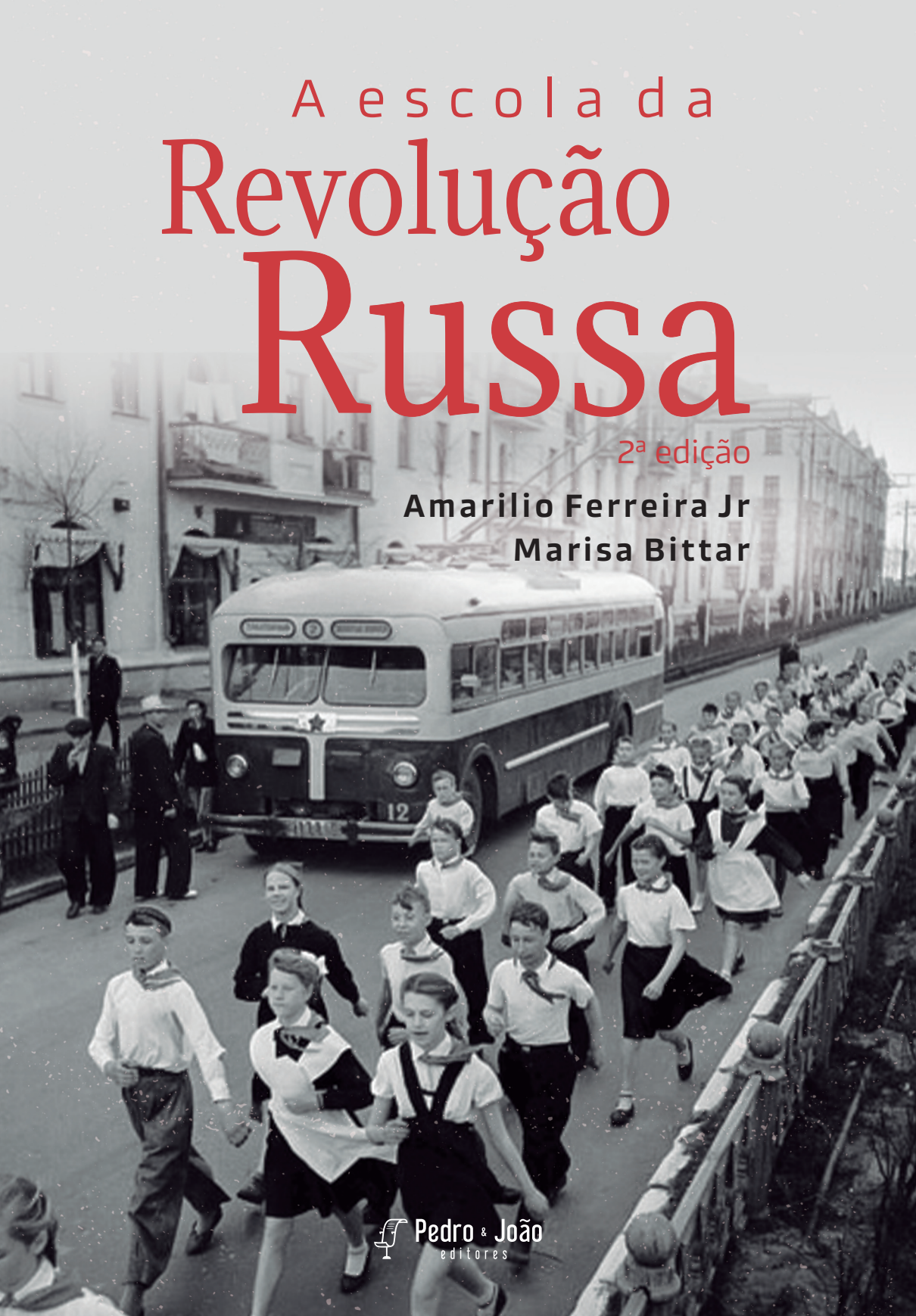
A escola da Revolução Russa

2ª edição

Amarilio Ferreira Jr
Marisa Bittar



Pedro & João editores

A Escola da Revolução Russa

2ª edição

Pedro & João
editores

Amarilio Ferreira Jr.
Marisa Bittar

A Escola da Revolução Russa

2ª edição

Pedro & João
editores

Copyright © Autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores.

Amarilio Ferreira Jr.; Marisa Bittar

A Escola da Revolução Russa. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 337p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0648-6 [Impresso – 2023 – 1ª ed.]
978-65-265-3194-5 [Impresso – 2026 – 2ª ed.]
978-65-265-1419-1 [Digital – 2024]

1. Revolução Russa. 2. Aprendizagem soviética. 3. Organização de escolas. 4. Psicologia, Psicanálise e Educação na Rússia Soviética. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design e Marcos Della Porta
Imagem da capa: Excursão extraescolar, 1954 (Foto: Vsevolod Tarasevich)
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

DEDICATÓRIA

Aos nossos ex-alunos do Curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Aquidauana, onde, em 1987, iniciamos as nossas carreiras acadêmicas.

Aos nossos alunos e ex-alunos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde nos dedicamos ao ensino e à pesquisa desde 1993.



SUMÁRIO

PREFÁCIO **11**
Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi

INTRODUÇÃO **17**

1. A PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM SOVIÉTICA **29**
1.1 O nascimento da "Escola Soviética de Psicologia" 33
1.1.1 Lev Semionovitch **Vigotsk**i (1896-1934) 34
1.1.2 Alexander Romanovich Luria (1902-1977) 42
1.1.3 Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) 45
1.2 A Psicologia aplicada ao desenvolvimento infantil 47
1.3 Fundamentos teóricos da Psicologia soviética 50
1.3.1 O materialismo dialético 54
1.3.2 Os princípios teóricos de Pavlov 62
1.4 As pesquisas em Psicologia na União Soviética 64

2. A ESCOLA E SEUS ESTUDANTES **67**
2.1 Uma escola para todas as crianças e jovens 68
2.2 A vida dos estudantes nas instituições de ensino superior 82
2.3 "A coletividade infantil deve ser bela": a vida na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjínski 85
2.4 O que os alunos soviéticos usavam para ir à escola? 90

3. AS ORGANIZAÇÕES EXTRAESCOLARES **97**
3.1 Origem das organizações extraescolares 98
3.2 "O que é meu é seu; o que é seu é nosso" 103
3.3 A vida coletiva e a formação para o autogoverno 108
3.4 Komsomol: a antessala do Partido Comunista 111
3.5 Pioneiros e Komsomol: "importante parte da pedagogia soviética" 114
3.6 "A juventude, força criadora da renovação revolucionária" 118

4. OS PROFESSORES, PARTE ESSENCIAL DA INTELECTUALIDADE SOVIÉTICA **127**
4.1 Embates ideológicos com o Sindicato de Professores 128
4.2 Uma nova intelectualidade nasce da Revolução 131
4.3 Os professores no sistema educacional soviético 135
4.4 Prêmios, honrarias e salários 143
4.5 Formação de Professores 150
4.6 A formação para a prática e as reformas educacionais 153
4.7 "O professor popular é o artífice do mundo cultural do jovem" 158
4.8 O professor na sociedade soviética 159

5. QUESTÕES TEÓRICAS SOBRE A ESCOLA DE EDUCAÇÃO GERAL E PARA O TRABALHO **167**
5.1 A escola de trabalho unificada 167
5.2 A escola soviética nos diários de Brian Simon 169
5.3 Problemas teóricos da Pedagogia soviética 177
5.4 A escola na última reforma educacional da União Soviética 197

CONCLUSÕES **209**

REFERÊNCIAS **225**

APÊNDICE **235**
Notas sobre Psicologia, Psicanálise e Educação na Rússia Soviética da década de 1920

ÁLBUM FOTOGRÁFICO **259**

ANEXOS **327**
Anexo 1 – Carta de Trótski a Pavlov 327
Anexo 2 - Cartas de Joan Simon e Alexander Luria 329
Anexo 3 – Mapa da União Soviética 335

OS AUTORES 337

PREFÁCIO



A orientação inicial que alguém recebe da educação também marca a sua conduta ulterior
(Platão, A República, IV, 425)

É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer.
(Aristóteles, Ética a Nicômaco II, 1, 4)

De que modo as circunstâncias históricas podem moldar a maneira como aprendemos e ensinamos? *A Escola da Revolução Russa* mergulha o leitor em um mar de expectativas e curiosidades. Aonde esse livro nos levará? Quais visões temos da realidade socioeducacional do período revolucionário soviético? Esta imersão perspicaz e corajosa nessas questões fundamentais oferece uma âncora para explorar tanto o panorama geral quanto os detalhes mais sutis e significativos da educação soviética.

A Revolução Russa, um marco histórico que reverberou em todos os aspectos da vida e da sociedade, é inevitavelmente o pano de fundo desta narrativa. E o que emerge de *A Escola da Revolução Russa* é um retrato vívido do impacto dessa transformação monumental na educação.

Amarilio Ferreira Junior e Marisa Bittar têm uma longa história de envolvimento com o tema da educação soviética. A experiência de ambos começou na década de 1980, quando tiveram a oportunidade de estudar no Instituto de Ciências Sociais de Moscou como militantes do Partido Comunista Brasileiro. Posteriormente, como professores da Universidade Federal de São Carlos desde 1993, eles continuaram a pesquisa sobre educação soviética ao lado de suas aulas e estudos sobre a história da educação brasileira.

O extenso e profundo trabalho de pesquisa resulta nesta obra, doravante bibliografia incontornável no campo de estudos. Depois de receberem bolsas concedidas pela FAPESP, os autores realizaram seus pós-doutorados no Instituto de Educação da Universidade de Londres, onde descobriram um verdadeiro manancial de fontes sobre a educação

soviética, como os arquivos dos historiadores britânicos Brian e Joan Simon, que em suas inúmeras viagens à União Soviética conheceram *in loco* o funcionamento de suas escolas e publicaram inúmeras obras sobre a educação soviética, bem como a coleção completa da revista *Soviet Education*. Em 2019, retornaram ao Instituto londrino para um período de pesquisa intensiva, trazendo para o Brasil um precioso material que deu origem ao livro *A educação soviética* lançado em 2021. Nesta mais nova obra *A Escola da Revolução Russa* apresentam uma notável contribuição para a análise e discussão sobre a educação soviética.

Esta não é mais uma obra sobre a pedagogia soviética, como tantas outras. Amparados em uma pesquisa rigorosa do ponto de vista teórico-metodológico, bem como em reflexões inspiradoras e não dogmáticas sobre a experiência educacional soviética adquirida no curso de seus estudos no Instituto de Ciências Sociais de Moscou, Amarilio e Marisa buscam em *A Escola da Revolução Russa* ultrapassar abordagens que ficam no embate das ideias sobre o pensamento pedagógico soviético. Para tal, empreenderam a árdua tarefa de desbravar o "terreno acidentado no qual a escola da Revolução Russa foi construída", mesmo que isso tenha significado desnudar o "verdadeiro chão árido, que foi composto por tremendas agruras, dificuldades, desafios, obstáculos e escassez de toda ordem, incluindo a fome", conforme suas palavras.

Por isso, pode-se considerar que a obra em questão é uma odisseia intelectual que vai muito além do registro de eventos. Ela abre horizontes inexplorados, mais do que meras janelas, para os meandros da psicologia da aprendizagem soviética – um campo de estudo que ainda guarda revelações sobre a complexidade da mente humana sob condições históricas específicas.

O livro também nos conduz pelo universo íntimo da escola e seus estudantes. Essa exploração nos ajuda a entender como os cenários e personagens educacionais foram moldados e transformados no caos e na ebulição da Revolução. As organizações extraescolares recebem atenção especial, ilustrando a forma como a aprendizagem se estende além das fronteiras físicas da escola, permeando a vida cotidiana da sociedade soviética.

