José Claudinei Lombardi
Marcos Lima
(Orgs.)

EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO

as revoluções nos séculos XIX e XX e as possibilidades de uma nova educação

NAVEGANDO

EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO:
as revoluções nos séculos XIX e XX
e as possibilidades de uma nova educação

José Claudinei Lombardi
Marcos Lima
(Orgs.)

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

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2020

Navegando Publicações

NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG,
Brasil

Copyright © by autor, 2020.

E2446 – Lombardi, José Claudinei; Lima, Marcos. (Orgs.) Educação e revolução: as revoluções nos séculos XIX e XX e as possibilidades de uma nova educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ISBN: 978-65-86678-06-2
10.29388/978-65-86678-06-2

Vários Autores

1. Educação. 2. Revolução Social. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370
CDU – 37

Revisão: Lurdes Lucena
Capa: Alberto Ponte Preta
Diagramação: Lurdes Lucena

Índice para catálogo sistemático

Educação 370

Navegando Publicações

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cílson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
José Luis Sanfelice – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF - Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valéria Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me –, Rep. Dominicana
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Reunión – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena –Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz, Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Núñes – Instituto de História de Cuba v Cuba

"O que deve caracterizar um jovem comunista é que seja essencialmente humano, ser tão humano que se aproxime daquilo que há de melhor num ser humano, que purifique o que há de melhor no homem por meio do trabalho, do estudo, do exercício da solidariedade para com o povo e com todos os povos do mundo, desenvolver ao máximo a sensibilidade até se sentir angustiado quando se assassina um homem em qualquer lugar do mundo e se sentir entusiasmado quando em algum lugar do mundo se levanta uma nova bandeira de liberdade"

Che Guevara

SUMÁRIO

Apresentação - Educação e revolução: as revoluções nos séculos XIX e XX e as possibilidades de uma nova educação 13
José Claudinei Lombardi e Marcos Lima

I - Educação e revolução: as revoluções dos séculos XIX e XX e os fundamentos de uma pedagogia comunista 27
José Claudinei Lombardi - Luiz Bezerra Neto

II - Comuna de Paris e a educação 59
Paulino José Orso

III - A educação e a comuna de Paris. Notas sobre a construção da escola pública, laica, gratuita e popular 73
José Claudinei Lombardi

IV - Os dias da comuna de Brecht: educação sob a perspectiva do "teatro de tribuna". 105
Durval de Campos Mantovaninni Junior - Juliana Gonçalves Gobbe- Maria Angélica Brandão Queiroz Albardeiro

V - Revolução e educação: a experiência soviética 119
Amarilio Ferreira Jr.- Marisa Bittar

VI - Contribuições para refletir a educação e a juventude na revolução russa e na contemporaneidade 133
Ana Carolina de Assis Fulfaro - Osvaldo de Souza- Viviane Cardoso da Silva

VII - Educação e transição socialista soviética: perspectivas dos primeiros anos do regime 151
Leandro Sartori

VIII - A revolução russa e os desafios à Pedagogia Histórico–Crítica 175
José Claudinei Lombardi

IX - Notas e reflexões sobre a educação na China revolucionária 201
Marcos Roberto Lima - Marcio Bernardes de Carvalho - José Claudinei Lombardi

X - A educação socialista na China durante a grande revolução cultural proletária (1966–1976) 223
Marilsa Miranda de Souza

XI - A educação em Cuba: da sociedade do açúcar ao gosto amargo de bloqueio 265
Maria do Carmo Luiz Caldas Leite

XII - Educação cubana: caminhos para a formação humana integral 289
Crislaine Matozinhos Silva Modesto - Clarisvaldo Silva Brito

XIII - A revolução cubana e a educação 305
Elaine Cristina Melo Duarte - Mara Regina Martins Jacomeli

XIV - Pedagogia Histórico–Crítica e a práxis revolucionária: os limites da pedagogia 323
Rafael Fernando da Costa

XV - A educação nas revoluções dos séculos XIX e XX e a Pedagogia Histórico–Crítica como uma teoria pedagógica para a revolução no século XXI 337
Raquel Elisabete de Oliveira Santos

XVI - Fundamentos marxianos e marxistas da Pedagogia Histórico–Crítica: uma discussão sobre o trabalho, o conhecimento e a perspectiva revolucionária 355
Robson Machado

XVII - A Pedagogia Histórico–Crítica e a atuação política dos professores: questionamentos e apontamentos táticos para uma estratégia revolucionária 379
Jeferson Anibal Gonzalez

Sobre os autores 393

APRESENTAÇÃO*

EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO: as revoluções nos séculos XIX e XX e as possibilidades de uma nova educação

Conjuntura complexa, com rápido aprofundamento das crises que acossam a humanidade, no seio mesmo de suas formações sociais. O agravamento da conjuntura econômica, social e política veio acompanhado de uma nova pandemia que acentua ainda mais os efeitos devastadores das crises. Em meio a esse contexto, coloca-se como desafio o desenvolvimento de novas formas de organização social, ancoradas em relações sociais de novo tipo, sobre as quais se assentam diferentes propostas revolucionárias de educação do futuro.

O presente livro é resultado das aulas e seminários ocorridos na disciplina Seminário I: Educação e Revolução, coordenada pelos professores José Claudinei Lombardi, Mara Regina Martins Jacomeli e Demerval Saviani. O objetivo dos estudos coletivos realizados na disciplina foi a compreensão das ligações da educação com as novas formas de organização social resultantes dos processos revolucionários ocorridos nos séculos XIX e XX. De forma dialética, esclarece dúvidas e nos fornece caminhos para a compreensão da nossa práxis revolucionária. A prática social como professores, pós-graduandos e militantes, por vezes, nos coloca em relação conflitante com a realidade, que se apresenta como um todo caótico, limitando nossa atuação. Dúvidas de como desenvolver uma educação integral, uma formação humana plena que promova formas de emancipação, ainda que no interior da sociedade burguesa, marcada por um sistema de ensino impregnado pela lógica capitalista, sempre nos acompanharam. Longe da pretensão de que tais dúvidas possam ser de imediato sanadas, colocou-se como objetivo dos debates coletivos, cujos resultados são ora apresentados à re-

*DOI – 10.29388/978-65-86678-06-2-f.13-26

flexão crítica e a localização da educação e da escola como um campo de luta pela hegemonia, nos garantindo fôlego no contexto das crises.

O debate acerca da lógica dialética em contraposição à lógica formal nos mostra que apesar de a escola ser uma instituição do Estado burguês, é possível, entendendo a essência revolucionária do conhecimento, desenvolver um movimento contra-hegemônico na escola, organizando professores e alunos para a compreensão crítica da realidade e sua transformação. Obviamente, que não podemos ser romântico e acreditar em um poder surreal e/ou idealista da escola. É preciso compreender os limites da educação enquanto instituição localizada no âmbito da superestrutura, sem, no entanto, anular seu potencial transformador, já que estrutura e superestrutura relacionam-se dialeticamente no interior do modo de produção capitalista e que determina, em última instância, as características e os papéis dos seus aparelhos ideológicos. Apesar desse pressuposto, temos que compreender a superestrutura também como espaço de contradição e resistência, em um movimento de reciprocidade e interdependência entre estrutura e superestrutura, possibilitando espaços de abertura para novas formas de organização social e educação.

A leitura dos clássicos e as aulas evidenciaram a forte relação entre a educação e a revolução, possibilitando-nos o entendimento de que a socialização dos meios de produção e a socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico são momentos indissociáveis do processo de superação da propriedade privada. Um não substitui o outro, assim como não estabelecem uma relação mecânica de simples decorrência. De maneira dinâmica e dialética a plena formação da humanidade garante a emancipação humana e a construção da sociedade sem classes, assim como a sociedade sem classes leva à emancipação humana. A formação omnilateral, a formação do homem novo, o ensino politécnico e o trabalho como princípio educativo, fazem parte do ideário de Marx e Engels que, apesar de não terem analisado detidamente a educação, apresentam em seus textos significativos apontamentos sobre a problemática educativa. As experiências que consegui-

ram se contrapor à lógica capitalista, com diferentes durações temporais - curto prazo, médio ou que perduram até os dias de hoje - não deixam dúvidas quanto à importância da educação socialista nos processos revolucionários.

A disciplina forneceu um plano de estudo amplo, com referencial teórico clássico e também contemporâneo. A participação dos professores responsáveis pela disciplina em todas as aulas, assim como a presença de professores convidados, demonstram a necessária relação entre trabalho e educação. A atenção para planos de esvaziamento do sentido da escola, tanto da direita quanto da esquerda, nos fazem atentar para a perversidade de movimentos como "Escola Sem Partido", assim como o perigo das pedagogias do "aprender a aprender", sem falar do ativismo empresarial no interior do "Compromisso Todos Pela Educação", cooptando e neutralizando a perspectiva transformadora de setores populares desavisados. Precisamos, seguindo os exemplos históricos de experiências revolucionárias em educação, trabalhados em sala de aula, valorizar o que foi socialmente produzido no campo do conhecimento, como conteúdo a ser transmitido no ato de produzir direta e intencionalmente nos indivíduos singulares a humanidade historicamente produzida pelo conjunto dos homens, como propõe a Pedagogia Histórico-Crítica. Isso não significa a recepção passiva do saber por parte dos indivíduos, mas a instrumentalização para a continuidade da luta em novas trincheiras, ainda que em condições distantes de nossa escolha, sem cedermos ao reformismo, por um lado, ou ao imobilismo, por outro, a pretexto da ausência de alternativas ou bases materiais ou, ainda, condições subjetivas.

Por fim, destacamos a importância dos artigos que compõem a coletânea que ora apresentamos aos leitores, verdadeiros instrumentos teóricos de combate para que possamos compreender o lugar que a educação ocupa no processo de transformação estrutural da sociedade, capacitando-nos para a luta por hegemonia no âmbito da escola pública.

No Capítulo 1, **Educação e Revolução: as revoluções dos séculos XIX e XX e os fundamentos de uma Pedagogia Comunista**, entendendo a revolução como o processo radical de transformação econômica e social da sociedade capitalista, José Claudinei Lombardi e Luiz Bezerra perguntam: quais os fundamentos de uma pedagogia revolucionária? Na primeira parte, os autores definem os conceitos de educação, pedagogia, escola e revolução, aqui distantes do esvaziamento de sentido que marca a perspectiva liberal, sobretudo no que se refere ao significado de educação e, por decorrência, do conteúdo do conceito de pedagogia. Respondendo à questão que abre o artigo, os autores apresentam, na segunda parte, os fundamentos de uma Pedagogia Comunista, reiterando, à guisa de conclusão, os traços marcantes de uma pedagogia revolucionária, sintetizados na Pedagogia-Histórico-Crítica.

No Capítulo 2, **Comuna de París e educação**, Paulino José Orso aborda o tema da educação na Comuna de Paris, quando os trabalhadores parisienses, "tomando de assalto os céus", ousaram implementar a primeira experiência de poder proletário, apontando os limites das reformas burguesas da era moderna. Durante 72 dias, os trabalhadores parisienses implementaram propostas autogestionárias no âmbito da produção material e simbólica, destacando-se a proposta de uma educação pública gratuita, laica, obrigatória e universal, substantivando o abstrato conceito burguês de democracia. Diante da estratégia burguesa de apagar da memória da humanidade, o exemplo dos *communards*, conclama o autor, apoiado em Marx, a unidade da classe trabalhadora que, inspirada no exemplo da Comuna de Paris, é chamada a superar os limites da educação a cargo do Estado burguês, organizando direta e intencionalmente a gestão pública dos meios de produção no interior da sociedade comunista.

José Claudinei Lombardi, no Capítulo 3, **A educação e a Comuna de Paris. Notas sobre a construção da escola pública, laica, gratuita e popular**, apresenta sua análise histórica da Comuna, destacando-a como um movimento de contestação ao Estado burguês. Relembrar a Comuna de Paris é aventar a possibilidade da tomada de po-

der pela classe trabalhadora e a construção, como diria Marx, de um governo do povo e pelo povo", única alternativa de fato contundente à barbárie produzida pela profunda crise em que se encontra o modo de produção capitalista. Inspirado na Comuna, Lombardi desenvolve a problemática da educação, para além dos limites desse evento histórico, em três momentos: 1) a construção histórica da educação pública, notadamente sobre o desenvolvimento da escola pública na França; 2) na caracterização das deliberações e encaminhamentos da Comuna sobre educação e, mais especificamente, sobre a escola; 3) nas análises e propostas de Marx sobre a educação. Ao final, conclui o autor, na construção do novo já apontado pela Comuna de París, cabe à educação comunista superar o caráter mistificador e conformista presente na escola atual, desvinculando-a de tudo o que é caduco e tem necessariamente de perecer.

No Capítulo 4, **Os dias da Comuna de Brecht: educação sob a perspectiva do "teatro tribuna"**, Juliana Gobbe, Durval de C. Montovaninni Jr. e Maria Angélica B. Q. Albardeiro articulam à historiografia da Comuna de Paris a instigante peça *Os dias da Comuna*, de Bertold Brecht, obra em que o autor alemão, de maneira irônica, aborda as fraturas sociais na sociedade francesa do século XIX. Apoiados no materialismo histórico-dialético, os autores apresentam uma análise do significado histórico da obra de Brecht, destacando os aspectos da realidade que ela expressa. Um teatro que "ensina politizando", trazendo ao público por meio da arte o horizonte da realidade, para que este reflita sobre seu tempo. No clima da Comuna de Paris, refletiu Augusto Boal, próximo a Brecht: "o teatro é uma arma, e é o povo que deve manejá-la". Em tempos de obscurantismo e irracionalismo, concluem os autores, inspirados pelo teatro brechtiano, torna-se imperioso a introdução nas escolas de uma arte com horizonte político, promovendo concomitantemente a sensibilidade e o senso crítico, elementos fundamentais para que os indivíduos se tornem sujeitos coletivos das transformações sociais.

Abrindo o conjunto de capítulos sobre a educação na Revolução Russa, no Capítulo 5, **Revolução e educação: a experiência soviética**, Marisa Bittar e Amarilio Ferreira Jr. apresentam, na primeira parte, o contexto econômico e político das primeiras décadas da revolução. Na esteira da construção das bases materiais de sustentação da nova sociedade socialista, os fundamentos de uma nova cultura foram desenvolvidos, destacando-se o esforço para se realizar a universalização da escola de Estado, tarefa assumida pelo Comissariado Nacional da Educação (NarKomPros), responsável por toda a vida cultural do Estado soviético, substituindo o antigo "Ministério da Educação" da época tsarista. Como destacam os autores, foram as transformações econômicas, políticas e sociais levadas a cabo pelo processo revolucionário que estabeleceram as condições para que as principais tarefas educacionais fossem realizadas, ainda nas duas primeiras décadas da revolução. Graças à modernização das forças produtivas e o desenvolvimento de avanços como a produção de energia elétrica, puderam os soviéticos desenvolver campanhas exitosas de alfabetização de massas. Desse processo, emerge uma pedagogia ancorada na relação instrução-trabalho, tema fundamental da educação moderna, que longe da adequação acrítica do trabalhador ao processo produtivo, resultado em última instância da Escola Nova, tem como objetivo a sua formação omnilateral.

No Capítulo 6, **Contribuições para refletir sobre a educação e a juventude na Revolução Russa**, Ana Carolina de A. Fulfaro, Osvaldo de Souza e Viviane Cardoso da Silva abordaram a popel da juventude comunista no contexto da Revolução Russa, ampliando a reflexão até os dias atuais, apontando a possibilidade de interlocução entre a experiência da juventude comunista russa no período pós-revolução e o movimento de ocupação das escolas, entre os anos de 2015 e 2016, no Brasil. Em ambos os contextos históricos, a problemática da organização do trabalho escolar ganha centralidade na reflexão dos autores, evidenciando-se a atualidade da proposta de autogestão estudantil que se tornou realidade no contexto da Revolução. A juventude se destaca

como edificadora da nova sociedade comunista, assumindo compromissos sociais que evidenciam os aspectos pedagógicos do processo de transformação social, materializando a articulação entre a instrução e a execução do trabalho socialmente necessário, experiência capaz de instrumentalizar a práxis revolucionária da juventude estudantil na atualidade, suscitando propostas pedagógicas que, inspiradas na escola única do trabalho e no princípio educativo do trabalho, ainda que nas condições atuais, são capazes de subverter os fundamentos do Estado educador capitalista.

O Capítulo 7, de autoria de Leandro Sartori, tem por título **Educação e transição socialista soviética: perspectivas dos primeiros anos do regime**. Para o autor, a Revolução Russa se coloca como alternativa histórica própria do acirramento do conflito de classes. No princípio do século XX o capitalismo russo tem traços desiguais, combinando profundas disparidades na produção da existência. Os conflitos postos pela crise econômica e política instaurada no país, em especial na conjuntura da I Guerra Mundial, favorece a insurgência das massas proletarizadas dirigidas pela vanguarda bolchevique. Dentre os inúmeros desafios impostos aos revolucionários, destaca-se a educação, encarada como possibilidade de formação do homem comunista. O campo educacional é espaço de intensas disputas de projetos político-pedagógicos comprometidos com os ideais de construção da nova sociedade, que devem responder às enormes contradições do processo de transformação da base estrutural e superestrutural do país. Nos primeiros anos da revolução, grosso modo, o ativismo pedagógico centrado nas possibilidades locais prepondera nas discussões e projetos de escolarização. Neste artigo, o autor discute as perspectivas pedagógicas colocadas na materialidade dos anos iniciais da transição socialista soviética, indicando que seus princípios não podem ser tomados como referência universal do socialismo soviético - tal qual tem sido feito por alguns pesquisadores da área -, mas que correspondem pontualmente à conjuntura em que estão inseridos.

No Capítulo 8, **A Revolução Russa e os desafios à Pedagogia-Histórico-Crítica**, José Claudinei Lombardi traça as linhas gerais da educação nas condições históricas em que se deu a Revolução Russa. O texto está organizado em três pontos. No primeiro, Lombardi apresenta o significado histórico da Revolução Russa, que não pode ser separada das revoluções burguesas, no interior das quais se deu o surgimento das classes fundamentais do capitalismo, a partir de onde se forjaram as lutas do proletariado contra a exploração capitalista. O autor compartilha do entendimento de que a Revolução Bolchevique foi um fato fundamental para história do Século XX, notadamente como referência ao proletariado, tal qual o foi a Revolução Francesa para demarcar o fim do antigo regime e a vitória política da burguesia revolucionária. No segundo ponto, o autor apresenta sua leitura da educação na primeira fase da Revolução de Outubro, estudando-se o relatório apresentado no *I Congresso de Toda a Rússia para a Instrução Pública*, denominado *"A Educação na Rússia Revolucionária"*, ocorrido em 1922, pelo Presidente do Comissariado do Povo para a Instrução Pública, Anatóli Lunatcharski, que descreveu as questões fundamentais da educação no contexto da revolução. Na terceira e última parte, Lombardi nos apresenta as possíveis contribuições da educação na Rússia revolucionária no processo de construção da Pedagogia Histórico-Crítica, colaborando para o desenvolvimento coletivo da concepção pedagógica histórico-crítica.

No Capítulo 9, **Notas e reflexões sobre a educação na China revolucionária**, iniciando a reflexão sobre os fundamentos da pedagogia socialista na Revolução chinesa, de 1959, Marcos Lima, Marcio B. de Carvalho e José Claudinei Lombardi apresentam à guisa de introdução o histórico de submissão do povo chinês às forças imperialistas e opressão interna dos caudilhos e proprietários de terra, que não raramente se aliavam às forças invasoras para controlar as iniciativas populares de libertação. Sobre tais bases, emergiu uma educação para privilegiados, marcada por um sistema de seleção e discriminação. Duas décadas antes da Grande Revolução de 1949, destacam os auto-

res, Mao Tse-tung realizou os primeiros apontamentos no interior do processo de libertação da China, evidenciando que, longe de um assalto inesperado, a revolução chinesa foi marcada por um processo de amadurecimento das estratégias político militares, cujo caráter pedagógico é evidente. Na segunda parte, os avanços na educação das massas deságuam na Revolução Cultural, iniciada em 1966, reiterando-se na conclusão o vínculo necessário entre a educação popular e a transformação radical da sociedade, tal qual nos aponta a experiência revolucionária chinesa.

No Capítulo 10, **A educação socialista na China durante a Grande Revolução Cultural Proletária (1966-1976)**, Marilsa Miranda de Souza realiza apontamentos sobre a educação na China Socialista, especialmente no curso da Grande Revolução Cultural Proletária (GRCP) de 1966 a 1976. A primeira fase da Revolução Chinesa se desenvolveu na ordem econômica e política, passando posteriormente passou para o campo ideológico com a GRCP que desencadeou a chamada Revolução no Ensino, fundada nos princípios do marxismo-leninismo e no pensamento de Mao Tse-tung. A radical transformação no ensino no percurso da Grande Revolução teve como pilar fundamental a vinculação do ensino com o trabalho produtivo, contando com ampla participação das massas operárias e camponesas, que tomaram em suas mãos a tarefa de defender o socialismo contra o processo de restauração capitalista na China. Nesse processo, também os educadores e a intelectualidade burguesa foram reeducados pelas circunstâncias revolucionárias, experiência cujos aportes podem orientar a luta de classes na atualidade

No Capítulo 11, **A educação em Cuba: da sociedade do açúcar ao gosto amargo de bloqueio**, Maria do Carmo L. C. Leite apresenta uma síntese da educação cubana, produzida a partir do contato pessoal da autora com associações de massa, Congressos, Institutos Superiores Pedagógicos e centros escolares cubanos, nos últimos trinta anos, acompanhando de maneira atenta aos desdobramentos da Revolução iniciada em 1959, sobretudo, no âmbito da educação. Leite resgata o

histórico colonial e semicolonial da ilha, marcado pela desestruturação das comunidades indígenas, imposição do trabalho forçado e advento da escravidão negra no interior da sociedade açucareira. Do processo de resistência à dominação emergiram ideias libertárias como as de José Martí, centradas na participação ativa do povo na vida política e social e o reconhecendo do seu papel como sujeito histórico. Já no século XX, caracterizado pelo atraso educacional causado pela exploração, inspirada em Martí a Revolução Cubana passou a priorizar a educação como pedra angular da construção da nova sociedade socialista.

Dando continuidade à temática da educação no contexto da Revolução Cubana, no Capítulo 12, **Educação cubana: caminhos para a formação humana integral**, Crislaine M. S. Modesto e Clarisvaldo S. Brito retomam o histórico da Revolução de 1959, marcado pela derrubada do ditador Fulgêncio Batista, títere do imperialismo estadunidense na ilha de Cuba, por um grupo de guerrilheiros liderados por Fidel Castro, Che Guevara, Raúl Castro e Camilo Cienfuegos. Na sequência, os autores abordam a temática da educação no seio da Revolução, desenvolvendo os fundamentos da educação cubana, ancorada numa formação integral que extrapola os limites dos currículos e manuais didáticos, caracterizando-se pela adesão consciente dos professores ao processo revolucionário. Gradativamente, a herança neocolonial foi sendo superada, tendo como um dos instrumentos da construção do homem novo e da mulher nova, uma educação baseada no tripé do ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (ginástica e esporte) e aprendizado profissional (técnico e científico). Como uma das principais heranças da revolução cubana, destacam os autores na conclusão a participação organizada da população no processo revolucionário, um dos princípios pedagógicos marcantes da Revolução, possibilitando a resistência coletiva que inspira movimentos populares em todo o mundo.

No Capítulo 13, **A revolução cubana e a educação**, Elaine Duarte e Mara Jacomeli apresentam o conteúdo da reforma integral do sistema de ensino cubano, centrada na tarefa de formação cultural,

moral, política e física dos indivíduos, combinando estudo e trabalho socialmente necessário. O resultado seria um aluno culto, instruído de forma integral, em tempo integral, capacitando para as tarefas de edificação do socialismo. Toda a sociedade cubana se mobilizou em torno das tarefas revolucionárias no âmbito da educação, destacando-se a atuação dos sindicatos e cooperativas que, em conjunto com o exército de alfabetização "Conrado Benitez" e as brigadas "Pátria o muerte", conquistaram para Cuba o *status* de nação livre do analfabetismo, evidenciando a eficiência dos métodos em sintonia com a moral revolucionária, forjando-se, como destacam as autoras, à guisa de conclusão, uma formação omnilateral capaz de desenvolver os seres humanos em todos os sentidos e aptidões.

O Capítulo 14, intitulado **Pedagogia Histórico-Crítica e a práxis revolucionária: os limites da pedagogia**, de Rafael Fernando da Costa, abre o conjunto de capítulos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, cuja principal referência é Dermeval Saviani, coordenador geral do Grupo de Estudos e Pesquisas História Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). Costa situa a Pedagogia Histórico-Crítica no âmbito das pedagogias revolucionárias. Se, por um lado, estão equivocados aqueles que atribuem à escola um papel ilusório, por outro, enganam-se os que no âmbito das teorias crítico-reprodutivistas negam o papel da escola na luta de classes. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a solução do dilema, destaca o autor, está na compreensão da unidade dialética entre educação e revolução, em um movimento de interdependência e reciprocidade. A escola não faz a revolução, mas a socialização do conhecimento é um elemento fundamental para viabilizá-la. É necessário que a socialização do conhecimento, um pressuposto da Pedagogia Histórico-Crítica, esteja articulada ao processo de socialização dos meios de produção e do produto do trabalho. Do processo de transformação social, para além do domínio dos conhecimentos, uma nova visão de mundo deve emergir, traduzida em um novo posicionamento diante da realidade. O que nos permite concluir com o autor que a teoria da educação somente é revolucionária quando inserida nas mas-

sas, instrumentalizando-as no processo de emancipação, tal qual propugna a PHC.

No Capítulo 15, **A educação nas revoluções dos séculos XIX e XX e a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria pedagógica para a revolução no século XXI**, Raquel Elizabete de Oliveira Santos destaca a importância da educação no processo de construção da sociedade comunista. Se é verdade que um projeto de educação de tal tipo somente se efetivará numa nova sociedade, distanciando-se de qualquer determinismo, a autora enfatiza a potência da educação para a construção do novo ser humano. Na primeira parte do capítulo, autora apresenta uma síntese das contribuições pedagógicas das revoluções dos séculos XIX e XIX, destacando-se a Comuna de París, a Revolução Russa e a Revolução chinesa, para, em seguida, desenvolver os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, advogada pela autora como instrumento teórico para a revolução no século XXI. No bojo das teorias críticas, sem capitular ao reprodutivismo, emerge a Pedagogia Histórico-Crítica, enfatizando o papel da escola como instituição socializadora de um ensino de qualidade, ainda que nas condições atuais. O que coloca como tarefa ao educador a serviço das ideias revolucionárias a vigilância teórica constante, para não incorrer, ingenuamente, no equívoco da adesão acrítica a ideias liberais e neoliberais às quais se contrapõe.

No Capítulo 16 **Fundamentos marxianos e marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica, uma discussão sobre o trabalho, o conhecimento e a perspectiva revolucionária**, Robson Machado resgata os pressupostos marxianos e marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica, enfatizando a problemática inaugurada pela tradição marxista, sobretudo no que se refere à teoria do conhecimento, que encontra na Pedagogia Histórico-Crítica uma mediação no seio da prática social global e edificação do "reino da liberdade". Transitando pela temática do trabalho, entendido como categoria central de análise no constructo teórico metodológico marxista, o autor destaca o vínculo entre o trabalho e a educação, desaguando na relação entre o trabalho educativo e o

conhecimento sistematizado. À guisa de conclusão, o compromisso político e a competência técnica se articulam dialeticamente na práxis revolucionária, instrumentalizada pelos avanços teórico-práticos proporcionados pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Fechando a coletânea, no Capítulo 17, **A Pedagogia Histórico-Crítica e a atuação política dos professores: questionamentos e apontamentos táticos para uma estratégia revolucionária**, Jeferson Gonzáles nos apresenta uma provocativa reflexão sobre o papel dos professores que reivindicam a Pedagogia Histórico-Crítica como referencial teórico-metodológico. Caso a sua defesa não se restrinja ao que o autor classifica como adesão por "sedução", é necessário que os professores dominem os fundamentos teórico-filosóficos e políticos da Pedagogia Histórico-Crítica, cuja práxis é definida no conceito de "professor militante". Entendendo a Pedagogia Histórica-Crítica como um instrumento a serviço dos subalternos na construção de sua hegemonia, articulando o espaço escolar aos movimentos de superação da ordem capitalista, os movimentos sociais populares se destacam como espaço de participação e organização das novas gerações. É preciso superar os muros da escola, sentencia Gonzáles, fortalecendo os aparelhos de contra-hegemonia em favor das camadas populares, conjugando, na prática, educação e revolução.

Esperamos que, nestes nossos tempos contraditórios, que a publicação do livro recoloque para todos nós educadores a perspectiva da revolução socialista, situando os educadores que almejam colaborar coletivamente para a construção da Pedagogia Histórico-Crítica como organizadores permanentes, realizando a aproximação das universidades e escolas públicas dos movimentos de superação da ordem capitalista.

Ainda que tal vínculo esteja na gênese da Pedagogia Histórico-Crítica, essa linha político-pedagógica e estratégica teve um momento significativo em 2010, com a organização da disciplina *A Pedagogia Histórico-Crítica e os movimentos sociais populares*, organizada pelos professores Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi e Mara Jaco-

meli, junto à Faculdade de Educação da Unicamp, articulando a reflexão teórico-prática dos movimentos sociais populares ao debate acadêmico no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR. Com a presente obra, o HISTEDBR dá mais um firme passo no processo de instrumentalização das classes subalternas para a organização de uma nova educação que sirva aos seus interesses no processo de transformação radical da sociedade capitalista.

Marcos Lima
José Claudinei Lombardi

I

EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO: AS REVOLUÇÕES DOS SÉCULOS XIX E XX E OS FUNDAMENTOS DE UMA PEDAGOGIA COMUNISTA[*1]

José Claudinei Lombardi
Luiz Bezerra Neto

Introdução

Este texto tem por objetivo contribuir com as discussões sobre as revoluções dos séculos XIX e XX e os Fundamentos de uma Pedagogia Revolucionária, daí a pergunta: quais os Fundamentos de uma Pedagogia Revolucionária? Para tanto, iniciamos por conceituar os termos em questão.

O texto foi dividido em duas partes, distintas e interligadas entre si. No primeiro momento faremos uma discussão mais conceitual sobre os termos: educação, pedagogia, escola e revolução. No segundo, discutiremos sobre o papel das revoluções nos séculos XIX e XX e os fundamentos de uma Pedagogia Comunista, tal qual o enunciado do texto. Devemos, entretanto, deixar claro que, ao privilegiar a discussão sobre a educação escolar, não estamos desconsiderando a existência de outras formas de educação, bem como o fato de que a escola não é o único lugar onde se educa.

[*] DOI – 10.29388/978-65-86678-06-2-f.27-58

[1] Texto preparado para aula na disciplina de pós–graduação "Educação e Revolução", realizada no dia 17 de agosto de 2017 junto ao Programa de Pós–graduação em educação da Unicamp. Reproduz partes da tese de livre–docência, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp, publicado no artigo "Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. Revista HISTEDBR On–line, Campinas, número especial, p. 347–366, abr. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art24_41e.pdf>

Para dar conta de nossa questão, como anunciado, fomos buscar o significado do termo educação nos dicionários e, principalmente em sítios do google, dado o alcance que esta mídia tem, bem como a facilidade de acesso para as consultas por parte dos estudantes. Para este termo obtivemos os seguintes resultados: Educação: ***substantivo feminino*** que significa:

> […] o ato de educar, de instruir, é polidez, disciplinamento. [no] seu sentido mais amplo, educação significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte (https://www.significados.-com.br/educacao).

Como podemos observar, a definição de educação é aquela utilizada por Émile Durkheim, quando este discute sobre educação. No mesmo site, encontramos que de acordo com René Hubert,

> […] a educação é um conjunto de ações e influências exercidas voluntariamente por um ser humano em outro, normalmente de um adulto em um jovem. Essas ações pretendem alcançar um determinado propósito no indivíduo para que ele possa desempenhar alguma função nos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos de uma sociedade (https://www.significados.com.br/educacao).

Temos ainda, que:

> […] a educação é o processo contínuo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano, a fim de melhor se integrar na sociedade ou no seu próprio grupo (https://www.significados.com.br/educacao).

Assim, podemos perceber que a concepção corrente de educação, encontrada no site de busca de significados, é aquela que entende que educar pode ser compreendido como:

> […] a ação de promover a educação, que compreende todos os processos, institucionalizados ou não, que visam transmitir determinados conhecimentos e padrões de comportamento a fim de garantir a continuidade da cultura de uma sociedade (https://www.significados.com.br/educacao).

Num sentido mais amplo, poderíamos dizer que:

> […] educar é socializar, é transmitir os hábitos que capacitam o indivíduo a viver numa sociedade, hábitos esses que começam na primeira infância, implicando no ajustamento a determinados padrões culturais. [ou seja], […] Educar é estimular, desenvolver e orientar as aptidões do indivíduo, de acordo com os ideais de uma sociedade determinada. É aperfeiçoar e desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais, é preparar o cidadão para a vida (https://www.significados.com.br/educacao).

Tendo discutido o significado do vocábulo educação, passemos a discutir as várias formas como a pedagogia pode ser definida, dado que é comum verificarmos que muitos pedagogos, sobretudo os adeptos de determinadas tendências pedagógicas alinhadas à chamada pós modernidade tentam desqualificar a teoria, desqualificando assim a própria pedagogia, uma vez que entendem que não devemos nos prender aos conceitos, mas às atividades que ela pode ajudar a desenvolver. Ao buscar o significado do termo, encontramos as seguintes definições:

> […] é um conjunto de técnicas, princípios, métodos e estratégias da educação e do ensino, relacionados à administração de escolas e à condução dos assuntos educacionais em um determinado contexto (https://www.significados.com.br/pedagogia).

Como vemos na definição acima, a pedagogia, nesta perspectiva, é concebida como técnicas de ensino voltadas à administração, tirando dela seu caráter de ciência da educação. De uma ciência que

além de se preocupar com as práticas dos professores deve se preocupar com o currículo, com os conteúdos, com a forma como as coisas devem ser ensinadas. Outra possibilidade de definição é a que afirma que:

> […] a pedagogia estuda os ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos processos e técnicas mais eficientes para realizá–los, visando aperfeiçoar e estimular a capacidade das pessoas, seguindo objetivos definidos (https://www.significados.com.br/pedagogia).

Ou seja, ela deve ser pensada numa perspectiva individualizada e individualizante, voltada para a resolução de problemas e projetos pessoais. Nesta mesma perspectiva temos a definição de pedagogo, onde se afirma que:

> O pedagogo é o profissional graduado em pedagogia, que pode atuar na área da administração escolar, como supervisor, orientador ou diretor escolar e também no magistério (https://www.significados.com.br/pedagogia).

Partindo desta definição devemos compreender que a pedagogia pode ser vista como um conhecimento mais técnico, voltado para um determinado fim, ou seja, a administração de um estabelecimento escolar. Como podemos perceber, estas definições estão voltadas para uma concepção de pedagogia de cunho conservador. Temos, no entanto, outras definições de cunho revolucionário, como podemos perceber, sobretudo a definição dada por Dermeval Saviani, quando este afirma que:

> […] o conceito de Pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador–educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor–aluno, orientando o pro-

cesso de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2001, p. 102).

Saviani, ao discutir esta questão, deixa claro que toda Pedagogia é teoria da educação, embora nem toda teoria da educação seja de fato uma Pedagogia. Para tanto, ele nos lembra a existência de outras teorias da educação, tais como: Sociologia da Educação, Filosofia da Educação dentre outras. Para Dermeval Saviani (2007), foi Herbart quem apresentou a Pedagogia como um sistema coerente, unificando os fins da educação (ética) e os meios da educação (psicologia), somente assim, poderemos pensar em uma pedagogia comunista, mesmo entendendo que a pedagogia por mais interessada que possa vir a ser, jamais fará qualquer revolução, embora possa contribuir para fazer a revolução avançar.

Tendo discutido os conceitos de educação e pedagogia e, compreendendo que um de nossos objetivos é discutir principalmente o papel da educação escolar, fomos buscar o conceito de escola e, percebemos que no sítio do google ela aparece como: s.f. "Estabelecimento onde se ensina" (https://www.significados.com.br/?s=escola).

Assim, entendemos a escola como a principal agência (ou instituição) de formação e ou de transmissão de conhecimentos, ou seja, o lugar onde se transmite os conhecimentos produzidos e elaborados pelos homens. Estes conhecimentos podem se situar no campo das ciências, das artes, da filosofia, das linguagens, etc. Nesse sentido, podemos dizer que a escola tem um papel específico na sociedade, qual seja, o papel de educar por meio de uma determinada pedagogia.

Esta pedagogia utilizada para educar pode ser de cunho revolucionário, no sentido de se propor a discutir as possibilidades de transformação da sociedade ou pode ser de cunho conservadora ou mesmo reacionária. Para tanto, fomos buscar o significado de revolução, que é definido como sendo: "uma palavra com origem no latim revolutione, que significa ato ou efeito de revolver ou revolucionar. Pode ter vários significados aplicados a várias áreas diferentes" (https://www.significados.com.br/?s=revolucao).

Fato que chama a atenção é que a palavra revolução, no sítio em questão está sempre associada às palavras Socialismo e comunismo, ou seja, ao se pensar em revolução, logo se pensa na transformação política, econômica e social da sociedade capitalista. O socialismo, aparece então, como:

> […] uma doutrina política e econômica que surgiu no final do século XVIII e se caracteriza pela ideia de transformação da sociedade através da distribuição equilibrada de riquezas e propriedades (https://www.significados.com.br/socialismo).

Com relação ao comunismo, este é compreendido como sendo:

> […] uma doutrina social, segundo a qual se pode e deve "restabelecer" o que se chama "estado natural", em que todos teriam o mesmo direito a tudo, mediante a abolição da propriedade privada. (https://www.significados.com.br/comunismo).

Como dito, a palavra revolução aparece associada aos termos socialismo ou comunismo, portanto, ao se pensar em uma **Pedagogia revolucionária**, devemos pensar necessariamente em uma pedagogia que possibilite enfrentar as possibilidades de uma sociedade de base socialista ou comunista. Uma sociedade cuja práxis deve ser voltada para a distribuição dos bens e riquezas produzidas pelos homens, para toda a sociedade.

Se devemos pensar sobre o papel da escola na formação humana com características revolucionárias, temos que relembrar que já nas primeiras décadas do século XX, o pedagogo Russo, Moisey Mikhaylovich Pistrak afirmava que "a escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas estas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola" (PISTRAK, 2011, p. 23). Daí a importância da escola. Escola que, deveria ter uma práxis revolucionária, mas que, para isso, deve–se partir de uma teoria revolucionária, pois, para

o mesmo Pistrak, "sem teoria pedagógica revolucionária não poderá haver prática pedagógica revolucionária" (PISTRAK, 2011, p. 22).

Assim devemos partir de um método que nos ajude a compreender a realidade em sua totalidade e esse método é o Materialismo Histórico e Dialético, com uma pedagogia que prime tanto pelo conteúdo quanto pelas práticas revolucionárias. A princípio o conteúdo a ser trabalhado nas escolas deve ser o conteúdo clássico, aquele produzido pela humanidade e apropriado pela burguesia como se a ela e somente a ela pertencesse.

Assim, quando a classe trabalhadora assume o poder, esta classe tem que dominar tão bem, ou melhor do que a burguesia, todo o conhecimento que a burguesia domina e, poderá assumir também, o controle do conhecimento, tal qual deve assumir o controle de toda a produção social, assim como a propriedade dos meios de produção, dado que entendemos que **a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo como os homens produzem sua vida material**. Isso quer dizer que o modo como os homens produzem sua vida material, bem como todo o conjunto de relações aí implicadas, é o fio condutor que explica como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural, social e espiritual.

Nessa perspectiva, não faz o menor sentido analisar abstrata e a-historicamente a educação, pois como toda e qualquer dimensão da vida dos homens, ela se transforma historicamente, acompanhando e articulando–se às transformações do modo como os homens produzem a sua existência. A educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida, separada da vida social, existindo em si e para si mesma, pois está inserida no contexto em que surge e se desenvolve, expressando os movimentos contraditórios das lutas entre classes e frações de classe.

Revolução e luta de classes como base do surgimento da Escola Moderna

O entendimento da educação como um aspecto ou dimensão da vida social que surge e se desenvolve no interior de um modo de produção determinado, leva a também colocá–la nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe. Ao estudar a educação implementada na Comuna de Paris, Lombardi explicita o movimento revolucionário desencadeado em 1871 pelo proletariado parisiense, apontando o caráter contraditório da implantação da educação pública na França revolucionária (LOMBARDI, 2002), recorrendo à imagem do movimento do pêndulo para tentar explicitar o movimento histórico e as lutas de classes. Um vaivém da luta entre burguesia e proletariado com características e particularidades próprias de cada uma das formações sociais articuladas na ampla teia de relações e divisões do trabalho, próprias da gênese e desenvolvimento do modo capitalista de produção.

Analisando o movimento contraditório que a educação assumiu no movimento revolucionário francês, Lombardi afirmou que sob processos revolucionários, quando uma frente política formada pelo proletariado e outras classes e frações de classes populares assume o poder político:

> […] avançam as propostas pedagógicas e as formas organizadas do ensino, adquirindo um caráter público, gratuito, popular e laico; quando em seguida, reorganiza–se a burguesia e hegemoniza o poder do Estado, volta a educação a ter um caráter dual, com a defesa de uma educação pública que deve coexistir com escolas privadas nos diferentes níveis escolares, em que a gratuidade aparece como concessão do Estado aos que não podem pagar por seus estudos, etc. Essa postura da burguesia, passado o período revolucionário de formação capitalista e viabilização das condições de acumulação, desde a Revolução Francesa e a tomada do poder pela burguesia, passou a ser cada vez mais politicamente reacionária, mesmo quando travesti-

da da ideologia liberal (LOMBARDI, 2002, p. 79).

Esse movimento contraditório entre burguesia e proletariado, bem como suas ressonâncias na educação, tem sido apontado por vários teóricos da educação, tanto de vertente marxista como de outras concepções teóricas, comprometidos com um entendimento contextualizado da educação. Franco Cambi, um consagrado autor do campo da História da Pedagogia, produziu uma síntese erudita e metodologicamente eclética dos conhecimentos construídos nesse campo de investigação.

Para Cambi o Século XIX foi caracterizado pela existência de uma frontal oposição entre as duas classes fundamentais da sociedade capitalista e que se refletia em todas as dimensões da vida e organização da sociedade, seja a econômica, a social, a política e a ideológica. Cambi enfatiza o confronto entre a burguesia e o proletariado, afirmando que esse embate também produziu projetos antagônicos e radicais no que diz respeito à educação e à pedagogia (CAMBI, 1999, p. 407). Para este autor, nenhuma região do planeta ficou livre das profundas e aceleradas transformações então em curso. Conservadores, reformistas e revolucionários colocavam na educação um papel essencial, quer para manter o equilíbrio e a harmonia social, quer para promover ajustes que resolvessem disfunções sociais ou mesmo para revolucionar a ordem existente. Buscando uma síntese desse quadro e deixando claro qual o papel que o projeto de educação tem para cada classe social, assim registra em *História da Pedagogia*:

> Numa sociedade socialmente tão lacerada […], na qual velho e novo, tradição e revolução convivem tão íntima e dramaticamente, um papel essencial é reconhecido […] ao compromisso educativo: para as burguesias, trata–se de perpetuar o próprio domínio técnico e sociopolítico mediante a formação de figuras profissionais capazes e impregnadas de "espírito burguês", de desejo de ordem e de espírito produtivo; para o povo, de operar uma emancipação das classes inferiores mediante a difusão da educação, isto é, mediante a libertação

> da mente e da consciência para chegar à libertação política. […] Assim, também no terreno das pedagogias populares vai–se desde as reformistas até as revolucionárias […] desde as que visam a uma emancipação como integração (na sociedade burguesa) das classes populares […] até as que reclamam, pelo contrário, uma revolução da ordem burguesa, uma tomada do poder por parte dos proletários […] (CAMBI, 1999, p. 408–409).

De acordo com Cambi, ao longo do século XIX, foram redefinidos os objetivos e os instrumentos da pedagogia. A educação assumiu os contornos dos embates políticos de então e, por volta de meados desse século, dois projetos antitéticos passaram a se contrapor: o burguês e o proletário, correspondendo a dois modelos ideológica e epistemologicamente contrapostos e inspirados, respectivamente, no positivismo e no socialismo (CAMBI, 1999, p. 465). Tratam–se de duas concepções que interpretam a oposição de classe da sociedade capitalista e que articulam dois diferentes e opostos universos de valores e de organização social, inclusive no âmbito educacional.

> […] O positivismo exalta a ciência e a técnica, a ordem burguesa da sociedade e seus mitos […], nutre–se de mentalidade laica e valoriza os saberes experimentais: é a ideologia de uma classe produtiva na época do seu triunfo, que sanciona seu domínio e fortalece sua visão do mundo. O socialismo é a posição teórica […] da classe antagonista, que remete aos valores "negados" pela ideologia burguesa (a solidariedade e a igualdade, a participação popular no governo da sociedade) e delineia estratégias de conquista do poder que insistem sobre as contradições insanáveis da sociedade burguesa (principalmente entre capital e trabalho), delineando uma sociedade "sem classes". Também a pedagogia se caracteriza segundo estes dois modelos […] (CAMBI, 1999, p. 466).

Nunca é demais afirmar que nos dias atuais, bem cabem as críticas de Marx e Engels às perspectivas que tratam a educação contemporaneamente como uma ideia que paira sobre nossas cabeças, ilu-

minando nossos destinos; como uma expressão de pensamentos e ideias de sujeitos mais ou menos ilustres e que marcam toda a educação de uma época; como discurso articulado e passível de conhecimento; como memória; como fenômeno empiricamente observável, etc. Ao contrário dessas abordagens, Marx e Engels possibilitam um entendimento da educação e do ensino a partir de seus fundamentos materiais, histórico, contraditório, objetivamente apreensível enquanto "concreto pensado". Em outras palavras, sendo a educação um campo da atividade humana, os profissionais da educação não construíram esse campo segundo ideias próprias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas, correspondendo às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção, historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais.

Sendo um modo de produção a base e fundamento material da vida e da história do homem, é através do trabalho que o homem produz e reproduz as condições fundamentais de sua existência. Ao buscarem a distinção do homem dos demais animais expressaram que não é a consciência (ou cultura) que distingue os homens dos outros seres, mas o *modo de produção* de seus meios de vida. Disso decorre a articulação entre trabalho e educação como atividades especificamente humanas, no sentido de que "apenas o ser humano trabalha e educa" (SAVIANI, 2007, p. 152).

A fonte dessa articulação teórica entre trabalho e educação, está exposta por Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*, a partir do entendimento do trabalho como um modo de ser do homem, como meio de produzir sua própria existência. Expressavam com isso que, diferentemente dos animais, que não mais fazem do que se adaptar à natureza, os homens a ajustam e a transformam conforme suas necessidades. É o ato de agir sobre a natureza transformando–a em função das necessidades humanas que conhecemos pelo nome de trabalho. O que o homem é, o é pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movi-

mento real, e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é: "tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem" (MARX E ENGELS, [s.d.], pp. 18–19).

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho. Isso significa que o homem não nasce pronto, mas tem que produzir–se homem, tem que formar–se homem. Ele não nasce sabendo produzir–se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Marx e Engels não trataram o trabalho simplesmente como uma categoria abstrata (como uma ideia que não possui base material), mas o entendiam a partir das condições em que se realizava num determinado modo de produção (e mais especificamente no modo capitalista de produção). É com essa visão que trataram da união entre educação e trabalho na perspectiva de superação da exploração capitalista e, portanto, como um meio para a formação desalienada e revolucionária dos filhos da classe trabalhadora. Esse argumento, assim, corrobora com o entendimento da educação como um poderoso instrumento de formação das novas gerações para a ação política transformadora. Para tanto não separavam o ensino do trabalho (base da divisão entre trabalho manual e intelectual), mas defenderam a inserção dos educandos na produção material, no contexto e nas condições da produção e não na perspectiva da escola recriar, imitativamente, o mundo da produção.

As revoluções sob o capitalismo, as lutas entre classes e os fundamentos de pedagogias expressando interesses antagônicos

Na perspectiva explicitada, entendemos que tenha fundamento olhar as transformações da educação e da pedagogia como concomitantes – partes integrantes – das transformações estruturais de um modo de produção para outro, bem como aquelas que ocorrem de uma etapa para outra de um mesmo modo de produção. Entendendo a educação como atividade prática (como prática educativa), Saviani conceitua a pedagogia como teoria da prática educativa (SAVIANI, 2010, p. 231)[2], é essa a análise que fazemos das transformações ocorridas no capitalismo e, particularmente, com a educação, inclusive em sua expressão teórica, a pedagogia, ao longo da história da educação e, mais especificamente, da formação à decadência do modo de produção capitalista.

Didaticamente periodizamos em cinco (5) etapas as transformações estruturais no modo capitalista de produção, caracterizadas por mudanças econômicas, sociais, políticas e educacionais/pedagógicas. Uma **primeira etapa,** delineada pela transição do feudalismo ao capitalismo, marcada por processos denominados, por Marx, como constituindo a acumulação primitiva de capital. Na cultura e na educação foi a transformação da cultura feudal para o humanismo renascentista, passando pela Reforma e a Contrarreforma. Nesse sentido o modo capitalista de produção, em seu processo de formação, realizada

[2] Para Saviani "pedagogia é uma teoria da prática". Mais especificamente "A pedagogia é, pois, uma teoria que se estrutura em função da ação... é elaborada em função de exigências práticas, interessada na execução da ação e nos seus resultados". Entende o autor que "a pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador–educando, de modo geral, e, no caso específico da escola, a relação professor–aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem." Para Saviani toda pedagogia é uma teoria da educação, mas "nem toda teoria da educação é pedagogia", como as "teorias da educação cuja preocupação é explicar o fenômeno educativo sem se preocupar com a questão da realização do ato educativo" (SAVIANI, 2010, p. 231).

na longa transição do feudalismo ao capitalismo, se caracterizou pelos mecanismos que possibilitaram a acumulação primitiva de capital, notadamente nos séculos XV e XVI, promovendo profundo movimento de revolução cultural que deram as bases para transformações na educação e na pedagogia. Neste momento constituíram–se as bases das correntes pedagógicas desse período de transição e que expressavam os contraditórios interesses das classes sociais do período: os interesses conservadores da nobreza cortesã, os que refletiam o movimento ascendente da burguesia protestante, a nobreza e a burguesia comercial envolvidas na contra reforma católica e, finalmente, a que traduzia as afirmações iniciais de uma burguesia laica (PONCE, 1990, p. 118).

Com o movimento do humanismo renascentista, foi se implantando gradativa e lentamente uma nova concepção de educação, iniciativa e obra de inúmeros pensadores seiscentistas. Acompanhando as transformações na economia, com o florescimento do comércio, o aumento da produção agrícola e manufatureira, as grandes navegações e o estabelecimento de colônias por todo o mundo que então se descortinava, floresceu uma produção intelectual – na filosofia, na literatura, nas artes – que buscava superar o pensamento religioso medieval, estabelecendo as bases de uma concepção terrena e centrada no homem. Surgiram as primeiras iniciativas educacionais na Europa Ocidental. Na Alemanha surgiram as Fürstenschulen, escolas para príncipes; iniciativas que também de verificaram na França, nos Países Baixos e na Inglaterra. Na Itália o destaque ficou por conta de Vittorino de Feltre (1373–1446) que é considerado o primeiro grande mestre com características marcadamente humanista. Preceptor dos filhos de um marquês, em Mântua, Itália, aí fundou sua escola – a Casa Giocosa – cuja divisa era "Vinde, meninos, aqui se ensina, não se atormenta" (ARANHA, 2006, p. 126). Essa escola oferecia cursos de equitação, natação, esgrima, música, canto, pintura e jogos em geral; a formação intelectual era centrada na cultura humanística, com atenção ao ensino do grego e do latim.

Mesmo sendo abundante a produção intelectual do movimento renascentista, não chegou a produzir propriamente uma pedagogia, mas da crítica à tradição medieval, alguns intelectuais lançavam as bases naturais e não religiosas de uma educação que expressasse os interesses da nascente burguesia. Nessa direção destacaram–se Erasmo de Rotterdam (1467–1536), Juan Luis Vives (1492 —1540), François Rabelais (1483–1553) e Michel de Montaigne (1533–1592).

Ainda naquele momento, a reforma teve como teóricos mais ilustres Tomás Munzer e Martinho Lutero e conseguiu arrebanhar as massas camponesas expulsas da terra e também a pequena e a média burguesia nascente. Enquanto Lutero, representando os interesses da burguesia e pequena nobreza pregava o fim do poderio do clero católico, instituindo uma nova Igreja e religiosidade compatível com a usura e o lucro, Munzer era intérprete dos camponeses expulsos da terra e plebeus, acreditando que era o momento de ajustar contas com o opressor que expulsava os pobres de suas terras (PONCE, 1990, p. 118–119).

Os reformadores tinham em comum a defesa de uma fé fundamentada pela leitura e interpretação direta da Bíblia, vivenciados numa Igreja Reformada. Sendo a Bíblia, como fonte da fé, era necessário que todos os fiéis estivessem em condições de ler como garantia de salvação de suas almas, tornando a instrução elementar um dever fundamental da Igreja Reformada. Como intérprete da nascente burguesia, Lutero compreendeu a estreita relação entre a instrução, a constituição de uma rede escolar e a prosperidade econômica (PONCE, 1990, p. 118–120).

A contra reforma teve como seu principal sustentáculo a Companhia de Jesus, capitaneada por Inácio de Loyola. Coube aos Jesuítas o controle da educação dos nobres católicos, dos burgueses abonados, acompanhando as grandes navegações e a instalação das empresas coloniais. Para cumprir os interesses de defesa dos interesses dos Reis católicos, da Igreja e de sua Ordem, os Jesuítas elaboraram um minucioso Regulamento de Estudos (*Ratio atque Institutio studiorum S.J.*).

A **segunda fase** deu–se com a revolução manufatureira da produção que lançou na educação, as bases de uma concepção que pretendia ensinar tudo a todos no menor tempo possível, sistematizada na *Didática Magna* por Comenius. Num contexto marcado pelas contradições do desmantelamento do mundo feudal e o fortalecimento da burguesia, ocorreu uma sólida revolução manufatureira, intensificou–se o comércio, o sistema colonial se organizou empresarialmente e monopolisticamente, a Europa foi inundada com as riquezas rapinadas nas Américas. No campo filosófico emergiu as bases do pensamento liberal, tanto na economia quanto na política. O principal elaborador das ideias políticas liberais foi John Locke (1632–1704).

A **terceira etapa** deu–se com o amadurecimento do capitalismo e suas grandes revoluções do século XVIII, destacando–se a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, que igualmente resultaram numa verdadeira revolução pedagógica.

Uma **quarta fase** caracteriza–se pela manifestação das lutas de classe do século XIX, que levaram ao confronto de projetos ideológicos, formativos e educacionais – o burguês e o proletário.

A **quinta e última fase** foi marcada pela primeira grande crise estrutural do capitalismo (ocorrida ainda no terceiro quartel do século XIX) e que marca, o início da transição do capitalismo para um novo modo de produção. Nesta última fase ocorreram as revoluções socialistas do século XX, e o delineamento de uma nova e revolucionária teoria e prática pedagógica.

Marx e Engels: fundamentos da proposta pedagógica comunista

Nunca é demais repetir que Marx e Engels não fizeram uma exposição sistemática sobre a escola e a educação. Muito menos produziram uma "teoria pedagógica". Suas posições sobre educação encontram–se diluídas ao longo de toda a obra, estando indissociavelmente articulada às diferentes questões sobre as quais se debruçaram.

Encontramos entre os estudiosos da educação socialista um esforço de organização e sistematização das referências de Marx e Engels a respeito da educação e da escola e que se encontram no conjunto do seu pensamento sobre a economia, a sociedade e a política.

A concepção de instrução marxiana é delineada de forma explícita e detalhada nas *Instruções aos delegados ao I Congresso da Internacional dos Trabalhadores,* que se realizou em Genebra em setembro de 1866. Nesse texto, Marx considera como sendo uma tendência da indústria moderna a colaboração de crianças e adolescentes de ambos os sexos na produção, entendendo que esse é um processo legítimo e saudável, desde que aconteça de modo adequado às forças infantis (MARX, 1983, p. 59).

Crítico da violenta exploração do trabalho infantil em atividades econômicas no campo e na cidade, notadamente na indústria, Marx recomendou, entretanto, que a partir dos nove anos qualquer criança deveria participar do trabalho produtivo e trabalhar não somente com o cérebro, mas também com as mãos. A exploração nociva à saúde de crianças e adolescentes dessa faixa de idade, entretanto, deveria ser severamente proibida por lei. Marx não estava a defender a exploração do trabalho infantil, mas que o trabalho deveria começar desde a infância, articuladamente com o ensino, os exercícios físicos e o tempo livre. Tendo conhecimento da experiência educacional levada à frente por Owen, Marx defendeu a combinação da educação com o trabalho, inclusive por considerá–lo como fundamental para a existência econômica, social, psicológica e moral do homem, em qualquer idade, pois o homem não nasce pronto e acabado, mas faz–se homem (vai se humanizando) desde a infância até a velhice.

Defendendo a combinação entre trabalho produtivo e educação, Marx assim precisou a sua concepção de instrução:

> 1. Educação intelectual.
> 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
> 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter

> científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.
>
> A divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos.
>
> Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima das classes burguesa e aristocrática (MARX, 1983, p. 60).

Essa proposta foi assumida pela *I Internacional dos Trabalhadores* e é o primeiro documento oficial do proletariado moderno sobre a educação, o ensino e a instrução profissional. No item nono, do décimo terceiro capítulo de *O Capital,* Marx analisou a legislação industrial inglesa e suas disposições sobre educação, e entendeu que a construção dessa proposta educacional era uma decorrência histórica e lógica do ensino profissional em curso em várias formações sociais capitalistas – na Inglaterra e na França – e claramente expressa na legislação inglesa sobre as fábricas, que prescrevia a instrução obrigatória para a assunção de crianças no trabalho (MARX, 1982, p. 550–575). Considerando a legislação fabril como "um produto necessário da indústria moderna", comparável às máquinas automáticas (Idem, p. 551), as observações de Marx sobre higiene e educação não foram na direção de endossar a instrução profissional burguesa, mas em propor a sua superação. O ponto de partida é a necessidade de universalização da instrução primária, que a legislação "tornou indispensável para o emprego de crianças" (Idem, p. 553). Ao lado da obrigatoriedade da instrução primária, tendo em vista que o trabalho das crianças e adolescentes já era ampla e indiscriminadamente usado pelo capital, também foi a legislação fabril que acabou introduzindo uma nova condição para a

educação: a unidade entre instrução e trabalho, que deveria ser destinada a todas as crianças.

A educação proposta, longe de orientar uns para uma profissão e outros para outra, deveria se destinar a todas as crianças e jovens, indistintamente, possibilitando tanto o conhecimento da totalidade das ciências, como das capacidades práticas em todas as atividades produtivas. Tomando por referência os escritos de Robert Owen, delineou Marx a sua proposta de instrução enquanto formação integral de homens, como "único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos" *(Idem, p. 554).* Na visão de Marx a união entre instrução e trabalho industrial não tinha por objetivo simplesmente o aumento de produtividade, mas seu principal objetivo deveria ser o de *formação omnilateral do homem*, uma formação integral que exigia a rejeição quer "de toda reminiscência romântica *anti-industrial*", quer de toda didática baseada no jogo e em "outras atividades estúpidas", como bem destaca Manacorda (1989, p. 298).

Marx e Engels não se opunham a que o Estado se responsabilizasse pela educação. Mas repudiavam o controle que o Estado exercia sobre ela, pois era preciso impedir que a burguesia contasse, além dos outros poderes que já dispunha, de todo o aparato escolar posto a seu serviço. Sobre o assunto são interessantes as observações constantes na "Introdução", sem autoria assumida, à antologia de Marx e Engels *Textos sobre Educação e Ensino:*

> Este é o contexto em que Marx repudia a intervenção do Estado […]. Sua preocupação parece clara: que a burguesia não conte, além de outros poderes, com o de um aparato escolar posto a seu serviço, diretamente controlado por ela. No entanto, […] Marx e Engels não colocam em dúvida a função de responsáveis que as instituições públicas têm com respeito à educação. […]
>
> A crítica de dependência escolar do Estado não tem somente aspectos negativos. A proposta sugerida é de sistema de gestão não burocrático, com a intervenção direta da população trabalhadora através de seus delegados e num marco de democracia direta, tal como colo-

> cam em relevo suas indicações, já assinalados a propósito da Comuna de Paris. [Introdução. In: MARX e ENGELS, 1983, pp. 10–11].

As posições de Marx e Engels sobre o controle estatal da educação ficam claramente expressas a partir da discussão na *Associação Internacional dos Trabalhadores*, em uma intervenção em duas reuniões de seu Conselho Geral, em que estava em pauta a discussão acerca das dificuldades relacionadas ao sistema de ensino e se o mesmo deveria ser público ou privado. Da "Exposição nas Seções dos dias 10 e 17 de agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT" consta que Marx, analisando o exemplo dos Estados Unidos da América, se posicionou com relação ao controle estatal da educação, bem como ao direcionamento ideológico do conteúdo educacional pelo partido ou por qualquer classe. O texto do posicionamento de Marx é elucidativo e sobremaneira atual sobre o sistema de ensino:

> O cidadão Marx afirma que uma dificuldade de índole particular está ligada a esta questão. Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições atuais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual.
>
> O Congresso da AIT colocou a questão se o ensino deve ser estatal ou privado. Por ensino estatal entende–se aquele que está sob o controle do Estado. […]
>
> O ensino pode ser estatal, sem ficar sob o controle do governo […]
>
> Sem a menor dúvida, o congresso pode decidir que o ensino seja obrigatório. […]
>
> Os proudhonianos afirmam que o ensino gratuito é um absurdo, posto que o Estado deve pagar. É evidente que um ou outro terá de pagar, porém não é necessário que sejam os que menos podem fazê–lo. O ensino superior não deve ser gratuito.
>
> […]
>
> A discussão avançou após a proposta de ratificar a resolução do Congresso de Genebra, que exige a combinação do trabalho intelectual com o físico, os exercícios físicos com a formação politécnica.

> […]
> […]
> Nas escolas elementares – e, mais ainda, nas superiores – não faz falta autorizar disciplinas que admitem uma interpretação de partido ou classe. Nas escolas só se deve ensinar gramática, ciências naturais... As regras gramaticais não mudam, seja um conservador clerical ou um livre pensador que as ensine. As matérias que admitem conclusões diversas não devem ser ensinadas nas escolas. […] (MARX. "Exposição nas Seções dos dias 10 e 17 de agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT". In: MARX e ENGELS, 1983, pp. 96–98).

Não há dúvidas quanto a recusa de qualquer interferência político–ideológica na escola, seja qual for sua origem. As intervenções de Marx eram no sentido favorável a uma educação que, sendo pública (estatal) e gratuita, também fosse livre e laica.

Essas observações ganham corpo nas reflexões de Marx sobre a Comuna de Paris, no fim da guerra franco–prussiana de 1870–71, onde ficam reafirmadas suas posições face às medidas colocadas em prática pelos *communards*. As medidas educacionais da Comuna foram detalhadamente registradas e analisadas por Marx no *Primeiro Esboço de "A Guerra Civil na França"*:

> Naturalmente, a Comuna não teve tempo de reorganizar a educação pública. No entanto, eliminando os fatores religiosos e clericais, tomou a iniciativa de emancipar intelectualmente o povo. Em 28 de abril nomeou uma comissão encarregada de organizar o ensino primário e profissional. Ordenou que todos os instrumentos de trabalho escolar, tais como livros, mapas, papel, etc. sejam administrados gratuitamente pelos professores, que os receberão de suas respectivas alcaidarias. Nenhum professor está autorizado, sob nenhum pretexto, a solicitar de seus alunos o pagamento por estes materiais de trabalho escolar (28 de abril).
> Diante dos desastres que se abateram na França durante esta guerra, diante de seu afundamento nacional e de sua ruína financeira, a classe média sabe que não será a classe corrompida daqueles que tratam de converter–se nos amos da França, a que vai trazer bem–estar, mas

sim que será, somente, a classe operária, com suas viris aspirações e seu poder.

Sentem que somente a classe operária pode emancipar–se das tiranias dos padres, fazer da ciência um instrumento não de dominação de classe, mas sim uma força popular; fazer dos próprios cientistas não alcoviteiros dos prejuízos de classe parasitas do Estado 'a espera de bons lugares' e aliados do capital, mas sim agentes livres do espírito. A ciência só pode jogar seu verdadeiro papel na República do Trabalho.

Os professores da escola de medicina evadiram–se e a Comuna designou uma comissão tendo em vista fundar universidades livres que já não sejam parasitas de Estado; esta deu aos estudantes que passaram nos exames a possibilidade de praticar independentemente do título de doutor (o título será conferido pela Faculdade).

A comuna não deve ser uma instituição parlamentar mas sim um corpo dinâmico, executivo e legislativo ao mesmo tempo. Os policiais devem estar a serviço da Comuna e não serem instrumentos de um Governo central e, como os funcionários de todos os corpos da Administração, serem nomeados e destituídos sempre pela Comuna; todos os funcionários, de maneira igual aos membros da Comuna, devem realizar seu trabalho com salários de operários. Da mesma forma, os juízes devem ser eleitos, destituídos e responsáveis. Em todas as questões da vida social, a iniciativa há de partir da Comuna. Em uma palavra, todas as funções públicas, inclusive as mais estranhas propostas pelo Governo central, devem ser assumidas por agentes da Comuna, e colocados consequentemente sob seu controle.

É absurdo afirmar que as funções centrais – não só as funções do governo do povo, mas também as necessárias para satisfazer os desejos gerais e ordinários do país – não devem estar asseguradas. Estas funções teriam subsistido, porém os próprios funcionários não podiam – como no velho aparato governamental – colocarem–se acima da sociedade real, porque estas funções deviam estar asseguradas por agentes da Comuna e serem executadas, portanto, sob seu efetivo e constante controle.

A função pública deve deixar de ser uma propriedade privada concedida pelo Governo central a seus auxiliares. O exército permanente e

> a polícia do Estado, instrumentos físicos da opressão, devem ser eliminados. Expropriando todas as igrejas na medida em que sejam proprietários, eliminando o ensino religioso de todas as escolas públicas e introduzindo simultaneamente a gratuidade do ensino, enviando todos os sacerdotes ao sereno retiro da vida privada para viver da esmola dos fiéis, liberando todos os centros escolares da tutela e da tirania do Governo, a força ideológica da repressão deve se romper: a ciência não só tornar–se–á acessível para todos como também livrar–se–á da pressão governamental e dos prejuízos de classe.
> Os instrumentos da opressão governamental e da dominação sobre a sociedade se fragmentarão graças a eliminação dos órgãos puramente repressivos, e ali, onde o poder tem funções legítimas a cumprir, estas não serão cumpridas por um organismo situado acima da sociedade, mas por todos os agentes responsáveis desta mesma sociedade (In: MARX e ENGELS, 1983, p. 92–94).

Marx reafirma, portanto, o caráter que a educação foi assumindo, acompanhando a reorganização dos serviços públicos pela Comuna: pública (estatal), gratuita, popular e voltada ao atendimento de todos; laica e totalmente livre da influência da religião, das classes e do Estado burguês; formativa e pautada exclusivamente no método experimental e científico. Ademais, a educação foi apontada como um importante instrumento de desalienação do proletariado e vista como uma importante ferramenta de formação e, portanto, um instrumento para a consolidação da *revolução proletária*.

Para fechar estas observações sobre a perspectiva marxiana de educação e ensino, não tendo a menor intenção de esgotar assunto tão vasto e complexo, recorremos novamente a Franco Cambi que, não sendo marxista, assim registrou o mérito de Marx e Engels em introduzir propostas revolucionárias na pedagogia contemporânea.

> O modelo pedagógico e educativo elaborado […] por Marx e Engels introduziu na pedagogia contemporânea pelo menos duas propostas que podem ser consideradas revolucionárias: a referência ao trabalho produtivo, que se punha em aberto contraste com toda uma tra-

> dição educativa intelectualista e espiritualista, e a afirmação de uma constante relação entre educação e sociedade, que se manifesta tanto como consciência de uma valência ideológica da educação como projeção "científica" de uma "sociedade liberada", também no campo educativo […] (CAMBI, 1999, p. 485).

Assim podemos afirmar que a educação adequada à classe trabalhadora é a educação geral, que deveria ser possibilitada a todas as crianças jovens e adultos, sem nenhuma distinção, ou seja, uma educação que decorresse de uma escola única, em que toda a sociedade tivesse acesso a todos os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade em todos os campos do saber.

Considerações finais

Para finalizar esta incursão, retomaremos os principais aspectos de uma pedagogia marxista que, apesar de já terem sido apontados, podem ser sintetizados em alguns grandes traços que ainda guardam profunda e complexa atualidade, quais sejam:

a) A defesa das conquistas do movimento socialista no que diz respeito à educação e que foram sendo incorporadas ao ideário e à legislação burguesa, notadamente dos seguintes aspectos: educação pública (estatal), gratuita, laica, obrigatória e universal para todas as crianças, de modo a assegurar a abolição do monopólio burguês da cultura e do conhecimento.

b) A combinação da educação intelectual com a produção material, ou usando a formulação de Marx, combinação de instrução, ginástica e trabalho produtivo. O objetivo de tal medida é a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, de modo a assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção. As políticas educacionais burguesas dão ênfase à necessidade de que a educação seja a base para a formação do trabalho; mas, contrariamente à proposta marxiana, a

divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual é reforçada, dentre muitos outros aspectos, através das divisões, obrigações e responsabilidades pelos diversos níveis de ensino.

c) A educação deve propiciar aos homens o desenvolvimento integral de todas as potencialidades humanas. Todas as necessidades do homem devem emergir no processo educacional, tais como a busca pela sobrevivência, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação com os outros homens, a autorrealização e a autocriação. Essa profunda transformação dos objetivos educacionais exige, entre outros aspectos, também uma profunda transformação da divisão social do trabalho que, com a abolição da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, conduza a uma reaproximação da ciência e da produção. Contrariamente, a escola burguesa professa ideais do desenvolvimento integral do homem que podem ser resumidos em educar para o consumo, para a cidadania nos moldes democráticos burgueses, que já estão conhecidos como extremamente autoritários e excludentes.

d) Também as relações no interior da escola precisam se transformar, ou seja, da competição para a cooperação e para o apoio mútuo. Uma tal transformação pressupõe, por sua vez, uma relação biunívoca e mutuamente enriquecedora entre professor e aluno e uma relação mais aberta entre a escola e a sociedade, a partir da ideia de coletividade e igualdade que constituem a base do comunismo. Trata–se, portanto, de uma concepção diametralmente oposta da burguesa e que enfatiza essa relação como forma de inserção *do indivíduo*, deixando de lado que se trata de uma sociedade marcada pelas diferenças de classes sociais, portanto, de homens.

Esses fundamentos de uma teoria educacional marxista alentaram muitos debates, propostas e práticas educacionais e escolares ao longo de todo o século XX, entre as quais se tornaram emblemáticas: a Revolução Russa (1917), a Revolução Chinesa (1949) e a Revolução Cubana (1959).

Como em outras partes do mundo, também aqui no Brasil a teoria educacional marxista tem estimulado debates e gerado várias propostas e práticas pedagógicas. A principal sistematização e difusão entre nós ocorre através da **pedagogia histórico–crítica.** Para Dermeval Saviani, principal elaborador e referência dessa concepção, a educação é indissociável da sociedade e pode servir tanto de instrumento para a manutenção das condições de exploração e subordinação do proletariado pela burguesia, quanto de alavanca para a necessária transformação histórica da sociedade em direção ao socialismo. Sobre o assunto assim escreveu o autor:

> Em relação à posição política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico–crítica a questão da educação é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade […] (SAVIANI, 1991, p. 87).

A educação, estando referida ao desenvolvimento histórico da sociedade, cumpre uma função fundamentalmente política. Articulando a elaboração marxiana com os ensinamentos de Gramsci (SAVIANI, 2019, p. 246). Neste sentido, Saviani entende que a principal função política da educação é de socialização do conhecimento.

> […] conclui–se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando–se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí […] que ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica anula–se, em consequência, a sua importância política (SAVIANI, 1987, p. 92).

O *locus* historicamente produzido na modernidade para proceder à educação das novas gerações foi a ESCOLA. Sendo a escola uma instituição historicamente determinada, como uma construção humana que se articula ao processo de produção das condições mate-

riais de sua existência, como uma dimensão da realidade humana, para além da mera reprodução da sociedade burguesa, pode a educação articular–se plenamente na construção da sociedade sem classes (SAVIANI, 1991, p. 105). Nesse sentido, o educador precisa romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincular sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo. Não se trata simplesmente de aderir a uma concepção científica de mundo e seu poder desvelador da realidade, mas em assumir na teoria e na prática, isto é, na práxis social, uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo[3].

Como a burguesia se apropria da ciência e de todos os saberes para impulsionar o desenvolvimento das forças produtivas sob seu controle, bem como para reforçar e naturalizar a dominação de classe, nos cabe (como revolucionários) viabilizar aos que vivem da venda de sua força de trabalho o acesso e a apropriação dos conteúdos e saberes elaborados pela humanidade. Para além disso devemos possibilitar, de modo amplo, **a formação de consciências críticas**, a formação para a luta proletária em defesa de seus próprios interesses, particularmente formando e preparando para a luta revolucionária que conduza a uma transformação histórica radical. Não queremos com isso, cair na tentação idealista de acreditar que a escola e a pedagogia transformarão as condições históricas e socioeconômicas engendradas pelo modo de produção capitalista.

Como a transformação histórica está em curso, abrindo uma longa e dolorosa transição, entendemos que a expansão da rede escolar, ampliando o acesso da massa trabalhadora à escolarização, não decorreu da benevolência da burguesia e de seus agentes de Estado, mas das próprias lutas desencadeadas pelos trabalhadores.

A educação escolar que se dá no interior da rede pública, nesta época de transição, ainda é limitada, posto que instrumentalizada pela

[3] Não penso em uma luta fechada no âmbito educacional ou escolar, mas que essa se dê articulada às lutas políticas pela transformação revolucionária da sociedade (através do engajamento em movimentos e aparatos políticos táticos – movimentos sociais, sindicatos – e estratégicos – os partidos e frentes políticas de esquerda).

burguesia – não se pode esquecer que o Estado, e suas instituições, constituem aparelho a serviço dos interesses de uma classe, da burguesia, mas que este também é atravessado pelas contradições inerentes e característica dos diferentes momentos históricos. Por isso, além de ocupar o espaço escolar e buscar direcioná–lo em conformidade com os interesses de classe do proletariado, é preciso criar alternativas de **educação para e pelo proletariado organizado**! pensamos que é isso o que se propõe uma **educação revolucionária** e, também neste caso, consideramos que a Pedagogia Histórico–Crítica cumpre exemplarmente esse papel, pois em seus fundamentos defende que a educação seja gestada com ampla participação da comunidade para a qual se destina; que seja uma educação **omnilateral** (do homem todo, corpo e intelecto); que seja em **tempo integral**, com tempo de atividades escolares e extraescolares; aulas mais estudos individuais e em grupo; que articule o **ensino** com o **trabalho**, não do trabalho como diletantismo ou brincadeira infantil, mas do trabalho que seja produtivo (de bens que satisfaçam necessidades) e possibilite ao aluno entender como se dá a incorporação da ciência e da tecnologia aos instrumentos e processos produtivos; enfim uma educação que sendo **crítica**, esteja centrada nos conteúdos científicos, conquistados pela humanidade ao longo de sua história.

De modo sintético, pensamos que, como educadores comunistas, nos cabe uma tripla tarefa:

1ª. primeiramente empreender uma radical e profunda **crítica da educação burguesa**, mostrando seus mecanismos classistas de funcionamento, desmistificando e desnaturalizando o caráter classista, burguês, realizado na escola;

2ª. em segundo lugar, organizarmos uma **educação crítica aos trabalhadores**, uma prática educativa que possibilite aos despossuídos o acesso ao saber historicamente produzido pela humanidade, mas numa perspectiva crítica e articuladora do saber historicamente acumulado pela humanidade;

3ª. E ainda, uma FORMAÇÃO política para a luta revolucionária (originalmente esta foi formulada para se dar no interior dos Partidos Comunistas e das instituições de luta dos trabalhadores; mas e hoje, onde esta formação poderia se dar?).

Para que essas tarefas possam ser colocadas em prática, entretanto, é preciso que se tenha educadores formados numa perspectiva a um tempo histórica e crítica (ou marxista). Essa formação não tem ocorrido nos cursos de formação de professores ou de pedagogia, hegemonizados que são pelas teorias e ideologias articuladoras do pensamento burguês e mantenedoras da ordem que rege o modo capitalista de produção. Por isso mesmo, precisamos formar quadros que técnica e politicamente estejam preparados para a implementação de uma pedagogia revolucionária, com professores e intelectuais que tenham condições de disputar hegemonia com as concepções pedagógicas burguesas.

