central. Trabalhou como diretor de planejamento e economista na Fábrica de Tratores, um exílio profissional podemos chamar.

Foi reintegrado ao partido em 1938, retornando a Moscou, mas sua carreira tomou um rumo diverso. Tornou-se pesquisador associado em museus – inicialmente no Museu Central Antirreligioso e, a partir de 1940, como pesquisador sênior no Museu N. G. Chernyshevsky. Encontrou neste campo um novo foco intelectual, dedicando-se ao estudo da difusão do marxismo na Rússia e, em particular, à vida e obra de Nikolai Chernyshevsky, tema sobre o qual publicou a monografia “Ensaio sobre a Vida e a Obra de N.G. Chernyshevsky”⁹⁶. Durante a Segunda Guerra, serviu como propagandista, ministrando palestras a tropas e em hospitais. Após o conflito, trabalhou no Museu da Revolução da URSS (1942-1952). Aposentado manteve uma intensa atividade literária, publicando mais de 300 trabalhos. Destacam-se seus artigos-memórias sobre encontros com figuras proeminentes como Lenin, Krupskaya, Lunacharsky e Dzerzhinsky (Universidade Regional de Ryazan, 2019). Viktor Shulgin faleceu em 27 de setembro de 1965, em Moscou.

O pensamento educacional de Viktor N. Shulgin destacou-se pela contribuição na elaboração teórica sobre a politecnicidade, afirmada e reafirmada por autores e autoras apresentados anteriormente — não concebida como mero treinamento profissional, mas como um sistema educativo amplo e articulado ao projeto de transformação social. Em sua proposta, o trabalho não era uma disciplina isolada, mas o princípio organizador do currículo. Shulgin situa a politecnicidade como uma proposta nascida na sociedade burguesa, mas que encontra sua plena expressão e potencial transformador no período de transição socialista (Nobre, 2019).

⁹⁶ Tradução livre. No original: Очерки жизни и творчества Н.Г. Чернышевского.

Para Shulgin, a politenica representava mais do que uma formação pluriprofissional; é um sistema inteiro de reeducação das massas (Nobre, 2019, p. 230) cujo centro é a articulação dialética entre três dimensões fundamentais: o trabalho produtivo, o ensino teórico e o trabalho político-social.

Sendo em relação a escola do trabalho, considerada a materialização dos três pontos anteriores, para Shulgin deveria levar em consideração não qualquer tipo de trabalho, mas no âmbito escolar deveria ser aplicado com um caráter pedagógico, aquilo que denominou de trabalho socialmente necessário. Seu debate é com correntes do escolanovismo que acreditavam que apenas realizar uma atividade prática durante as aulas seria uma forma de desenvolver o trabalho, ou mesmo as compreensões entre os(as) soviéticos(as) que acreditavam nessa perspectiva.

Por trabalho social, vamos entender o trabalho de organização da escola ou do destacamento dos pioneiros, orientado para a melhoria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos [...], isso em primeiro lugar; em segundo, é o trabalho pedagogicamente valioso; em terceiro, o que está incluído no segundo ponto, [...] é aquele trabalho que está em conformidade com as forças dos adolescentes e com as particularidades da sua idade, porque, se o trabalho socialmente necessário não está em conformidade com as potencialidades das crianças, se as forçarmos a fazer tal trabalho, o qual não podem realizar sem prejuízo para o seu organismo, ele será um trabalho inútil, que mina as suas forças e desvaloriza aquele efeito que receberiam como resultado do trabalho (Shulgin, 2013, p. 90).

O trabalho socialmente necessário é fonte para sua proposta de pedagogia do meio, segundo Luiz Carlos de Freitas (2009b) seria esse conceito o elo perdido que interligaria teoria e prática, assim a pedagogia do meio passa a ser a forma de análise e interferência na realidade das pessoas que estão envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho. Não se trata, portanto, de qualquer “atividade”. Mais ainda, não se trata de uma “prática teórica” ou de um exercício ilustrativo sobre um determinado trabalho. A escola está conectada ao seu meio, às suas contradições e lutas, *as quais necessitam da contribuição da ciência e da técnica - não, porém como uma formadora e quadros técnicos* (grifos do autor, Freitas, 2009b, p. 34).

Através de atividades concretas que desenvolvem simultaneamente habilidades práticas e consciência política. Como enfatiza Nobre, “a práxis refere-se aos trabalhos político-sociais realizados junto a comunidade que a escola está inserida. Esse termo aparece para elucidar que tais trabalhos também são necessários no processo de formação da consciência revolucionária” (2019, p. 224).

Essa concepção se traduz na exigência de reorganização radical da escola. Shulgin não propõe apenas uma mudança metodológica, mas a transformação da própria estrutura escolar: “No lugar de escolas solitárias — um sistema de escolas; no lugar do trabalho individual do professor — o trabalho coletivo de professores de uma série de escolas; no lugar de quatro paredes monásticas — a introdução da escola na atualidade ampla; no lugar de crianças sem direitos — crianças-edificadoras” (Shulgin *apud* Freitas, 2009b, p. 25). A escola deve tornar-se parte orgânica do processo de construção socialista, rompendo com o isolamento institucional e tornando-se um espaço de organização da vida coletiva

Essa compreensão de Shulgin se articulava com seu conceito de politecnismo, que “pressupõe o domínio da técnica, não pode ser reduzido a isto, pois ele se liga necessariamente, à elevação da cultura geral” (Dalmagro; Bahniuk, 2021, p. 3). Ele via a politecnia como etapa preparatória rumo à formação *omnilateral*. Nas palavras de Shulgin, citadas por Nobre: “uma sociedade organizada sob os moldes comunistas permitirá aos seus membros utilizar, sob todos os aspectos, as suas capacidades desenvolvidas de modo multilateral” (Shulgin *apud* Nobre, 2019, p. 229-230).

Desse modo, é inserido o conceito de atualidade de forma estruturante. A atualidade não é meramente o “presente” cronológico, mas a expressão concreta das contradições de classe, das disputas ideológicas e das tarefas políticas colocadas à sociedade soviética em transição ao comunismo. Shulgin insiste que a escola deve estar “cada vez mais impregnada pela atualidade” (Freitas, 2009b, p. 22), o que implica que a formação das crianças deve ser orientada pelas exigências do tempo histórico, isto é, pela construção da sociedade sem classes. A pedagogia do meio, portanto, não se limita a adaptar o ensino às condições locais, mas deve ser uma mediação ativa entre o sujeito e o processo histórico, formando lutadores e construtores da nova ordem social.

É nesse ponto que se insere o princípio da autodireção, ou autogestão. Longe de significar apenas uma forma de “participação” dos(as) estudantes na vida escolar, a autodireção é compreendida como um processo formativo de caráter político, pelo qual os sujeitos desenvolvem sua capacidade de organizar, deliberar, assumir responsabilidades e agir coletivamente em consonância com os interesses da classe trabalhadora. A pedagogia do meio, assim, estrutura-se em uma perspectiva formativa integral, que articula práxis social, coletividade e desenvolvimento *omnilateral*.

A essência da proposta de Shulgin, que ele próprio denominou inicialmente como o desenvolvimento de uma “escola-comuna” aberta ao ambiente, evoluiu para a teoria do

“definhamento da escola”. Este conceito radical representava uma tentativa de avançar princípios da pedagogia progressista de John Dewey – como a aprendizagem baseada na experiência e na atividade – com o pensamento marxista-leninista, visando criar um modelo institucional diametralmente oposto à “escola de estudos” tradicional. No modelo pensado por Shulgin, a escola formal como espaço primário de transmissão de conhecimento deveria ser superada. Os(as) estudantes aprenderiam diretamente nas fábricas, laboratórios e bibliotecas públicas; o currículo baseava-se no trabalho produtivo e na integração na vida da empresa; as salas de aula transformavam-se em espaços de trabalho autónomo; os manuais escolares eram substituídos por cadernos de exercícios; e o método de projetos era elevado à principal forma organizativa. A escola idealizada por Shulgin transformava-se em uma “oficina da empresa” ou um “departamento da fazenda coletiva” (Freitas, 2009b; Shulgin, 2013).

Enfim, Shulgin é uma figura central para compreender uma vertente do projeto educacional soviético. Seu tom ácido e o engajamento radical na superação das estruturas educacionais burguesas marcaram sua trajetória na construção do socialismo. No Brasil, seu pensamento ganhou relevância a partir da tradução de suas obras (Freitas, 2009b; Shulgin, 2013) e da incorporação de suas ideias em escolas vinculadas a movimentos sociais, como as do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (Bahniuk, 2015). Todavia, ainda são necessários maiores esforços investigativos — especialmente para ampliar o debate sobre sua concepção de escola e a pedagogia do meio.

Outro autor fundamental para compreensão da Escola Úncia do Trabalho foi Moisey Mikhailovich Pistrak, nascido em 3 de setembro de 1888, em Kamenets-Podolsky, situada no oeste da Ucrânia. Oriundo de uma família de escriturário que se mudou para Lodz em 1895. Durante a Revolução de 1905-1907, participou de círculos ilegais ligados ao Bund (União Geral dos Trabalhadores Judeus da Lituânia, Polônia e Rússia), atividade que resultou em sua expulsão da escola. Concluiu seus estudos secundários como estudante externo em um ginásio particular, iniciando sua carreira docente em 1906 como professor de matemática em escolas privadas de Varsóvia. Formou-se no Departamento de Física e Matemática da Universidade de Varsóvia em 1914 (Boguslavsky, 1999).

Durante a Primeira Guerra Mundial, particularmente na retirada do exército russo em 1915, forçou Pistrak a deslocar-se para as regiões centrais da Rússia como refugiado. Diante os eventos revolucionários de 1917, em Moscou, assumiu a chefia do departamento cultural e educacional do Conselho de Deputados Operários de Zamoskvoretsky (Distrito de Moscou).

Em 1918, passou a integrar NarKomPros, participando ativamente da elaboração do currículo para a nova escola soviética (Ivanovich, 2024).

No período de 1920 a 1931 dirigiu a Escola-Comuna Experimental de Demonstração de Moscou, batizada em homenagem a P. N. Lepeshinsky. Nesta instituição modelo, Pistrak materializou seu ideal de combinar educação geral com trabalho produtivo. Em 1924, filiou-se ao Partido Comunista Russo – PCR(b).

Paralelamente ao trabalho na escola-comuna, Pistrak exerceu influência significativa na política curricular nacional. Entre 1925 e 1927, chefiou a comissão da seção científica e pedagógica do Conselho Acadêmico Estadual (GUS) responsável pelos programas das escolas de ensino secundário. Em 1931, após o fechamento da escola-comuna no contexto das mudanças políticas da época, Pistrak foi nomeado chefe do departamento de pedagogia do Instituto Pedagógico Estadual de Rostov-on-Don (atual Universidade Federal do Sul), recebendo o título de professor. Logo passou a ocupar o cargo de vice-reitor de pesquisa e depois reitor interino.

Neste período, dedicou-se à sistematização teórica, publicando em 1934 o primeiro livro didático soviético de pedagogia para universidades, sob sua direção. Esta obra apresentava uma visão marxista da pedagogia, abordando temas como os fundamentos psicológicos dos métodos de ensino, os princípios da educação, as formas de organização escolar, o autogoverno e, de forma pioneira e detalhada, a questão da estimulação no processo de aprendizagem, enfatizando a necessidade de considerar os interesses e necessidades pessoais dos alunos na análise da atividade educativa. Em 1936, foi transferido para Moscou para dirigir o prestigiado Instituto Central de Pesquisa de Pedagogia do Instituto Comunista Superior de Educação (Boguslavsky, 1999).

Em 1937, durante os processos de Moscou foi preso sob acusações falsas de atividades “contrarrevolucionárias” e executado extrajudicialmente em 25 de dezembro desse mesmo ano. Somente em 1956, durante o período de desestalinização, foi plenamente reabilitado postumamente.

Assim como os demais pioneiros da educação soviética o pensamento educacional de Moisey M. Pistrak destaca-se pela centralidade do trabalho como categoria fundante da escola socialista. Sua obra está diretamente vinculada ao esforço coletivo da Revolução de Outubro em reorganizar o sistema educacional nos moldes de uma nova ordem social, buscando romper com os paradigmas herdados da pedagogia burguesa. Pistrak compreende a escola não apenas como um espaço de transmissão de saberes, mas como uma instituição engajada na

formação de um novo tipo de sujeito: o(a) trabalhador(a) consciente, politicamente ativo e integrado ao projeto socialista.

Para Pistrak, “a questão não está nem na própria ciência e nem no próprio trabalho (...) mas sua ligação às finalidades mais gerais da vida” (Pistrak *apud* Dalmagro; Bahniuk, 2021, p. 4). Assim, o conteúdo educacional adquire sentido apenas se articulado aos fins históricos e políticos da revolução, isto é, à construção da nova sociedade. Conforme apontado por Dalmagro e Bahniuk (2021) a proposta de Pistrak em relação ao trabalho na escola é sintetizado em três níveis de envolvimento dos(as) estudantes: o autosserviço, as oficinas e o trabalho produtivo coletivo. Cada um desses níveis está vinculado ao desenvolvimento de atividades práticas, hábitos coletivos e capacidade de organização e deliberação, inserindo a escola no ritmo da vida social e econômica do país.

A atividade manual na escola não serve para ligar o ensino e o trabalho, ela está em íntima relação com o objetivo geral da vida. Nessa medida é claro que certas práticas mandais podem ser executadas na escola sem relação imediata com as “disciplinas” ensinadas e que os conhecimentos científicos “teóricos”, e mesmo abstratos, podem, eventualmente, ser aprendidos em si mesmos, sem aplicação ao tipo de trabalho manual correspondente. O principal é que o trabalho e os conhecimentos científicos tenham o mesmo objetivo, que a prática seja generalizada e sistematizada pela teoria, que a prática, afinal de contas, se baseie em leis teóricas. É essencial, sem dúvida, que os conhecimentos teóricos que não tenham valor intrínseco sejam aprendidos com a ajuda do trabalho, mas é preciso sobretudo que o trabalho e a ciência sejam sintetizados em nossa marcha geral para o regime socialista, se quisermos atingir nossos objetivos pedagógicos por intermédio de sua unidade indissolúvel (Pistrak, 2011, p. 93).

Uma das propostas de Pistrak sobre sua composição de um sistema pedagógico foi o ensino por complexos, concebido não como uma técnica metodológica isolada, mas como uma forma de sintetizar a realidade de maneira dialética, superando a fragmentação do conhecimento. O ensino deve assim, orientar-se por temas que mobilizem os(as) estudantes em torno de problemas concretos e socialmente relevantes, vinculando ciência, trabalho e vida cotidiana. Essa organização curricular é concebida como instrumento de leitura e intervenção no mundo, cujo objetivo é preparar lutadores e construtores do regime socialista (Tuleski, 2021).

Para Pistrak (2011), o trabalho realizado por centro de interesse era erradamente chamado de método de complexo, pois seria mais correto denominar “[...] de método experimental ou de *organização do programa de ensino segundo os complexos*” (PISTRAK, 2011, p. 105, grifos do autor). O objetivo desta organização proposta no programa oficial era conduzir o estudante a compreender a realidade do ponto de vista marxista, entendendo-a de modo dinâmico. Por isso: “O estudo deve mostrar as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método *dialético*” (PISTRAK, 2011, p. 107, grifos do autor). Somente assim o complexo deixaria de ser uma mera técnica para tornar-se “[...] *um sistema de organização do programa justificado pelos objetivos da*

escola” (PISTRAK, 2011, p. 107, grifos do autor). No entanto, alertava para o fato de que não era qualquer complexo ou centro de interesse que atendia aos objetivos propostos (Tuleski, 2021, p. 247).

Ao longo de sua obra, Pistrak não deixou de formular críticas contundentes às pedagogias reformistas. Rejeitava tanto a rigidez autoritária da escola tsarista quanto a adoção acrítica das pedagogias escolanovistas, como o Plano Dalton.⁹⁷ Considerava que a incorporação irrefletida dessas metodologias desvirtuava os objetivos revolucionários da escola soviética. A pedagogia soviética deveria partir de seus próprios fundamentos teóricos e políticos, fincados no materialismo histórico e na luta de classes (Tuleski, 2021).

Outra crítica essencial formulada por Pistrak refere-se ao esvaziamento dos conteúdos escolares sob o pretexto de vinculação ao trabalho. Na obra *Pedagogia*, de 1934, ele aponta o risco de a organização por complexos levar à diluição dos conhecimentos científicos e à perda da sistematicidade do ensino. Tal crítica não representava, contudo, um abandono da proposta inicial, mas uma advertência sobre a necessidade de rigor e profundidade no desenvolvimento da escola socialista (Freitas, 2009b).

A concepção de politecnia em Pistrak pode ser encontrada em sua obra *Em Ensaios sobre a Escola Politécnica* (2015), no qual o define como um sistema dividido em três partes: a educação politécnica (formação da capacidade para o trabalho criativo coletivo e desenvolvimento de habilidades inventivas), a formação politécnica (construção de conceitos científicos sobre os fundamentos da produção) e o treinamento politécnico (domínio operacional de ferramentas elementares). Essa estrutura não se reduz à preparação para o mundo do trabalho, mas visa à formação *omnilateral* – síntese dialética entre desenvolvimento intelectual, físico e técnico que permitiria ao indivíduo “reconstruir o ambiente de trabalho, transformando-o de sua forma dividida, alienada e explorada, para o trabalho social, autogerido” (Dalmagro; Bahniuk, 2021, p. 3).

A originalidade de Pistrak reside na articulação entre politecnismo e princípio da atualidade. Para o autor, a escola politécnica só se efetivaria mediante integração orgânica com as transformações materiais da sociedade soviética. Essa premissa exigia romper com o isolamento institucional. As oficinas interescolares, por exemplo, deveriam funcionar como

⁹⁷ O Plano Dalton foi um método pedagógico de origem estadunidense, criado por Helen Parkhurst em 1920, baseado na autoaprendizagem, flexibilidade curricular e responsabilidade individual do(a) estudante. Na URSS, durante o período da Nova Política Econômica, algumas escolas experimentais adotaram-no brevemente (1922-1924) como parte de reformas educacionais inspiradas em modelos ocidentais. Entretanto, essa abordagem foi severamente criticada por educadores, como Moisey M. Pistrak e Nadezhda Krupskaya, por seu individualismo e falta de ênfase no trabalho coletivo, contradizendo os princípios socialistas. Pistrak, em particular, via o Plano Dalton como uma técnica fragmentada, incapaz de promover a compreensão das "relações recíprocas" da totalidade social, conforme defendido em sua obra. Cf. Bittar; Ferreira Jr., 2023; Pistrak, 2011.

base produtiva e técnica do politecnismo, espaços onde os(as) estudantes experienciariam cadeias produtivas completas – da matéria-prima ao produto.

Se quisermos que as crianças compreendam verdadeiramente o que é a técnica da grande indústria, não podemos nos limitar a mostrá-la ou facultar a leitura de tudo o que lhe diz respeito. As crianças devem tocar o material, convencendo-se pela prática das vantagens e do grau de perfeição que esta ou aquela forma de trabalho comporta; devem compreender as diversas variantes do progresso no nível das máquinas-ferramentas e das máquinas-motrizes. É preciso participar do trabalho para compreender a essência da divisão do trabalho. Para compreender o trabalho de uma máquina, é preciso sentir diretamente o que é de fato a mecanização da produção (Pistrak, 2011, p. 51).

O politecnismo de Pistrak apresentava o trabalho produtivo como eixo organizador do currículo, integrando teoria e prática. Nas oficinas de metalurgia ou tecelagem, problemas matemáticos surgiam do cálculo de resistência de materiais; questões químicas emergiam de processos de tingimento; a física materializava-se no estudo de máquinas.

Enfim, Moisey M. Pistrak é um agente fundamental para concepção dos pilares educacionais da Escola Única do Trabalho, durante os anos de 1930 sua proposta foi renegada voltando a tomar destaque nos anos de 1960. Assim como Shulgin, este autor possui forte entrada no campo pedagógico brasileiro, sendo uma referência com mais obras traduzidas e trabalhos acadêmicos produzidos⁹⁸.

Em síntese, a formação e atuação do NarKomPros nos anos iniciais da Revolução de Outubro evidenciam a complexidade do processo de construção de uma política educacional socialista. Longe de se tratar de um aparato técnico-burocrático, o Comissariado do Povo para a Instrução Pública constituiu-se como instrumento político-pedagógico de transformação estrutural da sociedade, fundamentado em princípios ideológicos claramente definidos e enraizado em sua realidade. Ao articular a centralização estatal com mecanismos de participação popular e ao assumir a educação como campo estratégico da luta de classes, o NarKomPros buscou romper com os resquícios da educação tsarista e instaurar uma escola voltada à formação *omnilateral* do ser humano, orientada pelos ideais da revolução socialista. A atuação de figuras como Lunacharsky, Krupskaya e outros intelectuais comprometidos(as) com o projeto revolucionário não apenas estruturou os fundamentos da Escola Única do Trabalho, mas também instaurou uma nova racionalidade educacional, que superava os limites do escolanovismo liberal e assumia o trabalho como categoria fundante da prática pedagógica. A análise desse processo revela que as políticas educacionais soviéticas não foram abstrações tecnocráticas, mas expressões concretas das contradições, disputas e

⁹⁸ Pelo banco de teses e dissertações da Capes o nome de Pistrak aparece em 51 trabalhos entre dissertações e teses. Alguns destaques: Fedato, 2022; Bahniuk, 2015; Quaresma, 2011; Junior, 2008; Cruz, 2022; Silva, 2016.

avanços de uma revolução em curso, oferecendo contribuições decisivas para o pensamento pedagógico crítico contemporâneo.

4.2 A organização e implementação da Escola Única do Trabalho entre 1917-1921

O filme *Outubro*, de Eisenstein, lançado em 1927 na comemoração dos 10 anos da Revolução Bolchevique de Outubro de 1917, fundou e firmou um tipo de narrativa que configurou o imaginário sobre as revoluções. Essa obra apresenta a visão da tomada de poder pelo proletariado e campesinato russos, mas parte de premissas da narrativa oficial, que se projetava em virtude das comemorações. Vladimir Lênin foi um grande entusiasta do cinema. Ele entendia que esta arte era a nova forma de propaganda para as massas. Nesse sentido, incentivou o desenvolvimento do cinema soviético. Para o cinema se tornar acessível à grande população russa e, mais ainda, para apresentar filmes, seriam necessários fortes investimentos estatais, o que não era algo tão fácil de executar, considerando as dificuldades dos primeiros anos revolucionários.