Os professores, retratados como peça essencial da intelectualidade soviética, ganham vida nas páginas de *A Escola da Revolução Russa.* Eles são os timoneiros desta embarcação educacional, moldando mentes e futuros num momento de intensa mudança e incerteza. A obra destaca o papel do professor não apenas como educador, mas como intelectual, cujo papel é crucial na construção do novo mundo soviético.

Em *A Escola da Revolução Russa*, os autores não apenas compartilham a experiência educacional soviética em sua magnitude, mas também abordam com sinceridade e clareza o dilema da produção do conhecimento no campo acadêmico contemporâneo. Através de sua reflexão crítica, Amarilio e Marisa buscam um marxismo não sectário, capaz de dialogar com outras correntes teóricas dentro e fora da universidade. Eles argumentam que a pesquisa feita dentro das universidades, particularmente a pós-graduação, muitas vezes gera mais repetição do que renovação – um drama que pode estagnar o avanço do conhecimento.

Assim, marxismo é apresentado não como um dogma rígido, mas como uma corrente teórica fluida que deve ser utilizada para inspirar e dialogar com outras correntes, tanto dentro quanto fora da academia. Isso torna a obra não apenas uma documentação histórica e uma análise educacional, mas também uma reflexão metacrítica sobre a maneira como os conceitos e ideologias são tratados e discutidos em nossos tempos.

Seguindo a análise de Pierre Bourdieu sobre o peso do silêncio em tópicos negligenciados, que podem até ser mais relevantes do que aqueles em voga, Amarilio e Marisa criticam a tendência acadêmica atual de repetir certos temas ao custo de ignorar outros. Portanto, eles assumem a tarefa de iluminar as partes ignoradas da historiografia da educação, especialmente aquelas alusivas ao sistema educacional soviético. Ao fazer isso, eles não apenas preenchem as lacunas na pesquisa acadêmica, como também contribuem para uma visão mais diversificada e global da história da educação. Somos incentivados a mergulhar profundamente nas águas do conhecimento e a questionar as abordagens teóricas predominantes.

Em essência, este trabalho representa mais do que um estudo da escola soviética; é um convite ao questionamento crítico e à renovação

da abordagem acadêmica, guiado por uma visão de educação marxista que é dinâmica, reflexiva e, acima de tudo, intrinsecamente ligada à prática. Isso faz desta obra um recurso valioso para todos aqueles que se interessam não só pela história da educação, mas também pela intersecção entre teoria e prática, entre ideologia e realidade.

As ondas turbulentas da Revolução Russa não se esgotam naquele período histórico. Graças à reconstituição impecável de Amarilio e Marisa, temos salvaguarda para aprender as lições relevantes para os desafios educacionais atuais. Se o modelo bolchevique apresentou limitações, nem por isso suas aspirações podem ser deslegitimadas sem uma análise criteriosa. Assim, o leitor encontra em cada página um desafio às suas assunções consolidadas, tendo de refletir e pensar em suas próprias perspectivas quanto a esses temas. Não é a reflexão crítica uma das maiores dádivas que um professor pode transmitir a um aluno?

Nessa lição magistral de Amarilio e Marisa, percebemos o cuidado meticuloso também na estrutura da obra. Além do texto principal, inclui um conjunto de anexos únicos: um texto dos autores sobre psicologia, psicanálise e educação na Rússia Soviética da década de 1920; cartas trocadas entre a historiadora britânica Joan Simon e Alexander Luria; e um mapa da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). A obra é enriquecida por uma série de fotografias raras e cuidadosamente selecionadas dos arquivos russos, que dão vida à escola da Revolução Russa em seus aspectos lúdicos e formais.

Vale registrar a riqueza das notas de rodapé, que esclarecem e aprofundam determinados aspectos do texto, e dentre elas algumas que não são simplesmente uma *aide-memoire* utilizada para evocar determinados acontecimentos, e nem a lembrança saudosista de um passado que já não existe, mas antes um testemunho importante de quem vivenciou a educação e a escola soviéticas. Assim, através desses depoimentos, o leitor toma conhecimento, por exemplo, da admiração e respeito que a sociedade devotava aos professores, e também como estes chamavam a atenção para o fato de que os estudantes "estavam construindo o socialismo possível, real" e "não aqueles que vocês leram nas brochuras".

Digno de nota também são os relatos sobre como era viver em uma sociedade que não era de consumo, e terem experimentado a

realização de trabalho voluntário que diferentemente do que aqui conhecemos, lá era encarado como um dever.

Este não é apenas um livro para historiadores ou educadores, mas para todos os que estão interessados em compreender como a educação e a sociedade estão intrinsecamente ligadas. É um convite para embarcar em uma jornada de descoberta e compreensão, para refletir sobre a escola, a sociedade e o ser humano. Portanto, leitura indispensável para estudiosos, educadores, estudantes e todos aqueles que se interessam pela história da educação e pelos desafios que enfrentamos no campo educacional neste século XXI.

Ao encerrar esse prefácio é válido recordar as palavras de Lênin em seu discurso proferido em 2 de outubro de 1920 durante o III Congresso de Toda a Rússia, pois refletem a chave de leitura de *A Escola da Revolução Russa*:

> Não acreditaríamos no ensino, na educação e formação se estes estivessem encerrados apenas na escola e separados da vida tempestuosa. [...] a nossa escola deve dar à juventude as bases do conhecimento, a capacidade de forjar por si mesmos concepções comunistas, deve fazer deles homens cultos. A escola deve, durante o tempo que os homens estudam nela, fazer deles participantes na luta pela libertação em relação aos exploradores.

São Carlos, julho de 2023.

Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi
Professora Titular em Ciência da Informação
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar

INTRODUÇÃO



Há muitos anos estamos envolvidos com o tema da educação soviética. Em primeiro lugar porque, na primeira metade da década de 1980, durante a nossa juventude como militantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB), tivemos a oportunidade de estudar no Instituto de Ciências Sociais de Moscou. Vivendo nessa cidade e também tendo visitado uma das Repúblicas que então constituíam a União Soviética, pudemos conhecer por nós mesmos a sociedade socialista e a sua educação.

No Instituto de Ciências Sociais de Moscou, o currículo do nosso curso era composto por História da Revolução Russa, Economia Política, História do Movimento Internacional dos Trabalhadores, Filosofia, Psicologia Social, e Língua Russa. Esta última exigiu que, primeiro, decorássemos o alfabeto cirílico, que tem 33 letras, 7 a mais que o português.

No Brasil, como professores da Universidade Federal de São Carlos, desde 1993, simultaneamente às nossas aulas e pesquisas sobre história da educação, desenvolvemos vários estudos sobre a educação soviética dentre os quais a última reforma, que ocorreu em 1984. Depois, com bolsas concedidas pela FAPESP, ao realizarmos nossos Pós-Doutorados no Instituto de Educação da Universidade de Londres (UCL) durante o ano letivo de 2011-12, descobrimos um verdadeiro manancial de fontes sobre a educação soviética nos arquivos daquela Instituição. Além da coleção das revistas *Soviet Education* e *Russian Education and Society*, tivemos acesso ao acervo completo do historiador britânico Brian Simon (1915-2002) que, desde a sua juventude, ao ingressar no Partido Comunista da Grã-Bretanha, desenvolveu longas relações políticas com a União Soviética. Após a sua morte, o vasto conjunto de documentos deixados por ele foi doado ao Instituto por sua esposa Joan Simon, e é composto por textos não publicados, fotografias, artigos, recortes de jornais e diários sobre as suas visitas às escolas soviéticas desde 1935.

Com a intenção de escrevermos um livro sobre o tema, após concluirmos nossos Pós-Doutorados em História da Educação,

voltamos ao Instituto em 2014 como Professores Visitantes e, depois, em 2019 quando, durante dois meses de intensa pesquisa, regressamos ao Brasil trazendo material mais do que suficiente para o que pretendíamos. O livro foi publicado em 2021 pela Editora da UFSCar com o título *A educação soviética*. Foi então que, com o objetivo de explorarmos as fontes que havíamos coletado e que ainda não haviam sido utilizadas, planejamos escrever uma série de outros trabalhos dentre os quais este livro que agora estamos publicando sobre a escola da Revolução Russa.

Por que escrever um livro sobre essa escola se o país que a originou não mais existe? Com o mesmo propósito geral que norteou o início das nossas pesquisas, continuamos desejosos de contribuir para o conhecimento de uma política educacional singular que marcou o mundo no século XX. O fato de ela ter terminado abruptamente quando a União Soviética se desintegrou (1991) não justifica que não seja estudada em profundidade até mesmo para compreendermos a razão do inesperado fim do socialismo real e o eventual papel da escola nesse processo.

Conhecer a experiência educacional soviética cumpre uma outra finalidade: a de contribuir para o entendimento do marxismo aplicado pelos bolcheviques a partir da Revolução de Outubro de 1917. Em que condições ele foi empregado? Cumpriu as premissas imaginadas por Marx e Engels ao definirem a formação omnilateral que deveria acontecer na sociedade socialista em transição para o comunismo? Que características teve a escola edificada pela Revolução em seus 74 anos de existência? Teria ela própria contribuído de alguma forma para a desintegração do socialismo? Questões dessa natureza preocupam-nos porque aquela experiência socialista chegou ao fim e esse desfecho requer estudos que a confrontem com os ideais que a inspiraram.

Nesta terceira década do século XXI, marcada por incertezas quanto ao futuro da humanidade, em que medida o marxismo continua sendo uma teoria válida para compreendermos nossas realidades e projetarmos o nosso futuro? Para nós, ele é insuficiente dadas as novas condições globais que caracterizam o nosso viver, mas válido como teoria para o estudo da sociedade humana e inspiração para a ação política.

De nossa parte, tendo sido formados no marxismo durante as lutas contra a ditadura militar (1964-1985), circunstância que nos obrigou a atuar em frentes amplas, sem exclusivismos e vanguardismos, acreditamos em um marxismo não sectário, que seja inspiração política ao mesmo tempo em que se coloque como corrente teórica que dialogue com outras dentro e fora da universidade. A experiência soviética nos possibilitou pensar sobre seus erros e acertos na medida em que, conhecendo-a por dentro, concluímos que, nas condições sociais, históricas e políticas do final do século XX, acentuadas e aceleradas nas primeiras décadas do século XXI pela revolução tecnológica e reconfiguração do mundo do trabalho, o modelo bolchevique não é uma via adequada para a ruptura com o capitalismo. Isso, contudo, não equivale a descartar como experiência humana as políticas que ele praticou. Isso porque elas fazem parte da história, da nossa trajetória civilizacional, tenham sido acertadas ou não. Se a humanidade só pode aprender com ela mesma, estudar a política educacional soviética é uma necessidade não apenas para quem tem a educação como profissão, mas para todos que têm por horizonte um mundo mais justo.