Referências:

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia:** Geral e do Brasil. 3ª. ed. rev e ampl – São Paulo: Moderna, 2006.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo : Editora da UNESP, 1999.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. CAMPINAS – SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

_____. A educação e a Comuna de Paris: notas sobre a construção da escola pública, laica, gratuita e popular. In: ORSO, P. J.; LERNER, F.; BARSOTTI, P. (Orgs.) **A Comuna de Paris de 1871***:* história e atualidade. São Paulo: Ícone Editora, 2002, p. 65 – 88.

_____. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR On–line,** Campinas, número especial, p. 347–366,

abr. 2011. In: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art24_41e.pdf>

_____. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels.** Campinas, SP: Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, [s.n.], 2010. <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=40672>

_____. SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP : Autores Associados; HISTEDBR, 2005.

_____. **Marxismo e História da Educação:** algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente. Tese (Doutorado em Educação) Campinas – SP, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1993.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação:** da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1989.

MARX, K.; ENGELS. F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: *Moraes*, 1983.

_____; _____. **A Ideologia Alemã:** crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirnes, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas. Volume I e II. Lisboa: Editorial Presença; Brasil : Livraria Martins Fontes. [s.d.]

MARX, K. "Prefácio". _____. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** São Paulo: Martins Pontes, 1983 (2a. ed.).

_____. **O Capital:** Crítica da Economia Política – Livro 1, Volume 1. São Paulo: DIFEL, 1982 (7a. ed.)

_____. **O Capital:** Crítica da Economia Política – Livro 1, Volume 2. São Paulo: DIFEL, 1982 (7a. ed.).

PISTRAK. M.M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo. Expressão popular, 2011.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 10ª edição, 1990.

SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu, São Paulo: Cortez, 1991

_____. **Escola e democracia**. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1987.

_____. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37. N. 130, p. 99–134, jan./abr. 2007.

_____. **Interlocuções pedagógicas:** conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação.** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 152–180.

_____. **Pedagogia Histórico–Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas–SP: Autores Associados, 2019.

Sites acessados

<https://www.significados.com.br/educacao> (Acesso: em 15 ago. 2017).

<https://www.significados.com.br/pedagogia> (Acesso em: 15 ago. 2017).

<https://www.significados.com.br/?s=escola> (Acesso em: 15 ago. 2017).

<https://www.significados.com.br/?s=revolucao> (Acesso em: 15 ago. 2017).

<https://www.significados.com.br/socialismo> (Acesso em: 15 ago. 2017).

<https://www.significados.com.br/comunismo> (Acesso em: 15 ago. 2017).

II

COMUNA DE PARIS E A EDUCAÇÃO*

Paulino José Orso

Gostaria de iniciar afirmando que a Comuna de Paris de 1871 se constitui num fato extraordinário e central para a história da humanidade. Pela primeira vez os trabalhadores assumiram o poder e demonstraram que é possível construir uma nova humanidade. No entanto, como Ela permanece praticamente desconhecida pela maioria das pessoas, comecemos por falar sobre ela. Então perguntamos: Em que consistiu a Comuna de Paris?

Durante o período de 19 de julho de 1870 e 10 de maio de 1871, a França se encontrava em guerra com a Prússia, na chamada Guerra Franco–Prussiana, ocorrida entre o Reino da Prússia (atual Alemanha) e o Império Francês.

Até aquele momento a Alemanha não estava unificada. Só viria a sê–lo no dia 18 de Janeiro de 1871. O território germânico era fragmentado, composto por 39 principados, que integravam a chamada Confederação Germânica, cujo governo era exercido por uma assembleia de representantes de todos os principados/estados. Após a guerra contra a Áustria, que se opunha à unificação, a Prússia, que já era o principado mais poderoso, impôs–se sobre os demais.

Em 1870, temendo o aumento do poder prussiano na Península Ibérica, Napoleão III, declarou guerra à Prússia. Todavia, como ela possuía armamentos mais sofisticados, a França foi derrotada na Batalha de Sedan e 83 mil homens do exército francês foram aprisionados em conjunto com o imperador.

Nesse momento, no dia 18 de março de 1871, durante a guerra franco–prussiana, portanto, enquanto o exército francês, que era en-

* DOI – 10.29388/978-65-86678-06-2-f.59-72

carregado de reprimir os trabalhadores, encontrava–se aprisionado pelas tropas prussianas, sob a liderança de Bismark, os trabalhadores parisienses, sob o comando do Comitê Central da Guarda Nacional, que havia sido organizado para manter a ordem na capital, tomaram posição contra a Assembleia Nacional, apossaram–se da artilharia, "assaltaram os céus" e decretaram a Comuna.

À situação de exploração e de miséria a que o povo vinha sendo submetido desde muito tempo, denunciava o caráter ideológico, místico e de classe das reformas e promessas burguesas. Isso fez com que os trabalhadores parisienses, num momento excepcional, reagissem e tomassem a direção de suas vidas em suas próprias mãos. Era a primeira experiência dos trabalhadores no poder.

Como diz a Proclamação desse Comitê "os proletários da capital, em meio às fraquezas e traições das classes governantes, […] compreenderam que era seu dever imperioso e seu direito absoluto tomar em mãos os seus destinos e assegurar–lhes o triunfo conquistando o poder".

Ou, então, como nos diz Bertolt Brecht nesse estrato de seu poema "Os dias da Comuna":

> Considerando: vocês escutam os canhões
> Outra linguagem não conseguem compreender
> Deveremos então, sim, isso valerá a pena
> Apontar os canhões contra os senhores.
> (Cf. LERNER, F., 2001, p. 11).

Assim, com a tomada do poder pelos comunardos, o Comitê Central se transformou em Governo Provisório. Oito dias depois, em 26 de março, infundido dos ideais republicanos e democráticos do momento, convocou eleição transferindo o poder aos parisienses. Nessas eleições foram eleitos 80 delegados, 25 dos quais eram operários e 12 artesãos. Os demais eram intelectuais, comerciantes e representantes de diversos distritos da capital. Dentre os eleitos, havia membros da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), blanquistas, ja-

cobinos, jornalistas e outras correntes. Um terço dos eleitos eram trabalhadores manuais.

Tratava–se de um governo autogestionário. Os próprios trabalhadores administravam o poder, promulgavam leis e realizavam reformas.

Dentre as **medidas adotadas pela Comuna**, pode–se mencionar:

- a abolição do trabalho noturno;
- as oficinas que estavam fechadas foram reabertas e instaladas cooperativas. Projetou–se a autogestão das fábricas, mas não se chegou a implementar como ocorreu no caso dos teatros e editoras, que passaram a ser autogeridas pelos artistas;
- as residências que estavam vazias foram desapropriadas e ocupadas;
- as heranças sem herdeiros passaram a ser confiscadas pelo Estado;
- a jornada de trabalho foi reduzida de 14, 15, 16 horas, para 10 horas diárias e se chegou a propor a jornada de oito horas. Os descontos em salário foram abolidos;
- os sindicatos foram legalizados;
- instituiu–se a igualdade entre os sexos;
- os advogados perderam o monopólio da lei, os honorários advocatícios e o juramento judicial foram abolidos e os cargos de juízes passaram a ser eletivos;
- o casamento se tornou gratuito e simplificado;
- a pena de morte foi abolida;
- adotou–se novamente o calendário revolucionário;
- a Igreja de Brea, que havia sido erguida em memória da vitória da burguesia nas Revoluções de 1848 foi posta abaixo, o confessionário de Luís XVI foi destruído, decretou–se a separação entre o Estado e a Igreja, a Igreja deixou de receber subvenções do Estado, as ima-

gens religiosas foram derretidas e a religião passou a ser uma questão de foro íntimo;

- a educação passou a ser gratuita, laica e compulsória. Foram criadas escolas noturnas e todas as escolas passaram a ser mistas; o salário dos professores foi duplicado;
- o serviço militar obrigatório e o exército regular foram abolidos;
- a Coluna Vendôme, símbolo do poder repressivo foi derrubada;
- a guilhotina, símbolo máximo do poder burguês da época, foi levada à rua pela Guarda Nacional e queimada em meio a um entusiasmo popular;
- o internacionalismo foi posto em prática – a Comuna incluía belgas, italianos, poloneses, húngaros;
- a Bandeira Vermelha foi transformada em símbolo da Unidade da Humanidade.

Como se percebe, tratava–se do exercício de uma democracia direta.

As mudanças realizadas pelos comunardos traziam muitas esperanças para as novas gerações que viviam em meio a um mundo com tanta riqueza e, ao mesmo tempo, em meio a tanta pobreza e miséria.

Assim se expressava Jules Vallés:

> E tu pequeno, que brincas à sombra das barricadas, aproxima–te, quero dar–te um beijo! O 18 de março abriu para ti um futuro esplendoroso, meu pequeno. Sem ele, seria outra tua sina. Crescerias como crescemos nós, entre trevas, mergulhado na lama, revolvendo–te em sangue, sufocando–te na humilhação e sofrendo indizível tormento do opróbrio (Boletim da programação das comemorações dos 130 anos da comuna de Paris – 2001 – SP).

Segundo a Circular emitida por Vaillant, delegado da Comuna de Paris para a educação, ela deveria seguir uma orientação no sentido socialista. Diz a Circular:

> Considerando que é importante que a Revolução Comunal afirme seu caráter essencialmente socialista por uma reforma do ensino, assegurando a todos a verdadeira base da igualdade social, a instrução *integral* a que cada um tem direito e facilitando–lhe a aprendizagem e o exercício da profissão para a qual o dirigem seus gastos e aptidões;
> Considerando, por outro lado, que enquanto se espera que um plano completo de ensino integral possa ser formulado e executado, é preciso decretar as reformas imediatas que garantem, num futuro próximo, essa transformação radical do ensino;
> A delegação do ensino convida as municipalidades distritais a enviar, no mais breve prazo possível, para o doravante Ministério da Instrução Pública, Rua de Grenelle–Germain, 110, as indicações e as informações sobre os locais e estabelecimentos melhor apropriados à pronta instrução de escolas profissionais, onde os alunos, ao mesmo tempo que farão a aprendizagem de uma profissão, completarão sua instrução científica e literária.
> Além disso, solicita–se às municipalidades distritais que se entendam com a Delegação do Ensino, a fim de colocar, o mais rapidamente possível, as escolas profissionais em atividade.
> Paris, 17 de maio de 1871
> *O membro da Comuna, Delegado do Ensino*: Ed. Vallant[1].

Esta circular demonstra a relevância que a Comuna destinava à educação. Os comunardos acreditavam que ela poderia desempenhar um papel importantíssimo na construção da sociedade do futuro.

Em matéria de ensino, além de a educação ter passado a ser gratuita, laica e compulsória; de terem sido criadas escolas noturnas e de todas as escolas passaram a ser mistas, o salário dos professores foi duplicado. Porém, como a orientação das reformas educacionais era

[1] DUNOIS, A. Textos e documentos. In: LUQUET, P. *A Comuna de Paris*. Rio de Janeiro: Ed. Laemmert S. A., 1968. pp. 71–72.

de tipo socialista, a Comuna não teve tempo suficiente para realizá–las como pretendia.

A educação deveria oferecer uma formação voltada para o desenvolvimento integral do homem, para o homem completo, uma formação omnilateral, para o desenvolvimento de todas as dimensões e potencialidades humanas, integrando a cultura física com o ensino técnico, que já era uma reivindicação da Primeira Internacional. Além disso, a Comuna procurou pôr em prática aquilo que a burguesia mistificava na teoria, isto é, procurou promover a laicidade e a obrigatoriedade do Estado em oferecer educação de forma gratuita a todos. Ordenou–se a retirada de todos os símbolos religiosos, imagens, dogmas, orações e criaram–se creches e escolas elementares para os filhos dos trabalhadores, bem como, promoveu–se uma verdadeira revolução cultural na vida cotidiana.

Mas, como a burguesia não estava disposta a dividir o "céu" e o queria/quer somente para ela, a alegria da Comuna durou pouco. A burguesia se encarregou de logo esmagar os que ousaram "assaltar os céus" e condená–los aos infernos.

Inicialmente, a burguesia francesa "deu de ombros", fez pouco caso pelo fato dos trabalhadores terem assumido o poder. Entretanto, na medida em que percebeu que estavam realizando transformações profundas, indicando, a médio e longo prazo, a supressão da propriedade privada, das classes, do próprio Estado e a construção de uma sociedade socialista; na medida em que se deu conta de que podiam fazer com ela o mesmo que haviam feito contra a aristocracia, a nobreza e o clero durante a Revolução Francesa, não hesitou em se "humilhar", "rastejar", "botar o rabo entre as pernas", prostrar–se diante de seu adversário e implorar pela libertação dos soldados franceses para exterminar seus antagonistas de classe.

Assim, no dia 10 de maio de 1871, a França fez um acordo com a Prússia, assinou o Tratado de Frankfurt e pôs fim à guerra. Pelo acordo, Bismark se comprometeu a libertar dos soldados franceses. Todavia, entendendo que se tratava de um "caso sério" e que não per-

mitia titubeios, nem ressentimentos nacionalistas, confraternizou–se com Louis Adolphe Thiers, chefe do gabinete conservador e, além de libertar o exército francês, em solidariedade, enviou mais um batalhão de militares, de tal modo que não pairasse qualquer dúvida de que os inimigos da burguesia francesa e, consequentemente, também prussiana, fossem completamente exterminados.

Assim, como destacou o próprio Marx, ainda durante a vigência da sublevação de Paris, "mesmo que derrotada face aos lobos, porcos e rafeiros da velha sociedade, é o feito mais glorioso do nosso partido desde a insurreição de Junho parisiense" (MARX, 1983, p. 457). E continua Marx, "o fato inédito é que na mais tremenda guerra dos tempos modernos, o exército vencedor e o exército vencido confraternizaram na matança comum do proletariado. […] A dominação de classe já não pode ser disfarçada sob o uniforme nacional: todos os governos são um só contra o proletariado" (1975, p. 215).

Em decorrência dessa aliança, desencadeou–se a que ficou conhecida como a **Semana Sangrenta**. A Comuna foi arrasada e a cidade, totalmente destruída. Os trabalhadores parisienses foram massacrados e exterminados. Mais de 30.000 foram fuzilados durante a guerra e aproximadamente outros 100 mil foram presos ou tiveram que fugir, ou foram condenados à pena de morte ou a trabalhos forçados.

Se os comunardos destruíram a igreja de Brea, edificada em homenagem à vitória burguesa nas Revoluções de 1848, a burguesia parisiense construiu a imponente basílica *du Sacré–Coeur*, do Sagrado Coração, erguida sob a colina do bairro de Montmartre, para comemorar o aniquilamento da Comuna de Paris em 1871. Essa basílica iniciou sua construção em 1875 e foi concluída em 1914.

A Comuna teve vida curta, durou apenas 72 dias, de 18 de março a 28 de maio de 1871. Mas, apesar disso, mostrou que, não obstante as forças contrárias, ao poder econômico, político, ideológico e bélico–militar, é possível mudar o rumo da história. É com este sentido que a Comuna de Paris irrompe e inscreve–se na história moderna como a primeira tentativa de construção de uma nova humanidade.

Apesar da Comuna de Paris não ter sido uma revolução socialista, nem servir de modelo para todas as lutas operárias que se sucederam, até mesmo, porque não existem modelos que possam ser exportados, ela não só inspirou Lênin e os revolucionários que fizeram a revolução Russa, mas também os que fizeram as demais revoluções. Seu grande mérito está no fato de ter sido a primeira Revolução Proletária da história da humanidade, ou então, como diz Engels, de ser a primeira experiência de Ditadura do Proletariado, que se soma a outras tantas lutas subsequentes, das quais podemos extrair lições para as lutas de hoje e amanhã.

Da mesma forma que a Comuna não foi resultado de estrategistas militares nem surgiu da cabeça de grandes homens, como nos diz Prosper–Olivier Lissagaray, que foi genro de Marx, "a força desta revolução é precisamente o fato de ter sido feita pelos homens comuns, e não por alguns cérebros privilegiados".

Se não tivesse outros méritos, só o fato de ter sido a primeira tentativa de destruir na prática a máquina estatal burocrática e militar da burguesia, já seria um grande feito e se inscreveria como um acontecimento ímpar na história da humanidade, digno de todos os louvores.

Marx, entretanto, fala com entusiasmo sobre o heroísmo e a dedicação dos comunardos: "Que elasticidade, que iniciativa histórica, que capacidade de sacrifício nestes parisienses!". Lissagaray também enaltece os lutadores:

> Que potente vanguarda que, durante mais de dois meses, manteve na expectativa as forças coligadas das classes governantes; que imortais soldados os que, nos mortais postos avançados, respondiam ao versalhês: Estamos aqui pela Humanidade! (LISSAGARAY, apud, BARSOTTI, 2020a, p. 11).

Como se pode perceber, a Comuna de Paris não resultou de uma estratégia longamente planejada e arquitetada para "assaltar o céu", nem teve um plano profundamente pensado sobre a forma de

administrá–lo. Teve um tanto de improvisação em função dos acontecimentos, das circunstanciais e das reivindicações face ao bonapartismo precedente. Também não se beneficiou de uma liderança e ou de um partido unificado que congregasse forças e interesses, ou de um programa político que definisse a direção do movimento.

Em 2017 comemoramos 146 anos da Comuna de Paris. Sem dúvida alguma, como dissemos, trata–se de um acontecimento central para a história da humanidade, um acontecimento que transcende o tempo e o espaço e, a partir daí, deixou marcas em todas as lutas dos movimentos operários ao redor do mundo.

Mas, afinal, porque ocorreu a Comuna de Paris de 1871? Onde se encontra suas razões de ser? A Comuna, do mesmo modo que qualquer outro fato histórico, não se explica nela e por ela mesma, encontra sua explicação na história e nas lutas travadas pelos homens ao longo do tempo.

Contraditoriamente, porém, pode–se afirmar que Comuna não teria existido se não tivesse surgido a propriedade privada que provocou a divisão social em classes, que desencadeou as lutas de classes e, consequentemente, a exploração e a dominação do homem pelo homem. Assim, como afirmam Marx/Engels, sendo que "a história de todas as sociedades até hoje é a história das lutas de classes" (1998, p. 04), também se pode dizer que esta é a razão profunda, primeira e última da Comuna. Ela certamente não teria ocorrido se não existissem as classes sociais.

Além disso, também se pode afirmar que ela não teria ocorrido, se não tivesse acontecido a Revolução Francesa, com seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, na qual os trabalhadores, em conjunto com a burguesia, derrubaram a Bastilha e, com ela, a aristocracia, a nobreza e o clero, numa palavra, puseram abaixo o velho regime. A burguesia saiu vitoriosa, impôs–se como classe dominante e, depois de ter conquistado seus interesses, passou a repelir e descartar seus antigos companheiros de luta.

A estes fatos somam–se as lutas dos trabalhadores de todos os tempos. A Comuna também não existiria sem os Cartistas (1830–1840), as *Trade Unions* do século XIX, a Associação Patriótica Alemã (1834), a Liga dos Proscritos (1834–1836), a Liga dos Justos (1836–1844), a Liga dos Comunistas (1847–1852), as Revoluções de 1848 e a AIT de 1864.

Um elemento fundamental foram as Revoluções de 1848, também chamadas de **Primavera dos Povos**, ocorrendo 59 anos depois da Revolução Francesa, em que, após muitas promessas e ilusões da burguesia, os trabalhadores finalmente conquistaram a consciência de que não só pertenciam a uma classe diferente, como possuíam identidade e interesses próprios, antagônicos a ela. A tomada dessa consciência resultou num custo muito alto para os trabalhadores, que foram duramente reprimidos e massacrados.

Diante disso, os trabalhadores perceberam que a única condição que teriam para enfrentar adequadamente a burguesia seria a sua unidade. Pois, à burguesia não fazia diferença se eram internacionalistas, blanquistas, republicanos, proudhonianos, ou se pertenciam a outra agremiação qualquer, ou até mesmo, se não pertenciam a nenhum partido. Todos eram simplesmente identificados como inimigos de classe e, portanto, transformados em objeto de ataque, extermínio e morte.

No *Manifesto do Partido Comunista* Marx já havia concluído que a única condição para enfrentar toda a ferocidade da burguesia era a unidade dos trabalhadores e conclamava: "Proletários de todo mundo, uni–vos!". Com essa finalidade, em setembro de 1864, fundaram a Primeira Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), ou simplesmente, a **Primeira Internacional**, com caráter internacional.

Desse modo, como diz Marx em *Para a Crítica da Economia Política*, "O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações" (1991, p. 16), logo, a Comuna expressa uma síntese de múltiplas determinações.

Contudo, apesar de ter sido derrotada, seus princípios continuam vivos. Como Marx nos fala, "não podem ser destruídos; eles não deixarão de se impor cada vez mais até que a classe operária se liberte" (LERNER, 2002).

Como a Comuna foi destruída, muitos problemas e desafios colocados para a classe trabalhadora no passado, continuam sem solução e exigem que os enfrentemos de forma adequada, sob pena de vê–los se avolumar ainda mais, aliás, como ocorre no atual momento.

Porém, para enfrentá–los é preciso que a classe trabalhadora recupere as lições da história, que olhe para trás para avançar sem cometer os velhos equívocos. Para isso é necessário que os que lutam pela transformação abdiquem da competição mesquinha e das pequenas disputas e construam a unidade em torno do essencial, em torno da luta pela destruição do modo de produção baseado na propriedade privada, pela destruição das classes sociais, do Estado e do velho aparato burocrático, bélico e militar da burguesia.

Todavia, tanto a Comuna como a sua destruição, são pedagógicas, trouxeram muitas aprendizagens e lições que deveriam ser incorporadas pelos trabalhadores. Dentre as **aprendizagens** está o fato de se apresentar como resultado da conquista da consciência de classes das Revoluções de 1848; de que a burguesia não faz distinção da entidade, partido ou agremiação a que os trabalhadores pertençam. Todos são tidos e tratados por ela como inimigos de classe; e, de que é possível construir uma nova humanidade. Dentre as **lições**, a principal delas é que, para a burguesia não existem fronteiras e, se os trabalhadores quiserem assumir o poder e construir uma nova sociedade, não basta transferir o velho aparato político, ideológico, burocrático, bélico e militar das mãos da burguesia para os trabalhadores.

Afinal, como dizem Marx e Engels, (1999, p. 07), "o Estado não é mais do que um comitê para administrar os negócios coletivos de toda a burguesia". Ou então, como afirma Engels na *Introdução à Guerra Civil em França*:

> […] não é mais do que uma máquina para a opressão de uma classe

> por outra […]. Como fez a Comuna, o proletariado vitorioso não pode deixar de amputar imediatamente, na medida do possível, os aspectos mais nocivos desse mal, até que uma futura geração, formada em circunstâncias sociais novas e livres, possa desfazer–se de todo desse velho traste do Estado (MARX, 2017, p. 09).

Portanto:

> […] o proletariado não pode, como fizeram as classes dominantes e suas diversas frações em suas sucessivas horas de triunfo, simplesmente se contentar em apoderar–se do aparelho estatal existente e dirigi–lo como se apresenta para seus próprios fins. A primeira condição para a manutenção do poder político é transformar a máquina existente e destruir este instrumento de dominação de classe (BARSOTTI, 2020b, p. 1).

Isso explica a perversidade e a crueldade da burguesa contra os comunardos / trabalhadores. O massacre aos comunardos foi como se quisesse dizer: não ousem nos provocar e nos ameaçar. Vejam do que somos capazes! Se fizemos isso nas Revoluções de 1848 e em 1871, não tenham dúvidas de que somos capazes de fazer o mesmo, ou até muito pior, quantas vezes forem necessárias.

Conclusão

Como vimos no decorrer deste artigo, não dá para brincar com a burguesia. Não podemos esquecer que se trata de uma história de lutas de classes, e, por conseguinte, que é necessário ser coerente e consequente em relação a elas. A burguesia aprendeu desde cedo que, para manter sua condição, seus interesses e privilégios, é preciso fazer qualquer coisa. Daí a necessidade de enfrentá–la com os meios adequados.

Não por acaso, já que a burguesia controla praticamente todo o aparato ideológico, não se estuda, não se fala, não se discute sobre a Comuna de Paris. Dada a importância e o significado que ela tem para a classe trabalhadora, a classe dominante tratou não só de aniquilá–la e

exterminá–la materialmente, mas também de apagá–la da memória e relegá–la ao seu esquecimento.

A rudeza com que a burguesia abateu as revoluções de 1848 e a Comuna de Paris de 1871, também prenunciava, de certo modo, a forma como ela enfrentaria todas as revoluções que viessem a surgir a partir daí, como ocorreu com a Revolução Russa de 1917, a Revolução Chinesa de 1949 e a Cubana de 1959. Assim como ataca a Venezuela e os demais países da América Latina. Ninguém deveria se enganar e esperar que ela ficasse pacífica e assumisse uma posição de simples espectadora diante dos acontecimentos.

Hoje, a burguesia não admite nem mesmo a realização de reformas por parte de governos ditos progressistas. Na medida em que algum governo adota medidas de caráter popular, voltadas para a maioria dos trabalhadores, a burguesia, em sua ânsia por mais lucro e maior acumulação, ataca sem piedade, como se fosse um abutre. Portanto, caso se queira enfrentar adequadamente a burguesia, há que se pôr em prática a orientação feita em 1848, por Marx e Engels, qual seja, "Operários de todo mundo, uni–vos".

Referências

BARSOTTI, Paulo. **"Estamos aqui pela humanidade!" Viva a Comuna de Paris de 1871!** Disponível em <http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v8_paulo_basotti.pdf.> Acesso em: 17 jul. 2020a.

BARSOTTI, Paulo. **Para além do Estado e da Política:** a propósito da Comuna de Paris de 1871. Disponível em <http://www4.pucsp.br/neils/downloads/Vol.2526/paulo-barsotti.pdf.> Acesso em: 17 jul. 2020b.

ENGELS, F. **Introdução de Engels à Guerra Civil na França**. Disponível em: <http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/bibliografia/GUERRA_CIVIL_FRANCA.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2017.

LISSAGARAY, P–O. **História da Comuna de 1871**. São Paulo: Ensaio, 1991.

LERNER, F. [at al]. **A Comuna de Paris**: estamos aqui pela humanidade. São Paulo: Xamã, 2002.

MARX, K. "Marx a Ludwig Kugelman, de 12 de abril de 1871". In: _____. & ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. Tomo II. Lisboa: Avante, 1983.

_____. **A guerra civil na França**. In: Marx e Engels, Ed. Sociais, Textos 1, 1975.

_____. Para a Crítica da Economia Política. In: _____. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova cultural, 1991.

_____. & ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Apresentação José Paulo Neto. São Paulo: Cortez, 1999.

III

A EDUCAÇÃO E A COMUNA DE PARIS. NOTAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA, LAICA, GRATUITA E POPULAR[*]

José Claudinei Lombardi

Introdução

Este texto foi escrito por ocasião dos 130 anos da Comuna de Paris (e então publicado[1]). Mesmo sendo repetitivo, gostaria de relembrar que a Comuna foi um movimento iniciado em 18 de março de 1871, quando a população parisiense, tendo à frente o operariado, assumiu o poder e o controle da cidade, marcando uma longa tradição revolucionária que se remonta à participação popular na Revolução Francesa de 1789. Assim entendida, a Comuna não pode ser concebida como um movimento meramente circunstancial, mas o resultado de uma longa tradição de lutas revolucionárias.

Fatores circunstanciais e estruturais, portanto, foram decisivos para a revolta das massas populares parisienses, entre os quais a histo-

---

[*] DOI – 10.29388/978-65-86678-06-2-f.73-104

[1] O presente texto foi anteriormente publicado em: LOMBARDI, José Claudinei. "A Educação e a Comuna de Paris: notas sobre a construção da escola pública, laica, gratuita e popular in ORSO, Paulino José; LERNER, Fidel; BARSOTTI, Paulo. A Comuna de Paris de 1871: história e atualidade, São Paulo: Ícone, 2002.

Também publiquei o texto: LOMBARDI, José Claudinei. A educação e a Comuna de Paris: contribuição ao debate comemorativo dos 130 anos. In: BOITO JR., Armando. (Org.) A Comuna de Paris na história. São Paulo: Xamã, 2001, p. 157 – 168.

Uma versão sintética foi publicada como: LOMBARDI, J.C.. A educação e a Comuna de Paris: Contribuição ao debate comemorativo dos 130 anos. Publicado em 17.03.2011. In: <http://www.grabois.org.br/portal/especiais/150404–44365/2011–03–17/a–educacao–e–a–comuna–de–paris–contribuicao–ao–debate–comemorativo–dos–130–anos.>

riografia assinala principalmente a prolongada crise econômica, social e política da França e a não aceitou dos operários à capitulação da burguesia e do governo francês às imposições prussianas, decorrência da derrota francesa na guerra franco–prussiana de 1870–1871; o prolongado cerco da capital francesa pelas tropas prussianas e que culminaram com a imposição de um humilhante Tratado de Paz.

A tomada de Paris em 18 de março de 1871 foi marcada por uma encarniçada luta popular contra a burguesia e os donos de terra. Em conjunto com uma cruel e desigual luta, os trabalhadores instauraram um governo de caráter popular, democrático e participativo. O decreto da Comuna de Paris, publicado em 29 de março de 1871, é suficientemente esclarecedor a esse respeito:

> Cidadãos,
> Vossa Comuna está constituída.
> O voto de 26 de março sancionou a Revolução vitoriosa. Um poder covardemente agressor os sufocou. Vocês, em legítima defesa, escoraçaram este governo que queria desonrar–vos, impondo–vos um rei.
> Hoje, os criminosos que vocês não quiseram perseguir, abusam de sua generosidade, organizando um ninho de conspiradores monarquistas, bem às portas da cidade. Eles convocam a guerra civil; eles reativam toda a corrupção; eles aceitam todas as cumplicidades; eles ousam mendigar até apoio estrangeiro.
> Estas manobras execráveis, nós entregamos ao julgamento da França e do mundo.
> Cidadãos
> Vocês acabam de constituir instituições que desafiam todas as tentativas.
> Vocês são os donos do vosso destino. Fortes pelo vosso apoio, a representação que vocês escolheram vão reparar os desastres causados pelo poder destrutivo: a indústria comprometida, o trabalho parado, as transações comerciais paralisadas vão receber um impulso vigoroso.
> A partir de hoje, a decisão almejada sobre os aluguéis;

> Amanhã, a dos prazos;
> Todos os serviços públicos serão restabelecidos e simplificados;
> A Guarda Nacional, de agora em diante, a única força armada da cidade, será organizada sem demora.
> Tais serão nossos primeiros atos.
> Os eleitos do povo, para assegurar o triunfo da República, pedem unicamente a vocês que os sustentem com a sua confiança.
> Quanto a eles, cumprirão seu dever.
> Hotel–de–Ville de Paris, 29 de março de 1871.
> A Comuna de Paris (In: MERO, Roberto (org.). Paris, La Commune et l'assaut du Ciel. CD–Rom. Mémoire, en association avec Le Temps des Crises etc Les Amis de la Commune)

Entretanto foi breve o controle dos aparelhos de Estado pela população e no dia 21 de maio de 1871 o exército de Versalhes, principal expressão da contra–revolução burguesa, furou as barricadas e entrou em Paris, vencendo sangrentamente as massas rebeldes.

Foram apenas 72 dias nos quais a Comuna tomou um conjunto de decisões objetivando a destruição do Estado burguês e a edificação de uma sociedade autogestionária. As principais medidas tomadas foram sistematizadas no documento denominado "Proclamação da Comuna ao Povo Trabalhador de Paris", merecendo destaque as seguintes: supressão do exército permanente e sua substituição por uma Guarda Nacional organizada como milícia popular; elegibilidade e revogabilidade permanente de todos os mandatos; estabelecimento de instituições governamentais não parlamentares, concebidas como corporações de trabalho executivas e legislativas ao mesmo tempo; instauração da separação entre a Igreja e o Estado; reorganização completa do sistema educacional e atenção às condições de vida e trabalho dos profissionais da educação; reorganização do judiciário, com juízes e magistrados eletivos e revogáveis; instauração de um governo nacional exercido por uma Assembleia Nacional de delegados das diferentes Comunas, com sede em Paris.

Estou retomando as reflexões sobre a Comuna de Paris num momento de aprofundamento das contradições e crises do modo capitalista de produção[2]. Para a maioria da população a história do desenvolvimento capitalista não é uma história da riqueza, da abundância e do bem estar social. Ao contrário, a miséria e a barbárie (econômica, social, intelectual e moral) constituem legado do capital à maioria da população. Correspondendo dialeticamente à espetacular acumulação, centralização e monopolização do capital, uma massa crescente de homens, mulheres e crianças vivem na mais abjeta penúria. Ao acúmulo de riqueza num pólo da sociedade, do outro lado impera a pobreza e proliferam os movimentos dos desprovidos de tudo, ou movimentos dos SEM: sem casa, sem terra, sem emprego… muitas vezes politicamente confundidos com sem propriedade… sem capital.

A profundidade da atual crise pode ser expressa pelos acontecimentos recentes e que, em tempo real, foram mostrados e acompanhados em todos os quadrantes planetários: em 11 de setembro de 2001, a Grande Águia foi ferida em seu próprio ninho. Fundamentalistas fanáticos, conclamando–se representantes do Grande Profeta, tomaram pássaros de aço, os transformaram em petardos voadores, e atingiram seqüencialmente as duas torres gêmeas e o centro de inteligência da Grande Águia malvada . Enquanto isso, tal como na mitologia grega em que a Fênix ressurge das cinzas, para espanto de uma burguesia cada dia mais encastelada e trancafiada em condomínios e edifícios de luxo, fortemente guardados, um espectro continua a rondar o mundo… a **revolução**, o **comunismo**.

[2] Gostaria de registrar que também a formação social brasileira está sofrendo profunda crise que, marcando a continuidade do golpismo, num Estado marcado pela aparência democrática, mas de fato imperando o autoritarismo das elites nacionais e internacional. Neste momento está em plena continuidade um golpe de Estado iniciado após as eleições de 2014 pelas forças conservadoras derrotadas, instaurado como um impeachment com a mera aparência de Constitucional, quando de fato apenas a forma jurídica foi respeitada pelo Legislativo, com o respaldo do órgão máximo do Judiciário brasileiro.

Relembrar a Comuna de Paris recoloca na ordem–do–dia a possibilidade de tomada revolucionária do poder pelos trabalhadores e a implementação efetiva "de um governo do povo e pelo povo", conforme as palavras usadas por Marx.

Ao contrário do que a aparente "Glorificação do Capital" tende a ideologicamente apregoar, não chegamos ao "Fim da História" , num estado em que a única alternativa que sobreviveu vitoriosa foi o capitalismo. Para além de uma visão histórica harmônica, marcada pela "ordem e progresso", pela eternização das relações capitalistas, a história da humanidade caracteriza–se por um processo de transformação que tem na contradição seu conteúdo fundamental. Em nossos dias, ao mesmo tempo em que há uma clara e crescente imposição do neoliberalismo e de suas estratégias de desmonte do Estado Nação, das políticas públicas de bem estar social, enfim de combate às conquistas históricas do movimento organizado dos trabalhadores, não há dúvida quanto a ocorrência do acirramento das contradições e o pipocar de movimentos sociais em todos os quadrantes do planeta. Não há um único lugar que esteja livre da ameaça proporcionada pelos desprovidos de tudo e que nada mais têm a perder. A direita tem se mantido organizada e faz qualquer metamorfose para manter–se hegemonicamente no poder. Ao poder da burguesia, também temos presenciado a passagem envergonhada de personalidades a partidos da esquerda para o centro; da defesa de movimentos de acirramento das contradições para uma pregação da conciliação; do vislumbrar da revolução para a busca de um "terceiro caminho"… enfim, do comunismo para a social–democracia.

Nesses tempos em que caricaturalmente nos colocam na condição de estudiosos da remota antiguidade, de defensores da atualidade paleolítica de últimos "dinossauros", politicamente é importante anunciar que não é preciso abdicar de posições pelo temor das caricaturas novidadeiras, pois novo na história não é a defesa do capital, mas seu combate. Ao exercício do poder da burguesia e à barbárie, a nova alternativa continua sendo a revolução.

Feitas estas observações introdutórias, buscarei neste texto analisar a contribuição da Comuna de Paris no que diz respeito à educação e ao ensino. Essa análise, contudo, implica em não se perder de vista que esta durou apenas 72 dias e que a educação, como as demais medidas tomadas, objetivaram a destruição dos aparelhos ideológicos e repressivos do Estado burguês e a edificação de uma sociedade autogestionária.

Tinha conhecimento da importância da Comuna de Paris, obtida através dos escritos de Marx, principalmente A Guerra Civil na França. Esse escrito, assim como outros textos conjunturais do autor, foram extremamente importantes para "penetrar … o caráter, o alcance e as consequências inevitáveis dos acontecimentos históricos", para usar conhecida expressão de Engels em sua "Introdução" à reedição desse conjunto de escritos (ENGELS, F. "Introdução à Guerra civil na França", p. 41). Mas a importância dos acontecimentos da Comuna de Paris para a educação só ficaram realmente perceptíveis depois que busquei entender as propostas e encaminhamentos educacionais da Comuna no quadro de desenvolvimento histórico da educação pública, notadamente a realização desse processo na França.

No presente texto as observações centrar–se–ão sobre três aspectos: 1) a construção histórica da educação pública, notadamente sobre o desenvolvimento da escola pública na França; 2) na caracterização das deliberações e encaminhamentos da Comuna sobre educação e, mais especificamente, sobre a escola; 3) nas análises e propostas de Marx sobre a educação e que, seguramente, ultrapassam a Comuna.

Não há condições para uma análise mais acurada sobre as várias questões imbricadas com as transformações históricas da educação, notadamente para buscar estabelecer os ensinamentos da história para os tempos atuais. É um exercício extremamente importante para os educadores, a busca urgente de uma resposta à mercantilização da educação e à tomada empresarial da escola. Nisso reside a importância em se resgatar a contemporaneidade dos ensinamentos legados pelo marxismo no âmbito educacional.

Notas sobre a construção da educação pública na França

Tal como Luzuriaga (1959, p. 1), entendo que a educação, como um dos processos sociais e culturais entre os homens, existiu em todos os povos e em todas as épocas. Aquilo porém que entendemos como educação pública – aquela criada, dirigida e mantida pelas autoridades oficiais do Estado moderno – é de origem relativamente recente, confundindo–se com a própria história da transformação e desenvolvimento do capitalismo, nos quadros históricos da modernidade.

Luzuriaga destaca quatro momentos (fases) que caracterizam o desenvolvimento da educação pública:

1. educação pública religiosa. Diferentemente da educação medieval, organizada ao amparo da Igreja, a partir do século XVI os reformadores buscaram nas autoridades oficiais sustentação e desenvolvimento de suas ideias e crenças. O objetivo da educação "…continua sendo a formação do fiel, do cristão, mas com caráter mais secular, nacional, e posto que eminentemente religiosa, tem o sentido cultural do Renascimento" (Idem, ibidem).

2. Com o processo de secularização do Estado, a educação passou a ser organizada para seus próprios fins, culminando no século XVIII, época da "ilustração" e do "despotismo esclarecido", com a educação pública estatal. Passou a objetivar a formação do súdito, em particular a do militar e do funcionário, tendo um caráter eminentemente disciplinar e intelectual (Idem, p. 2).

3. Em fins do século XVIII, com a Revolução Francesa, os representantes do povo construíram a educação pública nacional, que passou a ter por objetivo a formação do cidadão, a educação cívica e patriótica do indivíduo, tendo um caráter essencialmente popular, elementar, primário.

4. Com o avanço da participação do povo no governo da nação, foi surgindo a educação pública democrática, característica do nosso tempo. "Seu objetivo é a formação do homem completo, no

máximo de suas possibilidades, independentemente da posição econômica e social… trata de proporcionar o maior grau possível de cultura ao maior número possível de homens" (LUZURIAGA, 1959, p. 2).

Outra interpretação do mesmo processo, sem a preocupação tipológica de Luzuriaga, foi recentemente publicada por Franco Cambi. Para este último, o fim do quatrocentos fecha um longo ciclo histórico – a "época medieval" – e inicia–se outro, talvez ainda inconcluso, e designado como "época moderna" ou simplesmente modernidade (CAMBI, 1999, p. 195). Estimulada pelas transformações em curso, também a educação foi se renovando, adquirindo as características da escola moderna: minuciosamente organizada, administrada pelo Estado e voltada à formação do homem–cidadão. Nas palavras do autor:

No curso do século XVII, estimulada não só pela revolução cultural e educativa do humanismo, pelas tensões da Reforma e da Contra–Reforma, pela crise da tradição escolástica, assim como pela revolução burguesa e pela ascensão do Estado centralizado e burocrático moderno…. a escola também foi se renovando profundamente e assumindo a feição de escola moderna: minuciosamente organizada, administrada pelo Estado, capaz de formar o homem–cidadão, o homem–técnico, o intelectual, e não mais o perfeito cristão… como ocorria na escola dos anos Quinhentos, quase toda nas mãos da Igreja. […] (CAMBI, 1999, p. 304–305).

A análise de Cambi é de que a escola moderna teve seu nascimento no transcorrer do século XVII, processo que aprofundou–se ao longo do século XVIII e que culminou na Revolução Francesa, a partir de 1789, com a criação de um sistema de educação nacional e pública. Esse sistema educacional constituir–se–á em modelo para os demais países e portal para a escola contemporânea:

> […] a onda que atinge a escola e a educação na França, após, 1789, irá delineando soluções bastante inovadoras e orgânicas, também articuladas segundo modelos e itinerários ora mais ora menos radicais. […] Na França, entre a Revolução e o Império, nasce um sistema

> educativo moderno e orgânico, que permanecerá longamente como um exemplo a imitar para a Europa inteira e que fornecerá os fundamentos para a escola contemporânea, com seu caráter estatal, centralizado, organicamente articulado, unificado por horários, programas e livros de texto (CAMBI, 1999, p. 365).

A Revolução Industrial e a Revolução Francesa, de 1789, marcou para Cambi (1999, p. 377–381), portanto, o nascimento da época contemporânea: o fim do Ancien Régime e de suas estruturas e organizações medievais de sociedade da ordem, da soberania por direito divino, da suposta organicidade entre as classes; o início de um processo de permanentes e seguidas revoluções econômicas, sociais, políticas e ideológicas. Acompanhando as transformações da totalidade da vida social, a contemporaneidade foi dotando a educação de uma crescente centralidade na vida social. A esse respeito observa Cambi:

> […] Tanto as tensões revolucionárias quanto as transformações radicais da industrialização, tanto os processos de "rebelião das massas" quanto as instâncias de democracia promovem uma centralização da educação e um crescimento paralelo da pedagogia, que se tornam cada vez mais o núcleo mediador da vida social, onde se ativam tanto integrações quanto inovações, tanto processos de reequilíbrio social quanto processos de reconstrução mais avançada ou de ruptura. […] (CAMBI, 1999, p. 381).

As diferenças de periodização entre Luzuriaga e Cambi não constituem objeto de análise no presente trabalho. O importante a reter é que ambos identificam um processo de construção de educação pública e que este coincide, em suas linhas gerais, com a emergência e com as transformações do modo capitalista de produção. Esse processo não foi marcado por um desenvolvimento linear da educação pública, mas acompanhou e materializou, em linhas gerais, o contraditório processo de organização e lutas sociais e políticas entre as classes e frações de classe.

O fundamental é o reconhecimento de ambos que a Revolução Francesa, ao expressar o rompimento político com o Ancien Régime, instaurou um novo processo de transformação da educação e que marcou época. Buscando entender melhor esse processo, tomando por base a clássica obra de Luzuriaga sobre a educação pública, é imprescindível um rápido e sintético mergulho histórico–educacional sobre a França.

Destaca Luzuriaga que a educação pública na França só começou, propriamente, no século XVIII. Até então a educação estava em mãos das congregações religiosas, principalmente a Companhia de Jesus, para o ensino secundário, e os Irmãos da Doutrina Cristã, para o ensino popular primário (LUZURIAGA, 1959, p. 31).

No século XVIII, a educação pública na França passou por dois momentos essenciais: o primeiro foi marcado pela "ilustração" e dominado pelos representantes da Enciclopédia e, não, pelos reis do despotismo esclarecido como em outros países. Esse primeiro movimento da educação pública foi puramente teórico estando entre seus representantes personalidades políticas como La Chalotais, Rolland, Turgot, e pensadores, como Montesquieu, Diderot e Rousseau (LUZURIAGA, 1959, p. 31–38).

O segundo movimento deu–se com a Revolução Francesa, quando a educação pública sofreu efetivamente mudança radical. Essa transformação foi assim registrada:

> […] À educação estatal da Ilustração e do Despotismo esclarecido, isto é, à educação do súdito para o Estado, a uma educação heterônoma imposta pelos príncipes e dirigida essencialmente para uma classe social, a burguesia, segue–se a educação nacional, a educação do cidadão para si mesmo e para a nação, uma educação ditada pelos representantes do povo, autônoma portanto, e dirigida a todas as classes sociais, especialmente a popular. Se a educação estatal tinha sobretudo caráter intelectual e instrumental, a nacional é de caráter cívico e patriótico; e se aquela era cumprida como dever, esta é exigida como direito, como um dos direitos do homem e do cidadão

(LUZURIAGA, 1959, p. 40).

Para Luzuriaga foi somente com a Revolução Francesa que teve início uma educação propriamente pública e nacional. A Revolução, porém, não teve tempo ou condições para implementá–la, mas deixou assentadas as bases para seu posterior desenvolvimento. Nas discussões, projetos e decretos levados a cabo no processo revolucionário, encontra–se a substância da educação do ponto de vista nacional (LUZURIAGA, 1959, p. 40–41). Destaca, na sequência, o importante papel da educação em todas as grandes fases do processo revolucionário francês – Estados Gerais, Constituinte, Assembleia Legislativa e Convenção (Idem, p. 41).

Na Constituição de 1791 a educação foi proclamada pela primeira vez como assunto nacional, conforme artigo lavrado nos seguintes termos:

> "Será criada e organizada uma instrução pública, comum a todos os cidadãos, gratuita no que toca ao ensino indispensável para todos os homens e cujos estabelecimentos serão distribuídos gradualmente em uma relação com¬binada com a divisão do reino" (apud LUZURIAGA, 1959, p. 45).

A legislação revolucionária estabelecia três dos caracteres essenciais da educação pública: ser criada pelo Estado, ser universal e ser gratuita. Faltava outro caráter essencial: a obrigatoriedade.

Ficou mais conhecida entre os educadores o Relatório e projeto de decreto elaborado por Condorcet (1743–1794) e apresentado na Assembleia Legislativa (1791–1792), que se seguiu à Constituinte. Seu famoso Rapport, foi apresentado à Assembleia em abril de 1792 e não chegou a ser discutido, mas ficou conhecido como ponto de referência de todos os projetos e reformas posteriores.

O Rapport de Condorcet condensa toda a concepção pedagógica da Revolução Francesa: a universalidade, a igualdade, a oficialização da educação. Fiel à concepção liberal não chegou a reconhecer a obri-

gatoriedade. Foi também ele quem introduziu no ensino o princípio do laicismo, defendendo que "a religião seja ensinada nos templos pelos ministros dos diversos cultos e que o lugar da religião seja ocupado, na escola, pela moral e pelo direito natural e racional". Apesar de defensor da educação nacional, defendeu a autonomia desta das autoridades oficiais do Estado, temeroso de que as autoridades imponham um dogma político partidário. (LUZURIAGA, 1959, p. 45–46). Para garantir a independência da educação, propôs Condorcet que a administração do ensino fosse confiada ao próprio corpo docente, organizado em uma Sociedade Nacional de Ciências e Artes, diretamente subordinada a autoridade do Parlamento, através de uma Diretoria de Instrução nomeada por essa sociedade. A essa Sociedade ficaria, também, reservada a nomeação dos professores (LUZURIAGA, 1959, p. 47).

Apesar das propostas de Talleyrand e de Condorcet, nem a Assembleia Constituinte nem a Assembleia Legislativa foram suficientes para implementar transformações na educação pública francesa. Essa tarefa coube à Convenção que, apesar do caos em que viveu, deu os primeiros passos nessa direção. A Declaração dos direitos do homem e do cidadão, incluía a instrução como uma necessidade de todos os homens, cabendo à razão pública colocá–la ao alcance de todos. Em sua redação de 29 de maio de 1793 assim ficou redigido: "A instrução é necessidade de todos e a sociedade a deve igualmente a todos os seus membros". Na redação de 23 de junho desse mesmo ano assim ficou: "A instrução é necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todas as forças os progressos da razão pública e pôr a instrução ao alcance de todos os cidadãos" (apud LUZURIAGA, 1959, p. 48).

Durante o período da Convenção (1792–1795), em meio a guerras externas, guerra civil e convulsões internas, foram aprovados vários projetos e reformas para a educação nacional. Entre esses projetos, o mais conhecido foi apresentado por Lepelletier de Saint–Fargeau (1760–1793) entre julho e agosto de 1793. No projeto de Lepelletier foi proposta uma instrução geral para todos, adequada às necessidades de

todos, verdadeira e universalmente nacional; voltada ao atendimento de todos os meninos e meninas que devem ser educados em comum, à custa do Estado; devem receber a mesma roupa, o mesmo alimento, a mesma instrução, os mesmos cuidados; a educação escolar deve ser obrigatória e gratuita e, para a manutenção da educação, propõe a criação, pelo Estado, de um imposto; ao final, reconhece ainda o princípio do laicismo (LUZURIAGA, 1959, p. 49). O projeto de Lepelletier não foi aprovado, mas passou à história por sua perspectiva revolucionária em defesa de uma educação pública, gratuita, obrigatória, igualitária, universal e laica.

Passado o furor jacobino, a Convenção voltou a adotar medidas cada vez mais moderadas. Foi dessa época uma importante disposição: a de criar as primeiras escolas normais francesas, reconhecendo–se pela primeira vez em França, a necessidade de uma preparação pedagógica do magistério, como já se havia dado na Alemanha. (LUZURIAGA, 1959, p. 50).

O último projeto da Convenção, de fevereiro de 1795, limitou a presença do Estado na educação, reconhecendo "a liberdade da educação doméstica, a liberdade dos estabelecimentos particulares e a liberdade dos métodos de ensino"; suprimiu, ainda, a gratuidade da escola primária, com a exigência de uma contribuição escolar dos alunos. Voltava a Convenção aos primeiros tempos, os liberais da Revolução. Um balanço preliminar permite verificar que a Revolução Francesa, além das ideias em prol de uma educação pública, gratuita, obrigatória, igualitária, universal e laica, introduziu mudanças substantivas na organização escolar com a criação das escolas normais, das escolas centrais, da Escola Politécnica, do Conservatório de Artes e Ofícios, do Instituto Nacional de Música, etc.

No movimento de desenvolvimento da educação nacional, entende Luzuriaga (1976, p. 180) que o século XIX teve características próprias que o distinguem do século XVIII. Apesar de ter começado em fins do século XVIII, na Inglaterra, com os novos descobrimentos técnicos e o emprego de novas fontes de energia, a Revolução Industri-

al desenvolveu–se no século XIX e deu nascimento a uma quarta classe social, o proletariado que, junto e ante a burguesia, provocou uma paulatina extensão do sufrágio universal e maior participação do povo nos assuntos públicos e, portanto, nos educacionais. Ainda que a educação pública nacional tenha começado na França com a Revolução de 1789, sua efetivação ficou reservada para o século XIX. Assim registrou Luzuriaga esse processo:

> […] Nesse século, desenvolveu–se a mais intensa luta dos partidos políticos, conservadores e progressistas, reacionários e liberais, por apoderar–se da educação e da escola, para seus fins. Em geral, pode–se dizer que foi uma luta entre a Igreja e o Estado em torno da educação; venceu este e em cada país foi organizada uma educação pública nacional.
>
> Do século XIX procedem os sistemas nacionais de educação e as grandes leis da instrução pública de todos os países europeus e americanos. Todos levam a escola primária aos últimos confins de seus territórios, fazendo–a universal, gratuita, obrigatória e, na maior parte, leiga ou extraconfessional. Pode–se dizer que a educação pública, no grau elementar, fica firmemente estabelecida, com o acréscimo de dois novos elementos: as escolas da primeira infância e as escolas normais para preparação do magistério.
>
> No que tange à educação secundária, também fica fundada, nas linhas gerais, sem alcançar, contudo, o desenvolvimento da primária, por limitar–se a uma só classe social, a burguesia, e por ser considerada apenas como preparação para a Universidade. Esta, por seu lado, adquire novo caráter como centro de alta cultura e de investigação científica, ante o sentido puramente confessional e docente das épocas anteriores (LUZURIAGA, 1976, p. 180–181)

Na França, passado o movimento da Revolução, seguiu–se a tendência autoritária e monopolizadora do Império napoleônico. Antes mesmo do período totalitário de Napoleão, porém, a França passou por um momento intermediário, representado pela lei de 1802, do Consulado. No que diz respeito à educação primária, essa lei buscou

conciliar os interesses do Estado com os das autoridades locais, na prática entregando esse nível de ensino às últimas, autorizando a arrecadação de contribuições escolares e suprimindo as subvenções do Estado às escolas primárias; não tratou da obrigatoriedade do ensino; abriu a possibilidade de ter escola primária comum entre vários municípios; a escolha dos mestres passou a ser prerrogativa dos conselhos municipais e da inspeção os subprefeitos administrativos. No ensino secundário apoiou suas instituições públicas, substituindo as "escolas centrais" pelos liceus, submetendo todas as escolas secundárias à aprovação e inspeção do Estado, criando, para tanto, uma administração centralizada.

O passo decisivo para o monopólio da educação, foi dado pela lei de 10 de maio de 1806, completada pelo decreto de 1º de maio de 1808, já em pleno período napoleônico. Essas duas leis implicaram na mais completa subordinação da educação às ideias políticas dos governantes (LUZURIAGA, 1959, p. 59). Na Lei de 1806 Napoleão criava a "Universidade Imperial", entendida como a totalidade da instrução pública e não somente o estabelecimento de ensino superior, exclusiva e monopolisticamente submetida ao governo imperial. O caráter monopolizador e autoritário da educação nacional, foi reforçado pelo decreto de 17 de março de 1808 e que estabeleceu que "O ensino público, em todo o Império, é confiado exclusivamente à Universidade. Nenhuma escola, nenhum estabelecimento qualquer de instrução pode organizar–se fora da Universidade Imperial, e sem autorização de seu chefe. Ninguém pode abrir escolas, nem ensinar publicamente, sem ser membro da Universidade Imperial e graduado por uma de suas faculdades" (apud LUZURIAGA, 1959, p. 59)

A Universidade passava a ser composta por uma série de instituições: desde as faculdades universitárias, propriamente ditas, até as escolas primárias, as "petites écoles". O principal retrocesso, porém, estava na concepção mesmo das bases educacionais, que estabeleciam fidelidade à religião católica, ao Imperador, devendo formar cidadãos fiéis à religião, à pátria e à família" (LUZURIAGA, 1959, p. 60). A or-

ganização educacional, inspirada na disciplina militar, também estabelecia a maior centralização e autoritarismo possível, obrigando inclusive a todos os membros o uso de uniforme. A educação napoleônica levou a proposta de estatismo ao máximo, impondo uma concepção monopolizadora e totalitária de ensino. Suas propostas educacionais, não passaram da legislação e mal chegaram à realidade em seu tempo, por falta de meios econômicos e de interesse na aplicação.

A Restauração (de 1815 a 1830) não melhorou grandemente a situação da educação pública francesa, conservou a Universidade Imperial e lhe colocou à testa um "Conselho Real de Instrução Pública". Ao par deste, criou comitês cantonais encarregados da inspeção das escolas. Concedeu modesta subvenção do Estado às escolas primárias, tomadas como modelo para a formação do magistério. Autorizou a volta ao ensino das ordens religiosas que a Revolução havia suprimido e que Napoleão voltou a readmitir vagarosamente (LUZURIAGA, 1959, 61).

A educação pública francesa mudou radicalmente com o advento da Monarquia de julho (entre 1830 a 1848). Seu grande idealizador foi o historiador Guizot (1787–1874), duas vezes ministro da Instrução Pública, entre 1832 e 1836. As reformas educacionais implementadas por Guizot foram inspiradas e aconselhadas pelo filósofo Victor Cousin (1792–1867), então enviado à Alemanha para estudar as condições da educação pública. Em seu regresso publicou Cousin um "Relatório" no qual propôs: a introdução da obrigatoriedade escolar na França (imposta pela Convenção em 1793, mas abolida pouco depois); a criação de escola em cada município; a necessidade de preparação para o magistério, sugerindo a criação de escolas normais em todos os departamentos; finalmente, à imitação das "Bürgerschulen" alemãs, sugeriu a criação de escolas primárias superiores, para as classes burguesas cujos filhos não vão para a universidade.

Com base nas ideias de Cousin, preparou Guizot sua célebre lei de 1833. Determinou essa lei que todo município era obrigado a manter escolas primárias e todas as povoações de mais de 6.000 habitantes

escolas primárias superiores. Para a administração e inspeção das escolas a legislação de Guizot determinava a criação de comitês locais, de distrito e de departamento, integrados pelas autoridades municipais, por ministros dos diversos cultos e representantes dos moradores. Para o exercício da docência a lei fixou um soldo mínimo, exigindo dos professores o título de escola normal e impondo as mesmas obrigações aos mestres leigos e aos religiosos. A lei, todavia, não introduziu a obrigatoriedade escolar recomendada por Cousin e não preceituou a gratuidade total do ensino primário, só concedendo–a aos que não efetivamente não puderem pagar pelo ensino elementar. Embora Guizot não tenha implementado o laicismo no ensino primário, reconheceu a liberdade religiosa e o respeito à consciência (LUZURIAGA, 1959, p. 61–64).

Guizot introduziu também outras reformas importantes na educação pública francesa. Organizou as escolas normais… prevendo a freqüência às escolas normais dos professores em exercício e que por elas não haviam passado. Criou o primeiro periódico pedagógico oficial da Europa, o Manuel général de l'Instruction primaire. Também o ensino médio e o superior tiveram grande desenvolvimento durante a monarquia de Luís Filipe e a administração de Guizot, notadamente os liceus e a Escola Normal Superior, encarregada de formar o professorado do ensino médio.

Não há dúvidas que foram inúmeros os avanços da educação sob Luiz Filipe, apesar tom moderado e marcadamente liberal monárquico da lei de 1833. Somente com a revolução de 1848 e a subsequente República e que voltaram a aparecer na França, mesmo que por pouco tempo, as ideias reformadoras da Revolução Francesa. No quadro desse novo momento de ebulição revolucionária, foi o ministro Hippolyte Carnot (1801–1888) quem apresentou ao Parlamento um projeto de lei que, apesar de ter sido aprovado, continha as ideias essenciais da Terceira República quanto à educação: as de gratuidade, obrigatoriedade e laicismo do ensino primário. Foi sob a administração de Carnot que foram introduzidas algumas medidas importantes

no ensino, notadamente a criação das "escolas maternais", em substituição das antigas "Salles d'asile", de caráter caritativo, e a organização de uma escola normal para as professoras dessas escolas (LUZURIAGA, 1959, p. 65–67).

Como se sabe, teve vida efêmera a República e, com a reação subsequente ao movimento revolucionário de 1848 e a eleição de Luís NAPOLEÃO para presidente da República, novamente mudou totalmente a educação. Foi aprovada em 1850 uma nova legislação que recebeu o nome do ministro que a apresentou, Falloux (1811–1886). De acordo com Luzuriaga (1959, p. 67) essa lei foi resultado de uma campanha empreendida pelos elementos católicos e reacionários, adversários do laicismo e temerosos do socialismo. Na lei de 1850 rompe–se radicalmente a estrutura da educação francesa, criando–se Conselhos acadêmicos nos departamentos, dando neles grande representação aos bispos e outros eclesiásticos; os departamentos foram autorizados a suprimir as escolas normais, quando conveniente; autorizando numerosas congregações religiosas, como os jesuítas, a retomar o ensino; finalmente, suprimindo a gratuidade do ensino, voltando a estabelecer contribuições escolares.

Ao movimento reacionário representado pela lei Falloux, seguiu–se outro, de significação liberal, representado pelo ministro e historiador Victor Duruy (1811–1894), autor da lei de 1867 e outras reformas que deram novo alento à educação pública. A lei de 1867 voltou a estabelecer a obrigação dos municípios em criar e manter escolas, abrindo possibilidade para a gratuidade; estabeleceu ordenados para os professores; tornou obrigatórias as disciplinas história e geografia nas escolas primárias; submeteu as escolas particulares à inspeção do Estado; criou as chamadas "Caixas escolares", destinadas a prestar auxílio aos alunos pobres e, sobretudo, organizou as escolas femininas e as rurais. Em disposições, o ministro Duruy criou os cursos de adultos, incentivou o ensino da agricultura, estimulou a educação física, melhorou a situação das escolas normais e facilitou o aperfeiçoamento do magistério em exercício. Restabeleceu o concurso para o

magistério; criou o chamado "ensino especial", destinado à formação de profissionais não universitários; implantou, no ensino superior, a Escola Prática de Altos Estudos, com cátedras e laboratórios (LUZURIAGA, 1959, 67–69).

Somente para finalizar esta rápida incursão sobre as origens da educação pública e sobre a realização desse processo na França, é importante resgatar o caráter pendular da educação ao longo da história, acompanhando os vaivéns do contraditório processo das lutas entre as classes e frações de classe, notadamente entre burguesia e proletariado. Quando instauram–se processos revolucionários, ampliando o proletariado e as frações de classe populares participação e presença social e política, igualmente avançam as propostas pedagógicas e as formas organizadas do ensino, adquirindo um caráter público, gratuito, popular e laico; quando, em seguida, reorganiza–se a burguesia e hegemoniza o poder do Estado, volta a educação a ter um caráter dual, com a defesa de uma educação pública que deve coexistir com escolas privadas nos diferentes níveis escolares, em que a gratuidade aparece como concessão do Estado aos que não podem pagar por seus estudos, etc. Essa postura da burguesia, passada o período revolucionário de formação capitalista e viabilização das condições de acumulação, desde a Revolução Francesa e a tomada do poder pela burguesia, passou a ser cada vez mais politicamente reacionária, mesmo quando travestida pela ideologia liberal.

É nesse quadro que se pode entender a crise instaurada na sociedade francesa com a guerra franco–prussiana de 1870–1871, bem como a violenta luta popular contra a burguesia e os donos de terra e que culminaram com a tomada de Paris pelos trabalhadores e a instauração de um governo de caráter popular, democrático e participativo – a Comuna de Paris.

A comuna, a educação e a escola

Em vista das observações feitas no item anterior sobre a educação, é preciso perguntar: como a Comuna encaminhou a questão educacional? Antes de mais nada, deve–se lembrar, que a Comuna foi um movimento iniciado em 18 de março de 1871, culminando com a tomada do poder e o controle da cidade pelos trabalhadores, numa continuidade de longa tradição revolucionária. Entre 30 de abril a 05 de maio de 1871, a Comuna tomou um conjunto de decisões e medidas, sistematizadas no documento denominado "Proclamação da Comuna ao Povo Trabalhador de Paris". Pela importância e repercussão posterior junto ao movimento operário internacional, merecem destaque as seguintes medidas:

a) supressão do exército permanente e sua substituição por uma Guarda Nacional organizada como milícia popular;

b) elegibilidade e revogabilidade permanente de todos os mandatos;

c) estabelecimento de instituições governamentais não parlamentares, concebidas como corporações de trabalho executivas e legislativas ao mesmo tempo;

d) instauração da separação da Igreja e o Estado;

e) reorganização da educação;

f) reorganização do judiciário, com juízes e magistrados eletivos e revogáveis;

g) instauração de um governo nacional exercido por uma Assembleia Nacional de delegados das diferentes Comunas, com sede em Paris.

A redefinição dos objetivos educacionais e da escola consta do Artigo XI da Proclamação, estando assim redigida:

> "Artigo XI – É abolida a ESCOLA "velha". As crianças devem se sentir como em sua casa, aberta para a cidade e para a vida. A sua única função é a de torná–las felizes e criadoras. As crianças decidem a sua

> arquitetura, o seu horário de trabalho, e o que desejam aprender. O professor antigo deixa de existir: ninguém fica com o monopólio da educação, pois ela já não é concebida como transmissão do saber livresco, mas como transmissão das capacidades profissionais de cada um."

Além das resoluções tomadas, não se pode esquecer que também foram adotadas medidas para o atendimento de reivindicações de caráter fundamentalmente social, notadamente: proibição do trabalho noturno nas padarias; proibição do trabalho de menores; moratória para a cobrança das dívidas; supressão das multas e retenções salariais; estabelecimento de um salário mínimo; expropriação de fábricas abandonadas e seu funcionamento por cooperativas operárias de produção; expropriação de grandes empresas.

Apesar dos limitados 72 dias de existência, a Comuna tem sido referência necessária para todos os estudiosos e militantes que objetivam a superação revolucionária do modo capitalista de exploração. Mesmo no âmbito da pesquisa que têm por objeto de estudo a educação, muitos são os ensaios e estudos que analisam as medidas tomadas pela Comuna no que diz respeito à educação e à escola. Como não há interesse em construir uma crítica historiográfica sobre o assunto, mas resgatar as grandes bandeiras educacionais da Comuna, serão tomadas as observações feitas por Karl Marx sobre o assunto .

Uma primeira observação a destacar é que as medidas educacionais da Comuna foram detalhadamente registradas e analisadas por Marx no Primeiro Esboço de "A Guerra Civil na França". Apesar de ser uma citação longa, o resgate do trecho a seguir é pleno de significância por si mesmo.

Naturalmente, a Comuna não teve tempo de reorganizar a educação pública. No entanto, eliminando os fatores religiosos e clericais, tomou a iniciativa de emancipar intelectualmente o povo. Em 28 de abril nomeou uma comissão encarregada de organizar o ensino primário e profissional. Ordenou que todos os instrumentos de trabalho escolar, tais como livros, mapas, papel, etc. sejam administrados gra-

tuitamente pelos professores, que os receberão de suas respectivas alcaidarias. Nenhum professor está autorizado, sob nenhum pretexto, a solicitar de seus alunos o pagamento por estes materiais de trabalho escolar (28 de abril).

Diante dos desastres que se abateram na França durante esta guerra, diante de seu afundamento nacional e de sua ruína financeira, a classe média sabe que não será a classe corrompida daqueles que tratam de converter–se nos amos da França, a que vai trazer bem–estar, mas sim que será, somente, a classe operária, com suas viris aspirações e seu poder.

Sentem que somente a classe operária pode emancipar–se das tiranias dos padres, fazer da ciência um instrumento não de dominação de classe, mas sim uma força popular; fazer dos próprios cientistas não alcoviteiros dos prejuízos de classe parasitas do Estado 'à espera de bons lugares e aliados do capital, mas sim agentes livres do espírito. A ciência só pode jogar seu verdadeiro papel na República do Trabalho.

Os professores da escola de medicina evadiram–se e a Comuna designou uma comissão tendo em vista fundar universidades livres que já não sejam parasitas de Estado; esta deu aos estudantes que passaram nos exames a possibilidade de praticar independentemente do título de doutor (o título será conferido pela Faculdade).

A comuna não deve ser uma instituição parlamentar mas sim um corpo dinâmico, executivo e legislativo ao mesmo tempo. Os policiais devem estar a serviço da Comuna e não serem instrumentos de um Governo central e, como os funcionários de todos os corpos da Administração, serem nomeados e destituídos sempre pela Comuna; todos os funcionários, de maneira igual aos membros da Comuna, devem realizar seu trabalho com salários de operários. Da mesma forma, os juízes devem ser eleitos, destituídos e responsáveis. Em todas as questões da vida social, a iniciativa há de partir da Comuna. Em uma palavra, todas as funções públicas, inclusive as mais estranhas propostas pelo Governo central, devem ser assumidas por agentes da Comuna, e colocados consequentemente sob seu controle.

É absurdo afirmar que as funções centrais – não só as funções do governo do povo, mas também as necessárias para satisfazer os desejos gerais e ordinários do país – não devem estar asseguradas. Estas funções teriam subsistido, porém os próprios funcionários não podiam – como no velho aparato governamental – colocarem–se acima da sociedade real, porque estas funções deveriam estar asseguradas por agentes da Comuna e serem executadas, portanto, sob seu efetivo e constante controle.

A função pública deve deixar de ser uma propriedade privada concedida pelo Governo central a seus auxiliares. O exército permanente e a polícia do Estado, instrumentos físicos da opressão, devem ser eliminados. Expropriando todas as igrejas na medida em que sejam proprietários, eliminando o ensino religioso de todas as escolas públicas e introduzindo simultaneamente a gratuidade do ensino, enviando todos os sacerdotes ao sereno retiro da vida privada para viver da esmola dos fiéis, liberando todos os centros escolares da tutela e da tirania do Governo, a força ideológica da repressão deve se romper: a ciência não só tornar–se–á acessível para todos como também livrar¬–se–á da pressão governamental e dos prejuízos de classe.

Os instrumentos da opressão governamental e da dominação sobre a sociedade se fragmentaram graças a eliminação dos órgãos puramente repressivos, e ali, onde o poder tem funções legítimas a cumprir, estas não serão cumpridas por um organismo situado acima da sociedade, mas por todos os agentes responsáveis desta mesma sociedade. (K. Marx, Primeiro Esboço de "A Guerra Civil na França". In: MARX & ENGELS. Textos sobre Educação e Ensino. São Paulo: Editora Moraes, 1983, p.92–94)

Com o texto de Marx fica reafirmado o caráter que a educação assumiu na Comuna: pública, gratuita, popular e voltada ao atendimento de todos; laica e totalmente livre da influência da religião, das classes e do Estado burguês; formativa e pautada exclusivamente no método experimental e científico. Ademais, a educação é apontada como um importante instrumento de desalienação do proletariado.

Ao contrário da educação ser meramente tratada de forma mecânica, ela é vista como uma importante ferramenta de formação e, portanto, um instrumento para a consolidação da REVOLUÇÃO.

Apesar de não fazer nenhuma referência sobre a Comuna de Paris, Luzuriaga afirma que as grandes reformas da educação pública francesa só ocorreram "depois da derrota francesa na guerra franco–prussiana de 1870, e com a proclamação da Terceira República" (LUZURIAGA, 1959, p. 69). Destaca esse autor que a França, na busca por refazer sua vida social e política, fez da educação seu principal instrumento, adotando uma série de projetos que recordam os da Revolução Francesa de 1789.

Essa reorganização não ocorreu imediatamente após a derrota da Comuna, mas somente em 1879, com a nomeação de Jules Ferry (1832–1893) como ministro da Instrução Pública. Começou Ferry com reformas pontuais que desembocaram nas grandes leis escolares: a de 11 de junho de 188 estabeleceu as condições para o exercício do magistério; a de 16 de junho de 1881, restabeleceu a gratuidade da educação primária, ao suprimir as contribuições escolares na escola pública, assim como o pagamento da pensão nas escolas normais; a de 28 de março de 1882, que estabeleceu ao mesmo tempo a obrigatoriedade escolar e a laicidade em todas as escolas primárias (LUZURIAGA, 1959, p. 69–72)

A proposta marxiana de educação e a politecnia

As observações de Marx sobre a educação na Comuna de Paris não são suficientes para explicitar uma concepção pedagógica ou educacional. Como outros aspectos da obra marxiana, pode–se afirmar que Marx e Engels não desenvolveram de forma acabada uma teoria da educação e do ensino, no conjunto da vasta obra, porém, encontram–se os principais elementos que configuram uma indubitável concepção marxista da educação.

Algumas obras de Marx e Engels são referências mais que obrigatórias sobre o assunto e sobejamente conhecidas, quais sejam:

- 1845–46 – A ideologia Alemã – Vol. 1, Parte I, de K. Marx e F. Engels
- 1847 – Princípios do Comunismo, de F. Engels
- 1848 – Manifesto Comunista, de K. Marx e F. Engels
- 1867 – O Capital – Cap. XIII, de K. Marx
- 1871 – A Guerra Civil em França, de K. Marx
- 1875 – Crítica ao Programa de Gotha, IV, de K. Marx

Além dessas, somente para efeitos de registro, convém assinalar que foi somente com a Revolução de Outubro que, historicamente, deu–se a construção de uma concepção teórica e de uma prática educacional marxista e revolucionária. Sem querer entrar na polêmica quanto ao que é ou não ortodoxo, são inúmeros os nomes que se vinculam ao desenvolvimento de uma concepção revolucionária de educação: Lenin, Krupskaia, Blonski, Pistrak e Makarenko. Ao nome desses revolucionários, também é preciso mencionar Bebel, Jaurès, Klara Zetkin, Liebknecht, Gramsci, Langevin, Vygotsky, Wallon e Sève. Há, ainda, muitos embates em torno da produção de outros autores mais contemporâneos, entre os quais estou a lembrar de Althusser, Baudelot & Establet, Bordieu & Passeron e Manacorda, entre outros.

A questão da educação em Marx deve ser trabalhada como outras: como histórica e socialmente determinadas. Os escritos de Marx e Engels, posto que os entendo como completamente inseparáveis, não são reveladores de uma pedagogia abstrata, mas como uma dimensão que deve ser analisada no interior do processo de transformação histórica, desde suas determinações materiais, e enquanto parte do projeto comunista de homem e de sociedade. Marx e Engels não produziram uma obra pedagógica, evidentemente. Mas na ampla e complexa obra produzida não se pode deixar de reconhecer a existência de uma crítica e de uma perspectiva ou projeto explicitamente pedagógicos.

Bem observa Manacorda que a atenta investigação filológica das formulações marxianas sobre a educação e ensino mostram que estas formam um todo com a perspectiva da emancipação do homem e da sociedade (MANACORDA, 1969, 21)

Embora não seja fácil uma síntese sobre um assunto que tem produzido vasta literatura, pode–se delinear os principais aspectos da teoria marxiana de educação nos seguintes traços gerais:

a) Defesa de uma educação pública, gratuita, laica, obrigatória e universal para todas as crianças, de modo a assegurar a abolição do monopólio cultural e do conhecimento.

b) Combinação da educação intelectual com a produção material, ou usando a formulação de Marx, combi¬nação de instrução, ginástica e trabalho produtivo. O objetivo de tal medida era a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, de modo a assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção.

c) A educação deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral. Todas as necessidades do homem devem emergir no processo educacional: inclusive o consumo, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação com os outros homens, a auto–realização e a autocriação. Essa profunda transformação dos objetivos educacionais exige, entre outros aspectos, também uma profunda transformação da divisão social do trabalho que, com a abolição da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, conduza a uma reaproximação da ciência e da produção.

d) Também as relações no interior da escola precisam se transformar da competição para a cooperação e o apoio mútuo. Uma tal transformação pressupõe, por sua vez, uma relação biunívoca e mutuamente enriquecedora entre professor e aluno e uma relação mais aberta entre a escola e a sociedade.

Como em outras partes do mundo, também aqui no Brasil a teoria educacional marxista tem alentado os debates e gerado várias propostas e práticas pedagógicas. Entre essas merece destaque a sistematização e difusão entre nós da pedagogia histórico–crítica. Para Dermeval Saviani, sem sombra de dúvidas o principal elaborador e referência dessa concepção, a educação é indissociável da sociedade e pode servir tanto de instrumento para a manutenção das condições de exploração e subordinação do proletariado pela burguesia, quanto de alavanca para a necessária transformação histórica da sociedade em direção ao socialismo. Sobre o assunto assim escreveu o autor:

> Em relação à posição política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico–crítica a questão da educação é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade […] (SAVIANI, 1991, 87).
>
> Estando referida ao desenvolvimento histórico da sociedade, cumpre a educação uma função fundamentalmente política. Articulando a elaboração marxiana com os ensinamentos de Gramsci, Saviani entende que a principal função política da educação é de socialização do conhecimento.
>
> […] conclui–se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando–se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí … que ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica anula–se, em conseqüência, a sua importância política (SAVIANI, 1987, 92).

Entendendo que é no âmbito da escola que a função política da educação se realiza, registrou Libâneo a importante contribuição da escola no cumprimento da função que lhe é própria, qual seja: a transmissão – assimilação dos saberes historicamente produzidos pela humanidade.

> […] a contribuição da escola para a democratização está no cumprimento da função que lhe é própria: a transmissão/assimilação ativa do saber elaborado. Assume–se assim, a importância da escolarização para todos e do desenvolvimento do ser humano total, cujo ponto de partida está em colocar à disposição das camadas populares os conteúdos culturais mais representativos do que de melhor se acumulou, historicamente, do saber universal, requisito necessário para tomarem partido no projeto histórico–social de sua emancipação humana (LIBÂNEO, 1987, p. 75).

Sendo a escola uma instituição historicamente determinada, como uma construção humana que se articula ao processo de produção das condições materiais de sua existência, como uma dimensão da realidade humana, para além da mera reprodução da sociedade burguesa, pode a educação articular–se plenamente na construção da sociedade sem classes (SAVIANI, 1991, p. 105). Neste sentido, precisa o educador romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincular sua concepção e sua prática numa perspectiva revolucionária de homem e de mundo. Não se trata simplesmente de aderir a uma concepção científica de mundo e seu poder desvelador da realidade, mas em assumir na teoria e na prática, isto é, na práxis, uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo.