Assim, ainda em 1917, nasceu o órgão que seria o responsável pela fundamentação, organização e divulgação das artes e educação na República Socialista, o Comissariado do Povo para a Instrução Pública (NarkomPros⁹⁹). Seu decreto de fundação foi assinado por Lênin, como chefe do Comitê Executivo Central e do Comitê do Comissariado do Povo, publicado no jornal Pravda em novembro de 1917 (Freitas; Caldart, 2017, p. 267).

A chegada dos bolcheviques aconteceu na madrugada de 25 de outubro; pelo filme de Eisenstein tem-se noção da tensão daquela noite. Os momentos que precederam o Congresso Pan-Russo dos Sovietes marcaram o fim do governo provisório. A Guarda Vermelha tomou Petrogrado, partindo para invadir o Palácio de Inverno. A narrativa produzida por Eisenstein traz um jogo de imagens entre os acontecimentos do congresso e o assalto ao palácio, um jogo de cenas que gera ansiedade ao(à) espectador(a), levando-o(a) a refletir sobre como deve ter sido aquela tensa madrugada de 25 de outubro de 1917.

O historiador francês Marc Ferro descreve que, após a tomada do Palácio de Inverno, ao mesmo tempo os bolcheviques tornaram-se maioria no Congresso dos Sovietes, tendo passado a liderança para Lênin, Trotsky e Lunacharsky. Nessa perspectiva, podemos ver a

⁹⁹ Народный комиссариат просвещения, em russo.

importância perante a Revolução daquele que passou a ocupar o cargo de Comissário do Povo para a Instrução Pública: Lunacharsky.

A figura de Lunacharsky foi incontestável ao ser proposta durante a reunião. Segundo Sheila Fitzpatrick, Lênin foi a garantia da indicação, por mais que ninguém do partido ou dos aliados tivesse feito oposição ao nome dele. Para a historiadora australiana, havia um certo desdém pelas questões educativas; assim, nenhuma pessoa entrou em disputa pelo cargo responsável pelo NarkomPros, em contraposição a outros comissariados como Guerra, Marinha e Relações Exteriores (Fitzpatrick, 1977). A cúpula do NKP em sua primeira formação logo que foram empossados pelo Conselho de Comissários do Povo (Sovnarkom) contava com: Lunacharsky, Kruspskaya, Mikhail K. Pokrovski¹⁰⁰, Vera Menzhinskaia¹⁰¹, Ludmila Menzhinskaia¹⁰², V. M. Pozner¹⁰³, Dora Lazurkina¹⁰⁴, D. I. Leschenko¹⁰⁵, F. I. Kalinin¹⁰⁶, Lebedev-Polianski¹⁰⁷, Vera Bonch-Bruevich¹⁰⁸ e I. B. Rogalski¹⁰⁹ (Fitzpatrick, 1977, p. 28-29).

Estabelecidos em seus cargos, coube aos comissários reorganizarem a estrutura de seus ministérios, primeiramente realizando um levantamento do estado em que se encontravam. Nas primeiras reuniões do NarkomPros, discutiram quais seriam os elementos constitutivos do comissariado, qual era o aspecto geral das escolas, um levantamento das

¹⁰⁰ Mikhail Nikolaevich Pokrovski (1868–1932): historiador e teórico marxista soviético, figura central na construção da historiografia oficial do regime bolchevique. Liderou Narkomprose e fundou instituições acadêmicas marxistas. Morreu em Moscou no contexto dos grandes expurgos.

¹⁰¹ Vera Menzhinskaia (1885–1951): pedagoga soviética, participou da reforma educacional pós-Revolução de 1917, defendendo métodos de ensino marxistas. Trabalhou no Narkompros) e colaborou com organizações de educação proletária.

¹⁰² Ludmila Menzhinskaia (1880–1933): revolucionária bolchevique e irmã de Vera Menzhinskaia. Ocupou cargos administrativos no governo. Faleceu em circunstâncias obscuras durante os expurgos.

¹⁰³ Vladimir Mikhailovich Pozner (1905–1992): escritor e intelectual soviético de origem francesa. Conhecido por obras como *Partida de Xadrez* (1929), que retrata a Guerra Civil Russa. Teve carreira literária marcada por tensões com a censura stalinista.

¹⁰⁴ Dora Abramovna Lazurkina (1884-1974): revolucionária russa que atuou na Revolução de Outubro. Participou do Narkompros responsável pelo setor das creches. Foi responsável pelo Instituto Pedagógico Herzen, posteriormente no Comitê Regional de Leningrado, foi vice-secretária da Comissão de Controle do Partido de Leningrado. Presa e condenada a cinco anos de exílio em 1937; sua sentença foi posteriormente alterada para prisão no Gulag e libertada em 1955.

¹⁰⁵ Dmitry Ilyich Leshchenko (1876-1937): foi um revolucionário bolchevique, professor e um dos fundadores do cinema soviético, trabalhou como primeiro chefe do Departamento Fotográfico e Cinematográfico do Narkompros.

¹⁰⁶ Fyodor Ivanovich Kalinin (1882–1920): revolucionário bolchevique e crítico literário. Militante desde 1903, participou da Revolução de 1917. Defendia a "cultura proletária" e integrou o Proletkult. Morreu jovem, vítima de doença.

¹⁰⁷ Pavel Ivanovich Lebedev-Polianski (1881–1948): crítico literário e político soviético. Dirigiu a Glavlit e o Instituto de Literatura Russa. Teve papel central na política cultural dos anos de 1930, promovendo o realismo socialista.

¹⁰⁸ Vera Bonch-Bruevich (1869–1918): revolucionária bolchevique, trabalhou com educação popular e organizações feministas antes da Revolução. Morreu durante a Guerra Civil.

¹⁰⁹ Sem dados biográficos precisos.

condições das escolas e bibliotecas do país, além de discutir nomes para sua composição. Em ata da primeira reunião da Comissão Estatal de Educação, em 21 de novembro de 1917, houve apresentação de informe sobre a organização dos departamentos do comissariado, o que foi seguido pelos encaminhamentos:

- 1) Convidar o camarada Galkin para o Departamento de Alfabetização Universal;
- 2) aprovar o camarada Egorov como Comissário da Academia de Ciências;
- 3) confiar o desempenho das funções do secretário da Comissão Estatal E. N. Adamovich;
- 4) nomear o camarada Zhernovetsky como chefe das escolas municipais;
- 5) nomear o camarada Kuzmin como chefe do Departamento de Educação Profissional; como seu assistente - o físico Nikolaev;
- 6) convidar o camarada Buchbinder para administrar a biblioteca;
- 7) convidar S. D. Stasova para trabalhar em qualquer um dos departamentos do Comissariado do Povo para Educação;
- 8) oferecer ao camarada Agafova a chefia do Departamento Científico;
- 9) oferecer ao camarada Kryzhanovsky a chefia do Departamento de Conhecimento Técnico;
- 10) convidar pessoas especializadas para trabalhar no Comissariado de Educação Pública, pagando pelo seu trabalho no valor de 10 a 15 rublos (Arquivo da história moderna da Rússia, 2012, s/p).¹¹⁰

Segundo Fitzpatrick, os nomes de Nadezhda Krupskaya e Mikhail K. Pokrovsky foram indicações diretas de Lênin; os demais nomes, Lunacharsky e os membros do Comitê Estatal da Educação foram indicando. Houve a tentativa de formular dois núcleos dirigentes da educação: um seria o próprio Comissariado e o outro a Comissão Estatal de Educação. O primeiro ficou responsável pelos atos executivos e o segundo pelo aspecto administrativo e de formulação das políticas públicas. Ambos possuíam autonomia e, portanto, eram independentes entre si. No entanto, como os integrantes eram os mesmos em ambos os órgãos, perdeu-se o caráter de independência. (Ginzburg, 2012).

Os primeiros momentos pós-chegada dos bolcheviques foram marcados pela oposição de certos setores. Os dias que seguiram o 25 de outubro caracterizaram-se por boicotes e sabotagens por parte dos opositores dos revolucionários. Em reunião do Comitê Estatal de Educação, em sua primeira sessão, solicitou-se o envio de soldados da Guarda Vermelha às suas instalações, devido ao risco de ataques. Fitzpatrick apresenta um depoimento de Iuri Fláxerman sobre os funcionários do antigo Ministério diante do novo poder nele constituído:

¹¹⁰ Tradução livre. No original: “1) Пригласить т. Галкина в Отдел по всеобщей грамотности; 2) утвердить т. Егорова комиссаром Академии наук; 3) поручить исполнение обязанностей секретаря Государственной комиссии Е. Н. Адамович; 4) заведующим муниципальными школами назначить т. Жерновецкого; 5) заведующим Отделом профессионального образования назначить т. Кузьмина; в качестве его помощника - физика Николаева; 6) пригласить т. Бухбиндер для заведования библиотекой; 7) предложить С. Д. Стасовой работать в любом из отделов Комиссариата народного просвещения; 8) предложить т. Агафоновой заведовать Научным отделом; 9) предложить т. Крыжановскому¹ заведовать Отделом технических знаний; 10) пригласить сведущих лиц для работы в Комиссариате народного просвещения, оплачивая их труд в размере от 10 до 15 руб.”

Todos os funcionários daquela grande organização continuavam ocupando seus cargos. Houve sabotagem em todos os ministérios, bancos e outras instituições, e a maioria dos funcionários e empregados não retornou ao trabalho. No entanto, no Ministério dos Palácios, havia completa ordem; todos chegaram pontualmente ao trabalho e começaram a preencher documentos como se nada tivesse acontecido (Fitzpatrick, 1977, p. 29).

Fláxerman passou pela humilhação de ser ignorado, enquanto os funcionários do Ministério da Educação não reconheciam o poder soviético e muito menos a autoridade de Lunacharsky. A dificuldade foi generalizada. John Reed escreveu sobre a apresentação de Trotsky no Ministério do Exterior: ele foi recebido sob ataque dos funcionários, que trancaram as portas e expulsaram o novo comissário. Foi necessário arrombar as fechaduras para adentrar o prédio; logo em seguida, todos os antigos funcionários demitiram-se, mas já haviam conseguido fazer desaparecer os tratados secretos assinados pela direção anterior diante dos países beligerantes. (Reed, 2002, p. 319).

Complementando, Victor Serge escreveu que, em Moscou, a sabotagem era a principal tática contrarrevolucionária, principalmente no que dizia respeito ao abastecimento e à oferta de serviços públicos. Moscou tinha cerca de 16 mil funcionários; todos iniciaram uma greve que durou quatro meses, em uma cidade já à beira do colapso durante a guerra de 1914. Desse modo, a fome e as epidemias alastraram-se por suas ruas. (Serge, 2007, p. 121).

As memórias de Lunacharsky sobre a receptividade dos antigos funcionários do Ministério da Educação corroboram o relato de Fláxerman e John Reed. O Comissário do Povo escreveu dessa forma sobre sua chegada ao ministério:

Pôr de acordo o poder dos bolcheviques com os funcionários do Ministério do Ensino Público verificou-se ser impossível. Os funcionários enveredaram pelo caminho da sabotagem e fizeram abertamente saber que não se renderiam nunca. [...] entrámos em salas completamente vazias (Lunacharski, 1988, p. 250).

A primavera de 1918 marcou o início da guerra civil declarada. Forças reacionárias, burguesas, monarquistas e mercenários ligados ao imperialismo¹¹¹, conhecidos como brancos, levantaram-se belicamente contra o governo soviético. Foram três anos de extrema dificuldade. Naquele momento, o poder soviético buscou garantir sua sobrevivência militarmente, consolidar-se politicamente perante as massas e construir as bases de um novo Estado. Nesse contexto, o período de 1917 a 1921 foi de intensa atividade por parte dos bolcheviques para estabelecerem-se como a principal força de governo.

¹¹¹ Entre as potências e países que estiveram envolvidas estão: Reino Unido, França, EUA, Japão, Alemanha, Império Austro-húngaro (até novembro de 1918), Grécia, Itália, Sérvia, Romênia, Polônia e Canadá. Essas informações podem ser conferidas na obra do historiador anti-comunista Orlando Figes, *A Tragédia de um Povo: A Revolução Russa 1891-1924*, edição brasileira publicada em 2017.

Domenico Losurdo (2004) argumenta que a guerra civil russa deve ser compreendida como uma conjunção entre duas dimensões estruturais: uma luta social interna e uma luta nacional contra a intervenção estrangeira. Essa dupla articulação conferiu ao conflito o caráter de uma guerra de libertação nacional e socialmente revolucionária. O historiador italiano afirma que a liderança bolchevique conseguiu associar o projeto de emancipação proletária à defesa da soberania da Rússia frente à tentativa de “recolonização” por parte das potências imperialistas:

[...] a contra-revolução, desencadeada pelos exércitos contra-revolucionários brancos, apoiados ou açulados pela aliança das potências imperialistas vitoriosas em 1918, foi derrotada também porque os bolcheviques (Radek distinguiu-se nessa atitude) apelaram ao povo russo para que ele se empenhasse numa “luta de libertação nacional contra a invasão estrangeira” e contra as potências imperialistas decididas a transformar a Rússia numa “colônia” do Ocidente. Sob esta base, Brusilov adere à Rússia Soviética: o brilhante general originário da nobreza, único ou entre os poucos que mostraram seu valor durante a primeira guerra mundial, assim motivou sua escolha: “Minha obrigação moral para com a nação freqüentemente me constrangeu a desobedecer às minhas naturais inclinações sociais” (Losurdo, 2004, p. 135-136).

Essa leitura rompe com o discurso liberal predominante que acusa os bolcheviques de instaurarem uma ditadura de forma ilegítima e impopular, ignorando que a guerra civil foi fundamentalmente provocada pela tentativa das forças reacionárias internas, com apoio das potências da Entente (França, Reino Unido, Estados Unidos e Japão), de reverter os ganhos da Revolução de Outubro e restaurar um regime de classe baseado na propriedade privada, no latifúndio e no privilégio aristocrático e burguês (Losurdo, 2004).

Losurdo (2004) destaca que os bolcheviques souberam mobilizar amplos setores populares — operários, camponeses pobres e até parte da antiga oficialidade tsarista — em nome da defesa da pátria revolucionária. O caso paradigmático é o do general Alexei Brusilov, comandante durante a Primeira Guerra Mundial, que aderiu ao Exército Vermelho. Esse posicionamento ilustra o ponto de virada na composição das forças sociais envolvidas na guerra civil. Não se tratava de um conflito entre dois projetos políticos equivalentes, mas entre uma tentativa de fundação do poder popular — ainda que em condições de extrema precariedade e violência — e um esforço restaurador orientado pelas antigas classes dominantes, que buscavam o apoio internacional para esmagar a Revolução (Losurdo, 2004).

Oswaldo Coggiola (2017) apresenta um quadro de destruição generalizada na Rússia durante a guerra civil. A transição para uma sociedade socialista controlada pela classe trabalhadora ocorreu sob as condições mais adversas possíveis. A produção industrial, que já enfrentava problemas estruturais, retrocedeu cerca de 20%

Rússia havia retrocedido economicamente a um nível bem inferior ao existente antes da Primeira Guerra Mundial. A indústria soviética representava apenas 20% da produção de 1914. A produção de ferro, 1,6% e a de aço, 2,4%. Os setores do carvão e do petróleo, menos afetados pela guerra, alcançavam 27 e 41% respectivamente. 60% das locomotivas e 63% das vias férreas estavam inutilizadas. A extensão da superfície cultivada havia retrocedido 16% e os intercâmbios entre o campo e a cidade se haviam reduzido ao mínimo. As condições de vida da população eram preocupantes. Os trabalhadores mais favorecidos recebiam entre 1200 e 1900 calorias diárias, das 3000 necessárias. O proletariado industrial que havia dirigido a revolução se encontrava agora desfeito. Em 1919 havia três milhões de operários, um ano depois esse número havia caído pela metade, e em 1921 não passava de 1.250.000 (Coggiola, 2017, p. 23).

Esse quadro econômico apresentado por Coggiola pode ser complementado se refletirmos sobre a situação das crianças, que foram atingidas direta e indiretamente pelo conflito instalado. Em dados, Pomelov destaca que, antes de 1914, havia 3 milhões de crianças desabrigadas na Rússia por conta da guerra civil; esse número aumentou entre seis ou sete vezes mais (Pomelov, 2023, p. 192). Atuando para resolver essa situação, foram criadas instituições voltadas especialmente para cuidar dessas crianças. Em 1921, constavam 5.000 colônias e comunas, abrigando 260.000 crianças; no ano seguinte, essa cifra subiu para 7.815 colônias e 415.000 crianças alcançadas (Pomelov, 2023).

O inverno de 1917-1918 aprofundou a crise e transformou em crise alimentar. A reforma agrária implementada após a Revolução de Outubro, embora atendesse às demandas camponesas por terra, fragmentou as propriedades e desorganizou as cadeias de abastecimento. Em meio ao aumento da inflação, os(as) camponeses(as) recém-proprietários(as) passaram a reter grãos, recusando-se a vendê-los aos preços oficiais fixados pelo Estado. Essa dinâmica alimentou um extenso mercado paralelo, enquanto nas cidades a situação tornava-se desesperadora: em Petrogrado, a ração diária de pão reduziu-se a meros cinquenta gramas por trabalhador no início de 1918 (Pomeranz, 2023, p. 63). A escalada da Guerra Civil agravou ainda mais a crise. As forças antibolcheviques (“brancos”), apoiadas por potências estrangeiras, com destaque para França e Grã-Bretanha, controlavam regiões estratégicas: os Urais e a Sibéria (fontes de minérios), o norte do Cáucaso e, crucialmente, a Ucrânia, principal celeiro do antigo Império. Como consequência, o território sob controle soviético viu-se privado de 90% do suprimento de carvão, 75% das fundições de ferro, mais de 50% das áreas produtoras de grãos e 90% das fontes de açúcar (Pomeranz, 2023).

Diante deste cenário, o Estado soviético adotou um conjunto radical de políticas que ficaram conhecidas como Comunismo de Guerra. A mais emblemática foi a *prodrazvyorstka* (requisição compulsória de excedentes agrícolas), instituída como mecanismo de sobrevivência. Sob este sistema, cada família camponesa era obrigada a entregar ao Estado

toda produção excedente às suas necessidades mínimas de subsistência. Na prática, esta política transformou-se em confisco generalizado, pois os preços pagos pelo Estado eram simbólicos – insuficientes até para a aquisição de bens básicos. Para impor a *prodrazvyorstka*, o regime mobilizou o Narkomprod (Comissariado do Abastecimento), comitês de camponeses pobres e destacamentos armados, enfrentando resistência generalizada no campo. Paralelamente, avançou-se na estatização total da economia (Pomeranz, 2023, p. 64). O comércio privado foi criminalizado, as grandes indústrias foram nacionalizadas (completando um processo iniciado em 1918) e implementou-se a chamada “naturalização da economia”: a partir de março de 1919, as transações monetárias foram suprimidas em favor de um sistema de alocação administrativa. O Conselho Superior da Economia Nacional (VSNKh) determinava a destinação da produção industrial sem mediação de pagamentos; ferrovias e transporte fluvial operavam gratuitamente; e empresas estatais recebiam financiamento direto do orçamento público, operando em regime de contabilidade não monetária (Pomeranz, 2023, p. 64).

Os resultados do Comunismo de Guerra foram catastróficos em escala nacional. A produção industrial entrou em colapso vertiginoso: entre 1913 e 1921, a produção bruta industrial caiu aproximadamente 70%, com a grande indústria sofrendo queda próxima a 80%. A produção agrícola regrediu 40% no mesmo período, enquanto a tonelagem transportada por ferrovias despencou de 132,4 milhões de toneladas (1913) para 39,4 milhões. Este declínio produtivo acelerou um êxodo urbano massivo: a população das cidades encolheu drasticamente, e o proletariado industrial – base social do regime – reduziu-se de 2,6 milhões de trabalhadores (1917) para 1,2 milhões (1920). A fome urbana tornou-se endêmica, e o desabastecimento crônico alimentou a criminalidade e o banditismo. A insatisfação social explodiu em revoltas camponesas generalizadas contra a *prodrazvyorstka* e culminou na rebelião dos marinheiros de Kronstadt em fevereiro de 1921. Estes marinheiros, anteriormente considerados “a glória e o orgulho da revolução”, revoltaram-se contra as condições miseráveis de vida e a repressão política, exigindo “soviets sem bolcheviques” (Pomeranz, 2023, p. 65). A revolta de Kronstadt, esmagada militarmente, funcionou como um alerta decisivo para a liderança bolchevique, evidenciando o risco de ruptura total entre o regime e sua base social.

Essas eram as condições conjunturais que o NarKomPros tinha que enfrentar para concretizar seu objetivo de construir um novo sistema de ensino, cujo território se estendia do leste europeu até o extremo oriente asiático. Em sua primeira declaração como Comissário do

Povo, Lunacharsky apresentou as diretrizes gerais dos objetivos e finalidades estabelecidos pelo comitê responsável pela elaboração dos novos rumos educacionais, que assim ficaram estabelecidas:

[...] a universalização da alfabetização através da organização de uma rede de escolas para atender as demandas da pedagogia moderna, introduzir o ensino universal obrigatório e gratuito e, ao mesmo tempo, organizar uma série de institutos e seminários para professores que, o mais rapidamente possível, irá produzir um poderoso exército de professores do povo, tão necessário para o ensino de toda a população desta imensa Rússia (Freitas; Caldart, 2017, p. 268).

O processo de alfabetização tornou-se o grande carro-chefe do comissariado, algo que particularmente era uma “obsessão” de Lênin. Com uma taxa de 90% a 95% de analfabetos (Bittar; Ferreira Jr., 2023, p. 47), como apresentado anteriormente, havia uma necessidade econômica de alfabetizar a população russa. Segundo Bittar e Ferreira Jr. (2023), Lênin vinculava o processo de alfabetização à eletrificação, que significava construir uma base industrial capaz de superar o atraso econômico e cultural do país.