Termos da pedagogia marxista como formação omnilateral; escola do trabalho; politecnia; escola única; formação da classe trabalhadora etc, têm sido abordados no Brasil sem que, no entanto, tenham por base a experiência socialista mais importante do século XX. Via de regra, a abordagem fica no nível exclusivo das ideias, entre os próprios marxistas, cada qual buscando defender a forma mais "pura" e "verdadeiramente" revolucionária de o aplicar. Para nós, esse é um caminho desastroso que só leva a dogmas e a divisões na ação política. O ambiente, a propósito, lembra muito o contexto entre 1854 e 1846 no qual Marx e Engels escreveram *A ideologia Alemã* refutando os autonomeados "socialistas verdadeiros". Fechar-se em grupos herméticos que falam a mesma língua e só ouvem o que já sabem ou o que querem ouvir é exatamente o contrário do que aprendemos em nossa militância de esquerda. Desde os anos 1960, intelectuais do nosso Partido, críticos do modelo soviético, foram os primeiros a traduzir e a divulgar Antonio Gramsci no Brasil, pensador marxista cuja concepção diferia daquela praticada pela revolução bolchevique. Por conjunções históricas

do contexto em que vivíamos, fomos formados em um ambiente que comportava interpretações diversas do marxismo e, no plano da ação, atuamos com correntes políticas que incluíam democratas, liberais e conservadores, todas com o mesmo propósito: derrotar a ditadura militar. Nesse contexto e já tendo cometido erros de vanguardismo no passado, a linha política do PCB após o golpe de Estado de 1964 foi de combate ao isolacionismo e ao dogmatismo. De acordo com essa política, em vez de nos dedicarmos a pensar em uma sociedade socialista ideal, deveríamos empregar o marxismo para analisar as causas e a natureza da situação nacional a fim de formularmos políticas condizentes ao estágio de desenvolvimento em que se encontrava a sociedade brasileira. Por isso, em vez de nos fecharmos em dogmas, defendíamos reformas.

Nossa formação política nos deixou livres para estudarmos, compreendermos e concluirmos por nós mesmos os fatos relativos à revolução bolchevique, e dentre eles, a educação soviética. Depois de décadas nos dedicando a esses estudos, não temos dúvidas de que ela foi um dos maiores, talvez o maior esteio da Revolução Russa de 1917 e, por isso, é surpreendente que ela não seja objeto de interesse dentro do próprio campo marxista no Brasil, já que é impossível compreender os 74 anos de socialismo real sem conhecer o papel que a escola neles exerceu.

Por essa razão, nossas pesquisas têm sido feitas com a intenção de mostrarmos como de fato aconteceu a implantação do sistema educacional soviético, as dificuldades que marcaram a sua viabilização e as condições sob as quais a escola funcionou. Nosso interesse, desde os primeiros estudos, tem sido o de ultrapassar a abordagem sobre a pedagogia marxista. E por que é preciso ir além disso? Porque, se por um lado, conhecer o pensamento pedagógico soviético é uma obrigação de quem se interessa pela Revolução de Outubro de 1917 e por todos que pesquisam teorias pedagógicas, por outro, ele é insuficiente para compreender o que foi, de fato, a educação soviética. E a razão é óbvia: é inerente ao plano do pensamento criar projeções ideais que, por serem expectativas de futuro, podem realizar-se ou não. Por isso, em vez de ficarmos no embate das ideias, dispusemo-nos a desvendar o terreno acidentado no qual a escola da Revolução Russa foi construída.

Esse terreno, verdadeiro chão árido, foi trilhado por tremendas agruras, desafios, obstáculos e escassez de toda ordem, incluindo a fome. Parafraseando Carlos Drummond de Andrade, para quem, no meio do caminho tinha uma pedra, no caso soviético, não era uma, mas muitas. Disso começamos a saber logo que chegamos ao Instituto de Ciências Sociais de Moscou onde estudaríamos, pois os nossos professores não perdiam oportunidade de nos alertar para o fato de que estavam construindo o socialismo possível, "real", segundo eles, e que, por isso, deveríamos distinguir aquilo que havíamos aprendido nas leituras de Marx e Engels da situação concreta da União Soviética. Em outras palavras: era preciso entender como a humanidade constrói a sua história nas condições reais que a vida lhe interpõe e não nas condições ideais desejadas por ela.

Desse modo, os propósitos que nortearam a pesquisa e a escrita deste livro foram: 1. dar foco à vida na escola soviética em seus aspectos essenciais; 2. tratar especificamente dos seus estudantes e dos seus professores; 3. mostrar a função essencial que as organizações extraescolares exerceram nos 74 anos do sistema educacional soviético; 4. evidenciar as dificuldades teóricas e práticas para viabilizar a escola de educação geral e para o trabalho; 5. apresentar a conexão entre a Psicologia soviética e a escola.

Diferentemente do nosso livro *A educação soviética*, o primeiro sobre o assunto em língua portuguesa, neste buscamos esmiuçar a vida dentro da escola, ao passo que naquele analisamos a política educacional soviética em suas relações com o Estado, com o Partido Comunista, com o processo de desenvolvimento das forças produtivas, bem como com as sucessivas reformas pelas quais a educação passou até chegar à desintegração da União Soviética (1991). Agora, em *A Escola da Revolução Russa*, procuramos mostrar os diferentes aspectos que a constituíram e que, essencialmente, podem ser assim resumidos: a vida estudantil marcada pelo rigor dos estudos e pelas atividades extraescolares; os desafios para criar uma nova intelectualidade (*intelligentsia*) na qual se sobressaíram os professores e sem os quais não teria sido possível edificar a escola para todos; as dificuldades de compreensão teórica sobre a escola do trabalho entre os próprios componentes do Comissariado do Povo para a Instrução e como isso

afetou o conjunto das escolas até o final década de 1920; o papel coadjuvante dos Outubristas, Pioneiros e Komsomol nas tarefas escolares e nas atividades extraescolares cuja função era defender os valores da Revolução, dentre os quais, o patriotismo, o amor à Mãe Pátria e a fidelidade ao marxismo.

Além desses temas, elaboramos um texto sobre psicologia, psicanálise e educação na Rússia Soviética da década de 1920. Decidimos considerá-lo Apêndice porque o seu conteúdo não se conecta direta e integralmente com a escola soviética; no entanto, pela importância que a psicologia assumiu na Rússia pós-revolucionária, o texto complementa aspectos relevantes do Capítulo 1. Na sequência, apresentamos os Anexos. Primeiramente, cartas trocadas entre a historiadora britânica Joan Simon e Alexander Luria a respeito da tradução do livro *Psychology in the Soviet Union*, que ela e Brian Simon realizavam na Inglaterra e que viria a ser publicado em 1957. Dentre o conjunto da larga correspondência hoje abrigada no Instituto de Educação/UCL, em Londres, escolhemos as que compõem o Anexo 1. Para nós, além do seu conteúdo, o aspecto mais inédito e encantador desse recurso consiste em apresentar ao público cartas de Luria escritas à mão. Uma fonte como essa, para nós historiadores, vale mais que ouro. Em uma época na qual, devido à revolução tecnológica, a escrita à mão é tão rara, época em que trocamos mensagens o tempo todo empregando símbolos, *emojis* e linguagem abreviada, uma carta escrita à mão gera embevecimento. Conhecer a letra de Alexander Luria foi, realmente, uma emoção para nós! Nos anexos incluímos também um mapa da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) com finalidade óbvia. Um país que não mais existe nos mapas geográficos atuais deve estar aqui representado tal como era na época do socialismo real a fim de mostrar as 15 Repúblicas que então o compunham.

Longa pesquisa em arquivos russos atuais nos permitiram conhecer e classificar as fotografias que também compõem o livro. Em meio a centenas, foi difícil excluir a maioria e incluir apenas as que agora tornamos públicas. O critério foi sempre a possibilidade de estarem em direta conexão com os assuntos tratados ao longo do livro. Em si mesmas, elas são valiosas fontes, documentos singulares para

compreendermos a escola da Revolução Russa em seus aspectos lúdicos e também formais. Elas nos mostram crianças brincando, trabalhando, dançando, cantando, tomando sol, lendo, desfilando em festividades cívicas e oficiais, além de jovens em atividades de instrução para o trabalho e também extraescolares. Uma iconografia rara que, a nosso ver, embeleza e distingue o livro.

Ter conhecimento das características da escola soviética é essencial para expandirmos os horizontes sobre a história da educação. Como pesquisadores desse campo, em uma época de intensificação da comunicação entre os povos, somos desafiados a ultrapassar nossos conhecimentos para além da educação ocidental que, embora indispensável, é insuficiente para compreendermos globalmente os desafios que temos pela frente a fim de prover os diferentes países com sistemas educacionais capazes de acolher todas as crianças e jovens do Planeta. Alguns temas em especial vêm nos interessando: em que bases teóricas e políticas se organizam sistemas educacionais no continente africano e asiático? Que força exerce o confucionismo na educação chinesa e no leste da Ásia? Que dificuldades têm impedido a alfabetização de todas as crianças na Índia? De que maneira se manifesta a relação entre islamismo e educação em diferentes países muçulmanos?

Tão imersos estamos em nossa cultura que raramente nos perguntamos se um determinado acontecimento ou ideia importante no Ocidente tem ou teve relevância em outras partes do mundo. Por exemplo, na mesma época em que, no Ocidente, a teoria de Ivan Illich (1926-2002) sobre a desescolarização ganhava expressão, era interpretada na União Soviética como decadente e burguesa. Em 1971, quando esse importante intelectual austríaco publicou o livro *Sociedade sem escolas* mostrando seus efeitos negativos como também de outras instituições e corporações modernas, teoria essa que ganhou corações e mentes em países altamente escolarizados, a política educacional soviética tinha como objetivo garantir mais escola a todas as crianças e jovens.

Ignorar essa diversidade resulta em visão parcial da história da educação, o que nos leva ao erro de supormos que os valores ocidentais sejam universais. Que ainda sejam hegemônicos é um fato; que continuarão a sê-lo, é uma hipótese pouco provável. Estudos

geopolíticos vêm mostrando que, em um mundo com 8 bilhões de habitantes dos quais 3 bilhões constituídos por chineses e indianos em contraste com 1.400 bilhão de ocidentais, determinadas pautas importantes no Ocidente são exatamente isto: importantes para o Ocidente, não para todo o mundo, já que o mundo é muito mais que o Ocidente. Portanto, a nosso ver, se a história da educação não considerar essas mudanças tenderá a ter cada vez menos capacidade explicativa e não interessará a um público maior.

Conhecer a escola que a Revolução Russa costruiu é fundamental para compreendermos a forma pela qual a teoria marxista foi aplicada na mais importante experiência socialista do século XX. Ela nos oferece um terreno rico de aprendizado sobre como a inspiração teórica que guiou os bolcheviques foi concretizada em uma política específica, talvez a mais importante dos 74 anos de socialismo soviético. Pois, sem essa escola, tal como afirmou Lênin, em 1917, a Revolução fracassaria.

Desse modo, se entendermos a universidade como espaço plural cuja missão é criar conhecimento novo, são necessárias pesquisas sobre sistemas educacionais desconhecidos ou pouco conhecidos entre nós. Por suas características intrínsecas, no entanto, a Pós-Graduação, isto é, a pesquisa feita dentro das universidades, vem gerando mais repetição do que renovação. E, como analisou Pierre Bourdieu, se determinados temas se repetem exaustivamente é porque o peso do silêncio paira sobre outros, e isso não significa que os esquecidos ou negligenciados sejam menos importantes do que aqueles que estão em voga. Pode ser até mesmo que sejam mais importantes. Por que razão, então, continuam ignorados?