Considerações finais

É sempre difícil fechar um texto que mais abriu discussões que encaminhou respostas. Há, indubitavelmente, muita controvérsia sobre o papel da educação para a sociedade e para os indivíduos. Estamos vivendo um acelerado processo de transformações sociais, notadamente com a integração crescente dos conhecimentos científicos e tecnológicos aos processos produtivos. Face a um tal quadro, é impossível deixar de reconhecer a importância de uma profunda discussão sobre o papel da educação na reprodução social e, contraditoriamente,

sobre o potencial revolucionário da educação no desenvolvimento social.

Em tempos de defesa apologética do particular, do fragmentário, do microscópico, da ideia, da subjetividade e da irracionalidade, não temos motivo algum para ficarmos na retaguarda. Precisamos resgatar as armas teóricas desde uma perspectiva que vislumbre a materialidade, a totalidade histórico–social, a objetividade e a racionalidade revolucionária.

À eternização capitalista dada por uma perspectiva teórica defensora do fim da história, é preciso demonstrar que as aceleradas transformações em curso desvelam um processo de constante recomeçar de uma história marcada pela contradição.

Quanto mais o desenvolvimento capitalista coloca aos homens o fantasma da barbárie, mais e mais é preciso colocar e recolocar na ordem do dia a perspectiva da REVOLUÇÃO.

Para além de uma escola mistificadora e conformista, precisamos como educadores acreditar no futuro, submetendo o presente a uma profunda, radical e rigorosa crítica que, desvinculando–se de tudo o que é antiquado e caduco, colabore com o processo de construção do novo. Para concluir, gostaria de registrar a recomendação do conhecido filósofo e educador polaco Bogdan Suchodolski:

> […] Diz muito mais e muito bem da nossa juventude. Todavia, estas definições não são correctas porque exprimem acerca da juventude uma apreciação estática; a juventude tornar–se–á melhor ou pior consoante o modo como seremos capazes de organizar as suas actividades concretas no meio em que vive… para que se torne apta a realizar as tarefas futuras e conforme o que soubermos fazer para facilitar o desenvolvimento interior dos jovens. É o único modo de desenvolver as forças criadoras da juventude, de a libertar das peias provocadas pela desilusão que a leva a afirmar "nada se pode fazer, portanto não vale a pena fazer o quer que seja". É o único processo para limitar as tendências dos jovens a basearem a sua vida na exclusiva satisfação das necessidades materiais, é o único recurso para lutar contra um cinismo que é hoje, na maior parte das vezes, uma for-

> ma de protesto contra o que está mal na vida, mas que corre o risco de se tornar o pior dos males (SUCHODOLSKI, 1992, p. 130).

Numa época em que a educação se transforma aceleradamente numa mercadoria e a escola passa a se constituir num dos promissores negócios de nosso tempo, é hora de retomarmos as bandeiras de defesa de uma EDUCAÇÃO PÚBLICA, GRATUITA, LAICA, OBRIGATÓRIA E UNIVERSAL.

Em lugar de uma escola onde "professores fingem que ensinam" para "alunos que fingem que aprendem", centrada na forma e não no conteúdo, é preciso propiciar a todos os homens o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, bem como uma educação crítica, voltada ao atendimento de toda a sociedade e centrada nos conteúdos socialmente necessários.

Referências

BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

ENGELS, F. Introdução à Guerra civil na França. In: MARX, K. e F. Engels. **Obras Escolhidas** – Volume 2. São Paulo : Alfa–Omega, s/d, p. 41–51

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro : Rocco, 1992.

LIBÂNEO. José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico–social dos conteúdos. São Paulo : Loyola, 1987.

LISSAGARAY, Hippolyte Prosper Olivier. **História da Comuna de 1871**. São Paulo: Ensaio, 1991.

LOMBARDI, José Claudinei. "A Educação e a Comuna de Paris: notas sobre a construção da escola pública, laica, gratuita e popular. In ORSO, Paulino José; LERNER, Fidel; BARSOTTI, Paulo. **A Comuna de Paris de 1871:** história e atualidade, São Paulo: Ícone, 2002.

_____. A educação e a Comuna de Paris: contribuição ao debate comemorativo dos 130 anos. In: BOITO JR., Armando. (Org.) **A Comuna de Paris na história**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 157 – 168.

_____. **A educação e a Comuna de Paris:** Contribuição ao debate comemorativo dos 130 anos. Publicado em 17 mar. 2011. In: <http://www.grabois.org.br/portal/especiais/150404–44365/2011–03–17/a–educacao–e–a–comuna–de–paris–contribuicao–ao–debate–comemorativo–dos–130–anos>. Acesso em: 06 jul.2020

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976, p. 180–183

_____. **História da Educação Pública.** São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1959, p. 1–4

MANACORDA, M.A.. **Marx y la pedagogía moderna.** Barcelona – España : Oikos–tau, 1969

MARX & ENGELS. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo : Editora Moraes, 1983, p. 92–94

_____.; _____. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa, Portugal : Moraes Editores, 1978.

MARX, K.. A guerra civil na França. In: MARX, K. e F. Engels. **Obras Escolhidas** – Volume 2. São Paulo : Alfa–Omega, s/d, p. 39–103

_____.. Primeiro Esboço de "A Guerra Civil na França". In: MARX & ENGELS. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1983, p. 92–94

MERO, Roberto (org.). Paris, La Commune et l'assaut du Ciel. CD–Rom. **Mémoire, en association avec Le Temps des Crises etc Les Amis de la Commune**

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1987.

_____. **Pedagogia histórico–crítica. Primeiras aproximações.** São Paulo : Cortez, 1991.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas.** Lisboa – Portugal : Livros Horizonte, 1992.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de Classes.** 10ª ed. – São Paulo: Cortez: Campinas: Autores Associados, 1990.

IV

OS DIAS DA COMUNA DE BRECHT: EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO "TEATRO DE TRIBUNA"*

Durval de Campos Mantovaninni Junior
Juliana Gonçalves Gobbe
Maria Angélica Brandão Queiroz Albardeiro

A Paris dos trabalhadores, com sua Comuna, será eternamente celebrada como a gloriosa precursora de uma nova sociedade.
Karl Marx

Ao frequentarmos a disciplina "Educação e Revolução" ministrada pelos professores: Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi e Mara Regina Martins Jacomeli, na Faculdade de Educação da UNICAMP, fomos desafiados a escolher uma das temáticas abordadas nas aulas para a escrita de um artigo. A unidade 3 ("A Comuna de Paris e a educação") logo nos chamou a atenção, pois vislumbramos a possibilidade de articulá–la à peça *Os dias da Comuna* de Bertolt Brecht. O teatro educativo do autor alemão, ou como classificou Benjamin "teatro de Tribuna", colheu dos acontecimentos históricos as fraturas sociais da França na interpretação irônica dos acontecimentos.

Desde 1848, como bem apontou Marx em seu *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, a França vinha sofrendo os reveses de uma sociedade marcadamente explorada por uma minoria movida por interesses explicitamente ligados ao capital.

A burguesia francesa à época padecendo das preocupações típicas do medo gerado pelas incertezas em torno de golpe de estado e

* DOI – 10.29388/978-65-86678-06-2-f.105-118

volta do sufrágio universal exigia um rumo para o país que lhe garantisse as regalias costumeiras (MARX,2000).

Segundo Hobsbawm, em termos de educação o país passava pela seguinte situação:

> Na França, a proporção de alunos sob educação secundária cresceu de 1 em 35 (1842) para 1 em 20 (1864), mas os graduados secundários formavam apenas 1 em 55 ou 60 em 1860, embora fosse bem melhor que os 1 para 93 de 1840. A maioria dos países estava situada entre os totalmente pré–educacionais ou os totalmente limitados como a Inglaterra com seus 25 mil garotos em 225 estabelecimentos completamente privados chamados erroneamente de 'escolas públicas' e os alemães famintos por educação cujos ginásios possuíam talvez 250 mil alunas na década de 1880 (HOBSBAWM, 2009, p.142).

Todas estas melhorias não deixavam de alardear o descaso para com a população, no que diz respeito à formação intelectual. Havia ali a separação já explícita de pobres e ricos, num fomento claro de boa educação para a burguesia e péssima formação para o proletariado. No bojo dos acontecimentos, a burguesia queria cada vez mais o controle completo dos operários.

Os eventos históricos repletos do sangue de operários, fatalmente desembocaram em lutas pelo fim da exploração. A Comuna de Paris entra aí ligada a uma série de outros eventos atrelados aos ideais da Revolução Francesa: "Liberdade, igualdade e fraternidade". A típica pauta iluminista sempre foi escamoteada pelos impérios. A Comuna de Paris movimentou–se entre a perspectiva de mudança do início do século XVIII e os prenúncios das revoluções que adentraram pelo século XX (LODI, 2017).

Nas formas de governo anteriores a repressão fazia–se presente quase que o tempo todo; já na Comuna a flexibilidade entrou como preponderância política fazendo jus ao dorso coletivo que lhe sustentava. Era, assim, um governo operário atrelado às suas causas e eminentemente contra as "causas" da classe apropriadora (MARX, 2011).

Os 72 dias da implantação da Comuna de Paris (18/03/1871–28/05/1871) trouxeram ao mundo a perspectiva de governo praticamente operário numa movimentação que propiciou muitos benefícios aos trabalhadores de Paris. Dir–se–ia que a Comuna é uma lição de história operária movida pela luta contínua contra a desagregação imposta pelo capital.

Ocorreu aí a organização de forças que desvinculou a educação da religião, mostrando ao mundo que emancipação humana nada tem a ver com catequese de igreja.

Como para Marx e Engels:

> A produção das ideias e representações, da consciência, aparece a princípio diretamente entrelaçada à atividade material e ao intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. As representações, o modo de pensar, a comunicação espiritual entre os homens se apresentam aqui, ainda, como emanação direta da sua relação material, tal como se manifesta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores das suas representações, das suas ideias etc. – mas se trata de homens reais e ativos, condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelo intercâmbio a ele correspondente, inclusive suas formas mais desenvolvidas (ENGELS; MARX,2012, p. 98).

O condicionamento histórico impõe, não só aos historiadores, mas também aos artistas conscientes, a necessidade de trazer ao público o horizonte da realidade para que este possa refletir sobre o seu tempo.

Ao atrelar a peça *Os Dias da Comuna* (1948–1949) de Beretolt Brecht a este artigo pretendemos mostrar o vigor de um teatro que ensina politizando. Eis abaixo a aguda crítica colocada pelo teatrólogo alemão aos burgueses parisienses:

> Considerando que para os senhores não é possível
> Nos pagarem um salário justo

> Tomaremos nós mesmos as fábricas.
> Considerando que sem os senhores, tudo será melhor para nós.
> Considerando que os senhores nos ameaçam
> Com fuzis e com canhões
> Nós decidimos: de agora em diante
> Temeremos mais a miséria que a morte.
> (BRECHT, 1993, p. 47).

O teatrólogo brasileiro Augusto Boal, através de seus estudos sobre o Teatro do Oprimido, fornece–nos inúmeros aprendizados e conceitos que, dentre eles, há muita proximidade, e porque não certa continuidade, com o legado deixado por Brecht. Ao aproximar este estudo à peça do dramaturgo alemão, compreendemos que o povo além de tomar o poder para melhorar suas condições de vida, também precisa considerar que "*o teatro é uma arma e é o povo quem deve manejá–la*" (BOAL, 2011); somente assim alcançaremos a autonomia tão desejada.

Sempre que lemos Bertolt Brecht é importante pensar que suas propostas fugiam do caráter ilusionista ou dramático, sua intenção era elucidar ao público os meandros teatrais, tanto aqueles referentes aos bastidores, quanto os que se referem à importância política: seus textos foram escritos para a reflexão crítica e não para um entretenimento raso.

Sobre este ponto, há um trecho escrito pelo teórico Anatol Rosenfeld que diz:

> O público poderia tomar chá depois de suas peças, mas para discutir, debater, se apaixonar. O teatro deveria ser épico, ampliar o mundo para além do diálogo interpessoal e didático, esclarecendo o público sobre a necessidade de transformar a sociedade – tomando a sociedade em sentido amplo, como determinante do indivíduo, e mantendo o público lúcido, destruindo a ilusão, sem identificação individual, sem o paraíso artificial do teatro tradicional (ROSENFELD, 2009, p. 302).

Ser épico é "*uma prática e estilo de representação que ultrapassam a dramaturgia clássica, "aristotélica", baseada na tensão dramática, no conflito, na progressão regular da ação*" (PAVIS, 2008, p. 130). Toda a teoria aristotélica, portanto, que teria o seu fim na catarse, ou no envolvimento total do público perante a ação dramática, é rompida para que haja uma cisão desta proposta ilusória.

A peça propõe uma linearidade dentro dos acontecimentos históricos, tais como: datas, lugares, pessoas e fatos; entretanto, a proposta dramatúrgica nos leva a uma reflexão para aquela além da ilusória. As rupturas propostas nas rubricas e nas falas coletivas fornecem ferramentas para um trabalho político e contundente de *Os Dias da Comuna*.

O conceito "teatro de tribuna", cunhado por Walter Benjamin, objetiva esmiuçar a importância política dos textos de Brecht, cujas características já foram apontadas e são merecedoras de estudos atenciosos, não cabendo neste breve espaço o detalhamento da abordagem benjaminiana dada ao teatro do dramaturgo alemão.

No texto de Benjamin encontramos trechos em que ele destaca sobre a forma do teatro brechtiano, dentre eles temos um destaque para o gesto, e outro para a quebra da ação; ambos (como outros fatores) em prol da quebra ilusória que faria o público submergir na história.

Benjamin escreve:

> O palco naturalista, longe de ser tribuna, é totalmente ilusionístico. Sua consciência de ser teatro não pode frutificar, ela deve ser reprimida, como é inevitável em todo palco dinâmico, para que ele possa dedicar–se, sem qualquer desvio, a seu objetivo central: retratar a realidade. Em contraste, o teatro épico conserva do fato de ser teatro uma consciência incessante, viva e produtiva. Essa consciência permite–lhe ordenar experimentalmente os elementos da realidade, e é no fim desse processo, e não no começo, que aparecem as "condições". Elas não são trazidas para perto do espectador, mas afastadas dele. Ele as reconhece como condições reais, não com arrogância,

como no teatro naturalista, mas com assombro (BENJAMIN, 1985, p. 81).

A realidade retratada na peça *Dias de Comuna* propicia dinamismo na concepção da palavra, as cenas curtas e as falas coletivas são elementos dados para criar um ritmo diferenciado a partir da realidade, em conjunto com as propostas de cenário, praças, ruas, frente de comércio: esses locais podem ser retratados dentro de uma sala teatral, mas também podem ser o próprio espaço real da rua, fazendo com que o público sinta o seu cheiro.

A seguir, um trecho da peça onde temos um exemplo sobre os elementos que trazem dinamismo:

> Cinco horas da manhã. Diante de uma padaria ainda fechada, estão várias mulheres, entre elas Geneviève Guéricault e Babette.
> AS MULHERES – Pão branco de Papa Thiers! Isso deve ser para nos fazer tragar essa paz vergonhosa. – Paris por dez toneladas de farinha! – E não chegou nenhum trem, a farinha estava aqui! – Mas meu velho teve a perna cortada ainda na semana passada. Uma granada. E na mesma hora em que eles estavam em negociação... – "Eu levo a minha perna comigo para casa", o meu velho falou prá eles, "senão lá na secção de aposentados vão dizer que eu só tinha uma". Thiers recebe cinco milhões dos alemães. E ganhava quanto de certos franceses? – A gente se entrega, ainda que a Guarda Nacional tenha mais de trezentos mil em Paris! – E está todo mundo contente porque os prussianos não querem devolver os prisioneiros de guerra antes de receberem o dinheiro. – Uma bosta, a guerra deles! É bom que ela acabe! – Mas quem é que paga pela paz? – Nós, cidadãs! Quem senão nós? Os que não tem nada é que pagam! – Ah, nós não temos nada? Nós temos duzentas mil baionetas, madame […]" (BRECHT, 1993, p. 31).

No início da cena anterior, a fala das mulheres é coletiva, permitindo uma gama de possibilidades a serem exploradas dentro da linguagem teatral e dentro do conceito de "teatro de tribuna", que se re-

fere à temática política. Seja qual for a sua escolha, tem que considerar sempre o pensamento de Brecht direcionado para uma emancipação do público. Para tanto, Benjamin escreve uma observação a ser considerada:

> […] se a verdadeira estética teatral assume o primeiro plano, se o público se converte no seu fórum e se seu critério não mais for a produção de efeitos sobre os indivíduos, mas a organização de uma grande massa de ouvintes, a crítica em sua forma atual não está mais à frente dessa massa, mas em sua retaguarda. No momento em que a massa se diferencia através de debates, de decisões responsáveis, de tomadas de posição bem fundamentadas, no momento em que a falsa e mistificadora totalidade "público" começa a fragmentar–se, abrindo espaço para as clivagens partidárias que correspondem às condições reais – nesse momento, a crítica sofre o duplo infortúnio de ver desvendada a sua função de agente e de ter essa função abolida. Ao apelar para um "público" que sob essa forma equívoca só existe ainda no teatro, mas não, sintomaticamente, no cinema, a crítica se converte, voluntária ou involuntariamente, em representante do que os antigos chamavam de "teatrocracia": tirania das massas, baseada em reflexos e sensações, que constitui o contraste mais complexo com as decisões das coletividades responsáveis" (BENJAMIN, 1985 pp. 86–87).

Considerando que Brecht realizava, em seus textos, as escolhas artístico–políticas em prol das massas de trabalhadores, no que se refere à peça em estudo, sua preferência foi em favor dos *communards*. Poderíamos pensar que haveria uma possibilidade de "teatrocracia", entretanto, ele não desconsiderava a crítica sobre o assunto. *Historicizar* era fundamental para que não houvesse a submersão do público, ainda mais porque "apelar" para qualquer massificação partidária perante este seria provocar uma catarse: sua proposta era oposta. Benjamin sabia do argumento de racionalização do dramaturgo alemão.

Dentro deste entendimento coletivo é interessante o que Boal escreve sobre seus estudos de Brecht; ele diz:

> "Num estudo sobre teatro popular, Brecht afirma que o artista popular deve abandonar as salas centrais e dirigir–se aos bairros, porque só aí vai encontrar os homens que estão verdadeiramente interessados em transformar a sociedade; nos bairros, deve mostrar suas imagens da vida social aos operários, que estão interessados em transformar essa vida social, já que são suas vítimas. Um teatro que pretende transformar os transformadores da sociedade não pode terminar em repouso, não pode restabelecer o equilíbrio" (BOAL, 2011, p. 162).

Levar esse trabalho da coletividade para os bairros, transpor as cenas de palco e atingir o público, na peça muitas passagens propõem tribunas de discussões entre os operários, mas para além desta forma concreta, compreendemos que o "teatro de tribuna" transcende uma ideia banal de púlpito com seu orador diante de ouvintes. A proposta de tribuna recai no objetivo político da complexidade brechtiana, sustentada pela história, crítica e dialética, onde estes têm inúmeros desdobramentos dentro da linguagem teatral.

A Comuna de Paris deixou seu marco na história e uma herança que propiciou muitos outros movimentos em prol do socialismo idealizado por Marx, Lênin, Engels e seus seguidores.

Afirmamos que a Comuna de Paris representou uma porta que se abriu para o entendimento e a percepção, bem como estabeleceu a possibilidade para uma sociedade imbuída de conscientização de seu papel histórico, inserida dentro de um contexto, e que a mesma deveria se expressar de forma íntegra, real e integral, representando seus interesses dentro das especificidades inerentes a si mesma, justificando–se diante de sua realidade material e se deslocando do arsenal utilitário de uma ideologia imposta pelos interesses de uma classe burguesa que não representava o proletariado: os burgueses se utilizavam da classe operária como ferramenta para seu próprio bom estabelecimento.

Vemos que por uma sociedade mais justa e igualitária, por todos nós almejada, muitas ideias e propostas nos apontam para esta finalidade, porém, ao analisarmos pormenorizadamente fatos e refle-

xões sobre a Comuna de Paris, tendo sido esta a primeira insurreição de tamanho impacto social, dado o elevado grau de elaboração para propostas de conquistas sociais, assistimos claramente seu despontar para uma educação mais integralizada, igualitária e laica, como sendo estes marcos delegáveis e irrefutáveis do legado por ela deixado, conforme bem menciona Almeida: "O próprio debate sobre a laicidade do Estado se concretizou através das medidas educacionais, que expulsaram os jesuítas e clérigos dos estabelecimentos escolares" (ALMEIDA, 2014, p. 271).

Acompanhados pelo entendimento da leitura da peça *Os Dias da Comuna*, de Bertolt Brecht, podemos, através desta, observar ainda, de forma reflexiva, como seus personagens interagem entre si e atribuem condutas conclusivas baseadas nos fatos históricos reais. Esta obra nos proporciona uma intimidade, se bem que de certa forma fictícia, com os personagens que supostamente estariam lá, participantes do momento histórico da Comuna, proporcionando–nos uma tridimensionalidade vivencial do fato histórico ocorrido, inserindo–nos dentro do cotidiano dos mesmos: seus interesses, limitações, entendimentos, divergências, inseguranças e estratégias, tipicamente humanas e desumanas, presentes naquele momento histórico da Comuna.

A Obra de Brecht nos torna, assim, testemunhas oculares, pois assim se nos insere, nos dias da Comuna. Isto nos enriquece e nos proporciona um entendimento que vai além do analítico e reflexivo, para um sentimento de alguém que passou por lá, que esteve lá e que pode vivenciar, de certa forma, os sentimentos dos *communards*. Representa, portanto, um tributo inestimável e complementar para o bom discernimento e entendimento que é de todos nós e até mesmo atemporal.

Tendo a Comuna representado o desejo e a necessidade vital do proletariado, o qual foi realmente esmagado pela burguesia, vemos nela a configuração para uma educação integral destituída da interferência e do direcionamento religioso, gratuita para todos, além de almejar atender não apenas aos interesses científicos burgueses, mas

também e principalmente às necessidades de formação técnica, representativa de uma realidade no contexto material do proletariado. Dentro desta perspectiva podemos mencionar Orso (2001):

> Segundo a Circular emitida por Vaillant, delegado da Comuna de Paris para a educação, ela deveria seguir uma orientação no sentido socialista. Diz a Circular:
> Considerando que é importante que a Revolução Comunal afirme seu caráter essencialmente socialista por uma reforma do ensino, assegurando a todos a verdadeira base da igualdade social, a instrução integral a que cada um tem direito e facilitando–lhe a aprendizagem e o exercício da profissão para a qual o dirigem seus gastos e aptidões;

Sendo ainda assim, consideramos que a educação tornava–se um direito de todos e a ciência passaria por um processo de libertação em relação aos preconceitos que a burguesia havia imposto a essa em relação ao proletariado.

Observamos que o impacto da Comuna de Paris deu origem a diversos movimentos educativos que focaram o aspecto da formação integral, e em contextos de constituição estrutural socialista, como o exemplo da Rússia e de Cuba, onde o resultado foi extremamente positivo, no que se referiu à alfabetização em massa dessas comunidades.

Os exemplos acima citados tiveram o direcionamento do enfoque nomeado pelo professor Saviani de *histórico–crítico*, onde a conscientização dos integrantes sociais diante de sua realidade material se imprimiu nos movimentos em busca pela igualdade social, através da educação gratuita para todos, de qualidade, garantida pelo estado e estabelecida como meta de conquista social.

Desta forma, esta conquista viria a atribuir expressão à classe proletária, possibilitando, a esta, conscientizar–se de seu papel na produção material dentro da realidade social na qual estaria inserida, e entender suas contradições, como bem nos esclarece o professor Lombardi:

> O entendimento da educação como um aspecto ou dimensão da vida social que surge e se desenvolve no interior de um modo de produção determinado, leva a também colocá–la nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe (LOMBARDI, 2011, p. 348).

No cenário da educação brasileira, vemos que esta, de forma conclusiva e atual, coloca–se dentro de um contexto de luta de classes, uma vez que a classe dominante não tem interesse em que o trabalhador tenha acesso à educação digna e de qualidade, conforme nos fala o professor Saviani:

> Vê–se, pois, que numa sociedade dividida em classes com interesses antagônicos como é o caso da sociedade brasileira atual, a educação escolar move–se inevitavelmente no âmbito da luta de classes quer se tenha ou não consciência disso, quer se queira ou não assumir essa condição. Aliás, ignorar essa situação ou pretender manter–se neutro é uma forma objetivamente eficiente de agir em consonância com os interesses dominantes (SAVIANI, 2013, p. 27).

Conclusão

Diante do exposto, vislumbramos no teatro épico, ou nomeado posteriormente por Benjamim de "Teatro de Tribuna", as possibilidades de um teatro comprometido com os processos de seu tempo. Além disso, encontramos na produção brechtiana todos os aspectos educativos para a emancipação dos seres humanos através de aspectos políticos direcionados para a reflexão dos alunos.

O teatrólogo alemão cumpriu bem o papel de historicizar o teatro no início do turbulento século XIX, voltando–se para as questões do seu tempo, através de peças políticas e didáticas num movimento caracterizador das urgências sociais e políticas de sua época como, o surgimento da Comuna de Paris (movimento proeminente na tentativa de implantação de um governo operário).

Ainda em Brecht encontramos, não raro, a poesia de ocasião mencionada por Goethe. A estética delineada pelo concreto facilmente liga–se às possibilidades dialéticas oriundas das turbulências emergidas pelo capital.

Ocorre, neste teatro educador, os princípios norteados pelo comunismo da igualdade entre os habitantes do planeta. Sendo assim, a educação é e sempre será nossa aliada nessa tarefa radical e transformadora.

Nestes tempos nebulosos, faz–se imperioso a luta diária pela introdução de uma arte de horizonte político, através do teatro, nas escolas como promotora da sensibilidade atrelada à crítica.

Referências

ALMEIDA, Jane. **Educação e luta de classes:** a experiência da educação na comuna de paris (1871). – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política, ensaios sobre literatura e história da cultura. In: _____. **Obras escolhidas** v. 01. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

_____. **Teatro Completo.** Vol.10. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1993.

Dossie: a comuna de paris. In: **Marxismo 21:** divulgando a produção teórica marxista no Brasil contemporâneo. Disponível em: <http:// marxismo21.org/a–comuna–de– paris/>

ENGELS, Friederich; MARX, Karl. **Cultura, arte e literatura:** textos escolhidos. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular,2012.

HOBSBAWN, Eric. **A era do Capital.** 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

LODI, Samantha. **Entre a pena e a baioneta:** Louise Michel e Nadehzda Krupskaia, educadoras em contextos revolucionários. Tese (Doutorado em Educação) 82 p. Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2017.

LOMBARDI, J. C. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels, In. **Revista HISTEDBR On–line**, Campinas, Número Especial, p.347–366, abr. 2011

MARX, Karl. **A guerra civil na França**.1.ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

_____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**: eBooksBrasil, 2000.

ORSO, Paulino**. As lições da Comuna para a educação**. Revista Adusp, São Paulo, n. 24. p. 11–17, dez. 2001. In: <http://www.adusp.org.br/files/revistas/24/p11_17.PDF> Acesso em 06 jul.2020.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ROSENFELD, Anatol. **A arte do teatro:** aulas de Anatol Rosenfeld (1968) registradas por Neusa Martins. São Paulo: Publifolha, 2009.

SAVIANI, Dermeval**.** A pedagogia histórico–crítica, as lutas de classe e a educação escolar. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 25–46, dez. 2013.

V

REVOLUÇÃO E EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA SOVIÉTICA[*]

Amarilio Ferreira Jr.
Marisa Bittar

As tarefas imediatas do poder soviético

Para abordarmos a educação soviética, tema central deste texto, iniciaremos com breves considerações sobre o contexto econômico e político atravessado pela Revolução Russa em suas primeiras décadas.

Depois da tomada do poder em outubro de 1917 e da vitória na guerra civil (1918–1921)[1], o Partido Comunista da Rússia (bolchevique) aprovou no seu X Congresso, realizado em março de 1921, a implementação da Nova Política Econômica (NEP) como plano para superar o "comunismo de guerra" que havia vigorado na Rússia Soviética até o término da guerra civil. Ao mesmo tempo, a NEP visava criar as condições da transição do capitalismo para o socialismo mediante a retomada do crescimento das forças produtivas[2]. Para Lênin, o sucesso da NEP era absolutamente fundamental e em vários discursos ele assinalou que sem o aumento da produção a revolução não venceria.

A NEP instituiu formas de capitalismo de Estado na primeira fase do processo de edificação do socialismo na Rússia Soviética. Pois,

---

[*] DOI – 10.29388/978-65-86678-06-2-f.119-132

[1] Relativo ao papel militar desempenhado pelo Exército Vermelho na guerra civil patrocinada pelos países imperialistas, analisar: LÊNIN. **Carta aos operários e camponeses a propósito da vitória sobre Koltchak**, p. 190 et seq.

[2] Sobre as resoluções políticas que instituíram a NEP, verificar: LÊNIN. **X Congresso do PCR (b)**, p. 474–485.

tratava–se de um plano econômico e político que visava fortalecer a organicidade da aliança entre o proletariado e o campesinato, que compunha a ampla maioria da população russa, por meio do restabelecimento da propriedade privada de determinados meios de produção e do livre comércio de mercadorias industriais e agrícolas destinadas ao consumo cotidiano[3]. Isso seria possível porque o Estado socialista detinha em suas mãos o controle da grande indústria, dos bancos, do transporte ferroviário e de navegação, do comércio exterior e da terra[4]. Assim, a recuperação econômica da Rússia Soviética por meio das medidas adotadas pela NEP, possibilitou criar as condições materiais e sociais elementares do processo inicial de construção do socialismo.

A partir de 1921, os desafios que se colocavam para os bolcheviques no processo de construção do Estado socialista eram aqueles relacionados com a implementação das tarefas democrático–burguesas que ainda não haviam sido realizadas na Rússia, ou seja, as três outras "revoluções" que complementavam a Revolução de Outubro: industrial, agrária e cultural. Até 1861 prevaleciam na Rússia czarista as relações feudais de produção. A pátria de Tolstói era um dos países mais atrasados da Europa, onde os camponeses podiam ser vendidos e comprados como gado, como coisas. A passagem do agrarismo para o industrialismo, após 1917, tinha de superar ainda a destruição industrial que a Rússia soviética havia sofrido durante a guerra civil e a intervenção armada estrangeira, ou seja, a guerra civil (1918–1921). Portanto, era imperioso construir, com base em modernas técnicas, a chamada indústria pesada, a única capaz de impulsionar o desenvolvimento da indústria leve, reestruturar a agricultura, elevar o bem–estar do povo soviético e aumentar a capacidade de defesa militar do país. A base da industrialização requeria a edificação de uma série de ramos da moderna indústria pesada, inexistentes na Rússia dos czares ou muito

[3] Quanto à introdução da propriedade privada de certos meios de produção e da adoção do livre comércio, ver: LÊNIN. **Sobre o imposto em espécie**, p. 493 et seq.

[4] Sobre o Estado como instrumento de poder nas mãos do proletariado para a edificação do socialismo, examinar: LÊNIN. **Sobre o Estado**, p. 176 et seq.

pouco desenvolvidas: siderurgia, construção de máquinas, de tornos mecânicos, indústria automobilística, química, de tratores e outros. No entanto, sem as fontes de energia para movimentar as fábricas, seria impossível implementar a moderna industrialização da Rússia Soviética[5]. Assim, teve início uma ampla mobilização da população para a construção de gigantescas hidrelétricas, tanto na parte europeia quanto asiática do território soviético[6]. Energia elétrica e indústria de base, essas foram as duas primeiras grandes iniciativas de modernização econômica que arrancaram a Rússia Soviética do atraso imposto pelo agrarismo e, ao mesmo tempo, lançaram as bases da sociedade socialista.

Quanto ao processo de transformação da agricultura por meio da moderna técnica de produção, uma das primeiras medidas adotadas pelo Estado soviético foi a liquidação da propriedade latifundiária sobre a terra e o perdão das dívidas de 700 milhões de rublos–ouro, por ano, que os camponeses eram obrigados a pagar para os grandes proprietários pela compra ou arrendamento das terras[7]. Por outro lado, a necessidade de aumentar a produtividade agrícola, mediante o uso de técnicas produtivas fundadas em conhecimentos científicos e tecnológicos modernos[8], esbarrava na dispersão de recursos materiais e na tradição camponesa patriarcal que secularmente reinava nas aldeias do vasto império czarista[9]. Premido pela demanda de erradicação

[5] Sobre o processo de industrialização da Rússia soviética, digno de nota são as seguintes obras: LÊNIN. **As tarefas imediatas do poder Soviético**, p. 557 et seq.; LÊNIN. **VIII Congresso do PCR (b)**, p. 102; LÊNIN. **Sobre o monopólio do comércio externo**, p. 611; LÊNIN. **III Congresso da Internacional Comunista**, p. 525 et seq.

[6] O plano de eletrificação da Rússia Soviética encontra–se, entre outras, nas seguintes obras: LÊNIN. **VIII Congresso dos sovietes de toda a Rússia**, p. 428; LÊNIN. **Sobre o plano econômico único**, p. 463 et seq.

[7] Sobre a situação social e econômica do campesinato após a Revolução de 1917, atentar para a seguinte obra: LÊNIN. **A economia e a política na época da ditadura do proletariado**, p. 205 et seq.

[8] A aplicação científica e tecnológica na produção econômica pode ser melhor compreendida em: LÊNIN. **Esboço do plano de trabalho científico–técnico**, p. 589.

[9] Sobre a posição de classe do campesinato frente à revolução socialista, observar:

da fome, o Estado Soviético implementou um acelerado processo de coletivização da agricultura, no qual operou a concentração das terras em grandes fazendas coletivas de agropecuária e a mecanização industrial da produção gerada. Além disso, promoveu uma ampla mobilização social pelo fim do analfabetismo e da formação técnica dos filhos dos camponeses.

Portanto, na esteira da construção econômica das bases materiais de sustentação da sociedade socialista, processava–se o desenvolvimento cultural dos povos que habitavam o imenso território soviético[10]. Os primeiros resultados, ainda que pequenos, surgiram já nos anos que se seguiram ao fim da guerra civil. No domínio da instrução pública, por exemplo, a população alfabetizada cresceu de 32%, em 1920, para 40% nos fins de 1926. Nas aldeias funcionavam mais de 22 mil salas de aulas; o rádio e o cinema começaram a incorporar–se aos hábitos dos camponeses[11]. Foi neste contexto histórico que Lênin exortou os povos que habitavam o antigo império czarista a se engajarem nas tarefas de construção da sociedade socialista na Rússia Soviética. Para o líder bolchevique, a tarefa começava pela organização da nova escola de Estado e é essa face da sua atuação revolucionária nos primeiros tempos da Rússia Soviética, pouco conhecida da literatura da educação, que pretendemos realçar.

Os primeiros tempos da educação soviética

Anos que valeram séculos. Talvez esta seja a frase que melhor expresse o esforço educacional da URSS no difícil contexto para erradicar o analfabetismo; construir um sistema nacional de escolas públicas; expandir o saber científico, as artes; e, ainda, instituir a educação tecnológica e física, um programa gigantesco diante das condições ma-

LÊNIN. **A que herança renunciamos?**, p. 57 et seq.

[10] A posição bolchevique sobre a relação existente entre cultura e política encontra–se em: LÊNIN. **Discurso na Conferência de toda a Rússia dos Comitês de Instrução Política das Secções de *Gubérnia* e *Uezd* da instrução pública**, p. 400 et seq.

[11] BITTAR; FERREIRA Jr., **A educação na Rússia de Lênin**, p. 380.

teriais em que o ex–Império czarista se encontrava. Até o início da Primeira Guerra Mundial (1914–1918), a Rússia, que possuía uma população de 170 milhões de habitantes, contava com somente 434 ginásios e 276 escolas profissionais, instituições frequentadas por apenas 160 mil crianças e adolescentes. Em 1915, apenas 8 milhões de crianças frequentavam a 1ª, 2ª e 3ª classes do ensino primário; e apenas 948 mil chegavam à 4ª classe.

Neste contexto, o papel de Lênin foi determinante na política de educação que o Estado soviético implementaria a partir de 1917. Foi graças ao seu prestígio que, em 1919, uma Resolução do Partido Comunista determinou "instrução geral e politécnica, gratuita e obrigatória para todas as crianças e adolescentes dos dois sexos, até os 17 anos"[12]. Para edificar um sistema assim, no entanto, era necessária uma tarefa precedente, já que a Revolução herdara do regime czarista um vazio de escolas e analfabetismo quase pleno.

Nesse grave panorama, a alfabetização contou com a férrea defesa de Lênin. Em 1920, convencido de que a Revolução fracassaria se a Rússia Soviética não fosse modernizada e de que, para isso, eram urgentes a eletrificação e a alfabetização, ele exortou a Juventude Comunista a ser alfabetizadora. Nenhuma ação política, naquele momento, segundo ele, era mais revolucionária. Depois, ao tomar conhecimento de dados contidos no documento "O grau de alfabetização na Rússia", ele escreveu o artigo "Páginas do Diário" (Jornal Pravda, 04/01/1923), advertindo para o fato de que, enquanto "tagarelavam sobre cultura proletária", dados empíricos mostravam que, em 1920, de cada mil habitantes (homens e mulheres) na Rússia Soviética, apenas 319 sabiam ler e escrever. Em 1897, eram 223[13]. Sendo assim, segundo Lênin, ainda se fazia muito pouco, pouquíssimo, para deslocar o orçamento de Estado para a satisfação, em primeiro lugar, das necessidades da instrução pública elementar. Os números mostravam que ainda estavam muito atrasados sendo necessário, portanto, trabalho duro e persisten-

[12] MANACORDA, **História da educação**, p. 314–315

[13] LÊNIN, **Páginas do diário**, p. 653

te para superar o atraso herdado da época czarista e alcançar "o nível de um Estado civilizado comum da Europa Ocidental"[14]. Implacável contra a burocracia, Lênin desferiu dura crítica ao excesso de pessoal em "qualquer editora do Estado, fora de quaisquer preocupações de que a atenção principal do Estado deve ser não pelas editoras, mas para que haja leitores, para que haja um maior número de pessoas que saibam ler […]". Pois, "por um antigo (e mau) costume, ainda dedicamos muito mais tempo e energias às questões técnicas, por exemplo, à questão das editoras, do que à questão política geral do grau de alfabetização do povo"[15]. Esse artigo exerceu influência direta sobre as tarefas da instrução pública, pois o Comissariado do Povo da Instrução Pública (órgão máximo da educação soviética) divulgou–o amplamente determinando a todos os departamentos de instrução da Rússia medidas concretas para superar a situação. Às vésperas da Segunda Guerra Mundial (1939), a URSS estava alfabetizada.

Nos anos que se seguiram à Revolução de 1917, todos os flagelos se abatiam sobre o país: fome, frio, desemprego, inflação. Para uma população de 170 milhões de habitantes, faltavam víveres, combustível, artigos manufaturados de primeira necessidade começando por fósforos e terminando por roupa. Nesse quadro de penúria, às vezes os alunos escreviam com carvão vegetal ou tinta feita de fuligem. Para escrever e imprimir livros, serviam–se de papel de embrulho; como não havia cartilhas, aprendiam a ler soletrando textos de jornais ou revistas. Como faltavam professores, as suas funções ficavam a cargo de ajudantes voluntários que, muitas vezes, tinham aprendido a ler e a escrever havia pouco tempo. Deste modo começou a obra que exigiu esforços incansáveis e um dos resultados mais impressionantes foi que "de 1923 a 1939, na União Soviética aprenderam a ler e a escrever mais de 50 milhões de analfabetos e cerca de 40 milhões de semianalfabetos"[16].

---

[14] LÊNIN, **Páginas do diário**, p. 653

[15] LÊNIN, **Páginas do diário**, p. 654

[16] BITTAR; FERREIRA Jr., **Ativismo pedagógico e princípios da escola do trabalho**

Para uma compreensão relativa aos primeiros tempos da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS)[17], elaboramos um quadro que nos permite ter uma compreensão mais detalhada dos principais acontecimentos políticos, econômicos e educacionais protagonizado pelos bolcheviques após 1917:

PRIMEIROS TEMPOS DA URSS	
1917	**1930**
1. Guerra civil (1918–1921) 2. Nova Política Econômica (1921–1928) 3. As três revoluções: Industrial (infraestrutura e indústria de base); Cultural (erradicação do analfabetismo e universalização da escola de Estado) Agrária (criação das fazendas coletivas) 4. Consolidação do Estado Soviético 5. Período das experiências educacionais revolucionárias: escolas politécnicas (Pistrak); coletivos pedagógicos (Makarenko), ativismo pedagógico (Krupskaya); psicologia sócio–histórica (Leontiev, Vigotski e Luria)	

A combinação de todos esses acontecimentos históricos desencadeados pela Revolução Russa de 1917, tinha como contraponto o legado educacional herdado do Império czarista, ou seja: fim da servidão feudal que ocorreu somente em 1861 (23 milhões de servos foram li-

nos primeiros tempos da educação soviética, p. 439.

[17] A URSS foi fundada em outubro de 1922. A resolução do Comitê Central do Partido Comunista (bolchevique) da Rússia que aprovou a criação da URSS afirmava o seguinte: "Reconhecer como necessária a conclusão de um acordo entre a Ucrânia, Bielo–Rússia, a Federação das Repúblicas da Transcaucásia e a RSFSR [República Socialista Federativa Soviética da Rússia] acerca de sua unificação na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, mantendo cada uma delas o direito de retirar–se livremente da União" (PANOMARIOV, 1961. p. 345–346).

bertados); 70% da população vivia no campo e 90% era composta de analfabetos; e apenas 69 mil estudantes universitários até 1914. Neste contexto, o grande desafio educacional enfrentado pelos bolcheviques foi o fato de que a Rússia era composta de povos de diversas etnias, línguas e culturas (mais de 100 diferentes grupos étnicos viviam ao longo do território russo, sendo que a etnia russa compreendia cerca de 45% da população)[18]. Mas o controle do Estado soviético sobre as relações sociais de produção possibilitou, historicamente, as condições econômicas, políticas e sociais necessárias para que as tarefas educacionais, que eram estimadas em séculos de execução, fossem empreendidas em apenas duas décadas.

Considerações finais

A Rússia Soviética começou a enfrentar o grave problema educacional no momento em que reinava a ruína causada por dois trágicos acontecimentos: a Primeira Guerra Mundial (1914–1918) e a Guerra Civil (1918–1921) que se fez acompanhar pela invasão de forças armadas da Europa Ocidental, dos EUA e do Japão. A duríssima situação foi agravada pelo cerco hostil dos Estados capitalistas que haviam decretado o bloqueio econômico e o boicote político, desencadeando uma propaganda antissoviética agressiva e ajudando a contrarrevolução interna.

Portanto, levando em consideração a herança educacional do Império czarista e o contexto histórico que se seguiu ao início da Primeira Guerra Mundial, é possível afirmar que em nenhum país do mundo contemporâneo, no começo século XX, a educação tomou a dimensão que tomou na Rússia Soviética, assumindo importância decisiva para a construção do socialismo. O entrelaçamento da educação com as condições materiais da sociedade, a necessidade do vínculo entre teoria e prática, segundo o princípio marxista, talvez nunca tenham

[18] BITTAR; FERREIRA Jr., **A educação na Rússia de Lênin**, p. 391.

estado tão claros quanto nesse período singular que foi o início da Revolução Bolchevique.

Lênin tinha tal convicção no papel estratégico da educação para o sucesso da revolução socialista que, como líder máximo da revolução, posição equivalente à de presidente de um país, se empenhou pessoalmente para que no VIII Congresso do Partido Comunista (bolchevique), realizado em março de 1919, fosse aprovada a resolução que determinou: "1– Instrução geral e politécnica gratuita e obrigatória para todas as crianças e adolescentes dos dois sexos, até os 17 anos de idade; 2– Plena realização dos princípios da escola única do trabalho, com o ensino na língua materna, estudo em comum das crianças dos dois sexos, absolutamente laica, livre de qualquer influência religiosa, que concretize uma estrita ligação do ensino com o trabalho socialmente produtivo, que prepare membros plenamente desenvolvidos para a sociedade comunista"[19]. Ou seja, a obrigatoriedade da escola em um país com um dos maiores índices de analfabetismo na Europa da época, foi uma conquista diretamente ligada à atuação política de Lênin.

Assim, a campanha de alfabetização, quando do início da Segunda Guerra Mundial (1939–1945), já estava vitoriosa na URSS e isso em um país que contava com mais de setenta idiomas nacionais, além dos dialetos regionais. Capacidade de ler e escrever estendida a todos e eletrificar o sistema produtivo foram dois enormes desafios interligados entre si com objetivo de elevar o nível cultural do país e retirá–lo da escuridão. E isso foi conquistado pela Revolução de Outubro. Como vimos, era indispensável uma educação e uma ciência modernas para eletrificar o país. A eletrificação, por sua vez, deveria mudar não apenas o padrão material da sociedade, mas também o seu padrão cultural, modernizando–o e contribuindo decisivamente para o sucesso da campanha de alfabetização. Pois, como alfabetizar um país às escuras? A Revolução de Outubro respondeu com uma concepção societária fundamentada na modernização das forças produtivas (ciências e

[19] MANACORDA, **História da educação**, p. 314–315.

tecnologias aplicadas aos instrumentos de trabalho) e educação geral (humanística), tecnológica (trabalho) e física (ginástica)[20] para todas os povos que habitavam o antigo Império czarista.

Por último, para fecharmos essas considerações finais, gostaríamos de fazer uma referência ao educador marxista Mário Alighiero Manacorda que, ao fazer um balanço dos problemas enfrentados pelo socialismo no campo educacional, reiterou o quanto foi necessário defrontar–se com "as dificuldades e contradições, retomadas e recuos, os passos à frente e atrás foram muitos na história da escola da União Soviética"[21]. A teoria pedagógica socialista, segundo o pensador italiano, assumiu criticamente todas as propostas educacionais defendidas pela burguesia progressista, ou seja:

> […] Universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática do trabalho, como também 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 esses seus programas, uma assunção mais radical e consequente dessas premissas e uma concepção mais orgânica da união instrução–trabalho na perspectiva oweniana [de Robert Owen] de uma formação total de todos os homens[22] (MANACORDA, 1989, p. 296).

Manacorda insiste nessa crítica e realça o elemento novo do marxismo, isto é, a relação instrução–trabalho (o grande tema da pedagogia moderna), que vai além do somatório de uma instrução tradicional mais uma capacidade profissional e tende a propor a formação de um homem omnilateral. Tudo isso em hipótese, lembra ele, "como proposição ideal, porque no socialismo real é extremamente árduo

---

[20] Para uma compreensão mais sistemática sobre a formação do homem omnilateral, digno de nota é: MARX, Karl, **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório**, 1982, p. 83–84.

[21] MANACORDA, **História da educação**, p. 315.

[22] MANACORDA, **História da educação**, p. 296.

aplicar esse ideal, assim como é árduo no liberalismo e na democracia reais aplicar os ideais liberais e democráticos"[23].

Referências

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amarilio. A educação na Rússia de Lênin. **Revista HISTEDBR On–Line**, v. 11, p. 377–396, 2012.

_____.; _____.Ativismo pedagógico e princípios da escola do trabalho nos primeiros tempos da educação soviética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 433–456, 2015.

FERREIRA Jr., Amarilio; BITTAR, Marisa. A concepção bolchevique da Revolução Socialista. **Política Democrática (Cadernos de Debates)**, v. 1, p. 08–15, 2007.

LÊNIN, V. I. A que herança renunciamos?. In: _____ . **Obras escolhidas**: em três tomos. São Paulo: Editora Alfa–Ômega, 1980. t. 1, p. 47–78.

_____. As tarefas imediatas do poder Soviético. In: _____ . **Obras escolhidas**: em três tomos. São Paulo: Editora Alfa–Ômega, 1980. t. 2, p. 557–587.

_____. Esboço do plano de trabalho científico–técnico. In: _____ . **Obras escolhidas**: em três tomos. São Paulo: Editora Alfa–Omega, 1980. t. 2, p. 589.

_____.VIII Congresso do PCR (b). In: _____ . **Obras escolhidas**: em três tomos. São Paulo: Editora Alfa–Ômega, 1980. t. 3, p. 89–130.

_____.Sobre o Estado. In: _____ . **Obras escolhidas**: em três tomos. São Paulo: Editora Alfa–Omega, 1980. t. 3, p. 176–189.

_____.. Carta aos operários e camponeses a propósito da vitória sobre Koltchak. In: _____ . **Obras escolhidas**: em três tomos. São Paulo: Editora Alfa–Omega, 1980. t. 3, p. 190–195.

[23] MANACORDA, **História da educação**, p. 315.

_____.. A economia e a política na época da ditadura do proletariado. In: _____ . **Obras escolhidas**: em três tomos. São Paulo: Editora Alfa–Ômega, 1980. t. 3, p. 198–209.

_____.. Discurso na Conferência de toda a Rússia dos Comitês de Instrução Política das Secções de Gubérnia e Uezd da instrução pública. In: _____ . **Obras escolhidas**: em três tomos. São Paulo: Editora Alfa–Ômega, 1980. t. 3, p. 400–407.

_____. VIII Congresso dos sovietes de toda a Rússia. In: _____ . **Obras escolhidas**: em três tomos. São Paulo: Editora Alfa–Ômega, 1980. t. 3, p. 409–431.

_____. Sobre o plano econômico único. In: _____ . **Obras escolhidas**: em três tomos. São Paulo: Editora Alfa–Ômega, 1980. t. 3, p. 463–469.

_____. X Congresso do PCR (b). In: _____ . **Obras escolhidas**: em três tomos. São Paulo: Editora Alfa–Omega, 1980. t. 3, p. 471–491.

_____. Sobre o imposto em espécie. In: _____ . **Obras escolhidas**: em três tomos. São Paulo: Editora Alfa–Omega, 1980. t. 3, p. 492–520.

_____. III Congresso da Internacional Comunista. In: _____ . **Obras escolhidas**: em três tomos. São Paulo: Editora Alfa–Ômega, 1980. t. 3, p. 525–543.

_____. Sobre o monopólio do comércio externo. In: _____ . **Obras escolhidas**: em três tomos. São Paulo: Editora Alfa–Ômega, 1980. t. 3, p. 611–617.

_____. Páginas do diário. In: ____ . **Obras escolhidas**: em três tomos. São Paulo: Editora Alfa–Ômega, 1980. t. 3 ,p. 653–656.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução: Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MARX, Karl. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich.

Obras escolhidas em três tomos. Tradução: José Barta Moura. Moscou: Edições Progresso; Lisboa: Edições "Avante!". 1982. t. II, p. 79–89.

PANOMARIOV, Boris N. **História do Partido Comunista da União Soviética**. Rio de Janeiro: Vitória, 1961.

VI

CONTRIBUIÇÕES PARA REFLETIR A EDUCAÇÃO E A JUVENTUDE NA REVOLUÇÃO RUSSA E NA CONTEMPORANEIDADE*

Ana Carolina de Assis Fulfaro
Osvaldo de Souza
Viviane Cardoso da Silva

Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar algumas contribuições teóricas elaboradas sobre a educação e o papel da juventude na edificação do comunismo no período posterior a revolução russa. Busca–se entender os dilemas e amplos debates acerca do papel da escola e da educação na transformação social, bem como os recentes exemplos de luta protagonizados por movimentos de juventude e questionamento da estrutura e organização escolar pelos mesmos.

É preciso refletir sobre as experiências mais avançadas para pensar o tempo presente e as perspectivas possíveis de transformação radical, com a ressalva de que entendemos que os momentos históricos são diferentes e que as especificidades econômicas, políticas e sociais localizadas no contexto da Rússia revolucionária não podem ser transpostos para a análise da realidade atual.

Como a própria perspectiva materialista da realidade mostra, é necessário contextualizar a escola e a educação para a análise crítica. Esse aspecto também é importante no sentido de conceber a forma social escolar enquanto uma forma histórica e não estática, passível de transformação a partir da transformação do modo de produção capitalista. Conforme apontou Lombardi (2001):

* DOI – 10.29388/978-65-86678-06-2-f.133-150

> A educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separada da vida social. Como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe (LOMBARDI, 2001, p. 347).

A experiência da União Soviética é muito elucidativa desta relação entre educação e modo de produção e enquanto meio de expressão das contradições da luta de classes. A necessária transformação da educação a partir dos objetivos do comunismo e interesses da classe trabalhadora foi vista como condição para o avanço da revolução. Desde a tomada do poder, diversos pedagogos se esforçaram na reflexão sobre a concepção de escola, educação e superação dos atrasos feudais que ainda permeavam o país.

A revolução de outubro de 1917 trouxe a necessidade de colocar de pé a sociedade comunista. Para isso a educação e a própria juventude eram fundamentais. Vladmir Lênin anunciou para os jovens que eles tinham a tarefa de defender a revolução e construir a nova sociedade.

Muitos movimentos ao longo da história tiveram, e ainda tem, jovens como protagonistas ou apoiadores importantes. O papel combativo que desempenha nessa etapa da vida, as necessidades básicas que muitas vezes é mais sentida nesta parcela da população, tais como: a falta de emprego, salários baixos, ausência de oportunidade de estudos etc., faz com que seja importante olhar para a juventude e refletir qual a importância que esta etapa da vida tem na sociedade como um todo e nas transformações específicas.

Educação e juventude na Revolução Russa

Para os revolucionários bolcheviques era claro que transformar a educação na Rússia era parte fundamental da tarefa de construção do

socialismo. Em um país com uma massa camponesa miserável e analfabeta, forjada sob o controle do czarismo e da igreja, com resquícios do feudalismo e pouco desenvolvimento industrial, a escola deveria cumprir papel no sentido de educar para a nova sociedade em construção, e também para ajudar a transformar as bases materiais tão débeis, consumidas pelos esforços de guerra e necessidade de resistência aos ataques imperialistas, sobretudo nos primeiros anos após 1917.

Nesse sentido, a escola e a educação tiveram localização central nas discussões sobre os desafios da consolidação do Estado operário rumo ao comunismo. Embora Lênin não tivesse nenhuma obra específica sobre educação, é possível encontrar discussões e abordagens gerais em seus escritos e discursos. Assim como uma série de elaborações sobre a escola e a educação que os revolucionários como Krupskaya, Pistrak, Lunacharsky, Shulgin, Makarenko se debruçaram a fazer.

Parte dessas reflexões se embasou na crítica à escola na sociedade capitalista, sobretudo à lógica de "adestramento", no sentido de educar as massas para a submissão ao capital (quando havia o acesso à escola). A manutenção da dominação de classe ocorria através de vários aparatos, como a violência direta, mas principalmente na disputa ideológica, promovendo a "escravidão espiritual das massas" (KRUPSKAYA, 2017, 82).

De forma consciente, Lênin e os demais militantes que se propunham a discutir a escola e a educação, colocavam a necessidade de tomar dessa velha escola tudo o que fosse necessário para conseguir alcançar essa verdadeira educação comunista (LÊNIN, 2011). O ensino, a educação e a formação da juventude se davam com base nos conhecimentos da velha sociedade, assim como se daria a construção do comunismo. Por isso, ele defendia que "só transformando radicalmente o ensino, a organização e a educação da juventude conseguiremos que os esforços da jovem geração tenham como resultado a criação duma sociedade que não se pareça com a antiga, isto é, da sociedade comunista" (LÊNIN, 2011, 367).

Assim como o Estado operário não se construiria a partir do nada, tampouco essa nova escola poderia desconsiderar totalmente a escola burguesa e os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. O conhecimento monopolizado pela burguesia deveria ser socializado para o conjunto dos trabalhadores e camponeses para que os mesmos fossem parte consciente da construção do socialismo. Para isso era fundamental o combate ao analfabetismo.

Sem a alfabetização, todos os objetivos de participação ativa integral dos trabalhadores ficariam limitados. Por isso a alfabetização fez parte dos programas e ações práticas, tais como: as brigadas de alfabetização, no qual a juventude e professores voluntários fossem até trabalhadores e camponeses e cumprissem esse papel de alfabetizar; a multiplicação de bibliotecas, livrarias e distribuição de jornais etc. (SAVIANI, 2017).

Com a tomada do poder, bolcheviques criaram o Comissariado Nacional da Educação, responsável por cuidar de toda a vida cultural e elaborar as ações a serem desenvolvidas na educação soviética. Anatoly Lunacharsky e Nadezhda Krupskaya eram alguns dos pedagogos que faziam parte dessa comissão e cumpriam papel fundamental de sistematizar as diretrizes para a educação. Em 1918 o Comitê Central do Partido Bolchevique publicou a "Deliberação sobre a escola única do trabalho" e o Comissariado publicou os "Princípios fundamentais da escola única do trabalho" (FREITAS, 2009). Ainda 1918 ocorreu o "I Congresso de Toda Rússia para a Instrução Pública". Nessa oportunidade Lunacharsky leu um relatório elaborado pelo comissariado sobre os dez primeiros meses da educação no governo bolchevique. Esses documentos traziam as linhas gerais e as perspectivas para a educação no país, desde a infância até a universidade.

Sobre a "Proclamação do Comissariado do Povo para a Educação" se pode destacar: o entendimento de que "[…] o conhecimento servirá […] como maior arma na luta por uma vida melhor […]" (LUNACHARSKY, 2017, p. 269); o combate ao analfabetismo em todas as idades; educação crítica, criativa, científica e artística; autono-

mia das instituições escolares; valorização dos professores, principalmente da educação primária que eram as mais desfavorecidas; e a organização da educação nacional que passaria por diversas instâncias locais e estaduais de comissões, até serem submetidos à Assembleia Constituinte.

Para contribuir com essas reflexões, Krupskaya (2017, p. 61) trouxe, na revisão do "Programa do Partido", em 1917, outras propostas importantes como "a educação gratuita, geral obrigatória e politécnica […] para todas as crianças de ambos os sexos com menos de 16 anos de idade […]", levando–nos a perceber a preocupação com a formação desde as crianças e adolescentes, na perspectiva de formar uma juventude crítica, holística, que compreendesse as relações sociais que envolviam a vida, mas tendo no trabalho o princípio educativo fundamental.

A educação foi pautada nos princípios marxistas do modo de produção da vida, de trabalho – não em seu sentido estranhado, mas enquanto meio de produção e criação da realidade, de teoria e prática relacionadas de forma dialética. A escola única do trabalho estava alicerçada na concepção de ser humano *omnilateral*, ou seja, uma totalidade histórica que também se materializa nas relações sociais.

A relação entre trabalho e desenvolvimento das forças produtivas é a base educacional. É através do trabalho que o ser humano vai produzir a si próprio e a sociedade como um todo, por isso a centralidade da relação do ensino geral e do ensino politécnico, que consiste em educar as pessoas que vão possuir os fundamentos gerais da produção moderna, diferente do acesso aos conhecimentos de forma fragmentados e instrumentalizados do capitalismo. O objetivo é que o operário seja consciente do processo de produção, o que implica o domínio das bases da indústria moderna, as condições para seu desenvolvimento, matérias–primas, relações técnicas e sociais, relações internacionais, circulação, etc (SAVIANI, 2011).

Esse princípio não é no sentido de libertação individual, mas de libertação de classe. A educação baseada na solidariedade para que

o livre desenvolvimento de cada um, seja condição necessária para o livre desenvolvimento de todos. Fazer com que cada um tivesse noção dos ramos mais importantes da produção, era um objetivo intermediário com vistas à libertação de todos (AMBONI; NETO, 2013).

O ensino politécnico é parte central da escola única do trabalho, mas quando se coloca a importância do trabalho, não é somente o trabalho produtivo, mas sim o trabalho socialmente útil. Segundo Freitas:

> O trabalho socialmente útil é, exatamente, o elo perdido da escola capitalista. 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 (FREITAS, 2009, p. 33).

O intuito era que a educação e os problemas que surgissem durante o ensino estivessem ligados à realidade, já que esse grande objetivo era o desenvolvimento de uma educação emancipadora, diferente das fórmulas prontas, prescritivas e autoritárias, o oposto do que se busca. Mesmo a escola sendo um meio privilegiado para educar, a mesma não deveria estar dissociada de outras esferas da vida social, pelo contrário, a chave era estabelecer essa relação com a realidade. Nos programas oficiais aparecem a organização dos estudos não por matérias, mas por complexos ou temas centrais, que seriam definidos como um conjunto de fenômenos concretos da realidade, agrupados ou organizados em torno de uma ideia ou eixo central determinado (SAVIANI, 2011).

A iniciativa e a capacidade de trabalho independente e a formação do hábito do trabalho coletivo também permearam os debates. Desse modo, o tema sobre a auto–organização e a organização do trabalho foram parte importante da escola única do trabalho. Para Krupskaya (2017), a organização da vida escolar deveria estar no centro das atenções dos pedagogos, pois os hábitos da nova vida deveriam se transformar. Essa nova escola deveria contribuir para que a classe

operária que tomou o poder, também fosse a dona e organizadora da produção coletiva.

Lunacharsky (2018) ao apresentar o relatório do Comissariado do Povo sobre a Instrução, no "I Congresso de Toda Rússia para a Instrução Pública", trouxe novas expectativas para a educação, como a autogestão e a juventude, ao qual nos diz:

> Os próprios alunos representam o terceiro elemento de auto–gestão da escola. Queremos que esta autogestão seja o mais ampla possível; queremos que não só os estudantes do superior, mas também os alunos das classes mais adiantadas dos outros graus de ensino possam gerir a escola juntamente com os pais e professores. Onde quer que um aluno dos anos mais adiantados possa manifestar a sua independência, o seu livre arbítrio, pois que o faça. Que sejam as próprias crianças a tratar dos seus assuntos de crianças. A nossa influência deve ir no sentido de as ajudar a serem elas próprias a organizar sua coletividade e fazer de maneira a que o espírito geral de solidariedade possa trazer sempre certos indivíduos ao bom caminho. Um dos mais humanistas pedagogos, confrontado com este fenômeno, disse que nem a Igreja nem a escola moderna estão em medida de formar uma juventude sã. Seria preciso, disse ele, que os coletivos fossem formados pelos próprios jovens (LUNACHARSKY, 1918, p. 7)

O autor expunha que a autogestão não seria apenas função dos jovens, mas de todos que participavam do espaço escolar, respeitando a diversidade de escola para escola, pois nenhuma seria igual à outra.

Segundo Freitas (2009), já em 1918 o Comissariado anunciou escolas experimentais–demonstrativas, como as escolas comunas e que tinham como objetivo ser a experiência prática da elaboração da nova pedagogia e da escola do trabalho. As inovações pautadas na escola única do trabalho e experimentadas nesses espaços deveriam posteriormente ser generalizadas para as escolas regulares.

As escolas comuna seriam organizadas por comissões e Assembleias, através da autogestão enquanto cerne importante, se contrapondo às hierarquias entre "mestres" e "aprendizes" das escolas tradi-

cionais. A compreensão da atualidade e a ligação com a realidade foi um dos pontos base da nova escola, sendo o entendimento do meio relevante para pensar sobre o modelo de escola, pois conforme Shulgin, não seria possível falar de uma educação no geral para crianças em abstrato, pois existem crianças na área fabril, no campo, etc.; a forma como a criança compreende e se localiza no mundo é distinta, mas todas partem da atualidade (FREITAS, 2009).

Freitas (2009) se referindo a Shulgin e a importância da educação relacionada à atualidade, aponta que "não se fala de uma simples mudança de conteúdo, ou de introduzir um conteúdo crítico, mas sim de uma nova 'organização' para a escola, onde a atualidade seja fortemente vivenciada" (FREITAS, 2009, p. 24). Voltamos à centralidade do trabalho, por este ser a ação que faz a ponte entre a escola e o meio social, através do qual é possível fornecer as bases para praticar a autogestão na atualidade.

A escola era um meio privilegiado de educar, mas não o único, como expressa o próprio princípio de ligar a escola com outras esferas da vida. A educação extraescolar estava atribuída também a organizações proletárias, como os próprios sindicatos, União de Mulheres, organizações infantis e juvenis, como os Pioneiros e o Komsomol e a União da Juventude Comunista. Essas organizações tinham o papel de estimular a construção do socialismo através de diversas formas como o próprio estudo e trabalho (SAVIANI, 2017).

Lênin (2011) em seu discurso para o III Congresso da União Comunista da Juventude, na Rússia, em 1920, discutiu sobre o papel da juventude na edificação da nova sociedade. Ele diferencia a tarefa da geração precedente que era a de derrubar a burguesia dessa nova geração, cuja tarefa seria muito mais complexa, no sentido de defender a revolução das ofensivas contrarrevolucionárias, mas também a tarefa de edificar a sociedade comunista.

Nesse sentido, Lênin apontou que uma das primeiras formas de fazer isso era a juventude aprender o comunismo, o que não dava para aprender através de livros didáticos e manuais, mas através da

práxis. Sem trabalho e sem luta o conhecimento do comunismo não valeria de nada, pois repetiria o distanciamento entre teoria e prática, cuja dissociação é lei na sociedade capitalista.

Krupskaya (2017) quando escreveu sobre a educação comunista da juventude, em 1922, pontuou que a revolução fez nascer um grande interesse por parte dos jovens operários, camponeses e intelectuais sobre a política e o comunismo. Dessa forma, era crucial se pautar nessa paixão da juventude para dar vazão ao trabalho criativo que deveria significar a construção do comunismo; nesse processo, a União da Juventude Comunista Russa (UJCR) ocuparia posição-chave.

Krupskaya (2017) defendia que a juventude tinha que se voltar aos estudos sobre o marxismo e suas bases, ter participação ativa no trabalho social, talvez diretamente em alguma fábrica ou usina, questionar e transformar sua própria visão de mundo. A UJCR tinha que cumprir esse papel:

> Em primeiro lugar, é necessário que a organização da União da Juventude Comunista Russa (UJCR) dê a cada um de seus membros a oportunidade para, de uma ou outra forma, trabalhar pela causa do comunismo, de ser não somente um observador passivo de como se constrói o comunismo, mas ser seu construtor ativo (KRUPSKAYA, 2017, 94).

Krupskaya enfatizava a formação através da prática e a relação entre estudo, trabalho e ação social junto às massas operárias e camponesas, para formar a base comunista. A participação nessas organizações de juventude possuía um caráter pedagógico em si, dado o poder formativo das atividades que ali se desenvolviam, como as próprias brigadas de alfabetização que tinham muita participação da juventude para o combate ao analfabetismo (SAVIANI, 2011).

Outras questões que permearam as discussões e a criação de novas leis foi a situação das mulheres, cuja atenção se voltava à legalização do divórcio, do aborto, a tentativa de garantir as creches, os restaurantes, as lavanderias públicas e a emancipação. Por um lado, havia

a necessidade de garantir as condições materiais para combater o atraso de uma sociedade com muitos traços semifeudais, buscando garantir que as mulheres se vissem livres das amarras do lar, e que tornava uma prisão física e espiritual. Por outro lado, enfrentava o desafio de garantir às mulheres o direito ao estudo, liquidar o analfabetismo tanto das mulheres, quanto dos homens e incentivar a ocupação dos espaços públicos pelas mulheres etc. (LENIN, 1956; GOLDMAN, 2014; SAVIANI, 2011).

Igualdade perante a lei não é equivalente a igualdade perante a vida, afirmavam Lênin e outros juristas soviéticos que se debruçaram a transformar as leis com o objetivo de fazer com que as mesmas não se tornassem supérfluas, ou que, com o avanço do socialismo, não fossem necessárias leis que indicassem a transformação das relações sociais, mas que as próprias condições materiais na perspectiva comunista forjassem novas pessoas e novas relações.

No entanto, esse processo esbarrou em uma série de dificuldades que fizeram com que não fosse possível garantir, na prática, parte desses objetivos, como a falta de estrutura física para novas escolas, restaurantes, creches e lavanderias públicas. Com uma jovem União Soviética miserável e destruída pela guerra, para se construir um "novo homem" seria necessário garantir que a população não morresse de fome e que a revolução não fosse destruída pelos ataques internos e externos. Além disso, resistências e polêmicas internas também ocorreram, conforme aponta Freitas (2017):

> Toda a política educacional deste período teve enorme dificuldade para chegar à prática das escolas. Pesaram condições materiais de funcionamento das escolas, a falta de orientações claras sobre como as escolas e os professores deveriam proceder, bem como a resistência e falta de preparação do magistério para implementar as novas exigências curriculares (HOLMES, 1991, p. 142). Uma nova escola necessitava de um novo professor, algo que precisaria ainda ser organizado (FREITAS, 2017, p. 15).

Houve limites ocasionados pelo próprio desenvolvimento histórico, tendo em vista que a revolução não avançou para outros países e a burocracia stalinista assumiu o domínio da URSS, sendo as ideias pautadas com paixão nos anos iniciais por Lenin, foram desviadas ou diretamente apagadas pelo stalinismo.

Embora pontuadas em linhas gerais, essas experiências e formulações ocorridas após 1917, nos ajudam a refletir sobre o papel da educação e da juventude na luta pela transformação social também na atualidade. Na União Soviética a educação era pensada com um objetivo claro de continuidade e fortalecimento da revolução, por isso a ênfase no papel da juventude e no papel do professor, pensado enquanto professor lutador que também contribuiria com base nos objetivos políticos da educação.

Existe uma série de exemplos históricos que evidenciam o papel da juventude enquanto "caixa de ressonância" das contradições sociais[1]. Um exemplo recente são as ocupações de escola que tiveram seu pontapé no Estado de São Paulo em 2015 e que em 2016 se espraiou para outros estados. Certamente esse exemplo necessitaria de maior aprofundamento para que, então, possamos refletir sobre os paralelos com as experiências da revolução russa.

O movimento de ocupação das escolas públicas no Brasil começou em novembro de 2015, em São Paulo, pouco tempo depois do governo do estado oficializar o projeto chamado reorganização escolar, o qual ocasionaria o fechamento de salas de aula, ciclos e até de escolas inteiras. Dada a intransigência do governo em dialogar com os estudantes, em menos de três semanas cerca de 200 escolas foram ocupadas pelos secundaristas.

---

[1] No Brasil podemos destacar alguns movimentos históricos em que os jovens tiveram grande importância (sem a ênfase dos efeitos que movimentos significaram para a sociedade) tais como: a Marcha dos cem mil (1968), o movimento Diretas Já! (1983/84), os Caras pintadas (1992), Jornadas de Junho (2013) e os movimentos de ocupação de escolas em 2015 (SP e GO) e 2016 (PR e outros estados em menor escala) e uma série de movimentos internacionais, levando–se em consideração a diversidade de fatos que representaram.

Em Goiás também no ano de 2015, estudantes ocuparam escolas contra a concessão da administração escolar para as Organizações Sociais (OSs) e para a Polícia Militar (PM). Em 2016, estudantes do Paraná ocuparam cerca de 1000 escolas contra a Reforma do Ensino Médio e contra o chamado Projeto de Emenda Constitucional (PEC) "do teto", que congelaria os gastos públicos da educação e da saúde por 20 anos. Nesse ano, estudantes de outros estados como o Ceará, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro também ocuparam suas escolas.

Esses levantes estudantis[2] mostram o poder que têm os estudantes quando se colocam em choque com o poder estatal e as pressões capitalistas, e a sua importância na luta pela defesa da escola pública e da educação. É senso comum dizer que os estudantes não se importam com a escola, porém, esses casos mostraram que eles estavam dispostos a defendê–la e a questionar sua estrutura, a forma de funcionamento e as relações hierárquicas.

Para muitos jovens estas foram as primeiras experiências em movimentos políticos, ainda que à revelia das propostas pedagógicas, partiram de dentro da própria escola, e em alguma medida, ensaiaram formas de organização e de aprendizagem que se parecem com as propostas soviéticas, ainda que não de forma consciente, como autogestão, debates relacionados com a realidade, trabalho socialmente útil,

[2] É importante perceber que as ocupações de escola no Brasil tiveram influência do movimento de ocupações que ocorreu anteriormente no Chicle. A "Revolução Pinguim" ou "Revolta dos Pinguins" do Chile em 2016 foi o maior movimento secundarista que este país já viu e influenciou fortemente movimentos sociais pela América Latina. Com seus uniformes de traços antigos – que deram o nome do levante – os estudantes se organizaram e se insurgiram contra medidas do governo de Michelle Bachelet e condições de precariedade das escolas. Tais cenas, consideradas episódios inusitados nas últimas três décadas da história daquele país, eram protagonizadas por estudantes secundaristas – maciçamente mobilizados em nível nacional – que entraram em greve, tomaram as escolas, organizaram Assembleias e saíram em passeatas, gritando palavras de ordem que sintetizavam um discurso político há muito tempo ausente do cenário estudantil chileno (ZIBAS, 2008). O modelo de educação chileno representou, principalmente na década de 90, uma importância ímpar na América Latina e por este motivo esta revolta estudantil ganhou atenção da mídia internacional.

quando os estudantes se propunham a organizar, manter o espaço e dividir as tarefas, etc. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Esses estudantes conseguiram vivenciar por um período a escola que queriam. Em muitas declarações foram registrados os relatos de que eles aprenderam muito mais durante as ocupações do que durante o cotidiano escolar, pois eram sujeitos ativos naquele espaço, diferente das hierarquias, regras e pré–determinações presentes na estrutura regular (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016 – PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016). Isso mostra o potencial transformador de um modelo de escola que tenha debates vivos, vinculados à vida, nos quais os estudantes possam participar e intervir de forma verdadeira, perspectiva que se esbarrou e se esbarra com os objetivos da escola e da educação no capitalismo.

Ao ser a primeira experiência de luta para a maioria dos jovens, os movimentos de ocupação da escola se apresenta como um importante espaço de formação da juventude nos nossos dias, promovendo a politização dos seus agentes; em outras palavras, atingindo diferentes níveis emancipatórios nos sujeitos envolvidos. A emancipação não pode ser entendida com um termo absoluto ou a–histórico, mas sim inserida no processo social e histórico pelo qual estamos atravessando, ou seja, a emancipação de que estamos tratando é a emancipação que leva em conta o momento do capitalismo. A emancipação que nasce como libertação individual e ganha, aos poucos, características coletivas, políticas, até a liberdade no sentido amplo de supressão dos obstáculos que oprimem a nossa condição humana. A emancipação em Marx configura a mais elevada expressão das potencialidades humanas (MARX, 1978). Entretanto, a sociedade moderna pode ter colocado limites para esta emancipação, pois, como Marx nos diz: "[…] o homem não se libertou da religião; ele obteve a liberdade religiosa. Não se libertou da propriedade, obteve a liberdade de propriedade. Não se libertou do egoísmo da atividade profissional, obteve a liberdade da atividade profissional (MARX, 1978, p. 91).

Desta forma podemos afirmar que a formação política da juventude soviética teve outro formato, em decorrência dos diferentes contextos históricos, e por terem outros objetivos. A nossa juventude deve lutar para derrubar o capitalismo, a juventude para a qual Lenin falou tinha a função de manter as conquistas da revolução de outubro e avançar para a verdadeira construção do comunismo.

Considerações finais:

Nossa intenção neste trabalho foi desenvolver uma reflexão sobre a educação e a juventude revolucionária da Rússia, apresentando aproximações e diferenças com a juventude contemporânea e suas lutas, enfatizando o compromisso que os jovens assumiram na transformação social, na sua proximidade com o projeto revolucionário e o papel que a reprodução da ideologia revolucionária desempenhou diante do capitalismo.

Relacionamos a história e sociedade das diferentes juventudes (russa e brasileira), para pensar categorias mais gerais que aproximam essas duas realidades e nos permitam aprofundar os estudos nesta área. Uma delas é o papel que a juventude desenvolveu / desenvolve nas mais diversas transformações sociais e a relação dialética entre a educação e a juventude.

A diferença entre o papel que executou e executa os movimentos da juventude nos nossos dias e os escritos sobre a juventude no pós-revolução russa vai além da distância histórica. Na Rússia era um papel da juventude edificar a sociedade comunista recém-implantada pela revolução de outubro de 1917. Nos levantes contemporâneos está a motivação de transformação da juventude, motivada pelas condições materiais da escola estatal, em conjunto com a miséria da maioria da população e da juventude oprimida.

É daí que surge o anseio de revolta e transformação que marcou os levantes estudantis contemporâneos, mas que diferem das motivações de luta dos jovens do começo do século passado na Rússia,

pois o que os unia, além da faixa etária, era a difícil tarefa de aprender na prática sobre o comunismo e estar ao lado da classe proletária, como classe dirigente na tarefa de colocar abaixo o capitalismo, construir o socialismo e edificar a sociedade comunista.

A burguesia desempenhou um papel histórico de construir um ideário de "fim da história" na cabeça das massas, dando a ideia de que o capitalismo seria um sistema sem um fim, diferente dos modos de produção precedentes. A derrota do chamado socialismo real e a restauração capitalista nos países que chegaram a revolução jogam neste terreno, ou seja, contribuem para a construção do ideário de que o comunismo não seria viável.

É neste ponto que entra uma das tarefas principais da juventude contemporânea: aprender sobre o comunismo, ou seja, aprender sobre as teorias da revolução social. Dessa forma, podem impedir que as falácias históricas da burguesia se solidifiquem nas massas. Poderão assim entender e criticar as saídas "fáceis" do reformismo e/ou do autonomismo para a juventude.