A promulgação do *Decreto sobre a eliminação do analfabetismo* em 26 de dezembro de 1919 representou um marco na construção da nova ordem socialista, materializando a concepção bolchevique de educação como alicerce da transformação social. Ao declarar obrigatória a alfabetização para toda a população entre 14 e 50 anos – em seu Art. 1 afirma: “[quem] não saiba de ler ou escrever, obrigada a aprender”¹¹²– o Estado soviético estabeleceu um vínculo orgânico entre desenvolvimento cognitivo e participação política, explicitado no fornecimento de toda população uma participação ativa e consciente na vida estatal e política. Esta universalidade radical, que incluía operários(as), soldados e camponeses(as) com garantia de ensino no idioma nativo ou no russo, não se postulou como uma mera política educacional, mas uma forma de fundação da nova cidadania socialista.

A arquitetura operacional combinou centralização estratégica e mobilização orgânica das massas. Enquanto o Departamento Extraescolar do NarKomPros coordenava nacionalmente o processo, comissões locais integradas por sindicatos, comitês de fábrica, Komsomol e organizações partidárias, estabelecido na *Instrução sobre a liquidação do analfabetismo*, de 29 de dezembro de 1919, em seu parágrafo 3º, havia a tarefa de executar o recenseamento casa a casa, registrando nome, sexo, idade e ocupação de cada analfabeto(a). O mecanismo de implementação revelou um avanço em relação aos direitos dos(as) trabalhadores(as) no que se referia a redução de duas horas na jornada trabalho com salário

¹¹² Tradução livre. No original e por completo: действие этого пункта распространяется на красноармейцев и матросов, причем соответственная работа в военных частях производится при ближайшем участии культурно-просветительных отделов Военкома и политотделов флота.

integral para trabalhadores-estudantes (em seu Art. 6). Todavia, a instrução também firmava sanções contra pessoas ou instituições que impedissem a frequência escolar (Art. 12), o que demonstra os conflitos e sabotagens nesse processo de implementação das políticas educacionais. Enquanto, no Art. 10 estabeleceu a requisição de bibliotecas, clubes, casas do povo e residências particulares para funcionamento das escolas demonstrava a prioridade absoluta concedida à campanha no contexto da Guerra Civil.

A construção curricular refletiu a tensão criativa entre urgência revolucionária e projeto pedagógico de longo prazo. Se o núcleo básico – leitura, escrita e cálculo – garantia universalidade, a inclusão opcional de estudos sociais condicionada a instrutores comunistas, revelava o papel da alfabetização como vetor de formação política. A escassez de profissionais formados levou a constituição de “cursos-congressos de curta-duração” com objetivo de formação de alfabetizadores(as). Outro momento importante nesse processo e que corrobora com a ideia de implementação também do poder autogerido foi a criação de conselhos escolares paritários (professores(as)/estudantes, §10 da instrução).

A campanha operou como rito de passagem civilizatório, descolonizando o acesso ao conhecimento através do reconhecimento das línguas nativas e democratizando mecanismos cognitivos secularmente monopolizadas pelas elites. Seu legado quantitativo – 5 milhões de adultos alfabetizados entre 1920-1923 – foi secundário frente à transformação qualitativa na relação entre Estado, saber e cidadania.

Os processos de escolarização e socialização dos saberes acumulados pela sociedade estiveram, por muito tempo, limitados a um grupo seletivo da população. A modificação de tal situação atravessava a tarefa política, econômica e ideológica dos revolucionários. Por ora, consideramos necessário assinalar o duplo aspecto: há autores que, ocupados de uma leitura de mundo liberal, reduzem os processos educativos revolucionários como se fossem mera doutrinação das massas; os revolucionários partem do chão histórico de destruição social, material e, também, das construções materiais e trabalham a partir do que é possível para construir a nova sociedade e com o compromisso de formação na e pela solidariedade de classe socialista (Gonçalves, 2020, p. 58).

Nesse sentido, os bolcheviques entendiam que, para elevar o nível escolar, não se poderia continuar o modelo tsarista. Assim, os pioneiros da educação soviética propunham articular as propostas escolanovistas com o pensamento marxista, mediante o movimento de negação-incorporação — isto é, por superação, conforme exposto em tópico anterior. Para Gonçalves (2020), as metodologias ativas foram mecanismos que auxiliaram na propagação do processo de ampliação do conhecimento e participação social dos(as) estudantes, devido

como as condições pós-revolucionárias foram duríssimas, a adoção de metodologias educativas ativas foi amplamente debatida, de modo que os jovens também fossem incumbidos de uma tarefa prática imediata e de instrução às pessoas que morassem próximo a escola (Gonçalves, 2020, p. 57).

A utilização dos métodos ativos empregados no início da implementação da escola soviética, além de refletir os ideários de participação ativa da(o)s estudantes, contribuía para suprir necessidades produtivas que o país enfrentava. Por outro lado, havia o anseio de desvincular-se do ensino tradicional tsarista, que funcionava como instrumento de reprodução do antigo regime. Nesse modelo, o(a) estudante mantinha-se passivo(a), apenas recebendo o conteúdo ministrado pelo(a) professor(a), confinado(a) a salas de aula, alheio(a) ao mundo exterior.

As novas metodologias formuladas e implantadas pela(o)s pioneira(o)s da educação soviética vinculavam-se à construção de um conhecimento mediante articulação prática-teoria. Nessa concepção — marxista —, não se restringia o aprendizado às salas de aula, pois exigia-se articulação com a prática social, haja vista as estruturas escolares precárias, incapazes de acomodar todos(a)s o(a)s estudantes.

No primeiro período de funcionamento do NarKomPros, devido à guerra civil e às dificuldades orçamentárias, ele esteve empenhado no estabelecimento das bases e fundamentos da escola soviética. Assim, a “rede de escolas” e “série de institutos e seminários para professores” não foram criadas de imediato, já que houve todo um processo de captação de recursos, o que demorou certo tempo. O principal problema era a guerra e o déficit econômico. Todos os comissariados não tinham recursos para o cumprimento de seus ideais. Para Fitzpatrick (1977), outros fatores também incorreram naqueles primeiros meses do governo soviético, por exemplo, a falta de experiência com finanças da máquina estatal.

A historiadora Sheila Fitzpatrick apresenta uma pequena nota de uma memória de Lunacharsky sobre I. B. Rogalski, responsável pelas finanças do comissariado, o qual parecia ter um certo desconforto toda vez que levava dinheiro em espécie para a instituição: “[...] a expressão no rosto de Rogalski sempre revelava um gesto de profundo espanto quando ele nos trazia dinheiro do banco” (Fitzpatrick, 1977, p. 38). Mesmo para realizar os cálculos orçamentários, houve grande dificuldade nos primeiros meses, além da dificuldade de conseguir mais recursos com os órgãos centrais, pois a crise econômica era algo generalizado. Nas palavras de Lunacharsky:

A situação financeira está ruim [...]. Temos sido pressionados com perguntas sobre dinheiro, mas não há alocações... Precisamos descobrir o que a Fazenda quer de nós, de modo que possamos distribuir o orçamento que recebemos [...] Grande parte do departamento de artes ficou completamente sem orçamento [...] O departamento de finanças evita gastar o dinheiro que tem e tem muito sobrando. A Gosizdat possui

seus próprios fundos, mas todos os outros departamentos reclamam da falta de recursos (Fitzpatrick, 1977, p. 40).¹¹³

A formação do corpo técnico do NarKomPros apareceu como um desafio que deveria ser superado. Segundo Fitzpatrick (1977), o primeiro escalão contava com grandes nomes dos estudiosos do Partido; no entanto, para as funções inferiores faltavam pessoas especializadas, pois os antigos funcionários haviam abandonado seus postos. Entre os departamentos do comissariado, havia um descompasso na composição de seus funcionários(as): enquanto o cinema e a música contavam com 600 empregados(as), na educação estavam alocadas 283 pessoas. Em 1920, ocorreu uma racionalização e estruturação entre os comitês e departamentos do NarKomPros, criando assim cinco divisões: organizativa; atividades extraescolares; científica; artística; e educação pública (Fitzpatrick, 1977).

Quando Lunacharsky e seus camaradas chegaram ao poder, o ano letivo já estava em andamento. Desse modo, não poderiam alterar drasticamente o funcionamento escolar, ficando assim para o ano letivo de 1918-1919 as primeiras modificações (Pistrak, 2009). Pistrak se recordava dos primeiros anos:

[...] nos primeiros meses depois da Revolução de Outubro de 1917 (o ano escolar já havia começado) não era possível nem pensar em reelaborar imediatamente e, menos ainda, introduzir quaisquer novos programas. Era necessário superar a greve e a sabotagem de parte significativa do magistério, organizados pela União dos Professores de Toda a Rússia que unia ao seu redor os elementos contrarrevolucionários; era necessário destruir os ginásios masculinos e femininos antigos; quebrar as paredes entre as escolas privilegiadas médias e iniciais; introduzir o estudo misto de ambos os sexos; eliminar a catequese e línguas antigas da escola; estimular a juventude (pelo caminho de organização da autonomia) contra o magistério reacionário etc. (Pistrak *apud* Freitas, 2009b, p. 40).

Rompendo com o modelo educativo tsarista, foi proclamada a Escola Única do Trabalho, com alterações drásticas em relação ao período educacional anterior. A primeira delas é a universalização de todo o ensino: foram abolidos os exames e provas admissionais, sendo que o ensino primário e secundário se tornaram obrigatórios. Nesse sentido, esses dois níveis de ensino tornaram-se também gratuitos e de caráter universal. A divisão por gênero também foi excluída; como descreveu Pistrak, os muros entre as escolas foram demolidos e foi instalado o ensino misto. Os castigos físicos contra as(os) estudantes foram proibidos, e o ensino passou a ser estritamente laico, com o confisco das escolas clericais e o afastamento dos religiosos dos postos escolares (Freitas; Caldart, 2017).

¹¹³ Tradução livre. No original: “La situación financiera es mala [...] Hemos sido acosados con preguntas sobre el dinero, pero no hay asignaciones [...] Debemos descubrir qué quiere la Hacienda de nosotros, de tal modo que podamos distribuir el presupuesto que hemos recibido... Gran parte del departamento de artes se ha quedado completamente sin presupuesto [...] El departamento de finanzas evita gastar el dinero que tiene y tiene mucho de sobra. La Gosizdat tiene sus propios fondos, pero todos los demás departamentos se quejan de falta de fondos.”

Na deliberação do Comitê Executivo, aparecem dois artigos que nos saltam aos olhos: são eles a preocupação dos revolucionários com a saúde das crianças. Em seu 22º artigo, ficou estabelecida a necessidade de assistência médica nas escolas de primeiro e segundo graus. No artigo 23, delibera-se que, para o ingresso escolar, era exigido que as escolas realizassem um exame médico minucioso para averiguar o estado de saúde físico e mental da criança (Freitas; Caldart, 2017, p. 281). Essas medidas não encontram-se em quase nenhuma rede de ensino brasileira nos dias atuais, algo que há mais de cem anos era preocupação dos comunistas soviéticos.

Dentre o ciclo de 1917 a 1924, estabeleceram-se os parâmetros curriculares e deliberações das políticas públicas da Escola Única do Trabalho. Mas, nesse intervalo, foram fundadas instituições educacionais que serviram como modelo para a implementação do sistema de ensino soviético. Em 1918, foram anunciadas as Escolas Experimentais e Demonstrativas, compostas por colônias educacionais e pelas Escolas-Comunas. Panteleimon N. Lepeshinskiy¹¹⁴ apresentou, durante I Sessão dos Professores Internacionalistas, que elas funcionaram como laboratórios de práticas pedagógicas, que posteriormente seriam difundidas por todas as escolas soviéticas (Freitas, 2009b).

Assim, as colônias infantis de A. A. Lunacharskaia e a cidade infantil “A Terceira Internacional” investigaram a melhor forma de instalar os lares infantis: se faria para uma ou várias faixas etárias, educar as crianças do lar infantil separadamente ou junto das crianças de famílias. A cidade das crianças “A Terceira Internacional” dedicou especial atenção à educação política das crianças: experimentou a organização de grupos de pioneiros ligados à escola... As escolas-comunas do Narkompros realizaram um interessante experimento sobre a integração da escola com a produção. A estação experimental de Shatúrskaja [dirigida pela esposa do diretor das obras de construção locais] realizou uma grande obra cultural entre a população local [...] (Diushen *apud* Fitzpatrick, 1977, p. 71).¹¹⁵

Em relação às Escolas-Comunas do NarKomPros, Freitas (2009b) nos oferece um apontamento sobre o projeto inserido e seu funcionamento:

¹¹⁴ Panteleimon Nikolaevich Lepeshinskiy (1868-1944), oriundo de família de professores, na juventude participou do *narodnik* Vontade do Povo, em 1898 ingressou no POSDR. Entre 1918-1919 foi membro do Narkompros, organizador da escola-comuna experimental. Vice-comissário de Educação no Turquestão de 1919 a 1920. Mais tarde, trabalhou no Istpart (seção de História do Partido sob o Comitê Central), MOPR (Sociedade Internacional de Ajuda aos Revolucionários), Museu Estadual de História e Museu da Revolução. No final da vida, recebeu um doutorado em ciências históricas.

¹¹⁵ Tradução livre: No original: “Así, las colonias infantiles de A. A. Lunachárskaia y la ciudad infantil “La Tercera Internacional” investigaron la mejor forma de instalar los hogares infantiles: si hacerlos de uno o de varios grupos de edad, si educar a los niños del hogar infantil por separado o junto con niños de familia. La ciudad de los niños “La Tercera Internaciona l” dedicó especial atención a la educación política de los niños: experimentó con la organización de grupos de pioneiros adscritos a la escuela... Las escuelas-comunas del Narkomprós realizaron un interesante experimento sobre la vinculación de la escuela con la producción. La estación experimental de Shatúrskaja [dirigida por la esposa del director de las obras de construcción locales] llevó a cabo una gran obra cultural entre la población de los alrededores.

Lepeshinskiy fundamentou um modelo de Escolas-Comunas como instituição de ensino de novo tipo, isto é, comunidade constituída por princípios de autodireção, autosserviço e organização de uma “forma inteligente de trabalho”. A autodireção era entendida como a participação direta de todo o coletivo nas diversas formas de trabalho produtivo e intelectual da vida escolar. Considerava a realização do trabalho o fator principal de formação e base da atividade escolar. Explorou o caminho da ligação do trabalho físico e intelectual com base na participação da criança na comunidade, na vida e sua inserção no processo de trabalho produtivo (Enciclopédia Pedagógica Russa *apud* Freitas, 2009b, p. 14).

A mais importante das Escolas-Comunas ficou conhecida pelo nome de seu idealizador, Lepeshinskiy, mas também pelo título do comissariado: Escola Experimental Demonstrativa NarKomPros. Sua primeira instalação foi na aldeia de Litvinovichi (na atual Belarus), localidade com poucos habitantes e que, segundo Pistrak, havia sofrido muito com ataques durante a guerra civil. Logo de início, foram submetidas a todo tipo de prova para manterem seu funcionamento. Houve grande dificuldade para reformar um prédio para suas instalações. Poucos eram os habitantes empenhados na construção. Com isso, tiveram de dividir espaço com uma escola rural da região, que não havia realizado ainda a transição para o novo modelo (Pistrak, 2009).

A primeira experiência contou com a participação de 100 estudantes e 4 professores, sendo que três desses professores, mesmo com medo, estiveram engajados no projeto. Um deles lutou de todas as formas para acabar com a Escola-Comuna e expulsar os bolcheviques do poder. Segundo Pistrak, o clérigo local e o antigo professor realizaram campanha junto à população de forma sistemática, mas após os(as) estudantes terem contato direto com o novo modelo educacional, eles(as) foram se simpatizando com o tempo e relegaram o antigo método.

Pistrak descreve o clima da escola após a formação do tipo internato, que gerou uma outra postura dos(as) estudantes:

Com a abertura do internato foi necessário não apenas café da manhã, mas também almoço e jantar, e quando as crianças preparavam para si o seu primeiro almoço comunal, sentadas ao redor da mesa, as carinhas eram alegres, agradáveis, vivas. De repente, um dos meninos salta no banco e grita: “Irmãos, nós já temos uma comuna!” - “Sim, sim” - gritaram os demais. Alguém começou a aplaudir e o restante apoiou. Começaram a discutir então porque, se na comuna é bom, todos têm medo dela.

[...] Nossa escola (...) foi submetida a toda sorte de repressão por parte da população, ela até mesmo foi incendiada uma vez, e o instinto de autopreservação forçou as crianças a cuidar da escola amá-la, orgulhar-se dela, defender seu valor e defendê-la dos ataques do inimigo (Pistrak, 2009, p. 147).

No entanto, a situação externa à escola se agravou. Pistrak lembrava as noites em guarda com armas nas mãos para defendê-la. Os ataques físicos contra os(as) estudantes ocorriam todo fim de semana quando eles(as) voltavam para casa. Em determinado domingo,

os(as) professores(as) foram encontrá-los(as) no retorno à escola-comuna; os(as) meninos não portavam o gorro da instituição para não correrem o risco de apanhar da população. A situação era drástica: até mesmo os(as) estudantes estavam cogitando mudar de lugar para poderem estudar com tranquilidade. Dessa forma, no outono de 1919, a Escola-Comuna transferiu-se para Moscou. Como saldo dessa experiência, Pistrak destacou aspectos mais morais, como trabalho coletivo, autonomia, sentimento de camaradagem e trabalho: “[...] essas bases fortaleceram-se, ampliaram-se e transformaram-se em fundamentos seguros da comuna escolar futura” (Pistrak, 2009, p. 149). Porém, ele não apresenta nada em relação aos fatores pedagógicos de forma estrita; para os opositores do ativismo pedagógico, a ausência de dados concretos sobre avanço educacional constituía um fator de desabono ao novo método empregado nas escolas-comunas.

Em Moscou, ficaram apenas por alguns meses. Pistrak considerou esse período heroico. As condições de infraestrutura eram as piores possíveis. A reconstrução do prédio foi realizada pelos(as) estudantes e professores(as). Não havia energia elétrica. A falta de funcionários para atividades como limpeza e manutenção gerou críticas de Pistrak. O corpo discente era de diferentes origens sociais: havia aqueles(as) advindos(as) dos campos (da primeira experiência); outros(as) eram do setor urbano; havia também os(as) que sofreram com as perdas da guerra civil e foram incorporados(as); por fim, os(as) filhos(as) dos(as) funcionários(as). Desse último grupo, alguns haviam regressado há pouco do exílio e já possuíam conhecimento diferenciado. A heterogeneidade gerou conflitos internos: os(as) oriundos(as) de classes pobres recusavam-se a conviver com os(as) filhos(as) dos(as) funcionários, chamando-os de “burgueses”.

Em relação ao trabalho pedagógico, mais uma vez não avançaram devido aos problemas materiais. Alguns métodos novos são testados, mas com as crianças trabalhando na reforma do local e na manutenção, por falta de funcionários(as), não conseguem se concentrar nas aulas.

Buscam-se novos métodos de trabalho, escolhem-se materiais, experimenta-se, mas o trabalho pedagógico malogra pelas adversidades. É preciso liberar as crianças de parte do trabalho, é preciso contratar pessoal técnico, reagrupar os serviços para que eles aconteçam em grupos, caso contrário o trabalho desorganiza-se em todos os grupos. Primeira reforma - primeiro alívio, mas não muito grande. Janeiro. É preciso pensar no verão. É preciso procurar novas habitações para o inverno: faltam classes, dormitórios e a canalização da escola frequentemente transborda (Pistrak, 2009, p. 151).

Conciliar aprendizagem com trabalho produtivo era um dos objetivos da Escola Única do Trabalho. No entanto, infelizmente, durante o período em que estiveram em Moscou,

reinou o “trabalho inútil”. Nenhuma pessoa consegue avançar em seus estudos e formação tendo responsabilidades além das necessárias, extrapolando inclusive as atividades escolares. As péssimas condições de vida e estudo levaram a Escola-Comuna a mudar novamente para outro espaço.

Em Upensk, na região de Moscou, instalaram-se próximo a uma fazenda coletiva, à qual as crianças tiveram parte do ensino prático em suas dependências. Esse período foi o mais importante para o aprimoramento dos planos de estudo. Puderam exercitar a auto-organização e autodireção, e os(as) estudantes estiveram mais ativamente empenhados(as) na construção do conhecimento, além de poderem realizar ligações com a prática. Em conexão com essas tarefas práticas, a comuna escolar mantinha sua própria horta experimental, onde, sob administração do pedagogo de ciências naturais, executavam-se experimentos e conduzia-se trabalho no laboratório da escola (Pistrak, 2009, p. 158).

As condições subjetivas estavam favoráveis aos(as) estudantes comunizados(as). A comunidade próxima da escola-comuna aderiu ao projeto e participou ativamente não apenas do trabalho formal, mas também da execução de espetáculos. Os(as) professores(as) da região mostraram-se motivados(as) a compreender a nova estrutura pedagógica e a entender o funcionamento da escola do trabalho.

Por mais profícua que fosse a experiência em Upensk, não havia infraestrutura adequada para assegurar boas condições de vivência aos(as) estudantes. Por exemplo: [...] apareceu a questão da lenha, vestimenta, comida, sobre o trabalho pedagógico do inverno. Não havia a quantidade de força necessária, não havia recursos (Pistrak, 2009, p. 163). Esse período ocorreu durante às fortes investidas do exército branco. Assim, a guerra civil atingia seu ápice, aumentando as dificuldades nas escolas. Como já apontamos, o NarKomPros não detinha recursos para o funcionamento de suas escolas e, assim, optou-se por dividir os(as) estudantes.

Os(as) mais velhos(as) foram direcionados para outra escola na Alameda Ilinskiy, onde novamente lutaram por instalações dignas. Esse momento marcou a chegada de Moisey M. Pistrak como diretor da Escola-Comuna. Nele, aprofundaram-se questões pedagógicas e experimentações da pedagogia do meio (Freitas, 2009b). Os programas e planos de estudo da instituição foram projetados nesse período mediante construção coletiva: estudantes, professores, funcionários e direção realizavam reuniões que definiam as diretrizes pedagógicas.