Finalmente, por termos escrito um livro sobre a educação soviética e este sobre a escola da Revolução Russa, é necessária a distinção de caráter histórico e conceitual sobre educação e escola. Embora ambas sejam intimamente associadas, as duas palavras e os dois conceitos não são sinônimos. A primeira é inerente à humanidade, pois desde que nasce, o ser humano, vivendo em sociedade, está em situação de aprendizado, em permanente exercício de autoeducação, de atos recíprocos de educação, pois educar-se é intrínseco à condição humana. A educação é uma prática de todas as sociedades que existiram, existem ou existirão. Quanto à escola, instituição tão

presente no coração das comunidades, embora no imaginário social possa parecer que ela sempre tenha existido, isso não é verdade. A escola foi uma invenção humana que, no Ocidente, teve a sua origem por volta do século V a.C, ligada à ideia de construir o bem comum. O autor italiano Mario Alighiero Manacorda buscou as suas raízes e comprovou a sua existência por meio de relatos antigos que não estavam preocupados em registrar a origem da escola, mas, sim, em episódios políticos da Grécia antiga. Em um deles, conforme escreveu Heródoto, em 496 a.C., um ano cheio de desgraças para Quios, antes de uma determinada batalha, o teto caiu "sobre um grupo de crianças que aprendiam as letras" e, de "cento e vinte, se salvou só uma"[1]. Ora, se tantas crianças que, juntas, aprendiam o alfabeto, a ginástica e a cítara foram vítimas da queda de um teto que lhes tirou a vida, é óbvio que a escola existisse antes naquela cidade e presumivelmente em outras. Para nós, é uma informação suficiente que nos dá a certeza de sua existência desde pelo menos o século V a.C. Pensada por Aristóteles (385-323 a. C) como realização da *polis* (cidade-Estado) a escola deveria ser o lugar do aprendizado da ginástica, da moral, das letras, das leis, da arte do fazer (guerra) e do falar (governar) onde os filhos dos cidadãos estariam sujeitos não à educação de cada família, mas à educação para o bem comum da cidade.

Ao longo da história, a escola assumiu outras finalidades e missões. Em que medida ela vem cumprindo ou não o objetivo de educar para o bem comum – com o significado que isso tem hoje para nós – é uma questão que só pode ser compreendida nos contextos históricos diversos nos quais vem sendo edificada. Em algumas épocas mais sujeitas à religião, em outras menos; em algumas partes do mundo mais laica e pública, em outras, ideologicamente mais conformadora, tal como a escola ocidental se tornou na passagem do século XIX ao XX. No transcorrer do século XIX, parte considerável do Ocidente instituiu sistemas nacionais de educação e universalizou a escola primária. Na maior parte do Planeta, todavia, a escola continuou ausente para a maioria das crianças. Heranças de regimes coloniais implantados pelo Ocidente, entre outros fatores, explicam o atraso na garantia, pelo

[1] MANACORDA, *História da Educação*, p. 50.

Estado, de escola para todas as crianças e jovens. No século XX, os sistemas nacionais de escolas públicas – ou estatais, conforme nomenclatura de alguns países – tiveram impulso, não sem preservar desigualdades e grandes disparidades.

Nesse panorama diverso e desafiador em que, no começo do século XX enormes contingentes mundiais continuavam sem escola, a Revolução de 1917 proporcionou ao mundo uma experiência inédita de construção do seu sistema escolar, em poucas décadas, para todas as crianças e jovens. De uma sociedade que, em 1920, apenas 44% dos russos entre 9 e 49 anos de idade sabiam ler e escrever, (73,5% da população urbana e 37,8% da rural), ela chegou à década de 1940, antes de ser invadida pelos nazistas, com cerca de 90% das pessoas entre 16 e 50 anos de idade alfabetizadas. Quando a invasão aconteceu, em julho de 1941, o país já estava constituído por suas 15 Repúblicas, ou seja, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS): Armênia, Azerbaijão, Bielorússia, Estônia, Geórgia, Cazaquistão, Quirguistão, Letônia, Lituânia, Moldávia, Rússia, Tajiquistão, Turcomenistão, Ucrânia, Uzbequistão. Desse modo, a escola da Revolução Russa, título deste livro, diz respeito à escola que começou a ser construída pela Revolução que aconteceu na Rússia (1917) e cujo modelo passou a ser o mesmo para as 15 Repúblicas. Essa escola, desde 1917, associou alfabetização com socialização política. Por isso, aprender gramática e, ao mesmo tempo, incorporar os ideais da Revolução eram coisas inseparáveis. Essa mesma escola criou uma nova intelectualidade que substituiu a do czarismo e investiu na ciência, o que explica por que a União Soviética foi o primeiro país a colocar um satélite artificial em órbita ao redor da Terra (Sputnik, outubro de 1957).

Se o papel da pesquisa é transitar da ignorância ao conhecimento, ou de menos conhecimento a mais conhecimento, este livro, enfim, acrescenta conhecimento novo ao nosso editado em 2021. Com eles, o nosso maior propósito é preencher lacunas, inovar, contribuir para o avanço do conhecimento e para tornar a historiografia da educação mais diversa e global. Ao mesmo tempo, estamos cumprindo o nosso compromisso com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a quem somos gratos pelo financiamento das pesquisas que temos realizado no Instituto de Educação/University

College London (UCL) desde 2011. Graças a esse intercâmbio, ao estudo da língua inglesa e às nossas vivências na União Soviética, pudemos traduzir as fontes em inglês e em russo citadas neste livro e, assim como em publicações anteriores, respeitamos expressões, termos e linguagem da época a fim de não descaracterizarmos fontes e contextos históricos.

CAPÍTULO 1



A PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM SOVIÉTICA

Neste capítulo, apresentaremos a teoria da aprendizagem soviética quanto aos aspectos específicos relativos à criança e aos adolescentes. Antes, porém, faremos um breve panorama da situação educacional que a Rússia herdou do czarismo a fim de que fique mais clara a importância que a teoria da aprendizagem desempenhou na revolução cultural do País após 1917.

Quando a Revolução Russa de 1917 aconteceu, a Pedagogia dos países ocidentais passava por uma profunda renovação gerada pelo pensamento do norte-americano John Dewey, que estabeleceu uma linha divisória sobre a compreensão da infância e o tratamento que a ela deve ser dado pela escola. O respeito à sua condição, às suas capacidades e a própria compreensão da infância como uma fase da vida em si tiveram, com Dewey, um desenvolvimento sem precedentes.

Ao mesmo tempo em que países como Alemanha e os próprios Estados Unidos da América renovavam métodos e visões sobre a educação da criança, grande parte do Planeta encontrava-se em uma das duas seguintes situações em matéria de educação: ou praticava o método mnemônico, também designado tradicional, ou sequer havia construído seus sistemas nacionais de educação.

Na Rússia pós-czarista, o legado educacional era sombrio. O czarismo, isto é, o sistema político correlato ao absolutismo e que vigorou na Rússia de 1547 a 1917, entrou em crise insolúvel quando o czar Nicolau II, da dinastia Romanov, forçou a entrada da Rússia na Primeira Guerra Mundial, em 1914. Gastos com a Guerra e derrotas militares sucessivas aprofundaram o abismo entre as reivindicações populares e o absolutismo do czar. Essa crise abriu possibilidades para a tomada do poder pelos bolcheviques, isto é, os revolucionários marxistas liderados por Lênin que, então, adotaram o socialismo. Antes da Revolução, os revolucionários marxistas russos pertenciam ao Partido Operário Social-Democrata Russo (POSDR) que, no

transcorrer do processo revolucionário, acabou cindido por duas visões diferentes. A de Lenin, vitoriosa, assumiu o nome bolchevique, que em russo significa maioria ao passo que o grupo minoritário, denominado menchevique (em russo, minoria) tinha como expoentes Martov e Plekanov. Ambos os lados foram os primeiros a introduzir o socialismo em um país no mundo, mas em termos resumidos podemos distinguir as seguintes diferenças entre eles: os bolcheviques defendiam filiação restrita ao Partido; os mencheviques, filiação ampla; os bolcheviques pregavam a ruptura com o capitalismo por meio da revolução proletária e subsequente ditadura do proletariado; os mencheviques, ao contrário, desejavam aliança com a burguesia liberal e transformação contínua do capitalismo até atingir o socialismo. Em 1952, o termo "bolchevique" foi retirado do nome do Partido que passou a ser simplesmente Partido Comunista da União Soviética (PCUS).

Quanto ao termo "soviético", que deu nome ao País, foi originado da própria Revolução, pois, durante o processo revolucionário (1917-1918), foram criados os primeiros Conselhos de Trabalhadores, chamados Sovietes, que atuaram como comitês de greve em São Petersburgo, Ivanovo-Vosnesensk, Moscou e Odessa. Esses Sovietes tiveram como liderança o Partido Operário Social Democrático Russso (POSDR), especialmente dos mencheviques, que lhes conferiram caráter de governos locais revolucionários.

Voltando às condições sombrias herdadas do czarismo, a maior parte das crianças não chegava à escola. Além disso, segundo censo de 1897, ¾ da população russa era analfabeta e, desse contingente, 88% eram mulheres. Entre os povos não eslavos o quadro educacional era ainda mais dramático. Os kirkhizes (Ásia Central) registravam apenas 0,6% daqueles que sabiam ler e escrever; os turcomanos-iacutos (Sibéria Oriental) eram compostos por meros 0,7%; entre os uzbeques (Ásia Central) foram catalogados 1,6%; os cazaques (norte da Ásia Central) e ossetas (Cáucaso) tinham somente cerca de 2,1% de indivíduos alfabetizados. Portanto, muitos grupos étnicos eram compostos de populações privadas do aprendizado do ler e escrever, sem contar os que sequer tinham seus próprios alfabetos.

Em contexto de extremas desigualdades teve início a Campanha de Alfabetização de adultos em todo o território que viria a compor a

União Soviética. Ao lado da Campanha, começou a ser edificada uma nova escola, pois os bolcheviques entenderam que expandir a escola czarista não seria a política educacional adequada à Revolução. Ao contrário, deveria ser criada a escola soviética. O que significava isto? Significava que, na visão dos bolcheviques, não era compatível estender a todas as crianças e jovens o modelo de educação czarista, essencialmente de minoria, e com um currículo elitista que não privilegiava a ciência. Segundo os dirigentes revolucionários, seria necessário construir uma escola para todos baseada nos princípios socialistas. Por diversas vezes, Lênin (1870-1924) afirmou que da velha escola deveriam manter o que lhes fosse válido e útil, como o conjunto de conhecimentos acumulados pela humanidade. Mas deveriam fazer isso em função dos propósitos revolucionários, ou seja, estender a cultura a todos, introduzir a moderna ciência nos currículos e, além disso, promover a socialização política das crianças e jovens.

Durante os 74 anos do socialismo real (1917-1991), os dirigentes soviéticos enfatizaram que a escola era uma de suas maiores realizações, orgulho da Revolução. Tal feito na história da educação veio acompanhado da elaboração de uma teoria da aprendizagem que não apenas respaldou o ensino soviético como também exerceu influência nos países ocidentais, como foi o caso específico da Inglaterra. Essa teoria foi a Psicologia da Aprendizagem desenvolvida pela chamada "troika da psicologia soviética": Lev Semionovitch Vigotski, Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaevich Leontiev. A partir da década de 1920, a Psicologia da Aprendizagem tomou grande impulso na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, pois inverteu a compreensão segundo a qual a inteligência é inata ao indivíduo. Testes de inteligência eram aplicados durante o regime czarista. Na Inglaterra, da mesma forma, vigoravam testes psicométricos para "medir" a inteligência das crianças aos onze anos de idade a fim de encaminhá-las a uma das escolas secundárias existentes. Apenas aquelas que atingissem um determinado grau nos testes de inteligência, prosseguiam seus estudos nas prestigiosas *grammar school*, isto é, as escolas mais aptas a dar acesso às cobiçadas universidades: Cambridge e Oxford. As demais crianças seguiam para as escolas profissionais. Essa seletividade levou o historiador da educação britânica, Brian Simon (1915-2002), a

desenvolver uma guerra contra o reino da psicometria e propor uma escola única para todas as crianças: a *comprehensive school*. Essa bandeira o motivou a realizar diversas viagens à União Soviética a fim de conhecer pessoalmente a sua escola, interesse que o colocou em contato com o Instituto de Psicologia de Moscou, por meio do qual, veio a conhecer e a desenvolver longa amizade com Luria, autor que ele e Joan Simon traduziram e divulgaram na Inglaterra.

O Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Educacionais da União Soviética, em Moscou, foi o mais importante centro de pesquisas em Psicologia do País. Que ele tenha sido parte de uma Academia de Ciências da Educação expressa o fato de que a educação era vista como o principal campo para a aplicação da Psicologia. Essa Academia era ligada à Academia de Ciências da União Soviética e também ao Ministério da Educação; por isso, enquanto produzia pesquisas sobre a Psicologia e a Educação, também assessorava o Ministério. Foi assim que ela se envolveu totalmente no plano da reforma escolar de 1958, na reorganização do ensino secundário para todos de tal forma a alargar seu escopo e a ligar mais estreitamente a escola com a vida.

Dois departamentos do Instituto de Psicologia da Academia de Ciências eram ligados respectivamente à Educação e à Psicologia. O primeiro estava organizado em três sessões relativas à pré-escola (0 a 7 anos de idade), escola primária (7 aos 11 anos de idade), escola secundária (12 aos 18 anos de idade) abrangendo escolas médias e superiores. Essa organização demonstra o papel fundamental que a psicologia soviética exerceu na época. Diferentemente de outros desenvolvimentos pelos quais essa ciência passava no Ocidente, por exemplo, onde adquiria feição mais centrada no indivíduo, os psicólogos soviéticos entenderam que o desenvolvimento da criança precisa ser estudado em conexão estreita com o processo educacional.

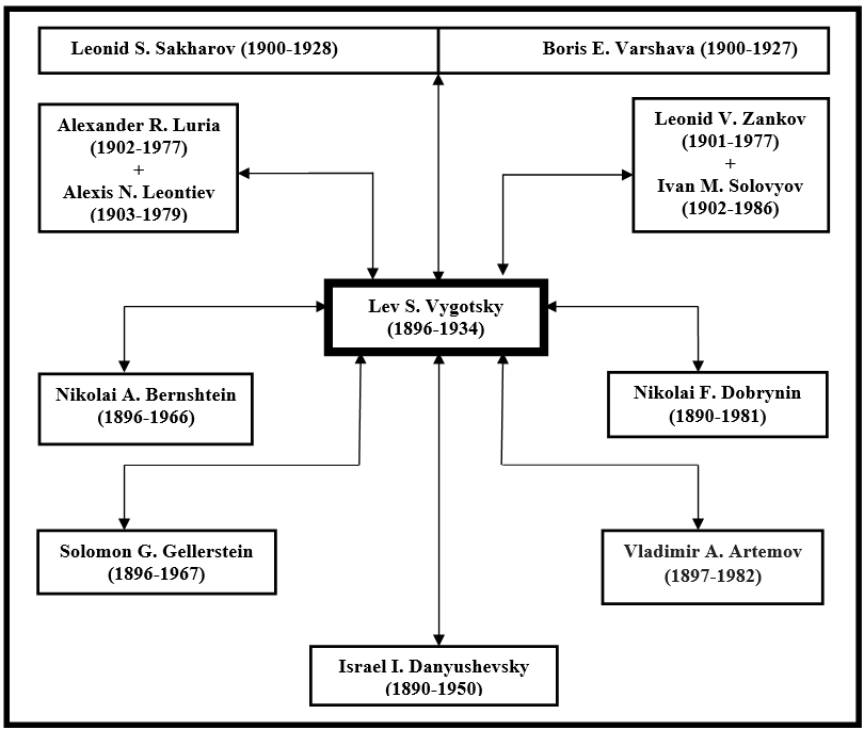
Mas o que caracterizou a psicologia da aprendizagem soviética? Que princípios teóricos ela criou e praticou? Para uma visão geral, apresentaremos uma síntese sobre a contribuição dos três mais importantes psicólogos russos que revolucionaram essa ciência colocando-a em alto patamar, condição que a tornou capaz de contribuir com o desenvolvimento emocional e intelectual das crianças.

1.1.O nascimento da "escola soviética de Psicologia"

Apesar de ter tido uma abreviada vida produtiva, Lev Vigotski (1896-1934**)** deu início ao que, depois, ficou conhecido como a "escola de psicologia soviética", na qual se destacaram Alexander Luria e Leontiev. De formação marxista, entendia que era preciso integrar a Psicologia mais organicamente às Ciências Sociais e, assim, criou a psicologia histórico-cultural, uma ponte entre a psicologia quantitativa e a psicologia mental. Esse esforço intelectual correspondeu ao seu desejo de reescrever a psicologia com base no materialismo histórico-dialético. Com a ascensão de Josef Stalin (1878-1953) ao poder soviético, muitos de seus trabalhos foram censurados e somente reabilitados na segunda metade da década de 1950, ao mesmo tempo em que essa teoria começava a ser divulgada no Ocidente. A seguir, uma figura que expressa de forma mais precisa o início da rede de investigação científica que Vigotski constituiu na União Soviética a partir da segunda metade da década de 1920:

Foi com base nessa rede de pesquisadores que Vigotski estruturou a "escola soviética de psicologia". Com exceção de Sakharov e Varshava, que vieram a falecer precocemente, todos os outros que aparecem na Figura 1 mantiveram orgânica e unitária colaboração científica com Vigotski até à sua morte em 1934. O plano de investigação – que no meio acadêmico de hoje é chamado projeto de pesquisa – ficou consubstanciado no manuscrito intitulado *The historical meaning of the crisis in psychology: a methodological investigation*, que foi concluído em 1926.

Figura 1 – Rede de pesquisa de Vigotski. Fonte: Figura elaborada pelos autores.



A seguir, faremos breves referências biográficas sobre a "troika" fundadora da "escola soviética de psicologia": Vigotski, Luria e Leontiev.

1.1.1 Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934)



Vigotski foi o fundador da "escola" que instituiu os fundamentos teóricos e metodológicos do marxismo no campo científico da Psicologia, particularmente quanto ao processo de formação e funcionamento da consciência humana. As investigações psicológicas elaboradas por ele tornaram-se conhecidas como "psicologia histórico-cultural" ou "teoria histórico-cultural em psicologia".

A sua trajetória até o momento da constituição do que ficou conhecido como "círculo de Vigotski" seguiu os passos que passaremos a sumariar. Em 1913, ele ingressou na Faculdade de Medicina da Universidade de Moscou, mas logo se transferiu para a Faculdade de Direito. Em 1917, abandonou os estudos de Direito e completou a graduação na Faculdade de História e Filosofia da Universidade Shanyavsky. Em 1919, adoeceu com tuberculose pulmonar. Entre 1919 e 1923, trabalhou como professor de Literatura em várias instituições escolares destinadas aos trabalhadores, em especial nos cursos noturnos ao mesmo tempo em que foi também chefe do Departamento de Educação Pública de Gomel entre 1919 e 1921. No final de 1922, começou a trabalhar como professor no Colégio Pedagógico Gomel no qual desempenhou o papel de organizador de seu laboratório psicológico durante o primeiro semestre de 1923. No verão desse mesmo ano, Vigotski supervisionou as pesquisas experimentais de estudantes do Instituto Pedológico de Moscou no Laboratório do Colégio Pedagógico Gomel. Os resultados desse trabalho foram apresentados por ele em três discursos durante a realização do II Congresso Pan-Russo de Psiconêutica, que ocorreu em Leningrado (1924). Nesse evento, afloraram as divergências epistemológicas entre psicólogos que buscavam reestruturar essa ciência com base no marxismo e os defensores da Psicologia como uma ciência puramente empírica, que vinha na esteira da tradição inaugurada por Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936). Portanto, a formação de Vigotski como pesquisador inserido no campo da psicologia se deu no contexto de reestruturação da Psicologia soviética com base nas referências teóricas e metodológicas elaboradas pelo marxismo.

Vigotski desempenhou protagonismo orgânico no embate teórico que se manifestou entre essas duas correntes da psicologia. Em busca de métodos para o estudo objetivo de formas complexas de atividade humana e comportamento individual, analisou criticamente uma série de conceitos filosóficos e psicológicos mais contemporâneos que ficaram registrados em um manuscrito inacabado de 1926: *The historical meaning of the crisis in psychology: A methodological investigation* (1997). Nele, Vigotski definiu a atividade pedagógica como desempenho especial exclusivo do ser humano, pois chegou à conclusão de que a estrutura da

consciência é um "sistema semântico dinâmico" de processos afetivos, volitivos e intelectuais que estão organicamente ligados entre si.

Mesmo tendo sido um fecundo pesquisador entre 1926 e 1934, ano do seu falecimento, Vigotski não teve tempo para desenvolver a "psicologia histórico-cultural", cujos fundamentos havia lançado. O ulterior desenvolvimento do conceito ficou a cargo dos seus alunos na Universidade de Moscou, particularmente Luria e Leontiev. Esses fundamentos podem ser sintetizados da seguinte forma: a "teoria histórico-cultural" concernente à evolução da psique se distingue entre funções psicológicas inferiores e superiores. Nesse sentido, referem-se a dois planos de comportamentos humanos concomitantes: natural (resultado da evolução biológica do mundo animal) e sócio-histórico (resultado do desenvolvimento histórico-cultural da sociedade). Ambas funções se fundem no processo de desenvolvimento do psiquismo humano. Vigotski construiu uma hipótese de investigação com base nos fundamentos teóricos que já estavam postos nos escritos de Karl Marx (1818-1883) e de Friedrich Engels (1820-1895) desde a década de 1840. Essa hipótese original ofereceu nova abordagem para os problemas derivados das funções psicológicas inferiores (corpo) e superiores (mente). A principal diferença entre essas funções são os níveis de arbitrariedades que se manifestam entre ambas, ou seja, os processos psicológicos naturais (inferiores) não podem ser regulados pelos próprios seres humanos.

Contudo, esses podem controlar conscientemente as funções psicológicas superiores (subjetividades). Vigotski chegou à conclusão de que a regulação consciente está associada à natureza humana mediada pelas funções psicológicas superiores. Entre estímulos influenciadores derivados do mundo circundante e a reação dos seres humanos (comportamental e mental), derivam conexões adicionais por meio de vínculos mediadores produzidos pelas relações sociais que os seres humanos são obrigados a travar entre si e, concomitantemente, com a natureza em um duplo sentido: manutenção da existência material (trabalho) e a necessidade de se expressarem subjetivamente (linguagem e manifestações artísticas).

Para Vigotski, era imperioso desenvolver a concepão da "psicologia histórico-cultural", pois as três grandes correntes da psicologia aplicadas ao

campo educacional não se revelavam capazes de tratar de forma satisfatória os fenômenos ligados ao desenvolvimento biológico e a aprendizagem inerentes aos processos formativos das crianças. Assim, no início da década de 1930, ele classificou três tendências distintas no âmbito do campo psicológico aplicado à educação. A seguir, apresentaremos resumidamente essas tendências traduzindo-as do inglês.