Apostamos na tarefa da juventude de assimilar o comunismo, pegar da velha escola capitalista os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, aprender as lições da revolução russa e outras revoluções vitoriosas, aprender com as palavras de Vladimir Lenin, para colocar de pé um grande levante juvenil em parceria com os demais setores do proletariado, sob o comando da classe operária que devido ao lugar que ocupa no modo de produção capitalista, é a única classe que pode nos levar ao fim deste sistema.

Referências

AMBONI, Vanderlei; NETO, Luiz B. Trabalho e educação na construção da Rússia socialista. **REVISTA HISTEDBR ON–LINE**. Campinas, no 51, p. 266–278, jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640277/7836.> Acesso em: jan. 2018.

CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS Jonas.; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de Luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

DUARTE. Newton. Luta de classes, educação e revolução. **GERMINAL**: Marxismo e Educação em Debate. Londrina, v. 3, n. 1, p. 128–138; fev. 2011. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9499/6923.> Acesso em: nov. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **A construção da pedagogia socialista (escritos selecionados).** São Paulo, Expressão Popular, 2017.

GOLDMAN, Wendy. **Mulher, Estado e Revolução**: política familiar e vida social soviéticas, 1917–1936. São Paulo, Boitempo–Iskra, 2014

KRUPSKAYA, Nadeszda. Konstantinovna. Sobre a questão da educação comunista da juventude (1922). In: KRUPSKAYA, Nadeszda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista**. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete Caldart (Orgs.)São Paulo, Expressão Popular, 2017.

_____. Auto–organização escolar e organização do trabalho (1923). In: KRUPSKAYA, Nadeszda Konstantinovna. In: KRUPSKAYA, Nadeszda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista**. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete Caldart (Orgs.)São Paulo, Expressão Popular, 2017.

LENIN, Vladimir. Às operárias. In: **O socialismo e a emancipação da mulher**. Editorial Vitória, 1956. Disponível em: >https://www.marxists.org/portugues/lenin/1920/02/22.htm.> Acesso em: fev. 2018.

_____. As tarefas das uniões da juventude. **REVISTA HISTEDBR ON–LINE**, Campinas, número especial, p. 2–4, abr 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639915/7478.> Acesso em: jan. 2018.

LOMBARDI, José Claudinei. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **REVISTA HISTEDBR ON–LINE**. Campinas, número especial, p. 347–366, 2011.

LUNACHARSKY, Antoly. Proclamação do Comissário do Povo para a Educação.In: In: KRUPSKAYA, Nadeszda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista**. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete Caldart (Orgs.)São Paulo, Expressão Popular, 2017.

MARX, K. **A questão judaica**. São Paulo: Moraes, 1978.

PIOLLI, Evaldo; PEREIRA, Luciano; MESKO, Andressa de Sousa R. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 21–35, jan./jun. 2016.

SAVIANI, Nereide. Concepção socialista de educação – A contribuição de Nadeszda Krupskaya. **REVISTA HISTEDBR ON–LINE**. Campinas, número especial, 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art03_41e.pdf.> Acesso em: nov. 2017.

SAVIANI, Nereide. O legado educacional da revolução russa de 1917. *In:* BERTOLINO, O.; MONTEIRO, A. (Orgs.). **100 anos da Revolução Russa**: legados e lições. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grabois, 2017.

ZIBAS, D. M. L.. "A Revolta dos Pingüins" e o novo pacto educacional chileno. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. 13, n. 38, p. 199–220, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413–24782008000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: set. 2016.

VII

EDUCAÇÃO E TRANSIÇÃO SOCIALISTA SOVIÉTICA: PERSPECTIVAS DOS PRIMEIROS ANOS DO REGIME[*]

Leandro Sartori

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabela 1 – Quadro estatístico acerca do desenvolvimento da Educação Elementar

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

Fonte: WILSON apud ARAÚJO, 2016, p. 36

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[4] 1) de instintos sociales, 2) de la conciencia social, y 3) de hábitos sociales.

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

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

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

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

[5] "Nuestras escuelas deben dar a los jóvenes los fundamentos de las ciencias, deben ponerlos en condiciones de forjarse ellos mismos una mentalidad comunista, deben hacer de ellos hombres cultos."

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

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

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

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

balhos mais complexos (Idibem, p. 99).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusão

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VIII

A REVOLUÇÃO RUSSA E OS DESAFIOS À PEDAGOGIA HISTÓRICO–CRÍTICA[*1]

José Claudinei Lombardi

Introdução

O tema enseja que, neste momento de profunda crise estrutural do modo capitalista de produção e de aprofundamento da crise conjuntural brasileira, busquemos analisar as possibilidades da educação para o encontro de alternativas revolucionárias e transformadoras para tirar os homens (no sentido de "gênero humano", homem e mulher) do caminho da barbárie e da escravidão, recolocando na ordem–do–dia a possibilidade da revolução (como transformação estrutural da sociedade, como plena emancipação da humanidade), tema que considero plenamente vigoroso.

Como já expressei no estudo dos clássicos do marxismo e a educação (LOMBARDI, 2011), entendo que a escola tem um importante papel na educação dos trabalhadores, possibilitando o domínio das ferramentas teóricas para uma compreensão crítica do mundo, através do acesso aos saberes historicamente produzidos pela humanidade, condição elementar para assumir as rédeas do poder político.

---

[*] DOI – 10.29388/978-65-86678-06-2-f.175-200

[1] Texto apresentado na mesa redonda "Revolução Russa e educação", ocorrida as 14:00 horas na Faculdade de Educação da Unicamp no dia 21 de setembro de 2017, numa promoção conjunto do HISTEDBR e FE Unicamp. Tive por objetivo colocar ênfase na importância da Revolução de Outubro no que diz respeito à educação e, pessoalmente, busquei tecer algumas breves reflexões da contribuição para a Pedagogia Histórico–Crítica. Publicado em: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador**, *v. 9, n. 3, p.* 292–306*, dez. 2017. ISSN: 2175–5604* 292

Este artigo resulta de participação em mesa redonda, na Faculdade de Educação da Unicamp, comemorativa aos 100 anos da Revolução Russa, em conjunto com as Professoras Mariza Bittar e Nereide Saviani, duas intelectuais que tem contribuído, em diferentes oportunidades, com a reflexão sobre a temática. Tive oportunidade de expor minha posição sobre o tema em outro evento (LOMBARDI, 2017), não trazendo para esta mesa uma elaboração original[2]. Minha exposição retomará sinteticamente o tema, organizando–o em três pontos: 1. O significado histórico da Revolução Russa; 2. A educação na Revolução de Outubro; 3. Observações pontuais sobre a educação na Rússia revolucionária e a Pedagogia Histórico–Crítica.

No primeiro ponto, é apresentado o significado histórico da Revolução Russa que não pode ser separada da revolução burguesa, no interior das quais se deu o surgimento das classes fundamentais do capitalismo, a partir de onde se forjaram as lutas do proletariado contra a exploração capitalista. O texto compartilha do entendimento de que a Revolução Bolchevique foi um fato fundamental para história do Século XX, notadamente como referência ao proletariado, tal qual o foi a Revolução Francesa para demarcar o fim do antigo regime e a vitória política da burguesia revolucionária. Em seguida, no segundo item, faço uma leitura da educação na primeira fase da Revolução de Outubro, estudando–se o relatório apresentado no *I Congresso de Toda a Rússia para a Instrução Pública*, denominado *"A Educação na Rússia Revolucionária"*, ocorrido em 1922, pelo Presidente do Comissariado do Povo para a Instrução Pública, Anatóli Lunatcharski, que descreveu as questões fundamentais da educação no contexto da revolução. Finalmente, na terceira e última parte, traço feitas algumas observações sobre as possíveis contribuições da educação na Rússia revolucionária no processo de construção da Pedagogia Histórico–Crítica.

[2] É absurda a ideia de um autor "autoplagiar–se", pois não faz o menor sentido que um intelectual não se aproprie de seus próprios escritos anteriores.

O significado histórico da Revolução Russa

O significado histórico da Revolução Russa não pode ser desligado da Revolução Industrial, do surgimento das classes fundamentais do capitalismo, das lutas dos trabalhadores contra a exploração capitalista, das lutas de classe dos anos 1840, que levaram à criação do Partido Comunista, das lutas de classe dos anos 1870, que desembocaram na Comuna de Paris, marcando na história que 1871 foi a primeira vitória dos trabalhadores que, por um período efêmero, fez com que as massas de trabalhadores, camponeses e miseráveis aprendessem que é possível a tomada do poder político. Contraditoriamente, esse movimento foi acompanhado pelo fortalecimento da máquina do Estado burguês, notadamente a segurança do capital e a máquina de guerra e repressão.

Sobre a Revolução Russa não havia, entre os clássicos marxistas e bolcheviques, consenso quanto às possibilidades que a revolução ocorresse nessa formação social. A leitura dos clássicos parece induzir ao prognóstico da revolução proletária como alternativa líquida e certa, com a instalação de um governo socialista, somente numa sociedade de capitalismo avançado, decorrência do pleno desenvolvimento social das forças produtivas, barrada por relações de produção privatistas. *Contraditoriamente*, porém, a Revolução ocorreu numa formação social de revolução capitalista *tardia*, uma sociedade rural e ainda com características fortemente feudais, com um governo monárquico e absolutista!

Parecem brincadeiras de Clio que precisava entender a transformação histórica por suas contradições, pela negação–da–negação, e que para isso forjou, no seio das contradições da totalidade histórica russa, a primeira revolução socialista da história!

Não é necessária uma longa exposição sobre a Revolução de Outubro de 1917 e, menos ainda, sobre a importância e o significado que representou no âmbito da história contemporânea, tema que foi trabalhado por muitos pesquisadores. Por isso, apenas irei me posicio-

nar quanto ao entendimento que tenho da importância histórica da Revolução Soviética. Para tanto, poderia recorrer a muitos autores para caracterizar o que penso sobre o assunto, mas novamente recorro à boa escrita totalizante de Eric Hobsbawm, em seu *A Era dos Extremos* (2003), assinalando que compartilho com o historiador marxista o entendimento da Revolução Bolchevique como fato fundamental para história do Século XX, tal qual o foi a Revolução Francesa para demarcar o fim do antigo regime e a vitória política da burguesia revolucionária.

Para Hobsbawm, o Breve Século XX nasceu sob a égide de uma nova força: a Revolução em escala mundial, sendo a Revolução Russa uma filha dileta das guerras desse Século, transformando uma sociedade de local e feudalizada em uma superpotência mundial (ibidem, p. 61). A revolução de outubro foi universalmente reconhecida como um acontecimento que abalou o mundo. Foi a fonte inspiradora de amplos movimentos políticos, produzindo uma onda de rebeliões em todo mundo que, acompanhando os movimentos contraditórios da história, colocava na ordem do dia a possibilidade de se realizar a utopia da emancipação universal – a construção de uma sociedade sem classes, sem opressão, sem desigualdades e sem injustiça (ibidem, p. 78). A Revolução Russa provocou uma série de movimentos por todo o mundo, como as guerrilhas, as insurreições, a descolonização de países que, ainda no século XX, estavam dominados por impérios coloniais.

Em uma era de profundas contradições, enquanto a revolução bolchevique impulsionava politicamente o movimento proletário, reorganizando a produção e promovendo pleno desenvolvimento econômico, o capitalismo desmoronava em profunda e grave crise estrutural. Como consequência, "a grande depressão destruiu o liberalismo econômico por meio século… obrigou os governos ocidentais a dar às considerações sociais prioridade sobre as econômicas em suas políticas de estado" (ibidem, p. 99). Hobsbawm é testemunha que, enquanto o mundo capitalista vivia profunda depressão, um país que havia rompi-

do clamorosamente com o capitalismo, parecia imune à crise estrutural (ibidem, p. 100), surgindo o regime soviético como uma alternativa de economia racional e planificada face ao fracasso das democracias liberais e à política do *laissez faire.*

É esse o entendimento que tenho sobre a importância da Revolução Russa para a história da humanidade: foi o marco da construção de uma sociedade socialista para o proletariado, da mesma forma que a Revolução Francesa foi o marco da tomada do poder pela burguesia. Foi isso o que lapidarmente registrou Hobsbawm:

> […] pela primeira vez na história o problema da construção de uma sociedade socialista deixou de ser abstrato. Como a União Soviética permaneceu até o final da Segunda Guerra Mundial como o único Estado dirigido por marxista, a discussão deste problema se referia predominantemente àquele país ou se desenvolvia em torno dele. E esta discussão continuou por muito tempo a ser dominada pela experiência soviética, estando ainda em grande parte ancorada naqueles mesmos termos, uma vez que os esforços subsequentes para construir o socialismo se modelaram segundo o exemplo da URSS como ponto de referência essencial (HOBSBAWM, 1985, p. 16).

A educação na Revolução de Outubro

A Revolução de Outubro não se deu sem o enfrentamento de uma forte onda contrarrevolucionária na Rússia e fora dela. Além da luta armada levada a cabo pelo Exército Vermelho, foi necessário um amplo trabalho de esclarecimento das massas, uma ampla ação de formação dos trabalhadores do campo e da cidade, possibilitando a compreensão dos fundamentos de uma nova sociedade composta por homens desalienados, preocupados com a busca do bem comum, superando o individualismo e o egoísmo.

Era necessária uma ampla educação das massas, tirando–as do analfabetismo e da ignorância. Essa tarefa – o combate ao analfabetismo – foi considerada fundamental pelos dirigentes bolcheviques. Nes-

se processo a escola emergiu como uma instituição necessária e imprescindível. Sabiam os revolucionários russos que a produção social de novas relações sociais exigia uma escola voltada à formação do novo homem que a nova sociedade socialista necessitava. Sabiam os revolucionários soviéticos que a escola era uma arma fundamental nas mãos das classes dirigentes (PISTRAK, 2005, p. 30) e, por isso mesmo, era necessário colocá–la a serviço da construção da nova ordem socialista. Sabiam que a revolução e a escola deveriam agir paralelamente "porque a escola é a arma ideológica da revolução" (idem, ibidem).

Foi assim que, ainda no contexto da luta revolucionária, o coletivo de educadores revolucionários, compreendendo a importância do papel histórico da escola na formação do novo homem, tomou para si a tarefa histórica de construção de uma pedagogia e uma prática revolucionária. Krupskaya, Shulgin e Pistrak e muitos outros educadores tinham claro que a escola deveria ter como função:

> […] a formação de um homem que se considere um membro de uma coletividade internacional construída pela classe trabalhadora em luta contra um regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social onde as classes não existam mais. Em termos mais concretos, é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual é o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e finalmente, é preciso que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo por um novo edifício (PISTRAK, 2005, p.31).

Lênin tinha plena consciência da importância da educação na luta pela consolidação do regime e, por ocasião do *VIII Congresso do Partido Bolchevique*, realizado entre os dias 18 e 23 de março de 1919, se empenhou para que fosse aprovada uma resolução que instituísse a instrução geral e politécnica gratuita, obrigatória para todas as crianças e adolescentes, totalmente laica e livre de influência religiosa, promotora de um ensino articulado com o trabalho socialmente produti-

vo e formador de homens plenamente desenvolvidos para a sociedade comunista em construção (BITTAR e FERREIRA JÚNIOR, 2011). Era a aprovação, como política de Estado, da concepção marxista de educação. Essa concepção, partilhada pelos educadores revolucionários (cf. FREITAS, 2009, p. 11), foi assumida logo após a tomada do poder, com as medidas organizativas necessárias para a criação de um novo sistema educacional e uma nova escola, pois sabiam que a velha escola czarista, de caráter elitista e verbalista, não lhes servia nessa nova caminhada (PISTRAK, apud FREITAS, 2009).

Os revolucionários soviéticos sabiam que o reconhecimento da importância da escola, implicava na consciência dos limites da escola no contexto revolucionário. Por isso mesmo, era preciso diferenciar a pedagogia revolucionária das correntes pedagógicas democrático–burguesas que defendiam que somente através da escola, pela via pacífica, é que se poderia realizar a felicidade da humanidade. Diferente desses, os revolucionários deram à escola "um papel auxiliar no contexto de todo um processo suscitado unicamente pela vontade dos trabalhadores" (PISTRAK, 2005, p.113). Melhor dizendo, a escola deveria ter seu trabalho articulado com outras instituições, também responsáveis pela cultura na revolução.

No que diz respeito à organização bolchevique, após a tomada do poder pelos bolcheviques, foram criados os Comissariados do Povo, substituindo a antiga estrutura ministerial. Para a educação e a cultura foi criado o *Comissariado do Povo para a Instrução Pública* (NarKomPros), em 26 de outubro de 1917, sob a presidência de Anatóli Lunatcharski e que o presidiu de 1917 a 1929, com a responsabilidade de cuidar de toda a vida cultural da Rússia revolucionária e tendo como principal finalidade reconstruir o sistema educacional da Rússia (cf. FREITAS, 2009). Além de Lunatcharski, figuravam como membros do NarKomPros: Krupskaya, M. N. Pokrovskiy, Lepshinskiy, Pistrak, Blonski entre outros. Ainda em 1917, esse Comissariado elaborou o documento "Princípios Fundamentais da Escola Única do Trabalho", base da "Declaração sobre a Escola Única do Trabalho", aprova-

da pelo Comitê Central do Partido Bolchevique, em 30 de setembro de 1918.

Nos primeiros anos de atuação do NarKomPros, foram muitos os desafios enfrentados, entre os quais se destacam: o combate ao analfabetismo, a organização de bibliotecas populares, a criação da imprensa educacional, a formação de professores, a organização da Juventude, a articulação do ensino com o trabalho produtivo etc. Esses desafios deveriam ser enfrentados com base numa educação fundada no marxismo e que implicava na abolição da herança da antiga escola czarista, com seus manuais impregnados da ideologia burguesa, dos métodos adestradores, tendo ainda que quebrar a resistência de um corpo docente conservador e defensor de uma concepção educacional tradicional. Em oposição à concepção pedagógica tradicional, era preciso introduzir na nova escola revolucionária, com novos conteúdos e novos métodos de ensino que deveriam ligar a escola à vida, ao trabalho e à população (SAVIANI, 2010).

É isso o que depreendo da leitura do relatório apresentado no *I Congresso de Toda a Rússia para a Instrução Pública*, denominado *"A Educação na Rússia Revolucionária"*, ocorrido em 1922, no qual Lunatcharski descreveu o contexto educacional encontrado pelo Comissariado do Povo para a Instrução Pública: um "reino de analfabetismo" gritante, fruto da política de classes desenvolvida pelo regime czarista. O relatório assim registrou essa situação:

> O primeiro objetivo que se coloca o governo da classe dominante consiste em manter o atraso das massas, para abafar todo o pensamento crítico. Quando se trata de um país como a Rússia, o ministro da Instrução Pública foi até o fim do regime czarista… ministro do obscurantismo público. Se uma sociedade quiser abrir uma escola, o ministro não dará autorização; Quando se quiser abrir uma universidade numa cidade, o ministro opor–lhe–á uma recusa; se um professor for talentoso, será exilado para o estrangeiro; se os estudantes lutarem para que a escola dê mais tempo aos estudos científicos, mandam–se para a tropa. Foi esta a constante da política do Ministério

> da Instrução Pública que era uma espécie de departamento do Ministério do Interior. Este velava por conservar a sua preponderância sobre a escola (LUNATCHARSKI, 1922, p. 34).

O Comissário da Instrução Pública foi enfático ao afirmar que a escola ainda era, para a grande maioria da população, uma realidade inacessível, apresentando dados sobre a situação encontrada:

> Sabeis que, globalmente falando, as nossas escolas do primeiro grau só podem receber metade das crianças, e que o segundo grau é apenas suficiente para 5 a 6% das crianças. Fica, pois, claro que cerca de nove pessoas em cada dez não podem, no término do primeiro grau, entrar para o segundo grau. E isso desfavorece enormemente a população rural em relação à urbana, o que destrói a própria unidade relativa da escola. Daí resulta que, apesar de tudo, um filho de camponeses terá, nessa qualidade, na maioria dos casos e independentemente das suas capacidades — isto na Rússia soviética, mesmo que à escola sejam garantidas as melhores condições nas próximas décadas após a revolução — muito menos possibilidades de ser admitido no segundo grau que a criança da cidade (ibidem, p. 49)

O Partido Bolchevique assumiu as propostas dos pais do marxismo para a educação, defendendo a Escola Única do Trabalho, a escola unitária que deveria promover uma profunda imbricação entre trabalho e educação, visando uma formação *omnilateral* do homem. A escola socialista deveria se constituir na escola do trabalho, uma escola que deveria ter por objetivo o pleno desenvolvimento de todas as capacidades e potencialidades do educando, introduzindo os processos de trabalho de modo prazeroso, como na brincadeira, pouco a pouco passando dos processos simples de trabalho aos mais complexos e produtivos, proporcionando aos educandos o domínio dos conhecimentos teóricos e práticos. Uma escola ativa, no sentido de alimentar os conhecimentos a partir dos interesses dos alunos, assimilados por todas as capacidades do organismo (ibidem, p. 64).

Em síntese, essa proposta da escola do trabalho era a própria escola politécnica e que deveria possibilitar não um conhecimento limitado e parcial ao educando, mas uma aprendizagem de tantos e quantos conhecimentos necessários à produção de um grande centro de produção industrial; o máximo de conhecimentos sobre as relações necessárias à vida do homem, bem como sobre a história da própria produção industrial, pois não existe conhecimento que não esteja ligado às relações entre o homem e a natureza, às relações que a produção industrial estabelece com a produção das matérias–primas e de tudo o que é necessário à produção da existência humana (ibidem, p. 65).

Entendiam perfeitamente bem os educadores revolucionários que, sob a revolução do trabalho, era necessário criar a escola do trabalho, única, mas não uniforme, em vista das diferenças regionais e das relações entre campo e cidade. A escola do trabalho era uma necessidade **imperativa** do pleno desenvolvimento do modo de produção socialista, então em implementação na URSS, onde o trabalhador era, simultaneamente, trabalhador e dono dos meios de produção (cf. AMBONI, BEZERRA NETO e BEZERRA, [s.d.]).

Não havia muitas dúvidas quanto ao que deveria ser priorizado pelo NarKomPros, com a priorização e desenvolvimento de uma ampla campanha de alfabetização. René Capriles assim registra o empenho na alfabetização:

> O Comissariado do Povo para a instrução Pública, desde seus primeiros dias, teve como meta conseguir a alfabetização geral e a educação política da população. Mas a própria sombra do analfabetismo impediu, nos primeiros anos, uma decisiva participação das massas na construção ativa do socialismo. No final de 1918 foi assinado o decreto "Sobre a mobilização dos que sabem ler e escrever", segundo o qual toda a população culta ficava compromissada com o trabalho da instrução geral. Lênin assinou, no dia 26 de dezembro de 1919, o decreto "Sobre a liquidação do analfabetismo", que obrigava toda a população com idade compreendida entre os 8 e os 50 anos, que não sabia ler nem escrever, a se alfabetizar na língua materna ou na rus-

sa, conforme o desejo de cada um (CAPRILES, 2007, p. 30).

Completa o autor que:

> O Estado Soviético não só obrigou as pessoas a estudar, mas também criou todas as condições necessárias para que isso acontecesse. Por exemplo: para todos os que estudavam, a jornada de trabalho foi reduzida em duas horas diárias com completa conservação do salário. Era permitido aproveitar as Casas do Povo, igrejas, clubes, casas particulares e locais adequados na fábrica, empresas e repartições soviéticas para dar aula (CAPRILES, 2007.p, 30–31)

Esse compromisso do Estado soviético com o combate do analfabetismo em todo o território russo resultou em que "[…] mais de 50 milhões de analfabetos e cerca de 40 milhões de semianalfabetos" fossem alfabetizados entre 1923 a 1939 (BITTAR e FERREIRA JÚNIOR, 2011, p. 390).

Objetivando a formação do novo homem e da nova mulher para a edificação da sociedade socialista, também era imprescindível a transformação de todo o sistema estatal de educação russo. Para tanto, já em 1918, o Comissariado Nacional "anunciava na primeira sessão de professores internacionalistas, a criação das escolas experimentais e demonstrativas, dentre elas, as Escolas–Comunas" (FREITAS, 2009, p.12–13). Estas escolas experimentais funcionaram como internato no período compreendido entre 1918 e 1937, quando foram definitivamente fechadas pelo governo stalinista. O objetivo principal das Escolas–Comunas, até 1925, foi de elaborar uma nova pedagogia para a escola do trabalho, com um novo currículo e um programa educacional orientador do trabalho pedagógico a ser desenvolvido em todas as escolas do território soviético (idem, ibidem).

Foi nesse contexto que foram definidos os princípios da Escola–Comuna: a autodireção; a participação direta de todo o coletivo nas diferentes formas de trabalho produtivo e intelectual da nova escola; o autosserviço; o desenvolvimento do trabalho produtivo – colocado

como fator principal e base de toda a atividade escolar (ABREU, 2015, p. 338). Nessa direção, a experiência desenvolvida por Pistrak na Escola de Lepechinsky, foi uma das primeiras experiências de educação comunista. Para a construção de sua proposta de educação escolar, Pistrak considerou de importância fundamental a relação entre teoria e prática no processo de formação de professores: "Sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária" (PISTRAK, 2009, p. 24).

Foram princípios básicos da experiência pedagógica de Pistrak: o trabalho como concepção educativa; o ensino organizado por complexo temático; a auto–organização dos estudantes e a participação direta de todo coletivo escolar nas decisões da instituição. Eram princípios que presentes no currículo, articulado ao plano individual de estudos dos educandos, com o objetivo de desenvolver o espírito científico nos alunos e, simultaneamente, a valorização do trabalho e o desenvolvimento da vida coletiva.

Explica Freitas (2009) que o ensino organizado por complexo temático buscava articular as diferentes ciências no currículo, visando desenvolver nos educandos a compreensão da realidade na sua totalidade. Todos os componentes curriculares deveriam ser articulados, visando possibilitar ao educando o pleno domínio dos conhecimentos científicos, devendo conter: 1. o plano sistemático de cada disciplina ligado às disciplinas subjacentes; 2. o método de trabalho temático; 3. o planejamento dos estudos obrigatórios e também para o trabalho em círculos, nos quais deveriam ser incluídas as atividades científicas e artísticas; 4. a pesquisa, desenvolvida desde a mais tenra idade; 5. o plano de estudo com meta, colocando como tarefa a assimilação de um mínimo definido, verificando em um tempo mais ou menos definido por formas que respondam ao caráter de cada disciplina (FREITAS, 2009).

Breves observações sobre a educação revolucionária e a Pedagogia Histórico–Crítica

Penso que Dermeval Saviani deu uma contribuição fundamental para a construção de uma pedagogia a um só tempo histórica e crítica, com sólida fundamentação no marxismo, notadamente em Marx e Gramsci, também se referenciando em outros autores que, desde a concepção materialista dialética da história, contribuíram para o avanço de uma pedagogia crítica e revolucionária, referenciando: Bogdan Suchodolski, Mario Alighiero Manacorda e Georges Snyders. Além desses autores, situados no âmbito da Filosofia da Educação, também aparecem os nomes de Pistrak e Makarenko e da psicopedagogia da Escola de Vigotski (SAVIANI, 2003, p. 147–148).

Não há como e porque cobrar de Saviani o estudo e a incorporação dos educadores e pedagogos responsáveis pela construção de uma pedagogia revolucionária após a vitoriosa Revolução de Outubro. Considerando, porém, a pedagogia histórico–crítica como uma **construção coletiva**, coloquei–me o desafio de tecer algumas contribuições teóricas e práticas para a PHC e que surgiram da atuação de pedagogos e educadores do Comissariado do Povo para a Instrução Pública (LOMBARDI, 2017). Basicamente, como educador que se coloca o desafio de ensinar–e–aprender, perguntei–me: *qual a contribuição dos pedagogos revolucionários à pedagogia histórico–crítica?*

A leitura do já referenciado relatório – intitulado *"A Educação na Rússia Revolucionária"* – do coletivo do Comissariado do Povo para a Instrução Pública, apresentado pelo Presidente do NarKomPros, Anatóli Lunatcharski, no *I Congresso de Toda a Rússia para a Instrução Pública*, ocorrido em 1922, trouxe à tona várias questões que nos ajudam a entender a organização de uma educação revolucionária e que se destina à formação intelectual, cultural e política dos trabalhadores do campo e da cidade, preparando homens novos que conduzam o parto da nova sociedade.

Em **1º. Lugar está a luta pela escola como uma prioridade para a revolução.** Como antes da revolução não havia boas escolas na Rússia, mas uma antiga escola que mutilava as pessoas, isolando–as umas das outras, transmitindo conhecimentos inúteis que logo eram esquecidos (LUNATCHARSKI, 1922, p. 20), era necessário, com a revolução vitoriosa, organizar uma grande massa de conhecimentos para saber o que é preciso demolir e como fazê–lo. Para Lunatcharski, a luta pela escola foi uma das condições fundamentais para instruir o povo na direção de organizar e gerir uma vida estatal e política justa: "sabemos que de modo nenhum o povo pode organizar uma vida estatal e pública justa, nem verdadeiramente gerir a economia, se não for instruído, se não possuir todos os conhecimentos indispensáveis" (ibidem, p. 2). Numa perspectiva revolucionária, é preciso reorganizar a escola, pois esta é um instrumento fundamental para a formação política das massas, para o cumprimento de seu papel de organização da propaganda das ideias sociais de cooperação revolucionária (ibidem, p. 8) e para a formação de uma comunidade em que todos os homens busquem o bem de todos (ibidem, p. 13).

Em oposição à escola dual, que visava formar duas classes sociais, uma vivendo do trabalho intelectual e a outra do trabalho manual, um **2º. ponto** que gostaria de sublinhar a **criação da Escola Única como Escola do Trabalho**, tema que foi aprofundado por Gramsci e que é referenciado por Saviani. Esta deveria promover a articulação do trabalho necessário à produção da existência, simultaneamente ao ensino da técnica no seu conjunto, do trabalho como meio de educação, do trabalho como participação do aluno no processo geral do trabalho da população (ibidem, p. 6). A escola unitária deveria estabelecer profunda relação entre trabalho e educação, para a formação omnilateral do educando. Tratava–se de implantar a escola comunista:

> A escola que o comunismo traz com ele é antes de mais a escola única, isto é, a mesma para todas as classes sociais, utilizando em todo o lado os mesmos métodos de ensino. […] Em segundo lugar, é uma escola do trabalho. Entendemos por isso uma escola que, tanto

> quanto possível, renunciasse a todas as "lições", que desse à criança – desenvolvendo ao mesmo tempo as suas capacidades – a possibilidade de se desenvolver brincando, passando pouco a pouco dos processos simples de trabalho aos cada vez mais complexos e produtivos que proporcionam conhecimentos práticos. Ao alimentá–la sempre com os seus próprios interesses, a escola terá mais a certeza de levar a criança para o círculo dos conhecimentos e aptidões práticas, porque são assimilados pelos órgãos externos de todo o organismo (ibidem, p. 64).

Essa escola do trabalho era, em síntese, a escola politécnica:

> Chamamos–lhe escola politécnica, porque não gostaríamos que o trabalho fosse estudado com base num só exemplo. Ao estudardes a história da fábrica, estais a estudar a evolução das relações de trabalho, aprendeis o que são as doenças profissionais, confrontar–vos–eis com a higiene social, a anatomia, a fisiologia — com as disciplinas médicas em geral. Não existe um grupo de conhecimentos que não esteja estreitamente ligado a essa gigantesca meada das relações entre o homem e a natureza, a esse nó que um grande centro industrial, uma fábrica ou uma oficina constituem […] (ibidem, p. 65).

Para os educadores revolucionários a revolução do trabalho colocava a necessidade de se criar a escola do trabalho, única, mas não uniforme, em vista das diferenças regionais e das relações entre campo e cidade. Uma escola que efetivamente formasse os educandos para a vida, para o trabalho e para a administração pública.

Uma dimensão que mantém atualidade é **o currículo e a organização do conteúdo**, o **3º. aspecto** que gostaria de ressaltar. Para os educadores revolucionários não era necessário mudar as matérias no programa escolar, pois sempre havia possibilidade de reagrupá–las e unificá–las em determinados centros temáticos. Para os pedagogos revolucionários, o problema não estava na **forma**, mas no conteúdo. E nesse sentido, efetivamente, a única matéria de estudo **é a cultura humana**, pois esta também engloba as ciências naturais (ibidem, p. 6).

Em outras palavras, para os educadores soviéticos o problema não estava na denominação das matérias, mas em seu conteúdo, conforme se pode constatar na citação que segue de Lunatcharski em seu relatório:

> Mas em que medida o conteúdo em si do conhecimento científico pode influir na instrução comunista das massas? As ciências naturais são as menos discutíveis. Decorrente da própria natureza do regime capitalista, os fundamentos da concepção do mundo, baseada nas ciências da natureza, devem ser mais ou menos objetivas. Como querem vocês, que consciente ou inconscientemente, seja falsificada a ciência sobre as plantas, os animais, sobre as leis da mecânica etc., se essa falsificação da verdade torna impossível gerir a economia? Já que é preciso gerir a economia, já que é preciso que as máquinas funcionem corretamente, já que é preciso curar o gado doente e beneficiar os solos, há necessidade de conhecimentos objetivos. […] Completamente distinto é o que se passa nas ciências sociais. Aí tudo é extremamente discutível. Porque segundo a ideia que o homem se faz da história, segundo o que ele entende ser o seu ideal o que ele atribui importância como fator essencial da sua vida presente, disso depende a orientação desse homem na vida, o que ele vai fazer, como vai trabalhar (ibidem, p. 26).

Ainda que aparentemente não hajam problemas nas ciências da natureza, mas apontem a ideologização que ocorre nas ciências do homem, sabiam perfeitamente bem que as ciências não são neutras. Sob o regime burguês a ciência burguesa "teve de travar uma luta de morte com a jovem ciência do proletariado" e nessa luta a ciência burguesa teve que falsificar e alterar os dados "em proveito da classe dominante". Com a revolução proletária, era preciso recolocar a ciência em uma perspectiva do proletariado, o que não era tarefa simples: para isso é preciso um "trabalho muito intenso para formar o docente de ciências sociais de novo tipo" (ibidem, p. 27). Entendiam os revolucionários que "serão mantidas no programa escolar as mesmas matérias que lá se encontram hoje", mas será preciso reagrupar as matérias e

unificá–las em determinados centros, sendo a cultura humana efetivamente a única matéria de estudos.

> […] Sabemos que na sua evolução histórica, a sociedade humana está indissoluvelmente ligada à natureza, que o trabalho é a raiz da qual nascem as ciências naturais, isto é, a concepção da natureza. A bem dizer, a cultura humana é a única matéria de estudo, porque engloba, também, as ciências naturais como reflexo da natureza na consciência dos homens em todos os estágios da sua evolução.
> A história da cultura humana é inseparável da natureza. É a ciência que melhor estudamos, não há ciência que dela não derive […] (ibidem, p. 6).

Além das disciplinas científicas e tecnológicas, também é necessária "a educação física" e que tem por finalidade: desenvolver o corpo... moldar o seu próprio corpo a fim de torná–lo ágil, são, belo"; além desta, também é preciso incluir "a educação estética" entendida "como o desenvolvimento das inclinações criativas do homem pela beleza" (ibidem).

Numa perspectiva revolucionária um **4º. aspecto é a Organização da gestão escolar que, da mesma forma que o poder do Estado, deve assentar–se em todo poder às massas.** Em uma sociedade dividida em classes, a escola é organizada como a sociedade, com alguns que mandam e controlam e a maioria que obedece; é organizada como a produção, com a separação entre os que mandam e os que obedecem. Na sociedade classista não se organiza uma escola única e para todos e, por isso, a burguesia não pode aceitar uma escola única para todos, notadamente para a grande maioria da população – o trabalhador (ibidem, p. 5). Somente com a revolução, pela qual se buscou eliminar a divisão entre as classes, era possível pensar a criação de uma escola única, uma escola para todos. E nessa nova escola, era necessária a construção de uma administração que adotasse a mesma organização que a realizada no poder político: a autogestão completa e a organização de um poder popular (ibidem, p. 3). Era fora de questão, na Rússia

revolucionária, organizar a escola com um caráter burocrático. Ao contrário, era necessário desmontar toda a velha estrutura, a começar pelo antigo Ministério da Instrução Pública e liquidar os restos do antigo aparelho escolar (ibidem, p. 4). Na nova escola é preciso organizar a gestão escolar buscando introduzir a autogestão, é preciso criar um Conselho Escolar (um Soviete Escolar) com a participação dos alunos, pais e professores (ibidem, p. 7).

Como a sociedade de classes criou organismos gestores à imagem e semelhança do Estado classista, numa perspectiva revolucionária é preciso educar as novas gerações numa perspectiva autogestionária, é preciso que os alunos assumam, eles próprios, o máximo de obrigações e responsabilidades. É desse modo que aprenderão a autogestão e mais ainda, deve ser concedida aos alunos "plena liberdade na organização das sociedades consagradas às ciências, à ginástica, à música, ao teatro, na criação de toda a espécie de revistas, de clubes políticos etc." e, nessas organizações, "É preferível que os docentes nelas não entrem para que a presença de adultos não perturbe as crianças na procura da sua própria via" (ibidem, p. 7)

Para além da transição socialista, os pedagogos revolucionários entendiam que a escola deveria formar efetivamente a todos para uma **organização comunista do poder**, através da autogestão e da organização coletiva em todos os níveis (os Sovietes). E a melhor forma da escola instruir nessa direção, era organizar a própria gestão escolar na perspectiva que se queria construir socialmente.

Finalmente, um **5º. aspecto** a salientar é que uma educação que tenha por objetivo o homem como um ser social, a construção futura da sociedade comunista, não pode perder de vista que para isso é necessário que **a escola se volte à formação individual**. Essa questão surgiu no relatório de Lunatcharski que assim a registrou "Se perguntarem: e a individualidade, será ela admitida na vossa escola? Responderemos: com certeza" (ibidem, p. 14). Mas não se trata da mesma formação para a individualidade presente na concepção burguesa, mas uma concepção social da individualidade.

> 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. […] (ibidem, p. 14).

Sublinha que para uma autêntica escola socialista, é fundamental a maior individualização, pois quanto mais "a criança se vá desenvolvendo […] mais importante se torna que, desde a mais tenra idade, se lhe ensine a respeitar o caráter social de outrem, sejam organizados para as crianças jogos e passatempos comuns, sejam obrigadas a cooperar" (ibidem, p. 14). A escola revolucionária não pode ensinar o cada um por si, mas tem que formar para que cada um atue em conjunto, coletivamente. O teatro na escola, o trabalho no jardim escolar, ou numa fazenda, numa biblioteca, ou num laboratório, deverá ser meio que possibilite às crianças "trabalhar em conjunto", com o que não se formará cada um por si, para ocupar–se unicamente de si próprio, mas levará em conta os outros (ibidem, p. 14).

Conclusão

Busquei com o estudo das contribuições que a Revolução Russa trouxe para a educação, introduzir, para efeitos de reflexão, cinco pontos que trazem contribuições para a construção da pedagogia histórico–crítica. Em **primeiro lugar**, reforçando a importância da **luta pela escola** como uma luta revolucionária, pois a alfabetização é funda-

mental para a formação política das massas e o aprendizado dos conteúdos dos saberes historicamente produzidos pela humanidade. Em **segundo lugar**, ainda que a organização escolar no Brasil (e em outras formações sociais) foi na direção de criação de tantas e quantas escolas quanto as classes e frações de classe, descrita como escola dual, há exemplos contemporâneos de construção de uma **escola única**, pública, gratuita, voltada ao atendimento de todos indistintamente. Na concepção que partilhamos com os revolucionários soviéticos, essa escola única deve se constituir como uma escola do trabalho – uma escola que introduza a todos no trabalho intelectual e no trabalho manual, no saber científico e no fazer produtivo dos diferentes bens que são necessários à satisfação das necessidades humanas. Em **terceiro lugar**, trago algumas reflexões sobre a organização do **currículo escolar** e de seu conteúdo. Não é preciso reinventar a roda, despendendo anos de trabalho com a elaboração de novos currículos para os diferentes níveis de ensino. Ainda que este seja um caminho necessário para recolocar sob novas bases o conteúdo escolar, o problema não está nas disciplinas e em sua organização curricular, mas na apropriação dos conhecimentos científicos pela burguesia, em seu próprio benefício. É fundamental que, na direção da construção de uma escola única, se busque possibilitar ao aluno o domínio dos conteúdos das diferentes disciplinas e que estes estejam articulados à produção e à solução de problemas sociais, ambientais e produtivos. A concepção de união do ensino com o trabalho, com a educação física, com a cultura e as artes mantém atualidade. É necessário que os educadores busquem não uma formação unilateral dos educandos, mas uma educação omnilateral. Em **quarto lugar**, entendo que essa nova escola precisa de uma nova concepção de **organização e gestão escolar** que, sendo na direção da determinação legal de democratização da escola, possibilite a criação de Conselhos Escolares que introduza, gradativamente, a autogestão escolar pela comunidade de educadores, alunos, pais de alunos e comunidade envolvente. A escola deve ser também formadora das bases e fundamentos da sociedade do futuro. Finalmente, um **quinto ponto**: a

educação que objetivamos deve formar plenamente os indivíduos, isto é: a escola deve voltar–se a plena **formação individual**, mas não na perspectiva egoísta da individualidade como formadora da diferença, do "cada um por si e Deus por todos". A formação da individualidade é o reconhecimento que cada ser humano é membro único de um ser coletivo e que cada um contribui, a seu modo, para a formação e o pleno desenvolvimento do ser social. Para cumprir plenamente seu papel, a escola deve formar plenamente cada um a vida e atuação em conjunto, para o bem comum. Como numa orquestra e sua grande variedade de instrumentos e sons, a virtuosidade de cada do músico e seu instrumento não está em apagar a virtuosidade do outro músico e seu instrumento, mas em todos contribuírem a seu modo com uma harmonia polifônica.

Sou educador conhecido por minhas posições, sendo "figurinha carimbada" na reflexão marxista da educação. Desde essa perspectiva, defendo que, como educadores, precisamos estar comprometidos com a construção de um novo homem para uma nova sociedade. Se cada educador entender adequadamente a sua missão, ao entrar na sala de aula ou noutro espaço escolar, deve sentir que realiza algo de solene que deve fazer vibrar de alegria o seu coração, porque está vivendo o milagre da transfiguração da Humanidade (ibidem, p. 68). A citação vale a pena ser lida:

> Mutilaram o homem, fizeram dele um funcionário e outros monstros, e agora é preciso fazer da criança uma maravilha, fazer dela um homem autêntico que tão raramente encontramos entre nós e os nossos pais, que deve tornar–se cada vez mais frequente entre os que são mais novos que nós, que o será ainda mais entre os nossos filhos e filhas e que se tornará um tipo dominante entre os nossos netos. Este milagre é a revolução, é a própria vida que o produz, mas sem pedagogos ele não pode acontecer. Este é o único prodígio que a ciência pode reconhecer: a transfiguração do homem (idem, ibidem, p. 68).

Referências

ABREU, Malila da Graça Roxo. O legado educacional da transição russa: elementos para analise da política educacional do período pós–revolucionário. **Revista HISTEDBR On–line**, Campinas, nº 65, p.328–343, out. 2015. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642714> Acesso em: 06 jul.2020.

ABREU, Malila da Graça Roxo. **O Pensamento Pedagógico Socialista**: reflexões sobre a experiência educacional desenvolvida na Rússia pós–revolucionária e suas contribuições para o projeto educacional da sociedade contemporânea. Dissertação (Mestrado em Educação), 182p. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Maranhão, 2011

AMBONI, Vanderlei; Bezerra Neto, Luiz; Bezerra, Maria Cristina dos Santos. **Trabalho e educação na construção da Rússia socialista**. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt8/trabalho.pdf> Acesso em: 06 jul.2020.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarílio. A educação na Rússia de Lênin. **Revista HISTEDBR On–line,** Campinas, número especial, p. 377–396, abr/2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/doc01_41e_2.pdf.> Acesso em: 06 jul.2020.

CALDART, Roseli Salet. "Apresentação". In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2005.

CAPRILES, René. **Makarenko**: o nascimento da Pedagogia Socialista. São Paulo: Scipione, 2007.

FREITAS, L C de. A luta por uma pedagogia do meio. In: PISTRAK, M. M**. A Escola Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. "Apresentação". In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich (org). **A Escola–Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. Moisey M. Pistrak. In: **Historia Geral da Educação e da Pedagogia**. Faculdade de Educação– FE– UNICAMP, 24 de set./2010. Videoconferência.

HOBSBAWM, Eric. **História do Marxismo**: São Paulo: Paz e Terra, 1985.

_____. **Era dos Extremos:** o breve século XX: 1914–1991. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. Introdução ao Manifesto Comunista. In: _____. **Sobre a História**: São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. Podemos escrever a história da Revolução Russa. In: _____. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KRUPSKAIA, N. **Acerca de la Educacion Comunista** – Articulos y Discursos. Traducido del ruso por V. Sanchez Esteban. Moscú. Ediciones en Lenguas Extranjeras. S/d.

_____. Diferencia entre La Instruccion Profesional y La Politécnica In: **A cerca de la educacion comunista** – Articulos y Discursos. Moscou: Edições em Lenguas Extranjeras,1930

_____. El Movimiento de pioneiros como problema pedagógico In: **A cerca de la educacion comunista** – Articulos y Discursos, Moscou, Edições em Lenguas Extranjeras, 1927

_____. Importante Sector del Trabajo del Komsomol. In: **A cerca de la educacion comunista** – Articulos y Discursos.Moscou:Edições em Lenguas Extranjeras,1935.

LÉNINE, V.I.. **Sobre as Tarefas do Proletariado na Presente Revolução**. 07 de abril de 1917. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1917/04/04_teses.htm> Acesso em: 06 jul.2020

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Editora Alínea, 2011. 265 p.

_____. A revolução Soviética e a pedagogia histórico–crítica. In: ORSO, Paulo; Julia Malanchen e André Paulo Castanha (org.). **Peda-**

gogia histórico–crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa Campinas, SP: Autores Associados, 2017, 224 p.

LUNATCHARSKI, Anatoli. **Decreto sobre la a educación popular**. In. <http://marxists.org/espanol/lunacha/obras/1917–11–11.htm> Acesso em: 06 jul.2020

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política. 1859**. In: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm#topp> Acesso em: 06 jul.2020

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005.

PROGRAMAS OFICIAIS. **A educação na República dos Soviets**. Tradução de Violeta Sandra. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico–crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico–crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina G. (org.). **Pedagogia histórico–crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Contextualização histórica e teórica da Pedagogia Histórico–Crítica. In: _____. **Pedagogia Histórico–Crítica**: primeiras aproximações. 8a. ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Nereide. Concepção socialista de educação: a contribuição de nadedja krupskaya. **Revista HISTEDBR On–line**, Campinas, número especial, p. 28–37, abr 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art03_41e.pdf> Acesso em: 06 jul.2020

_____. **Educação e pedagogia na Rússia Revolucionária**: o comissariado do povo. História Geral da Educação e da Pedagogia. Faculdade de Educação – FE–UNICAMP, 03 de set./2010. Videoconferência.

IX

NOTAS E REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NA CHINA REVOLUCIONÁRIA*

Marcos Roberto Lima
Marcio Bernardes de Carvalho
José Claudinei Lombardi

Introdução

Antes mesmo da era cristã a milenar história chinesa registra inúmeras insurreições camponesas, concomitantemente à tentativa de estabelecimento de um Estado unitário por parte das sucessivas dinastias que almejavam a manutenção do poder. Em meados do século XIX, momento em que o capitalismo se expandia e se consolidava, a China era ainda um país feudal, com um Estado nacional frágil e incapaz de resistir às invasões estrangeiras.

Entre os anos de 1839 e 1842, a pretexto de defender seus interesses no comércio de drogas, os ingleses avançaram sobre o território chinês, apoiando–se na capitulação da dinastia King, que se submeteu ao pagamento de indenizações e a rapina de parte do território chinês. Evento que ficou conhecido como Guerra do Ópio.

No início da década seguinte, ocorreu uma grande revolta camponesa, conhecida como Revolta dos Taiping, estendendo–se por dezessete províncias. Nanjing foi proclamada capital do Reino Celestial Taiping, que dentre as regras sociais estabeleceu como princípio básico a distribuição igualitária da terra. Mais uma vez a Inglaterra, com o apoio da França, invadiu a China, derrotando a rebelião, impondo aos chineses novas concessões econômicas, territoriais e políti-

* DOI – 10.29388/978-65-86678-06-2-f.201-222

cas, numa ação que foi denominada de Segunda Guerra do Ópio, estendendo–se de 1856 a 1860.

As sucessivas agressões imperialistas continuaram ao final do século XIX e início do XX, tornando–se a China um campo de batalhas não somente contra invasores externos, mas também contra forças internas opressoras da maioria da população que, como vimos, aliançaram–se com o invasor para conter as revoltas populares. Em 1884, a China e o Vietnã foram invadidos pela França. Em 1894 foi a vez do Japão, invadindo a China e a Coreia.

No início do século XX, as rebeliões camponesas e urbanas se intensificaram, destacando–se movimentos políticos renovadores que almejavam a modernização da China para a contenção das invasões estrangeiras e a superação da profunda situação de miséria e exploração do povo chinês, em sua maioria, formado por camponeses.

Em 1900, destaca–se o movimento conhecido como Revolta dos Boxers, uma reação à divisão da China em zonas de influência das potências estrangeiras. Reagindo à resistência chinesa, Inglaterra, França, Rússia, EUA, Japão, Áustria, Alemanha e Itália se articulam para a agressão conjunta, sufocando o movimento e ampliando a dominação sobre a China.

Em 1905, foi fundada a Tongwenghui ou Liga da China, considerada o primeiro partido político chinês. Com caráter burguês, a liga se propôs a realizar a "restauração" da China e estabelecer um regime republicano, igualando os direitos de acesso à terra. Em 1911, uma revolução de caráter nacionalista resultou na derrubada na dinastia Manchu (ou Qing), sendo a república proclamada no ano seguinte, em 1 de janeiro, de 1912, fundamentada numa constituição democrático–burguesa. Um mês após a proclamação da república, o levante militar dos caudilhos do norte do país depôs o presidente Sun Yat–sen, impondo uma ditadura dos caudilhos e latifundiários.

Em 1919, grandes manifestações revolucionárias contra a aliança entre as forças imperialistas e os caudilhos sacudiram o país (CARRION, 2004, p. 12), sendo que o Kuomintang (Partido Naciona-

lista Chinês), criado por Sun Yat–sen, decidiu–se pelo enfrentamento. Em 1 de janeiro, de 1921, foi criado o Partido Comunista da China (PCC), apoiado em um programa democrático, anti–imperialista e antifeudal, estabelecendo uma frente revolucionária com o Kuomintang, dialogando, inclusive, com os bolcheviques soviéticos. Para Mao Tse–tung, aquela era "uma pequena centelha que incendiaria o país" (BOGO, 2005, p. 340).

Em 1925, as principais forças de transformação encontravam–se no campo, o que levou Mao Tse–tung a deslocar–se para Hunan, no intuito de organizar as massas camponesas. Como instrumento de organização, Mao criou uma escola de formação política para formar quadros (ibidem). Após a morte de Sun Yat–sen, incomodado pela presença dos comunistas e sua influência sobre as massas, o Kuomintang começou a distanciar–se da linha revolucionária. O comandante militar Chiang Kai–shek, então dirigente do Kuomintang, comandou um novo golpe militar, em abril de 1927, realizando um sangrento massacre de comunistas. Ocorreu um levante de massas em Nanchang, e em Hunan, uma insurreição camponesa conhecida como "Levante da Colheita de Outono", resultando na criação do Exército Vermelho de Operários e Camponeses, que travará uma prolongada guerra de guerrilha contra as forças golpistas lideradas por Chiang Kai–shek.

Entre os anos de 1931 e 1934, criticando a linha adotada pela direção do PCC na luta contra o Kuomintang, Mao Tse–tung começou a ganhar destaque com as teorias da guerra popular prolongada e da Frente Única. O cerco das tropas lideradas por Kai–shek obrigou o Exército Vermelho a retirar–se das montanhas Zinggang. O deslocamento para o norte do país ficou conhecido como a "Grande Marcha", somando 9,65 mil quilômetros de percurso, resultando na criação de uma situação de duplo poder, à semelhança do sistema de sovietes na União Soviética. Foi nesse contexto que, em 1935, Mao Tsé–tung foi conduzido à direção do PCC.

Mao Tse–Tung nasceu em 26 de dezembro, de 1893, em Hunan. Filho de pequenos camponeses pobres, trabalhou no campo até os treze anos de idade, quando foi para Cangsha, onde concluiu os estudos em nível médio. Em 1911, alistou–se no exército, envolvendo–se com a revolução republicana que derrubou o último imperador chinês, Pinyin Pui–yi (BOGO, 2005, p. 339).

Após seis meses no exército, conseguiu um emprego como bibliotecário em Pequim, para onde se deslocou. Em 1915, publicou seu primeiro artigo, na revista *Nova Juventude*, criada por Chen Du–xiu. O artigo intitulado *Estudo sobre a Cultura Física*, ressaltava a importância do cuidado com o corpo, principal instrumento para lutar contra os invasores do território chinês. Dois anos depois, Mao retornou a Hunan para concluir seus estudos na Escola Normal, frequentando os cursos de História, Filosofia e Literatura. Ocupou o cargo de secretário da Associação Estudantil até 1919, momento em que retornou à capital para realizar os estudos universitários.

Mao Tse–tung participou ativamente do movimento estudantil, que saiu às ruas para protestar devido a entrega de Shandong ao Japão. O movimento estudantil fora duramente reprimido, inspirando, em conjunto com a Revolução Russa de 1917, a criação do PCC. Devido à ausência de uma classe operária plenamente constituída, a articulação para a organização do partido se deu principalmente entre estudantes e intelectuais.

Em 1924, durante o I Congresso do PCC, por questões estratégicas, tornou–se membro da Executiva do Comitê Central do Kuomintang. No ano seguinte, retornou a Hunam para organizar as massas camponesas, principal força de transformação social. Criou, então, uma escola de formação política no intuito de preparar quadros para o enfrentamento das forças conservadoras que assumiram a direção do Kuomintang, após a morte de Yat–sem, lideradas por Chiang Kai–shek. Após o golpe de 1927, Mao se distanciou da linha da III Internacional, desenvolvendo de maneira autônoma os fundamentos teóricos e práticos da revolução na China.

Nessa breve introdução, evidenciamos o fato de que, até meados do século XX, com a Revolução Comunista de 1949, liderada por Mao, a história chinesa se caracterizou pela submissão do povo chinês aos interesses do capital internacional representados por governos imperialistas da Europa, Estados Unidos e Japão, além da opressão interna dos caudilhos e proprietários de terras, os quais por vezes realizavam alianças com os invasores, com o objetivo de conter as iniciativas populares. Os frequentes ataques internacionais à soberania da China, assim como a exploração interna de suas elites, colocaram o país em uma situação de desestruturação econômica e social, afetando diretamente a vida das massas populares, que viam negado o seu direito a uma vida digna, uma vez que lhes era privado o acesso à terra, educação, saúde etc.

Na sequência, apresentaremos a emergência das preocupações educacionais e pedagógicas no processo de transformação social chinês, destacando–se a originalidade de Mao Tse–tung no desenvolvimento da teoria revolucionária. É no processo de desenvolvimento de seu constructo teórico mais amplo que encontramos os primeiros apontamentos para uma possível síntese da educação na China revolucionária.

Da "Grande Marcha" à tomada do poder: primeiros apontamentos sobre educação e ensino na China revolucionária

Inicialmente, apresentaremos a base material da China pré–revolucionária, marcada pela desestruturação social das camadas subalternas e os privilégios dos setores dominantes da sociedade. Segundo Carlos Castilho Rios[1], o contexto socioeconômico da China pré–revolucionária, em termos gerais, era o seguinte:

> Os 85% da população era composta de camponeses que trabalhavam com métodos muito primitivos e por salários que não eram

[1] A tradução dos originais em espanhol foi realizada pelos autores.

> suficientes para as suas necessidades mais vitais. A isto se agregavam outros males: 95% da população não sabia ler nem escrever; as guerras de agressão, o tráfico de ópio e as pesadas cargas econômicas, sobre o pretexto de indenizações de guerra, pesavam sobre o país, a China estava a bordo de uma miséria sem precedentes na história do mundo (RIOS, 1972, p.12).

A desestruturação econômica e social criou um abismo entre as condições de vida da maioria da população pobre, assolada pela fome e a miséria, e faustosa vida daqueles que a exploravam, visando somente à acumulação de riquezas. A produção era controlada por poucos, enquanto a maioria da população vivia em situação precária, o que se refletia diretamente na educação chinesa pré–revolucionária. Segundo Rios:

> A serviço dessa aristocracia, havia, para sua defesa e manutenção, uma classe burocrático–feudal, que concebia um sistema de educação para os privilegiados e, portanto, com a tarefa de transmitir os valores e a visão de mundo da classe dominante. Esse tipo de educação, apesar de teoricamente dar a todos os chineses o direito de frequentar as escolas, na prática, devido a seus sistemas de seleção e discriminação, beneficiava apenas os filhos da classe rica. Essa educação tinha todas as características da escola tradicional: não levava em conta a realidade chinesa, cultivava o intelecto, baseava–se em conceitos religiosos, exagerava na importância da disciplina, distanciava o aluno de todas as atividades "que podiam manchar as mãos" etc. Em outras palavras, transmitia o conhecimento, atitudes e estilo de vida da classe privilegiada e preparava seus beneficiários para que se tornassem funcionários do Estado (RIOS, 1972, p. 12–13).

É importante ressaltar que a educação para “privilegiados” citada pelo autor é a educação criada pela classe dominante para a própria classe dominante. O sistema de seleção e discriminação referenciado são as condições objetivas de acesso e permanência na escola que, fruto de uma perspectiva elitista, exclui qualquer indivíduo que não

consiga "sustentar" as condições impostas para nela ingressar ou permanecer. Na aparência, essa escola pode até ser considerada democrática e aberta, mas sua essência é excludente, tendo como função social a formação de uma classe de privilegiados.

A crise econômica e social fez com que as forças progressistas chinesas se organizassem, visando a combate à opressão interna e externa. De 1919 a 1949, foram 30 anos de luta armada, período de intensos e sangrentos conflitos que deixaram marcas profundas na história chinesa, situação agravada pelas constantes invasões externas.

Em 1929, em meio aos combates, Mao Tse–tung delineou alguns princípios pedagógicos que nortearam o início de um processo de educação revolucionária com características chinesas. É importante notar que estes escritos datam de 20 anos antes da Revolução de 1949, o que revela a preocupação dos comunistas em criar bases pedagógicas de resistência e superação do sistema capitalista, muito antes do desfecho da grande Revolução. Conforme descreve Rios, são dez os princípios pedagógicos inicialmente elaborados por Mao Tse Tung:

> 1. Inicie o aluno; 2. Avance de perto para longe, de superficial para profundo; 3. Comece com o mais fácil para chegar ao mais difícil; 4. Popularize o ensino; 5. Use linguagem clara; 6. Desperte o interesse do público; torne as aulas interessantes; 7. Fale com gestos, se necessário; 8. Repita incansavelmente os fundamentos da aula, até alcançar a plena compreensão; 9. Resuma o que foi dito, destacando o mais importante; 10. Desenvolva a prática de discussões e debates (RIOS, 1972, p. 14–15).

Podemos verificar que desde os primeiros momentos do processo revolucionário chinês as preocupações pedagógicas estiveram presentes, sendo os princípios pedagógicos formulados em sintonia com a realidade concreta da China, um país subalterno onde a maioria da população pobre não tinha acesso à escola.

Em tais condições era necessário "ambientar" o aluno na escola, iniciando–se um processo novo de aproximação do conhecimento

da realidade mais próxima (o que pode ser reconhecido concretamente pelos indivíduos em seus contextos) até o mais distante (que exige um exercício de abstração), conduzindo a reflexão do mais superficial ao mais profundo (segundo princípio), possibilitando aos indivíduos a percepção do vínculo existente entre o conhecimento e a realidade concreta, aproximando–se o conhecimento prático presente no cotidiano dos indivíduos, do conhecimento coletivo que possibilita à humanidade avançar.

Quando Mao Tse–tung propõe que o conteúdo da educação seja trabalhado partindo–se do "mais fácil" em direção ao "mais complexo" (terceiro princípio), evidencia–se a defesa de uma educação processual, comprometida não somente com o entendimento do mundo, mas com a sua transformação. Trata–se de uma educação nem abstrata, nem mitológica, vinculada a um processo que deve possibilitar ao aluno transitar do conhecimento instrumental para uma consciência filosófica da práxis, alicerçada numa perspectiva materialista da realidade.

Seria preciso popularizar o ensino (quarto princípio) para que o acesso ao conhecimento contribuísse para a compreensão da realidade em transformação, tornando–o um instrumento a serviço da libertação popular. Para tanto, era necessária uma linguagem clara (sexto princípio), adequada ao objetivo de despertar o interesse da classe trabalhadora, fazendo com que as aulas fossem interessantes, valendo–se de gestos (sétimo princípio) e da repetição incansável daquilo que é fundamental para se chegar a uma compreensão total (oitavo princípio), disponibilizando ao aluno as sínteses ou resumos do que foi dito, enfatizando–se aquilo que é mais importante. Por fim, era preciso desenvolver a prática de discussões e debates (décimo princípio), valorizando–se cientificamente a história, com os olhos voltados à construção da nova sociedade e a nova cultura. Há uma evidente preocupação com o desenvolvimento de uma educação próxima da realidade dos alunos, cuja função social seja clara, devendo ser mantida uma forte ligação entre a escola e o processo de transformação das circunstâncias.

Mao entendia que os camponeses (a maioria do povo chinês) eram fundamentais na construção do processo revolucionário. Dessa observação da realidade concreta do seu país, emergirá a ênfase na categoria povo, substituindo o proletariado na literatura marxista (BOGO, 2005, p. 344). Porém, apesar de sua importância, sem um partido revolucionário seria impossível ao povo libertar–se da opressão inimiga.

Em 1º de fevereiro de 1942, na cerimônia de inauguração da "escola do partido", adjunta ao Comitê Central do PCC, em seu pronunciamento, *Retifiquemos o estilo de trabalho no partido*, Mao realiza um exercício de autocrítica, apontando alguns equívocos do partido, sobretudo no que se refere ao seu método de estudo, às suas relações internas e externas e o seu estilo de escrever:

> Por errado no nosso estilo de estudo, entendemos a doença do subjetivismo; por algo errado no estilo quanto a relação do partido, entendemos a doença do sectarismo; e por algo errado no nosso estilo de escrever, entendemos a doença do estilo de clichê nos escritos do Partido (MAO TSE–TUNG, 2005, p. 350).

Suas análises expressam preocupações práticas, articulando sempre a pesquisa à necessidade de organização das massas, o que se evidencia na autocrítica do partido. Mao era acima de tudo um militante prático. Após aceitar a aliança com o Kuomintang na luta contra as forças japonesas, contando com o apoio da União Soviética, amplia as forças sobre seu comando. Ao final da II Grande Guerra o Exército Vermelho contava com cerca de um milhão de combatentes, controlando uma região com mais de cem milhões de habitantes.

O inimigo externo já havia sido derrotado, e contrariando as orientações da União Soviética, que argumentava que a China deveria desenvolver o capitalismo antes da construção do socialismo, Mao deu continuidade à luta contra as forças nacionalistas de Chinag Kai–shek que, mesmo contando com o apoio dos EUA, foram derrotadas, refugiando–se na Ilha de Taiwan. Mao foi então aclamado presidente da

República Popular da China (BOGO, 2005, p. 343). “Nunca mais os chineses serão um povo escravo” (REIS, 1981, p. 96), exclama o “velho timoneiro”.

Dos primeiros apontamentos pedagógicos à grande Revolução Cultural

Após o triunfo da Revolução Comunista na China, a proximidade com a União Soviética fez com que muitos intercâmbios fossem realizados, visando organizar a nação chinesa para um novo momento, marcado pela presença das forças populares no controle do Estado. O que acarretou transformações na educação: “A pedagogia simplificada de Mao Tsé–tung começou a ser substituída pela de Keirov, a autoridade pedagógica russa, considerada um dos notórios sucessores de Makarenko e oponente triunfante do americano John Dewey” (RIOS, 1972, p. 17).

Apesar da proximidade com a União Soviética, a China possuía um processo revolucionário autônomo, marcado por suas próprias contradições. Isto fez com que muitos intelectuais chineses criticassem os métodos soviéticos, não por questões técnicas ou intelectuais, mas por não estarem refletindo o contexto revolucionário próprio da China e suas contradições internas. Destacam–se as seguintes críticas ao sistema proposto pelo russo Keirov:

> Na sociedade de classes, a educação é um fenômeno da luta de classes. Ela responde à necessidade de uma classe, para manter seu domínio. Ou seja: em um país capitalista, a educação é um instrumento de dominação burguesa. Num país socialista, a educação deve servir para levar a revolução socialista até o fim. […] O sistema proposto por Keirov cria uma pirâmide. Somente uma minoria pode chegar ao topo, que mais tarde constituirá a burguesia. A grande maioria será levada para a base. Usando expressões como "acumulado", "tesouro", "sólido e seguro", Keirov é digno do apelido de capitalista do conhecimento. […] Trancados o ano inteiro na sala de aula, como

> em uma caixa hermética, os alunos são forçados a aprender assuntos indigestos que datam dos séculos passados. Durante toda a escolaridade, os alunos não terão a oportunidade de ver como o arroz, trigo e milho crescem, apreciar como os trabalhadores trabalham, como os agricultores cultivam e como os produtos são comercializados. Isso não os transforma deliberadamente em estúpidos? Por que tanta importância na palavra do professor? Se os alunos se submeterem, eles se tornarão escravos da educação burguesa e seu cérebro servirá apenas para memorizar as palavras do professor. Estudantes revolucionários devem se unir a professores revolucionários para abolir a "dignidade do professor" defendida pelos proprietários e a burguesia e impedir que os estudantes sejam tratados como inimigos " (RIOS, 1972, p. 25–27).

Em 1956, Nikita Kruschev, secretário–geral do Partido Comunista da União Soviética, condenou Stálin no Congresso deste partido, gerando assim uma grande crise de relações com diversos países. No caso da China, em 1960, todos os projetos soviéticos foram suspensos e todos os técnicos foram retirados do país. Vale relembrar que após a Revolução Comunista na China todo o aparelho estatal teve de ser reorganizado. O corpo dirigente de setores estratégicos para o desenvolvimento do país ainda estava em formação, o que gerou dificuldades à estruturação do Estado. Apesar do contratempo, a retirada dos técnicos representou uma oportunidade de construir um processo com características chinesas. Para potenciá–lo, foi lançada, ainda em 1963, uma Campanha de Educação Socialista nas comunas, visando a ampliação do direito a educação em todas as cidades e localidades, mesmo as mais remotas:

> A luta de Mao e seus companheiros era pelo enfraquecimento do partido. Em todas as cidades, os dirigentes partidários foram substituídos por comunas. O partido foi substituído por um Grupo Central da Revolução Cultural. Este procurou apaziguar os operários, deslocar estudantes e intelectuais para o trabalho braçal no campo e reorganizar o partido com outros militantes (BOGO, 2005, p. 344).

Atento aos debates realizados pela juventude chinesa, Mao Tse–tung havia identificado um enraizado movimento reacionário em diversas áreas de desenvolvimento cultural na China. Fundamentado no pensamento livresco, tal movimento reproduzia o pensamento burguês descomprometido com a causa do proletariado. Objetivando impedir que as tentativas de restauração do capitalismo tivessem êxito, teve início a grande Revolução Cultural, em 1966, instrumento de edificação do socialismo na China.

Em 1968, a Revolução Cultural enfatizava a necessidade de transformações na área da educação. Segundo Rios:

> E em 27 de julho de 1968, em meio a uma revolução cultural, trabalhadores e soldados invadiram escolas e universidades, assumindo a liderança. A pedagogia tradicional, o intelectualismo burguês e a cultura de elite naquele dia perderam sua última batalha. A China seria o primeiro país do mundo em que a educação chegaria às mãos do proletariado. No entanto, surgiu um problema: como delinear um novo sistema educacional sendo trabalhadores, camponeses e soldados e não tendo finalmente lido um único texto de pedagogia? A resposta foi encontrada, novamente, nas palavras de Mao: "as massas têm poder criativo ilimitado. Você tem que ir das massas para as massas". Isso significava que as pessoas tinham que ser mobilizadas para expressar sua opinião, criticar e começar a construir (RIOS, 1972, p. 25).

Após as declarações de Kruschev, em 1956, os chineses haviam percebido que a direção do Partido Comunista da URSS havia subestimado a luta de classes e que a burguesia continuava disputando espaços para contaminar os governos socialistas pelo mundo, destruindo as bases econômicas e culturais de seus programas. Dessa maneira, era necessário assumir a direção do processo revolucionário de forma plena, superando assim a direção formal do processo que permitia e, por vezes, impulsionava a formação livresca e burocrática dos chineses, uma educação descomprometida com todo o processo de libertação do povo chinês dos inimigos externos e internos que exploravam e sub-

metiam o conjunto da população a uma situação de pobreza e miséria para garantir seus privilégios.

Nesse contexto, a Revolução assumiu a direção das instituições, convocando o conjunto da população para a construção de um processo de transformação social identificado com as massas populares. O que gerou um profundo ódio por parte dos capitalistas ao processo de Revolução Cultural na China. A burguesia acredita que o conhecimento e a cultura elaborada só podem ser alcançados por integrantes das classes dominantes, e que a sua formulação somente pode ser realizada por alguns "privilegiados" que chegaram a uma condição econômica, financeira e cultural que os eleva à condição de "quase deuses". Assim, a burguesia abomina a ideia de um processo cultural e educacional formulado coletivamente, que respeite os acúmulos de cada área, de cada indivíduo e os inclua nesse processo. Esse movimento de construção coletiva da educação chinesa produziu importantes sínteses:

> Críticas gerais à educação que prevaleceram até 1966, ano em que eclodiu a Revolução Cultural (Coletadas em conversa com vários educadores, trabalhadores e camponeses). Ao avaliar o desempenho da escola exclusivamente usando marcas numéricas que qualificam o conhecimento teórico, a escola coloca a inteligência do aluno em primeiro lugar. Em outras palavras: somente a capacidade do aluno de reter informações culturais é levada em consideração. A escola informa, instrui, mas não educa (RIOS, 1972, p. 27).

Os comunistas chineses, por meio da crítica aos valores e a formação burgueses, iniciaram um resgate da sua identidade proletária e construção de uma formulação que resultava num esforço do entendimento da realidade local, aliado ao desenvolvimento nacional, tendo como centro a revolução proletária. E um dos primeiros passos é a identificação da função social da educação:

> O estudioso chinês deve basear seu aprendizado na prática social. Ou seja, no confronto da teoria com a prática; em sua participação

> pessoal na luta pela produção (escolas são fazendas, fábricas ou campos cultivados); na luta de classes (profunda adesão e conhecimento da vida e ação dos trabalhadores e camponeses); e na participação em experimentação científica (desejo coletivo de melhorar a técnica, estimular a invenção criativa e encorajar a ousadia de buscar novos caminhos conducentes ao avanço do povo chinês) (RIOS, 1972, p. 39).

A educação deixou de ser uma área deslocada da realidade econômica e social do País e se tornou um instrumento a serviço do projeto de desenvolvimento coletivo da nação. Mao criticava veementemente os teóricos que acreditavam que os conhecimentos contidos nos livros pudessem ser repassados sem uma ligação com a prática social dos estudantes. O que não se tratava de uma secundarização dos conteúdos do processo de ensino aprendizagem, mas da crítica a um tipo de educação incapaz de formar indivíduos preparados, que sejam capazes de reconhecer as contradições da realidade e, por consequência, transformá–la.

Porém, somente a crítica à influência burguesa na educação não permite ao processo revolucionário estar alinhado às necessidades do povo chinese. Era necessário que os revolucionários realizassem a autocrítica em relação à sua própria condição no interior da revolução. Assevera Mao:

> "Nossos companheiros, envolvidos em trabalhos práticos, geralmente têm uma grande experiência, o que é muito valioso. No entanto, será muito perigoso se você estiver satisfeito apenas com sua experiência. Esses camaradas devem entender que seu conhecimento é o resultado de um conhecimento sensível. Eles são, portanto, conhecimento parcial; eles carecem de conhecimento racional, conhecimento geral. Em outras palavras: eles não têm teoria e, consequentemente, seu conhecimento também é relativamente incompleto" (MAO, apud, RIOS, 1972, p. 45).

Em 1950, durante o discurso de fechamento da II Sessão do I Comitê Nacional da Conferência Consultiva Política do Povo Chinês a autocrítica havia sido destacada como um instrumento fundamental a serviço da construção da Frente Única Revolucionária. É necessário que sejam desenvolvidas atividades práticas de auto–educação, para que sejam formados revolucionários completos, capazes de se inserir tanto em atividades organizativas, quanto nos trabalhos manuais.

Mao criticava veementemente os intelectuais que possuem apenas conhecimentos livrescos. É necessário que tais pessoas se tornem trabalhadores práticos, assumindo tarefas práticas. Somente assim o "conhecimento relativamente completo" será atingido, superando os limites do conhecimento livresco. Ainda que este último seja verdadeiro, não resultam de experiências pessoais realizadas pelos estudantes, o que os torna conhecimento unilaterais, verificado por outros, e não pelos próprios estudantes. Assim, é importante que os estudantes saibam aplicar os conhecimentos na prática social na qual estão inseridos. É preciso que os indivíduos cujos conhecimentos não sejam experimentados na prática reconheçam com modéstia os seus limites (MAO TSE–TUNG, 2005, p. 357).

Somente assim as regras do novo Estado popular poderão ser compreendidas com o necessário engajamento e não impostas aos trabalhadores por meio da coerção:

> Para consolidar a frente unida revolucionária, é necessário adotar o método de crítica e autocrítica. O que nos serve de critério ao empregarmos esse método é, principalmente, nossa lei fundamental de hoje: o Programa Comum. Já na presente sessão, de acordo com o referido programa, usamos o método de crítica e autocrítica. Este é um método excelente que nos leva a perseverar na verdade e corrigir erros, o único método correto de auto–educação e autotransformação de todo o povo revolucionário de um Estado popular. A ditadura democrática popular pressupõe dois métodos. Com os inimigos, a ditadura é usada, ou seja, pelo tempo que for necessário, eles não podem participar de atividades políticas e são forçados a cumprir as

> leis do governo popular e se envolver em trabalho físico para que, por esse meio, transformem–se em novas pessoas. Pelo contrário, com o povo são utilizados métodos democráticos e não coercitivos, ou seja, lhe é garantida a participação em atividades políticas e, em vez de forçá–lo a fazer isso ou aquilo, se realiza um trabalho de educação e persuasão com métodos democráticos. Este trabalho de educação é o trabalho de auto–educação no seio do povo, e seu método fundamental é constituído pela crítica e autocrítica. Espero que esse método seja adotado por todas as nacionalidades do país, classes democráticas, partidos (ZEDONG, 1976, tomo V, p. 36–37).

Se, por um lado, o desenvolvimento do processo revolucionário era a única forma de se impedir retrocessos, por outro, era necessário que os conhecimentos científicos estivessem presentes no dia–a–dia da revolução, instrumentalizando as ações da população. Para tanto, foi necessária a universalização do ensino, para que se estudasse de tudo, a todo o tempo. Ou seja, instruiu–se a população com tudo aquilo que estava ligado ao projeto de desenvolvimento do país e a realidade de conjunto do povo chinês. O conhecimento socialmente necessário precisava ser conhecido e estudado por todos, para que todos ensinassem também a seus pares, criando assim uma verdadeira comunidade de ensino:

> Na China revolucionária, o estudo deixou de ser exclusivamente uma disciplina escolar, para se tornar uma prática universalizada, realizada em todos os lugares e em todos os momentos. Ninguém para de estudar. […] O estudo deve ser eterno "porque as condições mudam permanentemente". Mas, dizem os chineses, você precisa saber estudar: a educação deve ser antidogmática, reflexiva, tentando aplicar o conhecimento teórico à experiência pessoal. […] A universalização do estudo é provavelmente a característica mais importante que define e caracteriza a China hoje. As escolas, apesar de acomodarem quase 100 milhões de estudantes, são apenas uma pequena parte do movimento educacional chinês. […] A escola não exerce, como no Ocidente, o monopólio da educação, é apenas uma das

> muitas instituições dedicadas ao trabalho educacional, pois compartilha essa tarefa com fábricas, comunidades populares, exército, clubes de rua, mídia. comunicação de massa e representações artísticas (RIOS, 1972, p. 42–49).

As contradições da realidade chinesa e os confrontos com o pensamento burguês criaram condições para a construção de um processo onde a escola é somente uma parte do desenvolvimento educacional, onde não há monopólio do conhecimento e todos possuem uma função no desenvolvimento da educação. Se estamos em uma comunidade de ensino todos ensinam e aprendem, todos pesquisam, todos superam constantemente suas limitações intelectuais, consolidando um projeto coletivo de desenvolvimento nacional.