Em meio a essas mudanças entre os locais dos trabalhos da escola-comuna, no NarKomPros ocorriam debates efervescentes sobre o processo de implementação dos ideais pedagógicos, suas limitações materiais e os rumos da educação soviética. Durante a 61ª reunião extraordinária do Colegiado do NarKomPros, ocorrida em 28 de junho de 1920, foram expostas as tensões do processo de edificação do sistema educacional soviético no período pós-revolucionário imediato. A discussão em torno do relatório do Departamento da Escola Única do Trabalho (DEUT) sobre as tarefas do ano letivo de 1920-1921.

O centro do debate se voltou na relação entre ruptura radical com o modelo educacional pré-revolucionário e a necessidade pragmática de preservação e adaptação das estruturas existentes. Conforme salientado por O. Yu. Schmidt¹¹⁶, a prioridade imediata deveria ser a “preservação e a restauração das escolas existentes”¹¹⁷, pois a criação de uma rede nova de escolas-clubes¹¹⁸ para adolescentes configurava-se como uma “utopia” diante da carência de docentes. Este pragmatismo, no entanto, não significava o abandono do ideal, mas sua recalibragem temporal e metodológica. Schmidt defendia uma tripla estratégia: conservação da infraestrutura escolar, sua organização de modo “conveniente e viável”, e uma aproximação concreta da escola com a vida, através de direcionamentos profissionalizantes adaptados aos contextos locais (agrícola, industrial, socioeconômico, pedagógico), evitando qualquer “fetichismo” doutrinário (Arquivo de História Contemporânea, 2016, p. 372).

Em sua fala Lunacharsky ampliou a análise ao incorporar uma dimensão importante sobre quem estava na prática colocando a transformação em realidade: o corpo docente herdado. Cita que durante suas viagens por 15 províncias, levou-o à constatação de que “que a grande maioria das nossas ideias saudáveis para o ensino são, em média, aceitáveis” (Arquivo de História Contemporânea, 2016, p. 371).¹¹⁹ O distanciamento observado não derivava primariamente de hostilidade ideológica, mas da ausência de contato ativo entre o Centro e os(as) professores(as). Lunacharsky propôs, assim, um modelo de aliança estratégica: o NarKomPros manteria a liderança na construção educacional, mas envolveria ativamente os professores tradicionais – caracterizados como agentes sensatos(as) e qualificados(as) – na elaboração dos planos de ensino e detalhamento das reformas, através de conferências e

¹¹⁶ Otto Yulyevich Schmidt (1891-1956), nascido em Mahilou (Belarus), matemático e astrônomo soviético, foi membro do PCUS e fundador do Instituto de Geofísica Teórica. Participou da Academia Soviética de Ciências, com o cargo de vice-presidente, entre 1932-1939.

¹¹⁷ Tradução livre. No original: сохранение и восстановление существующих школ.

¹¹⁸ Proposta educativa para ampliação da Escola Única do Trabalho, no formato e parâmetros estabelecidos pelas normativas do NarKomPros, para mais escolas, fora do escopo das escolas experimentais.

¹¹⁹ Tradução livre. No original: что огромное большинство наших здоровых идей для учительства в среднем приемлемо.

reuniões frequentes. Este reconhecimento da necessidade de cooptar o saber institucional existente, sem renunciar à hegemonia estatal, representava uma solução política sofisticada para o dilema da transformação. Lunacharsky ofereceu uma distinção analítica fundamental para evitar reducionismos: diferenciou o ensino por meio do trabalho (método pedagógico) do ensino do trabalho (formação técnica especializada), alertando contra a transformação da escola em pequena oficina, pois esse era outro tensionamento que ocorria no comissariado sobre o caráter da educação soviética.

Em contraponto a esta visão de Lunacharsky, M. N. Pokrovsky reafirmou sua proposta de uma escola do trabalho voltado ao âmbito industrial. Reconhecendo, contudo, a impossibilidade material de sua implementação imediata – exigindo “anos de preparação” e a formação de um novo corpo docente –, sua proposta assumiu um caráter gradualista. Propôs a utilização da velha escola como plataforma transitória, passando por um processo de “restauração” seletivo que expurgasse elementos “inadequados às condições atuais”, introduzisse trabalho físico e incorporasse iniciativas locais de reforma, visando sua “transformação gradual”. Esta abordagem buscava institucionalizar a tensão entre o projeto revolucionário de longo prazo e as demandas imediatas, materializando uma sugestão de reestruturar do Departamento da Escola Única do Trabalho, em subdepartamentos dedicados aos “processos laborais” (futuro) e ao “ensino universal” (presente transitório), além da formação docente.

O debate realizado durante esta reunião evidenciou as múltiplas formas de interpretação de como se organizaria a nova escola do regime soviético. Assim, como a construção do novo modo de produção em todos os seus âmbitos era um fator de disputa interna, a educação não ficou apartada. É nesse sentido que podemos refletir sobre as facetas desse desafio: D. A. Lazurkina enfatizou a necessidade de infundir novos conteúdos nas estruturas existentes, rejeitando a ideia de restauração pura. F. V. Lengnik denunciou a “profanação” dos princípios da politecnicidade, que levava a uma compreensão anárquica e à perseguição indevida da especialização. V. N. Shulgin sintetizou o impasse ao constatar que “nas condições difíceis de hoje, não se pode criar uma escola nova” (Arquivo de História Contemporânea, 2016, p. 374)¹²⁰, defendendo as escolas-clubes como medida paliativa necessária. L. R. Menzhinska, por fim, reforçou a perspectiva central do DEUT, negando seu

¹²⁰ Tradução livre. No original e na íntegra: В. Н. Шульгин заявляет, что произведенный Отделом единой школы полный учет всего, что в настоящий момент имеется, дает отделу вывод, что при современных тяжелых условиях создать новую школу нельзя.

vínculo com conflitos locais (como os do MONO)¹²¹ e afirmando sua origem na “situação geral da instrução na República”. Sua ênfase na adaptação local dos programas e sua advertência contra a especialização precoce no segundo grau reforçavam a necessidade de flexibilidade operacional e coerência com o princípio da escola única.

Ao analisar esse debate a luz dos relatos de Moisey Pistrak sobre o processo de construção dos planos de estudo e programas na Escola-Comuna do II grau, a partir de 1920 quando estavam situados em Moscou, uma proximidade da proposta de Lunarcharsky na citada reunião do Colegiado. Em outubro de 1920, houve uma reunião para desenvolver os planos de estudos pelo Conselho Escolar da Escola-Comuna.

O contexto pós-revolucionário imediato na Rússia soviética pode ter contribuído para a cronologia específica de elaboração dos planos de estudo combinado com a questão dos debates internos do NarKomPros. Como explicitado por Pistrak, somente três anos após a Revolução de Outubro o Conselho Escolar da comuna iniciou a sistematização formal de seus planos de estudo e programas, embora atividades de ensino-aprendizagem já estivessem em curso. Essa simultaneidade entre prática educativa em andamento e formulação tardia de diretrizes curriculares reflete o caráter conflituoso e experimental da implementação do projeto da Escola Única do Trabalho.

Como assinalado por Pistrak:

O programa e plano de estudos da comuna escolar no II grau não representam em si algo plenamente acabado no momento atual [1924] e não foram logo criados, como um todo acabado, três anos atrás. [...] O conteúdo e volume do programa, métodos de elaborá-los e o horário da vida escolar foram estabelecidos no processo de trabalho coletivo. Pouco a pouco corrigiram-se e continuam a ser corrigidos até os tempos atuais, a partir da experiência (Pistrak, 2009, p. 171-172).

A questão central desde o início foi a superação do modelo tradicional fragmentado. Relatos iniciais dos(as) professores(as) evidenciaram “o acaso e a falta de coordenação do conhecimento recebido pelos estudantes (a razão disso eram os programas sistemáticos separados em disciplinas)”. Diante disso, enfatizou-se “a necessidade de uma tarefa completa para a escola” e, por ser uma escola com “inclinação industrial”, surgiu a questão fundamental da “ligação da escola com as empresas industriais (novembro de 1920)” (Pistrak, 2009, p.172).

As primeiras tentativas de ligação com a produção, focadas na tipografia Mamontov e na fábrica de veículos militares Morgushin, revelaram-se problemáticas. O enfoque inicial era predominantemente técnico e como poderiam extrair material para o trabalho educativo. No

¹²¹ Abreviação em russo para Departamento de Educação Pública de Moscou (Московский отдел Народного образования)

entanto, no momento de atuação prática na fábrica não sabiam ao certo qual seriam suas tarefas. As excursões planejadas como fase preparatória encontraram dificuldades práticas, especialmente na fábrica de veículos. Segundo Pistrak:

[...] elas quase começaram a fracassar desde a segunda visita. [...] Se nós tivéssemos colocado como objetivo conduzir uma série de excursões para se familiarizar com este ou aquele fenômeno, eles, é claro, se saíram bem, como em qualquer excursão conduzida por um professor mais ou menos preparado. Mas nós colocamos como objetivo um enfoque gradativo de excursões ao trabalho real na fábrica e as crianças foram preparadas psicologicamente para isso; sentiram-se não como em qualquer excursão comum; elas foram à espera de algo. Como resultado, houve alguma insatisfação entre as crianças e algum embaraço entre os adultos (Pistrak, 2009, p. 173-174).

Essa experiência malsucedida com a tipografia e fábrica de veículos revela as contradições inerentes à implementação da Escola Única do Trabalho nessa fase. Conforme registrado, a abordagem reducionista — que limitava o contato das crianças à familiarização com este ou com outro fenômeno técnico — frustrou o objetivo central de compreender a fábrica como um imenso todo cultural. Essa falha demonstra que a ausência de sistematização curricular, somada à improvisação nas atividades (“não tínhamos claro nossa tarefa”), inviabilizou a transição do modelo educacional cuja integração orgânica era preconizada pelo NarKomPros. Como sintetizou o conselho escolar em sua autocrítica: a fábrica deveria ser vivida pelas crianças não como espaço de “excursões comuns”, mas como ambiente onde “elas devem não apenas trabalhar, mas sentir a fábrica como o seu lugar, penetrando em todos os aspectos da sua vida” (Pistrak, 2009, p. 175).

A reflexão sobre esse fracasso inicial levou a profundas revisões em dezembro de 1920, sintetizadas em algumas conclusões:

1. O trabalho em duas empresas divide a atenção do coletivo escolar (infantil) e não dá possibilidade de se unir o interesse das crianças em uma direção. Deve-se concentrar o trabalho em uma única empresa.
2. O enfoque da fábrica deve ser não apenas técnico, mas também social, ou mais corretamente, a fábrica deve ser vista por nós como um imenso todo cultural, como unidade que constitui a base de toda nossa vida, e especialmente em tempo revolucionário. A fábrica deve saciar todos os interesses das crianças, elas devem não apenas trabalhar, mas sentir a fábrica como o seu lugar, penetrando em todos os aspectos da sua vida.
3. O enfoque básico deve ser social. Desde este ponto de vista a escolha das empresas não foi adequada. O importante é escolher aquela fábrica ou empresa que é mais ou menos típica, com operário de nível médio. Na escolha da fábrica é necessário guiar-se também pelos interesses da célula da União da Juventude Comunista da Rússia (que abarca cerca de 80% de nossas crianças), isto é, procurar a fábrica no nosso bairro (Khamovniki).
4. É necessário colocar a criança no trabalho da fábrica imediatamente, apesar da nossa preparação insuficiente no tocante à produção da própria fábrica (Pistrak, 2009, p. 175).

Essa reorientação levou à escolha da Fábrica de Tecelagem Butikova como novo eixo. O plano inicial de trabalho previa um rodízio rápido dos(as) estudantes pelas diversas oficinas para “conduzir, se possível, todas as crianças através de todas as oficinas [...] para que cada uma delas permanecesse em uma determinada seção tanto tempo quanto necessário para assimilar o processo de trabalho” (Pistrak, 2009, p. 175). Porém, essa abordagem também se mostrou problemática, exigindo nova correção ao final de dezembro de 1920, conforme relato de Pistrak:

1. Os estudantes, tendo acabado de dominar com sucesso o processo de trabalho numa dada seção, transferiam-se para outra exatamente no momento em que ele começava a sentir-se um trabalhador útil [...] Isto não deu satisfação interna no trabalho.
2. Pelo curto tempo de permanência, os estudantes não conseguiam aproximar-se dos trabalhadores vizinhos; mudando para outra seção, eles se encontravam com outros trabalhadores e a familiarização e aproximação com estes precisava começar novamente (Pistrak, 2009, p. 176-177).

A experiência na fábrica Butikova também revela uma limitação do processo de implementação da pedagogia revolucionária soviética: a questão da ação prática sobre a reflexão teórica sistematizada. A sequência de reformulações curriculares documentadas entre novembro de 1920 e fevereiro de 1921 — desde o fracasso inicial das excursões técnicas até a adoção tardia de um enfoque social totalizante — demonstra que a operacionalização dos princípios do NarKomPros ocorreu mediante tentativas empíricas de correção, não por aplicação de diretrizes previamente validadas. A ausência de protocolos para integrar trabalho produtivo e formação escolar gerou dissonâncias na vida escolar, onde alguns problemas aparecem: como a adequação etária ao ambiente fabril ou a fragmentação do conhecimento só foram identificados após o contato direto com as contradições da prática. Essa dinâmica reativa, embora coerente com o contexto de urgência pós-revolucionária, expôs um distanciamento entre a ambição teórica da escola do trabalho e sua tradução didática concreta, especialmente na incapacidade de superar modelos tradicionais de organização disciplinar frente à complexidade da vida industrial. Cabe ressaltar aqui que Pokrovsky e Schmidt já haviam realizados críticas a essa forma de atuação experimental nas escolas-comunas.

A estruturação do plano de estudos escolar revelou-se um processo simultâneo e tensionado pela dualidade inerente ao projeto pedagógico revolucionário: integrar o trabalho fabril ao ensino teórico exigia romper com a organização disciplinar tradicional. Quando o Conselho Escolar debateu em dezembro de 1920 a abolição das disciplinas específicas e a colaboração docente plena, a solução adotada — uma tríade metodológica conciliatória — manteve paradoxalmente o ensino por matérias (trabalho teórico conduzido por cada

professor(a) separadamente na sua disciplina), ao mesmo tempo que criava espaços de inovação (autonomia discente em temas e sínteses coletivas). Essa arquitetura curricular híbrida, mais que uma opção pedagógica, representava uma resposta pragmática ao desafio de como operacionalizar a integração orgânica com a produção sem abandonar abruptamente as estruturas cognitivas e institucionais herdadas.

O esquema de ensino aprovado em 14 de janeiro de 1921, elaborado em ligação com o trabalho na Fábrica Butikova, exemplifica a tentativa de articular as disciplinas tradicionais em torno do eixo fabril:

Esquema do ensino em ligação com o trabalho na fábrica para ano escolar de 1920-1921

História

História da fábrica russa em ligação com a história da cultura russa dos séculos 8-20, em particular a fábrica russa durante os últimos 50 anos, de acordo com arquivo da fábrica Butikova. História do movimento operário na Rússia.

Ciências sociais, geografia econômica

Fábrica Butikova atualmente como órgão produtivo: sua constituição e funções, lugar no plano geral da produção.

Trabalho social atual na fábrica: ligação e trabalho nas suas organizações, trabalho de esclarecimento;

Produção têxtil com seu lado socioeconômica: formas de produção, seu lugar na economia russa, amplitude de desenvolvimento e outros. Geografia da produção têxtil na Rússia e países mais importantes (Inglaterra, Alemanha, América).

Literatura artística

O trabalhador russo e a fábrica na literatura. Cidade e campo. Impressões próprias.

Arte

Esboços da fábrica. Constituição de álbum com tipos de construções fabris, interior da fábrica. Composições livres nos temas correspondentes. A cidade na arte.

Higiene

Higiene do trabalho na produção têxtil. Influência na saúde. Causas e medidas possíveis da luta. Segurança do trabalho antes e agora a higiene que temos e a do Leste etc.

Física e química

A produção têxtil em seus processos produtivos e mecânicos e sua constituição material: máquinas, sua estrutura e princípios de movimento, matéria-prima, produtos.

Matemática

Línguas

Ginástica

Ciências naturais (Pistrak, 2009, p. 180-181).

A opção pedagógica de vincular o currículo à fábrica Butikova representava mais que uma estratégia didática: configurava um projeto político de formação do novo ser humano soviético. As declarações programáticas de Pistrak — rejeitando a especialização técnica em favor do conhecimento necessário para participar consciente da construção da nova sociedade — devem ser lidas no contexto das tensões do período pós-revolucionário. Ao eleger a fábrica como célula social e instrumento formativo, o modelo buscava materializar três princípios: 1) a centralidade do trabalho coletivo, 2) a compreensão das relações produtivas como base da

organização social, e 3) a superação da dicotomia entre formação intelectual e prática. Essa orientação, contudo, enfrentou o desafio epistemológico de traduzir princípios revolucionários em estruturas curriculares operacionais, especialmente nos grupos etários inferiores. A solução adotada — progressão do concreto (oficinas escolares) ao complexo (fábrica) — revela o conflito entre a proposta pedagógica e as limitações do meio, mantendo-se uma ligação simbólica com o eixo produtivo principal através de atividades periféricas (excursões, círculos), que pouco reproduziam a imersão integral proposta teoricamente.

Envolto nesse debate sobre os caminhos para estruturação e implementação da Escola Única do Trabalho, conclui-se a primeira fase da proposta pedagógica tal como analisado por Pistrak. As novas condições materiais da Rússia revolucionária influenciaram para o desenvolvimento de outro momento da História da Educação soviética. Este encerramento, porém, não significa estagnação: inaugurou-se uma etapa que o próprio autor denominará fase do marxismo-leninismo.

4.3 Reorganização administrativa, reformulações e crise da Escola Única do Trabalho entre 1921-1931.

Durante a estada da Escola-Comuna na Alameda Ilinskiy, a guerra civil terminou, o poder bolchevique se consolidou por definitivo e uma nova etapa se configurou no país dos soviets. A alteração da conjuntura militar teve influência na questão econômica. Com o país destruído por anos de combates desde 1914, era necessário reconstruir diversos setores. Como alternativa, Lênin propôs e efetivou a Nova Política Econômica (NEP), uma formulação econômica que buscou aquecer a economia, aceitando alguns elementos capitalistas para o desenvolvimento industrial do país.

A NEP, implementada a partir de 1921, representou uma inflexão radical face ao Comunismo de Guerra, surgindo menos de uma concepção teórica prévia e mais da pressão das necessidades materiais. A introdução do imposto em espécie (*in natura*), justificada inicialmente por razões políticas, desencadeou um processo de reformas econômicas mais amplas que os seus proponentes não haviam antecipado integralmente (Hegedüs, 1986, p. 34). A estrutura institucional de gestão econômica sofreu transformações fundamentais, destacando-se a substituição das direções gerais centralistas (*glavks*) por trustes. Estes adquiriam uma autonomia relativamente grande e se administravam de modo independente, convertendo-se em unidades administrativas operacionais e abandonando o princípio da

economia nacional como uma só empresa. Segundo Andras Hegedüs (1986), esta mudança foi catalisada pela crise de abastecimento de 1921, quando a direção central reconheceu a incapacidade do modelo centralista em prover os(as) trabalhadores(as) industriais com alimentos e bens essenciais, delegando às empresas a tarefa de obter esses recursos através da venda ou troca direta de seus produtos.

A autonomia dos trustes e o novo sistema geraram desequilíbrios estruturais. A agricultura e a indústria leve beneficiaram-se em detrimento da indústria pesada. Entre janeiro e maio de 1922, os preços agrícolas subiram (de 104 para 113, base 1913=100), enquanto os preços industriais caíram acentuadamente (de 92 para 65), evidenciando uma discrepância entre indústria e agricultura. A indústria pesada, incapaz de praticar o *zabazarovanie* (troca direta ou venda lucrativa no mercado), foi particularmente prejudicada pela retirada do apoio central (Hegedüs, 1986).

Em relação a produção agrícola Daniel Aarão Reis (2007) nos fornece alguns dados importantes para compreender a recuperação econômica da agricultura:

Já em 1925, comparados com 1913, o melhor ano antes da Primeira Grande Guerra, os resultados eram plenamente satisfatórios em relação à área semeada e à colheita de grãos: 104,3 milhões de hectares e 72,5 milhões de toneladas respectivamente, apenas 1% e 10% a menos do que os resultados alcançados no excelente ano de 1913. A criação do gado, outro importante índice para medir a melhoria das condições de vida do povo, sobretudo agora que a terra, toda a terra, pertencia aos camponeses, apresentava também resultados encorajadores. Se o rebanho de equinos ainda permanecia bem menor do que antes da Primeira Grande Guerra – 27,1 milhões contra 35,5 milhões de cabeças -, os rebanhos de bovinos e suínos já superavam as melhores marcas anteriores; 62,1 milhões e 21,8 milhões, contra 58,9 e 20,3 milhões, respectivamente (Reis, 2007, p. 92).

A NEP também redefiniu radicalmente o papel das cooperativas, especialmente as de venda e consumo. Criticadas e nacionalizadas durante o Comunismo de Guerra, foram reavaliadas ideologicamente por Lênin, que as via como instituições socialistas essenciais no Estado proletário para integrar camponeses e pequenos rendimentos ao socialismo, por serem mais compreensíveis e aceitáveis para estes estratos. Contudo, segundo Hegedüs (1986), subsistia o pressuposto hierárquico de que as cooperativas eram inferiores às empresas estatais na realização dos valores socialistas. Esta revalorização decorreu da incapacidade do sistema de distribuição centralizado estatal e da necessidade de formas institucionais mais autônomas face à reintrodução das relações de mercado. As cooperativas também eram vistas como um meio para mobilizar parte do capital em mãos privadas.

A legalização do mercado impulsionou a agricultura, a pequena indústria e o artesanato, e gerou uma camada de pequenos empresários privados no comércio (*nepman*). A iniciativa privada na indústria foi severamente limitada por razões político-ideológicas,

simbolizada pelo grande processo de Moscou em dezembro de 1921 contra 35 empresários (Hegedüs, 1986, p. 37). No comércio, contudo, Lênin enfatizou a concorrência em vez de restrições administrativas, proporcionando alguma proteção inicial ao setor privado. Este capital privado floresceu como capital comercial, atuando inclusive como mediador entre empresas estatais e cooperativas lentas, forçadas a vender produtos rapidamente para pagar salários. Apesar de marginal na sociedade soviética, a figura do *nepman* tornou-se símbolo dos ataques contra a NEP.