A primeira era representada pelas pesquisas desenvolvidas por Jean Piaget (1896-1980)[2] que estabelecia independência entre o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem. Portanto, a concepção piagetiana, que estuda o desenvolvimento do pensamento da criança de forma totalmente independente do processo de aprendizagem, foi um exemplo típico dessa primeira tendência teórica. Assim, o pesquisador suiço tomou como fundamento primeiro que o desenvolvimento do pensamento na criança em idade escolar está desassociado do processo de aprendizado escolar real da criança. O raciocínio e a compreensão da criança, suas ideias sobre o mundo, as explicações das causas físicas, o domínio das formas lógicas de pensamento e da lógica abstrata são considerados pelos pesquisadores piagetianos como se esses processos se realizassem por si mesmos, sem ser influenciados pela imaginação da criança que está aprendendo na escola. Para Piaget, esta era uma questão de princípio e não de técnica. O seu método, ao investigar o desenvolvimento mental da criança, era estabelecer tarefas que não apenas são totalmente estranhas ao trabalho escolar, mas também excluiam qualquer tipo de formação por parte da criança para dar a resposta necessária. O objetivo era estudar o pensamento da criança de "forma pura", em absoluta independência de seu conhecimento, experiência e aprendizado. A separação entre desenvolvimento e aprendizagem propugnava que o primeiro deveria atingir um certo estágio, que certas funções devessem amadurecer antes que a escola desencadeasse o processo de ensino e aprendizagem de certos conhecimentos e hábitos para a criança. Assim sendo, para Piaget, o curso do desenvolvimento sempre precede o curso do

[2] Jean Piaget foi um renomado pesquisador do século XX. Formado em Biologia e Psicologia, ele foi o criador do Centro Internacional de Epistemologia Genética (CIEG), Suíça. As suas pesquisas sobre os processos de desenvolvimento da inteligência infantil exerceram grande impacto na pedagogia do século XX.

aprendizado. O aprendizado fica a reboque do desenvolvimento. Dito de outra forma, o desenvolvimento sempre vem antes do aprendizado. Essa abordagem tornava impossível até mesmo colocar o problema do papel desempenhado pelo desenvolvimento da aprendizagem e pelo amadurecimento daquelas funções que são ativadas durante o curso da aprendizagem. O desenvolvimento e amadurecimento biológico não sofre influência dos processos da aprendizagem. Nesta perspectiva, a aprendizagem foi sempre considerada uma "superestrutura" do desenvolvimento. Em síntese, nega a possibilidade das relações dialéticas (trocas) entre desenvolvimento e aprendizagem.

A segunda tendência declara que aprendizagem sempre foi desenvolvimento – que pode ser entendido como uma inversão de foco em relação à primeira tendência. À primeira vista, esse ponto de vista pode ser visto como mais progressista que o precedente, que é fundamentalmente baseado na completa separação dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, na medida em que dá à aprendizagem o significado central no desenvolvimento infantil. Mas um exame mais detalhado dessa segunda tendência indica que, apesar de todas as aparentes contradições, os dois pontos de vista concordam em pontos básicos e são, de fato, muito semelhantes entre si. Por exemplo, William James (1842-1910)[3] afirmava que a "Educação pode ser melhor definida como a organização de hábitos adquiridos de comportamento e inclinações para a ação"[4]. Contudo, o próprio desenvolvimento também é dependente do processo de acúmulo de reações. Toda reação adquirida, dizia James, geralmente é uma forma mais complexa da reação inata do que uma relação com o mundo circundante. James afirmava essa proposição como um princípio geral que estava na base de todos os processos de desenvolvimento. E, portanto, centralizava todo desenvolvimento/aprendizagem nas atividades planejadas pelo professor. Para ele, o indivíduo era simplesmente um complexo vivo de hábitos. Em síntese, James considerava as leis do desenvolvimento como leis naturais que o ensino deveria levar em conta, assim como a tecnologia

[3] William James foi um filósofo estadunidense e o primeiro pesquisador a ministrar um curso de Psicologia nos Estados Unidos. Um dos criadores da corrente filosófica do pragmatismo.

[4] JAMES *apud* VIGOTSKI, 1963.

deve levar em conta as leis da física; o ensino não pode mudar essas leis tanto como a tecnologia pode mudar qualquer coisa nas leis gerais da natureza. As diferenças entre essas duas tendências psicológicas podem ser consideradas assim: os defensores da primeira teoria afirmam que o curso do desenvolvimento precede o curso da aprendizagem. Maturidade vem antes do aprendizado, ou seja, processo educacional fica atrás da formação mental. A segunda teoria compreende esses dois processos como realizados proporcionalmente e em paralelo, de modo que cada estágio do aprendizado corresponde a um estágio do desenvolvimento. De outra forma, o desenvolvimento segue o aprendizado como uma sombra segue o objeto que a projeta. A segunda tendência tomava como ponto de partida a plena união e identificação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, que postula uma interconexão ainda mais estreita ao não fazer nenhuma diferenciação entre eles.

A terceira tendência tenta conciliar os extremos apresentados pelas duas primeiras simplesmente por meio de sua conjunção. Por um lado, o processo de desenvolvimento é concebido como independente da aprendizagem; por outro, esse mesmo aprendizado, no curso do qual a criança adquire uma série de novas formas de comportamento, foi concebido como idêntico ao desenvolvimento. Isso implica uma teoria dualista do desenvolvimento. Um exemplo claro é a teoria de Kurt Koffka (1886-1941), psicólogo e professor alemão que estudou na Universidade de Berlim e na Universidade de Edinburgh. Segundo essa teoria, os dois processos são subjacentes ao desenvolvimento mental infantil, mas embora conectados, são diferentes em natureza e condicionam um ao outro. De um lado está a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, de outro, a aprendizagem que, segundo Koffka, é ela própria o processo de desenvolvimento. O que há de novo nessa teoria pode ser resumido em três momentos. Em primeiro lugar, como já foi indicado, ela reúne dois pontos de vista contraditórios, antes separados. Este mesmo fato indica que os dois pontos de vista não são contraditórios e mutuamente exclusivos, mas, na realidade, têm muito em comum. Em segundo lugar, existe o conceito de interdependência, segundo o qual a interação de dois processos basais

traz o desenvolvimento. Na verdade, o caráter dessa interação nunca fica muito claro na obra publicada por Koffka na qual há apenas observações gerais sobre a existência de uma conexão entre esses processos. Mas essas observações sugerem que o processo de amadurecimento prepara e torna possível um dado processo de aprendizagem; o processo de aprendizagem, por assim dizer, estimula e até certo ponto avança mais que o processo de amadurecimento. Finalmente, o terceiro e mais importante novo momento é que o papel da aprendizagem no curso do desenvolvimento infantil é ampliado. Este conceito, que encontra a sua expressão mais clara na concepção educacional desenvolvida por Johann Herbart (1776-1841)[5], conduz, como se sabe, a outro – à ideia de que cada disciplina ensinada tem um determinado significado para o desenvolvimento mental geral da criança. Deste ponto de vista, diferentes assuntos têm valores variados. Assim, o desenvovimento cognitivo da criança fica condicionado pelo conjunto de disciplinas ofertadas pelos currículos escolares. Contudo, a "teoria das disciplinas" se revelou pouco efetiva no desenvolvimento geral das crianças[6].

Considerando as três teorias que interpretavam a relação entre aprendizado e desenvolvimento, Vigotski propôs uma solução para o problema. Como ponto de partida assumiu o fato de que a aprendizagem da criança começa antes do seu aprendizado na escola. A escolaridade nunca começa num "*vacuum*". A aprendizagem, enfatiza ele, não começa na idade escolar. Por isso, era preciso compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral como também as específicas características dessa relação na idade escolar. O processo de desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o processo de aprendizagem que cria a zona de desenvolvimento potencial. Assim, para o criador da Psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das condições de vida e das interações sociais. Para ele, a aprendizagem abre caminho para o desenvolvimento.

---

[5] Herbart foi um filósofo alemão que organizou o campo educacional como ciência. Para Herbart, a Psicologia ocupa um papel central no processo educativo.

[6] Para uma visão mais abrangente consultar: VIGOTSKI, 1963.

Esse pensamento chegou aos historiadores britânicos Brian Simon e Joan Simon que, desde a década de 1930, empreenderam viagens à União Soviética para melhor conhecer essa teoria bem como o funcionamento das escolas soviéticas. Nasceu daí a amizade com Alexander R. Luria, autor que ambos traduziram e divulgaram no Ocidente. Na esteira das traduções, ambos organizaram o livro *Psychology in the Soviet Union***,** destacando na Introdução:

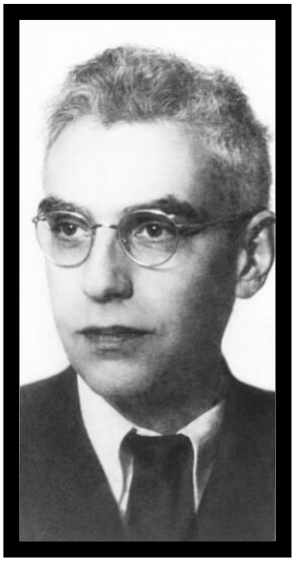
> É importante ter em mente que o sistema escolar soviético é muito diferente do sistema inglês: não há nada equivalente ao *11 plus* [exames psicométricos realizados para as crianças aos 11 anos de idade], nem há classificações e seleções. Apesar de haver alguma diferenciação na escolaridade após os 15 anos de idade, mesmo assim não se trata do mesmo grau de especialização como na Inglaterra. Consequentemente, é com a educação das crianças na escola que os psicólogos soviéticos são preocupados, a transmissão de um corpo de conhecimento socialmente determinado a todos, os métodos necessários para capacitar a jovem geração a dirigir esse conhecimento de forma que possam desenvolver amplamente as suas capacidades. Isso explica o alcance da pesquisa sobre o processo de aprendizagem, pela constante ênfase em descobrir em detalhes como as crianças aprendem, analisando os erros, descobrindo a causa de suas dificuldades, e procurando aperfeiçoamentos para o ensino e métodos de ensino para facilitar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades mentais[7]

Em resumo, as principais características da psicologia soviética, segundo os dois autores, são: 1) a preocupação central no estudo da aprendizagem humana e, particularmente, o aprendizado sob condições do ensino na escola, sob políticas educacionais planificadas. 2) e estritamente ligado a isso, muita atenção ao papel da linguagem no desenvolvimento mental. 3) a ênfase é nos estudos genéticos e, finalmente, como resultado de tudo isso, o emprego de métodos qualitativos na pesquisa. Esses métodos eram direcionados ao descobrimento não apenas das características comuns no processo de aprendizagem, mas também às diferenças individuais na aprendizagem.

[7]SIMON; SIMON, *Introduction*, p. 17.

Nos últimos anos de sua vida, Vigotski dedicou a maior parte de sua atenção ao estudo da relação entre pensamento e palavra na estruturação da consciência. A sua última obra, *Thought and Language* (1934), dedicada ao estudo desse problema, converteu-se em referência mundial para o campo científico da psicolinguística.

1.1.2 Alexander Romanovich Luria (1902-1977)



Alexander Romanovich Luria nasceu no berço de uma família judaica da cidade de Kazan. Seu pai era um médico conhecido, e sua mãe dentista. "Minha família era uma típica família daquilo que se chamava na Rússia de *intelligentsia*. Nós nos entendíamos como progressistas e não exercíamos mais nossos costumes religiosos"[8], escreveu ele em sua autobiografia. Alexander e sua irmã, Lídia, foram educados por uma governanta e aprenderam desde cedo inúmeras línguas. Com sete anos, ele foi para o rígido ginásio russo, onde passou a se interessar por literatura, história e filosofia. No decorrer da Revolução de Outubro, o ginásio foi fechado. Segundo lembrou, "eu tinha apenas 15 anos quando a Revolução começou"[9].