Ao refletir sobre a importância do marxismo na construção do comunismo na China, Mao Tsé–tung enfatizava que grande parte da matéria prima que deveria alimentar a nova sociedade comunista deveria ser tomada da cultura progressista de outros países:

> Devemos assimilar tudo o que hoje nos seja útil, não só da atual cultura socialista e da nova democracia de outros países, mas também de sua cultura passada, por exemplo, da cultura dos países capitalistas no século das luzes. Contudo, devemos tratar todo o estrangeiro como fazemos com os alimentos – primeiro os mastigamos e em seguida os submetemos a um processo de transformação pelas secreções do estômago e dos intestinos. Deste modo, decompomo–los em substâncias nutritivas, que assimilamos, e em detritos, que eliminamos – pois somente assim poderemos tirar proveito deles. Nunca devemos engolir as coisas e assimilá–las sem crítica. É errôneo preconizar a "ocidentalização integral". A China sofreu muito por causa da imitação mecânica do estrangeiro. Da mesma maneira, ao aplicar o marxismo em nosso país, os comunistas chineses devem integrar plena e adequadamente, a verdade universal do marxismo com a prática concreta da revolução chinesa (MAO TSÉ–TUNG, 1980, p. 214)[3].

Enfatizando a relação dialética entre teoria e prática, Mao não deixa dúvidas quanto à tarefa da educação no processo revolucionário, qual seja, inserir o povo chinês de maneira consciente no processo de transformação da realidade concreta na qual está inserido:

> […] o marxismo deve se combinar com as características nacionais e se revestir de uma determinada forma nacional para poder ser útil; em circunstância alguma é admissível aplicá–lo de maneira subjetiva e formulista. Os marxistas formulistas não fazem nada mais que desprezar o marxismo e a revolução chinesa. Para eles não há espaço nas fileiras desta. A cultura chinesa deve ter sua própria forma, isto é, uma forma nacional. Nacional na forma e de nova democracia no conteúdo, tal é nossa nova cultura hoje (MAO TSÉ–TUNG, 1980, p. 215).

E na mesma linha, em *Sobre a educação*, sentencia Mao:

> Os estudantes de história, filosofia e economia não se preocupam em estudar a realidade; eles são os mais ignorantes das coisas deste mundo. Como já disse, não temos nada maravilhoso, só coisas que aprendemos das pessoas comuns. Obviamente, aprendemos algo do marxismo–leninismo, mas o marxismo–leninismo sozinho não faz nada. Temos que estudar problemas chineses, partir das características e dos fatos da China (MAO TSÉ–TUNG, 1964).

Não basta proclamar–se marxista, ou revolucionário, é preciso tornar–se um "organizador constante da cultura popular". Somente assim o marxismo deixará de ser um dogma e se tornará um "guia para a ação". É necessário aos intelectuais que desejam colocar–se a serviço do processo de transformação social que se engajem na luta de libertação, única capaz de proporcionar o amálgama entre o saber e a ação, seguindo os passos inaugurados por Marx:

> Ele estudou a natureza, a história e a revolução proletária e criou o materialismo dialético, o materialismo histórico e a teoria da revolu-

> ção proletária. Assim, Marx se transformou no intelectual mais completo, aquele que representa o ponto máximo da sabedoria humana; era fundamentalmente diferente daqueles que apenas possuíam conhecimentos livrescos. Marx procedeu a investigações e estudos minuciosos no decorrer de lutas práticas, procedeu a generalizações e depois passou à verificação das suas conclusões na luta prática – isso é o que chamamos trabalho teórico (MAO TSE–TUNG, 2005, p. 357–358).

Na ação revolucionária de colar–se a serviço das massas populares, não há espaço para uma relação autoritária e elitista que as desconsidere no processo revolucionário. É preciso partir do conhecimento sensível das massas trabalhadoras para, então, superar seus limites. O que, como vimos anteriormente, não se dará por meio de pedantes conhecimentos livrescos.

Porém, como reconhece Mao, não basta a experiência prática, pois assim como o dogmatismo, o empirismo é também uma forma de conhecimento limitado que deve ser superado pelo estudo sério. Todos os quadros de origem operária e camponesa devem adquirir conhecimentos de base que lhes possibilitem o posterior estudo da política, da ciência militar, da economia (ibidem, p. 360). E no processo de construção da nova cultura científica:

> Um trabalhador revolucionário da cultura que não vá às massas é um "comandante sem tropas" e não dispõe da potência de fogo para abater o inimigo. Para alcançar este objetivo, a língua escrita deve ser formada sob determinadas condições e nossa linguagem tem que se aproximar das massas populares, porque são elas a fonte inesgotável de nossa cultura revolucionária (MAO TSÉ–TUNG, 1980, p. 216).

Conclui Mao Tsé–tung que um revolucionário da cultura não pode empenhar–se na obtenção da adesão do povo ao seu projeto, mas sobretudo lutar com este no processo de libertação, recuperando a sua humanidade perdida, o que pressupõe "libertar–se com o povo, e não conquistá–lo".

Considerações finais

Neste breve ensaio, apresentamos os fundamentos pedagógicos do processo revolucionário chinês, liderado por Mao Tsé–tung. A problemática da educação acompanhou todo o processo de organização das massas populares para a construção de um novo Estado popular. Para a sua consecução, era necessário que no processo de transformação social um novo homem e uma nova mulher fossem forjados. O que não ocorreria por meio da imposição de regras.

É no seio da luta popular revolucionária que devemos buscar as raízes da educação chinesa. A busca por soluções para os problemas concretos do processo revolucionário, organizativos ou técnicos, resultou na construção de uma grande comunidade de ensino. Por meio de atividades práticas, tanto as camadas populares, quanto os setores intelectualizados, viraram–se tencionados pela transformação das circunstâncias, superando seus limites individuais.

As críticas de Mao ao caráter livresco da educação, acompanhadas da defesa inconteste do papel do partido e da teoria revolucionária, cujo caráter pedagógico merece destaque, são um eficiente antídoto ao dogmatismo das vanguardas. A proposição de que o materialismo histórico–dialético seja subsídio à emergência da consciência revolucionária, apoiada na aquisição pelos indivíduos do conhecimento necessário à compreensão da totalidade, não deixa dúvidas quanto ao caráter democrático no qual se assenta a educação na China revolucionária, uma educação socialista a serviço das massas populares no processo de transformação da sociedade.

Referências

BOGO, Ademar (org.). **Mao Tse–tung. Teoria da organização política (vol. I).** São Paulo: Expressão popular, 2005.

_____. _____. **Teoria da organização política (vol. II).** São Paulo: Expressão popular, 2013.

CARRION, Raul K. M.. **A construção do socialismo na China e as reformas econômicas pós–revolução cultural**. Disponível em: <http://www.raulcarrion.com.br/Monografia_Socialismo_China.pdf>. Acesso em 26 dez. 2017.

MAO TSE–TUNG. **A nova democracia na China.** 1ª edição, 15 de janeiro de 1940, Revista Cultura Chinesa, nº 1, Yenan, China. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/mao/1940/01/15.htm;>

_____. **Sobre a educação. (Conversa com a delegação de educadores nepaleses**), 1964. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/mao/1964/mes/educa.htm>

_____. Cultura nacional, científica e de massas. In PINSKY, Jaime (org.). **Questão nacional e marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. Retifiquemos o estilo de trabalho no partido. In BOGO, Ademar (org.). **Mao Tse–tung. Teoria da organização política (vol. I)**. São Paulo: Expressão popular, 2005.

RIOS, Carlos Castillo. **La educacion em China**: uma pedagogia revolucionaria. Argentina: Ediciones Busqueda, 1972.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **A revolução chinesa**. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense.

ZEDONG, Mao. **Obras escogidas de Mao Zedong. Ediciones em lengua extranjeras Pekin (Beijing).** Tomos de I a V, 1976. Disponível em: <https://www.marxists.org/espanol/mao/escritos/libros/oe/index.htm>. Acesso em: 26 dez. 2017.

X

A EDUCAÇÃO SOCIALISTA NA CHINA DURANTE A GRANDE REVOLUÇÃO CULTURAL PROLETÁRIA (1966–1976)*

Marilsa Miranda de Souza

Introdução

O presente capítulo apresentará alguns apontamentos sobre a educação na China Socialista, especialmente durante a Grande Revolução Cultural Proletária de 1966 a 1976, período que ocorreu a chamada Revolução no Ensino. Estudar a história da educação durante a Grande Revolução Cultural Proletária e seus fundamentos teóricos é uma forma de contribuir para o rompimento com a visão estereotipada reproduzida no Brasil sobre as experiências educacionais nos países socialistas. Meio século após o início da Revolução Cultural Proletária, pouco se sabe no Brasil sobre o grande salto no nível do ensino na China Socialista. A maioria das obras sobre essa temática se encontra em idioma chinês dificultando muito o acesso dos brasileiros a essas informações. Nossa principal fonte de pesquisa é uma coleção de artigos sem autoria, publicada sob o título *China: Revolução no Ensino*, na Revista *La Chine en Construction,* de 1974, e traduzida por M. Fátima Monteiro em edição portuguesa, e nas obras do peruano Carlos Castillo Ríos (o primeiro do Ocidente autorizado a adentrar nas escolas desenvolver pesquisa sobre o sistema educacional na China durante a GRCP), da francesa Claudie Broyelle e do uruguaio Vicente Rovetta, que estiveram na China durante os anos da GRCP e relataram o que viram, ouviram e sentiram visitando diferentes espaços onde se processava as profundas mudanças na sociedade chinesa, especialmen-

* DOI – 10.29388/978-65-86678-06-2-f.223-264

te nas escolas. Nosso objetivo é fornecer dados que, conjugados com outros que têm sido publicados, contribuam para o conhecimento sobre a educação socialista na China e seus aportes teóricos. Faremos alguns apontamentos sobre a educação a partir da fundação da República Popular da China em 1949, com o triunfo da revolução dirigida por Mao Tsetung, até 1965, período que ainda predominaram na China as concepções tradicionais e burguesas de educação, o que resultou numa acirrada luta de duas linhas: entre a linha política formulada por Mao Tsetung que defendia a primazia da ideologia proletária e do trabalho e a linha burguesa–revisionista encabeçada por Liu Shao Chi[1]. Essa luta se aprofundou no curso da Grande Revolução Cultural Proletária e resultou na implantação de um novo sistema de educação, conectada integralmente com a luta pela consolidação do socialismo e prevenção contra a restauração capitalista na China.

A Revolução Chinesa

A China é um dos países mais populosos e com uma das maiores extensões de terra do mundo. No entanto, ainda no início do século XX, era um país semicolonial e semifeudal dominado pelo imperialismo, principalmente pelo imperialismo japonês, embora o povo chinês tivesse travado muitas lutas de libertação nacional para mudar as suas condições internas. Dentre essas lutas, destacam–se a Guerra do Ópio (1839–1842 e 1856–1860), a Guerra do Reino Celestial dos Taipins (1851–1864), a Guerra Sino–Japonesa (1894), a Revolução de 1911, o Movimento de 4 de Maio (1919) entre outros. Muitos desses movimentos obtiveram algumas vitórias, mas eram limitados por que não eram dirigidos pelo proletariado.

Logo após a Revolução de 1911, funda–se na China o Kuomintang – Partido Nacionalista do Povo – em 1912. Sun Ya–sen foi quem esteve à frente da sua fundação e posteriormente das lutas dirigidas

[1] "Liu Shao–chi, foi o segundo em importância depois de Mao no PCCh e o principal expoente da linha revisionista" (BHATTACHARYYA, 2016, p. 13). Conhecido como o "Kruchov da China".

pelo Kuomintang. Seu objetivo central era reunificar a China.

Sob a influência da Revolução de Outubro de 1917, na Rússia, houve um crescimento do movimento revolucionário na China. Em 1º de julho de 1921 foi fundado o Partido Comunista da China. O partido de Sun Yat–sen recebeu apoio do Partido Comunista da China, em 1923. Chiang Kai–shek, jovem militar, assumiu o comando da Academia Militar de Wampoa, que se constituiu no núcleo do exército revolucionário do Kuomintang, em 1924. Sun Yat–sen faleceu em 1925 e Chiang Kai–shek assumiu o controle do Kuomintang, acirrando–se as contradições entre comunistas e nacionalistas no interior do partido burguês. Em 1926, teve início a Expedição ao Norte com grande apoio das massas camponesas. Neste mesmo ano, Chiang Kai–shek prendeu inúmeros comunistas. Em 1927, forças dirigidas por Chu En–lai foram destroçadas pelo Kuomintang. Chiang Kai–shek traiu a revolução e desencadeou uma violenta repressão, utilizando–se de campanhas de cerco e aniquilamento, abatendo 5 mil pessoas, entre comunistas e aliados (DAUBIER, 1974; FAN, 1970).

Em 1928, colunas comunistas lideradas por Mao Tsetung e Chu Teh se fundiram em Chingkanshan, dando origem ao Exército Vermelho da China. Em janeiro de 1930, Mao Tsetung foi reconhecido como a grande chefatura da revolução, posição consolidada na luta de duas linhas existentes no partido em que a linha revolucionária correta do Presidente Mao Tsetung venceu a linha oportunista de "esquerda" de Wang Ming, durante a Longa Marcha (RENMIN RIBAO – HONGQI – JIEFANGJUN BAO, 1975, p. 5). O Presidente Mao Tsetung compreendeu e aplicou a verdade universal do marxismo-leninismo: a questão fundamental de toda a revolução é o problema do poder e que a tarefa central e a forma mais alta de toda revolução é a tomada do poder por meio da força armada.

A China, durante inúmeros anos, sofreu as agressões do imperialismo japonês e agora o Kuomintang também passou a ser uma força a ser combatida. Em decorrência de todas as agressões sofridas pelo povo chinês, se desencadeou a mais longa marcha da história. Essa luta

passou a ser conhecida como a Grande Marcha, iniciada em outubro de 1934 e que durou até outubro de 1936, completando dois anos de intensos combates. A Grande Marcha dirigida por Mao Tsetung se desencadeou no intuito de impedir a expansão da invasão japonesa, estabelecer um quartel-general para revolução, desenvolver a Revolução Agrária e libertar o país das ações do Kuomintang, que já algum tempo estava sendo apoiado pelos imperialistas ianques. O Exército Vermelho era composto principalmente por operários e camponeses que marcharam mais de 12 mil quilômetros contra todo tipo de adversidade (PO–CHENG, 2011, p.13). Ao longo de mais de 12 mil quilômetros percorridos o Exército foi marchando, combatendo os inimigos e realizando a Revolução Agrária que já havia iniciado em 1927. A Grande Marcha permitiu reajustar a linha ideológica que conduzia o Exército, principalmente após ter sofrido duras perdas em seus quadros devido à linha "esquerdista" errônea. A linha "esquerdista" encabeçada por Wang Ming menosprezou a participação do campesinato pobre na luta antifeudal, assim como "[…] pôs num mesmo plano a luta contra a burguesia e a luta anti–imperialista e antifeudal […]" (PO–CHENG, 2011, p. 14). Porém, a partir da Reunião de Tsunyi[2] a Grande Marcha passou a ser dirigida por uma nova linha. "*Esta Reunión acabó con el predominio de la línea oportunista de "izquierda" de Wang Ming en la dirección central del Partido, estableció la posición dirigente del Presidente Mao en todo el Partido y encauzó la línea del Partido por la correcta ruta marxista–leninista*" (RENMIN RIBAO – HONGQI – JIEFANGJUN BAO, 1975, p. 5). A Reunião de Tsunyi trouxe novo ânimo para os combatentes e uma direção correta para a Marcha que se tornou uma força poderosa, transformando–se em Guerra Popular

[2] Em janeiro 1935, depois de tomar a cidade de Tsunyi, na província de Kuichou, o Comitê Central do Partido convocou uma reunião ampliada do Birô Político do Comitê Central do Partido Comunista da China. Esta reunião concentrou seus esforços para retificar os erros militares e de organização que constituíram um importante fator na época. A reunião derrotou plenamente a dominação de linha "esquerdista" e estabeleceu uma nova direção do Comitê Central do Partido encabeçada pelo Presidente Mao (NAN–SHENG, 2011, p. 36).

Prolongada. Porém, o triunfo desta luta só ocorreu devido à correta aplicação da linha política e militar de Mao Tsetung (NAN–SHENG, 2011, p. 36). Entre os anos de 1924 e 1927, os países imperialistas se uniram mais uma vez para combater a Primeira Guerra Civil Revolucionária dirigida pelo Partido Comunista.

Desde a fundação do PCCh, em 1921, até a proclamação da República Popular da China em 1949, a China passou por 28 anos de intensas lutas que resultaram na implantação do modo de produção socialista mediante o desenvolvimento da ditadura do proletariado. A Revolução chinesa passou por duas etapas: a primeira, a revolução de nova democracia e a segunda, a revolução socialista.

> Se trata de dos procesos revolucionarios cualitativamente distintos, que a la vez se diferencian y se vinculan entre sí. Sólo después de consumado el primer proceso, la revolución de carácter democrático–burgués, se puede pasar al cumplimiento del segundo, la revolución socialista. La revolución democrática constituye la preparación necesaria para la revolución socialista, y la revolución socialista es la dirección inevitable para el desarrollo de la revolución democrática. El Presidente Mao apuntó: Un Partido Comunista constituido conforme a la teoría revolucionaria marxista–leninista y al estilo revolucionario marxista–leninista, un ejército dirigido por tal Partido, un frente único de todas las clases revolucionarias y grupos revolucionarios dirigidos por tal Partido: éstas son las tres armas principales para tomar y consolidar el Poder. Es precisamente por esta senda que se ha desarrollado la revolución china (RENMIN RIBAO – HONGQI – JIEFANGJUN BAO, 1975, p. 2).

O triunfo da revolução transformou por completo a vida de milhões de chineses. Durante décadas de guerra civil, o país sofreu com a queda da produção agrícola e industrial. A partir de 1949, com a proclamação da República Popular da China, os esforços de seu Partido Comunista visavam reverter àquela situação. A nova China rompeu séculos de atraso e alcançou rapidamente os mais elevados índices de produção e industrialização. As transformações no campo foram pro-

fundas, obtidas pelo processo da revolução agrária, após décadas de luta armada revolucionária, em que as massas camponesas se apropriaram de todos os latifúndios sob a direção do PCCh. Por meio da Lei de Reforma Agrária da República Popular da China, em 1950, as terras dos latifúndios, as máquinas agrícolas e outras benfeitorias foram confiscadas e distribuídas aos camponeses. No início de 1953, a Revolução Agrária foi concluída e cooperativas agrícolas foram criadas, chegando a 650 mil em 1955. Em relação ao processo de industrialização, algumas medidas importantes foram tomadas. As grandes indústrias, empresas de transportes e bancos foram nacionalizados, exceto as propriedades da burguesia nacional (média burguesia). Houve ruptura com os países imperialistas que antes dominavam a China e restabeleceu–se plena soberania nacional sobre a economia e as riquezas do país. A China desenvolveu rapidamente sua economia e elevou as condições de vida da população.

Todas as transformações realizadas na China devem–se a aplicação correta do marxismo–leninismo às condições concretas daquele país pelo Presidente Mao Tsetung. Ele estabeleceu a estratégia do cerco da cidade pelo campo; fundou e dirigiu a República Popular criando uma nova economia, uma nova política e nova cultura. Enfrentou o revisionismo moderno e todas as doutrinas de restauração capitalista, com destaque para o desmascaramento do kruschovismo (a Grande Polêmica–1963) e o desenvolvimento da GRCP (1966). Suas contribuições teóricas se destacam na rica análise que desenvolveu sobre a contradição como a lei fundamental da dialética e a tese do capitalismo burocrático. Aprofundou a teoria Marxista–Leninista do Estado (desde os três instrumentos: o Partido, o Exército e a Frente Única), a teoria da Guerra Popular Prolongada, entre outros importantes aportes sintetizados como Maoísmo. O Maoísmo é considerado por muito partidos comunistas como a terceira, nova e superior etapa do marxismo e vem sendo aplicado em diversos processos revolucionários em curso na atualidade[3].

[3] Desenvolve–se na atualidade a Guerra Popular na Índia, Filipinas, Turquia, Peru,

Dentre as ações mais importantes dirigidas por Mao Tsetung está a Grande Revolução Cultural Proletária – GRCP iniciada em 1966 e encerrada com sua morte em 1976. Ela foi a forma de avançar a luta de classes nas condições da ditadura do proletariado contra as velhas classes exploradoras e o revisionismo nas suas ações contrarrevolucionárias com o objetivo de restaurar o capitalismo.

O presidente Mao Tsetung morreu em 9 de setembro de 1976. Com sua morte, os revisionistas, no interior do partido, perpetraram um golpe contra revolucionário comandado por Teng Siaoping, sucedido pela restauração do capitalismo. As principais lideranças comunistas defensoras do socialismo chinês e do pensamento de Mao Tsetung foram presas, perseguidas e mortas, dentre elas a importante dirigente do Partido, Chiang Ching, companheira de Mao Tsetung. A China deixou de ser um país socialista em 1976, mas deixou um importante legado na educação das massas proletárias, como veremos adiante.

Os aportes teóricos da educação na China Socialista e a luta em defesa do marxismo–leninismo

A Revolução de Outubro de 1917, na Rússia, foi a primeira tentativa efetiva de construir uma sociedade sem classes, na qual o desenvolvimento humano fosse o objetivo principal. Lênin tem uma imensa importância histórica, política e militar, pelo seu êxito no plano revolucionário e pela teoria central da maior e mais importante revolução socialista do século XX. Assim como Marx e Engels fundaram o marxismo em luta contra as correntes filosóficas idealistas e metafísicas e as teorias e ideologias correspondentes às concepções das classes dominantes, Lênin o elevou a uma segunda etapa de desenvolvimento, em dura luta contra o revisionismo que buscava negar sua essência re-

etc. dirigida por partidos maoístas.

volucionária. O leninismo[4] constituiu–se, portanto, como segunda etapa deste desenvolvimento. O marxismo–leninismo como doutrina da revolução comprometida com implementação integral do programa socialista foi assumida pelo Presidente Mao Tsetung durante todo o curso da revolução na China e, após seu triunfo, orientou o programa do Partido, somado aos aportes das experiências desenvolvidas na URSS, tanto em relação à política econômica, como no campo da cultura e da formação humana.

A base ideológica da educação proposta por Mao Tsetung na China se fundamentava nos princípios gerais projetados por Marx e Lênin. Marx defendeu, num texto intitulado "*Instruções aos Delegados do Conselho Geral da AIT*", no fim de agosto de 1866, uma educação vinculada ao trabalho produtivo e que possibilitasse uma formação intelectual, física e tecnológica (MARX; ENGELS, 2011, p.85). Para Marx, a união entre instrução e trabalho expressava o seu objetivo de formação do homem omnilateral, ou seja, desenvolver todas as potencialidades físicas e culturais do homem. A proposta marxista aplicada na URSS teve uma importante contribuição de Lênin, que sistematizou e refletiu a aplicabilidade de uma pedagogia socialista a partir dos fundamentos da concepção marxista de mundo. Lênin (1981, t. 6, p. 284) entendia a educação como transmissão teórica e a prática social como agitação política com o objetivo de:

> […] apontar a verdadeira consigna de luta; em saber apresentar objetivamente a luta como produto de um determinado sistema de relações de produção; e a necessidade desta luta, seu conteúdo, o curso e as condições do seu desenvolvimento, sem perder de vista seu objetivo geral: a destruição completa e definitiva de toda exploração e de toda opressão (LÊNIN, 1981, t. 1, p. 358).

[4] "Leninismo é o marxismo da época do imperialismo e da revolução proletária ou mais exatamente o leninismo é a teoria e a tática da revolução proletária em geral, a teoria e a tática da ditadura do proletariado em particular. […]. Eis porque o leninismo é um novo desenvolvimento do marxismo" (STÁLIN, 1979, p. 7).

Para Lênin, a educação era um instrumento de formação da consciência de classe e que possibilita ao proletariado dominar a ciência e fazê–la avançar (LÊNIN, 1981, t. 6, p. 33). Para ele, "nos terrenos econômicos e político, separar desta luta a esfera escolar é, primeiro, uma utopia absurda, pois não se pode separar a escola da economia e da política". (LÊNIN, 1984, t. 24, p. 146). Para isso, é necessário transformar radicalmente o ensino, como propôs:

> E neste problema o essencial é que, com a transformação da velha sociedade capitalista, o ensino, a educação e a instrução das novas gerações, destinadas a criar a sociedade comunista, não podem seguir sendo o que eram. […] Só transformando radicalmente o ensino, a organização e a educação da juventude, conseguiremos que os resultados dos esforços da jovem geração seja a criação de uma sociedade que não se pareça à antiga (a burguesa), a saber, da sociedade comunista (LÊNIN, 1977, p. 203).

Mao Tsetung absorveu os princípios leninistas aplicados na URSS e desde a proclamação da República Popular da China deu uma atenção especial à educação. Ele era professor e grande conhecedor dos problemas da educação. "Ao conversar com Edgar Snow, o conhecido escritor e jornalista americano, em dezembro de 1970, Mao disse que gostaria de ser lembrado simplesmente como professor, um professor primário". (BHATTACHARYYA, 2016, p. 1).

No decurso de 1919 a 1949, em meio à dureza da heroica guerra revolucionária, Mao Tsetung, em 1929, difundiu 10 princípios pedagógicos, como expõe Ríos[5] (1973, p. 7– tradução nossa): 1) Iniciar o aluno; 2)Avançar do próximo ao distante, do superficial ao profundo; 3) Começar pelo mais fácil para chegar ao mais difícil; 4) Popularizar o

[5] O autor peruano Carlos Castillo Ríos, foi o primeiro educador do ocidente que durante a revolução cultural foi convidado a ingressar nas escolas e universidades chinesas e a dialogar com professores e alunos. Sua obra *La educación em China.Una pedagogía revolucionaría* publicada em 1973 é resultado dessa experiência.

ensino; 5) Utilizar linguagem clara; 6) Despertar o interesse do público, tornar as aulas interessantes; 7) Falar com gestos, se necessário; 8) Repetir incansavelmente o fundamental da aula, até chegar a compreensão total; 9) Resumir o que foi dito, destacando o mais importante; 10) Desenvolver a prática de discussões e debates. Conforme o autor, esses princípios constituíram a base do que viria a ser a educação revolucionária na China. Em *Sobre a justa solução das contradições no seio do povo,* Mao Tsetung, elaborou sua síntese Marxista–Leninista para a educação: "A nossa política, no domínio da educação, deve permitir que todos os que a recebam se desenvolvam moral, intelectual e fisicamente, e se convertam em trabalhadores cultos e de consciência socialista" (2016, p. 142).

Entretanto, de 1945 a 1965 as dificuldades em construir uma nova educação foram imensas. Nessa fase inicial da nova China Socialista, o país estava devastado pela agressão japonesa e a guerra civil entre o Partido Comunista Chinês e o Kuomitang. A China era um dos países mais atrasados do mundo. O analfabetismo era a expressão mais clara da situação de exploração e a extrema pobreza em que vivia o povo chinês. Conforme Ríos (1973, p. 12), nesse período, 95% da população não sabia ler nem escrever. O acesso às instituições de ensino era privilégio da classe dominante, cabendo à educação transmitir a ideologia e valores da burguesia. O ensino possuía duas dimensões: o ensino teórico para a formação de intelectuais burgueses e, a outra, o ensino centrado na prática visando a qualificação do proletariado para o trabalho manual. Não apenas a infraestrutura da sociedade chinesa precisava ser transformada, mas sua superestrutura.

A partir da década de 1950, a URSS passou a ter grande influência na educação da China. A linha da educação soviética que floresceu na China era a kruschovista, sendo que muitos educadores da URSS foram auxiliar a China. Traduziu–se textos soviéticos para uso escolar e se adaptou o idioma russo como a primeira língua estrangeira. Difundiu–se em toda a China a obra *Pedagogia* de N.A. Kairov, verdadeiro tratado de educação revisionista na URSS, editado depois

do XX Congresso do PCUS. Defendida por Liu Shao Chi, a pedagogia de Kairov foi traduzida na China e se propagou amplamente. Kairov foi pessoalmente à China difundir suas ideias pedagógicas entre os educadores (RÍOS, 1973, p. 9). O Grupo de Redação de Crítica Revolucionária de Shanghai (s/d, p.5) comenta sobre a obra de Kairov:

> O primeiro capítulo da edição de 1956 mostra que tal tratado contribuiu para a realização das "novas tarefas no âmbito da educação definidas pelo XX Congresso" dos revisionistas soviéticos e que todas apontam ao mesmo objetivo: a restauração do capitalismo. Pouco depois do começo da revolução socialista na China, Liu Shao–chi e seus agentes no âmbito da cultura e na educação – Lu Ting–yi e seus sequazes – designaram tal obra de Kairov como um manual de ensino para as escolas de formação docente do país.

A proposta pedagógica de Mao Tsetung começou a ser substituída pela de Kairov que foi implementada em conjunto com os antigos pressupostos da antiga educação burguesa.

> Kairov agrupa princípios pedagógicos de Comenius, a teoria da educação moral de Ushinsky e também o "*método do ensino dos quatro graus*" do pedagogo alemão reacionário Herbart e os incorpora a seu pomposo "sistema" de ensino donde trata coisas como: os "*cinco princípios do ensino*", as "*seis fases duma lição*", "o *sistema de qualificação em cinco*", assim como uma montanha de "doutrinas", "estruturas" e "métodos". Este sistema é em realidade um modelo da filosofia escolástica. No entanto, Lu Ting–Yi e seus seguidores têm elogiado seu caráter "científico" e ordenou aos professores de todo o país a aplicá–lo ao pé da letra (GRUPO DE REDAÇÃO DE CRÍTICA REVOLUCIONÁRIA DE SHANGHAI, s/d, p.5).

Havia grandes contradições entre a linha política defendida por Mao Tsetung, que advogava pela primazia da formação e do trabalho, e a linha revisionista encabeçada por Liu Shao Chi. O sistema chinês continuava controlado pelos intelectuais da burguesia, com valores

baseados na filosofia liberal ocidental. "Na visão de Liu, o sistema educacional na China pós–revolucionária deveria ser o de criar *experts* em diferentes campos, confinados nessas áreas de pesquisa e que ficassem totalmente isolados das massas" (BHATTACHARYYA, 1916, p.2).

As críticas a essas ideias eram combatidas por Mao Tsetung e por amplas massas de estudantes, operários e camponeses que denunciavam o sistema educativo. Com base nas informações de Ríos (1973, p. 17 e 27), organizamos o quadro abaixo apresentando as principais ideias da linha de Kairov/ Liu Shao Chi e as críticas feitas por Mao Tsetung:

KAIROV/LIU SHAO CHI	MAO TSETUNG
1. A educação é um fenômeno da humanidade.	1. Educação é fenômeno da luta de classes.
2. As gerações adultas mediante a educação transmitem seus conhecimentos e experiências às gerações jovens. Por conseguinte, as escolas socialistas têm por tarefa primordial ensinar aos alunos conhecimentos gerais, profundos e exatos, sobre a natureza, as sociedades e o desenvolvimento do pensamento humano.	2. Conhecimentos impregnados de profundo caráter de classe. A organização escolar separa os alunos dos trabalhadores. É uma escola que cultiva o intelecto, consome informações, mas não produz nada. Ao avaliar o rendimento escolar exclusivamente mediante notas numéricas que julgam o conhecimento teórico, a escola coloca em primeiro lugar a inteligência do aluno. Em outras palavras: só se leva em conta a capacidade do aluno em reter informações culturais.
3. Todas as crianças são iguais quando se trata de adquirir conhecimentos.	3. Monopólio do conhecimento pelas classes exploradoras: crianças do povo não possuem, objetivamente, as mesmas condições de aprendizagem. A escola frente ao trabalhador tem duas atitudes: ou o transforma aburguesando–o, ou o rejeita.
4. As escolas têm uma dupla tarefa: Formar os alunos para os estabelecimentos de ensino superior; e Formas os alunos que mais tarde vão incor-	4. Escola instrui, informa, mas não educa. Indiferente à realidade chinesa, a escola, sem nenhuma sensibilidade proletária, forma intelectuais, dirigentes e especialis-

porar–se ao trabalho coletivo.	tas que mais tarde governarão em nome do povo e em seu lugar. Os estudantes provenientes de famílias operárias ou camponesas agem como tais durante o primeiro ano de estudos. No segundo, começam a buscar a comodidade, o conforto, e no terceiro ano não se recordam de seus pais, e às vezes até os repudiam.
5. A educação é boa se os alunos chegam a assimilar os conhecimentos existentes acumulados pela humanidade, depois de séculos. Eles constituem um tesouro científico, sólido e seguro.	5. Educação é boa se forma revolucionários. A pretensão de educação apolítica é hipócrita. Graças ao domínio cultural e especialmente por intermédio da educação, se pretende retornar o poder político da burguesia a fim de submeter o proletariado à repressão e à dominação.
6. A melhor maneira de ensinar é a aula. Cada palavra, cada diretiva do professor tem caráter de lei.	6. Os centros educativos se baseiam exclusivamente em "livros mortos". Patrocinam a propriedade privada do conhecimento com o objetivo de criar privilegiados e dar–lhes posições de liderança e reconhecimento.
7. Deve ser excluído do curso tudo que é questionável ou necessita ser confirmado pela ciência.	7. A educação é hipocritamente apolítica, pois tendo em vista a recuperação do poder por parte dos nobres intelectuais egressos das universidades, tem propósitos políticos ocultos: aspira à restauração dos valores burgueses e quer converter a China em um país revisionista, pró–capitalista e anti–proletário.

A equipe de Liu Shao Chi, infiltrada nos postos-chave do governo, teve muitos triunfos. Segundo Ríos (1973, p. 13), a situação, depois de mais de 25 anos de socialismo, era a seguinte: a) 45% dos estudantes eram de origem burguesa; b) em quase 15% das comunas populares renascia a mentalidade dos proprietários e capitalistas, aparecendo novamente motivações egoístas e desejo de enriquecimento pessoal; c) aparecimento, ainda que em pequena escala, da corrupção, do

nepotismo e do desvio doutrinário; d) a luta pela fama por parte de escritores; e) o retorno da política dos "três altos": alto salário, alta hierarquia e alto prêmio, expressões que acentuam o individualismo. Nota–se que a implementação da educação socialista na China foi seguida por lutas ideológicas perpetradas pelas forças socialistas contra linhas políticas burguesas.

Em 1960, Liu Shao Chi declara sua oposição aberta ao socialismo e a proposta de Mao Tsetung de ligar a educação às massas camponesas e operárias.

> No início dos anos de 1960, entretanto, Liu Shao–chi e seus associados atribuíram as necessidades da China (que na realidade eram devidas principalmente aos desastres naturais e à retirada unilateral repentina da assistência soviética, assim como de seus projetos) à política de Mao do "Grande Salto à Frente" e à Comuna Popular, e defenderam um grupo de medidas que desviaram a China do socialismo e a levaram ao capitalismo. Liu se opunha totalmente à política de Mao de ligar a educação aos movimentos de massa e advogava a política de Confúcio (4) de 'estudar para se tornar funcionário público. Liu deu instruções para se criar escolas onde os filhos de oficiais seniores e de funcionários gozassem de privilégios. Em função disto, 'colocando notas no comando' na admissão e na promoção escolar, ele passou a excluir virtualmente os filhos dos operários e camponeses das instituições de alto nível de aprendizagem (BHATTACHARYYA, 2016, p. 2).

Mao Tsetung lançou o Movimento de Educação Socialista (MES), em 1963 a fim de implantar um novo sistema de educação, conectada integralmente com a luta pela consolidação do socialismo e prevenção da restauração capitalista na China. Em reunião com educadores nepaleses Mao Tsetung explicava os problemas que ainda havia na educação.

> Nossa educação está cheia de problemas, o mais proeminente dos quais é o dogmatismo. Estamos no processo de reformar nosso sis-

> tema educativo. Os anos de estudo são muito longos, os cursos são muitos, e diversos métodos de ensino não são satisfatórios. As crianças aprendem livros e conceitos que ficam simplesmente em livros e conceitos; não sabem nada a mais. Não utilizam suas quatro extremidades; nem reconhecem os quatro tipos de grãos(1). Muitas crianças nem sequer sabem o que são as vacas, os cavalos, as galinhas, os cães e os porcos; nem podem dizer as diferenças entre o arroz, o alpiste, o milho, o trigo, o milhete e o sorgo(2). Quando um estudante se forma na universidade, já tem mais de 20 anos. Os anos escolares são muito longos, os cursos são muitos, e o método de ensino é por injeção em vez de ser por meio da imaginação. O método dos exames é tratar os candidatos como inimigos e emboscá–los (risos). Portanto, lhes aconselho a não ter uma fé cega no sistema educativo chinês. Não o considerem um bom sistema. Toda mudança drástica é difícil, [já que] muita gente se oporia. Atualmente uns poucos podem estar de acordo com a adoção de novos métodos, mas muitos estarão em desacordo. Talvez eu esteja jogando um balde de água fria em vocês (MAO TSETUNG, 1964, p. 1).

Bhattacharyya (2016, p.3) relaciona quais foram as principais críticas que havia contra o velho sistema de educação:

> Primeiro, a pesada concentração de escolas nas áreas urbanas era uma clara discriminação contra as crianças camponesas, e o rigoroso sistema de admissão favorecia de forma desproporcional às crianças de famílias prósperas. Segundo, havia muitas matérias 'inúteis', totalmente irrelevantes para a verdadeira necessidade da China. Mesmo as matérias 'úteis' eram ensinadas com grande ênfase na abstração teórica acompanhadas de um divórcio da aplicação prática do problema. Em um nível mais avançado, o treinamento prático consistia com frequência em ensinar técnicas de valor social limitado, ou seja, tópicos como a neurocirurgia eram valorizados em escolas de medicina enquanto assuntos de saúde pública eram ignorados. Terceiro, os cursos eram longos e o sistema muito caro. Quarto, a educação política era ignorada ou se tornava um ritual vazio que não enfatizava o espírito socialista de servir ao povo.

Para resolver esses problemas fazia–se necessário mais que um movimento na educação, pois ela estava ligada aos mais amplos processos de restauração capitalista no país.

De 1956 a 1966 houve acontecimentos políticos importantes. Nikita Kruschev fez uma série de acusações contra Stálin, no XX Congresso do Partido Comunista da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – PCUS, em 1956, propondo a transição pacífica do capitalismo para o socialismo, o que abalou ainda mais as relações entre a China e a URSS.

O Partido Comunista Chinês encabeçado por Mao Tsetung afirmava que a tese da coexistência pacífica e as críticas à Stálin eram errôneas e iam contra o marxismo–leninismo, as quais Kruchev respondia atacando o PCCh de ultrapassar a etapa socialista. Essas divergências culminaram com a retirada, pela URSS, de todos os seus técnicos que trabalhavam na China, representando um grande prejuízo econômico àquele país. A ruptura se deu em meio à afirmação maoísta de que o revisionismo do PCUS traria graves consequências para o movimento comunista internacional.

Nesse contexto de luta contra o revisionismo ocorreu a publicação da Carta de 25 Pontos, ou "Carta Chinesa"[6], que foi uma resposta do Comitê Central do Partido Comunista da China ao CC do Partido Comunista da União Soviética. Na Carta Chinesa (NEMLM, 2003, p. 91) o Partido Comunista da China apresenta de onde provêm as divergências entre o PCCh e o PCUS:

> Concretamente, estas divergências iniciaram–se com XX Congresso do PCUS em 1956. O XX Congresso do PCUS foi o primeiro passo que deu a direção do PCUS pelo caminho do revisionismo. Desde este Congresso até agora, a linha revisionista da direção do PCUS

[6] **A Carta Chinesa** se trata de um conjunto de cartas e documentos que fazem parte da titânica luta de duas linhas travada pela direção revolucionária do Comitê Central do Partido Comunista da China (PCCh), sob a chefatura de Mao Tsetung, em defesa das "espadas de Lenin e Stalin", contra o revisionismo moderno, expresso na direção do Partido Comunista da União Soviética (PCUS) e Nikita Kruschev, principalmente a partir do XX Congresso do PCUS, em fevereiro de 1956 (NEMLM, 2016c, p. 01).

> passou por todo um processo de surgimento, formação, desenvolvimento e sistematização. E também por um processo gradual, as pessoas chegaram a compreender mais e mais a fundo esta linha revisionista da direção do PCUS. Sempre sustentamos que muitos pontos de vista defendidos no XX Congresso do PCUS a propósito da luta internacional contemporânea e o movimento comunista internacional, são errôneos e contrários ao marxismo–leninismo.

O Comitê Central do Partido Comunista da China, em carta escrita em 14 de julho de 1963, destacou a linha revolucionária correta em defesa do marxismo–leninismo no seio do movimento comunista internacional, publicada pelo Núcleo de Estudos Marxista–Leninista–Maoísta (NEMLM, 2003, p. 67–68):

> O princípio de coexistência pacífica de Lênin é bem claro e de fácil compreensão para as pessoas simples. A coexistência pacífica se refere às relações entre países com distintos sistemas sociais, e ninguém pode interpretá–la segundo lhe convenha. A coexistência pacífica não deve estender–se jamais as relações entre as nações oprimidas e as nações opressoras, entre os países oprimidos e os países opressores, ou entre as classes oprimidas e as classes opressoras, não deve considerar–se jamais como o conteúdo principal da transição do capitalismo ao socialismo, e menos ainda como o caminho da humanidade para o socialismo. A razão consiste em que uma coisa é a coexistência pacífica entre países com distintos sistemas sociais, no qual nenhum dos países pode, nem lhe é permitido, tocar nem sequer um só fio de cabelo do sistema social dos outros, e outra coisa é a luta de classes, a luta de libertação e a transição do capitalismo ao socialismo nos diversos países, que são lutas revolucionárias, inflamadas, de morte, encaminhadas a mudar o sistema social. A coexistência pacífica não pode, de nenhuma maneira, fazer às vezes lutas revolucionárias História Social, n. 17, segundo semestre de 2009 117 Notas sobre a História da Revolução Cultural... dos povos. A transição do capitalismo ao socialismo em qualquer país só pode realizar–se mediante a revolução proletária e a ditadura do proletariado nesse mesmo país.

Visando mudar a sociedade por completo, o Partido Comunista da China buscava mobilizar as massas para impedir que os contrarrevolucionários retornassem ao poder, como ocorria na URSS. Todo o trabalho desenvolvido tinha como finalidade impedir a volta da ditadura da burguesia sobre o proletariado. Assim, era preciso combater a propagação das ideias e a influência burguesa, principalmente dentro do Partido.

No ano de 1958, Mao Tsetung lançou a política do Grande Salto adiante e das Comunas Populares, ao mesmo tempo em que iniciava um movimento contra o revisionismo no intuito de afastar o Partido da linha kruchovista e possibilitar uma retificação dos quadros dirigentes. Mao Tsetung, em 1962, alertava sobre o perigo do surgimento do revisionismo dentro do Comitê Central, advertia que não se deveria esquecer a luta de classes e que era preciso estabelecer uma forma eficaz para prosseguir com a revolução socialista no país. Para ele, o triunfo da revolução não é imediato. A ditadura do proletariado com sucessivas revoluções culturais era a única forma de garantir o triunfo do socialismo e sua transição para o comunismo. Em *O Pseudo–comunismo de Kruschov e as Lições Históricas que dá ao Mundo,* de 14–07–1964 publicado pelo NEMLM (2016a, p.1) Mao Tsetung afirmava:

> A luta para saber quem 'vencerá', se o socialismo ou se o capitalismo, nos domínios político e ideológico, exige um período de tempo muito longo até decidir–se o seu resultado. Para tal, não bastarão algumas dezenas de anos; em toda parte, são necessários à vitória cem anos, mesmo centenas de anos. […]. Neste período histórico socialista, temos de manter a ditadura *[do proletariado]*, conduzir a revolução socialista até o final se quisermos impedir a restauração capitalista e empreender a edificação socialista, a fim de criar as condições de transição para o comunismo.

Em 1965, a crítica na filosofia e a crítica às expressões artísticas impulsionadas pelos revisionistas no campo da cultura, prepararam o terreno para que se lançasse a GRCP. No início de 1966, o Comitê

Central lançou a Grande Revolução Cultural Proletária, tendo como objetivo mobilizar as massas em todos os setores, para evitar principalmente a infiltração dos revisionistas dentro dos organismos do Partido. Conforme Ríos (1973, p. 14), essa revolução consistiria em uma campanha psicológica e política capaz de estremecer massivamente toda população, fazendo–a participar da estruturação de uma autêntica sociedade socialista. Ríos (1973, p. 14) apresenta as principais ideias que a conduziram:

> a)Provocar a queda das autoridades burguesas;
> b)Estudar a fundo a realidade da China para buscar soluções para seus problemas imediatos, descartando os modelos estrangeiros;
> c)Impulsionar os jovens para que participem do trabalho coletivo;
> d)Tomar as universidades e escolas para que sejam dirigidas pelos camponeses, operários e soldados;
> e)Restaurar os laços de união entre o povo e o exército, convertendo a China em um exército revolucionário com pensamento "atrevido e independente";
> f)Dirigir a luta pela razão e não pelo terror ou pela força;
> g)Desafiar o imperialismo norte–americano e o revisionismo soviético.

Como única em seu gênero na história do mundo, a GRCP foi definida como um movimento de massas destinado a prevenir a restauração do capitalismo, consolidar a ditadura do proletariado e edificar o socialismo na China (RÍOS, 1973, p. 14). Em *Pequim Informa* – 05/07/1967 – n.º 20 (NEMLM, 2016a, p. 1), Mao Tsetung assim explicava:

> A Revolução Cultural atual é a primeira do gênero. De futuro, tais revoluções ocorrerão necessariamente por várias vezes. A questão de saber o resultado da Revolução — quem acabará por vencer — requer um período muito longo. Se não for conduzida com êxito, a restauração do capitalismo continuará possível.

A Circular de 16 de maio de 1966, estabelecida por Mao, apresenta a linha política, ideológica e os princípios da Grande Revolução Cultural Proletária. No mês de junho desse mesmo ano, o Comitê Central recebeu uma carta de estudantes secundaristas solicitando que se promovesse uma transformação dos velhos métodos de ensino ainda presentes nas escolas. Assim, o Comitê Central do Partido Comunista da China deliberou pela suspensão das aulas por 6 meses, visando fazer com que os estudantes pudessem ingressar na GRCP e consequentemente transformar o sistema educacional.

Entre os dias 1 a 12 de agosto de 1966, realizou–se a XI sessão plenária do VIII Comitê Central do Partido Comunista da China, presidida por Mao Tsetung. No dia 8 de agosto o Comitê Central aprovou o "Documento de 16 Pontos", ou "Decisão do Comitê Central do PCCh sobre a Grande Revolução Cultural Proletária", dando–lhe nova linha. Nessa ocasião, foi aprovado a decisão de desencadear massivamente a Grande Revolução Cultural Proletária– GRCP. A mobilização da Guarda vermelha[7] possibilitou a propagação da GRCP, assim como do pensamento Mao Tsetung. A Guarda Vermelha desempenhou um importante papel tanto na cidade como no campo em toda a China. "Mao Tsetung lança o seguinte chamamento: Revolucionários proletários, uní–vos para arrebatar o poder do punhado de dirigentes seguidores do caminho capitalista dentro do Partido!" (NEMLM, 2016b, p. 04). Era preciso combater o revisionismo, o individualismo e o anarquismo e demais ideologias não–proletárias incrustadas no PCCh. Desta forma a luta que se seguiu foi acirrada, tanto no interior do Partido como na sociedade chinesa.

Em janeiro de 1967, ocorreu a chamada "Tempestade de Xangai", promovendo profundas mudanças na China. Este acontecimento colocou o poder sobre a direção dos camponeses e operários. A direção proletária sobre os diversos setores da sociedade chinesa marcou

[7] Daubier (1974, p.230) esclarece que Guarda Vermelha ou Pequeno General era uma "Organização composta quase exclusivamente por alunos dos liceus, por estudantes universitários e por professores, organizada na clandestinidade em Julho de 1966 e que passou a actuar abertamente em Agosto do mesmo ano".

uma nova fase da revolução socialista no país, sob a diretiva de Mao Tsetung, em que destacou que "é necessário que a classe operária desempenhe o papel dirigente em todos os ramos do trabalho ao longo da Revolução Cultural" (DAUBIER, 1974, p.130). A decisão do Comitê Central do Partido Comunista Chinês sobre a grande revolução cultural proletária (8 de agosto), "[…] redigida sob a direção pessoal do presidente Mao. Diz: "Reformar o antigo sistema de educação, bem como os antigos princípios e métodos de ensino, é tarefa de extrema importância da grande revolução proletária em curso". (DAUBIER, 1974, p.130).

Ao transferir o controle dos setores administrativos e políticos para o proletariado, o Comitê Central do PCCh estava ressaltando a importância que essa classe possui. Sendo a mais avançada na história, mais consequente e a única capaz de conduzir a uma sociedade sem classes, deveria assumir a direção do processo como conhecedora da estrutura social do país e resolver os problemas que ainda persistiam na sociedade chinesa. Problemas que os intelectuais até então buscavam resolver no plano das ideias, a classe operária resolveria de forma prática e imediata.

O Centro de Estudos do Marxismo–Leninismo–Maoísmo no Brasil resume o que foi essa importante revolução cultural:

> Com a GRCP, milhões de massas tomaram em suas mãos os assuntos do Estado, os problemas políticos, militares, culturais, relativos à produção, etc., e derrubaram os falsos revolucionários encrustados no Partido, no Exército Popular e no Estado, dando origem aos Comitês Revolucionários Três em Um, como os novos órgãos de poder do proletariado. As amplas massas puderam, pela primeira vez na história, mobilizando–se em grandes ondas incessantes, estudar, compreender e manejar o marxismo– leninismo e sua terceira etapa, o Pensamento Mao Tsetung (como denominou–se inicialmente o Maoísmo). A GRCP constituiu–se na etapa mais avançada e mais alta já alcançada pela revolução proletária e se afirma como necessidade e acertado caminho na forma de sucessivas ondas para a eliminação das classes sociais, condição única para entrar toda a Humani-

dade ao luminoso comunismo (NEMLM, 2016a, p. 1).

A GRCP impediu a restauração capitalista na China por mais de 10 anos e proporcionou significativas lições para o proletariado, dentre elas, que o período de transição do socialismo para o comunismo é gradativo e que seu triunfo completo dependerá da realização de inúmeras Revoluções Culturais.

A Educação durante a Grande Revolução Cultural proletária

A Grande Revolução Cultural Proletária Chinesa, dirigida por Mao Tsetung, perdurou entre 1966–1976. Nesse período o Partido Comunista manteve especial atenção na formação ideológica das massas populares, pois a maioria do Comitê Central compreendia que só através de uma Revolução Cultural seria possível transformar a forma de pensamento dominante, elevando e forjando os continuadores da revolução. Assim, a educação em todos os níveis deveria colocar a política proletária no posto de comando, ou seja, realizar uma formação política fundada na ideologia do proletariado, de forma profunda, racional e sistemática em todos os níveis de ensino.

A Grande Revolução Cultural Proletária, foi uma grande revolução política no domínio da superestrutura que compreende, entre outras, a cultura, a arte e o ensino. Mas como fazer a revolução no ensino? A Diretiva do Comitê Central do Partido Comunista Chinês sublinha que "Reformar o antigo sistema de educação assim como os velhos princípios e métodos de ensino é uma tarefa de extrema importância da Grande Revolução Cultural Proletária em curso" (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, 1974, p. 12). Essa orientação cumpria com a proposta de Mao Tsetung: "Há que criticar as autoridades acadêmicas, criticar o atual sistema educativo e os princípios e métodos de ensino em nossas escolas […] a educação deve estar a serviço da política do proletariado e estar combinada ao trabalho produtivo". (MAO TSETUNG, 1977, p. 16). Essa determinação foi cumprida vigorosamente.

> Em 1966, apenas começada esta revolução, os professores e alunos revolucionários bem como os jovens guardas vermelhos de todo o país, erguendo bem alto a divisa "Temos razão em nos revoltarmos contra os reacionários", desencadearam o assalto contra o antigo sistema de educação e alcançaram importantes vitórias. Depois, com a entrada da Revolução Cultural na fase de luta–crítica–reforma e em conformidade com a palavra de ordem lançada pelo Presidente Mao: "A classe operária deve exercer a direção em tudo", a classe operária, força principal da revolução proletária e os camponeses pobres e médios que constituem o seu mais firme aliado, entraram nos estabelecimentos escolares que, pouco depois, mudavam consideravelmente de aspecto (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, 1974, p. 12).

A Revolução no Ensino se desenvolveu a partir da linha de massas e da combinação do ensino com o trabalho produtivo. A linha de massas é parte da teoria marxista do conhecimento, isto é, a reunião de ideias dispersas das massas sintetizadas cientificamente. Há que confiar nas massas, apoiar–se nelas e respeitar suas iniciativas. O método adotado era de deixar as massas se libertarem a si mesmas. As massas deviam ter uma ampla participação, decidir tudo.

A revolução na educação aplicou o princípio "partir das massas para voltar para as massas". "Das massas para as massas" (MAO TSETUNG, 2016, p. 111). Em pouco tempo, ocorreu uma forte união de camponeses, operários, professores, soldados e estudantes revolucionários para discussão sobre os fundamentos da educação socialista e, ao mesmo tempo, organizar a revolução no ensino (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, 1974, p. 13). Esses princípios foram aplicados buscando a universalização do estudo e a politização; a construção de uma escola flexível, com a redução dos anos de estudos e a simplificação dos cursos; a eliminação de notas e exames; a erradicação de todo o sistema repressivo; a redução de especialidades e; a educação para o trabalho e para a produção.

No dia 27 de julho de 1968, em plena Revolução Cultural, operários e soldados irromperam as escolas e universidades tomando sua direção. A pedagogia tradicional, o intelectualismo burguês e a cultura burguesa perderam nesse dia sua última batalha: a China seria o primeiro país no mundo onde a educação estava em mãos proletárias. Mas, se apresentava um problema: como delinear um novo sistema educativo sendo operários, camponeses e soldados e não havendo em última instância lido um só texto de pedagogia? (RÍOS, 1973, p. 16). A resposta se encontrou nas palavras de Mao Tsetung de que "As massas populares dispõe de um poder criador ilimitado" (MAO TSETUNG, 2016, p.103). Isso quer dizer que havia que mobilizar para que elas opinassem, criticassem e começassem a construir. A maior parte das críticas era feita por meio de dazibaos[8] em diversos pontos de todo o país. O veículo escolhido para garantir a participação popular foi o periódico *Remmin Ribao* (Diário do Povo), que começou pedindo ideias, opiniões, mobilizando a ação criadora das massas. (RÍOS, 1973, p. 16). O periódico começou a funcionar em novembro de 1968, com a publicação de uma proposta apresentada por dois professores de escola primária do campo, pedindo ao Estado que confiasse as escolas do campo à gestão das comunas populares. Segundo a revista *La Chine en Construction*, publicada em 1970 e 1972, a proposta possibilitou uma discussão em todo o país e "em apenas 15 dias, o jornal recebeu sobre o assunto sete mil cartas ou artigos das massas revolucionárias das cidades e dos campos. O tema em discussão foi se alargando até englobar, além da gestão das escolas primárias do campo, a própria gestão das escolas primárias e secundárias urbanas" (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, 1974, p. 11).

[8] Traduzindo do chinês significa "um cartaz com grandes ideogramas", ou, grandes caracteres. Entretanto, Dazibao na China foi um movimento de expressão autêntica, pelo qual a população do país podia expressar suas ideias. O vestígio de seu surgimento é incerto, mas tudo indica que seja em torno do ano 1911. Este material foi amplamente utilizado durante a revolução cultural e foi um instrumento para que as massas pudessem se expressar livremente e criticar os desvios dos dirigentes que seguiam o caminho da restauração capitalista.

Mao Tsetung afirmava que a questão fundamental na revolução é o poder. Então o problema principal posto em discussão acerca da revolução no ensino era: Quem deveria exercer o poder no Ensino?

> No decorrer das polêmicas os camponeses pobres e médios sublinharam: "Nas regiões rurais o poder no ensino deve, sem qualquer dúvida, estar na mão do proletariado. Se no passado a linha proletária do Presidente Mao em matéria de educação não pode ser aplicada a fundo e foi objeto de perturbações provocadas pela linha revisionista contra–revolucionária de Liu Chao–Chi, esse renegado agente do inimigo e traidor da classe operária, se as massas escolares não puderam formar continuadores da causa revolucionária segundo as exigências do proletariado, foi porque este não tinha na mão o poder no ensino". E, com a força dos fatos em seu apoio, muitos camponeses pobres e médios mostraram por que razão "Sem o poder cultural o nosso poder político não se consegue manter" (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, 1974, p. 14).

Conforme a diretiva do Presidente Mao Tsetung, os camponeses e operários passaram a dirigir todo o sistema de ensino, as escolas da cidade e do campo. As escolas urbanas foram colocadas nas mãos da classe operária de três formas principais: gestão pelas fábricas, pelo bairro ou ainda gestão pela tríplice união da fábrica–comuna–bairro.

A prática e os conhecimentos necessários foram sendo adquiridos com a experiência. A educação foi confiada à direção dos operários, camponeses pobres e médios que tinham nas mãos a tarefa de administrar as escolas e reformar o ensino a partir dos princípios da revolução em curso. O princípio fundamental era "partir das massas para voltar às massas", isto é, desenvolver a discussão ampliada com todo o povo da cidade e do campo. As discussões foram se tornando cada vez mais ricas nos aspectos teóricos e nos relatos da prática.

> A direção das escolas foi totalmente transferida aos camponeses e os professores eram operários, camponeses e alunos revolucionários. Os intelectuais burgueses foram destituídos de seus tronos no ensi-

> no, que só servia aos privilegiados da antiga sociedade. "Os camponeses, administrando as escolas, nunca ficam no gabinete. Vão para as aulas ou para os trabalhos manuais com os alunos. Se a sala está suja eles varrem–na. Se os bancos e carteiras necessitam de reparação, eles fazem–na sem demora". Era a aplicação do pensamento de Mao Tsetung: "Os operários e camponeses são as forças revolucionárias fundamentais" e "Se os intelectuais não se ligam à massa dos operários e camponeses, a nada chegarão" (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, 1974, p. 42).

A gestão das escolas se tornou amplamente democrática, os dirigentes eram eleitos pela comunidade e todas as decisões eram coletivas. "É regra nas escolas convocar, de duas em duas semanas, uma reunião que possibilita aos alunos darem a sua opinião sobre o ensino, aos professores fazerem reparos aos alunos e, a ambos, procederem às suas autocríticas" (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, 1974, p. 39). Conforme esses artigos publicados na revista *La Chine en Construction*, os professores camponeses pobres e médios apresentaram propostas, como a criação, segundo as necessidades, de escolas móveis, funcionando em dias alternados, e de escolas com aulas nas aldeias esparsas, onde as pessoas estavam em constante deslocamento, a fim de assegurar a todas as crianças que atingiram a idade escolar a possibilidade de frequentarem uma escola; a criação, nas brigadas de produção, de escolas que ministravam em sete anos o ensino primário e secundário do 1º ciclo ou de escolas que dariam, em nove anos, o ensino primário e secundário dos dois ciclos, a fim de permitir aos filhos dos camponeses pobres e médios o prosseguimento dos estudos no próprio local, numa escola de grau superior, e de acabar com as dificuldades criadas outrora pela distribuição irracional de estabelecimentos escolares.

No campo, a luta de classes e a luta pela produção eram as matérias de ensino mais animadas e melhores. Os camponeses pobres e médios da camada inferior eram os melhores professores. Elas não só permitiam a saída dos alunos para receberem um ensinamento, mas

também convidavam membros da comuna, possuidores duma rica experiência prática, para darem aulas. As escolas primárias foram transferidas para as brigadas de produção e as horas de estudo se dividiram entre estudo e trabalho, possibilitando a efetiva junção da teoria e da prática, sem diminuir a qualidade da educação, vista anteriormente apenas como promoção de um nível de ensino ao outro. "O novo sistema de educação libertou os alunos do mundo restrito das salas de aula. Atiraram–se para a vasta prática da revolução e da produção" (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, 1974, p. 43. Na verdade, se desfez tudo o que não tinha ligação com a prática. A teoria e a prática não se desconectam enquanto práxis. Mas havia um período mais intenso de vinculação com o trabalho produtivo. Nove meses eram consagrados ao estudo, enquanto que durante os outros meses do ano, os alunos participavam no trabalho produtivo e na prática social.

O processo de politização ocorria em todas as áreas do conhecimento e os conteúdos deveriam ser trabalhados de forma crítica, para que os estudantes pudessem analisar a realidade e atuar sobre ela. "Os cursos de política são consagrados ao estudo e à aplicação das obras do Presidente Mao. Em 9 anos de estudo o aluno deve ler completamente as Obras Escolhidas de Mao Tsetung". (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, 1974, p. 37–38). A educação tem de ser fundamentalmente política. Não tem como tarefa principal formar engenheiros, médicos, sábios nem acadêmicos, mas formar a consciência ideológica. "A revolução, dizem os chineses, deve dar–se, em primeiro lugar, na mente do homem" (RÍOS, 1973, p. 20).

Outra questão fundamental era a revolucionarização ideológica dos professores. "O Presidente Mao disse: O problema essencial na reforma do ensino é o dos professores" (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, 1974, p. 76). Se as escolas já eram efetivamente geridas pelos operários e camponeses, era preciso também preparar um contingente de professores de novo tipo. A formação dos professores teve um papel fundamental, pois o controle do poder nas escolas pelos camponeses garantia que os professores se preparassem, a partir das exigências

do proletariado, revolucionando–os ideologicamente, possibilitando o surgimento de professores de novo tipo. Os professores eram escolhidos nas brigadas de produção. Desta forma, muitos professores de ideologia burguesa, que não avançavam, foram substituídos por camponeses. Mas muitos foram reeducados pelos operários e camponeses a fim de modificar sua velha ideologia. A formação de professores foi massiva, pois o campo exigia muitos professores primários. A educação estava sendo oferecida a toda população, a maioria analfabeta. Então, os professores escolhidos pelas massas ou apreciados por ela (que tinham alguns méritos), se envolveram na reforma do ensino. Os demais deveriam trabalhar nas brigadas de produção como possibilidade de serem reeducados pelos operários, camponeses e soldados a fim de transformarem sua velha ideologia não proletária. Algumas escolas urbanas, convidaram operários, camponeses e soldados para assumirem a função de professores devido suas ricas experiências na luta de classes e na produção.

> Presidente Mao: "Os operários e camponeses são as forças revolucionárias fundamentais" e "Se os intelectuais não se ligam à massa dos operários e camponeses, a nada chegarão", assim como as recentes diretivas do Presidente Mao sobre a revolução no ensino. Isto fez compreender aos professores que era necessário, para levar a bom termo a reforma no ensino, saírem das escolas e tornarem–se alunos dos camponeses pobres e médios da camada inferior (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, 1974, p. 33).

Sobre o problema da qualidade do ensino ministrado, era consenso que era preciso liquidar a linha revisionista de Liu Shao Chi, que pregava a chamada teoria de "estudar para ascender a altas funções", o que levava grande número de jovens a considerar o seu estudo como um meio de esquivar–se do trabalho produtivo. As escolas primárias transferidas para as brigadas de produção tinham mais horas de trabalho no currículo que horas de estudo. Isso suscitava alguns questionamentos sobre a qualidade. "A linha revisionista pretendia que o crité-

rio da qualidade do ensino seja "a percentagem de alunos que passaram para uma escola de grau superior", "a quantidade de conhecimento livrescos adquiridos pelos alunos", enquanto que, segundo a linha proletária de Mao Tsetung, vigorava o princípio "pouco, mas melhor". "Dizia ele 'As matérias ensinadas serão radicalmente modificadas e algumas delas poderão ser antes de mais nada simplificadas'. "O único critério correto de qualidade é o de ver se os alunos formados servem ou não de todo o coração o povo, o proletariado" (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, 1974, p. 77).

Houve modificações radicais na estrutura da escola. Em relação aos horários, a idade escolar, aos períodos de matrícula, aos processos de avaliação, etc. As críticas à organização do ensino e funcionamento das escolas foram apontadas por Mao Tsetung em 1964, quando já propunha algumas transformações:

> Durante suas conversas com os líderes do Partido no festival da primavera, em fevereiro de 1964, Mao afirmou: "O período escolar pode ser encurtado […] Os métodos atuais de exame contêm muitas surpresas, perguntas incomuns e problemas difíceis. Eles são planejados para lidar com o inimigo e não com o povo […] Eu não os aprovo e acho que deveriam ser completamente remodelados. Sugiro que alguns exemplos de exames sejam publicados e que os alunos os estudem e os resolvam com os livros abertos […] A duração atual do período, currículos escolares e dos métodos de ensino e de exames deve ser reformulado" (DAVID; SCHURMANN, 1977, p. 243–45 *apud* BHATTACHARYYA, 2016, p. 4).

O tempo escolar foi diminuído[9]. Em muitas instituições os exames de admissão foram abolidos. O sistema de notas também mudou, como explica Bhattacharyya (2016, p. 4):

[9] Segundo o antigo sistema os estudos primários duravam seis anos, os secundários do 1º ciclo 3 anos e os do 2º ciclo igualmente 3 anos; total de 12 anos. Na escola de Medicina da China, os estudos duravam 8 anos. Durante a revolução cultural o povo escreveu dazibaos e tiveram reuniões de todas as espécies para condenar esse ciclo de 8 anos.

> No período depois da libertação os estudantes recebiam notas até 100 no que se referia a seu desempenho no exame. Isto foi remodelado para o sistema de 4 pontos durante a fase da Pré–Revolução Cultural, ou seja, 5–excelente, 4–bom, 3–regular, e 2–ruim. Sem dúvida, foi uma melhoria em relação ao sistema anterior de notas até 100 que havia fomentado a competitividade entre os estudantes em uma sociedade onde melhores notas asseguravam melhores cargos no governo. O novo sistema de 4 pontos, entretanto, não eliminou a competitividade e a maioria dos professores estava acrescentando um 'mais' ou 'menos' depois do número, criando assim o efeito de um sistema de 12 pontos. Isto foi feito em resposta à ênfase colocada sobre as notas, feita por Liu Shao–chi e seus apoiadores.

As notas foram abolidas. Ninguém mais era aprovado ou reprovado. "Professores e alunos faziam reuniões para discutir o desempenho de cada estudante e da classe como um todo, nas quais os pontos negativos e positivos eram anotados e sugestões foram feitas para o melhoramento do estudo e do ensino" (BHATTACHARYYA, 2016, p. 4). Conforme o autor, "a implementação do princípio socialista de avanço coletivo para que ninguém ficasse para trás que acabou com o sistema de ser aprovado ou reprovado". Não havia limite de idade para entrar nas escolas. "Para os exames, podem os alunos escolher as questões, levar seus livros para consultar e proceder a debates e discussões". Houve uma transformação nos manuais de ensino. A maioria dos livros didáticos, produzidos durante a Revolução Cultural, enfatizava a luta de classes, a luta pela produção e as experiências científicas.

As relações entre professores, alunos e trabalhadores também modificaram. Seguia–se a consigna de Mao Tsetung: "Os oficiais ensinam os soldados, os soldados ensinam os oficiais e os soldados ensinam–se mutualmente". "Se superou o método: "o professor fala, os alunos ouvem" e criou um novo: doravante professores e alunos instruem–se mutualmente, sobem uns e outros ao estrado" (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, 1974, p.69).

> Primeiro método: Professores e alunos preparam em conjunto uma lição e dão–na ambos, o que lhes permite completarem–se mutuamente e evidenciarem o seu saber. Segundo método: Um aluno dá a lição, o professor completa–o e ajuda–o a fazer o resumo. Se um aluno é capaz de explicar uma lição, o professor confia–lha; se ele não a conhece a fundo, o professor ajuda–o a prepará–la e depois dá a lição com ele.
> Terceiro método: Professores e alunos têm reuniões democráticas para examinar o ensino tanto do ponto de vista do professor como dos alunos. Há uma reunião particular no fim de cada lição e uma reunião geral no fim de cada ciclo. Os professores e alunos revolucionários podem assim aperfeiçoar–se juntos, enriquecer sem cessar a sua experiência. Estes métodos pedagógicos estão baseados numa obrigação: ensinar e estudar para a revolução (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, 1974, p. 70).

As escolas e o ensino foram amplamente democratizados. Não era necessário apresentar certificação para entrar na escola, inclusive na universidade, todos tinham acesso em qualquer idade e em qualquer época:

> Não há limite de idade para entrar nas escolas. Para os exames, podem os alunos escolher as questões, levar seus livros para consultar e proceder a debates e discussões. Os professores procuram dar uma ajuda suplementar àqueles que tenham dificuldades nos estudos. Aos melhores é permitido saltar de classe. […] Doravante, não há mais limite da idade para as inscrições e estas são sempre aceitas em qualquer altura do ano; as crianças podem estudar durante o dia, só meio dia, ou apenas à noite; para os que faltarem às aulas, a professora vai às suas casas a fim de os ajudar a apanhar os outros; estando suprimidas as férias de verão e de inverno, a escola só está fechada durante os períodos de maior atividade agrícola e na Festa da Primavera; um horário maleável permite que os alunos se consagrem inteiramente aos estudos durante a estação morta, tenham maior liberdade de quando os trabalhos agrícolas começam a tornar–se prementes e

> fiquem nos campos no período de maior atividade (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, 1974, p. 49.

A educação dos camponeses foi a que mais avançou, até porque a maior parte da população, historicamente excluída da educação, era do campo, tanto em relação à educação básica como superior. Estimava–se, na época, que "30 milhões de crianças em idade escolar não freqüentassem a escola, a maioria delas crianças da área rural" (GARDENER; IDEMA, '1973, p. 258, *apud*, BHATTACHARYYA, 2016, p. 3). As mudanças foram amplas e profundas. Além de democratizar a escola, mudou completamente seu caráter político, pedagógico e científico. O Comitê do Partido da Escola Agrícola de Chaoyang sistematizou as 10 diferenças entre as velhas escolas agrícolas e as novas escolas agrícolas. Bhattacharyya (2016, p. 8–10) apresenta essas diferenças, que organizamos no quadro abaixo:

As velhas escolas agrícolas eram dominadas por intelectuais burgueses	Novas escolas agrícolas reforçaram a liderança da classe operária.
As velhas escolas agrícolas estavam concentradas nas cidades.	As novas escolas agrícolas estavam distribuídas no campo.
As velhas escolas agrícolas defendiam que 'Aquele que se destaca na aprendizagem pode ser um funcionário'.	As novas escolas agrícolas praticavam o sistema de 'a partir da Comuna para a Comuna' e treinavam camponeses de novo tipo tanto com a consciência socialista quanto com a cultura socialista.
As velhas escolas agrícolas enfatizavam 'priorizar o desenvolvimento intelectual'.	A nova escola agrícola destacava que a política proletária deveria estar no comando.
As velhas escolas socialistas advogavam a 'regularização'.	As novas escolas agrícolas aderiram ao sistema de parte–trabalho e parte–estudo.
As velhas escolas agrícolas defendiam os 'Três Centros' (isto é, professores, livros e salas de aula) e os 'Três Estágios Convencionais' (ou seja, base teórica, princípios básicos de várias especialidades e cursos especializados).	As novas escolas agrícolas estabeleceram o sistema de 'três–em–um' (isto é, a combinação de ensino, pesquisa científica e produção).

As velhas escolas agrícolas tinham suas instalações em edifícios e ficavam isoladas da sociedade	As novas escolas agrícolas estavam estreitamente ligadas aos três grandes movimentos revolucionários de luta de classe, luta pela produção e experimentos científicos.
As velhas escolas agrícolas eram para uns poucos privilegiados.	As novas escolas agrícolas amplamente distribuídas, alcançavam as amplas massa e proviam sua educação.
As velhas faculdades agrícolas escravizavam os estudantes.	As novas faculdades agrícolas capacitavam os alunos operários–camponeses–soldados a frequentar a universidade, administrá–la e transformá–la.
Os professores nas velhas faculdades agrícolas estavam divorciados dos operários e camponeses.	As novas faculdades agrícolas ajudavam os professores a se integrarem aos operários e camponeses e a se empenharem em construir um contingente de professores proletários.

Essa luta dos camponeses pela escola deu–se numa época em que a burguesia contrarrevolucionária difundia na China a proposta pragmática de John Dewey, conforme denunciou o Grupo de Redação de Crítica Revolucionária de Shanghai, (s/d, p. 9):

> É precisamente por isto que, atualmente, um punhado de discípulos chineses de Dewey, protegidos pela linha revisionista contrarrevolucionária de Liu Shao–chi em matéria de educação, converteram–se em especialistas da chamada "Pedagogia" de Kairov. Alguns deles ocuparam os postos de direção nos departamentos de ensino e outros, espalhados por todos os rincões do país, dedicam–se à traição.

O Grupo tratava de orientar os professores contra as correntes reacionárias na educação. Essa foi uma das manifestações da luta de classes que se travou após a Revolução Chinesa para destruir a educação capitalista, o que nos faz compreender que a luta contra a escola capitalista deve persistir até o advento do comunismo, quando será, enfim, derrotada.

A universidade também passou por transformações profundas, colocando fim ao reinado soberano dos intelectuais.

> No dia 27 de julho de 1968, em conformidade com o apelo ao combate lançado por Mao e sob a direção do Partido Comunista Chinês, a primeira equipe de propaganda do pensamento maotsetung na China, composta por operários e combatentes do Exército Popular de Libertação, entrou orgulhosamente na Universidade de Tsinghoua, escola superior de ciências e técnicas de fama nacional, onde os intelectuais estavam em grande concentração, com esta grandiosa missão histórica: ***"O proletariado deve exercer em todos os domínios a sua ditadura sobre a burguesia ao nível da superestrutura incluindo os diversos setores da cultura"***. Bastaram um pouco mais de dez horas para que este apelo fosse transformado num ato revolucionário da classe operária, que agitou céu e terra. Na manhã do dia 27 de julho de 1968, erguendo bem alto retratos do presidente Mao, brandindo o livro vermelho das **Citações do Presidente Mao Tsé–Tung**, os operários da indústria de Pequim e os combatentes do E.P.L. dirigiram–se em marcha para a Universidade Tsinghoua. Estavam decididos a ocupar as posições da cultura e do ensino e a proceder a uma transformação radical nesses domínios à luz do pensamento Mao Tsetung. Foi este um grande acontecimento dos anos 60 do século XX! (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, 1974, p. 92 – grifos no original).

Duas diretivas do Presidente Mao Tsetung se destacaram nesse processo: "As equipes operárias de propaganda manter–se–ão longo tempo nas escolas, nelas participarão em todas as tarefas da luta–crítica–reforma e dirigi–las–ão para sempre" e "A imensa maioria deles (os intelectuais) são patriotas; ama a nossa república popular e estão prontos a servir o povo e o Estado Socialista" (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, 1974, p. 95–96).

A equipe de propaganda resolveu chamar a si a grande maioria dos intelectuais e dar–lhes a sua confiança.

> O Presidente Mao disse: ***"A maioria, a grande maioria mesmo daqueles que se formam nas escolas pode fundir–se com os operários, camponeses e soldados; alguns deles têm até no seu ativo invenções e criações. Todavia devem ser colocados sob a direção duma linha correta e reeducados pelos operários, camponeses e soldados a fim de poderem rejeitar radicalmente a sua velha ideologia a tais intelectuais, os operários, camponeses e soldados, farão um bom acolhimento"***. Sob a influência perniciosa da linha revisionista contrarrevolucionária em matéria de ensino, os intelectuais passavam dum livro para outro sem todavia chegarem a nada. Mas hoje, depois de terem passado alguns meses nas fábricas ou no campo eles conseguem, com os operários e camponeses pobres e médios fazer inovações técnicas e cumprir as tarefas de produção (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, 1974, p. 97–98 – grifos no original).

Essas medidas geraram muitas críticas, dentro e fora da China, acusando o Estado Chinês de enviar intelectuais para "trabalho forçado". Em documento redigido pelo importante comunista brasileiro Pedro Pomar, em *A Classe Operária,* em 1968, se busca responder a essas acusações:

> […] o revisionismo é um fenômeno internacional e obedece a causas sociais bem definidas, todos os revisionistas conservam nos ataques à Revolução Cultural o mesmo signo: o temor das massas e o ódio à revolução, a apostasia ao marxismo–leninismo e a capitulação diante do imperialismo. […]. A imputação dos revisionistas de que a Revolução Cultural Proletária está em conflito com a cultura e o humanismo marxista–leninista significa rematada hipocrisia e dissimulada apologia do humanismo reacionário e da cultura decadente da burguesia. A ditadura do proletariado perderia sua razão de ser, se deixasse de privar alguns intelectuais burgueses da liberdade de envenenar a juventude com as ideias do individualismo, da exploração do homem pelo homem, da guerra imperialista, da falaciosa igualdade entre ricos e pobres (POMAR, 1968, p. 8).

A maior parte dos intelectuais, dentre os quais estavam os professores universitários, reproduzia a ideologia burguesa e agia como contra revolucionária. Estes foram reeducados na coletividade da produção vinculando–se aos interesses dos operários e camponeses que até então não tinham acesso ao ensino superior. Para garantir a união teoria e prática foi instituído um novo sistema chamado de "sistema três–em–um" que combinava ensino, pesquisa científica e produção. As universidades passaram a ligar–se com as fábricas e com a produção agrícola. Todas as áreas do conhecimento deveriam articular teoria e prática. A participação no trabalho manual era obrigatória. "Professores e estudantes vão trabalhar para as comunas populares, para as explorações florestais, para as fábricas; além disso, fazem com regularidade trabalho manual no curso do ensino profissional" (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, 1974, p. 68). Essa prática permitia a fusão dos intelectuais com os operários e camponeses.