Assim, conforme as reflexões de Lenina Pomeranz (2023), a NEP não foi um mero “recoo tático”, mas sim uma modalidade de acumulação primitiva que, ao ressuscitar relações mercantis, criou as bases materiais para a industrialização acelerada – ainda que ao custo de sua própria sustentação política, como evidenciado pela criminalização progressiva da iniciativa privada (emenda penal de 1926) e pelo retorno ao centralismo sob o posterior plano quinquenal (Pomeranz, 2023, p. 74).

Em relação ao âmbito educacional, Pistrak destacou que logo se sentiu nas escolas a influência da NEP. As condições de vida das famílias dos(as) estudantes melhoraram, mas a escola não acompanhou imediatamente tais mudanças devido à precariedade infraestrutural: a fome e o frio eram inevitáveis. Assim, a dispensa do internato foi uma saída encontrada pela direção da escola-comuna; aqueles(as) cujas condições familiares fossem melhores foram dispensados(as) para ficarem em casa. Com isso, o sentimento de pertencimento e igualdade entre os(as) estudantes começou a minar-se, e o acesso a diferentes categorias de produtos e serviços interferiu na relação entre eles(as).

Para superar as dificuldades, intensificou-se o ensino baseado na atualidade, permitindo compreender o desenvolvimento histórico e político da revolução socialista. Quanto aos planos de estudo, Pistrak destaca que, a partir de 1921, já haviam sido melhor elaborados. Os trabalhos na fábrica produziam frutos: os(as) próprios(as) operários(as) viam nas crianças importantes contribuintes para o desenvolvimento econômico do país, chegando a afirmar em alguns momentos o quanto desejavam contribuir para sua formação (Pistrak, 2009, p. 167).

Por diversas vezes a escola devido as questões de infraestrutura, mudava parte das suas atividades de localidade. Assim, o II grau voltou a ser fixado em Uspensk. No outono de 1922, após um período de reestabilização, a escola transferiu seu I grau para Moscou e Lipovk, buscando melhores condições materiais. A casa em Uspensk, apesar de bonita, era inviável pela falta de infraestrutura e dependência da fazenda soviética local para água, luz e

transporte (Pistrak, 2009). Em Lipovk, ocuparam uma fazenda soviética “meio destruída, abandonada, sem uso há seis anos”, colocada em pé com “esforços heroicos” (Pistrak, 2009, p. 168). O II grau consolidou-se materialmente e o trabalho pedagógico intensificou-se, com o lema “Aprender” sendo abraçado com fervor pelos(as) estudantes. O plano pedagógico ampliou-se para incluir um projeto rural ambicioso em Lipovk: criar uma escola para adolescentes camponeses(as) que, após concluírem o I grau, estudassem a economia local, fossem educados(as) nas relações sociais sem se separarem de seu “solo camponês natal”, e retornassem às suas aldeias como agentes de transformação com “novos hábitos e pontos de vista coletivistas” (Pistrak, 2009, p. 169). A escola visava a construir uma economia experimental e tornar-se um centro cultural da região.

Todavia, dentro do Partido Comunista da Rússia (bolchevique) (PCR-b), e posteriormente no Partido Comunista da União Soviética (bolchevique) (PCUS-b), havia divergências quanto à organização da educação no país. Para a ala sindicalista, o ensino deveria formar profissionais rapidamente para os postos de trabalho, sobretudo industriais, contribuindo assim para o desenvolvimento econômico (Freitas; Caldart, 2017). Evidencia-se uma crítica contundente aos direcionamentos do NarKomPros — sob a gestão dos pioneiros(as) da educação soviética — na figura de Otto Y. Schmidt que, durante reunião do Partido Comunista em 1920, fez coro às declarações de Evgraf Litkens¹²², criticou enfaticamente o sistema escolar vigente.

O. I. Schmidt, falando em nome da Glavprofobr, apoiou as críticas de Litkens ao Narkompros. Ele havia sido justamente criticado por ser excessivamente teórico, afirmou, e “em três anos, o lema da escola politécnica lançado pelo comissariado não se transformou minimamente de ser um ideal nebuloso em nenhuma realidade concreta”. A atual escola secundária — “do meu ponto de vista, uma forma extremamente artificial e pedagogicamente irracional”, disse Schmidt — deve ser destruída. Os dois primeiros anos da escola secundária devem ser adicionados à escola primária (ou “de instrução social”), e os dois últimos anos devem ser transformados em cursos técnicos (Fitzpatrick, 1977, p. 226).¹²³

As discussões sobre o funcionamento do NarKomPros iniciaram-se no partido no início da década de 1920. Litkens e V. I. Solovev eram entusiastas das mudanças, tendo sido

¹²² Evgraf Alexandrovich Litkens (1888-1922), formado pela Universidade de São Petersburgo, ingressou jovem no Partido bolchevique. Teve participação ativa no partido sendo direcionado a participar da reorganização do NarKomPros, em 1920. Por determinação do Conselho dos Comissariados do Povo (Sovnakom) chegou ao cargo de comissário assistente. Faleceu jovem, em 1922, devido a um assalto.

¹²³ Tradução livre. No original: “O. I. Schmidt, hablando en nombre de la Glavprofobr, apoyó las críticas de Litkens al Narkompros. Había sido justamente criticado por excesivamente teórico, dijo, y «en tres años el eslogan de la escuela politécnica lanzado por el comisariado no se ha transformado mínimamente de ser un ideal nebli-noso en ninguna realidad concreta». La actual escuela secundaria — «desde mi punto de vista una forma extremadamente artificial y pedagógicamente irracional», dijo Schmidt— debe ser destruida. Los dos primeros años de la escuela secundaria deben agregarse a la escuela primaria (o «de instrucción social»), y los dos últimos años ser transformados en técnicos.”

os responsáveis por enviar projetos a Lênin para alterar a estrutura do comissariado. A historiadora australiana Sheila Fitzpatrick aponta que Litkens encaminhou um projeto a Lênin, imediatamente rejeitado por ele, o que levou Solovev a reenviar a mesma proposta, com mínimas alterações, em busca de aprovação (Fitzpatrick, 1977). Conforme Litkens, o NarKomPros deveria ser dividido em três administrações: 1) um comitê responsável pelo ensino técnico e superior (Glavprofobr); 2) um órgão responsável pela formação teórica, científica e estética, denominado Centro Acadêmico (*Glavsotsvos*); 3) um centro organizativo encarregado das tarefas de organização e finanças (*Glavpolitprosvet*) (Fitzpatrick, 1977).

Litkens e sua ala buscavam, ao certo, acabar com o projeto de ensino politécnico nas escolas e partir para um ensino “monotécnico” — nas expressões do autor —, que consistia em uma profissionalização precoce dos(as) estudantes para postos de trabalho emergenciais, devido à necessidade de industrialização do país, com vistas a romper o atraso herdado do tsarismo. Na reunião do partido que discutiu o projeto de Litkens, ele teve ampla aceitação, mas recebeu oposição de Vladimir Lênin e Krupskaya. Resultantes das negociações conduzidas por Lênin, algumas alterações foram implementadas no projeto, sendo uma delas a manutenção do caráter politécnico da escola soviética, além da conservação, por mais alguns anos, do funcionamento geral da Escola Única do Trabalho. A medida que desagradou a todos foi a flexibilização da profissionalização: Lênin e Krupskaya aceitaram, de forma provisória e emergencial, reduzir de 17 para 15 anos a idade mínima do ensino profissional-técnico (Fitzpatrick, 1917; Krupskaya, 2017; Shulgin, 2013).

Em informe do NarKomPros se deu a seguinte nota referente às discussões sobre a reorganização do ensino:

Desde o princípio, puderam distinguir duas tendências. O Narkompros da RSFSR sustentou as ideias da escola politécnica, conforme os princípios fundamentais da declaração sobre a Escola Única de Trabalho. Os representantes dos sindicatos criticaram vigorosamente a ideia de politecnismo e propuseram, em seu lugar, o conceito de monotecnicismo, como sistema para introduzir o ensino de ofícios específicos nas escolas secundárias.

O ponto de vista dos sindicalistas não obteve maioria, mas ao mesmo tempo, a reunião chegou à conclusão de que era necessário reorganizar a escola secundária, temporariamente reduzindo o nível do ensino geral. Considerando a enorme escassez de trabalhadores especializados, propuseram como medida temporária a transição para o ensino profissional aos quinze anos, em vez dos dezessete. Desta forma, a Escola Única foi reduzida de nove para sete anos... As duas últimas séries da escola secundária devem transformar-se em uma escola de tipo profissional, com a ressalva de que a aprendizagem geral não é interrompida nos dois primeiros anos [da escola profissional] (Fitzpatrick, 1977, p. 229).¹²⁴

¹²⁴ Tradução livre. No texto original: El Narkompros de la RSFSR sostuvo las ideas de la escuela politécnica según los principios básicos de la declaración sobre la Escuela Única de Trabajo. Los representantes de los sindicatos criticaron severamente la idea misma del politecnismo y propusieron, en su lugar, el concepto de

Shulgin (2013) e Lunacharsky (1988) compreendiam profundamente o debate envolvido com a educação soviética. Embora reconhecessem que o momento exigia enfrentar a crise pós-guerra civil e o atraso econômico, defendiam o ensino politécnico como elemento necessário para a estruturação da sociedade socialista. Shulgin, em sua avaliação da Escola Única do Trabalho, argumentava que o país precisava de força de trabalho especializada e de trabalhadores(as) ativos(as), mas ressaltava que uma perspectiva de longo prazo não poderia ser negligenciada: a educação soviética pressupunha ir além, formando lideranças comunistas comprometidas com a construção da ditadura do proletariado.

Precisamos de sapateiros, serralheiros, torneiros e bons camponeses que saibam bem o seu ofício. Mas isso é pouco. Isso não é suficiente. Eles precisam construir a sociedade *comunista*, devem lutar por ela. E, se hoje eles são torneiros, agricultores, amanhã poderão ser diretores de fábricas, chefes de fazendas coletivas (sovkhozes), presidentes de comitês executivos provinciais etc. [...] Devem ser preparados pela escola. Para isso, precisam conhecer o seu trabalho, não apenas um estreito círculo de problemas associados a este trabalho; não, eles devem conhecer “na teoria e na prática todos os principais ramos da produção” [grifos do autor] (Shulgin, 2013, p. 157).

Além do objetivo final do ensino, a visão de Lunacharsky traz outra contribuição: questionar como estabelecer uma educação técnica em um país com escassez de técnicos, especialistas e, principalmente, de indústria para contribuir na formação discente. A fragilidade industrial russa levou Lunacharsky a indagar que tipo de profissional seria formado. O Comissário do Povo para Instrução Pública argumentava que não bastava inserir jovens no trabalho — a qualidade de segundo grau era fundamental para formar pessoas capazes de cursar o ensino superior e assim liderar a construção da indústria soviética (Lunacharsky, 1988, p. 124-125).

As disputas políticas em torno da educação perpassaram toda a década de 1920 até 1930, quando ocorreu uma reconfiguração profunda do NarKomPros, com a saída do grupo de dirigentes ligados ao ativismo pedagógico e a ascensão do grupo dos sindicalistas. Lunacharsky indicou que havia divergências no modo de elaboração das políticas educacionais entre o NarKomPros da Rússia e o da Ucrânia: no primeiro grupo estavam os defensores da educação politécnica, enquanto o segundo organizou um ensino profissional e técnico (Lunacharsky, 1988). Krupskaya afirmava que o tipo de ensino politécnico elaborado

monotecnismo, como sistema de introducir la enseñanza de oficios concretos en las escuelas secundarias. El punto de vista de los sindicalistas no obtuvo mayoría, pero al mismo tiempo la reunión llegó a la conclusión de que era necesario reorganizar la escuela secundaria, disminuyendo temporalmente el nivel de la enseñanza general y considerando que es posible una medida temporal, en relación con la enorme escasez de trabajadores especializados, de pasar a la enseñanza profesional a los quince años y no a los diecisiete. De este modo, la Escuela Única se reduce de nueve a siete años... Las dos clases superiores de la escuela secundaria deben transformarse en escuela de tipo profesional, pero con la advertencia de que el aprendizaje general no se interrumpe en los dos primeros años [de la escuela profesional].

na Ucrânia foi uma deturpação do conceito, pois procurava formar estudantes para uma educação específica (Krupskaya, 2017i, p. 175-176).

As mudanças de posições e ações durante a implementação do socialismo na União Soviética nos apresentam diversas nuances daquele desenvolvimento histórico. As falas de Stálin na década de 1920 apresentavam um tom próximo às medidas tomadas pelo NarKomPros da Rússia, liderado pelos pioneiros da educação soviética. Em discurso de 1925, proferido durante a primeira *Conferência Pan-sindical dos Estudantes Proletários*, Stálin afirmou que os jovens deveriam se aprofundar nos estudos politécnicos para se tornarem as lideranças do desenvolvimento soviético. Ele chegou a dizer: [...]fazer com que os estudantes proletários se tornem construtores conscientes da economia socialista e da cultura socialista — essa é a primeira tarefa do Partido (Stalin, 1954, p. 86), e completou: [...]tornarem-se senhores da ciência [...] para dirigir verdadeiramente é preciso conhecer o trabalho, é preciso estudá-lo conscientemente, pacientemente, com perseverança. (Stálin *apud* Losurdo, 2020, p. 133).

Depois da morte de Lênin, como é de conhecimento geral, Stálin protagonizou uma disputa contra Trotsky para liderar o partido bolchevique e, por consequência, a própria URSS. Dentre os partidários de Trotsky estava Litkens, liderança do NarKomPros que se posicionava contrariamente à Escola Única do Trabalho e ao politecnismo. Outra pessoa que figurou por algum tempo na Oposição de Esquerda de Trotsky foi Andrey Sergeevich Bubnov, com longa trajetória política dentro do governo soviético, tendo sido designado durante os primeiros anos da Revolução para a Ucrânia, atuando nos âmbitos militar e governamental. Essa figura, que posteriormente mudou de lado e passou a apoiar Stálin, assumiu em 1929 a chefia do Comissariado do Povo para Educação, que destituiu todas as instruções constituídas no período anterior. Podemos ver nos atos de Bubnov uma tendência similar às posturas tomadas por Litkens anos antes, além de ser possível levantar a hipótese de influência do pensamento do grupo ucraniano em suas medidas, dado seu longo período no governo daquela República Socialista.

Criou-se um entendimento de que a educação pública formava a terceira frente de batalha, somada à luta contra as investidas militares dos inimigos e ao desenvolvimento industrial. Em seu discurso aos(às) professores(as) do I Congresso Docente da URSS (1925), Lunacharsky reafirmou os objetivos da educação pública:

Preparar para a defesa, preparar para o trabalho económico, preparar para cargos de responsabilidade no nosso Estado, isso significa *educar* comunistas autênticos, dedicados de corpo e alma a esta causa. E é esta também a tarefa da instrução (Lunatcharski, 1988, p. 160, grifo do autor).

Dessa forma, houve um forte investimento para ampliação da rede de escolas e pré-escolas em todo o país para a difusão da educação. Nas tabelas abaixo pode-se visualizar claramente esse salto quantitativo de instituições de ensino soviéticas.

Tabela VIII - Crescimento da rede de instituições pré-escolares

	1914	1940	1950	1960	1970	1975
Número de instituições pré-escolares permanentes - total	177	46031	45251	70584	102730	115173
Jardins de infância e creches	150	23999	25624	43569	83134	99392
Número de crianças em instituições pré-escolares permanentes - total, mil.	5.4	1953	1788	4428	9281	11523
Em jardins de infância e creches	4,0	1172	1169	3115	8100	10470

Fonte: adaptado de Prokhorov, 1969.

Tabela IX - Escolas de todos os tipos e número de alunos

	1914/15	1940/41	1950/51	1960/61	1970/71	1975/76
Número de escolas secundárias de todos os tipos, mil.	123,7	198,8	222,1	224,4	190,3	167
Escolas primárias e secundárias	123,7	191,5	201,6	199,2	174,6	149,5
Escolas de ensino geral noturno (turno) (incluindo alunos por correspondência)	-	7,3	20,5	25,2	15,7	17,5
Número de alunos, milhões	9,7	35,6	34,7	36,2	49,4	48,8
Nas séries 1-3	8,1	16,1	14,0	14,2	15,3	12,7
Nas séries 4-8	1,5	18,2	19,8	19,4	26,3	24,1
Do 9º ao 10º ano	0,1	1,3	0,9	2,6	7,8	12,0

Fonte: adaptado de Prokhorov, 1969.

Poucos dias depois da morte do grande líder da Revolução Bolchevique, Vladimir Lênin, em 21 de janeiro de 1924, foi publicada a primeira Constituição da URSS, em 30 de janeiro. Com isso, o NarKomPros passou por uma nova reestruturação. A Constituição estabeleceu a divisão de competências entre a URSS e as repúblicas associadas. A URSS tinha competência exclusiva sobre os princípios gerais da educação (Ginzburg, 2012).

No nível da União, foram criados os comissariados da União (Assuntos Estrangeiros, Assuntos Militares e Marítimos, Comércio Exterior, Transportes e Comunicações, Correios e Telégrafos), que funcionavam em conjunto com os comissariados das repúblicas associadas.

Dessa forma, a gestão da educação foi realizada em nível local nas repúblicas associadas. O fato de não haver um único órgão de gestão educacional em âmbito união pode ser explicado não apenas pela divisão de competências entre a União, as repúblicas associadas e autônomas, mas pela fusão efetiva, desde os anos 1920, entre a administração estatal e a partidária. Muitas questões eram resolvidas no nível do partido, e as decisões implementadas por meio do sistema de células partidárias. Às autoridades estatais, cabia apenas formalizar normativamente as decisões já tomadas (Ginzburg, 2012).

Na segunda metade dos anos 1920, a URSS passou por um período de certa estabilidade econômica e militar. Nesse período, a atenção das autoridades soviéticas voltou-se para a concretização da industrialização do país. Como forma de preparar e auxiliar na consolidação da indústria, criou-se no âmbito educacional uma rede de escolas secundárias e não secundárias voltadas ao ensino técnico: as escolas-oficinas e escolas vocacionais. É nesse período também que se aprofundou o debate sobre o caráter politécnico da Escola Única do Trabalho. Setores dentro do NarKomPros, como o vice-comissário Litkens, posicionaram-se pela exclusão dessa proposta e pelo desenvolvimento de uma escola técnica que pudesse acelerar a formação dos(as) trabalhadores(as).

Um currículo unificado foi introduzido nas escolas de todos os tipos. Cursos de montador, carpintaria, torno e outros foram criados com o propósito de desenvolver o ensino politécnico, termo utilizado para designar este conjunto de cursos. Neles, os alunos se tornavam aptos a trabalhar com motores a diesel, motores elétricos e automóveis. (Bittar; Ferreira Jr., 2023, p. 105)

A exposição de Bittar e Ferreira Jr. descreve as atividades laborais como parte integrante do ensino politécnico. Todavia, Krupskaya e Shulgin possuíam outro entendimento sobre esse modelo educacional. O mero exercício de uma atividade produtiva não era considerado desenvolvimento da politecnia, mas sim a prática de um trabalho. Shulgin sustentava que o trabalho cotidiano pode ser visto como ação educativa, mas, para o tipo de educação que defendiam — a escola do trabalho —, era fundamental ampliar e estruturar a compreensão do processo educativo mediante o trabalho.

A escola politécnica nasce na fábrica. E não é gerada por fantasias ociosas e invenções; ela, sem dúvida, é a continuação do processo educativo não organizado. Mas se ele, informal, ensina de modo espontâneo, caso a caso, e por isso de modo lento e nem sempre correto, ela, organizada, é uma tentativa de compreender esta experiência, usá-la para melhorar o efeito do trabalho. Assim, é realmente uma autêntica escola do trabalho, aquele novo tipo de escola que nós seguimos. (Shulgin, 2013, p. 176)

Em texto defendendo o modelo politécnico durante as discussões do Partido Comunista sobre a mudança do tipo de ensino na URSS, Krupskaya faz uma diferenciação entre uma escola politécnica e uma escola profissional,

A escola politécnica diferencia-se de uma escola profissional por ter o centro de gravidade na compreensão dos processos de trabalho, no desenvolvimento da capacidade de unir num todo única teoria e prática, na capacidade de compreender a interdependência dos fenômenos conhecidos, enquanto que o centro de gravidade da escola profissional passa pela capacidade dos estudantes em habilidades do trabalho. (Krupskaya, 2017f, p. 153)

Em boa parte das escolas soviéticas, entre os(as) professores(as) e membros do PCUS, não se compreendia essa diferença apontada por Krupskaya. Em diversas localidades, o simples fato de realizar algum tipo de atividade prática era considerado trabalho. Outra questão era voltar-se apenas para as tarefas do cotidiano e acreditar que, assim, se estava praticando a politecnicidade. Em seus balanços históricos, Lunacharsky fazia a autocrítica de afirmar a imensa facilidade em elaborar políticas educacionais, planos e teorias, mas reconhecia que, na execução, não se avançava da mesma forma (Fitzpatrick, 1977).

Essa incompreensão, aliada ao posicionamento político dentro do PCUS, levou, em 1928, à dissuasão do politecnismo e da Escola Única do Trabalho, reiterando, como conclusão, a necessidade de revisar os programas educacionais do NarKomPros. O XVI Congresso do PCUS publicou o decreto “Sobre a instrução primária e universal”, em 1930, afirmando que havia sido alcançado um grande avanço na revolução cultural, mas, por outro lado, reconhecia a existência de “problemas controversos da pedagogia” (Bittar; Ferreira Jr., 2023, p. 106).

Em 1931, marcou-se o fim do politecnismo e da Escola Única do Trabalho, no sentido adotado pelos(as) pioneiros(as) da educação soviética. Em dura deliberação do Comitê Central, concluiu-se que, nas escolas da URSS, não se formava adequadamente, e que os conhecimentos adquiridos pelos(as) estudantes eram inadequados para as necessidades históricas. No fundo, quando o grupo opositor ao ativismo pedagógico chegou ao comando da cúpula do Partido, conseguiu emplacar suas teses sobre a profissionalização, aliadas ao pensamento de industrialização acelerada.