Luria graduou-se em Medicina pela Universidade de Kazan (1921) e pelo 1º Instituto Médico de Moscou (1937), instituição na qual foi aluno de Vigotski. Depois, doutorou-se em Ciências Pedagógicas (1937) e em Ciências Médicas (1943) e se tornou professor de Psicologia na Universidade de Moscou a partir de 1945. Entre 1921 e 1934, desenvolveu pesquisas científicas e trabalhos pedagógicos em Kazan, Moscou e Kharkov (Ucrânia). De 1922 a 1930, ele foi membro da

[8] RICHEBÄCHER, S. *Uma ligação perigosa com o poder*, Consultar: https://revista lacuna.com/2019/08/07/n-7-1/#_ftn1

[9] RICHEBÄCHER**,** S.. *Uma ligação perigosa com o poder*, Consultar: https://revistala cuna.com/2019/08/07/n-7-1/#_ftn1

Sociedade Psicanalítica Russa e, depois, chefiou o Departamento de Psicologia da Academia Psiconeurológica Ucraniana (1931-1934).

A partir de 1933, Luria começou a trabalhar em instituições de pesquisa e ensino em Moscou, como o Instituto Médico e Biológico, Instituto de Genética Médica M. Gorki, Instituto All-Union de Medicina Experimental, Instituto Defectológico Pedagógico de Moscou, Instituto Científico-Prático de Escolas Especiais e Orfanatos do Comissariado Popular de Educação da República Socialista Federativa Soviética da Rússia (RSFSR) e ainda no Instituto de Neurocirurgia.

Durante a Segunda Guerra Mundial, Luria foi nomeado chefe de um grande hospital de evacuação neurocirúrgica com cerca de 500 leitos na região de Chelyabinsk. Durante os anos de guerra, ele e um grupo de colaboradores, cerca de 30 pessoas, organizaram uma série de estudos e práticas de reabilitação para feridos com lesões na cabeça, em particular, reabilitação inovadora por meio de terapia ocupacional. Entre os colaboradores de Luria constavam vários psicólogos, psiconeurologistas e psiquiatras, como S. G. Gellerstein, F. V. Bassin, B. V. Zeigarnik, S. Ya. Rubinshtein, A. V. Zaporozhets, E. S. Bain, O. P. Kaufman, V. M. Kogan, E. A. Korobkova, A. K. Fokht, L. B. Perelman, N. P. Ignatiev, L. S. Yusevich e outros. Pelo trabalho científico e prático durante os anos de guerra, Luria foi condecorado com a Ordem da Bandeira Vermelha do Trabalho.

Ao longo de mais de 50 anos de trabalho científico, ele deu importante contribuição para o desenvolvimento de várias áreas da Psicologia como a psicolinguística, a psicofisiologia, a psicologia infantil, a etnopsicologia, etc. Na esteira das investigações levadas a cabo por Vigotski, Luria deu sequência às pesquisas sobre o "conceito histórico-cultural" do desenvolvimento da psique e participou da criação da teoria da atividade. Com base nisso, ele desenvolveu a caracterização da estrutura sistêmica das funções mentais superiores, ou seja: variabilidade e plasticidade, enfatizando a natureza duradoura de sua formação e, por conseguinte, sua implementação em vários tipos de atividades. Investigou a relação da hereditariedade e educação no desenvolvimento mental por meio de pesquisas genéticas que resultaram em conclusões importantes para se compreender a psique humana nos campos da memória visual, pensamento conceitual,

percepção significativa e de aprendizagem escolar, ou seja, atividades importantes para a formação dos processos mentais superiores. Na sequência dessas investigações, Luria contribuiu para a criação de um novo campo científico no âmbito da Psicologia: a neuropsicologia. O início do desenvolvimento da neuropsicologia foi estabelecido por meio de estudos com pacientes que apresentavam lesões cerebrais locais. Desenvolveu-se, assim, uma nova abordagem para o problema da localização das funções mentais superiores. Luria assim as definiu: "Funções mentais superiores como sistemas funcionais complexos não podem ser localizadas em áreas estreitas do córtex cerebral ou em grupos celulares isolados, mas devem abranger sistemas complexos de zonas de trabalhos conjuntos, cada um dos quais contribui para a implementação de processos mentais complexos e que podem estar localizados em áreas completamente diferentes, às vezes distantes umas das outras, do cérebro"[10].

Com base nesses fundamentos, Luria formulou os princípios básicos da localização dinâmica dos processos mentais, criou uma classificação de distúrbios afásicos e descreveu formas anteriormente desconhecidas de distúrbios da fala, estudou o papel dos lobos frontais do cérebro na regulação dos processos mentais e mecanismos cerebrais de memórias. No mundo acadêmico, Luria gozava de prestígio internacional. Foi membro titular da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS (1967), membro estrangeiro da Academia Nacional de Ciências dos EUA (1968), da Academia Americana de Ciências e Artes, da Academia Americana de Pedagogia e também membro honorário de várias sociedades psicológicas estrangeiras (britânica, francesa, suíça, espanhola e outras). Recebeu o título de Doutor *Honoris Causa* em várias universidades: Leicester (Inglaterra), Lublin (Polônia), Bruxelas (Bélgica), Tampere (Finlândia) e outras. Muitas de suas obras foram traduzidas e publicadas em vários países.

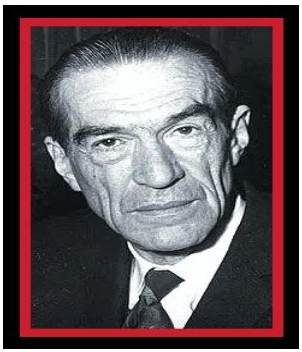
Conforme mencionamos anteriormente, Luria se tornou amigo do casal Brian e Joan Simon, seus tradutores na Inglaterra. A sua obra passou a ser conhecida também por acadêmicos norte-americanos, tal como reporta a Comissão que visitou escolas soviéticas em 1959. Uma

[10] LURIA, The role of language in the formation of temporarily conexions, p. 126.

dessas visitas, realizadas em uma escola especia, chamou a atenção da comitiva de educadores, que assim a descreveu:

> Tal como os soviéticos veem o problema, a questão é identificar tais crianças, diagnosticar suas dificuldades e, então, providenciar tratamento médico e pedagógico. Dr. Luria, que visitou os Estados Unidos há 25 anos e que fala inglês fluentemente, disse-nos que concordava com recentes dados britânicos que mostravam que no passado, aproximadamente 60% das crianças que tinham problemas de audição eram direcionadas para escolas que atendiam crianças deficientes mentais por causa de diagnósticos errados. Por essa razão os educadores soviéticos consideram particularmente importante os aspectos médicos no trabalho com crianças excepcionais por meio da cooperação com a Academia de Ciências e Ministério da Saúde[11].

1.1.3 Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979)



Alexis Nikolaevich Leontiev nasceu no seio de uma família burguesa. Realizou sua educação básica na tradicional Primeira Escola Real de Moscou. Depois, ingressou na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Moscou na qual se graduou em 1923. Foi aluno de Georgy Ivanovich Chelpanov (1862-1936), fundador do Instituto de Psicologia da mesma instituição, e Gustav Gustavovich Shpet (1879-1937). Após a conclusão da graduação, deu início à pós-graduação no Instituto de Psicologia sob a orientação de Chelpanov. Nesse período, teve como colegas de pesquisa Luria, Bernshtein e Pavel P. Blonski (1884-1941). A partir de 1925, Leontiev passou a trabalhar sob a orientação de Vigotski com base no conceito da "teoria histórico-cultural", mais especificamente com os problemas relacionados ao desenvolvimento cultural da memória, cujos resultados foram publicados em 1931 sob o

[11] U.S., *U.S. Education Mission to the U.S.S.R*, p. 53.

título *O desenvolvimento da memória:* um estudo experimental das funções psicológicas superiores.

Em colaboração com Luria, notadamente após 1934, deu sequência às pesquisas relacionadas ao campo da psicologia geral – desenvolvimento evolutivo da psique; memória, atenção, personalidade, etc. – e a metodologia da pesquisa psicológica. Podemos dizer que a contribuição científica de Leontiev esteve sempre ligada ao projeto de construção de uma psicologia histórico-cultural, que se tornou um tema transversal no conjunto de sua pesquisa desde o início da década de 1930, particularmente em relação aos estudos que demonstraram os princípios estruturantes da memória e da regulação volitiva, ou seja, da vontade, do querer humano.

Ao mesmo tempo em que dava sequência aos temas de pesquisas que haviam sido pautados por Vigotski, Leontiev desbravou novas fronteiras investigativas que podem ser sintetizadas na teoria psicológica geral da atividade. Em síntese, ele lidou com os problemas da Psicologia Geral (o desenvolvimento evolutivo da psique; memória, atenção, personalidade, etc.) e a metodologia da pesquisa psicológica assentada no materialismo histórico e dialético. O objeto de pesquisa de seu Doutorado em Ciências Pedagógicas, realizado na Universidade de Moscou (1941), foi o desenvolvimento da psique na filogênese (psique sensorial elementar, psique perceptiva e estágio do intelecto). Durante a sua trajetória acadêmica, Leontiev ocupou as seguintes funções institucionais: Chefe do Departamento de Psicologia da Academia Psiconeurológica Ucraniana (1931-1932); Chefe do Departamento do Instituto Pedagógico de Kharkov (1933-1938); Professor da Universidade Estadual de Moscou (1941); Chefe do Departamento Científico do Hospital de Reabilitação em Sverdlovsk e Moscou (1943); Secretário Acadêmico do Departamento de Psicologia (1950-1957), Chefe do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia da Universidade de Moscou (a partir de 1951); fundador da Faculdade de Psicologia da Universidade de Moscou (1966), na qual foi diretor por 12 anos, e Membro da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS (1968).

A sua passagem pelo Instituto Pedagógico de Kharkov ficou marcada por um conjunto de estudos sobre desenvolvimento infantil, brincadeiras, autorregulação com base na análise da formação dos processos mentais

da criança como sujeito de atividade. Na década de 1950, depois de ter redigido o *Esboço do desenvolvimento da psiqu*e (1947), Leontiev passou a expor as suas divergências teóricas e metodológicas com a corrente da Psicologia que havia sido inaugurada por Pavlov. Para ele, não se podia encontrar um trabalho suficientemente consistente e detalhado sobre a reestruturação da Psicologia com base nos ensinamentos de Pavlov. Em 1975, ele concluiu a obra que provocou grande debate no campo da Psicologia em âmbito internacional: *Activity, consciousness and personality*. Nesse trabalho, declarou que "no mundo moderno, a psicologia desempenha uma função ideológica e serve aos interesses de classe. É impossível ignorar isso"[12]. Recebeu, em vida, várias honrarias, entre elas as seguintes: medalha de K. D. Ushinski (1953), Prêmio Lenin (1963), Prêmio Lomonosov de 1° grau (1976), Doutor *Honoris Causa* das Universidades de Paris e Budapeste. Foi membro Honorário da Academia Húngara de Ciências.

1.2 A psicologia aplicada ao desenvolvimento infantil

A breve descrição a seguir sobre a vida da criança soviética antes de seu ingresso à escola primária tem o objetivo de mostrar a aplicação dos princípios da Psicologia mencionados até aqui.

A pedagogia concernente à escolarização das crianças soviéticas baseava-se em uma conhecida parábola da Grécia Antiga segundo a qual a jovem mãe de uma criança de um ano de idade recorreu ao conselho de um sábio perguntando-lhe: "Diga-me, velho sábio, quando devo começar a educação do meu filho?" "Você já está um ano atrasada", respondeu-lhe o sábio.