> A combinação 'três–em–um' e a relação dialética entre a faculdade e a fábrica mostraram–se significativas no desenvolvimento da China. Por um lado, novas técnicas e invenções da produção social enriqueceram e renovaram o conteúdo do ensino, e, por outro, os frutos da pesquisa científica nas universidades serviram diretamente à construção socialista e promoveram o progresso da produção social. De fato, o elo da educação universitária com as fábricas abriu novos e amplos horizontes para a revolução educacional (BHATTACHARYYA, 2016, p. 9).

Foram criadas faculdades operárias para ensinar a teoria, a ciência e a técnica revolucionárias e, já em 1974, milhares de estudantes se graduaram. Em 1974, mais de 1.670.000 operários, camponeses e soldados, com experiência em muitas províncias, foram matriculados nas universidades e faculdades da China (PEKING REVIEW, 1974, p. 6, *apud* BHATTACHARYYA, 2016, p. 9). O mais importante era a produção científica dessas universidades, conforme Bhattacharyya (2016, p. 9):

> Desde janeiro de 1972, os estudantes operários de uma faculdade completaram 50 invenções com êxito além de transformações em equipamentos (26). Não é de se surpreender que os operários pudessem fazer inovações no campo da produção e da luta de classes; como todos sabemos, a maioria das grandes invenções tecnológicas do século XVIII na Inglaterra, que tornaram possível a revolução industrial, foram feitas por aqueles que estavam diretamente envolvidos na prática social (27). O que faltava aos operários dos países capitalistas era que não tinham nenhuma possibilidade de tomar parte nas experiências científicas. Foi na China socialista que eles passaram a participar do terceiro elemento da prática social, isto é, das experiências científicas, além da luta pela produção e da luta de classes.

No campo da medicina também houve muitos avanços. Os cursos diminuíram o tempo de estudo. Passaram a se dedicar à medicina popular, a investigar e tratar as doenças que acometiam o povo chinês.

> Conquistas realmente surpreendentes foram feitas no campo da medicina, muitas das quais foram as primeiras de sua espécie em todo o mundo. Os pacientes puderam ser anestesiados com a inserção de agulhas em certas partes do corpo tornando possível operações cirúrgicas. O uso da acupuntura restaurou a audição e a fala de surdos–mudos, capacitou os cegos a ver e paralíticos a se levantar e a andar. Membros totalmente separados do corpo por até 48 horas e outros com múltiplas amputações foram rejuntados (PEKING REVIEW, 1975, p. 22, a*pud* BHATTACHARYYA, 2016, p. 9).

As escolas dos operários, criadas pela Revolução Cultural, cresceu de 1.200, na primeira metade de 1975, para 15.000 na primeira metade de 1976. Foram criadas em 1975, um número de escolas camponesas de tempo livre, estabelecidas nos subúrbios de Xangai, nas quais a teoria política agrícola, a agrotecnologia e a agromecânica foram ensinadas. "Isto diminuiu a distância entre os operários e os cam-

poneses, a cidade e o campo e entre o trabalho mental e o manual, e também acelerou o ritmo da construção socialista no campo" (PEKING REVIEW, 1975, p. 22, *apud* BHATTACHARYYA, 2016, p. 9).

Conforme Bhattacharyya (2016, p. 10), operários e camponeses discutiam e escreviam sobre teorias de diversas áreas do conhecimento, as questões teóricas de filosofia eram discutidas massivamente. Muitas produções teóricas e científicas saiam do meio das massas trabalhadoras.

Essas são, resumidamente, algumas das mudanças operadas na educação dos operários e camponeses durante a GRCP. Todos os processos revolucionários demonstraram que houve uma forte mobilização e participação das massas numa luta árdua contra a escola burguesa e sua organização autoritária na velha escola capitalista.

Considerações finais

A primeira fase da Revolução Chinesa se desenvolveu na ordem econômica e política e, posteriormente, passou para o campo ideológico: a Grande Revolução Cultural Proletária chinesa, fundada nos princípios do marxismo–leninismo e no pensamento Mao Tsetung. Com a GRCP, milhões tomaram em suas mãos a tarefa de defender o socialismo contra o processo de restauração do capitalismo na China, como já havia ocorrido na URSS com a morte de Stálin.

Como parte da GRCP a Revolução no Ensino partiu da necessidade de transformar o antigo sistema de educação, estabelecendo um vínculo profundo com a classe operária, camponeses pobres e médios. Os estudantes aprendiam nas fábricas e nos campos juntos com os operários e camponeses, se apropriavam do conhecimento científico nas instituições de ensino e aplicavam os novos conhecimentos na produção. A Revolução no Ensino na China teve como pilar fundamental a vinculação do ensino com o trabalho produtivo possibilitando a articulação dialética teoria–prática e a superação da divisão do

trabalho manual e intelectual. Desenvolveu–se a partir da linha de massas, levando a escola aos mais distantes rincões da China, possibilitando uma educação política, científica, cultural e exercícios físicos aplicados na condição de treinamento militar. A escola passou a ser uma escola flexível, com a redução dos anos de estudos e simplificação dos cursos. Eliminou–se a reprovação, as notas e exames; erradicou de todo o sistema repressivo e reduziu as especialidades. Reeducou os educadores e destronou os intelectuais da burguesia colocando as escolas e todo o sistema educativo sob o controle dos operários e camponeses.

A Revolução Cultural Proletária se preocupou com a formação integral do proletariado, garantindo todo o conhecimento necessário para dominarem o processo de produção e encarnarem a ideologia do proletariado. A GRCP foi a primeira experiência do tipo no mundo, assim como demonstrou para os revolucionários que a concretização do socialismo ao comunismo só será possível mediante o desenvolvimento de grandes revoluções culturais. Sem o desenvolvimento de revoluções culturais, o triunfo definitivo do socialismo se torna impossível, tendo em vista que a burguesa utilizará da velha cultura para restaurar o capitalismo.

Com a morte de Tsetung em 1976, o capitalismo foi restaurado na China que se tornou uma nação imperialista, comandada pela burguesia incrustada no partido comunista revisionista, desenvolvendo uma superexploração dos trabalhadores chineses que amargam as mais cruéis condições de trabalho, na "grande fábrica do mundo", envoltos na miséria e na pobreza, enquanto toda a riqueza voltou a se concentrar em poucas mãos. Contudo, a luta de classes prossegue cada vez mais intensa em todo o mundo, vislumbrando a retomada dos importantes aportes à teoria do proletariado construída no processo da Revolução Chinesa.

Referências

BHATTACHARAYA, A. **A China Socialista e a Educação Popular – 1949–1976**. 2016. Disponível em: <https://viseminariointernacionalcapitalismoburocratico.wordpress.com/2016/09/24/a–china–socialista–e–a–educacao–popular–1949–1976–amit–bhattacharyya.> Acesso em: ago. 2018.

DAUBIER, J. **História da revolução cultural chinesa**. Lisboa: editorial presença, 1974.

GRUPO DE REDAÇÃO DE CRÍTICA REVOLUCIONÁRIA DE SHANGHAI. Quem reeduca a quem?. Crítica ao livro de N.A. Kairov, "Pedagogia". Mim. s/d. In: **Núcleo de Estudos do Marxismo–Leninismo–Maoísmo** – Brasil.

LÊNIN, V. I. **Obras completas**. 5. ed. em 55 tomos. Moscú: Progreso, 1984. t. 24.

_____. **Obras completas.** 5. ed. em 55 tomos. Moscú: Progreso, 1981. t. 1.

_____. Tarefas das organizações juvenis. In: LENIN, V. I. **Obras Escolhidas em Doze Volumes.** Moscou: Progresso, 1977. v. 11.

MAO TESETUNG. **Sobre A Educação. Conversa com a delegação de educadores nepaleses**, 1964. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/mao/1964/mes/educa.htm.> Acesso ago. 2018.

_____. **Citações do Presidente Mao Tsetung**. São Paulo: Edições Seara Vermelha, 2016.

_____. et. al., JOSA, Joan Senent (Org.). **Enseñanza y revolución en China**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1977.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MONTEIRO, Maria de Fátima. **China – Revolução no ensino**. Lisboa, Ciência Moderna, 1973.

NAN–SHENG, C. A longa marcha. In: **O esplendor da Reunião de Tsunyi**. Ed. Seara Vermelha, 2011.

NEMLM – Núcleo de Estudos do Marxismo–Leninismo–Maoísmo – Brasil. **A carta Chinesa**. Belo Horizonte: Terra Editora, 2003.

_____. 50 anos da Grande Revolução Cultural Proletária. Travar a luta de classes para construir o socialismo e transitar ao comunismo. **A Nova Democracia**. Ano XIV, nº 165, 2ª quinzena de Fevereiro de 2016a.

_____. 50 anos da Grande Revolução Cultural Proletária. Não há que esquecer jamais a luta de classes. **A Nova Democracia.** Ano XIV, nº 166, 2ª quinzena de março de 2016b.

_____. Titãs do proletariado internacional. **A Nova Democracia**. Ano XIV, nº 163, 2ª quinzena de Dez. de 2015 e 1ª quinzena de Jan. de 2016c.

PO–CHENG, L. A longa marcha. In: **Uma visão retrospectiva.** Ed. Seara Vermelha, 2011.

POMAR. Pedro. **Grandes êxitos da Revolução Cultural.** A Classe Operária, 1968.

RENMIN RIBAO – HONGQI – JIEFANGJUN BAO. **Breve Historia del PC de China**. [Digitalizado por ARC (noviembre, 2007) de la edición impresa preparada por la editorial Nativa Libros (colección Bandera Roja), 1971, Montevideo–Uruguay.

RÍOS, C. C. **La Educación en China una pedagogia revolucionaria.** Buenos Aires: Búsqueda, 1973.

STÁLIN. J. **Fundamentos do Leninismo**. São Paulo, Global Editora, 1979.

XI

A EDUCAÇÃO EM CUBA: DA SOCIEDADE DO AÇÚCAR AO GOSTO AMARGO DE BLOQUEIO[*]

Maria do Carmo Luiz Caldas Leite

Introdução

> La educación ha de ir donde va la vida. Es insensato que la educación ocupe el único tiempo de preparación que tiene el hombre en no prepararlo. La educación ha de dar medios para resolver los problemas que a vida ha de presentar (MARTÍ, 2011, t. 22, p. 308).

Com o intuito de refletir sobre as conquistas, dilemas e tensões presentes na educação, dentro do projeto societário cubano, o presente texto tematiza o ideário autóctone enraizado desde a chegada dos colonizadores, o entrelaçamento com as tradições do século XIX, a singularidade do processo no desenvolvimento das ideias socialistas e as mudanças atuais em Cuba. A escola cubana obrigatória, universal e gratuita não pode ser entendida sem vínculos com a trama histórica do povo – *a cubanía*[1] –, que cunhou um imaginário de vertentes relativas às lutas de libertação, desde a época colonial. Para tal, é necessário levar em conta a construção de um referencial, que fez da educação e da revolução cubana, iniciada em 1953, processos mutuamente inclusivos, como caráter prioritário de defesa. As transformações pedagógicas, em suas complexidades, representavam a desagregação do contex-

[*] DOI – 10.29388/978-65-86678-06-2-f.265-288

[1] Segundo Rodríguez Rivera (2005), a *cubanía*, de raíz afro–espanhola e de vocação latino–americana, é a materialização da nacionalidade, do caráter insular alicerçado desde as origens do país, que vem norteando as atitudes da população cubana em todas as épocas.

to herdado da república mediatizada pelos Estados Unidos. Muitas ponderações aqui apresentadas foram extraídas da frequência às reuniões de associações de massa e aos congressos, das visitas recorrentes aos Institutos Superiores Pedagógicos e aos centros escolares de diversas províncias na Ilha, ao longo das três últimas décadas, decisivas para adentrar às situações vivenciadas no âmbito da educação cubana.

A chegada da Cruz de Parra a Cuba

Quando da chegada dos espanhóis a Cuba, em 1492, a Ilha era habitada por indígenas. O propósito inicial não era dar curso a uma nova civilização, mas conquistar terras e usufruir das riquezas, com toda a rapidez possível. Os nativos foram utilizados na busca de ouro e em trabalhos rudes, enquanto a Espanha transitava por um regime feudal, introduzindo em Cuba a propriedade privada. A forma como se viabilizaram as relações entre exploradores e explorados foi o sistema denominado *encomienda*. Segundo a lei, os *encomienderos* teriam que proteger os índios, dar–lhes instrução e exigir determinadas tarefas. Contudo, a história demonstrou que os espanhóis cobraram todos os direitos e cumpriram poucas obrigações. O enriquecimento dos colonizadores apoiou–se na submissão imposta aos nativos, interrompendo o processo autônomo das comunidades indígenas, implantando em Cuba a sociedade dividida em classes e a repressão do aparato colonial. Segundo Fernandes (1979, p. 20), no desembarque dos espanhóis, havia na Ilha cem mil indígenas e, após 50 anos, não passavam de cinco mil, dizimados em razão dos maus tratos e da perda do interesse pela sobrevivência.

Na raiz destes fatos, Castro Ruz (1992, p. 101) afirma:

> O que me assombra é que haja tantos no mundo, sobretudo em nossos países, que sigam utilizando o termo "descobrimento" para aludir ao feito histórico de 12 de outubro […] Ainda que, concedendo a Colombo o mérito de haver, com suas viagens, mudado a consciência de sua época, caso se trate de descobrimento, há que ser falado,

> então, que americanos e europeus nos descobrimos mutuamente. Há quem, para salvar o problema, refira–se piedosamente ao encontro de duas culturas.

No âmbito do catolicismo existiram diversas ordens religiosas presentes em Cuba. Seus membros, tenazes e eficientes na defesa dos próprios interesses, travaram grandes batalhas pelo domínio das instituições educativas em Cuba. Desde o início da colonização, em cada vila se fundou uma igreja. Saviani (2011, p. 47), recorrendo às palavras de Marx, observou que para os teólogos, a própria religião é obra de Deus e a religião dos demais é coisa dos homens, enquanto as crenças dos índios eram vistas pelos colonizadores como uma invenção do demônio.

Em agosto de 1556, no desembarque dos jesuítas, entre eles Pedro Martínez, de Valencia, acompanhado por outros dois padres, a cidade de Havana contava com cerca de trezentos habitantes. Desde Madri, o rei Felipe II, havia solicitado ao general da Companhia de Jesus, Francisco de Borja, missionários para catequizar os índios da Flórida. Entretanto, o capitão do barco belga em que viajavam os religiosos, não soube chegar a San Agustín e dirigiu–se a Cuba para obter informações sobre o rumo. O tempo que ali passaram serviu para instruir os nativos na doutrina cristã. Em dezembro do mesmo ano, o barco retornou ao destino original, porém Martinez, ao desembarcar com um grupo de marinheiros, foi morto pelos indígenas, convertendo–se assim no primeiro mártir da ordem no continente americano. Os jesuítas voltaram à Havana para, mais tarde, serem expulsos por Carlos III de Espanha, em 1767. Durante a permanência em Cuba, os *ignacianos* lograram converter–se em grandes proprietários de terras, de edifícios monumentais e de escravos. A fundação de colégios foi a parte vital de sua obra na Ilha, ainda que focada em níveis superiores de educação, onde podiam fluir somente as famílias abastadas (BUENAVILLA RECIO, 2014).

A violência dos conquistadores não impediu as marcas dos aborígines no caráter dos cubanos. Como símbolo deste passado, das

vinte e nove cruzes trazidas por Cristóbal Colón, a de Parra, fincada em dezembro de 1492 nas costas de Cuba, é a única conservada até hoje. Encontra–se na Paróquia de Baracoa[2], sendo considerada a mais antiga relíquia histórico–religiosa do encontro das duas culturas, a europeia e a dos nativos de *Nuestra América.*

A sociedade do açúcar

Os registros da sociedade cubana produzida pelo açúcar e a história da escravidão tem interfaces de séculos, com marcas profundas e que semearam o caminho da independência. Os negros exerceram todas as tarefas possíveis, desde abusivos trabalhos agrícolas até refinadas obras artesanais, como pintores e escultores, alavancando um desenvolvimento material discriminatório. À medida que o açúcar de Cuba foi penetrando nos mercados europeus, os fazendeiros tomaram maior consciência da rentabilidade do apreciado doce e fomentaram suas empresas com uma mentalidade de corte burguês e idiossincrasia *criolla*[3] (BUENAVILLA RECIO, 2014).

Quando Cuba é observada nos mapas, vislumbra–se o Mar do Caribe e com ele um mundo de abordagens amplamente relatadas na literatura, desde o século XV até hoje. Diferentes tipos de "bandidos" encheram de lendas a região, de tal forma, que não dá para entender a história da Ilha sem um pouco de análise da pirataria e a consequente sublimação da violência inerente a ela. As imagens dos barcos simplificam uma realidade que ia além de ataques. O mundo dos piratas e corsários é mais que isso. É a violência do capitalismo nascente. Uma das mais belas imagens que o poeta Karl Marx levava dentro de si, expressa a violência, como a parteira da história. No dizer de Fraginals (2005, p. 82), diante da ideia de homens do mar, que saem em busca de suas

[2] Baracoa é uma cidade de Província de Guantánamo situada no extremo leste de Cuba. Ela foi fundada pelo primeiro governador de Cuba, o conquistador espanhol Diego Velázquez. em 1511, o que faz dela a mais antiga cidade da Ilha.

[3] *Criollo*, em espanhol, significa nascido na América, mas filho de pais europeus.

presas, temos outra realidade, geralmente oculta, do armador que montou a expedição e do governo que a financiou.

No centro de defesa do império espanhol, Cuba foi cobiçada pelos interesses de estrangeiros, que aspiravam ao domínio militar na área estratégica do novo mundo. Os estudos da sociedade formada por retalhos de diferentes culturas mostram a acumulação de riquezas da oligarquia *criolla*, submissa aos signos da aristocracia ibérica. No século XIX, as famílias ricas foram responsáveis pela revolução agrícola – a chamada plantocracia –, que conduziu o país à posição de primeiro produtor mundial de açúcar. Contudo, sem um sistema escolarizado, onde apenas uma parte ínfima da população recebia algum ensino, Cuba foi a última colônia da Espanha na América.

O *ethos* patriótico

Precursor da tradição pedagógica progressista na Ilha, o sacerdote José Agustín Caballero foi uma das mais importantes figuras da Ilustração Reformista *criolla* do final do século XVIII, movimento de ideias que se vinculou à ampliação do setor açucareiro. No ano de 1794, apresentou um projeto caracterizado por métodos não escolásticos, voltado à criação de escolas elementares públicas, razão pela qual é considerado o introdutor em Cuba do sistema de ensino em que o aluno poderia desenvolver uma aprendizagem mais sólida (BUENAVILLA RECIO, 2014).

A primeira geração de cubanos que se atreveu a pensar por si mesma tem sua figura cimeira no padre Félix Varela. Com ele, o compromisso patriótico alicerçou as lutas travadas na segunda metade do século XIX. Defensor da ilustração do povo, foi o primeiro a assumir uma atitude radicalmente revolucionária, em especial na crítica ao modelo escravista. Varela expressou suas ideias nos marcos da liberdade cristã, pois para ele as potencialidades que existem no homem o conduzem, infalivelmente, pelos caminhos do bem, quando dirigidas corretamente. Crítico dos males de sua época, comandada por latifun-

diários que pensavam somente em suas caixas de café e sacos de açúcar, mais do que demandas imediatas, o sacerdote aspirava a emancipação da sociedade. "Quanto mais o professor fala, menos ensina, pois em sua concepção, a glória de um educador é falar pela boca de seus alunos" (GONZÁLEZ SOCA e REINOSO CÁPIRO, 2002, p.1).

A escola cubana foi renovada por José de La Luz y Cabarello, discípulo de Varela, entre 1824 e 1862. Para Buenavilla Recio (2014), Caballero tinha uma percepção ampla do processo educativo, não restrito apenas ao ato de instruir, mas estar voltado ao cultivo dos sentimentos, nas escolinhas de amigos e amigas, as primeiras de base social popular. Os professores não tinham preparo adequado, ocupando uma posição marginal na sociedade. Todavia, nelas se praticava, de maneira incipiente, a integração racial e as manifestações iniciais de coeducação entre meninos e meninas.

A história da pedagogia cubana, por mais breve e concisa, não pode ser escrita sem referências ao papel desempenhado por Martí[4]. O ideário martiano impregnado de humanismo foi consolidado em 1889, quando da publicação de *La Edad de Oro*, revista voltada às crianças do continente latino–americano. Nessa obra, escrita e editada por Martí, surgia a proposta de criar nos meninos de *Nuestra América,* ameaçados pela perda de sua identidade cultural, uma consciência anticolonialista. O jornalismo, conjugado à atividade política, ocupou grande parte de suas atividades. Como professor, ganhou a vida nas fa-

[4] José Martí (1853 –1895) iniciou sua participação política escrevendo a jornais separatistas. Com a prisão de seu mestre Rafael Mendive, cristalizou–se a atitude de rebeldia contra a dominação espanhola. Em 1869, Martí foi condenado a seis anos de trabalhos forçados, mas passou somente seis meses na prisão, pois conseguiu permutar a pena pela deportação à Espanha. Dedicou–se ao estudo do Direito na Universidade de Zaragoza. Entre 1881 e 1895, viveu em Nova Iorque, porém foi no México, na Guatemala e na Venezuela que alcançou o mais alto grau de identificação com a autoctonia da América, até o momento desconhecido a um filho de espanhol. Em 1882, trabalhou para o jornal *La Nación* da Argentina. No comando de um contingente de cubanos, após breve encontro com tropas espanholas no vilarejo de Dos Ríos, Martí foi atingido, morto e seu corpo mutilado (SARRACINO, 2010).

ses mais difíceis, porém sua profissão foi a de advogado (VITIER, 2011).

A trajetória de sua vida revolucionária o fez passar por vários países, proporcionando–lhe conhecimentos avançados para seu tempo e a busca de uma legítima cultura ajustada à realidade latino–americana, não mais a uma Educação com teorias importadas da América Anglo–Saxônica, ainda que alimentasse a abertura de Cuba ao mundo. Na concepção martiana, era um fato grave a educação seguir os padrões dos sistemas forâneos, desvinculados da realidade em que se aplicavam. No pensamento de Martí "a inteligência americana estava no penacho indígena e quando se paralisou ao índio, se paralisou a América" (ACOSTA, 2015, p.26).

Martí possuía um referencial teórico – que evoluiu historicamente – no qual a educação é concebida de forma multifacetada, "ultrapassando as fronteiras do utilitarismo e as caricaturas de ideias de outras latitudes" (CHÁVEZ RODRÍGUEZ, 1996, p.36).

Como estudioso não apenas dos problemas da instrução em Cuba, mas de todos os países do continente americano, Martí elaborou um pensamento pedagógico, com a urgência da sonhada República. Convencido de que "*Patria es humanidad",* a síntese de tal ideário constitui, até hoje, um paradigma:

- Escola obrigatória, universal, gratuita e laica: a educação, como direito e dever de todos, assegurava a liberdade de consciência ao professor e ao aluno. "*Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres*" (MARTÍ, 2011, t.12, p.375).
- Educação científica e politécnica: o ensino das ciências e a Educação para o trabalho constituíam princípios básicos. "*Y detrás de cada escuela un taller agrícola, a la lluvia y al sol, donde cada estudiante sembrase su árbol*" (ibid, t.8, p.287).
- Educação para a vida: o fim primordial da Educação consistia em educar o homem para seu momento e circunstância históricos. *"La educación ha de ir a dónde va la vida. Es insensato que la educación ocupe el único tiempo de preparación que tiene el hombre, en no prepararlo"* (ibid, t.22, p. 308).

- Conteúdo da educação – democrático e popular: fazer partícipes as massas populares dos bens da educação. Para que os povos sejam realmente livres, a Educação deve refletir suas necessidades, numa postura crítica aos modelos escolásticos e dogmáticos. *"Hay un sistema de educación que consiste en convertir a los hombres en mulos, en ovejas, –en deshombrarlos, en vez de ahombrarlos más. Una buena educación, ni en corceles siquiera en cebras ha de convertirlos. Vale más un hombre rebelde que un manso"* (ibid, t.21, p.142).
- Incorporação da mulher à educação: a educação da mulher anuncia os homens que dela hão de surgir. "*Las campañas de los pueblos solo son débiles, cuando en ella no se alista el corazón de la mujer; pero cuando se estremece y ayuda, cuando la mujer, tímida y quieta en su natural, anima y aplaude, cuando la mujer culta y virtuosa unge la obra con la miel de su cariño, la obra es invencible".* (ibid, t.5, p.16).

A vigência do pensamento de Martí e a inserção de sua obra na história de nosso continente radica no sabor de testemunho e na capacidade de indignação diante das injustiças. Sob inspiração do ideário martiano, em 1896, com a publicação de *El cubano libre,* editou–se a primeira cartilha voltada ao desenvolvimento de "uma consciência participativa do povo na vida político–social do país, em meio ao iminente colapso do colonialismo, onde todas classes sociais, de forma ativa ou passiva, se envolveram*"* (CANFUX GUTIÉRREZ, 2006, p.1).

No final do século XIX, o exército *mambí*[5] foi dissolvido e o povo foi arrastado à miséria, pois a luta contra a dominação não culminou com a vitória. A burguesia açucareira cubana, ainda que colaborasse economicamente com a insurreição, estreitava seus contatos com os Estados Unidos e o instava a intervir nos conflitos. Entretanto, havia chegado a hora de "encarnar a ação e a história do *ethos* patriótico, iluminado pela poesia e pelo pensamento cubano" (VITIER, 2011, p.42).

[5] Tropas compostas por escravos negros, mestiços livres e proprietários rurais.

A república *mediatizada*

A ocupação de Cuba estendeu–se até 1902, consolidando a reorganização de um sistema político em função dos interesses neocoloniais. Nesse bojo, a influência estrangeira significou a interrupção, entre outras questões, do legado pedagógico dos pensadores cubanos desenvolvido nos séculos anteriores. Em conjunto com a Emenda Plat[6], começou a produzir–se a recuperação do ideário de Martí, mantido na palavra dos professores, os herdeiros do frustrado sonho independentista, que inscreveram na memória das crianças os versos martianos. Junto a eles levantou–se a figura do herói e com essa recordação começou a alimentar–se a utopia. Em sua essência, a herança de Martí desmonta o mito histórico do eurocentrismo e de todo o aparato da conquista colonial, rechaçando o argumento apologético segundo o qual o colonialismo havia sido o propulsor da incorporação das Américas à História (ACOSTA, 2015).

O século XX iniciou–se em Cuba com um conjunto de imposições econômicas e políticas decorrentes da primeira intervenção militar dos Estados Unidos no país. O triunfo da Revolução Russa, em 1917, repercutiu em toda a América Latina e entre as consignas dos trabalhadores, surgiram novas vinculações das teorias revolucionárias às lutas no continente. Entre as décadas dos anos 1920 e 40, na república *mediatizada* cubana constitui–se uma luta ideológica e política entre duas tendências pedagógicas contrapostas: de um lado, a democrática, que representava as aspirações do povo, e, do outro, a intenção das classes dominantes.

No início da década de 1930, ocorreu um acelerado envolvimento na economia cubana de grupos financeiros estadunidenses. Em 1940, a Ilha era considerada um importante centro da delinquência internacional. A situação econômica era típica de um país agrário atrasado, onde coexistiam relações pré–capitalistas e relações capitalistas,

[6] Ementa que oficializou, em 1901, o direito a intervenções militares e autorizava os Estados Unidos a arrendar as terras para as suas bases navais.

baseadas na penetração do capital estrangeiro monocultor, exportador de açúcar e atado às necessidades econômicas dos vizinhos ao norte. Todavia, os professores cubanos forjaram nas novas gerações os ideais de soberania e o rechaço à opressão, concomitantes às péssimas condições de trabalho docente. A política da oligarquia *criolla*, a partir da crise globalizada do modelo neocolonial, passou a restringir a produção agrícola e industrial à esfera açucareira, mediante a cartelização.

A educação como pedra angular

No centenário natalício de Martí, um quadro retratava a desatenção aos serviços educacionais. Segundo dados do Ministério da Educação (CUBA, 1999, p.9):

> ● Apenas 56,4% das crianças frequentavam a escola primária e 28% dos jovens continuavam os estudos de ensino médio.
> ● A Educação Especial era virtualmente inexistente.
> ● Para a formação de professores, com matrículas limitadas, a Ilha dispunha de 6 escolas normais oficiais e três faculdades de Educação.
> ● Havia mais de um milhão de analfabetos.

O assalto ao Quartel Moncada, em Santiago, na madrugada de 26 de julho de 1953, inaugurou um novo período em Cuba e o triunfo das forças populares despertou a simpatia dos movimentos progressistas no mundo. A lei que estabeleceu a primeira Reforma Integral do Ensino, promulgada ainda em 1959, adotou o pleno desenvolvimento humano, como objetivo fundamental da educação. Os muros dos centros de tortura foram derrubados e, em apenas 19 dias, operários, estudantes e contingentes de toda a população, converteram o sombrio Moncada na *Ciudad Escolar 26 de Julio*, revestindo de transcendência moral a conversão de 69 quartéis em escolas para 40 mil alunos (ibib., p.7).

Em uma sociedade neocolonial, não havia como transpor a revolução para dentro do capitalismo. O novo homem, pela reapropria-

ção da natureza humana, era o centro da sociedade, que pensava em converter–se numa grande escola. A ruptura do Estado burguês transformou a saúde, a educação e a cultura em direitos para todos os cubanos. As campanhas de alfabetização começaram na etapa de *Sierra Maestra*, quando os guerrilheiros deveriam ser, além de combatentes, os responsáveis por levar o conhecimento a lugares intrincados, produzindo um fluxo entre as necessidades dos camponeses e as preocupações em âmbito nacional. O povo percebeu, desde o início, que os revolucionários não apenas falavam que a educação seria priorizada, mas colocavam as suas ideias em prática. O sistema educativo, como pedra angular da revolução cubana, trouxe à população de Cuba um diferencial, que a caracteriza por sentimentos de autoconfiança (BUENAVILLA RECIO, 2014).

Na primeira etapa da revolução, os grandes movimentos alfabetizadores constituíram uma fonte por excelência do envolvimento do popular com as medidas que atingiriam o país. No decorrer de 1959, foram implementados os conceitos de formação emergente e do professor como soldado da independência política. Uma das metas mais ambiciosas do governo revolucionário foi a erradicação do analfabetismo em 1961, o "Ano da Educação". A Campanha de Alfabetização teve seus antecedentes na época do colonialismo espanhol, quando o exército dos *mambises* vinculou a aprendizagem da escrita e da leitura à formação dos valores patrióticos. A relação que estabeleceu Martí entre cultura e emancipação – ser culto para ser livre –, complementada com os pressupostos do movimento 26 de julho, serviu de base para a concepção do novo Sistema Nacional de Ensino.

A campanha desencadeou–se com o chamamento de voluntários. Dela participaram 100 mil estudantes, 13 mil operários, 120 mil alfabetizadores populares e 34 mil professores, o que possibilitou a criação de centenas de documentários, poesias e análises de estudiosos interessados em compreender as razões do sucesso. Na cartilha "*Alfabeticemos*", o Governo conclamava os voluntário*s* a defender a sobe-

rania "dentro dos princípios de uma unidade incorruptível" (COMISIÓN NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN, 1961, p.5).

Quando se alfabetiza um adulto, "a Pátria tem motivos para sentir–se orgulhosa de seus filhos", segundo o prefácio da *Cartilla Cubana* (1959, p.1). Esta experiência configurou um forte vínculo da educação à vida política, pois os alfabetizadores compartilharam tarefas comuns, como arar, transformaram–se em guias familiares e compreenderam os graves problemas que afetavam o país, dando um passo à frente, para enfrentar a vida e também a morte. Fato marcante, foi o assassinato dos alfabetizadores Conrado Benítez e Manoel Ascunse por grupos de contra revolucionários nas Serras de Escambray.

Em 22 de dezembro, deste mesmo ano, Cuba foi declarada "Território Livre do Analfabetismo", data em que se comemora o dia nacional dos professores. A formação de docentes transitou por várias etapas a partir de 1964, quando foram fundados os Institutos Superiores Pedagógicos, com o objetivo de dar resposta à necessidade crescente de educadores.

A universalização do ensino

Em janeiro de 1961, Washington, unilateralmente, ao romper as relações diplomáticas com Cuba, proibiu seus cidadãos de visitarem a Ilha. Como resposta, em abril do mesmo ano, o governo cubano proclamou o caráter socialista da revolução. Neste contexto de enfrentamentos, as ações que passaram a ser exercidas contra Cuba não se enquadram na definição de "embargo", ao contrário, transcendem e tipificam um bloqueio:

> No bloqueio, guerra de baixa intensidade, sem bombas e estado de sítio, morte lenta por asfixia, afeta–se o comércio, a saúde, a educação e o ensino, o transporte, as comunicações, a tecnologia, a ciência, a produção energética, a produção industrial, a produção agrícola e, certamente, tudo isso incide de forma desfavorável na qualidade de vida do povo (MÉNDEZ TOVAR, 1995, p. 87).

Com a solidificação das relações entre Cuba e a URRS, a principal opção na resistência ao bloqueio imposto pelos Estados Unidos, incluíram–se nas diretrizes pedagógicas cubanas os aportes da Pedagogia Socialista. Nessa época, surgiram os "destacamentos pedagógicos", formados por alunos das universidades, que lecionavam para os níveis fundamental e médio. Com a explosão no número de matrículas, o governo teve que recorrer aos cursos intensivos e à incorporação imediata dos docentes a prática escolar. Em 1969, a União de Jovens Comunistas organizou a campanha "*Yo seré maestro",* para a formação de professores emergentes.

A Segunda Revolução Educacional veio como resultado dos programas de massificação do acesso às escolas de todos os graus, quando se incrementaram os cursos de licenciatura nas diversas áreas. Os problemas típicos de uma rede em expansão revelaram–se no processo, o que induziu a procura de novas bases para o Sistema Nacional de Ensino. As decisões, com tendência à centralização, conformaram uma estrutura encarregada de transmitir no sentido vertical – até as bases – as diretrizes elaboradas por níveis superiores. Com a autonomia limitada, as instâncias intermediárias tinham pouco espaço de ação. O efeito imediato dessa estrutura concentrou–se em deficiências no protagonismo dos professores, conduzindo ao enfraquecimento da criatividade e da iniciativa própria. Como esclarece Castellanos Simons (2001, p.14), esta situação marcou em grande medida as relações na escola, evidenciando focos de autoritarismo, falhas na profissionalização docente e fraca participação dos membros da comunidade escolar no processo educativo.

Nesse período, as metas relacionavam–se à cobertura dos serviços educacionais, com o predomínio das investigações de caráter positivista, o que provocou uma sobrecarga de informações numéricas e de critérios tecnocráticos. O Primeiro Congresso do Partido Comunista Cubano, realizado em 1975, tratou de implementar medidas de transição da educação tradicional a outra de cunho avançado. A reformulação das diretrizes foi encaminhada aos Ministérios da Educação, então

desmembrados em MINED, responsável pela educação primária, secundária e média, e o MES, vinculado ao ensino superior. O tripé formado pelo Estado, as organizações de massa e o Partido Comunista Cubano passou a constituir a base do socialismo adotado na Ilha. Milhões de operários, camponeses e donas–de–casa puderam ascender ao nono ano de escolarização.

A formação de professores fortaleceu a base político–ideológica e a integração de quadros ao movimento internacionalista, que se multiplicou no chamado Terceiro mundo. Em 1976, com a nova Constituição da República, investia–se na construção de um novo homem e no reforço do papel da educação. As instituições científicas produziam de forma colaborativa e as universidades buscavam aplicar o elevado potencial científico em distintas áreas. O trabalho das entidades de massa – Federação das Mulheres Cubanas, União dos Pioneiros e União dos Jovens Comunistas – consolidou o apoio ideológico necessário à unidade revolucionária. Os Comitês de Defesa da Revolução surgiram para agrupar vizinhos na organização popular e nas tarefas em benefício da comunidade.

Embora essas estruturas experimentassem lacunas, uma geração habilitada por diferentes vivências entrava em cena. A primeira revolução educacional alfabetizou e emancipou culturalmente, a segunda universalizou e implantou novas relações entre o estudo e o trabalho, mas no pequeno país, com limitadas fontes de matérias primas e de energia, submetida às regras do bloqueio, a evolução econômica foi escassa diante da capacidade da população jovem. Em meados de 1980, já eram visíveis os limites para engendrar os avanços, em um quadro mundial marcado pela centralização capitalista avançada. O primeiro Congresso Internacional de Pedagogia, celebrado em Havana, no ano de 1986, converteu–se em importante laboratório de discussão do ensino na América Latina e no mundo[7]. Em que pese as circunstâncias, o nível da educação cubana em três décadas, havia atingido conquistas inéditas na América Latina.

[7] Em Havana, até o ano 2019, foram celebrados 16 *Congressos de Pedagogía.*

O programa *batalla de ideas*

Sob o impulso desencadeado no âmbito de reuniões internacionais, como a Conferência realizada em Jomtien, em 1990, abriram–se espaços às renovações em Cuba. Os eixos dinamizadores das políticas educativas eram a descentralização dos sistemas, a transformação dos estilos de gestão, o fortalecimento da autonomia, a introdução das novas tecnologias de comunicação e o aperfeiçoamento da profissionalização docente. Entretanto, carregado por dificuldades em todas as esferas, não somente econômicas, o advento do chamado Período Especial[8], dificultou a concretização de inúmeros planos (CUBA, 2017, p.8).

Com o agravamento das condições econômicas, muitos professores migraram a setores melhor remunerados, ligados ao turismo. Apesar dos inúmeros entraves, oriundos do bloqueio, foram salvaguardadas importantes conquistas: nenhuma escola foi fechada e nenhum hospital foi encerrado. Em 1996, como resultado das contradições surgidas no projeto educacional, a atividade científica na Ilha apresentava deficiências relacionadas à falta de gestão integrada. As instituições elaboravam planos independentes, ocasionando a dispersão do potencial científico no país. Em muitos casos, não se investigava o prioritário, predominando o enfoque unidisciplinar. De acordo com Castellanos Simons (2001), os aspectos negativos vigentes eram:

> - A consciência igualitarista, originada ao longo do processo revolucionário, havia fomentado a ideia de bem–estar material, desconectada das possibilidades reais do país e da contribuição laboral de cada cidadão, o que resultou no debilitamento do trabalho como dever social concreto.

[8] Etapa de grandes dificuldades iniciada pelo desmoronamento do antigo campo socialista e pela extinção da URSS, países com os quais Cuba mantinha relações mercantis, que alcançavam um percentual significativo de aproximadamente 85%, tanto na importação como na exportação. Juntamente com esses fatos, ocorreu o acirramento do bloqueio a Cuba.

- A fragmentação das instituições socializadoras, em especial a escola e a família, que não atuavam de forma coordenada, fortalecendo as influências negativas de grupos coetâneos e os comportamentos indesejados, tais como as atitudes consumistas.
- A tecnocratização, ou seja, a educação dirigida às informações de caráter prático, em detrimento da formação humanista, o que enfraqueceu a flexibilização para os ajustes à realidade em constantes mutações.
- O excesso de tutela na educação, de forma a reduzir a participação ativa dos jovens nas tarefas sociais e a capacitação na área profissional.

A partir de 1996, o MINED, junto ao programa de Informatização, criou centros de softwares educativos em todos as províncias da Ilha e bancos de programas na área de computação. Os estudos elaborados pelos ministérios reconheceram que os impactos das transformações sociais suscitavam a reavaliação do papel da escola e a implementação de programas inseridos em uma revolução técnico–científica, assim como em ações para minimizar o impacto nocivo da globalização neoliberal. Isso se concretizaria no desenvolvimento de um cidadão consciente dos problemas que afetavam a própria sobrevivência humana e na defesa do pensamento marxista–leninista.

Em dezembro de 1999, o Programa *Batalla de Ideas*[9] incluiu estratégias para minimizar as desigualdades geradas em consequência do período de crise. O que se buscava era uma sociedade sem desempregados e sem presos, garantindo não apenas a igualdade de oportunidades, mas também de possibilidades. No mês de agosto de 2002, a Escola Formadora de Professores Salvador Allende recebeu 4500 alunos, oriundos de todas as províncias. Buscava–se a concepção de um docente, em caráter emergencial, envolvido com o domínio de meios di-

[9] Movimento massificador da cultura integral, desencadeado em dezembro de 1999, durante a mobilização popular para resgatar o menino Elián González, retirado de Cuba, sem o conhecimento do pai. Com apenas 6 anos, foi salvo do naufrágio, onde pereceram sua mãe e oito pessoas de um barco, que tentava o ingresso ilegal aos Estados Unidos.

dáticos avançados e de práticas diferenciadas para cada classe e para cada aluno, consolidando o papel de um novo educador.

Após a realização de estudos conjuntos em todas as províncias, tomou–se a decisão de proceder à formação massiva, trabalhando com jovens egressos do ensino médio, que em um ano receberiam a preparação para incorporar–se de maneira direta às práticas escolares, responsáveis por grupos de quinze alunos e, com mais quatro anos de formação, obteriam o título de Licenciados em Educação – na especialidade Professor Generalista Integral, para lecionar até o 9° ano, nas escolas primárias e secundárias básicas. A transformação do professor emergente em licenciado, estava amparada na figura do tutor, crítico construtivo, responsável pela orientação do estudante na dimensão teórico–prática dos componentes da formação docente. De acordo com Castro Ruz (2002, p.2), na "Allende" o claustro estava composto por 412 professores, dos quais 44 eram doutores e 92 mestres. Dos alunos, 3242 provinham de escolas no campo, 458 de pré–universitários pedagógicos, 456 de escolas urbanas, 252 de escolas vocacionais e 134 do ensino profissional. Um número elevado deles, 57% do total, era membro da União de Jovens Comunistas. O primeiro ano de curso com 2234 horas de formação geral, preparação metodológica e prática docente, além de 72 h, de Educação Física, dispunha de 145 classes para trinta alunos, equipadas com computador, TV e vídeo; contava com residência estudantil, 5 bibliotecas, 10 laboratórios de computação, 6 laboratórios de ciências, 2 oficinas de educação laboral, 2 canais locais de televisão, teatro, ginásio e centro de informação pedagógica.

A etapa de reanimação da economia permitiu ao Estado priorizar a cultura integral a toda a população. Para a universalização da Educação Superior, inserida no *Batalla de Ideas,* hospitais, escolas e fábricas em diversos bairros foram convertidos em sedes universitárias, concebidas como microuniversidades. O conceito de universalização não foi concebido exclusivamente para formação de professores, uma vez que nas sedes colocava–se o universitario de todas as carreiras em contato com a realidade de sua profissionalização. Segundo Alar-

cón de Quesada (2006, p.1), "sob uma concepção humanista, que a ninguém exclui, 22 das 3150 sedes foram instaladas em prisões convertidas em escolas".

No curso de 2009–2010, o Ministério da Educação empreendeu um profundo plano de transformações. Com esse intuito foram priorizados o trabalho político–ideológico e a educação em valores, em todo o Sistema Nacional de Ensino, sustentados em maior conhecimento da História cubana e universal. O novo modelo incluía 21 carreiras docentes, com 5 anos de duração, para todos os níveis, sendo 2 ou 3 anos de caráter presencial nas Universidades de Ciências Pedagógicas, em uma etapa de formação intensiva, propiciando a elevação da cultura geral do futuro profissional e a preparação para o trabalho nas escolas. Concluída essa fase inicial, o estudante se incorporaria a um centro escolar, próximo ao seu domicílio, para a sua formação profissional, sob a atenção direta de um tutor, com frequência às universidades pedagógicas, uma ou duas vezes por semana.

A atualização socioeconômica

Na concepção inicial da revolução cubana pensava–se em incluir a pequena propriedade privada na estrutura econômica do país. Contudo, com a influência dos países do leste europeu, as interpretações que se fizeram do marxismo, os feitos do "socialismo real" e a posição contra revolucionária de alguns setores oriundos das classes abastadas, levou–se a cabo, no final da década de sessenta do século passado, restrições à pequena propriedade (FUNDORA, 2012).

Em 1975, com a introdução do Sistema de Direção e Planificação da Economia, surgiu a autorização do trabalho por conta própria, legislado pelo Decreto Lei n° 14 de 1978 para serviços tais como: cabeleireiros, costureiros, jardineiros, taxistas, fotógrafos, eletricistas, carpinteiros e mecânicos, assim como para profissionais graduados dentistas, médicos, arquitetos e engenheiros antes de 1964. Posteriormente, no ano de 1986, o modelo econômico cubano passou a expressar

ineficiências, que levaram ao período de *Rectificación de errores y tendéncias negativas.* Como parte dessas medidas se restringiria de forma considerável o trabalho por conta própria (PÉREZ VILLANUEVA E PONS PÉREZ, 2013, p.101).

A partir de 2011, como parte do processo de atualização socioeconômica na Ilha, vem aparecendo – de forma paulatina – disposições oficiais e jurídicas com a fim de ampliar o "trabalho por conta própria", como é conhecido em Cuba o setor privado da economia. Foram postas em andamento diversas práticas não subordinadas à administração do estado, denominadas de *cuentapropismo.* Medidas reconhecidamente válidas por todas as organizações de massa e necessárias ao desenvolvimento sustentável, essa gestão introduziu em Cuba mais de 200 ofícios, exercidos de forma individual ou em cooperativas. Não obstante, a maioria da juventude se encontra vinculada ao setor estatal. Isso está relacionado ao fato de que o Estado cubano continua priorizando a inclusão de jovens em seus órgãos e entidades (CUBA, 2017)

Em meio às tentativas de evitar que a corrupção comprometa o sistema produtivo em expansão, as reformas educativas em Cuba tendem a caminhar em conjunto com os planos atuais, que não são exclusivamente econômicos, mas envolvem as esferas políticas e ideológicas. Quando se pensa nos valores fundantes da nacionalidade cubana, surge uma tendência que constantemente obriga as instituições a colocarem de lado alguns esquemas e reorganizar prioridades.

> A sociedade cubana é uma grande escola. Pelo caráter democrático e popular da educação, o povo participa de sua realização e seu controle. A ação de todas as organizações constitui a condição básica da estratégia para elevar a qualidade do processo educativo (ibid, p.10).

Diversos relatórios internacionais, inclusive o *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*, atestam a educação de qualidade, inclusiva e permanente para todos em Cuba (UNESCO, 2016). Nenhum país possibilita uma escola, verdadeiramente popular, sem a

opção clara pela garantia dos investimentos, que permitam a sua oferta pública. A ambiguidade presente na maioria das reformas em curso no mundo pode ser sintetizada pela tensão entre o barato e o melhor, na qual a lógica do mercado, em muitos casos, é a única levada em consideração. Todavia, as soluções fáceis no momento de desenhar as mudanças, não se enquadram no sistema educativo cubano.

Considerações finais

> De um lugar onde se escuta o canto das sereias, que nos convoca a sermos o que não somos, nós, os cubanos, persistimos em nossa identidade, que nos faz incólumes a todas as influências. Quanto mais se acerca de uma influência devastadora, mais regiamente o cubano resiste em deixar–se dominar por ela. Assim opera essa ingravidez, essa volubilidade de um país regido pelas brisas, sempre hábil para escapar de todos que tentam transformá–lo, por ter uma alma inalcançável, que nem ele mesmo conhece em sua plenitude (RODRÍGUEZ RIVERA, 2005, p.74).

No entendimento deste estudo, por mais que as instituições escolares tenham sido afetadas em sua estrutura, elas ainda se apresentam como o principal alicerce do processo revolucionário em Cuba, que tem na Educação a grande igualadora social no país. A trajetória de uma cultura de resistência, consolidada nos combates da segunda metade do século XIX, nas quais pereceram cerca de quatrocentos mil cubanos – um terço da população da Ilha –, ainda apresenta nítidos reflexos no cotidiano escolar.

A campanha de alfabetização, na década de 1960, significou, mais que uma estratégia educacional, uma experiência profunda para transformar o triunfo do movimento 26 de julho em vitória política, consolidadora do projeto societário, no qual a elevação cultural caminhou junto às lutas contra a dominação estrangeira. Analisando, em dimensão abrangente, pode–se dizer que o objetivo maior foi conseguido: tirar a população da inércia e mobilizá–la coletivamente, trans-

formando antigos traços culturais de acomodação em relação à ação paternalista das autoridades. Entretanto, muitos dos problemas atuais não ocorrerem somente pela oposição ao trabalho, porque, como valor, ele é aceito pela sociedade cubana, mas a questão se encontra na assimilação concreta da ideia, que nem todos possuem, muito menos quando as convicções necessitam ser transformadas em conduta efetiva. Esse fenômeno alcançou em particular, a geração mais jovem, sem memória existencial do passado. A passividade imposta aos jovens em seu processo de socialização e a influência de padrões externos, sobretudo da comunidade cubana residente nos Estados Unidos, conformaram um modelo de bem–estar, embasado no consumo e com tendências à mentalidade de consumidor acima da consciência de produtor, problemas que dificultam a consolidação do ensino na esfera dos valores, especialmente na faixa etária mais vulnerável, que é a adolescência.

Pintada de luzes e de sombras, como é natural, adoção do trabalho por conta própria, vem comprovando ser um recurso válido e irreversível, por constituir um campo emergente na economia em Cuba. Resta saber, se o desequilíbrio de salários entre os setores estatal e não estatal, comprometerá ou provocará uma evasão de quadros necessários ao bom desempenho das escolas. Contudo, a história aponta que a educação vem traçando pautas ao longo das últimas décadas na Ilha, para consolidar um corpo de resistência em defesa dos princípios do socialismo. A educação cubana tem–se encarregado de reforçar o significado do genuíno, em contraposição ao colonialismo e ao neocolonialismo. Cada acontecimento traz à luz uma reação contra a pretensa universalidade que vem de fora, de um mundo antes jugulado por Portugal–Espanha, depois pelos Estados Unidos ou, mais recentemente, pelas regras da globalização, reiterando a defesa das raízes autóctones em Cuba. Sem pretender qualquer exaustividade em questões tão enredadas, na compreensão deste estudo, a educação cubana descortina o que as receitas neoliberais pretendem esconder. A intencionalidade declarada nas práticas e nos discursos é o alto nível de ideologização do ensino, negando o aspecto usual à maioria dos sistemas educa-

tivos em outros países, marcados pela descaracterização do cunho ideológico, sob uma suposta dimensão técnica que, no senso comum, tende a ser apreendida como neutra. A esta altura do processo revolucionário, ainda na vigência do bloqueio, há evidências de que se criou um caldo de práticas e condutas, ao longo de sessenta anos, capaz de trabalhar os problemas aqui apontados com a urgência requerida pela complexidade do processo histórico cubano.

Referências

ACOSTA, Leonardo. **José Martí**: el índio de nuestra América. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2015.

ALARCÓN DE QUESADA, Ricardo. La Universalización de la universidad por un mundo mejor. ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. 2006, La Habana, **Anais…**, La Habana, 2006.

BUENAVILLA RECIO, Rolando. **Historia da pedagogía en Cuba.** La Habana: Pueblo y Educación, 2014.

CANFUX GUTIÉRREZ, Jaime et al. **La alfabetización**: historia y autenticidad en Cuba. La Habana: Pueblo y Educación, 2006.

CARTILLA CUBANA. **Leer vivir servir**: Campaña Nacional de Alfabetizadores, Concilio Cubano de Iglesias Evangélicas. La Habana: Salud, 1959.

CASTELLANOS SIMONS, Doris et al. **Aprender en la escuela**. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", 2001.

CASTRO RUZ, Fidel. Discurso pronunciado. In: ACTO DE INAUGURACIÓN DEL CURSO DE FORMACIÓN EMERGENTE DE PROFESORES, 9 sept. 2002. **Granma**, La Habana, 2002.

_____. **Un grano de maíz**. La Habana: Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado, 1992.

CHÁVEZ RODRÍGUEZ, Justo. Las Ideas de José Martí sobre educación. In: TURNER, Lidia et al. **Martí y la educación**. La Habana: Pueblo y Educación, 1996.

COMISIÓN NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN. Ministerio de Educación. **Manual para el alfabetizador**. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1961.

CUBA (República de). Conferencia Inaugural: La Educación en Cuba. In: PEDAGOGÍA 99: **Encuentro por la unidad de los educadores**. La Habana, 1999.

_____. Conferencia Inaugural: La Educación en Cuba. In: PEDAGOGÍA 2017. **Encuentro por la unidad de los educadores**. La Habana, 2017.

FERNANDES, Florestan. **Da Guerrilha ao socialismo**: a revolução cubana. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

FRAGINALS, Manuel. **Cuba/Espanha – Espanha/Cuba**: uma história comum. Bauru: Edusc, 2005.

FUNDORA, GEYDES. **El cuentapropismo. ¿Solo un problema económico?** Tesis de Maestria, Flacso, La Habana 2012

GONZÁLEZ SOCA, Ana María; REINOSO CÁPIRO, Carmen. **Nociones de sociología, psicología y pedagogía**. La Habana: Pueblo y Educación, 2002.

MARTÍ, José. **Obras Completas, Edición Crítica.** La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2011

MÉNDEZ TOVAR, Carlos. **Democracia en Cuba?** La Habana: Editorial José Martí, 1995.

PÉREZ VILLANUEVA e PONS PÉREZ. Política tributaria y cuentapropismo. In: PÉREZ VILLANUEVA, Osmar e TORRES PÉREZ, Ricardo. **Cuba:** la ruta necesaria del cambio económico. La Habana : Editorial de Ciencias Sociales, 2013. p. 101–119.

RODRÍGUEZ RIVERA, Guillermo. **Por el camino del mar**. Habana: Boloña, 2005.

SARRACINO, Rodolfo**. José Martí en el Club de Nueva York**. Jalisco, Editorial Universidad de Guadalajara, 2010.

UNESCO. **Educación para todos, el imperativo de la calidad**: informe de seguimiento da la EPT en el mundo. Paris: Organización de las Naciones Unidas, 2016.

VITIER, Cintio. **Ese Sol del mundo moral**. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2011.

XII

EDUCAÇÃO CUBANA: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL*

Crislaine Matozinhos Silva Modesto
Clarisvaldo Silva Brito

Introdução

A temática "formação humana integral" tem sido norteadora das discussões relacionadas à educação. Assim sendo, acreditamos que políticas públicas asseguradas pelo Estado que contemplem, através da educação, uma formação plena, precisam ser implementadas. O período histórico da Revolução Cubana, com suas lutas e triunfos, tem muito a contribuir neste debate, visto que a concepção dos cubanos referente à educação é considerada como "pedra angular" para a formação humanística. Para tanto, adotamos uma abordagem qualitativa, com a revisão bibliográfica trazendo em pauta os percursos históricos.

Desta forma, iniciamos a discussão com a definição do termo revolução, que tem diferentes significados, e segundo o dicionário filosófico Abbagnano: "revolução é a violenta e rápida destruição de um regime político ou a mudança radical de qualquer situação cultural" (ABBAGNANO, 2003, p. 858–859). Para Dermeval Saviani "etimologicamente a palavra "revolução" deriva do verbo "revolver", que significa revirar, colocar o que estava em baixo para cima ou vice–versa" (SAVIANI, 2017, p. 54). Por que o termo revolução caracteriza a violenta destruição de um regime político? E por que o ato de revolver exige a intervenção de agentes que intervêm no processo provocando a reviravolta?

*DOI – 10.29388/978-65-86678-06-2-f.289-304

Para compreender o significado da Revolução cubana é relevante levar em conta alguns elementos históricos: tanto os que antecederam como os posteriores ao 1º de janeiro de 1959. Para isso,

> A Revolução Cubana foi a resposta do povo às contradições criadas na sociedade pelo modelo neocolonial imposto pelos EUA. No plano político, a expressão desse modelo era a ditadura de Batista; no econômico, o subdesenvolvimento; no social, o desemprego de 20% (junto com um elevado índice de subemprego); no internacional, a ausência de uma política exterior independente; e no cultural, uma crescente crise de identidade nacional, penetrada pelas imagens do *american way of live*, apesar da existência de uma "cultura de resistência" (LÓPEZ SEGRERA, 2012, p. 27).
>
> Pode ser adepto ou não da Revolução Cubana, mas uma coisa não se há de negar: o povo cubano tem uma rica história de luta contra agentes dominadores estrangeiros e locais. Cuba, o mais ocidental dos países caribenhos, localizado entre o Golfo do México e o Mar do Caribe, vizinhando com os Estados Unidos e o Atlântico Norte, sempre atraiu a cobiça das potências mundiais em virtude de sua posição geográfica estratégica e a riqueza de suas matérias primas. Espanha, Estados Unidos e URSS, principalmente, em sucessivos momentos nesses cinco séculos e de modos diferentes, impuseram uma pesada dominação sobre a Ilha caribenha. Esta sofreu as condições de colônia de Espanha, neocolônia dos Estados Unidos, com largo histórico de conflitos e hostilidades ainda presentes, e aliada dependente da URSS (LÓPEZ SEGRERA, 2012, p. 13–14).

Um antecedente histórico que vale a pena ser observado está relacionado ao processo tardio de independência da ilha.

> […] Cuba e Porto Rico ainda permaneceram como colônias espanholas até 1895, quando teve início a guerra independentista liderada por José Martí. Visando a resguardar seus interesses geopolíticos na região do Caribe e retomando certos princípios da Doutrina Monroe, os Estados Unidos intervieram no conflito em 1998 ao lado dos cubanos, impondo uma rápida derrota às forças espanholas e es-

> tabelecendo uma junta de militares formal em 1901 (CARVALHO, 2009, p. 57).

Percebe–se que tal "independência" foi mais uma estratégia anexionista dos Estados Unidos, pois ao "ajudarem" Cuba, impuseram a aprovação de uma emenda à Constituição, a Emenda Platt:

> […] O expirar do século XIX foi marcado pela Guerra Hispano–Americana. Com o fim das hostilidades, a chamada Emenda Platt oficializou o direito a novas intervenções militares e autorizava o governo dos Estados Unidos a arrendar terras necessárias às bases navais. Foi assim que a Baia de Guantánamo ficou sob o controle estrangeiro até os dias de hoje. Em 1898, o poder militar norte–americano interveio em Cuba, impondo aos insurgentes uma amarga experiência (LEITE, 2014, p. 5).

A Emenda Platt atribuía aos Estados Unidos o direito irrestrito de intervenção e controle total sobre a política externa de Cuba. Essa emenda dava também aos norte–americanos o direito de manter em território cubano uma base militar na região oriental de Guantánamo.

> […] Tal relação neocolonial imposta ao país caribenho pela potência norte–americana marcaria profundamente os acontecimentos seguintes da história econômica e social cubana, bem como as relações de interdependência entre os dois países mantidas durante as décadas anteriores à deflagração do processo revolucionário (CARVALHO, 2009, p. 57).

Com o intuito de manter seus interesses econômicos em Cuba, os norte–americanos patrocinaram vários governos submissos e ditatoriais durante a primeira metade do século XX. "Um deles, Fulgêncio Batista – um oficial do exército cubano –, após ter sido derrotado na eleição presidencial de 1952, deu um golpe militar e retomou o poder que já havia ocupado alguns anos antes, instaurando em Cuba uma nova ditadura" (CARVALHO, 2009, p. 58). Diante dessa situação de

novo golpe militar, alguns grupos planejaram alternativas insurrecionais para tomar o poder das mãos de Batista. Em um desses grupos estava o advogado Fidel Castro. "Pode–se afirmar que tais circunstâncias históricas geraram os ingredientes que favoreciam, em seu devido tempo, o amadurecimento de uma alternativa radical de rompimento com um modelo já esgotado de regime que mesclava autoritarismo e neocolonialismo" (Idem).

A revolução teve início com um grupo de insurretos que, em 26 de julho de 1953, promoveu um ataque ao Quartel Moncada, objetivando a tomada de armas para dar início à luta revolucionária contra Fulgêncio Batista. Essa ação falhou e em conjunto com alguns combatentes que sobreviveram, Fidel Castro foi preso.

> […] Julgado a 15 anos de prisão, foi anistiado em 1955 – após dois anos detido –, quando seguiu para o exílio no México. Dessa forma, o assalto ao Quartel Moncada foi transformado num símbolo, provocando uma grande reação da ditadura, tendo logo construído por Fidel, o Movimento 26 de Julho (CARVALHO, 2009, p. 60).

No México, Fidel organizou um grupo que planejou e preparou um desembarque militar em Cuba. Logo que chegaram à ilha, os combatentes foram surpreendidos por fortes ataques das tropas militares de Batista. "Os 12 sobreviventes – entre eles Raul Castro e Che Guevara – se refugiaram na Sierra Maestra, de onde passariam nos anos seguintes a organizar uma guerrilha rural, dando início, assim, a uma terceira etapa da luta pela tomada do poder" (*Idem*).

Paulatinamente esse pequeno grupo de guerrilheiros organizou "territórios livres" na Sierra Maestra.

> Logo após uma fracassada greve geral em 1958, organizada pelos seus opositores, Batista ordenou o início de uma violenta ofensiva final, mobilizando mais de 10 mil soldados bem armados em direção à Sierra Maestra com o propósito de exterminar a guerrilha. Depois de quase três meses de combate, tal contingente foi derrotado pelos cer-

ca de 300 guerrilheiros (CARVALHO, 2009, p. 62).

Fulgêncio Batista, percebendo a iminente derrota que decorria do avanço da guerrilha e da perda de apoio dos Estados Unidos, renunciou ao governo, fugindo para a República Dominicana, no dia 1º de janeiro de 1959. Observa–se que esse foi o dia em que os guerrilheiros liderados por Fidel e Che Guevara tomaram a capital Havana, diante da rendição do exército do ditador Fulgêncio Batista.

> Em 1º de janeiro de 1959, a Revolução cubana comandada por Fidel Castro, derrubou a ditadura de Batista e iniciou o difícil caminho da descolonização. Junto com o socialismo (1961), instaurou–se em Cuba um novo ordenamento geopolítico e com ele surgiram novas e ingentes dificuldades. Cuba ficou isolada do resto do mundo, apenas integrada ao sistema soviético enquanto este perdurou (LÓPEZ SEGRERA, 2012, p. 15).

Mesmo com muitas dificuldades, e novos desafios, os cubanos nunca perderam seu nacionalismo, e a esperança de construção de uma sociedade mais justa, edificada sobre um dos valores mais importantes: a liberdade.

> Assim, mesmo diante das mais fortes adversidades, Cuba completou seus primeiros anos revolucionários com a proposta de construção do socialismo. Extremamente inserida e favorecida pela planificação econômica do bloco socialista – o intercâmbio comercial com a comunidade socialista – o intercâmbio comercial com a comunidade socialista chegou ao índice de 75% nas décadas seguintes–, internamente buscou consolidar paulatinamente a edificação de uma nova sociedade econômica e social, com destaque para os campos da educação e da saúde, fato reconhecido até mesmo pelos mais ferrenhos inimigos do socialismo (LÓPEZ SEGRERA, 2012, p. 66).

Marco Antonio da Silva faz uma rigorosa análise sobre o regime adotado em Cuba após 1º de janeiro de 1959:

> Quando se trata de analisar o regime adotado em Cuba pós–1959, algo que chama a atenção é a necessidade de compreender a natureza do socialismo adotado no país. As análises produzidas nos anos iniciais, entre elas a de Florestan Fernandes e outras, e reafirmadas por Ernesto Che Guevara e também pelo clássico de Régis Debray: "Revolução na Revolução", são marcadas pelo extremo otimismo em relação a construção do socialismo no país e procuram destacar os elementos inovadores do socialismo cubano, entre elas, a intensa mobilização popular, a construção de um aparato administrativo, a importância da liderança de Fidel Castro e sua percepção e capacidade de agir politicamente, a crença de que Cuba poderia representar o primeiro passo no movimento revolucionário mais amplo e profundo no Terceiro Mundo, principalmente na América Latina e África (SILVA, 2006, p. 36–37).

Nessa data, os EUA e o mundo foram surpreendidos pela tomada do poder em Cuba por um pequeno grupo de guerrilheiros. Nesse sentido, é relevante salientar que a revolução ocorrida em Cuba encheu de esperança as vidas de milhares de homens e mulheres daquela pequena ilha caribenha, que viviam subjugados por governos oligárquicos e pró–imperialistas. Veja o testemunho de Fidel:

> Era uma vez uma república. Tinha sua constituição, suas leis, suas liberdades; presidente, congresso, tribunais; todo mundo podia se reunir, organizar–se, falar e escrever com inteira liberdade. O governo não satisfazia o povo, mas o povo podia mudá–lo e só faltavam uns dias para que o fizesse. Existia uma opinião pública respeitada e acatada, e todos os problemas coletivos eram discutidos livremente […] Uma manhã a cidadania despertou estremecida; nas sombras da noite os aspectos do passado tinham se conjurado enquanto ela dormia, e agora a tinham agarrada pelas mãos, pelos pés e pescoço. Aquelas garras eram conhecidas, aquelas gargantas, aquelas foices de morte, aquelas botas […] Não, não era um pesadelo, tratava–se da triste e terrível realidade: um homem chamado Fulgêncio Batista acabava de cometer o crime que ninguém esperava (CASTRO, 1986,

p. 8).

Fidel também denunciava os problemas sociais e estabelecia as medidas que seriam executadas por este movimento. Em relação aos problemas, denunciava entre outros, as péssimas condições de vida dos camponeses, a distribuição desigual das terras, com mais da metade nas mãos de estrangeiros, os problemas de habitação e dos aluguéis, o desemprego que chegava a um milhão de pessoas, no período de entressafra, numa população de cinco milhões de habitantes.

Sem dúvida, uma das maiores vitórias de Cuba foi a erradicação do analfabetismo. "Em 1961, o país se livra do analfabetismo e entra em um ritmo crescente de desenvolvimento educacional e social (saúde, cultura, esportes). Um elemento importante que ajudou nas conquistas dessas melhorias foi o trabalho voluntário e comunitário" (DURÃES; MATA, 2009, p. 138).

Devido a um longo período de exploração pelos espanhóis e, posteriormente, pelos norte–americanos, Cuba trazia consigo uma péssima herança: "[…] era um país sem um sistema escolarizado, onde apenas uma parte ínfima da população recebia algum ensino nos centros urbanos da época" (LEITE, 2015, p. 6).

Portanto, o processo revolucionário que resultou vitorioso em Cuba em 1959 aconteceu em um contexto histórico de crescente desenvolvimento das lutas de um grupo de guerrilheiros liderado pelo jovem advogado Fidel Castro, seu irmão Raul e Che Guevara. Esses três revolucionários sonharam com um país livre das garras dos exploradores e sempre lutaram para que Cuba fosse uma nação culta que valorizasse a educação universal, gratuita e laica, e para isso, se inspiram numa frase de Martí: "*un pueblo de hombres educados será siempre um pueblo de hombres libres*" (MARTÍ, 1975, p. 375).

O pleno desenvolvimento humano como âmago da sociedade cubana

A educação é um tema em destaque em todos os países; alguns com seus avanços e outros com seus retrocessos. É a ferramenta que coloca o indivíduo em campo de disputa e na luta para a emancipação humana. Ressaltamos o pensamento de José Martí: Ser culto é o único modo de ser livre (MARTÍ, 1961). Diante das dificuldades e das atrocidades acometidas no tempo histórico corroboradas neste texto, destacamos a concepção dos cubanos referente à educação, sendo esta a "pedra angular" para formação humanística. Porquanto, sendo um compromisso vital que tem o Estado para com a sociedade, esse preceito se cumpre porque existe uma estreita coordenação entre as políticas e estratégias que o país formula para o desenvolvimento educacional, assim como o avanço econômico e social que esse demanda (LÓPEZ, 2011).

Conforme Maria do Carmo Luiz Caldas Leite, professora da Universidade Católica de Santos, estudiosa e apaixonada por Cuba, dentre os processos históricos e educativos,

> […] entender a singularidade do processo é necessário ter em conta as condições políticas, econômicas e sociais de Cuba na primeira metade do século XX, que determinaram a evolução das ideias socialistas e seu entrelaçamento com a tradição patriótica do século XIX. A herança do neocolonialismo predatório impôs a unidade, como estratégia política. **Como caráter prioritário de defesa, recorreu–se à educação para a construção de uma nova sociedade, porque as transformações pedagógicas, em suas complexidades, representavam a desagregação de antigas concepções oriundas dos contextos anteriores.** A necessidade de construir um novo referencial hegemônico, em contraposição às forças do passado, fez da educação e da revolução processos mutuamente inclusivos, numa complexa dialética, capaz de contemplar, simultaneamente, concepções vindas do alto, devido ao caráter das alianças nos primeiros anos e à sua faceta vanguardista, na pressão vinda de baixo e na apropriação popular do processo

revolucionário (LEITE, 2015, p. 16, grifo nosso).

Na educação cubana a formação do homem foi concebida como resultado de um conjunto de atividades organizadas de modo sistemático e coerente, permitindo o atuar consciente. Focou–se a formação numa perspectiva humanística que considera que o homem se educa durante toda a vida, sob a influência de toda a sociedade, dentro da qual a escola ocupa um lugar central.

Com isso, percebemos que "a busca do homem novo" esteve atrelada ao objetivo fundamental da Revolução Cubana: "o pleno desenvolvimento humano" (LEITE, 2014, p. 323). Consideremos, ainda, o termo ou o adjetivo *pleno ou plenus lat.*, o qual tem por significado, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Houaiss: "estado que está completo, inteiro ou cheio". Neste diapasão, o substantivo masculino *"desenvolvimento"* tem por definição a "passagem gradual (da capacidade ou possibilidade) de um estágio inferior a um estágio maior, superior, mais aperfeiçoado, para expansão ou progresso". E por fim, o *humano* em que no dicionário Houaiss denota relativo à natureza do homem.

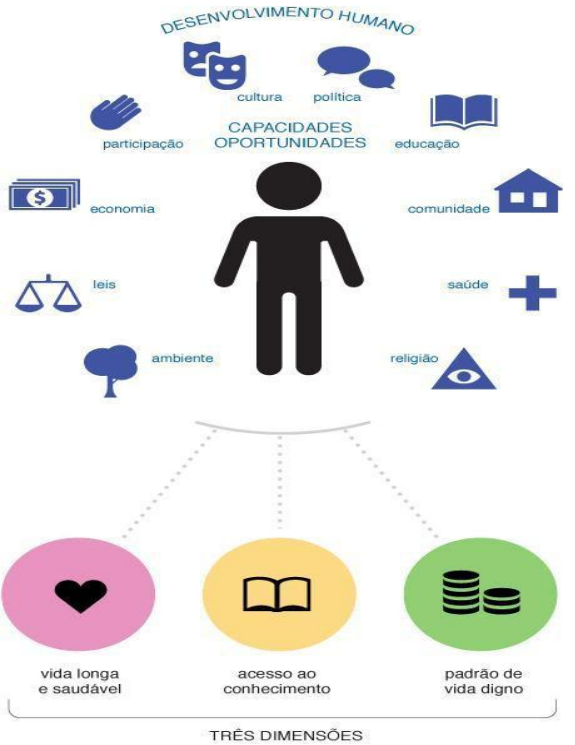
Tratando do conceito *pleno desenvolvimento humano* oriundo dos estudos da UNESCO (2005),

> […] é por intermédio da educação que reside a esperança de formação de mentes verdadeiramente democráticas. Sob esse aspecto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos assinada em 1948, em seu artigo 26 estabelece que toda pessoa tem direito a educação. **A educação deve ter como objetivos o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.** Ela deve promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e os grupos religiosos e raciais. Todavia, o desenvolvimento de uma cultura de paz por meio de amplo acesso ao conhecimento, só poderá ser atingido mediante um processo educacional que valorize o indivíduo em sua totalidade. A valorização do indivíduo, por sua vez, implica o reconhecimento do outro, que não pode ser concebido a priori como objeto, o que se-

> ria uma forma de colonialismo. Em adição, acrescente–se que, "como a solidariedade é uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro, o outro só pode ser reconhecido como produtor de conhecimento", o que significa um profundo respeito aos saberes, à inteligência e à cultura do povo (WERTHEIN e CUNHA, 2005, p.12, grifo nosso).

Outrossim, foi através do processo de ampliação das liberdades das pessoas, com relação às suas capacidades e às oportunidades a seu dispor"[1], que se impõe o destaque na formação integral do homem, na sua humanização e emancipação, conforme bem demonstra a figura abaixo:

FIGURA 1 – Desenvolvimento humano



FONTE: Atlas do Desenvolvimento Humano Brasil

[1] Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/desenvolvimento_humano/> Acesso em: 28 fev. 2018.

Aduz destacar que no sistema educativo de Cuba o empenho em uma formação integral gira não somente no currículo ou manuais didáticos, como também na conscientização dos professores, como precursores e responsáveis pela formação integral dos estudantes (LEITE, 2014).

> En Cuba se reforman y adaptan continuamente los planes nacionales de estudio para ajustarlos a las realidades locales. Los profesores y alumnos desempeñan un papel activo y ayudan a la escuela a elaborar el material didáctico. Los professores intercambian experiencias sobre métodos y materiales didácticos en colectivos pedagógicos, organizados por asignatura, cada uno de los cuales cuenta con el apoyo de un experto en metodología. Se espera de cada profesor que realice trabajos de investigación y los mejores resultados se comparten en conferencias municipales. Institutos especializados guían la investigación. La estrecha vinculación con la comunidad se traduce en visitas de los profesores a los hogares, sesiones de los alumnos para hacer los deberes [tres veces por semana], reuniones generales y otras actividades participativas. Tanto la formación inicial como de perfeccionamiento [de cinco y seis años, respectivamente] tienen como base la escuela, con una estrecha vinculación entre ésta y las instituciones de formación (UNESCO, 2005, p. 200).

Vale salientar, conforme Leite (2014, p. 318), que "a formação do professor como militante político, dentro da experiência que consolidou as bases do projeto societário cubano atual".

> Para viabilizar a superação das dicotomias existentes recorreu–se a formação do ser humano em uma perspectiva abrangente, segundo o marxismo, fundamentada no tripé básico da educação para todos, que corresponderia ao ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (ginástica e esporte) e aprendizado profissional polivalente (técnico e científico) (LEITE, 2014, p. 324).

Para López (2011), Cuba demonstrou e tem demonstrado que é possível desenvolver uma educação com altos níveis de equidade, justiça e qualidade, ainda que enfrentando condições econômicas adversas. Isso se deve ao fato de que a educação sempre esteve entre as prioridades do Estado e de toda a sociedade. Desta feita, foram implementadas políticas educacionais cuja finalidade era garantir a educação do povo e a formação integral das novas gerações. Nesse empenho, o elemento–chave que permitiu aos cubanos seguir em frente foi a confiança infinita na justiça da obra educacional que estavam construindo, e na unidade do povo, que sempre existiu, para levar isso adiante.

Considerações: para não terminar...

À guisa de conclusão, é imprescindível frisar que a revolução cubana deixou grandes e importantes lições para as atuais gerações de pessoas que almejam lutar e que buscam um referencial de emancipação a ser seguido. Ora, desde o início, tal revolução foi marcada pelo despertar das forças e coragem das massas populares que não suportavam mais a ditadura de Fulgêncio Batista.

Por isso, vê–se, desde sua origem, uma democracia fortemente estimulada, com a mobilização e a participação organizada das pessoas, conforme bem demonstrou o desenrolar da história. Verifica–se, logo nos primeiros anos, a vitoriosa campanha de alfabetização a partir de 1961: em pouquíssimo tempo erradicou–se o analfabetismo em Cuba, fato que contou com a contribuição de milhares de pessoas voluntárias.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALONSO JR, Odir. “O processo revolucionário: 1953/1959” In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.). **Revolução Cubana:** História e Problemas Atuais. São Paulo: Xamã, 1998.

AYERBE, Luis Fernando. **A revolução cubana**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BANDEIRA, Luis Alberto Moniz. **De Martí a Fidel**: a revolução cubana e a América Latina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **Cuba:** do socialismo dependente ao capitalismo. Brasília: Contexto Internacional, 1996. Disponível em: <www.relnet.com.br>. Acesso em: 03 fev. 2018.

CARVALHO, Eugênio Rezende de. Os 50 anos da revolução cubana e sua projeção internacional. I*n:* MONTEIRO, Adalberto (org.). **Cuba:** 50 anos de revolução. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

CASTRO, Fidel. **A história me absolver**. São Paulo: Alfa–Ômega, 1986.

COGGIOLA, Osvaldo. **Revolução cubana:** história e problemas atuais. São Paulo: Xamã, 1998.

DEBRAY, Régis. **Revolução na Revolução**. Havana: Casa de las Américas,1967

DOMÍNGUEZ, Estaban Morales. Variables fundamentales del conflito Cuba–EUA em los umbrales del siglo XXI. **Análisis de Coyuntura**, La Habana, n. 11, p. 50–79, deciembre, 1998.

DURES; Bruno José Rodrigues; MATA, Iacy Maia. **Cuba, os afro–cubanos e a revolução:** passado e presente. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/280/253>. Acesso em: 04 mar. 2018.