[...] a principal falha da escola no momento atual consiste em que a escola não dá um volume suficiente de conhecimentos educacionais gerais e resolve de forma insuficiente a tarefa de preparar, para o ensino técnico e para o ensino superior, pessoas suficientemente alfabetizadas, dominando os fundamentos científicos (física, química, matemática, língua nacional, geografia e outras). Em consequência disso, a politecnização da escola adquire, em alguns casos, características formais e não prepara as crianças como construtores do socialismo desenvolvidos em todos os aspectos, articulando a teoria com a prática e com o domínio da técnica. Todas as tentativas de separar a politecnização da assimilação sólida e sistemática da ciência, em especial da física, química e matemática, matérias que devem ser colocadas na base, rigorosamente definidas e com programas rigorosamente elaborados, planos de estudo e acompanhar-se com horários estabelecidos rigorosamente, constitui-se numa enorme deturpação da idéia da escola politécnica. (Comitê Central *apud* Freitas, 2009b, p. 63)

Lunacharsky é retirado do cargo de Comissário para a Educação. Logo em seguida, com a publicação das novas normativas educacionais, Krupskaya também se afasta do governo e rompe relações com o NarkomPros. O fim de Moisey Pistrak foi mais complicado: primeiramente foi enviado para o Instituto de Pedagogia do Norte do Cáucaso, entre 1931 e 1936; nesse último ano, foi transferido para o Instituto Central de Pesquisa Científica de Pedagogia, junto ao Instituto Superior Comunista de Educação, e no ano seguinte passou pelos expurgos stalinistas, sendo fuzilado (Freitas, 2009b). Viktor Shulgin foi afastado de sua atuação educacional, caiu no ostracismo obrigatório e não publicou nada sobre educação até sua morte, em 1965.

A tese de doutoramento de Leandro Sartori Gonçalves nos apresenta uma chave de leitura muito importante para compreensão da crise e descontinuidade da Escola Única do Trabalho (Gonçalves, 2020). Diferente de abordagens que reduzem esse processo a um fracasso institucional ou a um erro de cálculo político, Gonçalves (2020) compreende a crise da proposta pedagógica revolucionária como expressão das contradições internas à transição socialista soviética, resultantes da articulação entre as determinações estruturais (econômicas, políticas, culturais) e os limites objetivos enfrentados pela revolução em seus primeiros anos (Gonçalves, 2020, p.179-182). A descontinuidade da Escola Única não é concebida como ruptura abrupta, mas como expressão de uma transição tensionada, que obrigou os sujeitos históricos a reformular, a partir da experiência concreta, seus próprios projetos formativos.

Gonçalves (2020) identifica, no interior do próprio NarKomPros e entre os pedagogos(as) soviéticos(as), uma tensão crescente entre os ideais pedagógicos e as exigências da construção material do socialismo. Um dos elementos centrais dessa crise está no esvaziamento do princípio da unidade entre teoria e prática. Como aponta Pistrak, citado por Gonçalves, “da matéria restaram retalhos, pedaços do conhecimento mal ligados entre si (...) revela-se a ignorância do significado da teoria” (Pistrak *apud* Gonçalves, 2020, p. 113). Ou seja, a adoção do método por complexos, quando desvinculado do trabalho real, tornou-se uma abstração pedagógica que não dava conta das necessidades formativas impostas pela conjuntura revolucionária.

A crise da Escola Única do Trabalho não significou, no entanto, uma rejeição completa aos seus princípios. Gonçalves (2020) sustenta que a descontinuidade da forma inicial desse modelo não pode ser interpretada como renúncia ao socialismo ou como recuo reacionário. Pelo contrário, ela representa a reconfiguração da escola socialista a partir da experiência prática acumulada e da correlação de forças que se estabeleceu nos anos de

transição. Nesse sentido, a crítica ao “ativismo” não implicou o abandono da centralidade do trabalho na formação, mas sim sua reestruturação: a progressiva valorização da formação técnica, da planificação curricular e da sistematização do ensino, sem, no entanto, romper com o compromisso com a formação coletiva, ética e politicamente orientada (Gonçalves, 2020, p. 200-201).

A própria estrutura do sistema educacional soviético foi sendo redimensionada à medida que o desenvolvimento das forças produtivas demandava novos perfis profissionais. Gonçalves mostra que, longe de significar um retrocesso, a reorientação da política educacional nos anos 1930 se insere na estratégia de industrialização e consolidação do poder soviético. A escola passou a organizar-se de forma mais sistemática e racionalizada, com maior controle estatal e alinhamento aos planos quinquenais. Essa inflexão indicava o amadurecimento do processo de transição, que incorporava elementos de centralização, racionalidade técnica e formação qualificada como exigência da nova etapa histórica.

Além disso, o autor recusa interpretações que veem o fim da Escola Única como derrota ideológica. Em sua leitura, a reestruturação da educação soviética se dá sob uma lógica de processo, no qual o Estado operário, ao lidar com os impasses e contradições da realidade, reelabora permanentemente suas formas educativas. É por isso que Gonçalves defende a compreensão da história da educação soviética como um “*processo de aprendizagem*” (p. 137-139) – não no sentido subjetivo-individual, mas no sentido histórico-coletivo: a classe trabalhadora, através de seus instrumentos políticos e pedagógicos, aprende a organizar a formação humana à medida que transforma a realidade material. A escola, nesse contexto, não é um fim em si mesmo, mas um dos momentos do processo de superação do trabalho alienado e da constituição de uma nova sociabilidade baseada na planificação consciente da vida social.

Portanto, em Gonçalves (2020), a crise da Escola Única do Trabalho deve ser lida à luz da totalidade concreta da experiência soviética, como expressão dos limites e das possibilidades históricas da transição socialista. A descontinuidade de suas formas iniciais não é equivalente à derrota do projeto socialista, mas à transformação necessária de suas mediações institucionais diante das novas exigências do processo revolucionário.

Em outra chave interpretativa, a historiadora australiana Sheila Fitzpatrick (1977) a crise da Escola Única do Trabalho não se deu por um único ato de revogação ou decisão abrupta, mas constituiu um processo histórico de desagregação progressiva, em que ideais pedagógicos revolucionários entraram em conflito com as exigências práticas e políticas do

Estado soviético. Para a autora, os fundamentos dessa crise devem ser buscados nas tensões entre a formulação teórica da escola politécnica, a realidade material do período e as transformações institucionais e ideológicas que atravessaram o NarKomPros nos primeiros anos pós-revolucionários.

O primeiro aspecto apontado por Fitzpatrick (1977) diz respeito à profunda distância entre o ideal pedagógico da Escola Única Trabalho e as condições materiais da Rússia em guerra, devastada economicamente e socialmente. O projeto educacional de base politécnica propunha uma formação ampla e não especializada, voltada ao desenvolvimento integral da criança por meio da articulação entre educação geral, trabalho manual e criatividade (Fitzpatrick, p. 50-54). A escassez de recursos, a desorganização administrativa e a instabilidade do corpo docente tornaram inviável a concretização efetiva desse modelo.

Em relação aos aspectos políticos que influenciaram nos caminhos da EUT, Fitzpatrick (1977) afirma que o NarKomPros passou a sofrer crescente pressão para adotar formas mais especializadas e utilitárias de ensino, voltadas às necessidades da reconstrução econômica e da formação de quadros técnicos. A fragmentação institucional da política educacional tornava-se, assim, expressão da reorientação funcionalista do projeto soviético. Nesse processo, o ideal de formação politécnica e de igualdade de oportunidades foi sendo substituído por um modelo técnico-administrativo de formação de especialistas (Fitzpatrick, 2020, p. 246).

Em um cenário de reorientação institucional e ideológica, a política de ensino politécnico foi sendo progressivamente abandonada. Fitzpatrick observa que o abandono parcial da política de ensino politécnico em 1920–1921 antecedeu seu repúdio formal em 1929 (Fitzpatrick, 2020, p. 282). A autora destaca que o NarKomPros passou a ser alvo de críticas por estar “[...] completamente imerso em empreendimentos culturais de natureza geral, ele falhou completamente em planejar a tarefa de prestar serviços práticos à construção soviética” (Fitzpatrick, 1977, p. 333). Essa mudança de tom nas críticas refletia a consolidação de uma racionalidade técnico-utilitarista, que passou a hegemonizar o campo das políticas públicas e relegou a Escola Única do Trabalho à condição de projeto idealista, fora de sintonia com as novas exigências do Estado.

A derrota da EUT, para Fitzpatrick, também expressa uma derrota político-ideológica da ala mais pedagógica e culturalista do NarKomPros, liderada por Anatoli Lunacharsky. Com a ascensão de quadros técnicos como Litkens e a reorganização dos órgãos internos do

comissariado — que passou a privilegiar a formação profissional e a propaganda política — o poder efetivo de formulação de políticas escapou ao controle de Lunacharsky.

A análise de Fitzpatrick pauta a crise da Escola Única do Trabalho como expressão de múltiplas contradições: entre projeto e realidade, entre pedagogia e economia, entre idealismo revolucionário e funcionalismo estatal. A autora mostra como a proposta de educação politécnica, integral e igualitária foi sendo derrotada por exigências práticas de estabilização, reconstrução econômica e controle político.

A crise da Escola Única do Trabalho exige uma compreensão histórica que considere o contexto excepcional de formação do Estado soviético — um *estado de exceção*, conforme apresentado por Domenico Losurdo (2004), que influenciou todas as esferas sociais: economia, cultura e, sobretudo, educação. A necessidade de desenvolvimento acelerado para sustentar a nova sociedade gerou contradições internas desde o início dos anos 1920, materializadas na disputa entre duas alas: os sindicalistas, que defendiam formação especializada e rápida para suprir demandas industriais urgentes; os pioneiros(as) do ativismo pedagógico empenhados(as) em uma educação politécnica.

Este conflito perpassou toda a década de 1920, mas teve seu ápice com a reforma de 1931. A Escola Única do Trabalho, apesar de avanços como a inserção do trabalho pedagógico, a autogestão estudantil e as metodologias ativas (em formato de superação do escolanovismo), enfrentou limitações estruturais: falta de infraestrutura, corpo docente moldado pelo tsarismo e incompreensão do projeto. Tais fragilidades, somadas à conjuntura da falta de industrialização, guerra, ameaças internas e externas, além do processo de transição efetivo ao socialismo, levaram à sua crise.

A historiadora Sheila Fitzpatrick (1977), ao apresentar as disputas internas no NarKomPros, acertou ao refletir sobre a transformação das relações de disputas políticas soviéticas; no entanto, ao fixar excessivamente sua análise nesse aspecto, perde-se a questão estrutural do desenvolvimento econômico, político e social do processo de transição socialista. O contexto histórico é fundamental para a compreensão do projeto e implementação da educação soviética em seus primeiros momentos; nesse sentido, concordamos com a posição de Gonçalves (2020) de situar historicamente as contradições da Escola Única do Trabalho, da construção do socialismo soviético e de seu modelo educacional.

Defendemos, portanto, que a Escola Única do Trabalho foi produto do *estado de exceção*: seu desenvolvimento e crise são indissociáveis das contradições geradas por esse

contexto excepcional. Não apoiamos leituras que se fixam apenas em ações personalistas da ascensão do stalinismo, como propõe Freitas (2009b); acreditamos que devemos sim levar em consideração o papel do indivíduo na história. Evidencia-se, ao analisar os debates internos do NarKomPros, que havia disputas acirradas pelos caminhos da educação no socialismo — que não eram apenas privilégio dos aliados de Stálin —, todavia elas partiam de suas representações sobre qual deveria ser o caráter educacional, e sua continuidade ou descontinuidade não foram apenas questões individuais, mas fruto de fatores estruturais intrinsecamente ligados a suas formulações e ao desenvolvimento histórico.

Por fim, a educação soviética da década de 1930 continua sendo um campo que exige investigações mais aprofundadas. É preciso analisar suas contradições internas, suas disputas políticas e reconhecer a magnitude dos resultados alcançados. A trajetória da Escola Única do Trabalho, mesmo marcada pela descontinuidade, evidencia a tentativa concreta de criar uma nova pedagogia socialista em meio a um processo revolucionário profundamente conflituoso.

5. Considerações finais

A União Soviética, enquanto primeira experiência histórica duradoura de construção do socialismo, converteu-se não apenas em objeto de intenso estudo acadêmico, mas também em campo de disputa político-ideológica. Essa condição frequentemente a relegou a análises polarizadas: de um lado, críticas abstratas e desenraizadas de seu contexto histórico, que ignoram suas condições materiais e desafios concretos; de outro, idealizações apologéticas, que obscurecem suas contradições internas e complexidades. Nesse sentido, os campos sociais, econômicos e culturais fruto desse processo histórico complexo também foram permeados por essa dualidade reducionista. A educação soviética, como demonstramos ao longo desta tese, não escapou a esse padrão, sendo alvo tanto de condenações categóricas quanto de exaltações acríticas. Diante desse cenário interpretativo, nossa trajetória investigativa optou por um caminho distinto: o de elaborar uma narrativa histórica que, fundamentada na análise crítica das fontes e no respeito à historicidade concreta, busca superar esses vieses dicotômicos. Nosso objetivo foi compreender o fenômeno educacional soviético em sua própria dinâmica interna, tensões e condicionantes históricas específicas.

Na introdução de nosso texto, apresentamos as posições interpretativas de Rosemary Dore (2014) sobre a EUT, estabelecendo desde então um diálogo direto que será posteriormente desenvolvido e contraposto de forma mais detida. Ao longo de toda nossa tese apresentamos argumentos que demonstram o equívoco de Dore (2014). Alguns aspectos metodológicos devem ser ressaltados. Primeiramente, a autora desconsidera a especificidade temporal dos processos históricos ao realizar uma perigosa mistura de tempos distintos: equipara indiscriminadamente as políticas educacionais do período revolucionário imediato (1917-1931), marcado por experimentação pedagógica e intensos debates internos, com as transformações ocorridas sob Stálin (década de 1930 em diante) e posteriormente com Khrushchev. Essa ausência de periodização rigorosa leva a uma visão superficial, na qual as complexidades, contradições e diferenças dos períodos históricos da educação soviética são deixados de lado.

Em segundo lugar, Dore (2014) não lê integralmente nem contextualiza adequadamente o pensamento de Nadezhda Krupskaya, figura central na formulação pedagógica dos primeiros anos do NarKomPros. A autora seleciona fragmentos das críticas elaboradas por Krupskaya, referente a uma análise das limitações da Escola Única do Trabalho, mas ignora o núcleo dialético e criativo de suas propostas originais – como a defesa

da Escola Única do Trabalho, a ênfase na autonomia escolar e na ligação orgânica entre educação e transformação social. Essa leitura parcial e desconectada do momento histórico de produção das ideias de Krupskaya desfigura suas críticas ao projeto educacional que ajudou a construir.

Podemos afirmar que a Escola Única do Trabalho é uma representação de uma educação marxista que foi elaborada e implementada em determinado tempo histórico, no qual houve avanços e limitações em sua trajetória. Em nosso segundo capítulo realizamos uma longa análise do perfil pedagógico da Escola Única do Trabalho, no qual analisamos suas fontes inspiradoras, o marxismo originário e a partir da incorporação por superação o escolanovismo, passamos pelos seus princípios e finalidades, seu conteúdo e método, avaliação e gestão. Analisando suas bases teórico-metodológicas, identificam-se avanços significativos em relação aos paradigmas educacionais vigentes no início do século XX e uma inspiração para uma escola de novo tipo no século XXI.

O princípio educativo da EUT centrava-se na categoria trabalho, entendida não como mera atividade prática, mas como eixo ontológico da formação humana. Essa perspectiva superava a cisão entre trabalho manual e intelectual, característica da educação burguesa, ao integrar atividades produtivas ao processo de ensino-aprendizagem. Tal abordagem materializava a concepção marxista de politecnicidade, que combinava instrução científica, técnica e política, preparando os(as) estudantes para compreender e transformar a realidade social. Documentos como a *Deliberação sobre a Escola Única do Trabalho* (1918) explicitavam a necessidade de vincular o trabalho escolar às demandas concretas da produção social, assegurando que o conhecimento teórico “iluminasse” a prática e vice-versa.

Em suas finalidades a Escola Única do Trabalho apresentava a centralidade na formação do novo ser humano socialista, integralmente desenvolvido(a) capaz de construir e consolidar a sociedade comunista. A escola deveria ser gratuita, única e politécnica, rompendo com a dualidade burguesa que separava formação intelectual (para as elites) e formação técnica (para classe trabalhadora). Sua pedagogia visava a desenvolver uma consciência de classe, preparando crianças e jovens para atuar como sujeitos históricos na transformação social, seja na defesa da Revolução, na industrialização do país ou na gestão coletiva da vida social. A educação era concebida como meio estratégico para construção da ditadura do proletariado, combinando ensino científico, trabalho socialmente útil e formação política para eliminar as divisões de classe e construir as bases materiais e culturais do comunismo.

Metodologicamente, a EUT adotou, em determinado momento, o ensino por complexos, estruturas curriculares que organizavam o ensino em torno de eixos interdisciplinares, articulando natureza, trabalho e sociedade. Por exemplo, o estudo de uma fábrica envolvia conteúdos de física, química, história e economia política, permitindo uma compreensão integral dos processos produtivos e suas implicações sociais. Essa abordagem contrastava com a fragmentação disciplinar da escola tradicional e com o pragmatismo da Escola Nova, que, embora valorizasse a experiência, não a vinculava a uma análise crítica das relações de classe. A atualidade – ou seja, os problemas concretos da construção socialista – servia como ponto de partida para os complexos, garantindo que a educação estivesse ancorada nas necessidades históricas do momento.

A gestão escolar na Escola Única do Trabalho baseava-se na autogestão coletiva, com assembleias estudantis, conselhos escolares e comissões de trabalho. Esses mecanismos asseguravam a participação ativa dos(as) estudantes na organização da vida escolar, desde a administração das oficinas até a elaboração de regras internas. Essa estrutura pretendia formar hábitos de cooperação e responsabilidade coletiva, alinhados aos ideais de uma sociedade sem classes. Essa experiência contradiz diretamente a tese de Dore (2014) sobre a formação política e cultural nas escolas soviéticas, pois evidências de participação ativa emergem tanto dos documentos oficiais quanto dos relatos de Pistrak, que apresenta um panfleto no qual os(as) estudantes se manifestam ativamente na realidade escolar. O *Regulamento da Escola Única do Trabalho* (1918) estabelecia que os conselhos escolares deveriam incluir representantes dos(as) estudantes, professores(as), trabalhadores(as) locais e do Estado, refletindo um modelo de democracia operária.

O sistema de avaliação da Escola Única do Trabalho rejeitava exames padronizados e notas, substituindo-os por um acompanhamento contínuo baseado na participação em atividades produtivas e na capacidade de análise crítica. Relatórios, assembleias e debates coletivos serviam como instrumentos de avaliação formativa, visando ao aprimoramento constante do processo educativo. Essa prática distanciava-se tanto do autoritarismo da escola tsarista quanto do individualismo implícito em modelos meritocráticos.

A experiência da EUT teve de enfrentar desafios significativos, como a escassez de recursos, a resistência de setores do antigo regime e tensões internas entre pedagogos partidários do ativismo pedagógico e defensores de maior centralização. Apesar disso, seu legado reside na demonstração de que uma pedagogia comprometida com a transformação social exige a integração entre teoria, prática e organização coletiva. Ao vincular educação e

trabalho produtivo, a EUT propôs uma alternativa concreta à dualidade estrutural da escola capitalista, na qual o acesso ao conhecimento permanece condicionado pela divisão de classes.

Produzimos o quadro a seguir como forma visual de apresentar os avanços e críticas que estiveram presentes no desenvolvimento histórico da educação soviética em seus primeiros anos.

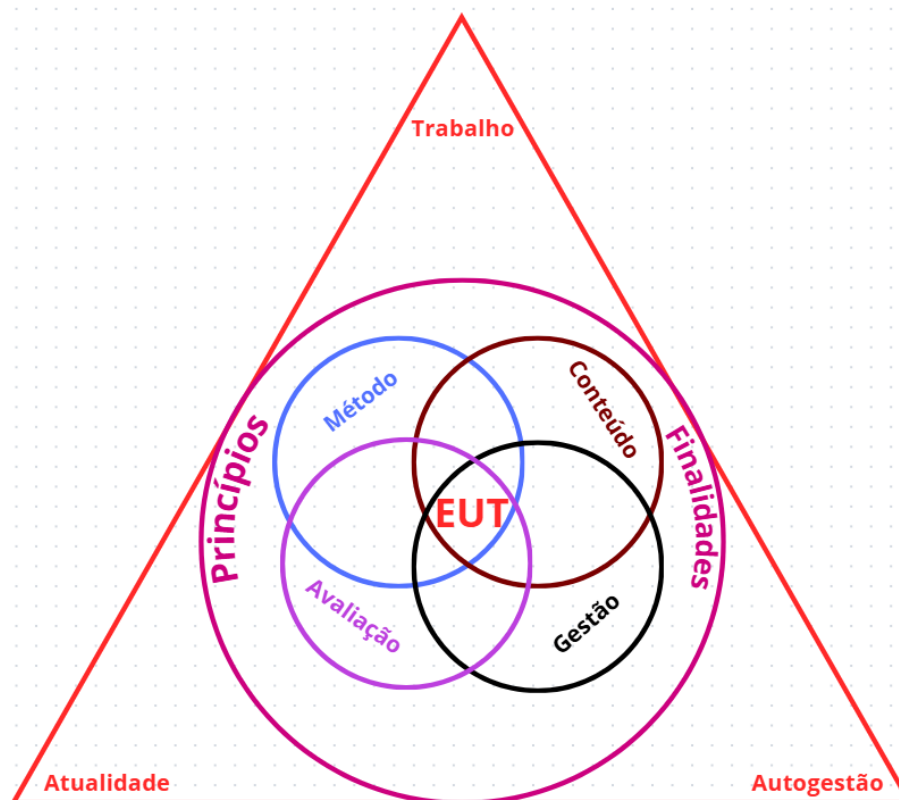
Quadro V – Síntese da Escola Única do Trabalho

Dimensões da EUT	Síntese	Críticas/Contradições
Princípios	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho como princípio educativo; - Educação politécnica; - Educação universal, gratuita e laica; - Ativismo pedagógico; - Formação <i>omnilateral</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disputas internas sobre interpretações do marxismo; - Divergências sobre o conceito de politecnia.
Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> - Formação do novo ser humano; - Construção da sociedade socialista. 	
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Complexos de estudo; - Atualidade; - Formação <i>omnilateral</i>; - Disciplinas integradas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades de implementação do trabalho nas fábricas (logística, resistência operária, falta de infraestrutura fabril).
Método	<ul style="list-style-type: none"> - Complexos de estudo; - Interdisciplinariedade; - Autogestão; - Trabalho socialmente útil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tensão entre formação política e demandas técnicas da industrialização. - Desafios materiais (guerra e escassez) e resistências culturais.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Função diagnóstica (conhecimentos prévios e necessidades dos(as) estudantes); - Função formativa (acompanhamento contínuo); - Função certificativa (validação da aprendizagem sem mensuração em números); - Trabalho socialmente útil. - Autogestão; - Crítica e autocrítica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Críticas à falta de padronização e eficácia no acompanhamento.
Gestão	<ul style="list-style-type: none"> - Autogestão (Assembleias, Conselhos Escolares, comissões temáticas); 	<ul style="list-style-type: none"> - Conflitos entre centralização e autonomia escolar.