FERNANDES, Florestan. **Da guerrilha ao socialismo:** a revolução cubana. São Paulo: Expressão Popular, 2007

HOBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos:** o breve século XX: 1914–1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.

LEITE, Maria do Carmo Caldas. A pedagogia na sociedade do açúcar: as raízes da educação cubana. 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. **Anais Eletrônicos…,** Florianópolis, UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT02-3625.pdf> Acesso 26 fev. 2018.

_____. Uma análise do legado autóctone na educação cubana. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 59, p. 318 – 332, out 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/690/showToc> – Acesso em: 24 fev. 2018.

LÓPEZ, Raquel M. La redefinición de Cuba en el sistema internacional. In **Cena Internacional**, ano LX, n. 97, 2002.

LÓPES SEGRERA, Francisco. **Cuba cairá?** Petrópolis: Vozes, 1995.

_____.Francisco. **A revolução cubana:** propostas, cenários e alternativas. Maringá: Eduem, 2012

LÓPEZ, Margarita Quintero. A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios. **Revista Estudos Avançados,** v.25, n. 72, 2011 – Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v25n72/a06v25n72.pdf> Acesso em: 28 fev. 2018.

MARTÍ, José. **Obras completa**. La Habana: Ciencias Sociales, 1975.

_____. **Obras Completas, Edición Crítica.** La Havana: Centro de Estudios Martianos, 2011. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160824043103/JOSE-MARTI_Tomo-02.pdf> Acesso em: 24 fev. 2018.

_____. **Esquema ideológico**. Editorial Cultura, 1961. Disponível em: <https://pt.wikiquote.org/wiki/Jos%C3%A9_Mart%C3%AD> Acesso em: 01 mar. 2018.

RIVEREND, Julio Le. Cuba: do semicolonialismo ao socialismo, 1933–1975. In: CASANOVA, Pablo G. **América Latina:** história de meio século,, UNB, 1990, p. 59–115.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico–crítica, educação e revolução. In: PAULINO, José; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André Paulo (orgs.). **Pedagogia Histórico–Crítica, educação e revolução da revolução russa:** 100 anos. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 53–71.

SADER, Emir. **Cuba:** um socialismo em construção. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Marco Antonio. **Cuba e a eterna Guerra Fria:** isolamento ou reinserção? 274 f. Tese (Doutorado em Integração da América Latina). Setor de Integração da América Latina, USP, 2006. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde–11102012–115653/.> Acesso em: 03 mar. 2018.

SZULC, Tad. **Fidel:** um retrato crítico. Best Seller, 1987.

UNESCO. **Educación para todos, el imperativo de la calidad: i**nforme de seguimento da la EPT em el mundo. Paris: Organización de las Naciones Unidas, 2005.

WERTHEIN, Jorge e CUNHA, Célio da. Fundamentos da Nova Educação. **Cadernos UNESCO.** Série Educação. Vol.5. Brasília, fevereiro de 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf> Acesso em: 01 mar. 2018.

XIII

A REVOLUÇÃO CUBANA E A EDUCAÇÃO*

Elaine Cristina Melo Duarte
Mara Regina Martins Jacomeli

Com o triunfo da revolução, Fidel Castro comprometeu–se com a qualidade da educação de toda população, com a elevação cultural do povo cubano e com o fim do analfabetismo. Quem hoje visita Cuba pode perceber claramente que os objetivos do governo revolucionário foram cumpridos.

Em Cuba a educação constitui um de seus pilares fundamentais, tendo como princípios: abrangência da educação, combinação do estudo com o trabalho, coeducação, gratuidade e caráter democrático. O objetivo central da educação no país é a formação de um aluno culto, que contribua para a sociedade em que vive, no caso a socialista. As crianças são consideradas o futuro promissor do país, felicidade da família e tesouro da sociedade. Os alunos são formados de forma integral em tempo integral, pois ficam o dia inteiro na escola, com professores altamente capacitados com excelente formação, esse é outro ponto interessante.

Em 1959, após a revolução, a população cubana tinha desafios a vencer, um deles era a reforma integral do sistema de ensino e a erradicação do analfabetismo, pois 57% da população cubana era analfabeta. Existiam poucas salas de aula, e muitas crianças estavam fora da escola. Somente 55,6% das crianças em idade escolar entre 6 e 14 anos frequentavam a escola, por não ter escolas suficientes para todos, e havia 10 mil professores desempregados.

A primeira medida tomada em relação a educação foi a reforma integral do ensino que tinha como objetivo principal o desenvolvi-

* DOI – 10.29388/978-65-86678-06-2-f.305-322

mento do ser humano, educar toda população cubana formando seres completos e integrais.

Segundo as bases da reforma:

> La educación se propondrá el desarrollo pleno, íntegro, de la personalidad humana, es decir, el desarrollo de la naturaleza potencial o virtual del hombre a toda la plenitud de su ser y su valor. Por tanto, la educación no deberá centrarse en el cultivo del intelecto, sino que atenderá también a los afectos y sentimientos, al carácter y los hábitos. En consecuencia, la educación no se reducirá al proceso de información, sino que deberá insistir en el cultivo de las mejores aptitudes y actitudes del educando. Además, deberá descubrir y encauzar las provocaciones individuales, para que el alumno pueda realizar plenamente su vida (LARA, GARCÍA, LEÓN, 2006, p. 220).

A escola deveria ter o papel de fazer as crianças desenvolverem–se plenamente. Estas deveriam apropriar–se de instrumentos básicos de cultura, deveriam ter uma formação de consciência nacional, um ideal democrático, obtendo também uma compreensão internacional.

Foi a partir da reforma integral do ensino que se iniciou uma preocupação com o nível pré–escolar, até então não havia tido um compromisso com a educação dos pequenos.

> En un Plan de Reforma Integral de la Enseñanza, no puede quedar marginado el problema de la Educación Pre–Escolar. Numerosas causas, provenientes unas del cambiante status familiar, otras, del campo de la investigación pedagógica y de las ciencias educativas, y las más numerosas, de las exigencias de la vida democrática, obligan a revisar esta fase de la educación y a otorgarle, dentro de la capacidad humana y económica del País, el mejor encauce y organización (LARA, GARCÍA, LEÓN, 2006, p. 222).

Segundo o documento da reforma integral do ensino cubano, na maioria das vezes as famílias não podiam fornecer aspectos sociais

da educação da criança, portanto as instituições de ensino eram obrigadas fornecer esses aspectos. O objetivo do plano para a educação pré–escolar era abordar nas crianças cubanas as características biopsíquicas, bem como habilidades e competências, hábitos, atitudes, equilíbrio da vida emocional e cultura, atingindo assim a maturação e um crescimento como um ser humano integral e harmonioso. Dois anos após o triunfo revolucionário foram criados os primeiros círculos infantis, para que as mães fossem trabalhar e tivessem onde deixar seus filhos.

A segunda medida tomada em relação à educação foi a organização do Ministério da educação para acabar com o analfabetismo, fazendo também com que toda população cubana tivesse acesso à educação. Já que o índice de analfabetismo era imenso antes da revolução, principalmente no campo se comparado com a cidade. Na área urbana, aproximadamente 11,5% das pessoas não eram alfabetizadas, enquanto que, na zona rural, o índice chegava a 41%. Vejamos o censo realizado em 1953.

TABELA 1. Estado do analfabetismo em Cuba por província em 1953

PROVÍNCIA	POPULAÇÃO	ANALFABETOS	%
Pinar del Rio	322 249	99 377	30,83
La Habana	1 264 666	116 269	9,19
Matanzas	300 981	57 770	19,19
Las Villas	777 013	192 850	24,81
Camagüey	465 741	127 007	27,26
Oriente	1 245 879	439 576	35,28
Total	4 376 529	1 032 849	23,59

Fonte: Censo de población, vivienda y electoral. Imprenta P. Fernández y Cía, La Habana, 1955

Fidel, no primeiro Congresso Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, afirmou que em apenas um ano o analfabetismo se-

ria erradicado em Cuba. Mesmo sendo uma tarefa difícil, todos deveriam ser alfabetizados. Dizia ele:

> "Nos estamos proponiendo algo muy ambicioso, una tarea difícil y que, en realidad, va a poner a prueba la capacidad de todos nosotros, va a poner a prueba la capacidad de nuestro pueblo, ya que nos estamos proponiendo hacer en un año lo que no pudieron o no quisieron hacer otros en 58 años. Es decir que nos proponemos en el año 1961, que ya lo hemos calificado como el Año de la Educación, erradicar el analfabetismo en nuestro país"[1].

Para Fidel, a educação deveria ser convertida em virtude e a ignorância em vício. Todos deveriam se envergonhar de não saber ler e escrever e o Estado cubano daria a oportunidade para que todos aprendessem. Não importava se fosse jovem, ou que tivesse 80 anos, todos deveriam aprender a ler e escrever, porque o conhecimento é importante para um ser humano revolucionário, dizia ele.

Em 1960, foi criada a primeira etapa da campanha de alfabetização, a criação de um Conselho nacional, para resolver os problemas práticos e políticos que eventualmente pudessem surgir durante a campanha. A segunda etapa foi a criação de uma cartilha que deveria ser revolucionária, sendo solicitado aos alfabetizadores do exército rebelde que mostrassem os procedimentos positivos e negativos da cartilha que utilizaram, para assim incorporar na cartilha da campanha as experiências positivas da alfabetização do exército rebelde. Professores e voluntários foram preparados, receberam cursos de curta duração, para instrução de como usar a cartilha e, dessa forma, foi formado o exército de alfabetização. A terceira etapa foi o início da Campanha Nacional de Alfabetização, em janeiro de 1961.

---

[1] Discurso pronunciado por el comandante fidel castro ruz, primer ministro del gobierno revolucionario, en el acto clausura del primer congreso nacional de los consejos municipales de educacion, efectuado en el salon teatro del palacio de los trabajadores, el 10 de octubre de 1960. Disponível em <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1960/esp/f101060e.html> Acesso em 06 mar. 2018

A alfabetização acontecia em escolas, sindicatos, cooperativas e onde fosse possível. Em junho de 1961 iniciava–se a terceira e última etapa da Campanha de Alfabetização. Nesse mesmo mês, aconteceu a primeira formatura dos alfabetizados, calcula–se que 3.500 pessoas foram alfabetizadas até então. A campanha continuou e em novembro aconteceram formaturas em massa de mais alfabetizados. Em 20 de dezembro foi declarado o fim da Campanha, e, em 22 de dezembro, Cuba passou a ser oficialmente reconhecida como território livre do analfabetismo.

Fidel Castro realizou na praça da revolução uma concentração para publicar aos cubanos a notícia de Cuba como um território livre do analfabetismo:

> Vamos a proceder a izar la bandera con la que el pueblo de Cuba proclama ante el mundo que Cuba es ya Territorio Libre de Analfabetismo..Ningún momento más solemne y emocionante, ningún instante de júbilo mayor, ningún minuto de legítimo orgullo y de gloria, como este en que cuatro siglos y medio de ignorancia han sido derrumbados. Hemos ganado una gran batalla, y hay que llamarlo así: batalla, porque la victoria contra el analfabetismo en nuestro país se ha logrado mediante una gran batalla, con todas las reglas de una gran batalla. Batalla que comenzaron los maestros, que prosiguieron los alfabetizadores populares, y que cobró extraordinario y decisivo impulso cuando nuestras masas juveniles, integradas en el ejército de alfabetización "Conrado Benítez", se incorporaron a esa lucha. Y cuando todavía hacía falta un esfuerzo mayor, llegó un nuevo refuerzo, el último refuerzo, el refuerzo de la clase obrera directamente, a través de millares de brigadistas "Patria o Muerte[2].

[2] Discurso pronunciado por Fidel Castro Ruz, Presidente de la República de Cuba, en la concentración celebrada en la Plaza de la Revolución "José Martí", para proclamar a Cuba Territorio Libre de Analfabetismo, el 22 de diciembre de 1961. Disponível em <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1961/esp/f221261e.html> acesso em 06 mar. 2018

Foram 707 mil cubanos alfabetizados, e o país foi reconhecido como de menor índice de analfabetismo do mundo. Foi um grande sucesso revolucionário, apesar de ter sido uma luta árdua, uma grande batalha vencida, já que a campanha foi atacada por grupos contra–revolucionários que assassinaram brigadistas e professores alfabetizadores. Apesar da severa perseguição a revolução cada dia mais mostrava seu sucesso e superação.

Ao visitarmos uma escola de educação infantil em Cuba tivemos a oportunidade de conversar com uma professora Makarenko, com 75 anos e ainda exercendo a profissão na educação infantil. Ela nos contou sua experiência na campanha de alfabetização, que foi muito gratificante alfabetizar campesinos, porém foi muito triste presenciar a morte de tantos alfabetizadores pelos contrarrevolucionários que achavam que dessa forma intimidariam o povo para não seguir as ideias do Fidel Castro. Ao falar do mesmo a professora se emocionou relatando que ele foi um grande homem que a ensinou muitas coisas, que ele chegava facilmente ao povo, às classes mais humildes, era um homem sensível. Segundo ela o grande sonho de Fidel era que o seu povo crescesse culturalmente e agora ela está vendo o seu sonho realizado. Essa é uma conquista muito grande segundo ela.

Ainda em 1961 foi feito um plano de educação chamado Ana Betancourt. O objetivo do plano era oferecer cursos de corte e costura para as camponesas. Mais de 14 mil mulheres do campo tiveram oportunidade de fazer o curso. A primeira escola de corte e costura foi instalada no hotel nacional de Cuba em Havana, posteriormente outras escolas foram criadas. Em dezembro de 1961 as mulheres se graduaram com um desfile de moda, como resultado do curso, as roupas do desfile tinham sido confeccionadas por elas. Todas festejaram, acompanhadas de Fidel Castro, que deu a oportunidade da realização do curso.

Em 02 de junho de 1961 foi criada a lei de nacionalização geral e gratuita do ensino, cujo maior objetivo era democratizar o acesso da educação em Cuba. Com a criação da lei, todo ensino cubano passou a

ser público e gratuito. Todo o sistema, a partir de então, deveria orientar–se por um sistema nacional único, que teria o compromisso de atender as necessidades culturais, educacionais, técnicas e sociais do desenvolvimento de toda nação cubana. O país passou a ter, então, um sistema nacional de educação.

> ARTÍCULO 1.– Se declara pública la función de la enseñanza y gratuita su prestación. Corresponde al estado ejercer dicha función a través de los organismos creados al efecto con arreglo a las disposiciones legales vigentes.
> ARTÍCULO 2.– Se dispone la Nacionalización y por consiguiente se adjudican a favor del Estado cubano, todos los centros de enseñanza que a la promulgación de esta Ley sean operados por personas naturales o jurídicas privadas, así como la totalidad de los bienes, derechos y acciones que integran los matrimonios de los citados centros.
> ARTÍCULO 3.– La nacionalización y consiguiente adjudicación a favor del Estado cubano de los centros de enseñanza que se ordena en el artículo anterior, se llevará a efecto a través del Ministerio del Ramo para dictar las resoluciones necesarias a fin de incorporar esos centros al sistema educacional de la Nación y en general para el cumplimiento de lo que por la presente Ley se dispone (Ley de Nacionalización general y gratuita de la enseñanza. Ley s/n de 6 de junio de 1961).

Em 10 de janeiro de 1962 foi promulgada mais uma lei, a lei de reforma do ensino superior, que pretendia abranger problemas e solucioná–los em cursos universitários. Tinha como objetivos universalizar o ensino superior a todos, formar profissionais que atendessem às necessidades da nação, incentivar a investigação científica e de pesquisa, proporcionar uma formação integral, completa, cultural, moral, política e física dos alunos. Deveria haver também o intercâmbio científico entre cuba e outros países.

Em 26 de maio, de 1964, foi criada uma resolução pelo ministério da educação para inserção do caráter politécnico na educação cu-

bana, que foi a combinação do estudo com o trabalho. Sobre a importância da junção da educação com o trabalho, Karl Marx já dizia:

> Por educação entendemos três coisas: Primeiramente: Educação mental. Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos. A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. É evidente que o emprego de todas as pessoas dos 9 aos 17 anos (inclusive) em trabalho noturno e em todos os ofícios nocivos à saúde tem de ser estritamente proibido por lei (MARX, 2008).

A combinação do estudo com o trabalho era fundamental para a pedagogia cubana, para ajudar no crescimento do país. José Martí já falava da importância de articular a teoria com a prática, a escola com a vida e o ensino com a produção. Fidel Castro também falava da importância da articulação da escola com o trabalho, até mesmo das crianças, que poderiam aprender coisas simples como plantar um tomate, colher uma fruta, formar um pomar. Dessa forma, as crianças aprenderiam a gerenciar as leis da natureza.

Em 30 de abril, de 1971, aconteceu em Havana o primeiro Congresso Nacional de Educação e Cultura. Todos os professores do país participaram do Congresso e 413 documentos foram discutidos. Os professores puderam levar suas opiniões sobre a educação cubana, o que sentiam e o que desejavam. Foi discutida a elevação da cultura e idealizada a futura imagem do país. Nas palavras de Fidel Castro:

> CREEMOS QUE ESTE CONGRESO SIGNIFICARÁ UN SALTO

> DE CALIDAD INCUESTIONABLE; CREEMOS QUE ESTE CONGRESO CONTRIBUIRÁ A PONER EN PRIMER PLANO LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN; CREEMOS QUE ESTE CONGRESO CONTRIBUIRÁ DECISIVAMENTE A QUE NUESTRO PUEBLO TODO TOME CONCIENCIA DE LA IMPORTANCIA FUNDAMENTAL DE ESTE PROBLEMA.
> CREO QUE ESTE CONGRESO QUE HA LOGRADO "A PRIORI" EL APOYO DE TODOS Y MUY ESPECIALMENTE DE NUESTRAS ORGANIZACIONES DE MASAS, TENDRÁ ASEGURADO ESE APOYO EN LOS AÑOS FUTUROS EN UN NIVEL SUPERIOR AL QUE HAYAMOS ALCANZADO JAMÁS. CREO QUE ESTE CONGRESO CONTRIBUIRÁ A ELEVAR EXTRAORDINARIAMENTE LA DIGNIDAD DE LOS EDUCADORES, QUE ESTE CONGRESO ELEVARÁ ANTE LA CONCIENCIA DE TODO EL PUEBLO EL PAPEL DE LOS EDUCADORES COMO RECONOCIMIENTO A SU TRABAJO Y, ADEMÁS, COMO RECONOCIMIENTO A SU SENTIDO DEL DEBER. Y AUNQUE EL PAPEL DEL EDUCADOR MEREZCA EL RECONOCIMIENTO DE TODO EL PUEBLO, MERECEN ESPECIAL RECONOCIMIENTO ESAS PALABRAS EMANADAS DEL CONGRESO AL EXPRESAR QUE LOS PROPIOS EDUCADORES CONTRIBUIRÁN DECISIVAMENTE A ELLO, QUE LOS PROPIOS EDUCADORES DEBERÁN ALCANZAR EL MÁS ALTO PUESTO EN LA ESTIMA DE NUESTRO PUEBLO POR SU PROPIO ESFUERZO, POR SU PROPIO TRABAJO, POR SU PROPIO ESPÍRITU DE SUPERACIÓN[3].

Segundo Fidel, o Congresso ajudaria a elevar a qualidade educacional do país. Ele dizia que gostaria que o exemplo da educação servisse para a América Latina, países africanos e asiáticos, expressando o seu desejo de que o país cubano tivesse os melhores livros, os melhores

[3] Discurso pronunciado por el comandante fidel castro ruz, primer secretario del comite central del partido comunista de cuba y primer ministro del gobierno revolucionario, en la clausura del primer congreso nacional de educacion y cultura, efectuado en el teatro de la ctc, el 30 de abril de 1971. Disponível em <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1971/esp/f300471e.html.> Acesso em 06 mar. 2018

programas educacionais e o cumprimento desses, os melhores professores, mais escolas e a superação de todas as dificuldades.

Em 1976 foi promulgada a Constituição da República de Cuba, declarando o país como socialista e independente. A Constituição continha fundamentos políticos, sociais e econômicos do Estado, a questão da cidadania, educação e cultura, igualdade, direitos, deveres e garantias fundamentais para toda população cubana, princípio de organização e funcionamento dos órgãos estatais, órgãos locais do poder popular e sistema eleitoral. O artigo 390 da Constituição, referente à educação e a cultura, afirmava os seguintes princípios:

> 1. fundamenta su política educacional y cultural en los avances de la ciencia y la técnica, el ideario marxista y martiano, la tradición pedagógica progresista cubana y la universal;
> 2. la enseñanza es función del Estado y es gratuita. Se basa en las conclusiones y aportes de la ciencia y en la relación más estrecha del estudio con la vida, el trabajo y la producción. El estado mantiene un amplio sistema de becas para los estudiantes y proporciona múltiples facilidades de estudio a los trabajadores a fin de que puedan alcanzar los más altos niveles posibles de conocimientos y habilidades. La ley precisa la integración y estructura del sistema nacional de enseñanza, así como el alcance de la obligatoriedad de estudiar y define la preparación general básica que, como mínimo, debe adquirir todo ciudadano;
> 3. promover la educación patriótica y la formación comunista de las nuevas generaciones y la preparación de los niños, jóvenes y adultos para la vida social" (constitución de la república de cuba, 1976).

A educação cubana é função do Estado, e toda sociedade pode participar dela, a política educacional e cultural do país se apoia nos fundamentos da ciência, da técnica e da tradição pedagógica cubana. Proporciona a toda população facilidade de estudo a fim de construir seres humanos ricos de conhecimentos e desenvolvidos com a mais alta elevação cultural.

Em 28 de julho, de 1976, foi criado o Ministério da Educação Superior, sob a lei de número 1.306. O ministério deveria oportunizar a formação integral dos jovens universitários, formar para defender a revolução, dirigir a formação acadêmica, propor políticas em relação às categorias de ensino, desenvolver pesquisas científicas etc.

A educação superior em Cuba deveria estar fundada em três princípios, sendo o primeiro deles a unidade entre instrução e educação e vínculo entre estudo e trabalho; o segundo princípio, educação continuada em todas as áreas do conhecimento; o terceiro, a investigação científica; a quarta, a extensão universitária.

Em 1991, após o fim da união soviética, Cuba passou por uma grande crise, acarretando problemas de ordem financeira ao sistema nacional de ensino, ou seja, à educação cubana, porém graças à boa formação ideológica, patriota e cidadã dos profissionais da educação, o nível e o sucesso educacional do país não foram prejudicados. Mesmo faltando recursos materiais, os educadores assumiram a responsabilidade de continuar a obra revolucionária na educação do povo cubano. O fato é que a revolução fez um novo povo, uma nova educação, um novo país. Foram várias conquistas, uma dava continuidade a outra. O país ficou livre do analfabetismo, foi criado um sistema nacional de ensino, várias escolas foram construídas, surgiram os círculos infantis, a universidade deixou de ser uma instituição classista e excludente, o acesso à universidade foi universalizado. Vejamos nas tabelas abaixo as conquistas educacionais após o triunfo revolucionário cubano.

TABELA 2. Educação em Cuba no ano de 1955

Ensino	Alunos	Professores	Escolas
Pré–escolar	64.305	----	----
Ciclo elementar	728.087	20.119	----
Ciclo secundário básico e pré–universitário	46.914	1.963	----
Ensino normal	7.966	842	----

Ensino técnico de segundo grau	21.63	1.860	----
Educação especial	267	62	----
Educação superior	24.273	975	4
Adultos	-----	----	----

Fonte: "LA EDUCACION EN CUBA" (Estudio comparativo sobre el estado de la educacion en Cuba durante el periodo del presidente Batista y el periodo revolucionario de Fidel Castro)

TABELA 3. Educação em Cuba no ano de 1973

Ensino	Alunos	Professores	Escolas
Pré–escolar	118.491	----	----
Ciclo elementar	1.778.724	71.906	15.200
Ciclo secundário básico e pré–universitário	265.589	21.475	420
Ensino normal	30.398	2.231	13
Ensino técnico de segundo grau	56.959	5.454	108
Educação especial	8.878	1.560	132
Educação superior	55.435	4.697	6
Adultos	393.918	30.597	19.500

Fonte: "LA EDUCACION EN CUBA" (Estudio comparativo sobre el estado de la educacion en Cuba durante el periodo del presidente Batista y el periodo revolucionario de Fidel Castro)

Comparando–se as tabelas do ano de 1953, antes da revolução, e 1973, pós-revolução, percebe–se o grande crescimento educacional. Aumentou o número de alunos e escolas, duas novas universidades foram construídas, muitos professores que antes estavam desempregados foram contratados, a educação para adultos, antes inexistente, passou a existir.

Hoje cuba está entre os países com melhor desempenho em educação e continua preocupando–se com o desenvolvimento educacional de seus cidadãos. O ensino em cuba é organizado totalmente pelo sistema nacional de ensino, que trabalha em conjunto com subsistemas articulados de forma orgânica.

O processo educacional inicia–se com os círculos infantis, que recebem crianças de 12 meses a 5 anos; com 6 anos elas vão para o ensino primário, que vai do primeiro ao sexto ano, nele as crianças permanecem até os 11 anos. Dos 12 aos 14 anos elas cursarão o ensino secundário básico – com o sétimo, oitavo e nono ano; após a escola secundária há a opção do ensino técnico profissional, que prepara trabalhadores com um nível básico profissional. Dos 15 aos 17 o ensino pré–universitário, nesse o aluno pode optar pelo nível técnico na área das ciências médicas, agropecuárias, biológicas, física, ciências técnicas, naturais e matemática ou ciências pedagógicas. Não optando pelo nível técnico ele pode se preparar para entrar na universidade. A educação de adultos se divide em três níveis: Educação obreira e campesina, secundária obreira e campesina e faculdade obreira e campesina.

Educação pré–escolar

Antes da revolução cubana não havia uma preocupação com o nível pré–escolar e a educação infantil. Em 1959, a educação para crianças de 0 a 6 anos era bastante limitada, havia apenas 38 creches, todas destinadas a crianças abandonadas, possuindo mais um caráter assistencial. Em 1961, houve a união de um grupo de feministas revolucionárias que reivindicavam por um lugar onde pudessem deixar seus filhos para trabalhar, dessa forma no mesmo ano Fidel Castro ouviu o pedido e disse que era preciso estudar esse caso e que as mulheres trabalhadoras deveriam ter um lugar onde pudessem deixar seus filhos durante o período de trabalho. Foi assim que em 10 de abril de 1961 surgiram as primeiras instituições para crianças de 0 a 6 anos. Em 1980, com a resolução de número 577, foi criado um regulamento para creches. Em 1984, com a lei 76, foram criados os primeiros círculos infantis.

A educação pré–escolar atende crianças de 0 a 6 anos, sendo que, por via institucional, funcionam os círculos infantis, que atendem a crianças de 12 meses a 5 anos, e, por via não institucional, o progra-

ma *educa a tu hijo*, que atende as crianças desde o nascimento até os 5 anos de idade. Os círculos infantis atendem apenas 15 % das crianças em idade escolar, o programa *educa a tu hijo* 69% e as escolas de pré–escolar 15%, totalizando 99,5 % ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos.

TABELA: 5

Niños de 0-5 años de edad atendidos en educación preescolar

Año	En Círculos Infantiles	En Escuelas Primarias	En Vías no formales	Total	% cobertura
1994	156788	139434	490148	786370	79.2
1995	152427	143732	546740	842899	87.9
1996	152123	128287	595548	875958	95.3
1997	151145	117754	605399	874298	98.0
1998	145364	112967	614592	872923	98.3
1999	154104	109731	614731	878566	99.2
2000	154569	111047	622502	888118	99.2
2001	146760	106337	616180	869277	99.5

Fonte: Cuba: estructura del sistema educativo. International Bureau of Education – Unesco, 2006

Educação primária

A educação primária tem duração de seis graus, ou seis séries. Funciona do primeiro ao sexto ano, dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo funciona do primeiro ao quarto ano e tem um caráter de formação propedêutica. Nesse ciclo as crianças têm acesso aos conteúdos considerados essenciais, como espanhol, matemática, noções de natureza e sociedade, educação física laboral e estética. O segundo ciclo, que funciona do quinto ao sexto ano, é uma transição do primeiro ciclo para o ensino secundário básico. Nele há uma maior prioridade no desenvolvimento das habilidades intelectuais gerais.

Educação secundária e superior

A educação secundária está dividida por dois níveis: secundária básica e nível médio. A secundária básica é obrigatória, os alunos entram com 12 anos e saem com 15 anos, correspondendo ao ensino fundamental brasileiro. O segundo nível corresponde ao ensino médio, o jovem ingressa com 15 anos e termina com 18 anos, não sendo um ensino obrigatório. Quando o aluno terminar o nono ano, pode optar tanto pela educação pré–universitária como pela educação técnica e profissional.

A educação secundária básica pode realizar–se em dois tipos de centros: escola secundária básica urbana (ESBU), onde as crianças usam uniforme marrom, ou escola secundária básica no campo (ESBEC), onde as crianças usam uniforme azul. Funciona em um regime de internato, combinando o estudo com o trabalho.

O nível médio ou pré–universitário trabalha para incorporação do aluno no ensino superior ou centros de ensino técnico e profissional. Podem ser realizados nos institutos pré–universitário da cidade ou do campo. Existem também os institutos pré–universitários militares (PVCE), porém, o ingresso nos mesmos se dá por um processo rigoroso de seleção, os alunos que desejam ingressar nesses institutos devem ter tido uma nota mínima de 88 pontos na educação secundária básica; eles também realizam uma prova de ingresso de matemática e espanhol, cumprindo outros requisitos. Os institutos militares reforçam o conhecimento das ciências básicas e técnico, a formação vocacional e a orientação profissional, incentiva o trabalho de investigação científica com aplicação de solução de problemas concretos da produção, preparam somente alunos que desejam ingressar em centros universitários ou politécnicos.

Ao terminar o ensino pré–universitário, os jovens podem optar pelo ingresso na universidade ou centros politécnicos. Para o ingresso na universidade eles passam por um processo de seleção que se dá basicamente por 50% da média de notas do ensino pré–universitário e 50

% de pontuação no exame para ingresso à universidade. Não optando pela universidade o jovem pode ingressar nos centros politécnicos destinados à formação da força de trabalho qualificada integrados ao ministério da educação.

O ensino superior cubano está estruturado para atender às necessidades sociais da ilha, capacitando o futuro profissional para enfrentar e resolver os problemas existentes no contexto social. O ministério da educação é responsável por exercer toda direção metodológica, técnico docente, e administrativas das universidades, institutos e centros de educação superior.

Educação especial

O subsistema de educação especial está encarregado de realizar o desenvolvimento psíquico adequado, preparação escolar e laboral das crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais. Escolas especiais e círculos infantis atendem crianças com retardo mental, surdos, cegos, estrabismo, ambliopia, transtorno de linguagem, transtorno de conduta e retardo no desenvolvimento psíquico. Somente são atendidos pela escola especial os alunos que não tem condições de cumprir com as exigências da escola geral em consequência do seu problema.

Educação de adultos

A educação de adultos é atendida por cursos elementares, (educação obreira e campesina), médio básico (secundária obreira e campesina) e médio superior (Faculdade obreira e campesina). Para o ingresso na educação obreira e campesina é necessário um domínio mínimo de leitura e escrita. É oferecido um curso com duração de um ou dois semestres para aquelas pessoas que apresentem dificuldades nessas habilidades. Para ingressar no nível secundária campesina é necessária a idade mínima de 16 anos e ter cursado o sexto ano do ensino

secundário. Esse nível oferece uma base cultural e geral para ingresso nos centros politécnicos. Já o nível faculdade obreira campesina é um nível superior para adultos, qualquer pessoa com mais de 17 anos e com um nível escolar de nono ano, tem direito de ingressar no mesmo.

À guisa de conclusão

Como citado no início do artigo, Cuba tem como objetivo a formação integral omnilateral ou plena dos indivíduos, sendo que isso não se confunde apenas com o tema da jornada escolar em tempo integral. Segundo Frigotto e Ciavatta:

> Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa 'todos os lados ou dimensões'. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265).

A educação omnilateral tem compromisso com o desenvolvimento pleno do ser humano, levando–se em conta todas as dimensões, contribuindo assim para o processo de desenvolvimento das diversas dimensões constituintes do gênero humano. A educação escolar é imprescindível para a formação omnilateral, porém não pode se limitar somente a isso. Pois a formação humana omnilateral envolve a totalidade da vida humana. Para Marx e Engels

> A indústria praticada em comum, segundo um plano estabelecido em função do conjunto da sociedade, implica homens completos, cujas

> faculdades são desenvolvidas em todos os sentidos e que estão à altura de possuir uma clara visão de todo o sistema de produção (MARX; ENGELS, 1978, p. 109).

Ao contrário da formação humana unilateral, fragmentada e alienada, a formação omnilateral, desenvolve o ser humano em todos os sentidos e aptidões. Cuba forma os indivíduos nessa perspectiva, nas diversas dimensões constituintes do gênero humano.

Referências

FRIGOTTO; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748–759, 2012.

LAS CASAS, Bartolomé. **Brevíssima Relação da Destruição das Índias**, Alianza editorial 1552

LARA, José Bell; GARCIA, Lopez Luiza Delia; LEÓN, Caram Tania. **Documentos de la Revolución cubana**. Editorial de Ciencias Sociales, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino. Introdução e notas de Roger Dangeville**. Lisboa, Portugal: Moraes, 1978.

MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões**. Lisboa: Editorial Avante, 2008. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm> Acesso em 06 mar. 2018

XIV

PEDAGOGIA HISTÓRICO–CRÍTICA E A PRÁXIS REVOLUCIONÁRIA: OS LIMITES DA PEDAGOGIA*

Rafael Fernando da Costa

A reflexão sobre os limites da pedagogia para a transformação social é o objetivo neste texto, no qual buscamos destacar o papel da Pedagogia Histórico–Crítica como a possibilidade de se compreender a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do capitalismo, isto é, capaz de contribuir para a revolução socialista. A Pedagogia Histórico–Crítica nega a onipotência da educação escolar, superando assim uma característica das teorias não críticas que atribuem à escola um poder ilusório. Mas, também nega a impotência da educação escolar, caraterística própria às teorias crítico reprodutivistas. Portanto, é uma teoria da educação que capta criticamente a realidade escolar, ao mesmo tempo em que propõe a superação da ordem vigente.

Os questionamentos frente a educação e a revolução se fazem presentes na área de educação, sobretudo por conta das pedagogias socialistas, questionadas sobre a sua possibilidade de existência em uma sociedade capitalista. O problema ocorre por conta de uma abordagem formal (lógica formal) e não dialética (lógica dialética), ou seja, não se trata de avaliarmos a relação entre educação e revolução, mas a unidade entre educação e a revolução. Compreendendo estas categorias (educação e revolução) não como uma relação de simples decorrência, mas em um movimento interdependente e de reciprocidade.

A distinção entre a Pedagogia Histórico–Crítica e as demais teorias pedagógicas contra–hegemônicas é justamente o destaque para a compreensão da reciprocidade entre educação e revolução.

* DOI – 10.29388/978-65-86678-06-2-f.323-336

> Um dos modos possíveis de distinguir–se a pedagogia histórica–crítica das outras concepções contra hegemônicas (SAVIANI, 2008b) na história da educação brasileira é pela via de análise das relações entre educação e revolução. Defendo a tese de que, na perspectiva da pedagogia histórico–crítica, por um lado a educação é um meio para a revolução socialista, e, por outro, a revolução é um meio para a plena efetivação do trabalho educativo. Essa tese tem por pressuposto que o pensamento pedagógico deve ser entendido, na sociedade contemporânea, em suas relações com a luta de classe (SAVIANI; DUARTE, 2012, 2016, p. 20–21).

A educação e o ensino são determinados pelo modo em que os homens produzem a sua existência material. Portanto, se faz necessário contextualizar a educação na base material em que ela se realiza. A base material determina as ideias, as teorias e as práticas pedagógicas da educação, determina a própria educação e seus objetivos declarados e ocultos. A luta de classe deve estar sempre presente em nossa análise para a compreensão e transformação da realidade e, concomitantemente, da transformação educacional (LOMBARDI, 2011 e 2011b).

Se faz necessário pensar na educação de forma macro estrutural, na qual a sua determinação é dada pelo modo de produção da vida material; considerar a educação como um concreto pensado e não através de abordagens que conferem a mesma um caráter abstrato e/ou idealista, que negam a materialidade e a conexão com o modo de produção e, consequentemente, com a história e a dialética. Reconhecendo que o homem produz sua existência e que tal produção se dá atrelada ao modo de produção e as suas condições materiais e suas contradições, entendemos que a produção da existência não parte do nada, o homem necessita da educação para poder compreender a humanidade e conseguir produzir a si mesmo. Sendo assim, a educação e o ensino assumem um papel central e se constituem como um espaço da luta de classes.

Lombardi (2011b) destaca a importância da luta de classes na sociedade capitalista no que diz respeito à educação. Assim como des-

taca que a educação sempre é vista como essencial, independente do projeto que se pretende (conservador, reformista ou revolucionário).

> É importante destacar que esse movimento contraditório entre burguesia e proletariado, bem como de suas ressonâncias na educação, é apontado não somente por marxistas, mas também por intelectuais comprometidos com um entendimento contextualizado da educação. Franco Cambi, autor de recente obra de História da Pedagogia, faz uma síntese erudita e metodologicamente eclética dos conhecimentos construídos nesse campo de investigação. Ele entende o Século XIX como aquele caracterizado pela existência de uma frontal oposição entre as duas classes fundamentais da sociedade capitalista e que se refletia em todas as dimensões da vida e organização da sociedade, seja a econômica, a social, a política e a ideológica. Cambi enfatiza o confronto entre a burguesia e o proletariado, afirmando que esse embate também produziu projetos antagônicos e radicais no que diz respeito à educação e à pedagogia (CAMBI, 1999, p. 407). Para este autor, nenhuma região do planeta ficou livre das profundas e aceleradas transformações então em curso. Conservadores, reformistas e revolucionários colocavam na educação um papel essencial, quer para manter o equilíbrio e a harmonia social, quer para promover ajustes que resolvessem disfunções sociais ou mesmo para revolucionar a ordem existente (LOMBARDI, 2011b, p. 349).

Reconhecendo o poder ideológico da educação e que a burguesia se apropria da produção do conhecimento, assim como se apropria da produção fruto do trabalho, se faz necessário para uma pedagogia revolucionária questionar a estandardização do conhecimento; tanto quanto os lucros advindos do trabalho, se faz necessário abolir o monopólio minoritário e classista sobre o conhecimento pela burguesia.

A escola não faz a revolução, mas a socialização do conhecimento é fundamental para viabilizar a revolução, sendo portanto revolucionária. No Brasil pensar e promover a educação, por si só, já é revolucionário. A escola tem o papel de educar por meio de uma determinada pedagogia – transmitir o conhecimento historicamente produ-

zido – e a escola é uma arma nas mãos das classes dirigentes e estas classes não tem nenhuma intenção de revelar o caráter classista da escola. Sendo assim, a escola se diz para todos quando na verdade existem escolas distintas para cada classe social e fração de classe. Sem uma teoria pedagógica revolucionária não pode haver uma prática pedagógica revolucionária.

Pensar em uma pedagogia revolucionária implica em transformar as bases materiais da organização social, ou seja, alterar o modo de produção. O processo de transformação da estrutura econômica, social e política se articula com o revolucionar da educação, através de uma pedagogia revolucionária. Logo, o movimento revolucionário da sociedade implica e é implicado pelo revolucionar da educação e da pedagogia.

Saviani (2017) trabalha o conceito de revolução destacando a sua condição material e a sua característica radical de mudança de forma:

> Etimologicamente a palavra "revolução" deriva do verbo "revolver", que significa revirar, colocar o que estava embaixo para cima e vice–versa. Assim, quando se revolve a terra as camadas inferiores vêm para cima e as que estavam acima, sustentando–se sobre as de baixo, passam para o plano inferior. Essa analogia é interessante por três motivos: a) o ato de revolver, ou seja, a revolução, não acontece pela introdução de algo externo, trazido de fora, mas se dá internamente vindo à tona o que estava submerso e submergindo o que sobressaía; b) o ato de revolver, a revolução, não ocorre espontaneamente; ao contrário, exige a intervenção de agentes que intervêm no processo provocando a reviravolta; c) a revolução não é uma simples mudança, uma transformação de aspectos acidentais ou conjunturais que não afetam a estrutura do fenômeno objeto da modificação. A revolução é sempre transformação em sentido estrito, isto é, o ato de mudar a própria essência do objeto sobre o qual incide o referido ato. Trata–se, pois, de uma mudança radical, de caráter estrutural, que dá origem a uma nova forma (SAVIANI, 2017, p. 54).

O autor trata da relação entre educação e revolução destacando o caráter radical da revolução que a partir das condições objetivas e subjetivas constroem uma nova ordem, é uma mudança estrutural que deve ser vista de maneira dialética entre estrutura e superestrutura e, portanto, a educação (superestrutura) desempenha um papel central para a revolução. A pedagogia histórico–crítica é apresentada como uma pedagogia revolucionária que se constitui através de uma concepção crítico–dialética, ou seja, não reprodutivista, na qual se abrem as possibilidades para a compreensão e o reconhecimento da unidade entre educação e revolução. Reconhecendo a saturação do capitalismo, aponta para as condições objetivas para a revolução, ao mesmo tempo que verifica a necessidade da construção das condições subjetivas, ou seja, a necessidade de intervenção para que as pessoas compreendam tal saturação para a construção de uma nova ordem social. Tal intervenção também é papel da educação, de socialização do conhecimento, através da crítica desvelamento das condições históricas para a construção das condições subjetivas e, consequentemente, a revolução socialista. As condições subjetivas são exatamente a consciência de classe e experiências práticas de organização social diferenciada.

> Nesse processo a educação desempenha papel estratégico porque, se as condições objetivas estão postas, para operar nestas condições não deixando escapar a oportunidade histórica de desencadear, com chances de êxito, a revolução socialista, impõe–se preencher as condições subjetivas que implicam uma aguda consciência da situação com uma compreensão clara das condições vigentes a partir de seus determinantes históricos a fim de se instrumentalizar tecnicamente para realizar as ações necessárias à construção da nova forma de sociedade. E é exatamente esse o âmbito de incidência do trabalho educativo que, consequentemente, deverá estar ancorado numa sólida teoria pedagógica que elabore e sistematize os elementos garantidores do acesso aos elementos que assegurem o desenvolvimento da consciência, a compreensão clara da situação e a instrumentação técnica para uma ação eficaz. É essa, enfim, a tarefa a que vem se propondo a pedagogia histórico–crítica constituindo–se, em conse-

quência, como uma teoria revolucionária da educação (SAVIANI, 2017, p.70).

Duarte (2016) também trata da relação entre educação e revolução, expondo a polêmica gerada por conta de uma lógica formal que não entende o movimento dialético e, portanto, a relação de reciprocidade e interdependência da educação e da revolução. Ou seja, a educação e a pedagogia em uma perspectiva socialista, que nega a sociedade capitalista e pretende contribuir com a formação plena do homem, ao mesmo tempo em que necessitam de uma nova sociedade instituída (o socialismo / comunismo) para o seu pleno desenvolvimento, contribuem para a construção desta sociedade. Assim sendo, a socialização do conhecimento é tão necessária quanto a socialização dos meios de produção e das riquezas oriundas do trabalho. Duarte destaca a pedagogia histórico–crítica como sendo a proposta pedagógica que consegue superar os limites das teorias crítico reprodutivistas. Apesar de compreender os limites da educação escolar em uma sociedade burguesa, a PHC vislumbra a possibilidade da superação dos entraves para a superação da sociedade burguesa, sobretudo através da socialização dos conhecimentos produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade.

Precisamos problematizar o papel da escola e da educação para a formação integral dos seres humanos e a construção da sociedade socialista, enfatizando a necessária vigilância em relação ao poder da escola, reconhecendo o seu potencial, sem negar a necessidade da mudança estrutural, ou seja, a socialização do conhecimento articulada à socialização dos meios de produção e do produto do trabalho. A socialização do conhecimento enquanto desnaturalização da realidade e a possibilidade da transformação da mesma, logo a necessidade da socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos são condição e resultado da socialização dos meios de produção.

O conhecimento não deve servir apenas ao uso experimental, não se restringe a um elenco de informações. Trata–se da forma como vemos a realidade (visão de mundo) e como nos relacionamos com tal

realidade. Conhecer é se posicionar. Para tanto, a escola deve cumprir o seu papel de transmissão daquilo que é essencial no conhecimento humano, para além do seu uso instrumental, possibilitando a construção de uma visão de mundo crítica. Pois, como observa Duarte:

> […] a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade. Não interessa, porém, à classe dominante que esse conhecimento seja adquirido pelos filhos da classe trabalhadora. Infelizmente há intelectuais marxistas que inadvertidamente acabam fazendo o jogo da burguesia ao desvalorizarem a educação escolar ou preconizarem uma escola descaracterizada, na qual a transmissão do conhecimento ocupa um papel secundário, subordinado às demandas da vida cotidiana dos alunos (DUARTE, 2012, p. 155).

O conhecimento no limite do instrumental pode estar aprisionado a uma visão de mundo que descarta os valores. O conhecimento é fundamental, mas não pode ser separado do posicionamento em relação à realidade. Quando trabalhamos o conhecimento na perspectiva histórico–crítica, compreendemos que ela é uma produção histórica ancorada em condições materiais. O ser humano participa do movimento da realidade enquanto produtor dentro das condições materiais, de suas contradições e as possibilidades de vir a ser.

Precisamos lidar com o conhecimento científico de maneira crítica, destacando as contradições de nossa organização social, da própria sociedade. Não podemos aceitar ou refutar o conhecimento, mas da reflexão crítica acerca do conhecimento, reconhecendo suas contradições e seu caráter histórico e dialético, fazer de sua socialização a possibilidade de elevação da consciência do proletariado.

A educação não está desvinculada do modelo/projeto de sociedade e, para forjar uma concepção política e uma postura revolucionária, se faz necessário formar o ser humano de forma integral. O ensino cognitivo e de conteúdos tornam–se importante, mesmo não sendo o

suficiente. Portanto, a apropriação do conhecimento socialmente produzido é de extrema importância para, concomitante a isso, assumir–se a postura revolucionária, para o desenvolvimento da alta cultura e o fim da exploração. A partir desse pressuposto, a educação deve ser vista como instrumento de emancipação humana, não podendo se restringir à empregabilidade e outras formas do fetichismo da mercadoria.

O processo educativo tem importância fundamental na formação das novas gerações, sobretudo se este está calcado em princípios para além do capital. A centralidade da escola enquanto base para formação plena do homem e, consequentemente, para a revolução, que é também cultural, visando a formação omnilateral, tem no trabalho um princípio educativo. Educar para o trabalho não é educar para o mercado de trabalho. Aqui nos referimos ao aspecto ontológico do trabalho e não à sua perspectiva funcional, como trabalho assalariado. Tais reflexões constam nos escritos de Marx e Engels (formação omnilateral), mais especificamente, destacamos o empenho de Gramsci, enfatizando a reciprocidade entre o trabalho e a educação (o trabalho como princípio educativo).

Lombardi faz uma reflexão sobre os escritos de Marx e Engels e verifica que a educação intelectual, física e tecnológica são orientações postas pelos autores em seus documentos de orientação ao proletariado. Destaca trechos das obras e pensamentos dos referidos revolucionários que, apesar de não se dedicarem ao tema de forma esparsa, possibilitam no conjunto de sua obra uma análise sobre a educação. A pedagogia marxista combina a instrução, a ginástica e o trabalho produtivo, sendo seu objetivo a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, de modo a possibilitar a reaproximação entre a ciência e a produção, assegurando a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção, substituindo–se a competição no interior da escola pela cooperação e o apoio mútuo (LOMBARDI, 2011a, p. 2011b, p. 236–237).

A educação é indissociável da sociedade e, portanto, deve "propiciar aos homens o desenvolvimento integral de todas as potencialidades humanas. Todas as necessidades do homem devem emergir no processo educacional, tais como a busca pela sobrevivência, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação com os outros homens, a autorrealização e a autocriação" (idem, 2011b, p. 362–363). A educação está conectada com a sociedade e, sendo localizada e determinada pelo modo de produção capitalista, pode tanto servir de promotora da inculcação ideológica burguesa quanto, a partir das contradições evidentes da sociedade burguesa, servir de instrumento crítico revolucionário. Ou seja, "a educação é indissociável da sociedade e pode servir tanto de instrumento para a manutenção das condições de exploração e subordinação do proletariado pela burguesia, quanto de alavanca para a necessária transformação histórica da sociedade em direção ao socialismo" (ibidem).

Gramsci, por sua vez, é retomado por Saviani (2015), destacando a importância do referido autor na compreensão da relação entre o desenvolvimento da base material com o desenvolvimento cultural, assim como, do trabalho como conceito central, sendo matéria e meio da educação.

> Além de Marx, Gramsci, que entre os teóricos marxistas foi aquele que mais avançou na discussão da questão escolar, alimentou minhas análises pedagógicas. Inspirado nele, lancei mão da categoria "catarse" para caracterizar o quarto passo da pedagogia histórico–crítica, constitutivo do momento culminante do processo educativo, quando o educando ascende a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social. Pareceu–me que a acepção gramsciana do termo "catarse", entendendo–a como a "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos Homens" (Gramsci, 1978, p. 53), revelava–se perfeitamente adequada para exprimir o momento da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados, pela mediação do trabalho pedagógico, em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2007a, p. 72) (SAVIANI, 2015, p. 82).

Saviani cita Gramsci enquanto uma de suas referências, reportando–se ao conceito de "catarse" como o momento em que o aluno consegue tomar consciência da realidade e, sendo ela de exploração própria do capitalismo, pode e tem os instrumentos para a sua transformação.

A PHC se apresenta como uma pedagogia concreta, uma pedagogia revolucionária, capaz de proceder, a partir da compreensão da realidade e suas contradições, para a construção de uma nova ordem social, em síntese, para a revolução. Saviani destaca na PHC o movimento que vai da síncrese à síntese, sendo este mediado pelo trabalho educativo, culminando na transformação social. O todo caótico é a impressão sensível e imediata que deve ser, por meio de abstrações, avançado no conhecimento e conseguir reduzir o todo caótico para a conceituação simples que, por sua vez, necessita voltar a totalidade e compreender o concreto. É o movimento de passagem do empírico para o concreto pela mediação da abstração, da síncrise para a síntese pela mediação da análise.

O ponto de vista histórico é a base para compreender a realidade que está calcada em condicionantes materiais (Marx) e ideológicos (Gramsci) e é importante ter consciência do movimento dialético para desnaturalizar e pôr fim à exploração. A teoria só é revolucionária quando inserida nas massas – educação das consciências. A educação também é luta por hegemonia – educação do senso comum à consciência filosófica – a educação como instrumento de luta. A PHC é a principal sistematização das influências marxistas na educação.

A teoria histórico–crítica ao propor uma pedagogia que supera a reprodutividade das teorias críticas que, na verdade, não chegam a propor uma pedagogia, mas apenas se posicionam, fazendo a denúncia do papel da educação como reprodutora da sociedade burguesa, aponta a prática social como o ponto de partida e de chegada, sendo a pedagogia uma mediação (problematização/instrumentalização/catarse). Na PHC a teoria não segue passos, não se limita à lógica formal, portanto, não se desenvolve de forma mecânica, mas dinâmica. Uma pe-

dagogia concreta que compreende o movimento da síncrese para a síntese como processo adequado tanto para o método científico quanto para o pedagógico, vislumbra um movimento que parte da prática social para retornar à prática social, qualitativamente transformada, culminando na tomada de consciência das classes subalternas e a incorporação de instrumentos para a transformação social.

A revolução socialista é imprescindível, pois se não acontecer, o capitalismo esgotará a possibilidade de vida na terra, devido a exploração do trabalhador e da natureza. Não existe capitalismo com desenvolvimento sustentável, não existe desenvolvimento sustentável com o capitalismo. É importante o conhecimento para a revolução. O trabalho foi socializado, mas os meios de produção e o produto do trabalho não, a revolução é a socialização dos meios e do produto do trabalho. Para além de solucionar estas questões, a revolução possibilitará a formação plena do ser humano e, portanto, a socialização do conhecimento. No entanto, como vimos, não se trata de um movimento linear e harmônico, mas dialético, sobretudo por nos humanizarmos e desumanizarmos pelo trabalho, e no capitalismo este caracterizar–se pela alienação. No capital as ações têm por finalidade algum ganho, um pagamento, o que esvazia a atividade humana, que deixa de ter significado em si, tornando–se um meio de obtenção de mais valor. Tal situação afeta também as relações entre as pessoas, que passam a ser realizadas também de forma interesseira. Isto esvazia de conteúdo as relações sociais e o trabalho, tornando imprescindível a revolução socialista.

Identificamos na escola um poder real, ainda que limitado, onde o professor exerce uma atividade de grande importância para a socialização do conhecimento socialmente produzido a fim de realizar a elevação cultural das massas, construindo uma concepção de mundo que atenda aos interesses populares, atenta às armadilhas da cooptação pela classe dominante dos interesses da classe dominada. O professor organiza a cultura, mas há de tencionar, via o choque cultural, a organização social vigente, transitando do status de um intelectual tradici-

onal para o status de um intelectual orgânico das classes populares (Gramsci).

É preciso defender a escola e ficar alerta ao perigo da crítica à escola clássica resultar na defesa do fim da escola, sendo que, na verdade, para a classe trabalhadora, seria necessária a sua universalização. Ainda que a escola esteja sob o domínio da ideologia burguesa, em princípio a educação emancipa ao transmitir conhecimento. O movimento de produção do conhecimento, como horizonte da prática educativa, deve ser compreendido como um processo ao mesmo tempo indutivo e dedutivo, analítico–sintético, abstrato–concreto e lógico–histórico. Somente o materialismo histórico–dialético é capaz de possibilitar a compreensão da realidade passando do todo caótico para a síntese da totalidade na diversidade. Tal é a tarefa da escola, socializar o conhecimento e, fazendo isso, questionar as bases da sociedade capitalista.

A socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico por parte da escola, requer do professor o compromisso com o domínio e transmissão do que há de mais desenvolvido para a formação de seus alunos. A educação e a instrução não são colocados em oposição, a transmissão é importante junto com a possibilidade de análise crítica a partir e em conjunto com o domínio do conhecimento científico. A apropriação do legado cultural já produzido pelo conjunto da humanidade, com a atenção para a sua devida tradução para os interesses do proletariado, é a possibilidade concreta da educação voltar–se para a emancipação humana, instrumentalizando as camadas populares no processo revolucionário de transformação social.

Destacamos, também, o cuidado necessário para a não dicotomização da prática pedagógica, em elementos estritamente teóricos ou, por outro lado, estritamente práticos. Assim procedendo, corre–se o risco dos professores que se colocam como progressistas ou revolucionários, não possibilitarem a socialização do conhecimento, acabando por reproduzir as desigualdades, de maneira conservadora e reacionária. A mudança na educação está vinculada à formação de professores,

uma formação que tem na escola o *lócus* privilegiado do processo, no qual deve–se constituir a práxis revolucionária, unidade entre teoria e prática.

No entanto, é preciso se enfatizar que a deficiência na formação e atuação dos professores não é culpa dos mesmos, uma vez que estão condicionados à realidade material que impede que sua vontade seja concretizada por mero empenho e dedicação.

> A educação é um campo da atividade humana e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo ideias próprias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas, correspondendo às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção, historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais (LOMBARDI, 2011b, p. 353).

À guisa de conclusão

Apesar dos avanços teóricos proporcionados pelo conjunto dos autores marxistas aqui referenciados, os fundamentos de uma pedagogia revolucionária não são abordados de maneira contundente nos cursos de pedagogia. Nas bibliografias das disciplinas oferecidas não se encontra nada específico sobre as proposições por nós apresentadas. Um processo recorrente de desqualificação da teoria e, consequentemente, da própria pedagogia, enfatizando–se a prática em detrimento da teoria.

Apesar dos limites da educação e da pedagogia destacados anteriormente, a PHC se apresenta como alternativa capaz de problematizar o poder ilimitado e ilusório, ou o poder limitado e real, colocando na mão dos educadores uma arma de luta capaz de permitir–lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

Referências

DUARTE, Newton. A dialética entre escola e revolução. In: DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico–crítica do currículo. Autores Associados: Campinas, 2016.

_____. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, Demerval e DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico–crítica e luta de classes na educação escolar**. Autores Associados: Campinas, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas–SP: Editora Alínea, 2011a.

_____. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR On–line**, Campinas, número especial, p. 347–366, abr. 2011b.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico–crítica, educação e revolução. In: ORSO, Paulino et al. **Pedagogia histórico–crítica, educação e revolução:** 100 anos da Revolução Russa**.** Campinas, Autores Associados, 2017.

_____. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, Demerval e DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico–crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas–SP: Autores Associados, 2015.

XV

A EDUCAÇÃO NAS REVOLUÇÕES DOS SÉCULOS XIX E XX E A PEDAGOGIA HISTÓRICO–CRÍTICA COMO UMA TEORIA PEDAGÓGICA PARA A REVOLUÇÃO NO SÉCULO XXI*

Raquel Elisabete de Oliveira Santos

Introdução

As revoluções socialistas que marcaram a história dos séculos XIX e XX nos mostram a importância da educação enquanto instrumento de desalienação, para consolidar a revolução proletária. Destaca–se nesse processo o estabelecimento de relações entre a educação e a sociedade para romper com o uso da educação como ferramenta ideológica a serviço da classe burguesa.

O estudo da educação nos processos revolucionários possibilita a percepção do valor atribuído, por todos os grandes líderes e autores marxistas, à apropriação, pela classe trabalhadora, da cultura produzida pela humanidade ao longo de toda a história.

Destaca–se a relevância de se estudar a educação nos processos revolucionários, tanto pela possibilidade de ampliação do repertório de conhecimentos acerca das ações e abordagens educativas numa perspectiva marxista, ampliando ainda mais nosso repertório de conhecimentos históricos, quanto por possibilitar inspiração, já que contribui para reforçar nossa análise na possibilidade de construção de uma nova sociedade e na potência da educação para a construção do homem novo.

Outrossim, destaco a importância de que, ao mesmo tempo que nosso projeto de educação só se efetivará numa nova sociedade,

*DOI – 10.29388/978-65-86678-06-2-f.337-354

comunista, esta passará pela transição, com o socialismo. Para as transformações necessárias à construção dessa sociedade, merece destaque a educação que tem na Pedagogia Histórico–Crítica uma referência importante como uma educação que sirva à revolução.

Este artigo tem no seu escopo a intencionalidade de delinear apontamentos acerca da educação nos processos revolucionários da Comuna de Paris, Rússia e China, ainda que sejam bastante restritos pela brevidade do trabalho. Na sequência, são apresentados aspectos fundamentais da Pedagogia Histórico–crítica enquanto possibilidade concreta de uma pedagogia revolucionária para o século XXI. Os limites de extensão do artigo justificam a opção por não incluir apontamentos acerca da educação na Revolução Cubana.

A Educação na Comuna de Paris

A Guarda Nacional declarou, em 1871, a Comuna de Paris, o que constitui evento central na história da classe trabalhadora. Pela primeira vez na história, os operários chegaram ao poder, os trabalhadores parisienses se rebelaram contra a burguesia e tomaram o poder durante a guerra franco–prussiana, levando a comuna à intenção de fazer um governo autogestionário.

Apesar da curta permanência no poder, registra–se acerca do processo a promoção de mudanças em favor da maioria da população, com destaque para aquelas ligadas à preocupação com a educação; com a defesa de reformas imediatas que garantissem no futuro a transformação radical do sistema de ensino.

> Com relação à educação, a Comuna de Paris, devido à sua curta duração (72 dias), não teve tempo de promover e implementar reformas profundas. Contudo, dentro das suas condições e possibilidades, tratou de fazer a sua parte e promover reformas adequadas à nova forma de organizar e produzir a vida social, com vista à superação da sociedade de classes e a construção de uma sociedade igualitária, sem exploração e sem dominação (ORSO, 2001. p. 14).

Com um explícito caráter de classe, a luta de homens comuns em defesa dos proletários esteve marcada pela afirmação de um ensino laico, público, gratuito e universal, para a formação integral que, ao mesmo tempo em que os filhos da classe trabalhadora aprenderiam uma profissão, receberiam instrução científica e literária.

A Educação na Revolução Russa

Tendo como principal conteúdo a crítica à concepção burguesa de educação, a pedagogia russa, na revolução socialista, surgiu para edificar uma nova sociedade, socialista, considerando–se para tanto, a educação como fundamental e a escola como espaço privilegiado para essa educação, como afirma Nereide Saviani sobre as bases da educação russa:

> Enquanto concepção, as raízes se encontram em Marx e Engels, os quais não publicaram nenhuma obra especificamente sobre Educação, mas em cujos escritos se encontram profundas análises e reflexões, que serviram de base para a luta pela educação do proletariado, já no seu tempo e, por sua influência, em momentos posteriores, à luz da produção de outros autores marxistas. O principal conteúdo dessas contribuições é a crítica à educação burguesa (como concepção e como prática). Essa crítica tem por corolário o vislumbre de uma educação que supere as contradições do conteúdo e das formas educacionais então predominantes. Entre os temas por eles abordados, destacam–se: as condições de trabalho e de instrução das crianças trabalhadoras do século XIX; o papel do Estado na educação; o princípio da união entre escola e trabalho; ideais das revoluções burguesas (ensino universal, público, gratuito e obrigatório); a laicidade do ensino; a escola única. E a síntese feita por Marx sobre a educação integral: educação intelectual; educação corporal (ou física); educação tecnológica (ou politécnica) (MARX; ENGELS, 1978, apud, SAVIANI, 2017. p. 2).

Após a tomada de poder pelos bolcheviques, emergiu o desafio de formação do homem novo para a nova sociedade. Era necessário, em uma relação dialética, desenvolver as forças produtivas e elevar o nível de consciência do proletariado. Para tanto, surgiram como medidas concretas o plano de alfabetização e a eletrificação, visando às necessárias transformações na base material e na superestrutura da sociedade. Ambos aconteceram concomitantemente e um dependia do outro: o plano de eletrificação seria também o plano das brigadas de alfabetização. Mas, para além de alfabetizar, era necessário formar indivíduos cultos, conscientes, superando a situação precária da educação no país em meados de 1920, marcada por baixíssimos índices de alfabetização, precariedade e insalubridade das instalações, má qualidade na formação das docentes e baixos salários, escassez de escolas.

Na educação, ao longo do processo revolucionário, emergiram como aspectos fundamentais:

- A atuação política no sentido de ligar indissoluvelmente cada passo da atividade da escola, do estudo e da formação à luta de todos os trabalhadores contra a exploração.
- A necessidade de alfabetizar toda a população.
- O papel das organizações infantis e juvenis.
- A preocupação com o grande desafio de emancipação das mulheres.
- A atribuição de acentuada importância da coletividade para o desenvolvimento pleno e multifacetado da criança.
- O incentivo ao desenvolvimento de atividades que permitissem à criança: estabelecer relações, captar contradições, compreender mudanças, compreender práticas de trabalho socialmente úteis, tomar e manifestar iniciativas, valorizar realizações sem discriminação, nem privilégios.
- A implementação da Escola Única do Trabalho: educação Geral e Politécnica, que tem como sentido a íntima relação entre o estudo e o trabalho produtivo. Implica o domínio das bases da indústria mo-

derna: trata–se, pois, da formação de profissionais (que não se confunde com a mera instrução profissional) e de se garantir a compreensão do surgimento e desenvolvimento da indústria moderna em seus vários ramos e múltiplas relações.

- A articulação entre a educação intelectual, a educação física e a educação politécnica, de acordo com a abordagem marxista, numa perspectiva de formação do homem omnilateral.
- Para além da educação escolar, seria necessário investimento na educação extraescolar, atribuída às organizações proletárias: sindicatos, a União das mulheres, as organizações infantis e juvenis (Konsomol e União da Juventude Comunista).
- A certeza da impossibilidade de dissociar desenvolvimento da base material e desenvolvimento cultural.

Nesse sentido, foi fundamento da educação — na revolução russa — a consolidação da educação geral e politécnica como o real objetivo da escola única do trabalho.

> Em um país que se industrializa rapidamente, é preciso que os aprendizes tenham uma ideia da **produção em seu conjunto**, conheçam em que direção se desenvolve a técnica e saibam trabalhar em qualquer máquina, quer dizer, que possuam a **cultura geral do trabalho** e conheçam em geral a matéria. Quem adquiriu uma preparação desse tipo, às mudanças constantes da técnica (KRUPSKAYA, s/d, apud, SAVIANI, 2011. p. 32).

Ainda sobre a escola única do trabalho, que deveria se orientar pelo rompimento com a lógica capitalista de trabalho:

> Orienta–se que o trabalho na família, na escola, na aldeia, no bairro, na cidade e no país seja tratado na relação com o trabalho da humanidade, na sua evolução histórica e em suas características atuais. Mesmo nos anos iniciais, as experiências concretas, vivenciadas ou observadas pela criança, devem ser relacionadas com o registro de outras experiências, em outros tempos e espaços (SAVIANI, 2011. p.

34).

É válido reforçar o papel da escola única proposta na revolução russa, defendida por Lênin, que, assim como Marx e Engels, fez a crítica à escola única de modelo capitalista, destacando seu caráter dual.

> Escola **única**, pelo seu caráter unitário, não de uniformidade, mas de unidade na diversidade. Não várias escolas, instituições independentes e isoladas, mas uma escola, articulada em seus vários níveis, graus, modalidades, instâncias de decisão e de realização. Nada tem a ver com a escola "única" da proposta liberal–burguesa ou de sua versão, recomposta, de "escola única diferenciada" (Cf. Machado, 1989, p. 76–81). Escola regida pela perspectiva de eliminar as condições geradoras da diferenciação e da desigualdade social, numa sociedade que busca tomar as medidas necessárias ao encurtamento das distâncias entre trabalho manual e intelectual, trabalho do campo e da cidade, trabalho do homem e da mulher e tantos outros antagonismos da sociedade capitalista. Que tenha o **trabalho** como matéria de estudo (ação humana, na produção da existência, mediada por técnicas e instrumentos cada vez mais desenvolvidos) e como meio de educação (ação coletiva, consciente, disciplinada, organizada). E que promova a participação de crianças, adolescentes e jovens no processo geral do trabalho da população, levando–os a distinguir trabalho de brincadeira e a formar valores de cooperação, na relação dialética teoria–prática (LUNATCHARSKI, 1988, apud, SAVIANI, 2017. p. 9).

Os programas oficiais da URSS apresentam uma perspectiva de educação que destaca a ausência de neutralidade na ação educativa que ocorre na escola ao longo da história, seguida da defesa da educação a serviço da construção do socialismo, que teria como papel a luta contra a burguesia (porém, sem combater o seu legado) para a formação do homem novo para a nova sociedade. Formar esse homem novo implicaria em despertar o interesse pela ciência, ensinar a pesquisar e orientar para o tratamento integrado da vida, do trabalho e do estudo.

Quanto à importância do desenvolvimento multifacetado:

> A escola única do trabalho visa à formação multifacética das jovens gerações: Ninguém deve ser ignorante. Cada um deve conhecer os rudimentos de todas as ciências e de todas as artes […], compete à escola ensinar os rudimentos dos conhecimentos […]. O ideal não é preparar um homem para esta ou aquela especialidade, mas fazer dele um combatente pelo humanismo. Possibilitar que venha a saber: o que é o mundo, como se formou, como se explicam seus problemas, quais os objetivos científicos, artísticos e técnicos da época em que se vive, qual o lugar que ocupam as pessoas, grupos, classes em cada momento histórico (SAVIANI, 2017. p. 10).

O incentivo à participação em coletivos organizados, como sindicatos, a União das mulheres, as organizações infantis e juvenis (Konsomol e União da Juventude Comunista), como estratégia de educação, exercia relevante papel para a efetividade na atuação das novas gerações na formação da nova sociedade, dando continuidade à atuação das gerações precedentes, que atuaram para a derrubada do capitalismo:

> Com estrutura e funcionamento peculiares, essas organizações teriam o papel de estimular a atuação direta na construção do socialismo: pelo estudo, pelo trabalho, pela propaganda, pelo esforço de superação dos problemas, dedicando–se à preservação e continuidade das conquistas do novo regime (SAVIANI, 2017. p. 13).

A compreensão da educação no período da revolução russa implica no entendimento de que atingir o objetivo da educação integral na perspectiva marxista, só seria possível na sociedade sem classes, mas que esta deve ser forjada no socialismo, período de transição para o comunismo, já que a luta de classes se mantém mesmo após a revolução, à medida que são mantidos alguns processos de exploração. Nesse sentido, a educação deve servir à mudança nas concepções de mundo e sociedade do homem novo, com base em princípios como o

coletivismo, a cooperação, o combate à exploração do homem pelo homem, a luta pela superação da divisão social em classes, que deveriam reger a formação do homem novo para a nova sociedade pelo desenvolvimento de uma moral comunista compartilhada por todos.

A Educação na Revolução Chinesa

Assim como nos demais processos revolucionários aqui apontados, na Revolução Chinesa a educação desponta como fundamental para a configuração do homem novo para a nova sociedade. Na China revolucionária destacam–se as ideias pedagógicas de Mao Tse–tung, líder da revolução Comunista de 1949, para quem a preocupação com a educação foi predominante: "ele acreditava que a mudança no mundo mental dos seres humanos era essencial para produzir a revolução, e a educação era ferramenta com a qual os novos homens e mulheres poderiam ser criados" (BHATTACHARYYA, 2016. p. 1).

A educação na China pré–revolução era determinada pelas condições desiguais de vida extremas que marcam a sociedade. Configurava–se por uma educação com um sistema de seleção que dificultava o acesso e a permanência de todos, desenvolvendo–se nesse sentido, uma educação para os privilegiados, para a manutenção das desigualdades.

Após 1949 a educação chinesa manteve–se sob a influência burguesa. Apenas em 1958, com o início da Comuna Popular, emergiram mudanças a partir da iniciativa de Mao em colocar a educação a serviço da política proletária. A educação voltou–se, então, para a luta pela consolidação do socialismo e, para atingir tal objetivo, foi necessária a implementação da Revolução Cultural.

A elaboração dos processos de ensino na China revolucionária ocorreram de forma intrínseca aos processos de luta, na busca por soluções inerentes aos problemas e dificuldades da prática revolucionária.

Destacam–se ao longo de processo de construção da China socialista, mudanças na educação que contemplavam: a garantia do acesso à educação por todos; a alfabetização; o incentivo à "vulgarização" da filosofia (no sentido de garantir que todos tivessem acesso a ela e pudessem compreendê–la) com a popularização dos escritos filosóficos de Mao entre operários e camponeses; a reformulação nos sistemas de avaliação; o uso de materiais didáticos com abordagens para a formação política da população; a inserção nas práticas educativas do trabalho nas indústrias e no campo, ligando educação e trabalho produtivo nas escolas de turnos mistos (com tempos de trabalho e tempos de estudo das matérias).

A Pedagogia Histórico–Crítica: uma pedagogia revolucionária para o século XXI

Ao assumirmos a revolução como possibilidade histórica, devemos colocar a escola a serviço dessa possibilidade. Sabemos que nosso ideal de educação, para a formação do homem omnilateral, para o pleno desenvolvimento das máximas potencialidades de todos os indivíduos, para a consecução de uma vida plena, só será concretizado numa sociedade sem classes. Contudo, se projetamos essa sociedade e a colocamos como possibilidade, temos na educação potencial para a formação de indivíduos que se coloquem a serviço desse projeto.

Nesse sentido, os educadores empenhados na transformação social têm na Pedagogia Histórico–Crítica um aporte à consecução de seus ideais, já que esta se configura em uma pedagogia marxista, que visa à transformação social, que faz a crítica à educação burguesa e que se desenvolve no intento de uma formação política dos indivíduos (alunos e professores) para a luta revolucionária.

Por conseguinte, a Pedagogia Histórico–Crítica desponta como uma pedagogia revolucionária para o século XXI: assume a revolução como possibilidade histórica, reconhece a educação em seu potencial de contribuir para a revolução e assume compromisso político com a

transformação social. É uma perspectiva pedagógica que surgiu num contexto de busca por saídas teóricas que superassem os limites apresentados pelas teorias crítico–reprodutivistas. É uma perspectiva pedagógica que "se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia–se da visão crítico–reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista" (SAVIANI, 2013. p. 3). Ademais, assume um compromisso explícito com a transformação da sociedade, com a luta por uma sociedade socialista:

> Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico–crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico–crítica que se trata (SAVIANI, 2013, p. 72).

Em consonância com as ideias que respaldaram a educação durante os processos revolucionários socialistas dos séculos XIX e XX, Duarte e Saviani (2015, p. 9) afirmam que "o domínio do conhecimento é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias". Para Saviani (2015, p. 02), "a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo", uma vez que cumpra, de fato, seu papel, garantirá a socialização dos conhecimentos construídos historicamente pelos homens no processo de produção das condições materiais de vida e que compõe os meios de produção:

> Tal tese está apoiada na análise de uma contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista. Trata–se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedades do

> capital e, portanto, não podem ser socializados (SAVIANI, 2015, p. 2).

A Pedagogia Histórico–Crítica compreende que a escola é determinada socialmente e que a sociedade, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos. A escola, portanto, sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. A classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, pois quer preservar seu domínio.

Nesse sentido, uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista do interesse dos dominados, assumindo a escola como um instrumento de luta contra a marginalidade, o que significa engajar–se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, objetivando a formação de consciências críticas, de indivíduos conscientes de sua situação enquanto membros da classe trabalhadora, que desejem se engajar na luta pela transformação social, como assevera Lombardi:

> No meu entendimento, como a burguesia se apropria da ciência e de todos os saberes para impulsionar o desenvolvimento das forças produtivas sob seu controle, bem como para reforçar e naturalizar a dominação de classe, nos cabe (como revolucionários) viabilizar aos que vivem do trabalho o acesso e a apropriação dos conteúdos e saberes elaborados pela humanidade, E, para além disso devemos possibilitar, de modo amplo, **a formação de consciências críticas**, a formação para a luta proletária em defesa de seus próprios interesses, particularmente formando e preparando para a luta revolucionária que conduza a uma transformação histórica radical" (LOMBARDI, 2011. p. 364).

A Pedagogia Histórico–Crítica busca compreender a educação no seu desenvolvimento histórico–objetivo, situando–a no processo de transformação histórica e assumindo um compromisso com a trans-

formação social em defesa dos interesses dos dominados. Saviani destaca que para a Pedagogia Histórico–Crítica:

> O problema permanece em aberto. E pode ser recolocado nos seguintes termos: é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? Evitemos escorregar para uma posição idealista e voluntarista. Retenhamos da concepção crítico reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando–se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação histórica da escola), segue–se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados (SAVIANI, 2008. p. 25).

Saviani (2013, p. 14) defende o papel da escola como instituição a serviço da socialização do saber sistematizado, afirmando que "a escola diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita, não à popular". Afirma, ainda:

> É uma concepção pedagógica que defende a especificidade da educação escolar, afirmando que a escola tem uma função "especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar" (SAVIANI, 2013. p. 84)

Destarte, a Pedagogia Histórico–Crítica considera a educação e a escola situadas historicamente; a constituição do homem em seu processo histórico de objetivação por meio do trabalho, processo no qual produz conhecimento ao produzir suas condições de existência; o papel desses conhecimentos na sociedade capitalista enquanto parte integrante dos meios de produção; a apropriação desses conhecimentos pela classe dominante e seu uso como ferramenta de dominação.

A partir dessas referências, a Pedagogia Histórico–Crítica pensa a escola, em especial a pública, como espaço de luta da classe trabalhadora. A escola que assume seu papel de socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados servirá como instrumento que dá à classe explorada a possibilidade de dominar aquilo que os dominantes dominam e, por conseguinte, lutar contra o poder dominante, lutar contra as condições sociais vigentes.

Há na Pedagogia Histórico–Crítica a assunção do compromisso com a transformação social, com a superação das condições de exploração, de dominação e de violência instaladas que marcam o sistema capitalista. Tal superação ocorrerá pela instalação do socialismo, como período de transição para o comunismo. Por conseguinte, a Pedagogia Histórico–Crítica articula–se com a construção de uma sociedade sem classes, uma sociedade comunista.

A pedagogia Histórico–Crítica, ao defender o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido, como condição para a transformação social, coloca o conteúdo como fundamental no processo de educação formal, uma vez que a aquisição de conteúdos pelos alunos passa a ser central no processo educativo. Explicita–se a assunção dos conteúdos, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade em seus processos de objetivação, como centrais na educação escolar:

> Parece–me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade dos conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio

> da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2008. p. 45).

Ainda que possa parecer repetitivo, consideramos válido reiterar que, para que seja possível compreender a assimilação dos conteúdos como condição para a emancipação, é fundamental que se reporte à ideia de que os conhecimentos na sociedade capitalista compõem os meios de produção. Portanto, a socialização dos conhecimentos, na escola transformados em conteúdos escolares, ou seja, em saberes escolares, constitui meio de emancipação, uma vez que os dominantes utilizam os conhecimentos como ferramentas de controle e dominação. A seleção dos conteúdos escolares deve, portanto, considerar a garantia aos alunos da assimilação da experiência histórico–social de gerações. Não serão quaisquer conteúdos, mas, sim, os conhecimentos historicamente sistematizados em suas formas mais desenvolvidas:

> Concebemos como conhecimentos de ensino os conhecimentos mais elaborados e representativos das máximas conquistas dos homens, ou seja, componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético, etc. convertidos em saberes escolares (MARTINS, 2013, p. 2).

A escola que assume a Pedagogia Histórico–Crítica é uma escola que se contrapõe às perspectivas de ensino espontaneístas e que, destarte, reconhece a importância da transmissão dos conhecimentos para a formação do gênero humano, considerando que essa transmissão não é um processo passivo para o aluno. A contraposição às perspectivas de ensino espontaneístas, formuladas a partir de aportes teóri-

cos de cunho pós–moderno, é fundamental para a efetivação de uma Pedagogia Histórico–Crítica, já que são perspectivas de educação alinhadas à defesa de concepções liberais e neoliberais de sociedade. Nesse sentido, têm como estofo a negação da escola e da socialização dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos com os membros da classe trabalhadora.

Newton Duarte explicita em seus textos o caráter neoliberal e pós– moderno das pedagogias do "aprender a aprender":

> O lema "aprender a aprender" é por nós interpretado como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX (DUARTE, 2011, p. 3).

O trabalho educativo perde, a partir das concepções de educação, apoiadas no referido lema, a sua especificidade, assim como, há evidente mudança no papel do professor, que passa a ser mero coadjuvante no processo educativo sendo–lhe vedada a possibilidade de ensinar, havendo total negação de quaisquer práticas nesse sentido. Newton Duarte assevera:

> A essência do lema "aprender a aprender" é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando–o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema "aprender a aprender" é a expressão, no terreno educacional, da crise social da sociedade atual (DUARTE, 2011, p. 10).

E ainda, nas palavras de Newton Duarte:

> As pedagogias centradas no lema "aprender a aprender" são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade (DUARTE, 2011, p. 5).

Nesse sentido, para a efetivação de uma pedagogia revolucionária, destacamos a importância do desvelamento das práticas que ocorrem na escola, alinhadas aos ideais de sociedade que se contrapõe à sua transformação e que se colocam a serviço da adaptação dos homens e mulheres às condições vigentes. Faz–se urgente, portanto, ao educador que se propõe a atuar a serviço de ideais revolucionários, a análise das práticas pedagógicas hegemônicas, para que seja possível libertarem–se da sedução dos discursos das pedagogias do aprender a aprender, os quais têm colocado, ao longo da história da educação, muitos educadores avessos aos ideais liberais, neoliberais e conservadores, ingenuamente, a serviço dos ideais aos quais se contrapõe.

Para concluir, defendemos, como educadores marxistas, a compreensão da educação nos processos revolucionários dos séculos XIX e XX como fontes de inspiração para nossas práticas, com vistas às transformações sociais que buscamos. Não há como não se inspirar conhecendo as ideias e ações empreendidas na educação nos processos revolucionários estudados. Como não admirar o empenho que propiciou a alfabetização de populações inteiras, nas condições mais desfavoráveis possíveis? Como não desejar muito viver em um contexto que se assemelhe às condições de acesso à educação e à cultura reveladas nos processos revolucionários dos séculos XIX e XX? Como, compondo a classe trabalhadora, não querer colocar em prática a Pedagogia Histórico–Crítica, que defende o acesso, por seus pares, à verdade, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas?

São fontes importantes de inspiração a importância atribuída à educação, ao acesso aos conhecimentos pela classe trabalhadora, a necessária crítica à educação burguesa com vistas à sua superação, o destaque atribuído à necessidade de alfabetizar toda a população e, para além disso, assegurar a formação integral de todos, a defesa de uma educação comprometida com a verdade, com o desvelamento da realidade para a formação de uma nova consciência, uma consciência crítica, preparada para lutar por uma nova sociedade. Mais do que

fontes de inspiração, são intentos compartilhados por aqueles que veem nos processos educacionais o germe da revolução e a Pedagogia Histórico–Crítica como estratégia de luta.

Referências

BATTACHARYYA, Amit. **A China Socialista e a Educação Popular – 1949–1976.** In: <https://viseminariointernacionalcapitalismoburocratico.wordpress.com/2016/09/24/a–china–socialista–e–a–educacao–popular–1949–1976–amit–bhattacharyya/>

CORNÒ, Lucio del. **Experiencias pedagógicas en China**. Salamanca : Ediciones Sigueme. 1977.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós–modernas da teoria vigotskiana**.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

LOMBARDI, J.C. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx/Engels. **Revista HISTEDBR On–line**, Campinas, número especial, p. 347–366, abr. 2011

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico–cultural para a pedagogia histórico–crítica. **Revista HISTEDBR On–line,** Campinas, nº 52, p. 286–300, set. 2013

ORSO, Paulino**.** As lições da comuna de paris para a educação. **Revista Adusp**, 2001. In: <http://www.adusp.org.br/files/revistas/24/p11_17.PDF>

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico–crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico–Crítica**: primeiras aproximações. 11ª edição revista. Campinas–SP: Autores Associados, 2013.

_____. Pedagogia Histórico–Crítica, educação e revolução. In: ORSO, P. et al. **Pedagogia Histórico–Crítica, Educação e Revolução**: 100 anos da Revolução Russa. Campinas: Armazém do Ipê. 2017.

SAVIANI, Nereide. Concepção socialista de educação. A contribuição de Nadedja Krupskaya. **Revista HISTEDBR On–line**, Campinas, número especial, p. 28–37, abr. 2011

SAVIANI, N. O legado educacional da Revolução Russa. |In: BERTOLINO, O.; MONTEIRO, A. (Orgs.). **100 anos da Revolução Russa:** legados e lições. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grabois, 2017, p. 81–104.

XVI

FUNDAMENTOS MARXIANOS E MARXISTAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO–CRÍTICA: UMA DISCUSSÃO SOBRE O TRABALHO, O CONHECIMENTO E A PERSPECTIVA REVOLUCIONÁRIA*

Robson Machado

Introdução

A primeira versão deste texto (MACHADO, 2017, não publicado) surgiu como sistematização das leituras e debates desenvolvidos durante o segundo semestre de 2017 na disciplina "Educação e Revolução", ofertada na Faculdade de Educação da Unicamp, sob coordenação dos professores Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi e Mara Regina Martins Jacomeli. Esta versão, revisada e ampliada, incorpora, na intenção de contribuir com o esclarecimento da temática, discussões realizadas pelo autor em estudo precedente (MACHADO, 2016).

Partindo das formulações do professor Dermeval Saviani, o texto aborda os fundamentos teórico–filosóficos da pedagogia histórico–crítica com a finalidade de esclarecer o posicionamento ideológico que a direciona para transformação da estrutura societária vigente, isto é, a superação do capitalismo e a formação da sociedade comunista.

Inicialmente, evidencia a atualidade dos problemas postos pelo marxismo e explicita a relação da pedagogia histórico–crítica com o materialismo histórico–dialético enquanto teoria do conhecimento. Na sequência, atesta a atividade educativa como mediadora, no seio da prática social global e destaca a função do ideário pedagógico histórico–crítico na luta pela edificação do "reino da liberdade". No segundo

*DOI – 10.29388/978-65-86678-06-2-f.355-378

momento, discute a centralidade da categoria trabalho e problematiza as expressões do trabalho na sociedade do capital e na sociedade comunista. Para tal, aborda, ainda que sumariamente, questões relativas ao trabalhos alienado, material, não material e ao trabalho como princípio educativo. No terceiro momento, destaca a relação do trabalho educativo com conhecimento sistematizado na teoria educacional histórico–crítica e a importância da educação na luta contra o capital. Além disso, trata da relação conteúdo e forma, asseverando a importância do estudo dos clássicos para o desenvolvimento humano. Por fim, expõe a relação entre compromisso e competência no trabalho educativo de inspiração marxista, e concatena, à guisa da conclusão, a concepção de práxis assumida por Saviani à de Sánchez Vázquez, evidenciando a importância dessa categoria dialética na atividade revolucionária.

A inspiração marxista da Pedagogia Histórico–Crítica

A pedagogia histórico–crítica (PHC) é uma teoria pedagógica ancorada na filosofia da práxis. Entende, portanto, que a gênese das sociedades humanas e a construção ontológica do ser social se dêem numa perspectiva histórica, material e dialética, vinculando–se, assim, às formulações teóricas de Marx, Engels e demais intelectuais situados no âmbito do marxismo.

Saviani, precursor da PHC, ao considerar que "os problemas postos pelo marxismo são problemas fundamentais da sociedade capitalista [defende que] enquanto estes problemas não forem resolvidos/superados não se pode falar que o marxismo terá sido superado" (OLIVEIRA, 1994, p. 109). Diante de tal constatação, utiliza o método de investigação materialista histórico–dialético para compreender os problemas da sociedade e da educação brasileira.

Esse pressuposto filosófico–epistemológico opera, portanto, como base e orientação teórica de suas pesquisas que, tendo a educação como mediação no seio da prática social, considera as peculiarida-

des das questões imanentes ao meio social brasileiro. Assim, suas formulações não se restringem ou se condicionam às produções marxistas precedentes, mas busca ampliar a fundamentação teórica indispensável à reflexão e a elaboração de uma pedagogia de inspiração marxista.

Saviani compreende que as teorias apoiadas no marxismo, se não atendem diretamente as necessidades da educação, ou se dispõem de limitações, mostrando–se insuficientes, devem ser consideradas em sua validade e superadas por incorporação. Sobre os autores que o influenciaram e a forma como o inspiraram na construção da PHC assevera:

> Meu esforço em construir uma teoria pedagógica fundamentada no marxismo decorreu da insatisfação com os textos que abordavam a educação nessa perspectiva, já que uma teoria marxista da educação, e principalmente uma pedagogia marxista, não chegava a emergir dessas análises. Diante disso, em lugar de gastar papel criticando esses autores por essa insuficiência, optei por me apoiar em seus elementos incendiários e, principalmente, em seu percurso pelos clássicos do marxismo, para procurar elaborar a teoria que sentia necessidade. […] Foi com esse espírito que levei em conta as contribuições de autores como Suchodolski, Manacorda, Snyders, Pistrak, Makarenko (SAVIANI, 2012d, pp. 145–146).

E ainda

> A fundamentação teórica da pedagogia histórico–crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político–sociais *propõe–se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana* que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frisa–se: *é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica.* Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lenin ou Gramsci desen-

> volveram teoria pedagógica em sentido próprio (SAVIANI, 2008, p. 420 grifo nosso)

Isso posto, enfatizamos, na esteira da afirmação de Oliveira (1994, p. 110), que este educador "não repete os autores que estuda, mas os incorpora criticamente dentro do processo de elaboração de seu pensamento". O que lhe interessa, em conformidade com Marx na segunda tese sobre Feuerbach[1], é recorrer aos textos para melhor compreender a realidade e enfrentar os problemas encontrados na educação brasileira.

Saviani, contrapondo–se ao ideário pós–modernista, advoga que Marx situa–se no ápice da filosofia moderna, pois supera a dialética idealista de Hegel, delineando uma concepção ontologicamente realista e gnosiologicamente objetivista da realidade no processo de produção de conhecimento (SAVIANI, 2012c, p. 63).

Nessa perspectiva, o método histórico–crítico se utiliza da lógica dialética que é a superação, por incorporação, da lógica formal. Empreende um movimento que vai do empírico ao concreto, mediado pelo abstrato, ou seja, o movimento parte do objeto tal como se apresenta à contemplação imediata, desprovido de sentido e sobre o qual se tem uma visão sincrética e desorganizada, e chega ao objeto pensado, sintético, constituindo–se como "uma rica totalidade de determinações numerosas" (MARX, 1973, p. 229) por meio da análise e das conceituações. Assim, cabe distinguirmos o "concreto real" do "concreto pensado", uma vez que o concreto real é aquele que se apresenta no ambiente, conservando sua independência fora do pensamento, e o concreto pensado que é a apropriação do mundo pelo cérebro pensante, é a reprodução do concreto pela via do pensamento.

---

[1] A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade do pensamento isolado da práxis é uma questão puramente escolástica (Marx, 2006, p. 112).

De acordo com o precursor da PHC, essa lógica se assenta em duas premissas fundamentais:

> 1) As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário;
> 2) A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitem a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer (SAVIANI, 2012c, p. 63)

Nota–se que o empírico a que nos referimos, é um dado concreto e está posto no mundo, materialmente, tornando–se cognoscível se submetido ao crivo da razão, o que implica sua reelaboração mental, passando pela análise de algumas categorias dialéticas (totalidade, a contradição, mediação, historicidade, etc.), que tornam possível o aprimoramento do entendimento humano acerca do mundo em que está inserido. Observe, por exemplo, que o concreto se apresenta como ponto de partida e ponto de chegada quando o submetemos a dialética materialista, pois a existência da coisa (aqui a realidade social, o trabalho educativo, etc.) se dá independente de a conhecermos ou não, pois é a apropriação que fazemos do real que nos possibilita, através da mediação abstrata, compreendê–la e agir de modo crítico sobre ela, mas sua existência real é um fato que independe do pensamento. Por isso, também na metodologia proposta pela PHC, que é dialético–histórica, tanto o ponto de partida, como o ponto de chegada, é a prática social.

Dessa forma, a PHC entende a educação escolar como mediação no seio da prática social global, o que implica dizer que a prática social já existia antes do processo de ensino–aprendizagem, contudo, após o ato educativo – explicitado na problematização, instrumentalização e catarse – as condições de entendê–la se tornam outras, sendo também outro o modo como sujeito se insere na prática social.

Por consequência, Saviani assegura que, para superar a concepção hegemônica burguesa, é indispensável um domínio lógico–me-

todológico que seja capaz de captar a realidade concreta em sua complexidade e contraditoriedade, como forma de competir com força e coerência com a concepção de mundo dominante (OLIVEIRA, 1994, p. 122). Trata–se de compreender a educação como um elemento inserido no movimento dialético de transformação da realidade, pois se a educação não é capaz de, por si só, desencadear o processo revolucionário socialista, sem ela a revolução não seria possível na atual conjuntura, dada à necessidade de apropriação do saber produzido historicamente pela coletividade dos homens.

O professor Newton Duarte, em seu texto "Fundamentos da pedagogia histórico–crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para educação contemporânea" (DUARTE, 2011), defende que a prática educativa inserida no ideário histórico–crítico exige que o professor se posicione numa perspectiva de classe e assuma, explicitamente, os interesses da classe trabalhadora como sua responsabilidade, lutando em sua área de ação, o magistério, para a revolução socialista, na intenção da promoção de uma estrutura societária comunista. Apoiando–se em Marx e Engels, Duarte (2011) compreende que os pressupostos da sociedade comunista estão dados na sociedade do capital, cabendo à classe despossuída apropriar–se da riqueza material e espiritual em sua totalidade para superar o capitalismo. Desse modo, concebe o comunismo como "movimento real que supera o estado das coisas atual" (DUARTE, 2011, p. 8).

Trabalho e conhecimento na pedagogia histórico–crítica

Só é possível compreender como o comunismo pode se dar a partir da realidade capitalista se lançamos mão do método dialético–histórico anteriormente enunciado, pois é na dialética intrínseca a realidade que captamos o movimento das contradições que permeiam a própria realidade. Contradição existente, por exemplo, nas relações de produção do sistema capitalista, na qual a propriedade dos meios e o lucro são privados e o trabalho produtivo é socializado.

Essa contradição manifesta–se, ainda, no trabalho alienado, pois o trabalhador o empreende única e exclusivamente para garantir suas condições materiais de existência, sendo levado a vender por preço irrisório o que dispõe de mais valioso, sua atividade vital. É nesse sentido que o trabalho, que deve ser atividade constitutiva da essência humana, na sociedade do capital é negativo, pois perde seu aspecto de realização e passa a se apresentar como fonte de sofrimento.

A esse respeito, Marx assevera:

> O trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence a sua essência, que portanto ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica sua *physis* e arruína a sua mente. Daí que o trabalhador só se sinta junto a si fora do trabalho e fora de si no trabalho. (MARX, 1989, p. 153 apud DUARTE, 2011, p. 17)

O trabalho, na obra de Marx e Engels, é entendido como categoria central no que diz respeito ao vínculo de cada indivíduo ao gênero humano, pois é a análise do trabalho numa dimensão histórico–ontológica que permite compreender o desenvolvimento e a humanização dos sujeitos sociais.

Marx e Engels afirmam que a realização do homem no mundo se promove por meio do trabalho, uma vez que através dele os homens agem sobre a natureza e a transforma melhorando suas condições de existência. Logo, "o trabalho instaura–se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação" (SAVIANI, 2012b, p. 11), sendo o objeto do trabalho material a subjetivação objetivada no produto final. É por meio do trabalho que o homem cria e expressa seu potencial de inteligência possibilitado pela materialidade concreta do mundo.

Assim, os homens se diferenciam sobremaneira dos animais, pois não se adaptam ao que está posto; sua sobrevivência e realização, seu desenvolvimento, se dão pela adaptação do mundo a si. Adéquam a natureza a suas necessidades materiais transformando–a ininterrup-

tamente e, ao modificá–la, transformam também a si próprios, pois esse movimento dialético é um constructo histórico em que os homens criam e recriam a realidade vivida determinando uma realidade histórica que, por sua vez, passa a ser determinante na constituição das sociedades, condicionando seu modo de pensar, agir e sentir. De acordo com Marx, "o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual", o que quer dizer que "não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência" (MARX, 2008, p. 47).

Ao transformarem a natureza pelo trabalho os homens produzem o mundo da cultura, ou seja, produzem seu próprio mundo. A produção da cultura e a evolução dos homens possibilitada pelo trabalho indicam que o desenvolvimento do trabalho é educativo. O labor, que se inicia com a elaboração e subjetivação da realidade objetiva, é expressão de aprendizado e educação, logo, a educação é imprescindível para realização do trabalho, bem como ela própria é um processo de trabalho. A PHC, portanto, compreende o **trabalho como princípio educativo**.

Ancorando–se nos escritos de Marx, principalmente no *Capítulo VI (inédito) d'Capital*, Saviani classifica o trabalho educativo diferenciando–o do trabalho material. De acordo com Saviani:

> […] o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica "trabalho material". Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética), e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser tradu-

> zida pela rubrica "trabalho não material". Trata–se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata–se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa–se nessa categoria de trabalho não material (SAVIANI, 2012b, p. 12).

O trabalho não material divide–se, de acordo com Marx (1978, p.79), em duas modalidades. A primeira é aquela em que a "mercadoria pode circular isoladamente em relação ao produtor, ou seja, que podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo". Já na segunda, o produto não é separável do ato de produção; nessa modalidade se encaixa o trabalho educativo, pois "o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)" (SAVIANI, 2012b, p. 12).

Para Marx, na sociedade comunista, o trabalho se constitui em uma necessidade vital de realização dos homens, pois nessa fase do desenvolvimento histórico estaria superado o trabalho como ação alienada, isto é, os indivíduos não se restringiriam a atividades vazias de sentido para mera garantia de sua sobrevivência. A alienação seria então suplantada, pois haveria a "elevação do trabalho a um nível no qual o ser humano possa desenvolver–se de forma omnilateral (DUARTE, 2012b, p. 152)". Assim, será derrubada a divisão do trabalho e a educação se transformará na essência do trabalho.

Em outras palavras, o que faz dos indivíduos seres genéricos, portanto representantes do gênero humano, é a atividade que possibilita as objetivações que garantem a sobrevivência de sua espécie. Nesse sentido, a atividade vital dos homens é o trabalho. Ocorre que o desenvolvimento da atividade se faz pela incorporação histórica da natureza ao campo dos fenômenos sociais ampliando as necessidades humanas para além da sobrevivência, surgindo necessidades propriamente sociais. Portanto, é no processo produtivo que os homens se realizam en-

quanto homens apresentando–se o trabalho como atividade vital de realização.

No entanto, como nos lembra Saviani (2012), com a divisão da sociedade em classes antagônicas, houve a apropriação das objetivações produzidas pelo trabalho das classes dominadas pelas classes dominantes:

> […] não há outra maneira do indivíduo humano formar–se e desenvolver–se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. Na sociedade capitalista, o trabalho produz riqueza objetiva e subjetiva, mas nem uma nem outra podem ser plenamente apropriadas por aqueles que trabalham (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 22).

Na sociedade do capital tanto a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura, quanto à objetivação da individualidade por meio da atividade, são deficientes. A primeira, porque o trabalhador não dispõe de condições de se apropriar daquilo que ele próprio produz, pois quanto mais valiosa é a produção, tanto mais sem valor o trabalhador se torna, quanto mais espiritualmente elaborado se mostra o trabalho, tanto mais desespiritualizado é o trabalhador, e quanto maior é a quantidade que se produz, tanto menos o trabalhador tem para consumir (MARX, 2008b); a segunda, em função de o trabalhador estar condicionado à divisão do trabalho e não usufruir de liberdade para realizar sua individualidade, ficando sua atividade produtiva a cargo da classe que o explora. Isso implica dizer que há na análise marxiana a acusação da exteriorização do objeto de trabalho ao trabalhador, que com ele deixa de se identificar e, em vez de se realizar com o processo de produção, se desrealiza, pois o objeto não pertence a quem produziu, posto que se torna mercadoria e, portanto, de propriedade do capital.

O objeto assume, agora, forma de capital e subjuga o homem que o produziu, deixando o processo de trabalho de ser fonte de realização, porque se converte em processo de valoração do próprio capital. Assim, "[…] a objetivação, que é a única forma do ser humano efetivar–se, desenvolver–se, torna–se uma objetivação alienante" (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 24).

Para que na sociedade comunista a relação do homem com seu trabalho mude radicalmente é preciso superar a atividade produtiva alienada em que a realização do trabalhador só pode se dar fora do trabalho. Isso porque o trabalhador se encontra em si quando está fora do trabalho e quando está no trabalho não se encontra. Sua realização e seu prazer só são possíveis fora da atividade produtiva, que o explora e o destrói.

Nessa sociedade, a atividade produtiva alienada converte–se em auto–atividade, pois o trabalho agora não é um meio para realização, mas a própria expressão da realização do gênero humano. O trabalho não é um meio que os indivíduos têm para sobreviver, mas o sentido da própria vida. O trabalho apresenta–se, na sociedade comunista, reconhecidamente como atividade vital do sujeito genérico.

Destacamos que a sociedade em questão não nega as riquezas produzidas pela sociedade do capital, bem como não abomina o trabalho dos homens, ela não representa, portanto, a destruição dos elementos da sociedade que a precede, mas sua superação, já que socializa as riquezas e torna o processo produtivo expressão de auto–realização.

A auto–atividade, que suplanta a divisão do trabalho, não aprisiona o trabalhador, possibilitando que seu desenvolvimento seja omnilateral, assim como também se torna omnilateral sua apropriação das objetivações humanas que deixam de ser privadas e passam a ser coletivas, pois as objetivações da individualidade de cada homem tornam–se objeto social.

Ocorre que a abolição do trabalho alienado e a emersão da autoatividade, implicam em mudanças determinantes que possibilitam o

desenvolvimento livre e universal. Essas mudanças dizem respeito à transformação de quatro aspectos da atividade humana: "a relação do sujeito com os resultados da atividade humana, a relação do sujeito com sua própria atividade, a relação do sujeito consigo mesmo como ser genérico, isto é, representante do gênero humano, e a relação do sujeito com os outros sujeitos" (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 23).

Essas transformações são a expressão da humanização possível para além da sociedade do capital; provas da inteligência humana que não se permite viver em estado de selvageria, numa guerra de todos contra todos. É a manifestação, como salienta Duarte, de uma sociedade que produz o homem verdadeiramente rico.

Apoiando–se em Marx, Saviani e Duarte nos falam da relação dos homens e do modo como a pobreza e a riqueza se apresentam na sociedade comunista (a qual a PHC tenciona) de forma totalmente diversa da sociedade do capital. Nessa sociedade, têm, a riqueza e a pobreza, significado humano, o que implica dizer que inclusive a pobreza mostra–se na perspectiva de superação e desenvolvimento para o indivíduo:

> Na sociedade comunista a relação com o outro deixa de ser meio para satisfação externa à relação e passa ela mesma a ser uma necessidade das individualidades dos sujeitos que se relacionam. Dessa forma, para o indivíduo, torna–se uma necessidade relacionar–se com o outro indivíduo pelo que nele há de humano. A humanidade do outro se torna uma necessidade da humanidade de cada um.
>
> A perspectiva marxiana da sociedade comunista é a de uma sociedade na qual a formação humana produz o homem rico: "o homem rico é, ao mesmo tempo, o homem *necessitado* de uma totalidade de exteriorização vital humana. O homem como sua própria realização existe como necessidade interna, como *urgência*. Não *somente* a riqueza, também a pobreza do homem, recebe igualmente numa perspectiva socialista um significado *humano* e, por isso, social. A pobreza é o vínculo passivo que faz sentir ao homem como necessidade a maior riqueza, o *outro* homem. A dominação em mim do ser objetivo, a exploração sensível de minha atividade essencial, é a *paixão* que, com isso, se converte aqui na

atividade de meu ser [idem, PP. 153–154, grifos do original]." (SAVIANI; DUARTE, 2012, pp. 28–29)

Mas qual então o papel da educação escolar para uma teoria pedagógica de inspiração marxista na sociedade do capital? O papel da educação escolar, na PHC, "define–se pela importância do conhecimento na luta contra o capital e na busca pela formação plena do ser humano" (DUARTE, 2012b, p.153). É nesse sentido que Saviani afirma que "[…] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2012b, p. 13), uma vez que "[…] Lutar pelo socialismo é lutar pela socialização da propriedade dos meios de produção" (DUARTE, 2012b, p. 153) e os conhecimentos científicos produzidos historicamente pela humanidade não podem ser dissociados dos meios de produção, pois é o conhecimento que permite sua existência.

Ora, se reconhecemos que o processo de trabalho humano, bem como o de produção dos meios de produção, exigem uma antecipação da ação pelo pensamento, não podemos negar que os meios de produção contém conhecimentos científicos objetivados. Isso implica dizer que ao socializar o conhecimento produzido historicamente pela coletividade dos homens com a classe trabalhadora socializaremos os meios de produção.

O ideário histórico–crítico reconhece que a socialização plena dos meios de produção não pode ocorrer na estrutura societária capitalista, mas evidencia que a contradição imanente a essa realidade permite se iniciar o processo em direção ao comunismo (DUARTE, 2011).

Tomemos agora os escritos de Saviani para melhor compreendermos como se dá a relação do trabalho educativo com os conhecimentos científicos sistematicamente elaborados.

De acordo com Saviani os conhecimentos científicos se produzem e se aprimoram tendo finalidade neles próprios. Portanto, os que se ocupam das ciências matemáticas produzem o conhecimento mate-

mático para o desenvolvimento da sociedade, mas, primeiramente, sua atenção se volta ao estudo da matemática aplicada enquanto ciência, isso significa que não dispõe de relação imediata com os homens. O mesmo ocorre com outras áreas do conhecimento como a física, química, história, filosofia, e assim por diante. É nesse aspecto que a educação e o trabalho educativo se distanciam das outras ciências. O ideário histórico–crítico compreende a educação como uma ciência que enxerga o conhecimento científico como algo que não lhe interessa em si mesmo, não é exterior aos homens. Desse modo, o cientista tem uma perspectiva diferente do professor (SAVIANI, 2012b, p. 65).

Do ponto de vista da pedagogia, o conhecimento científico interessa quando é assimilado pelos homens, constituindo–se em sua segunda natureza[2]. O objeto da educação diz respeito aos **elementos culturais –** que precisam ser assimilados pelo conjunto dos homens, para que se tornem homens – e as **formas** que possibilitem da maneira mais adequada à transmissão da cultura em seu modo mais desenvolvido.

Quanto à escolha dos elementos culturais, Saviani chama a atenção para o que é imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo em sociedade, isto é, o que foi produzido historicamente, é constituinte da cultura humana, e que não se pode abrir mão para integração e promoção do sujeito na coletividade. Disso resulta a triagem do que deve ser primordial e o que é secundário.

Como primordial, encontram–se os conhecimentos clássicos, que são, na perspectiva curricular, os conteúdos que resistiram ao tempo, aquilo que mesmo produzido no passado ainda é indispensável para a compreensão da sociedade (SAVIANI, 2012b, p. 17). É o elemento clássico o que deve ser preservado e transmitido.

O precursor da PHC adverte que:

[2] A categoria **segunda natureza** que a PHC lança mão é retirada da obra do intelectual e revolucionário sardo, Antônio Gramsci. Refere–se ao mundo da cultura construído histórica e coletivamente pela humanidade. Com a mesma acepção Duarte (2016) utiliza a expressão **corpo inorgânico**.

> O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial […] aquilo que tem caráter permanente, isto é, que resistiu aos embates do tempo. Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo (SAVIANI, 2012b, pp.13–17).

O clássico se expressa nas produções que conseguiram traduzir de forma mais bem elaborada os problemas de determinadas etapas do desenvolvimento humano, isto é, que se tornaram "via de acesso privilegiada à compreensão da problemática humana" (SAVIANI; DUARTE, 2012) e por isso mesmo têm valor educativo inestimável.

Na obra Escola e Democracia Saviani utiliza o conceito de clássico para enfatizar a necessidade da emergência de uma pedagogia concreta e, portanto dialética, apoiando–se na crítica de Gramsci a Escola Nova:

> Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica: é necessário entrar na fase "clássica", racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas (GRAMSCI apud SAVIANI, 2012a).

Posto isso, acreditamos que o clássico também se faça presente na proposta histórico–crítica como elemento que possibilita ultrapassar os modismos e polêmicas conjunturais que tanto agradam as abordagens pós–modernistas, permitindo recuperar o que é de caráter permanente e de interesse dos sujeitos concretos. O clássico permite ir além da visão estreita e imediatista que valoriza única e exclusivamente o cotidiano e o senso comum em nome do respeito da cultura popular e da diversidade cultural. De fato, o clássico contribui para que, à

luz da razão, se supere o relativismo cultural que não é compatível com a superação da fragmentação da humanidade[3].

Quanto à forma, a atenção deve voltar–se para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em suas possibilidades, tratando–se da organização dos conteúdos, espaço, tempo e procedimentos necessários para o ensino–aprendizagem. Deve ater–se a "transformação do saber elaborado no saber escolar" (SAVIANI, 2012b, p. 65) de modo a tornar esse saber acessível aos educandos, proporcionando sua apreensão. De acordo com Saviani (2012b), o problema da pedagogia é um problema da forma, da preocupação de como incorporar conhecimento científico à segunda natureza dos homens, garantindo o domínio da natureza e a transformação da sociedade.

A transformação revolucionária da sociedade capitalista, implica, como já evidenciamos, na apropriação da totalidade do conhecimento socialmente existente pela classe trabalhadora. Portanto, o ideário histórico–crítico deve formar nos alunos a consciência da necessidade de apropriação da riqueza espiritual universal e multifacetada (DUARTE, 2011, p. 11), reconhecendo que a apropriação do saber e a conscientização dos trabalhadores não se dão de modo desassociado.

[3] Chamamos a atenção para relação imanente do elemento clássico com o conceito da superação dialética (*aufheben*) desenvolvido por Hegel e superado, por incorporação, pelo materialismo histórico–dialético. *Aufheben* é um verbo que significa suspender. "Mas esse suspender tem três sentidos diferentes. O primeiro sentido é o de negar, anular, cancelar. O segundo sentido é o de erguer alguma coisa e mantê–la erguida para protegê–la. E o terceiro sentido é o de elevar a qualidade, promover a passagem de alguma coisa para um plano superior, suspender o nível. Pois bem: Hegel emprega a palavra com os três sentidos diferentes ao mesmo tempo. Para ele, a superação dialética é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior" (KONDER, 1984, p. 24).

A práxis na pedagogia histórico–crítica

Vejamos agora como a PHC pensa a relação da transformação estrutural da sociedade com o comprometimento e competência, tanto técnica quanto política dos professores no ato educativo.

Para a teoria pedagógica em questão, a transformação só é possível a partir do vínculo entre o comprometimento e a competência técnica e política, já que a competência técnica possibilita o aprimoramento do comprometimento político, bem como a competência política compreende a importância do comprometimento técnico para emancipação das classes subalternas. É o que nos lembra Saviani (2012b, p. 46) ao afirmar que: "[…] não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política é também uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso."

A competência técnica compreende todos os domínios teóricos e práticos que regem a educação. Portanto, para o professor, diz respeito aos conteúdos que se dispõe a ensinar, ao modo como pretende transmiti–los, a maneira como compreende a organização estrutural das instituições educacionais – e nesse caso não se limita a escola, apesar de compreender que a escola é o espaço mais desenvolvido e apropriado para transmissão do conhecimento –, ao modo como estão organizadas as atividades educativas, as condições imediatas em que está inserido como educador – exploração do trabalho, desvalorização da categoria, a má formação a que é submetido, etc. Por fim, consiste em compreender a complexidade da relação entre escola e sociedade, construindo a síntese pela mediação da análise. Assim, competência técnica para a PHC nada tem a ver com a eficiência técnica nos moldes da pedagogia tecnicista, dada sua compreensão ampla das relações educativas.

A competência técnica tem caráter político, pois não se pode prescindir que o domínio da técnica encontra sentido no horizonte político. E se, para a PHC, esse horizonte é o da transformação das

condições estruturais, então "a função política da educação se cumpre também, embora não somente, pela mediação da competência técnica" (SAVIANI, 2012b, p. 44) que se expressa na instrumentalização dos educadores e dos alunos com conhecimento científico sem o qual não teriam condições de superar a exploração de classe.

A socialização do conhecimento e a identificação dos problemas sociais possibilitam o movimento na direção de superação da alienação, permitindo a socialização ainda maior dos saberes que estão concentrados em uma pequena parcela da sociedade.

O conhecimento, assim como os bens de produção, ao se concentrar, impossibilita a justiça social, também assim é com a cultura e os saberes produzidos pela humanidade. Portanto, o que faz a PHC é promover sua socialização, pois "a proposta de socialização do saber elaborado é a tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de produção" (SAVIANI, 2012b, p. 72).

Cabe ressaltar que ao mesmo tempo em que a competência técnica tem função política para classe trabalhadora, também o tem para classe opressora. Reside aí a importância de instrumentalizar as classes subalternas para que possam agir para superação da sua condição de existência, já que o poder hegemônico tem garantido a competência técnica à burguesia e excluído os trabalhadores.

Se a competência técnica serve a um compromisso político, já que conhecimento é questão de interesse e, portanto, não existindo saber desinteressado, há impossibilidade de neutralidade (SAVIANI, 2012b, p. 50), a promoção da incompetência técnica também dispõe de caráter político. A reflexão de inspiração marxista, assim justifica a má formação dos professores, as péssimas condições salariais a que são submetidos e a precarização do trabalho, que, de modo geral, afeta as instituições escolares da sociedade do capital. Impossibilitando o professor de apropriar–se dos conteúdos que correspondem à disciplina que leciona e de pensar a sua condição social, promove–se uma escola que não educa (SAVIANI, 2012b, p. 30). Dessa forma, ainda que haja relativo êxito da proposta de universalização da educação básica, ocor-

rem, em contrapartida, o sucateamento do ensino público e a restrição do conhecimento sistematizado às elites.

Diante disso, Saviani (2012b, p. 32) nos chama a atenção para o fato de que a educação tem sentido político **em si** e **para si**. Para o precursor da PHC, o trabalho do professor tem sempre sentido político, queiram ou não os envolvidos no processo de ensino–aprendizagem. A educação tem sentido político ainda que o professor não o reconheça. E, nesse caso, tem sentido político em si. Por isso, em uma prática alienante, conforme salienta Marx, "eles não sabem, porém o fazem"; e o fazem, normalmente, em proveito poder hegemônico.

Já a ação pedagógica consciente do seu potencial político marca posição, seja em favor dos interesses dos trabalhadores, seja em corroboração com as demandas da burguesia. Promove–se, nesse caso, uma educação que tem sentido político para si.

Para PHC, competência técnica em si não basta, assim como o compromisso político assumido exclusivamente na forma de discurso é insuficiente, pois se corre o risco de cair no politicismo pedagógico (SAVIANI, 2012a, p. 84).

É preciso utilizar a técnica em favor da vontade política a partir do comprometimento com as classes subalternas. É preciso, por conseguinte, que o professor se movimente e ultrapasse o que lhe é apresentado como possibilidade de ação e caminhe de especialista (aquele que dispõe de competência técnica) a dirigente (que tem competência técnica e comprometimento político com os oprimidos) (SAVIANI, 2012b, p. 33).

São pelas questões apresentadas anteriormente que Saviani procura elaborar o significado de **práxis** a partir das contribuições de Sánchez Vázquez (1990), entendendo–a "como um conceito sintético que articula a teoria e a prática" (SAVIANI, 2012b, p. 120), isto é, a prática orientada teoricamente.

O educador adverte que a PHC, sendo inspirada no marxismo, postando–se como uma teoria pedagógica revolucionária, deve superar as limitações do idealismo, que adota o primado da teoria sobre a

prática, e o pragmatismo, que, ao contrário, estabelece o primado da prática sobre a teoria. A filosofia da práxis

> […] é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando–as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta–se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria (SAVIANI, 2012b, p. 120).

Posto isso, podemos afirmar que Saviani segue a mesma linha de raciocínio de Sánchez Vázquez (1990) que, apoiando–se em Marx, desenvolve teoricamente o conceito de atividade humana. Para este autor – e percebemos os mesmos elementos na obra de Saviani – a atividade humana se relaciona com a práxis quando a ação propriamente humana tem motivação material, mas é norteada, apesar das determinações da realidade objetiva, por um resultado ideal, ou seja, uma finalidade que possibilita um produto efetivo, real. Nesse caso, "os atos não só são determinados casualmente por um estado anterior que se verificou efetivamente, como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva e que, não obstante, determina e regula os diferentes atos antes de culminar num resultado real" (VÁZQUEZ, 1990, p. 187). Isso implica dizer que as determinações enquanto finalidades não vêm do passado, mas do futuro (revolução).

A práxis se depara, contudo, com a inadequação entre a intenção e o resultado, pois a elaboração mental da atividade dos indivíduos para sua ação prática, que busca a produção, ou transformação das condições objetivas, tem de lidar com a objetividade que não obedece aos seus anseios. Isso porque as ações dos homens também produzem situações que não estão em conformidade com suas intenções. "As relações de produção, por exemplo, são relações que os homens contra-

em independente de sua vontade e de sua consciência" (VÁZQUEZ, 1990, p. 188).

Nesse sentido, conforme Saviani (2012b), as novas gerações estão determinadas pelas gerações anteriores e dependem delas. "Mas é uma determinação que não anula sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre as bases de produção anterior" (SAVIANI, 2012b, p. 121), pois "o progresso histórico se caracteriza, entre outras coisas, por uma superação dessa inintencionalidade, [promovendo] conscientemente, a destruição das relações capitalistas de produção e a instauração do socialismo" (VÁZQUEZ, 1990, p. 188).

A atividade da antecipação mental do que se pretende transformar, isto é, a produção dos objetivos que prefiguram idealmente o resultado real que se pretende obter, manifesta–se também na produção do conhecimento em forma de conceitos, hipóteses e teorias mediante as quais os homens conhecem a realidade. Temos nisso uma questão cara a práxis no que diz respeito à relação do conhecimento com a transformação social, haja vista que entre a atividade cognoscitiva e a teleológica há diferenças importantes, "pois enquanto a primeira se refere a uma realidade presente que se pretende conhecer, a segunda diz respeito a uma realidade futura, portanto ainda inexistente" (VÁZQUEZ, 1990, p. 191).

Isso nos remete para questão do conhecimento e da consciência, bem como da competência técnica e do comprometimento político antes enunciado, pois de nada adianta a atividade cognoscitiva sem atividade teleológica, uma vez que "a atividade cognoscitiva não implica numa exigência de ação efetiva, [já] a atividade teleológica traz implícita uma exigência de realização, em virtude da qual se tende a fazer da finalidade uma causa de ação real" (VÁZQUEZ, 1990, p. 191), mas sem atividade cognoscitiva a finalidade nunca poderia se realizar.

Nesse sentido, advertimos que a práxis na PHC se relaciona, como prioridade, ao humano, quer se trate da sociedade quer se trate

de indivíduos concretos, por isso encontra seu ponto de partida e de chegada na própria prática social e tenciona a revolução.

Considerações finais

Diante do que brevemente apresentamos, mais na intenção de sintetizar os pressupostos teórico–filosóficos da PHC e apresentar os elementos essenciais para compreensão de seus princípios ontológicos e epistemológicos, reafirmamos sua imprescindibilidade na luta pela educação e emancipação da classe trabalhadora.

Em tempos de agudização da crise estrutural do modo de produção capitalista e, consequentemente, do avanço das forças do capital sobre o trabalho, expresso, inclusive, na seara educacional, a proposta histórico–crítica para educação brasileira é necessária e urgente. Sua análise objetivista, realista e racional do mundo, contrapõe–se ao obscurantismo e ao irracionalismo que, a reboque da aliança entre neoliberais e neoconservadores, têm ganhado terreno nas escolas e demais instituições estratégicas de Estado.

A superação da sociabilidade capitalista exige dos trabalhadores organização e união. Igualmente, é indispensável que os homens e mulheres do povo se apropriem dos conhecimentos objetivos no campo das ciências, das artes e da filosofia, pois somente dominando os conteúdos em sua forma mais elaborada terão condições efetivas de forjarem uma nova realidade. Desse modo, a educação histórico–crítica é, no nosso entendimento, substancial para construção de uma sociabilidade de novo tipo, a sociabilidade socialista.

Referências

DUARTE, Newton. Fundamentos da pedagogia histórico–crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Gal-

vão (org.). **Pedagogia histórico–crítica:** 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 7–23.

_____. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico–crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 149–165.

_____. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 78–102, jan./jun. 2016.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

MACHADO, Robson. **Pedagogia libertadora e pedagogia histórico–crítica:** um estudo crítico de pedagogias contra–hegemônicas brasileiras. 2017. 209 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)–Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.

MARX, Karl. **Contribuição para a critica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.

_____. Capítulo VI (inédito). In: MARX, K. **O Capital**. São Paulo, Ciências Humanas, Livro I, 1978.

_____. Teses sobre Feurbach. In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. **Contribuição a crítica da economia política**. Tradução e introdução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

_____. **Manuscritos econômico–filosóficos**. 2. Reimpr. São Paulo, Boitempo, 2008b.

OLIVEIRA, Betty A. de. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. .(org.) **Dermeval Saviani e a educação brasileira**. O Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994. p. 105–128.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

_____. **Pedagogia Histórico–Crítica:** primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2012b.

_____. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico–crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012c. p. 59–87.

_____. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico–crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012d. p. 121–149.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico–ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico–crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13–37.

XVII

A PEDAGOGIA HISTÓRICO–CRÍTICA E A ATUAÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES: QUESTIONAMENTOS E APONTAMENTOS TÁTICOS PARA UMA ESTRATÉGIA REVOLUCIONÁRIA*

Jeferson Anibal Gonzalez

Introdução

Em outubro de 2015, a convite do Professor José Claudinei Lombardi, ministrei a aula *Contribuições da Pedagogia Histórico–Crítica ao Ensino Fundamental*[1] na disciplina *Pedagogia Histórico–Crítica e a Escola Pública* oferecida pelo Programa de Pós–graduação em Educação da FE–UNICAMP[2]. Naquele momento, declarei que a PHC não era o objeto central de minhas pesquisas e que a fala partiria da minha percepção sobre a recepção dessa pedagogia no âmbito da escola pública, ambiente no qual atuo como professor. Assim, intitulei minha fala como *Contribuição da Pedagogia Histórico–Crítica ao ensino fundamental: questionamentos e apontamentos táticos*, partindo do pressuposto de que aqueles que tomam como referência a PHC têm como horizonte a superação da sociedade de classes e a construção de uma sociedade comunista, por meio da revolução.

*DOI – 10.29388/978-65-86678-06-2-f.379-392

[1] Dividi a aula com os professores Larissa Quachio Costa e Lucas André Teixeira. A gravação está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7sHFIy14xDU&t=2083s.

[2] Todas as gravações das aulas da disciplina estão disponíveis no canal da FE–UNICAMP: https://www.youtube.com/channel/UCwBPmo_ZITFEYq8RhF6CrRg. Há uma compilação com os links para as aulas na *fanpage*: https://www.facebook.com/PedagogiaHistoricoCritica/.

No segundo semestre de 2017, participei como aluno de doutorado da disciplina *Educação e Revolução*, e que ensejou a elaboração do presente texto, a partir das reflexões que propus na aula de 2015 e também por meio das leituras e discussões realizadas durante a disciplina.

Organizei o texto em duas partes. Primeiramente, apresento uma visão particular e, por isso sujeita aos equívocos da percepção imediata, sobre a recepção da PHC pelos professores na escola pública, reconhecendo o professor militante como aquele capaz de trabalhar efetivamente com a PHC. Na segunda parte, reafirmo a perspectiva revolucionária da PHC e aponto algumas questões táticas para a atuação militante do professor na escola e para além dela.

Espero, assim, contribuir com o vasto campo de desenvolvimento da PHC no âmbito da educação estatal, buscando a construção da educação pública que sirva como fomento à realização de uma estratégia revolucionária.

Os professores e a pedagogia histórico–crítica na escola

De início, levanto alguns questionamentos sobre a recepção da pedagogia pelos professores na escola. Os professores conhecem a pedagogia histórico–crítica? Se desconhecem, por que desconhecem? Se conhecem, são contra ou a favor? São contra, por que o são? Se são a favor, em qual grau procuram implementá–la?

Sobre a primeira questão, é possível organizar os professores em dois grandes grupos: os que desconhecem e os que conhecem a PHC. O grupo dos que desconhecem não é pequeno, tendo em vista que em nossa formação inicial, quando se fala em tendências e concepções pedagógicas, a discussão se restringe ao conflito entre as perspectivas tradicionais e escolanovistas, na centralidade dos professores ou dos alunos no processo educativo, em geral colocando a pedagogia tradicional como responsável por tudo de ruim na Terra e a pedagogia nova como detentora das chaves que abrem as portas do Céu para

tudo o que há de bom, praticamente ignorando outras concepções bem ao gosto de certo maniqueísmo pedagógico. Em alguns casos, conseguem discutir um pouco da pedagogia tecnicista, mas percebo uma grande dificuldade na diferenciação entre os aspectos da pedagogia tradicional e da pedagogia tecnicista, levando a um diagnóstico equivocado de que hoje ainda reinaria absoluta a pedagogia tradicional nas escolas estatais brasileiras. Dessa forma, a PHC fica quase no esquecimento, dependendo da vontade de alguns professores de ensino superior em colocá–la em seus planos de ensino. A situação não é diferente nos cursos de formação continuada que acabam por reproduzir as diretrizes e orientação dos documentos oficiais e, por conseguinte, reproduzem as pedagogias hegemônicas calcadas no "aprender a aprender" (DUARTE, 2001).

O segundo grande grupo, o dos que conhecem a PHC, por sua vez, estão divididos em dois subgrupos: o dos que são contrários e o dos que são a favor. Entre aqueles que são contrários, estão aqueles que reconhecem o referencial do materialismo histórico–dialético, com a perspectiva política da superação da sociedade de classes e logo se opõem pois enxergam na PHC uma ameaça aos seus privilégios, apresentando uma posição conservadora e muitas vezes reacionária. No entanto, há ainda nesses grupos aqueles se colocam no campo progressista, mas são contrários a PHC pois a identificam negativamente com o conteudismo, o elitismo da escola tradicional e pela própria defesa da educação escolar como forma principal de educação a partir da modernidade; acusam a PHC de engessar o processo pedagógico, tolher a vontade e criatividade dos educandos e, por isso, contribuir com as relações autoritárias e antidemocráticas na escola, chegando a se referir à PHC como neotradicional; esses progressistas contrários a PHC acabam por se alinhar às concepções que Saviani (2007) identificou como uma proposta de "nova escola popular", referenciadas nas ideias de Celestin Freinet e Paulo Freire.

No campo do marxismo, mais restritas ao ambiente acadêmico, encontramos produções críticas a PHC, especialmente sobre a con-

cepção do "trabalho como princípio educativo" (TUMOLO, 2005; LESSA, 2007; TONET, 2011; LAZARINI, 2010). Boa parte dessas críticas foram respondidas por Saviani (2012) e Duarte, Ferreira, Malanchen e Muller (2012).

Voltando aos professores da educação básica, agora dentro dos que conhecem e são favoráveis, enquadro aqueles que ignoram os fundamentos teórico–filosóficos e políticos da PHC, não a identificam com o marxismo, tratando–a apenas como mais um receituário didático–pedagógico para o cotidiano escolar e não como uma teoria revolucionária de defesa da escola pública e construção de uma sociedade para além do capital. Ou seja, são incapazes de trabalhar efetivamente com a PHC. Denomino esse grupo de "seduzidos" em alusão à tese *Sedução e alienação no discurso construtivista* (ROSSLER, 2006). Nessa tese, Rossler defende que a adesão de muitos professores ao construtivismo se dá pela sedução e não pela reflexão teórica crítica.

> […] o sucesso entusiasmado do ideário construtivista em nossa educação está relacionado, em grande parte, a suas aproximações ao universo ideológico contemporâneo, isto é, ao fato de este ideário reproduzir em seu discurso, de forma bastante retórica, determinados elementos valorativos e ideológicos presentes na vida cotidiana dos indivíduos. Não obstante, a vulnerabilidade intelectual e afetiva dos educadores ante esse processo de sedução, que se instaura nas relações entre esses educadores e o construtivismo, decorre da inserção desses indivíduos no cotidiano alienado de nossa sociedade, cuja natureza e configuração compromete o estabelecimento de uma reflexão teórica crítica, radical e consistente, por parte desses educadores com esse ideário da educação, predispondo–os a uma adesão deslumbrada, acrítica, imediata e espontânea (ROSSLER, 2006, p.283)

Isso aconteceria com a PHC? Guardadas as devidas proporções, já que o construtivismo é uma concepção hegemônica, defendida pelos documentos oficiais e propagada como a solução de todos os problemas educacionais, entendo que alguns educadores acabam seduzidos pela PHC, tendo em vista que o capital de tudo se apropria,

domesticando–a, despindo–a de seu caráter revolucionário e a transformando em mero compilados de passos didáticos. Não custa lembrar que chega a ser difundida por grupos educacionais privados contratados para gerenciar a formação continuada dos professores nos municípios.

Por fim, encontramos o grupo de professores militantes. Esses professores buscam a superação do verbalismo (teoria sem ação) e do mero ativismo (ação sem fundamentação teórica). Buscam compreender os limites e possibilidades da PHC no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. Enxergam que: "o que a pedagogia histórico–crítica se propõe é articular a educação escolar com a luta da classe trabalhadora pela superação do capitalismo e implantação do socialismo" (SAVIANI, 2015, p. 130). São capazes de efetivar a pedagogia histórico–crítica, pois não dissociam o trabalho didático–pedagógico, seus fundamentos teórico–filosóficos, suas ações táticas e estratégia política.

Grosso modo, foi esse quadro que tracei a partir de minhas impressões sobre a recepção da pedagogia histórico–crítica pelos professores, em especial pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, com os quais mais convivi. Eleito o professor militante como aquele mais próximo da efetivação de uma teoria revolucionária da educação, passo agora a expor as contribuições e questões táticas

Apontamentos táticos e estratégia revolucionária

Concordo com Batista e Lima (2012), quando indicam que:

> […] a pedagogia histórico–crítica deve estar articulada aos movimentos de superação da ordem capitalista, tendo por norte a superação da sociedade de classes e a construção do socialismo, uma vez que está inserida historicamente no desenvolvimento da sociedade (BATISTA & LIMA, 2012, 26).

E mais à frente:

> A pedagogia histórico–crítica articula–se de forma crítica à sociedade, a partir do entendimento de que sua estrutura é marcada pelo antagonismo de classes, cujos interesses são irreconciliáveis. Por tanto, caminha em desencontro aos interesses da classe dominante, gerando embates no interior da educação. Seus defensores devem buscar construir a hegemonia dos subalternos no interior da escola, instrumentalizando e adequando esse espaço aos interesses da classe trabalhadora (BATISTA & LIMA, 2012, p.32).

Com isso em mente, é preciso ressaltar que a "construção da hegemonia no interior da escola" exige algumas medições que extrapolam a organização do professor militante para além dos muros das escolas. Nesse sentido é que proponho pensar a questão em termos de estratégia e tática. Para Marta Harnecker:

> A estratégia e a tática fazem parte da ciência da direção política revolucionária. Entende–se por estratégia e tática de um partido sua conduta política, isto é, o caráter, a orientação e os procedimentos de sua atuação política em relação a uma situação política concreta. A estratégia revolucionária determina o caminho geral pelo qual deve ser canalizada a luta de classes do proletariado para conseguir seu objetivo final: a derrota da burguesia e a implantação do comunismo, ou seja, é a forma como se planejam, se organizam e se orientam os diferentes combates sociais para alcançar esse objetivo (HARNECKER, 2012, p.65).

Entendo que a própria educação assume um caráter estratégico tendo em vista a revolução como objetivo final. Saviani, ao discutir esse papel da educação aponta que é no campo da formação das condições subjetivas que se encontra a tarefa principal do trabalho educativo:

> E é exatamente esse o âmbito de incidência do trabalho educativo que, consequentemente, deverá estar ancorado numa sólida teoria pedagógica que elabore e sistematize os elementos garantidores do

> acesso aos elementos que assegurem o desenvolvimento da consciência, a compreensão clara da situação e a instrumentação técnica para uma ação eficaz. É essa, enfim, a tarefa a que vem se propondo a pedagogia histórico–crítica constituindo–se, em consequência, como uma teoria revolucionária da educação (SAVIANI, 2017, p.70).

Como teoria revolucionária da educação, portanto, a pedagogia histórico–crítica apresenta como tarefa premente a construção das condições subjetivas que podem servir à elevação da consciência de classe dos trabalhadores e que é necessária ao fomento da hegemonia dos subalternos. Nesse sentido, um caminho a se seguir é o de participar ativamente das discussões e embates educacionais de seu tempo.

Com o atual recrudescimento do neoconservadorismo, novamente busca–se impor um tipo de educação excludente, sob o manto da suposta neutralidade dos conteúdos educacionais. É esse o mote, por exemplo, do autointitulado "movimento Escola sem Partido". Na esteira neotecnicista, apregoam que a educação deve ser libertada dos professores marxistas que doutrinam os alunos diuturnamente nas escolas estatais; como se fosse possível (e desejável!) um conhecimento neutro, asséptico, livre de qualquer influência por ideologias e visões de mundo. "A suposta 'neutralidade', a bem da verdade, demonstra as reais intenções da atual onda conservadora: disputar o controle ideológico através do discurso da eficiência, da técnica separada da política" (LIMA, GONZALEZ e LOMBARDI, 2017, p. 935).

A luta pela liberdade de aprender e ensinar assume, assim, uma importante disputa no campo ideológico, encarnada no fundamento lógico e histórico da sociedade capitalista que materializa em sua estrutura a divisão de classes com interesses antagônicos.

> Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. A

> neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político.
>
> Dizer, então, que a educação é um ato político significa dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade; ao contrário, ela é determinada pela sociedade na qual está inserida. E, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais.
>
> Ora, no caso da pedagogia histórico–crítica, uma de suas características fundamentais é que ela se posiciona claramente a favor dos interesses dos trabalhadores, isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista. Daí, seu caráter de pedagogia contra–hegemônica inserindo–se na luta pela transformação da sociedade atual (SAVIANI, 2014, p. 26).

Ao lado dessa luta para afirmar a educação em sua perspectiva de classe, os professores militantes da pedagogia histórico–crítica não podem deixar de resistir às reformas curriculares que visam diminuir conteúdos de formação cultural geral, em especial arte, filosofia e sociologia e aumentar a carga horária de uma formação imediata para o mercado. Esse é mais um ataque à educação dos trabalhadores, pois reduz ao máximo a possibilidade de se ter na escola o acesso aos conteúdos clássicos produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade e que possibilitam a superação do cotidiano alienado por meio da compreensão da historicidade dos conhecimentos.

No âmbito da organização política, o trabalho pedagógico não será possível sem que se ocupe espaços de poder decisório na gestão educacional. Por isso, a necessidade da participação efetiva em conselhos de escola e conselhos municipais de educação. Esses são espaços pelos quais passam boa parte das políticas que afetam o funcionamento das escolas e das redes como um todo. Aquela velha máxima do senso comum pedagógico de que o professor ao entrar e fechar a porta da sala de aula, passa a ter total controle sobre sua a atividade **não é verdadeira**. A atuação do professor na sala de aula depende da organização do sistema, das leis, normas e diretrizes curriculares que muitas

vezes são definidas à revelia dos profissionais da educação. É preciso, por tanto, ocupar esses espaços sob pena de se tornar um mero reprodutor das decisões alheias, que constantemente são opostas aos interesses dos trabalhadores.

Por fim, retomo aqui a necessidade de se aproximar dos movimentos sociais populares. Como aponta Cláudio Félix dos Santos:

> A contribuição da pedagogia histórico–crítica às práticas educativas nos movimentos sociais segue em sentido oposto às teorias educacionais que dicotomizam as práticas não escolares das escolares, considerando essas últimas como de caráter burguês e limitado nas batalhas pelas transformações mais profundas da sociedade. Ao contrário dessas concepções, a pedagogia histórico–crítica vê reciprocidade onde muitos enxergam antinomia. A tarefa de organizador dos grupos sociais ou categorias, atividade precípua dos movimentos populares e sindical, será enriquecida se há escola com professores ensinando, oportunizando aos trabalhadores o acesso ao conhecimento que as práticas que as práticas educativas dos movimentos sociais não têm condições materiais e pedagógicas de realizar. Por sua vez, a função social da escola e de seus professores em desenvolver as máximas potencialidades nos alunos será enriquecida se existirem movimentos sociais desenvolvendo e dirigindo lutas nessa perspectiva, construindo referências e espaços de participação para que jovens gerações encontrem pontos de apoio efetivos para sua organização política (SANTOS, 2012, p. 202–203).

Como afirmei em outro momento: "formular e manter um projeto educativo a partir das reivindicações populares só será possível com a estreita ligação entre o cotidiano de luta dos movimentos sociais populares e a prática pedagógica" (GONZALEZ, 2010, p. 74). Desse modo, a contribuição recíproca entre a pedagogia histórico–crítica e os movimentos sociais populares e sindicais pode fortalecer lutas no interior da escola e também para além de seus muros, atingindo de maneira mais efetiva a sociedade como um todo.

Considerações finais

O debate amplo e fundamentado é a base de toda teoria e, em especial, das teorias que se colocam no campo da superação revolucionária da sociedade. A construção da pedagogia histórico–crítica, nesse sentido, configura–se em seu caráter coletivo e combativo. Tarefa, portanto, não de indivíduos iluminados ou grupos que se pretendem proprietários exclusivos da visão correta do fazer pedagógico. É tarefa militante levada a cabo por aqueles que discutem tendo em mente que as ideias não pairam no ar, deslocadas da materialidade que as produz, mas encarnam o movimento real da luta de classes e ocupam importante papel e formação política da classe trabalhadora.

A defesa da necessidade da militância do professor que se propõe a trabalhar com a pedagogia histórico–crítica vai ao encontro do entendimento de que uma teoria revolucionária da educação não deve ficar restrita à elaboração e aplicação de passos metodológicos (didatismo) e nem à mera reflexão sobre como a criança pensa (cognitivismo). É preciso ir além e tomar a escola como um todo, num processo de fortalecimento dos aparelhos de contra–hegemonia em favor da luta das camadas populares. Assim, com militância e trabalho educativo conjuga–se educação e revolução.

Referências

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórico–crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. IN: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme. **Pedagogia histórico–crítica:** desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós–modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton; FERREIRA, Benedito J. Pinheiro; MALANCHEN, Julia; MULLER, Hermann de Oliveira. A pedagogia histórico–crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. IN: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico–crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GONZALEZ, Jeferson Anibal. Educação e movimentos sociais populares: aproximação necessária à construção da educação popular. **Revista de Ciências da Educação**, [S.l.], set. 2010. Disponível em: <https://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/60>. Acesso em: 15 fev. 2018.

HARNECKER, Marta**. Estratégia e tática**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LAZARINI, Ademir Quintilio. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani**: apontamentos críticos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Marcos Roberto; GONZALEZ, Jeferson Anibal; LOMBARDI, José Claudinei. A gestão empresarial da rede estadual de educação de São Paulo: o papel da tríade ideológica eficiência, produtividade e neutralidade **Rev. HISTEDBR On–line**, Campinas, v.17, n.3 [73], jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650924>. Acesso em: 10 fev. 2018.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SANTOS, Cláudio Félix dos. Pedagogia histórico–crítica e movimentos sociais populares: para além das dicotomias entre práticas educativas escolares e não escolares. IN: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão;

BATISTA, Eraldo Leme. **Pedagogia histórico–crítica:** desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **História do tempo e tempo da história**: estudos de historiografia e história da educação. Campinas: Autores Associados, 2015.

_____. História, trabalho e educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 4–14, jun. 2012. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9448>. Acesso em: 18 Fev. 2018.

_____. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. IN: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico–crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. Pedagogia histórico–crítica, educação e revolução. In: ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (Orgs.). **Pedagogia histórico–crítica, educação e revolução:** 100 anos da Revolução Russa Campinas: Armazém do Ipê, 2017

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico–crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25–46, Fev. 2014. ISSN 2175–5604. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085>. Acesso em: 16 Fev. 2018.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico–crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

TONET, Ivo. **Educação e ontologia marxiana**. 2011. Disponível em: < http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/

EDUCACAO_E_ONTOLOGIA_MARXIANA.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 47, mai–ago. 2011,

SOBRE OS AUTORES

Amarílio Ferreira Jr – Professor Titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Realizou doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) e estágio de pós–doutorado em História da Educação no Institute of Education da University of London (Bolsa FAPESP). É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq e credenciado no Programa de Pós–Graduação em Educação da UFSCar (mestrado e doutorado), com ênfase em História, Filosofia e Sociologia da Educação. No âmbito da pesquisa tem produzido nas seguintes temáticas de História da Educação Brasileira: educação jesuítica colonial, políticas educacionais da ditadura militar e movimento sindical dos professores da escola pública. O professor–pesquisador defende a universidade pública, laica, gratuita e de qualidade. E–mail: ferreira@ufscar.br

Ana Carolina de Assis Fulfaro – Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP – Marília). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós– Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC). Pesquisa sobre juventude, gênero e sexualidade. E–mail: ani.fulfaro@gmail.com

Clarisvaldo Silva Jango Brito – Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1998), Mestrado em Filosofia – área de concentração Ética – pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2006) e doutorado em andamento pela Faculdade de Educação – Unicamp. Tem uma vasta experiência no ensino fundamental, médio, direção escolar e ensino superior. Atualmente é concursado em Filosofia pela SEE–MG atuando no ensino médio. E–mail: brito.prof@hotmail.com

Crislaine Matozinhos Silva Modesto – Doutoranda em educação e membro do grupo de estudos, pesquisa em políticas, educação e sociedade (GPPES), área de concentração ciências sociais na educação pela UNICAMP. Ingressou no Programa de Pós–Graduação em Educação, nível mestrado em 2015, obtendo aprovação para o doutorado no exame de qualificação. Realizou intercâmbio acadêmico pelo Programa de Bolsas de Mobilidade Internacional, na Universidad Nacional de Rosario/ Argentina, com estudos da Sociologia da Educação e Ministério da Educação da Província de Santa Fé. Foi bolsista pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Licenciada em Pedagogia e Especialização em Direito Constitucional Aplicado – FCA/UNICAMP. Tem experiência na área de Sociologia da Educação e pesquisa atualmente as Políticas Públicas Educacionais sob o lócus dos Direitos Humanos, Direito Educacional. Participou do programa de estágio docente na Faculdade de Educação – Unicamp, em que colaborou nas disciplinas de Metodologia de Pesquisa e Tópicos Especiais para Educação. Ex–membro da comissão organizadora e secretaria executiva da ANPEd Sudeste 2018. É professora da Educação Básica II pela Prefeitura Municipal de Campinas, membro do Núcleo da Educação Integral da PMC e formadora do Grupo de Trabalho (GT) na Elaboração das Diretrizes Curriculares para Educação Integral: Linguagem. Professora tutora pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), sendo facilitadora nas disciplinas Alfabetização e Letramento, Educação Matemática, Ética, Cidadania, Sociedade e Linguística Aplicada aos Estudos da Língua Inglesa. E–mail: criselcler@gmail.com

Durval Mantovaninni – Possui licenciatura em Artes Visuais pela UNIFAAT (2015) e mestrado profissional em andamento na Escola Superior de Artes Célia Helena (ESCH). Tem experiência como arte–educador no ensino básico, não formal (ONGs) e capacitação de professores, além da trajetória como ator, diretor e dramaturgo. Atualmente é artista da cena, Professor de educação básica no Externato São

José (Atibaia) e Coordenador de Projetos na área de Artes (Ensino Médio) do Centro de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão do Centro Paula Souza (Cetec/CPS) em São Paulo. E–mail: durvalmantov@gmail.com

Elaine Cristina Melo Duarte – Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri, Ceará. Mestre em Educação pela UNICAMP. No mestrado desenvolveu pesquisa sobre o tema da educação integral na perspectiva da pedagogia histórico–crítica, analisando a educação infantil em Cuba. Doutoranda junto ao Programa de Pós–Graduação em Educação Escolar, UNESP, campus de Araraquara. O projeto de doutorado volta–se para as contribuições de Antonio Gramsci para os estudos sobre a alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico–crítica. Em 2017 apresentou, em coautoria com Newton Duarte, pôster sobre o tema "*The Vygotskyan concept of mediating activity and the educational production of needs*", por ocasião da conferência da International Society of Cultural–historical Activity Research (ISCAR) que ocorreu na cidade de Quebec, Canadá. Realizou estágio de doutorado sanduíche junto à Universidade Simon Fraser, Canadá, de setembro de 2019 a março de 2020. E–mail: elaine duarte@outlook.com.br

Jeferson Anibal Gonzalez – Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP (2006) e mestrado em educação pela Faculdade de Educação – UNICAMP, onde realiza o doutorado em educação. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR). Tem experiência como professor no ensino superior e na educação básica. Atualmente é Professor EBTT – Educação/ Pedagogia no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Campus Jacareí. Email: jeferson.gonzalez@ifsp.edu.br

José Claudinei Lombardi – Professor Titular de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Unicamp. É bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. É coordenador executivo do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR). E–mail: zezo@unicamp.br

Juliana Gobbe – Doutoranda em Educação pela Unicamp (HISTEDBR). Como articulista cultural fundou em 2009 na cidade de Atibaia o Coletivo Abraço Cultural cujo objetivo centra–se no trabalho com a arte em suas mais diversas manifestações. Como escritora lançou em 2012 o livro de poesias Óculos de Marfim com poesias épicas em homenagem aos trabalhadores da construção civil. Em 2017 lançou o e–book À Esquerda do Império. Livro com ênfase poética no cotidiano de Havana e recentemente o e–book O teatro político de Brecht no processo de formação humana. Em 2013 lançou o blogue Tecendo em Reverso que traz como proposta entrevistas com intelectuais e pesquisadores brasileiros. Em sua atuação por sete anos na rede pública de ensino, desenvolveu Fóruns de Leitura com o objetivo de fomentar o gosto pela literatura em crianças e jovens. E–mail: julianagobbe@gmail.com

Luiz Bezerra Neto – Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, especialista em Economia do Trabalho e Sindicalismo com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, pós doutorado pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professor associado da Universidade Federal de São Carlos, atuando na graduação e na pós–graduação. Membro de corpo editorial da Revista Eletrônica de Ciências da Educação ? RECE e da Revista de Educação – REVEDUC. É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo ? GEPEC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: educação rural, escola nor-

mal rural, movimento dos trabalhadores rurais sem–terra, ruralismo pedagógico. E–mail: lbezerra@ufscar.br

Mara Regina Martins Jacomeli – Pedagoga, mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004). É professora da Universidade Estadual de Campinas na Faculdade de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, história da educação, pedagogia e políticas educacionais. Foi Coordenadora Geral do Programa de Pós–graduação em Educação da Unicamp de 2014 a 2018. É Coordenadora local do Grupo de Pesquisa do HISTEDBR (História, Sociedade e Educação no Brasil), da mesma Instituição.E–mail: mararmj@unicamp.br

Marcos Roberto Lima – Graduado em História, mestre e doutor em Educação pelo Programa de Pós–graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, participando do Programa de Estágio Docente. Atualmente é Pesquisador Colaborador e Pós–doutorando pelo Departamento de Filosofia e História da Educação/FE–UNICAMP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), desenvolvendo os seguintes temas de pesquisa: Filosofia e História da Educação, História e historiografia da educação, Marxismo e educação, "Terceiro setor" e educação, Movimentos sociais e educação, Educação Popular, Pedagogia da Libertação, Pedagogia Histórico–Crítica. Professor efetivo vinculado à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Autor do livro "*Terceiro setor", educação e hegemonia*, publicado pela editora Navegando, em 2019. E–mail: lima2782@gmail.com

Marcio Bernardes de Carvalho – historiador formado pelas Faculdades Integradas Espírita – FIES (2009), Mestre (2018) e doutorando (conclusão 2022) em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná – UTP . Nasceu em 1978 na cidade de Cachoeira do Sul – RS, onde iniciou as atividades no movimento estudantil desde a organização de grêmios estudantis até sua eleição para a presidência da União Municipal dos Estudantes Cachoeirenses – UMESC, logo depois para a presidência da União Gaúcha dos Estudantes – UGES. Foi Conselheiro de Estado da Educação no Rio Grande do Sul (2000). Trabalhou na Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, na Secretaria de Estado da Criança e da Juventude do Paraná – SECJ/PR, entre os anos de 2003 e 2010 sendo logo após convidado para integrar a Secretaria Nacional de Juventude – SNJ, ligada a época a Secretaria–Geral da Presidência da República (2012 e 2013). Su área de pesquisa é Educação, nas temáticas trabalho, ensino médio e juventude. Atua como professor e palestrante. E–mail: marciojr8@yahoo.com.br

Maria Angélica Brandão Queiroz Albardeiro – Maria Angélica Brandão Queiroz Albardeiro é mestranda em Educação pela Unicamp (HISTEDBR). Graduada em Letras, com Licenciatura Plena pela PUC–SP, Especialista em Educação Infantil pela FE–USP (2000), tendo atuado como alfabetizadora na rede privada e pública. Atuou como professora de língua estrangeira – inglês e francês – e de língua portuguesa, no ensino superior (2016) e como professora de francês na Aliança Francesa Jundiaí (2014). Em paralelo a este percurso, fez curso livre de teatro na Escola Macunaíma, além de ter participado de vários grupos de teatro ao longo de sua vida acadêmica e profissional. Atuou em cineclubes e participou de exposições de poesias de sua autoria. Dirigiu uma escola de Educação Infantil, com trabalho desenvolvido a partir da Pedagogia Histórico–Crítica.
E–mail: magebrandq@gmail.com

Maria do Carmo Luiz Caldas Leite – Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Santos, membro do grupo de pesquisas do CNPQ Políticas Públicas em Educação: trabalho e formação, liderado pela professora Dra. Ivanise Monfredini. Licenciada e Bacharel em Física pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é Professora Titular de Física da Universidade Católica de Santos. E–mail: marialcl@unisantos.br

Marilsa Miranda de Souza – Possui Doutorado em Educação Escolar pela UNESP – Campus de Araraquara (2010); Pós–Doutorado em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP; Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Rondônia–UNIR (2006); especialização em Alfabetização (1996) e em Educação e Movimentos Sociais (1998) pela UNIR; Graduação em Pedagogia (1993) pela UNIR; Graduação em Direito (2000) pela UNIR. É professora da UNIR, lotada do Departamento de Ciências da Educação do Campus José Ribeiro Filho – Porto Velho–RO. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Filosofia e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas educacionais, Trabalho e educação, Educação do Campo e das populações tradicionais da Amazônia, Educação em Movimentos sociais e Educação e Marxismo. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR–UNIR). Atua como docente na linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacional do Programa de Pós–Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia. É autora do livro impresso e ebook *Imperialismo e Educaç*ão do Campo. Araraquara, Cultura acadêmica, 2014.
E–mail: marilsa.miranda@unir.br

Marisa Bittar – É graduada em História (Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso), Mestra em Educação (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) e doutora em História Social (USP). Professora Titular de História, Filosofia e Políticas da Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Realizou Pós–Doutorado em História da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres (IOE/ UCL) onde também foi Professora Visitante (2014). Foi coordenadora do PPGE/UFSCar (2007–2010) e recebeu o Prêmio CAPES 2008 pela melhor tese orientada na área da Educação. Além da pesquisa e do ensino em História da Educação, desenvolveu longa docência em História para o ensino médio e superior. Tem experiência no sistema público de educação tendo sido assessora da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (1983–1989). Com Thérèse Hamel (Canadá) e Lajos Somogyvári (Hungria) coordena o Grupo de Trabalho "Observatory for the History of Education" (International Standing Conference for the History of Education– ISCHE). É pesquisadora bolsista do CNPq desde 2008 e membro do International Centre for Historical Research in Education (ICHRE/University College London) desde 2014. E–mail: bittar@ufscar.br

Osvaldo de Souza – Licenciado em física pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós–Graduação Interunidades da USP. Doutorando pelo Programa de Pós–Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de Políticas Públicas em Educação (GPPES–UNICAMP). Professor da Educação Básica e do Ensino Superior. Pesquisa sobre Movimentos Sociais e Educação. E–mail: osvald.souza2@gmail.com

Paulino José Orso – Possui graduação em Filosofia pelo Centro Universitário La Salle (1989), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996), doutorado em Educação pela mesma universidade (2003) e Pós–doutorado em Educação pela UERJ. Tem

experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas; formação de professores, história sociedade e educação, filosofia e educação, relação educação e sociedade, história, historiografia e educação Foi bolsista produtividade da Fundação Araucária até iniciar o pós–doutorado. Desde de meados de 2019, integra o Conselho Universitário – COU – Unioeste. É líder do grupo de pesquisa HISTEDOPR. E–mail: paulinorso@uol.com.br

Rafael Fernando da Costa – Doutorando em Educação do Programa de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC–Campinas) com bolsa CAPES dedicação exclusiva. Mestre em Educação pela PUC–Campinas na área de formação de professores (2009) com bolsa CAPES de dedicação exclusiva. Possui graduação em Ciências Sociais pela PUC–Campinas (2005), sendo bolsista do PIBIC/CNPq. Atualmente, faz parte do grupo de pesquisa Formação e Trabalho Docente da linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós–graduação da PUC–Campinas. E–mail: rafaelich3@gmail.com

Raquel Elisabete de Oliveira Santos – Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Padre Anchieta, com especialização em Educação especial e Gestão escolar. É mestranda pela Unesp / SP, Instituto de Arte, na linha de pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural e realiza pesquisa sobre a implementação da Pedagogia histórico–crítica em escola municipal de ensino fundamental da rede municipal de Jundiaí, na qual é diretora há 12 anos. Na rede municipal de ensino de Jundiaí atuou, ainda, como professora de educação básica I e como Coordenadora Pedagógica. E–mail: raqlisa@hotmail.com

Robson Machado – Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e membro do Grupo de Estudos e Pes-

quisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). Graduado em História, possui especialização em História do Brasil: diversidade cultural pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). E Mail: robson_historia@yahoo.com.br

Viviane Cardoso da Silva – Pedagoga e Especialista em Políticas de Gestão e Financiamento da Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) – Campus Sorocaba; Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós–Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR – GT UNICAMP). Professora da Educação Básica na rede municipal de Hortolândia. Tem experiência em pesquisas sobre: História da Educação, Políticas Educacionais, Gestão Educacional, Planejamento e Avaliação. Email: viviansylva@yahoo.com.br

Esperamos que este livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato	15,5 x 23,0 cm
1ª Edição	Julho de 2020

Navegando Publicações

NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

O presente livro é resultado das aulas e seminários ocorridos na disciplina Seminário I: Educação e Revolução, coordenada pelos professores José Claudinei Lombardi, Mara Regina Martins Jacomeli e Demerval Saviani. O objetivo dos estudos coletivos realizados na disciplina foi a compreensão das ligações da educação com as novas formas de organização social resultantes dos processos revolucionários ocorridos nos séculos XIX e XX. De forma dialética, esclarece dúvidas e nos fornece caminhos para a compreensão da nossa práxis revolucionária. A prática social como professores, pós-graduandos e militantes, por vezes, nos coloca em relação conflitante com a realidade, que se apresenta como um todo caótico, limitando nossa atuação. Dúvidas de como desenvolver uma educação integral, uma formação humana plena que promova formas de emancipação, ainda que no interior da sociedade burguesa, marcada por um sistema de ensino impregnado pela lógica capitalista, sempre nos acompanharam. Longe da pretensão de que tais dúvidas possam ser de imediato sanadas, colocou-se como objetivo dos debates coletivos, cujos resultados são ora apresentados à reflexão crítica e a localização da educação e da escola como um campo de luta pela hegemonia, nos garantindo fôlego no contexto das crises.

José Claudinei Lombardi
Marcos Lima

NAVEGANDO

HISTEDBR