Fonte: elaborado pelo autor da tese.

O quadro apresentado constitui um recurso didático, elaborado para facilitar a assimilação das múltiplas dimensões educacionais que integram a Escola Única do Trabalho (EUT). Importa destacar, no entanto, que tais dimensões não se encontram isoladas, mas profundamente imbricadas, exigindo uma compreensão que considere sua unidade, interseccionalidade e totalidade, cujas partes mantêm entre si relações de reciprocidade, isto é, dialéticas. De acordo com Freitas (2009b), a EUT se estrutura a partir da tríade fundamental Atualidade–Trabalho–Autogestão, fundamentação teórica que se ancora nas contribuições de Pistrak (2009).

Nesse sentido, buscamos apresentar uma representação gráfica, que vai além da mera organização visual; busca-se ilustrar de modo mais dinâmico e integrado as relações entre os princípios pedagógicos — como método, avaliação, conteúdo, finalidades e gestão — e o núcleo teórico da tríade citada. Essa leitura visa a destacar como cada dimensão se articula com as demais, reforçando a ideia de que a educação, na perspectiva da EUT, é um processo unitário e indissociável, no qual teoria e prática, formação e transformação social se entrelaçam continuamente.



Fonte: elaborado pelo autor da tese.

A Escola Única do Trabalho constitui-se como uma educação marxista por sua fundamentação nos princípios do materialismo histórico-dialético. Essa caracterização emerge

da análise dos pressupostos que orientaram sua organização pedagógica e política. O caráter marxista da experiência soviética manifesta-se, em primeiro lugar, pela vinculação orgânica entre educação e luta de classes, rejeitando a pretensa neutralidade da prática educativa. Conforme as ideias de Saviani (1999), esse princípio se materializou na estrutura da Escola Única do Trabalho ao integrar o trabalho produtivo ao currículo como forma de superação da alienação capitalista.

A superação das dicotomias características da pedagogia burguesa - particularmente a cisão entre teoria e prática - mediante a implementação da politecnia, representa outro elemento que confere à Escola Única do Trabalho seu caráter marxista. Conforme destacam Ferreira Jr. e Bittar (2008), a educação marxista “recusa a separação mecânica entre educação e instrução” (Ferreira Jr.; Bittar, 2008, p. 637), posição que se expressou no modelo soviético através da articulação entre formação científica, técnica e crítica. A politecnia, enquanto síntese dialética do trabalho manual e intelectual, constituiu-se como eixo estruturante do projeto educativo, rompendo com as polarizações típicas da escola capitalista, por mais que houvesse em sua experiência prática diversas limitações devido a infraestrutura fabril e interpretações do conceito de politecnia entre seus(as) proponentes.

O trabalho, enquanto princípio educativo, assumiu na Escola Única do Trabalho uma dimensão ontológica que ultrapassou sua redução a mero instrumento de qualificação profissional. Fundamentamos esta compreensão na concepção marxista que situa o trabalho como atividade fundante da existência humana, conforme expresso por Ferreira Jr. e Bittar (2008), esta perspectiva materializou-se nos complexos (Natureza-Trabalho-Sociedade) que organizavam o currículo, estabelecendo uma relação concreta entre conhecimento escolar e processo produtivo, tomado por vezes como “trabalho socialmente útil” devido às condições estruturais da Rússia soviética e posterior URSS.

A orientação revolucionária da Escola Única do Trabalho, voltada explicitamente para a formação do novo ser humano socialista, configura-se como mais um elemento que atesta seu caráter marxista. Esta finalidade histórica alinha-se à concepção de *omnilateralidade* desenvolvida por Marx e retomada por Ferreira Jr. e Bittar (2008). A abolição das notas e a implementação de mecanismos de autogestão escolar expressavam essa orientação, ao buscarem superar a lógica meritocrática e individualista da educação burguesa. A articulação entre esses elementos - vinculação à luta de classes, superação das dicotomias burguesas pela politecnia, trabalho como princípio ontológico e projeção da *omnilateralidade* humana –

conforma os fundamentos que caracterizam a Escola Única do Trabalho como uma experiência genuinamente marxista em educação.

A EUT como uma proposta educacional formulada no interior do Comissariado do Povo para a Instrução Pública (NarKomPros) não pode ser apreendida apenas como um modelo técnico-pedagógico, mas deve ser compreendida como uma produção social do espaço escolar, atravessada por representações ideológicas, práticas materiais e experiências simbólicas. Corresponde, nos termos de Lefebvre (2006), ao espaço concebido, ou seja, ao domínio das representações do espaço formuladas por planejadores(as), legisladores(as) e especialistas. Trata-se de um espaço produzido como ideal normativo, racionalizado e articulado a uma determinada concepção de sociedade e de sujeito. No caso soviético, esse espaço concebido se manifesta nos documentos oficiais, nos projetos curriculares, nos discursos dos(as) intelectuais pedagógicos e nas diretrizes do NarKomPros. A escola projetada deveria ser única, politécnica, laica, igualitária e articulada ao trabalho produtivo, visando à formação de um novo ser humano vinculado à coletividade e à construção do socialismo. Esta representação conceitual do espaço escolar operava, portanto, como uma mediação entre o passado tsarista — que deveria ser superado — e o futuro comunista — que se pretendia instaurar.

Por outro lado, o espaço percebido da Escola Única do Trabalho refere-se à materialidade concreta da sua implementação nas diferentes localidades da Rússia soviética. Corresponde às práticas cotidianas, às rotinas escolares, às dificuldades operacionais, aos fluxos de professores(as) e estudantes, à escassez de recursos, à ocupação física dos edifícios e à organização do tempo e do trabalho pedagógico. As fontes documentais consultadas revelam que, apesar dos esforços de sistematização por parte das autoridades centrais, a prática educativa variava conforme o local que era implementada, sendo constantemente mediada por improvisações, resistências, acomodações e transformações locais. Essa dimensão do espaço escolar evidencia a tensão entre o prescrito e o executado, entre a idealização pedagógica e a realidade social de um país em guerra civil, crise econômica e transição estrutural. Como afirma Lefebvre (2006), o espaço percebido é atravessado por contradições, por ser o campo de realização prática das representações, mas também por sua capacidade de reconfigurá-las no terreno.

A dimensão do espaço vivido, por sua vez, permite acessar o plano das experiências subjetivas, das simbolizações e das significações atribuídas à escola por seus usuários — professores, estudantes, trabalhadores e comunidades. Lefebvre (2006) define o espaço vivido

como o espaço das representações simbólicas, das imagens, da memória e do desejo. Nesse sentido, a Escola Única do Trabalho também se constituiu como lugar de aspirações, de reinvenção da vida cotidiana e de reelaboração de sentidos. A tese indica que, especialmente no início do processo revolucionário (1917-1921), os espaços escolares foram apropriados por educadores(as) e estudantes como espaços de criação de uma nova sociabilidade, marcada por valores de cooperação, autogestão e trabalho coletivo. Esse uso simbólico e afetivo do espaço educacional escapava, muitas vezes, ao controle das diretrizes oficiais e revelava uma apropriação concreta e sensível do projeto escolar enquanto obra coletiva.

A análise da Escola Única do Trabalho a partir do conceito de representação permite, portanto, compreender a educação não apenas como uma instituição funcional, mas como uma forma espacial de organização social, onde se articulam elementos ideológicos, materiais e simbólicos. Assim, a escola concebida pelos(as) revolucionários(as) soviéticos não apenas refletia um ideal político-pedagógico, mas também operava como dispositivo de produção de subjetividades, práticas e relações sociais. A proposta educacional soviética produziu um novo espaço escolar que, ao mesmo tempo, expressava e condicionava a formação de uma nova sociedade.

Apresentamos a complexidade do processo de constituição da Escola Única do Trabalho, revelando que a distância entre o ideal e a realidade, entre o normativo e o vivido, não deve ser compreendida como falência, mas como expressão dialética das contradições próprias de qualquer processo social. A representação escolar soviética não pode ser dissociada de sua dimensão espacial, pois foi precisamente no espaço da escola que se travaram os conflitos, os deslocamentos e as criações que marcaram a transição revolucionária da educação na União Soviética. A produção desse espaço escolar, portanto, deve ser analisada não apenas como reflexo da base econômica ou da estrutura institucional, mas como uma instância ativa da luta de classes, da disputa por hegemonia e da constituição de novas formas de vida social.

Esta foi nossa contribuição para compreender o desenvolvimento de uma sociedade de novo tipo e a construção de uma alternativa educativa que, apesar de suas contradições e limites, representa um marco histórico. Acreditamos ser fundamental avançar nos estudos sobre a Escola Única do Trabalho para melhor compreender suas contradições internas e o processo de sua crise. A análise histórica nos fornece instrumentos para enfrentar os desafios atuais e vislumbrar novos horizontes - pois não basta refletir sobre a escola, é preciso transformá-la. Como ensinou o velho mouro em sua 11ª tese sobre Feuerbach: “Os filósofos

até agora apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Marx; Engels, 2007, p. 535).

6. Referências

- AARÃO REIS, Daniel. **Uma revolução perdida**. A história do socialismo soviético. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007
- ABREU, Malila da Graça Roxo. **O pensamento pedagógico socialista**: reflexões sobre a experiência educacional na Rússia pós-revolucionária e suas contribuições para o projeto educacional da sociedade contemporânea. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.
- AMBONI, Vanderlei. O trabalho como referência educacional na formação do novo homem. **Germinal, Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 9, n 3, dez. 2017.
- ANDRIANOVA, Natalya Y. Andrianova Natalya Yuryevna O Papel do Comissariado do Povo para a Instrução Pública como Centro Ideológico na Rússia Soviética (1917-1920). **Boletim da Universidade Estatal Russa de Humanidades**, v. 129, nº 7, 2014. (Em russo: Андрианова Наталья Юрьевна Роль Наркомпроса как идеологического центра в советской России (1917-1920 гг.) // Вестник РГГУ. Серия: Политология. История. Международные отношения. 2014. №7 (129). Disponível em: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-narkomprosa-kak-ideologicheskogo-tsentra-v-sovetskoy-rossii-1917-1920-gg-1>, acesso em: 25 de 07 de 2023, às 17:27.
- ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica**: teoria e método. Bauru: Edusc, 2006.
- ARQUIVO DE HISTÓRIA MODERNA DA RÚSSIA. **Série “Publicações”**. Volume XII: Cultura, ciência e educação. Outubro de 1917 – 1920. Atas e resoluções do Narkompros da RSFSR: Em 3 livros. Livro 1. Outubro de 1917 – 1918. Moscou: Enciclopédia Política Russa, 2012. (Em russo: Архив новейшей истории России. Серия «Публикации». Т. XII : Культура, наука и образование. Октябрь 1917 – 1920 г. Протоколы и постановления Наркомпроса РСФСР : В 3-х кн. Книга 1. Октябрь 1917 – 1918 г. М. : Российская политическая энциклопедия. 2012.)
- ARQUIVO DE HISTÓRIA MODERNA DA RÚSSIA. **Série “Publicações”**. Volume XII: Cultura, ciência e educação. Outubro de 1917 – 1920. Atas e resoluções do Narkompros da RSFSR: Em 3 livros. Livro 2. Janeiro — dezembro de 1919. Moscou: Fundação “Conexão das Épocas”, Kúchkovo Pole, 2016. (Em russo: Архив новейшей истории России. Серия «Публикации». Т. XII: Культура, наука и образование. Октябрь 1917–1920 гг. Протоколы и постановления Наркомпроса РСФСР: В 3 кн. Кн. 2. Январь — декабрь 1919 г. М.: Фонд «Связь Эпох», Кучково поле, 2016.)

ARQUIVO DE HISTÓRIA MODERNA DA RÚSSIA. **Série “Publicações”**. Volume XII: Cultura, ciência e educação. Outubro de 1917 – 1920. Atas e resoluções do Narkompros da RSFSR: Em 3 livros. Livro 3. Janeiro – dezembro de 1920. Moscou: Kúchkovo Pole, ProfMedia, 2016. (Em russo: Архив новейшей истории России. Серия «Публикации». Т. XII. Культура, наука и образование. Октябрь 1917–1920 гг. Протоколы и постановления Наркомпроса РСФСР: В 3 кн. Кн. 3. Январь – декабрь 1920 г. М.: Кучково поле, ПрофМедиа, 2016.)

BALITSKY, Ivan Ivanovich. Política educacional da Rússia no final de 1917-1920. **Conhecimento social e humanitário**, nº1, 2013. (Em russo: Балицкий Иван Иванович Образовательная политика России в конце 1917-1920 гг. Социально-гуманитарные знания). Disponível em: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-politika-rossii-v-kontse-1917-1920-gg>. Acesso em 22 de julho de 2024, às 15:00.

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

BAHNIUK, Caroline. **Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BARROS, José D’Assunção. Fontes Históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. **Cadernos do Tempo Presente**, v. 11, n. 02, 2020.

BELENTSOV, Sergei I. *et al.* Free Education: Fundamentals of Humanistic Pedagogics (on the example of Activity of the German Public Figures of the second half of XIX – the beginning of the XX centuries of F. Gansberg, L. Gurlitt, G. Sharrelman). **European Journal of Contemporary Education**, v. 8, nº 1, Slovak Republic, 2019.

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr. **A educação soviética**. São Carlos: EdUFSCar, 2023.

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr. Ativismo pedagógico e princípios da escola do trabalho nos primeiros tempos da educação soviética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, nº 6, abr.-jun. 2015.

BLOCH, Marc. **Apologia da história**, ou O ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BRAILOVSKY, Daniel. Lo nuevo y lo tradicional en educación: una oposición engañosa. **Revista Senderos pedagógicos**, v. 9, nº 1, 2018.

BROUÉ, Pierre. **O partido bolchevique**. São Paulo: Sundermann, 2014.

- BOGUSLAVSKY, M. V. Moisés Mikhailovich Pistrak. *In*. DAVYDOV, V. V. **Enciclopédia pedagógica russa**. 1999. (Em russo: Вогуславский, М. В. Моисей Михайлович Пистрак. *In*: Давыдов, В. В. Российская педагогическая энциклопедия. 1999) Disponível em: <https://dates.gnpbu.ru/3-8/Pistrak/pistrak.html>, acesso em 15 de janeiro de 2025.
- BUSHKOVITCH, Paul. **História concisa da Rússia**. São Paulo: Edipro, 2014.
- BYCHKOV, S. P.; KORZUN, V. P. **Introdução à historiografia da história russa do século XX**. Omsk: Universidade Estadual de Omsk, 2001. (Em russo: Бычков С.П., Корзун В.П. Введение в историографию отечественной истории XX в. Учебное пособие. Омск: Омск. гос. ун-т, 2001.) Disponível em: <https://cornholio.narod.ru/history6/>, 24 de janeiro de 2025, às 06:30.
- CALABRESI, Luis Henrique de Freitas. Considerações acerca da estrutura social da Rússia tsarista. **Fronteiras: Revista de História**, v. 23, nº 41, 2021.
- CARR, Edward H. **A revolução russa de Lenin a Stálin (1917-1929)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CATINI, Carolina; MELLO, Gustavo. Escolas de luta, educação política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 137, 2016.
- CHERKASOV, Aleksander A. All-Russian Primary Education (1894–1917): Developmental Milestones. **Social Evolution & History**, v10, nº 2, 2011.
- CHERNOBAEV, A. A. **O futuro mudará toda a perspectiva: Artigos, palestras, publicações 2005–2010**. Moscou: Universidade Estatal Acadêmica de Humanidades, 2010. (Em russo: ЧЕРНОБАЕВ, А. А. Грядущее на всё изменит взгляд: Статьи, выступления, публикации 2005–2010 гг. М.: Государственный академический университет гуманитарных наук, 2010).
- CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*.: PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- CRUZ, Marilei Leal da. **O trabalho como princípio educativo na proposta educativa e escolar de Moisey Pistrak: contribuições para a educação na atualidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2022.
- DEL ROIO, Marcos. A questão agrária para Marx e Engels. **Estudos de Sociologia**, v. 15, 2003.
- DEL ROIO, Marcos T. Marx e o trabalho como princípio educativo. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 157–172, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9418>. Acesso em: 15 de janeiro 2023, às 13:00.

DEO, Anderson. Lenin e a democracia: a propósito dos 150 anos de seu nascimento. **Germinal: marxismo em debate**, v. 12, nº 2, 2020.

DEO, Anderson; BATISTA, Francieli Martins. **100 Anos da Revolução Russa: a transição socialista como atualidade histórica**. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

DIAS, Vagno Emygdio Machado. A Concepção de politecnia no pensamento educacional de Vladimir Lênin no contexto da Revolução Russa. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v.12, nº 2,2020.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade. A escola e a criança**. Lisboa: Ensino, 2002.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set.-dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n94/0101-3262-ccedes-34-94-0297.pdf>>. Acesso em: 02 de março de 2023, às 07:00.

DUARTE, Elaine Cristina Melo; GONÇALVES, Leandro Sartori; VIANA, Marta Loula Dourado. O diálogo sobre escola politécnica entre Pistrak e Shulgin nos anos iniciais da Rússia socialista. **XII Colóquio nacional V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico**. 26 a 29 de setembro de 2017, Vitória da Conquista - BA.

ELIEL, Leandro; POMAR, Valter. **Educação e revolução: a pedagogia socialista soviética**. São Paulo: ELAHP, 2021.

ENGELS, Friedrich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. (1876). **Revista Trabalho Necessário**, v. 4, nº 4, 2006.

FEDATO, Renata Burgo. **Influência da pedagogia socialista soviética nas práticas pedagógicas das escolas itinerantes do movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) no Paraná**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2022.

FELICIO, Paula Gonçalves; CHAVES, Marta; MOREIRA, Jani Alves. Proposições de Anatoli Lunatcharski para a educação soviética: a defesa pela ciência e pela arte. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v.14, n.3, 2022.

FERNANDES, Florestan. **O que é uma revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FERRO, Marc. **A revolução russa de 1917**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

FERREIRA JUNIOR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Krupskaya nos arquivos do National Union of Women Teachers: “uma palavra sobre a educação de classe”. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660769>.

_____. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.26, 2008.

FITZPATRICK, Sheila. **Lunacharski y la organizacion soviética de la educación y de las artes**. 1917-1921. Closas: Siglo XXI de Espanã Editores, 1977.

FREITAS, Cezar Ricardo de. **O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2009a.

FREITAS, Luiz Carlos. A luta do por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRAK, Moisey M. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009b.

FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **A construção da pedagogia socialista**: Escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da Educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1995.

GINZBURG, Yu. V. Poderes legislativos do Comissariado do Povo para a Educação da RSFSR nas décadas de 1920-30. **Nova Perspectiva**, nº 5, 2012. (Em Russo: Гинзбург Ю. В. Правотворческие полномочия народного комиссариата просвещения РСФСР в 1920-30-е годы // Новый ракурс. 2012.) Disponível em: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravotvorcheskie-polnomochiya-narodnogo-komissariata-prosvescheniya-rsfsr-v-1920-30-e-gody>, acesso em 12 de julho de 2021, às 07:02.

GOLDMAN, Wendy. **Mulher, Estado e Revolução**: Política da família soviética e da vida social entre 1917 e 1936. São Paulo: Boitempo, 2014.

GONÇALVES, Leandro Sartori. **História da educação soviética**: a transição como processo de aprendizagem. Tese (doutorado) –Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Cadernos do cárcere. Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e política. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

HEGEDÜS, Andras. A construção do socialismo na Rússia: o papel dos sindicatos, a questão camponesa, a Nova Política Econômica. *In.* HOBBSBAWM, Eric. **História do marxismo**; o marxismo na época da terceira internacional: a URSS, da construção do socialismo ao Stalinismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HOBBSBAWM, Eric. **A era das revoluções**. 1789-1848. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HOBBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos impérios**. 1875-1914. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HOBBSBAWM, Eric **Era dos extremos**: o breve século XX. 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JÚNIOR, Flávio Boleiz. **Pistrak e Makarenko**: pedagogia social e educação do trabalho. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

KEEP, John L. The Rehabilitation of M. N. Pokrovskii. *In.* RABINOWITCH, Alexander. *et al.* **Revolution and Politics in Russia**: Essays in Memory of B. I. Nicolaevsky. Indiana: University Press, 1972. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/book/94929>, acesso de 01 de março de 2024, às 06:50.

KRIVOSHEEVA-LAVRENTYEVA, A. I. **História da Literatura Russa**: Em 10 volumes. Moscou: Academia de Ciências da URSS. Instituto de Literatura Russa (Casa Pushkin), 1954. (Em russo: Кривошеева-Лаврентьева А. И. Истории русской литературы: В 10 т.», АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). Литература 1890–1917, 1954.) Disponível em: <http://lunacharsky.newgod.su/issledovaniya/stata-dla-istoria-russkoj-literatury-v-10-t/>, acesso de 17 de abril de 2024.

KRUPSKAYA, Nadezhda K. **On education**: selected articles and speeches. Paris: Foreign Languages Press, 2022.

KRUPSKAYA, Nadezhda K. Educação pública e democracia. *In.*: FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **A construção da pedagogia socialista**: Escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017a. p. 35-60.

KRUPSKAYA, Nadezhda K. Marx e a educação comunista da juventude. *In.*: FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **A construção da pedagogia socialista**: Escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017b. p. 189-206.

KRUPSKAYA, Nadehzda K. Auto-organização escolar e organização do trabalho. *In.*: FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Saete (orgs.). **A construção da pedagogia socialista**: Escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017c. p. 117-124.

KRUPSKAYA, Nadehzda K. Sobre a questão da escola socialista. *In.*: FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Saete (orgs.). **A construção da pedagogia socialista**: Escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017d. p. 81-88.

KRUPSKAYA, Nadehzda K. Sobre os complexos. *In.*: FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Saete (orgs.). **A construção da pedagogia socialista**: Escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017e. p. 125-130.

KRUPSKAYA, Nadehzda K. Sobre o politecnismo. *In.*: FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Saete (orgs.). **A construção da pedagogia socialista**: Escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017f. p. 149-154.

KRUPSKAYA, Nadehzda K. As tarefas da escola de primeiro grau. *In.*: FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Saete (orgs.). **A construção da pedagogia socialista**: Escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017g. p. 105-116.

KRUPSKAYA, Nadehzda K. A mulher e a educação das crianças. *In.*: FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Saete (orgs.). **A construção da pedagogia socialista**: Escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017h. p. 21-30.

KRUPSKAYA, Nadehzda K. O papel de Lênin na luta pela escola politécnica. *In.*: FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Saete (orgs.). **A construção da pedagogia socialista**: Escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017i. p. 173-180.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev. 2006.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia**: Contribución a la teoría de las representaciones. Ciudad de Mexico: Fondo de cultura económica, 1983.

LEITE, Valter De Jesus; BORGES, Liliam Farias Porto. Escola Única Do Trabalho Pós-Revolução Russa de 1917 e o Trabalho Como Princípio Educativo. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 10, nº 3, 2019.

LÊNIN, Vladimir I. **Sobre os sindicatos, o Momento Atual e os Erros de Trotski**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória Ltda., 1961. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1920/12/30.htm>, acesso em 15 de fevereiro, 2023, às 05:30.

LÊNIN, Vladimir I. Relatório sobre a Revolução de 1905. *In*: LENINE, Vladimir. **Oeuvres**. Éditions du Progrès, Moscou, 1974. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1917/01/22.htm#topp>, acesso em 15 de fevereiro de 2023, às 07:00.

LÊNIN, Vladimir I. Sobre as Tarefas do Proletariado na Presente Revolução. **Pravda**, 7 de Abril de 1917. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/lenin/1917/04/04_teses.htm, acesso em 15 de fevereiro de 2023, às 08:00.

LÊNIN, Vladimir I. A Guerra e a Social-Democracia da Rússia. **Sotsial-Demokrat**, n.º 33, 1 de Novembro de 1914. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1914/09/28.htm>, acesso de 26 de julho de 2024, às 05:26.

LÊNIN, Vladimir I. As Tarefas das Uniões da Juventude (1920). *In*: LÊNIN, Vladimir I. **Obras escolhidas em três tomos**. Lisboa: Edições “Avante!”, 1977. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1920/10/02.htm#topp>, acesso em 23 de abril de 2025, às 07:30.

LÊNIN, Vladimir I. As Tarefas Imediatas do Poder Soviético. **Obras Escolhidas em Três Tomos**. Lisboa: Edições Avante!, Moscou: Edições Progresso, 1978.

LÊNIN, Vladimir I. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**. O processo de formação do mercado interno para a grande indústria. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

LÊNIN, Vladimir I. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Centauro, 2007.

LÊNIN, Vladimir I. **Democracia e Luta de classes**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÊNIN, Vladimir I. **O que fazer?** Questões candentes de nosso movimento. São Paulo: Boitempo, 2020.

LÊNIN, Vladimir I. **Imperialismo**, estágio superior do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, nº 13, 2017.

LODI-CÔRREA, Samantha. **Entre a pena e a baioneta**: Louise Michel e Nadezhda Krupskaja, educadoras em contextos revolucionários. Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, 2016.

- LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese (livre docência). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- LOSURDO, Domenico. **A fuga da história?** A revolução russa e a revolução chinesa vistas de hoje. Rio de Janeiro: Revan, 2004.
- LOSURDO, Domenico. **Stalin**. História crítica de uma lenda negra. Rio de Janeiro: Revan, 2010.
- LOSURDO, Domenico. O significado histórico da Revolução de Outubro. **Crítica Marxista**, v.1, n.4, 1997.
- LUCENA, Carlos; NETTO, Luiz Bezerra. Lênin – a educação para fins políticos e a política como ferramenta educativa. *In.*: ELIEL, Leandro; POMAR, Valter. **Educação e revolução: a pedagogia socialista soviética**. São Paulo: ELAHP, 2021.
- LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LUNATCHARSKI, Anatoli. **Sobre a Instrução e a Educação**. Artigos e discursos. Edições Progresso: Moscou, 1988.
- MACHADO, Lucilia Regina de Sousa. A politecnia nos debates pedagógicos soviéticos das décadas de 20 e 30. **Revista Brasileira da educação profissional e tecnológica**. v. 1, 2020.
- MAGALHAES, Livia Diana R. Política Educacional: uma abordagem sócio-histórica. **Linguística Letras e Artes**, v. 16, n. 1, p. 61–65, 2008.
- MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, v. 33, 2017.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- MARTINS, Marcos Francisco. Marx e Engels: apontamentos sobre educação e ensino. **Comunicações**, Piracicaba. Universidade Metodista. v. 24, n 2, 2017.
- MARTINS, Marcos Francisco. **O valor pedagógico e ético-político do conhecimento para a “filosofia da transformação” de Gramsci e sua relação com o marxismo originário**. Tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- MARTINS, Marcos Francisco; OLIVEIRA, Isabelle Karolline R. C. de.; REZENDE, Andre Canevalle; ALENCAR, Naara Gonçalves. Filosofia, sociologia e trabalho: concepção de professores de escolas públicas de Sorocaba. **Revista de Educação Pós-Campinas**, PUC-Campinas, 2019.

- MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. 1875. Domínio público. (ebook)
- MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**. As Diferentes Questões. Agosto de 1866. Domínio Público. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>, acesso em 08 de maio de 2022, às 16:50.
- MARX, Karl. **O Capital. Crítica da economia política**. Livro I – O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. São Paulo: Paz e Terra, 1964.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Lutas de classes na Rússia**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.
- MELO, Demian; MONTEIRO, Marcio Lauria. Os ciclos de revisionismo histórico nos estudos sobre a Revolução Russa. **Rev. Direito e Práx.**, vol. 08, nº 3, 2017.
- MURPHY, Kevin. Podemos escrever a história da Revolução Russa? Uma resposta tardia a Eric Hobsbawm. **Revista Outubro**, nº 17, 2008.
- MINTO, Lalo Watanabe; ANDRETTI, Azilde; LOMBARDI, José Claudinei. **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- NARKOMPROS. **A Educação na República dos Soviets: programas oficiais**, SP: Editora Nacional, 1935.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NETTO, José Paulo. Apresentação. *In.* LÊNIN, Vladimir. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria**. São Paulo: Boitempo, 2024.
- NOBRE, Iziane. 1917 e a tentativa de construção do homem novo — O caráter pedagógico da revolução social. **Marx e o marxismo**, Niterói, v. 6, n. 10, 2018. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/MM/MM2017/AnaisMM2017/MC74/mc742.pdf>, acesso em 03 de maio de 2025, às 15:30.
- OLIVEIRA, Renato Almeida. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. **Kínesis**, Vol. II, nº 03, Abril-2010, p. 72 – 88.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão, política, economia e ética na educação**. São Paulo: FEUSP, 2023.

PASSONE, Eric Ferdinando K. Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais. **Cadernos de pesquisa**, v.43, n.149, 2013.

PEIXOTO, Elza Margarida de M. 100 anos da Revolução Russa: as lições da política para a educação – notas de estudos de obras de Lenin e Krupskaya. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, v. 9, n° 3, 2017.

PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PINKIEVITCH, Albert P. Organización de la enseñanza en U.R.S.S. **Pedagogía Proletaria**, Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza. Jornadas Pedagógicas de Leipzig, 1928. Disponível em: https://www.filosofia.org/urss/ite/pp30_125.htm, acesso em 02 de fevereiro de 2024.

PINKIEVITCH, Albert P. Pedagogia soviética por dez anos (1917-1927). Moscou: Education Worker, 1927. (Em russo: **Советская педагогика за десять лет (1917 — 1927)**. Moscou: Работник просвещения, 1927.) Disponível em: http://elib.gnpbu.ru/text/pinkevich_sovetskaya-pedagogika-za_1927/go,0;fs,1/, acesso em 15 de julho de 2021, às 14:00.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, Moisey M. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey M. Escuela y sociedad. **Pedagogía Proletaria**, Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza. Jornadas Pedagógicas de Leipzig, 1928. Disponível em: https://www.filosofia.org/urss/ite/pp30_071.htm, acesso em 15 de julho de 2023, às 08:30.

POMELOV, Vladimir Borissovich. Administrative and methodological innovations of the first years of Soviet power in Russian education (1917-1927). **History of Education & Children's Literature (HECL)**, v. XVIII, n. 1, 2023.

POMERANZ, Lenina. **Do socialismo soviético ao capitalismo russo: a transformação sistêmica da Rússia**. Cotia: Ateliê Editorial, 2023.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Anatoli Vassilievitch Lunatcharski e os princípios da escola soviética. *In.*: ELIEL, Leandro; POMAR, Valter. **Educação e revolução: a pedagogia socialista soviética**. São Paulo: ELAHP, 2021.

PROKHOROV, Aleksander M. Educação pública. In: PROKHOROV, Aleksander M. Enciclopédia Soviética. Moscou: Enciclopédia Soviética, 1969. (Em russo: ПРОХОРОВ, Александр Михайлович. Народное образование. In: ПРОХОРОВ, Александр Михайлович. **Советская энциклопедия**. Moscou: Советская энциклопедия, 1969. Disponível em: <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/107/007.htm>, acesso em 03 de maio de 2022, às 07:30.

QUARESMA, Adilene Gonçalves. **A relação trabalho-educação e projeto político pedagógico do MST: uma prática em construção em escolas de assentamento em Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

REED, John. **Os dez dias que abalaram o mundo**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Est. Aval. Educ.**, v. 26, n. 63, 2015.

SANFELICE, José Luís. História, Instituições escolares e gestores educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.20–27, ago. 2006.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. História da educação e política educacional. **Histedbr on-line**, v. jul/2001, n. 3.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso; ZIBAS, Dagmar; MADEIRA, Felícia; FRANCO, Maria Luiza P. B. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Nereide. A concepção socialista de educação. A contribuição de Nadedja Krupskaya. **Revista HISTEDBR On-line**, número especial, 2011.

SECCO, Lincoln. O centenário da Revolução Russa. **Estudos avançados**, v. 31, nº 91, 2017.

SEGRILLO, Angelo. 1917-2017: Cem anos da história da história da Revolução Russa. **Revista Brasileira: Academia Brasileira de Letras**, v. 6, n. 90, 2017.

SEGRILLO, Angelo. Karl Marx e a Revolução Russa. **Estudos históricos**. v. 30, nº 61, 2017.

SEGRILLO, Angelo. Historiografia da Revolução Russa: antigas e novas abordagens. **Projeto História**, v. 41, 2010.

- SERGE, Victor. **O ano I da Revolução Russa**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SILVA, Alessandra Almeida e. **Pistrak e a proposta de educação do MST**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2016.
- SILVA, Vladimir L. da. Breves notas sobre uma pedagogia marxista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, 2024.
- SHULGIN, Viktor N. **Rumo ao politecnismo**. Artigos e Conferências. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SHULGIN, Viktor N. Informe: Escuela y Estado. **Pedagogía Proletaria**, Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza. Jornadas Pedagógicas de Leipzig, 1930. Disponível em: https://www.filosofia.org/urss/ite/pp30_083.htm, acesso em 17 de abril de 2021, às 22:00.
- STÁLIN, Joseph. **Obras escolhidas**. Editora Vitória: 1954.
- STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. Tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.
- TCHERNOV, D. I. Pistrak, Moisei Mikhailovich. In: **Grande Enciclopédia Russa** [online]. Moscou, 2024. (Em russo: Чернов Д. И. Пистрак Моисей Михайлович // Большая российская энциклопедия: научно-образовательный портал, 2024). Disponível em: <https://bigenc.ru/c/pistrak-moisei-mikhailovich-ee29ce/?v=9848740>, acesso em 03 de abril de 2025, às 06:58.
- THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- TROTSKY, Leon. **Recopilación sobre los sindicatos**. Obras Escogidas de León Trotsky. Valencia: Edicions Internacionals Sedov, 2022. Disponível em: <https://www.marxists.org/espanol/trotsky/eis/2022-07-00-sindicatos-trotsky.pdf>, acesso em 22 de janeiro de 2024, às 05:25.
- TROTSKY, Leon. **A história da Revolução Russa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- TULESKI, Silvana Calvo. **Formar para adaptar ou transformar?** Contribuições de Pistrak, Vigotski e Saviani para a educação. Marília: Lutas Anticapital, 2022.
- VENGOA, Hugo Fazio. La revolución rusa de 1917: dilemas e interpretación. **Historia Crítica**, nº 64, 2017.
- VENTURINI, Fábio; JORGE, Janes, BIONDI, Luigi. **O mundo com e sem a União Soviética: 1917-2021**. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2024.
- VILLELA, Annibal. O desenvolvimento industrial da Rússia, 1860-1963. **Revista Brasileira de Economia**, v. 24, nº 1, 1970.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n° 33, jun. 2001.

VIOLET, Michel, L'enseignement en URSS dans les années 20. **Pédagogies alternatives, Les actes de lecture**, n° 111. Paris: França, 2020.

WOOD, Allan. **As origens da Revolução Russa 1861-1917**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o Capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2010.

ZHILKIBAEVA, Razilia Rauilovna. Cotidiano das professoras populares do Império Russo na segunda metade do século XIX – início do século XX. – **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 25, n. esp. 2, 2021.

ZUBOV, Vadim. Orthodoxy as an Educational Tool in Prerevolutionary Russia. **Advances in Social Science, Education and Humanities Research**, v. 233, 2018.

APÊNDICE A

Quadro de teses e dissertações sobre Educação na União Soviética cadastrados no Bando Digital de Teses e Dissertações da CAPES até 2025.

Autor	Título	Cidade/Universidade	Ano
LOPES, Uacai de Magalhaes	O Principio Pedagógico de Makarenko	Universidade Federal da Bahia, Salvador	1990
FERRI, Silvana Calvo Tuleski	Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida'	Universidade Estadual de Maringá, Maringá	1999
MAINARDI, Elisa	Origem e desenvolvimento da educação na Rússia leninista (1917 - 1924): Reconstituição de seus traços centrais	Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo	2001
FREITAS, Francisco Mauri de Carvalho	Lênin e a Educação Política: Domesticação Impossível, Resgate Necessário	Universidade Estadual de Campinas	2005
BARROCO, Sonia Mari Shima	A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vygotsky: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara	2007
TULESKI, Silvana Calvo	A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria: Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão do Problemas de Escolarização	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara	2007
SOUZA JÚNIOR, Eustáquio José de	Reflexologia soviética e teoria histórico-cultural: uma análise das interlocuções entre o pensamento de Vygotsky e o Pavlovianismo'	Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte	2008
BOLEIZ JUNIOR, Flávio ¹³¹	Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho'	Universidade de São Paulo, São Paulo	2008
FERRI, Silvana Calvo Tuleski	Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida'	Universidade Estadual de Maringá, Maringá	1999
MAINARDI, Elisa	Origem e desenvolvimento da educação na Rússia leninista (1917 - 1924): Reconstituição de seus traços centrais	Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo	2001
FREITAS, Francisco Mauri de Carvalho	Lênin e a Educação Política: Domesticação Impossível, Resgate Necessário	Universidade Estadual de Campinas	2005
BARROCO, Sonia Mari Shima	A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vygotsky: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara	2007
TULESKI, Silvana Calvo	A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria: Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão do Problemas de Escolarização	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara	2007
SOUZA JÚNIOR, Eustáquio José de	Reflexologia soviética e teoria histórico-cultural: uma análise das interlocuções entre o pensamento de Vygotsky e o	Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte	2008

	Pavlovianismo'		
BOLEIZ JUNIOR, Flávio ¹³¹	Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho'	Universidade de São Paulo, São Paulo	2008
FERRI, Silvana Calvo Tuleski	Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida'	Universidade Estadual de Maringá, Maringá	1999
MAINARDI, Elisa	Origem e desenvolvimento da educação na Rússia leninista (1917 - 1924): Reconstituição de seus traços centrais	Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo	2001
FREITAS, Francisco Mauri de Carvalho	Lênin e a Educação Política: Domesticação Impossível, Resgate Necessário	Universidade Estadual de Campinas	2005
BARROCO, Sonia Mari Shima	A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vygotsky: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara	2007
TULESKI, Silvana Calvo	A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria: Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão do Problemas de Escolarização	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara	2007
SOUZA JÚNIOR, Eustáquio José de	Reflexologia soviética e teoria histórico-cultural: uma análise das interlocuções entre o pensamento de Vygotsky e o Pavlovianismo'	Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte	2008
BOLEIZ JUNIOR, Flávio ¹³¹	Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho'	Universidade de São Paulo, São Paulo	2008
FERRI, Silvana Calvo Tuleski	Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida'	Universidade Estadual de Maringá, Maringá	1999
MAINARDI, Elisa	Origem e desenvolvimento da educação na Rússia leninista (1917 - 1924): Reconstituição de seus traços centrais	Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo	2001
FREITAS, Francisco Mauri de Carvalho	Lênin e a Educação Política: Domesticação Impossível, Resgate Necessário	Universidade Estadual de Campinas	2005
BARROCO, Sonia Mari Shima	A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vygotsky: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara	2007
TULESKI, Silvana Calvo	A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria: Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão do Problemas de Escolarização	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara	2007
SOUZA JÚNIOR, Eustáquio José de	Reflexologia soviética e teoria histórico-cultural: uma análise das interlocuções entre o pensamento de Vygotsky e o Pavlovianismo'	Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte	2008
BOLEIZ JUNIOR, Flávio ¹³¹	Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho'	Universidade de São Paulo, São Paulo	2008
FERRI, Silvana Calvo Tuleski	Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida'	Universidade Estadual de Maringá, Maringá	1999
MAINARDI, Elisa	Origem e desenvolvimento da educação na Rússia leninista	Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo	2001

	(1917 - 1924): Reconstituição de seus traços centrais		
FREITAS, Francisco Mauri de Carvalho	Lênin e a Educação Política: Domesticação Impossível, Resgate Necessário	Universidade Estadual de Campinas	2005
BARROCO, Sonia Mari Shima	A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vygotsky: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara	2007
TULESKI, Silvana Calvo	A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria: Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão do Problemas de Escolarização	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara	2007
SOUZA JÚNIOR, Eustáquio José de	Reflexologia soviética e teoria histórico-cultural: uma análise das interlocuções entre o pensamento de Vygotsky e o Pavlovianismo'	Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte	2008
BOLEIZ JUNIOR, Flávio ¹³¹	Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho'	Universidade de São Paulo, São Paulo	2008
FREITAS, Cezar Ricardo de	O Escolanovismo e a Pedagogia Socialista na União Soviética no início do Século XX e as Concepções de Educação Integral e Integrada'	Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel	2009
PAVÃO, Ronaldo Maciel	Educação Revolucionária: Pedagogia que Fracassou?	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande	2009
OYAMA, Edison Riuitiro	Lenin, Educação e Revolução na Construção da República dos Sovietes	Universidade Federal Fluminense, Niterói	2010
CUNHA, Marcel Lima	A Escola Soviética do Trabalho de Pistrak: dois passos à frente, um passo atrás?	Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza	2012
OLIVEIRA, Mesquita de Ciro	A Formação do Homem Novo na Pedagogia de Anton S. Makarenko: Um Estudo Introdutório na Perspectiva da Ontologia Marxiana-Lukacsiana	Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza	2012
SILVA, Aline Aparecida da	Nadezhda Krupskaja: Contribuições para a Educação Infantil na Atualidade'	Universidade Estadual de Maringá, Maringá	2015
CORREA, Samantha Lodi	Entre a Pena e a Baioneta: Louise Michel e Nadezhda Krupskaja, educadoras em contextos revolucionários	Universidade Estadual de Campinas, Campinas	2016
CARVALHO, Tassiana Fernanda Genzini de	Da divulgação ao ensino: um olhar para o céu	Universidade de São Paulo, São Paulo	2016
BEMVINDO, Vitor	Por uma história da educação politécnica: concepções, experiência e perspectivas	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Politécnico da UFRJ, Cabo Frio	2016
NASCIMENTO, Lorivaldo do	As concepções político-pedagógicas gramscianas: contribuições para a história da educação	Universidade do Oeste do Paraná, Ponta Grossa	2019

BRAVO, Borghesi	Riviane	Apropriações da obra de Lazurski e as contribuições de Helena Antipoff para o estudo da personalidade na psicologia e na educação	Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte	2019
FÉLIX, Ferreira	Antônio	A educação no horizonte da transição ao socialismo: lições da luta de classes e do internacionalismo	Universidade Federal do Ceará, Fortaleza	2019
GONÇALVES, Leandro Sartori		História da educação soviética: a transição como processo de aprendizagem	Universidade Estadual de Campinas, Campinas	2020
SÁ, Figueiredo de	Carolina	O conceito de mediação em Vigotski no debate crítico à pedagogia na URSS nos anos de 1930	Universidade Federal de Pernambuco, Recife	2020
LIMA, Patrícia Oliveira		A escola do trabalho a partir do pensamento gramsciano: um projeto formativo no terreno da luta de classes	Universidade Federal do Ceará, Fortaleza	2021
NOBRE, Silvestre	Iziane	A práxis na formação de uma humanidade nova: contradições, avanços e limites	Universidade Federal do Ceará, Fortaleza	2021
BAITEL, Terezinha de Lima	Daniele	A PEDAGOGIA REVOLUCIONÁRIA DE NADEZHDA KONSTANTINOVNA KRUPSKAYA: CONTRIBUIÇÕES DA CATEGORIA COLETIVIDADE PARA A EDUCAÇÃO	Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava	2021

Os dados até 2017 foram retirados de Gonçalves, 2020. Ampliamos as buscas até 2025, os resultados incorporados também no quadro.