Com base nessa parábola, educadores soviéticos acreditavam que quanto mais cedo começasse a educação infantil, grande e decisiva influência ela teria no futuro de cada criança. Segundo eles, a psicologia, a fisiologia, a genética e a pedagogia propiciavam confirmação concreta disso, pois o mais intenso desenvolvimento intelectual de uma criança acontecia antes dos oito anos de idade. Sendo assim, auxiliar a família no desenvolvimento da criança durante o período mais crucial de sua

[12] LEONTIEV, *Activity, consciousness and personality*, 1977.

vida era a tarefa primordial dos estabelecimentos pré-escolares. As crianças abaixo de três anos de idade eram atendidas nas creches e, depois da idade de três anos, nos jardins de infância. Essas instituições escolares eram muitas em cada cidade, vila ou comunidade, tal como as escolas, bibliotecas e cinemas. As crianças passavam o dia todo na creche ou nos jardins de infância enquanto seus pais trabalhavam, o que perfazia geralmente nove ou dez horas diárias. Isso porque o trabalho e funcionamento dessas instituições era adaptado às demandas da mulher trabalhadora, seu trabalho, condições de vida e ao desenvolvimento nacional. Elas eram organizadas pelos departamentos da educação pública, fábricas e outras empresas industriais, governos locais e fazendas coletivas. Iniciativas privadas individuais não eram permitidas. A família arcava com um porcentual dos custos, e o Estado com a maior parte das despesas. Segundo o autor Joseph Zajda, que estudou no sistema soviético de educação, essa taxa era bem moderada, cerca de dez rublos mensais.

Os professores dos berçários eram formados em departamentos especiais de mais de 40 instituições de ensino superior ou em escolas de formação específica. Eram especialistas qualificados e, segundo documentos soviéticos, a experiência provava que as crianças que frequentavam os jardins de infância chegavam mais desenvolvidas à escola do que aquelas que ficavam em casa.

Nos jardins de infância, as crianças eram divididas de acordo com a idade em grupos de 15 a 20. Duas pessoas adultas se encarregavam de cada grupo, isto é, a professora do berçário e sua assistente. Cada jardim de infância contava também com um médico, uma enfermeira, um professor de música, um de desenho, cozinheiro e pessoal de serviços gerais. Em alguns, as crianças aprendiam uma língua estrangeira, e portanto, neste caso, um especialista em Inglês, Francês ou Alemão também fazia parte do *staff*.

Uma das tarefas mais importantes dos jardins de infância era cuidar da saúde e do desenvolvimento físico das crianças, pois, segundo a Psicologia e as demais ciências encarregadas dos cuidados infantis, uma criança fisicamente subdesenvolvida ou com fraco estado de saúde, usualmente ia mal na escola. Por isso, as instituições pré-escolares adotavam um regime balanceado que incluía três refeições, um lanche

duas horas após o jantar, variados exercícios físicos, caminhadas, banhos de sol e atividades saudáveis. No verão, muitos jardins de infância urbanos mudavam-se para o campo.

Os jogos ocupavam lugar de grande importância na vida da criança. Por meio deles era possível conhecer o mundo do entorno infantil, aprender a pensar, desenvolver hábitos de responsabilidade com os outros. Os jogos ajudavam enormemente a preparar as crianças para o ingresso à escola; sendo assim, os grupos das crianças mais velhas eram sistematicamente preparadas para tal ingresso. Além disso, elas recontavam histórias que haviam sido lidas por seus professores, cuidavam de plantas, dos pequenos animais de estimação e de pássaros, aprendiam a observar a natureza e a formar opiniões sobre o que viam.

A pedagogia compartilhada com a psicologia, levava em conta que as crianças são receptivas à beleza de várias formas: elas gostam de música, gostam de dançar, cantar, desenhar e modelar. As instituições pré-escolares davam grande ênfase a essas atividades. O objetivo do trabalho educacional e dos cuidados com as crianças era prover-lhes o espírito coletivo, ensiná-las a jogar juntas, a fazer coisas juntas e a ajudarem-se mutuamente nas pequenas tarefas. Dessa forma, os "coletivos infantis" tornavam-se um *locus* no qual as suas habilidades e inclinações eram desenvolvidas.

O sistema educacional soviético dispensava especial atenção à educação das crianças física ou mentalmente deficientes. Especialistas do Instituto para a Criança Deficiente ligado à Academia de Ciências Pedagógicas da URSS e internacionalmente famoso, consideravam que essas crianças deveriam ser educadas em instituições especiais nas quais lhes eram providas as condições necessárias. Por isso, havia jardins de infância e escolas para crianças cegas, surdas ou com deficiência mental que eram admitidas com o consentimento dos pais e somente com recomendação de médicos e comissões pedagógicas.

Quando foram organizados esses processos de ensino em tais instituições, os professores e demais especialistas basearam-se nas ideias de Vigotski, sem desconsiderar Pavlov, sobre a adaptabilidade do sistema nervoso e grandes possibilidades compensatórias do organismo das crianças com deficiência. Segundo as teorias da Psicologia soviética, dado o apropriado processo de aprendizagem e condições favoráveis, as

crianças física ou mentalmente deficientes podem atingir alto nível de desenvolvimento mesmo que sejam cegas, surdas ou mudas. Neste caso, uma diferenciada abordagem é necessária, pois há que se levar em consideração as características específicas do desvio da norma. Apesar de as instituições desse tipo serem muito diversas, elas tinham uma finalidade em comum – criar as mais favoráveis condições para o pleno desenvolvimento e para a vida socialmente útil dessas crianças e adolescentes.

Grande parte desse aprendizado era feito pelos estabelecimentos pré-escolares os quais praticavam intensivo trabalho para remediar tais condições desfavoráveis. Ênfase especial era dada ao desenvolvimento da fala considerando a estreita conexão entre fala e pensamento, e também atitudes positivas para com os estudos.

Pesquisas científicas sobre questões concernentes à pré-escola eram realizadas por Faculdades de Pedagogia Pré-Escolar nos Institutos de Formação de Professores, pelos institutos de pesquisa da Academia de Ciências Educacionais da Federação Russa e pelas instituições pedagógicas dos Ministérios da Educação em cada República. Além disso, conforme mencionamos anteriormente, as pesquisas eram desenvolvidas pelo Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Educacionais da União Soviética, em Moscou, e o fato de que ele tenha feito parte de uma Academia de Ciências da Educação comprova que a educação era vista como o principal campo para a aplicação da Psicologia.

1.3 Fundamentos teóricos da psicologia soviética

Neste item trataremos das bases filosóficas da Psicologia soviética empregando como fonte o livro *Psychology in the Soviet Union*, traduzido na Inglaterra por Joan Simon e Brian Simon (1957). Organizado por Alexander Luria que também elaborou um Apêndice sobre a pesquisa psico-patológica na União Soviética, o livro é composto por capítulos dos seguintes autores: A. A. Smirnov; D. B. Elkonin; E. A. Milurian; E. N. Sokolov; A. V. Zaporozhets; A. R. Luria; B. G. Ananiev; L. V. Zankov; A. N. Leontiev; N. A Menchinskaya; A. A. Liublinskaya; L. S. Slavina; P. Ya. Galperin; E. I. Boiko; B. M. Teplov; S. L. Rubinstein. Esse grupo de

autores pertencia ao Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou; Instituto de Psicologia de Kiev, Instituto de Educação de Leningrado; Instituto de Métodos de Ensino de Moscou; Departamento de Psicologia da Universidade de Moscou. Todos esses pesquisadores foram fundamentais para a criação do que passamos a conhecer por psicologia da aprendizagem soviética, embora no Ocidente sejam mais citados o trio Vigotski, Luria e Leontiev.

Cada trabalho que compõe esse livro tratou de um aspecto específico da psicologia e, a seguir, faremos menção a eles. A pesquisa realizada por Smirnov durante os anos de 1953-5, foi concluída com críticas severas chamando a atenção para as deficiências que deveriam ser remediadas e também para garantir que o progresso nos diferentes ramos da Psicologia não fosse interrompido pela falta de atenção a alguns aspectos-chave do problema. Neste contexto, afirmava ele, os psicólogos deveriam estar profundamente conscientes das ligações que a Psicologia tem com outras ciências e com as tarefas práticas de educação e formação para o trabalho.

Na sequência do livro, há trabalhos relacionados com a influência da fisiologia desenvolvida por Pavlov na Psicologia e com a pesquisa direta sobre a atividade nervosa superior. Os de Elkonin, Bogoiavlensky e Milerian, como também o de Zankov foram os primeiros frutos da reconsideração da teoria e prática psicológica à luz da teoria da atividade nervosa superior.

Outras pesquisas são detalhadamente apresentadas no livro. A de Sokolov demonstra novamente a unidade do organismo em suas relações com o meio ambiente; enquanto Shvarts mostra que a sensibilidade a estímulos visuais aumenta muito quando o sujeito recebe uma tarefa definida que envolve considerável mobilização de seus recursos, e que esse aumento pode ser transferido para outras condições. Os trabalhos de Zaporozhets e Luria que tratam do reflexo de orientação em crianças e da influência particular exercida pela fala na formação dos reflexos condicionados são pesquisas derivadas da abordagem de Pavlov.

Três capítulos tratam de percepção e memória. O de Zankov já foi referido. O de Leontiev e Rozanova é um exemplo de pesquisa direta sobre processos de memória, o *design* deste projeto de pesquisa deriva

do princípio da unidade de consciência e atividade e ilustra a concepção de aprendizagem como a formação de conexões temporárias. A contribuição de Ananiev deriva de seu livro *Spatial Discrimination*, publicado no final de 1955, e no qual aborda o problema da discriminação espacial baseada em métodos e teorias pavlovianas.

Desde a rejeição dos testes mentais como irrelevantes para a Psicologia e prejudiciais para a educação, os psicólogos soviéticos voltaram sua atenção para a elucidação dos processos mentais envolvidos na aprendizagem. Algumas dessas pesquisas estão publicadas nesse livro que nos serve de fonte. Aqui, novamente, a influência das teorias de Pavlov é evidente. A relevância desses estudos para a educação foi resumida por Smirnov da seguinte forma: (1) A influência decisiva da educação no desenvolvimento da criança; (2) É demonstrada a extrema plasticidade da atividade nervosa superior e a conexão entre estrutura e função, desacreditando assim as teorias que atribuem defeitos inerentes a crianças normais que ficam para trás na escola; (3) A visão de que a criança é um produto passivo de influências externas é rejeitada, e mostra-se que o desenvolvimento ocorre no processo de interação ativa de 'peso igual' com o mundo circundante; (4) A importância da aprendizagem consciente é enfatizada porque, como Pavlov havia descoberto, as conexões só podem ser formadas e retidas para aqueles estímulos que possuem um significado definido e importância para o organismo.

Enquanto os artigos de Smirnov e Menchinskaya estabelecem a abordagem geral do desenvolvimento infantil e da Psicologia da Aprendizagem, o de Liublinskaya se preocupa com a inter-relação da linguagem e do pensamento em crianças. Por sua vez, Slavnia e Galperin lidam com uma série de investigações sobre estágios no desenvolvimento de ações mentais. Em cada caso, o método usado é o da formação sistemática de habilidades mentais em crianças que foram diagnosticadas como atrasadas na escola. A essência das descobertas é bem resumida por Leontiev. Ele sugere que os processos mentais, refletindo a realidade externa, são formados como resultado da transformação de operações externas práticas em operações mentais internas. No curso dessa transformação, à medida que um processo se automatiza, ele é abreviado, "muitos elos do processo se tornam

supérfluos, não são consolidados"[13] e, assim, saem da consciência. Como resultado, a operação final parece ser uma "ação psíquica" momentânea, que "parece ser a manifestação de uma capacidade especial da mente", uma habilidade inata. Na realidade, porém, "essas ações nada mais são do que o produto da experiência passada refletida e transformada na mente do indivíduo"[14].

Essas investigações mostraram que, quando uma criança normal não desenvolveu uma certa habilidade, isso significa que ela falhou em consolidar um vínculo ou estágio necessário; se ela for levada de volta aos estágios iniciais do processo particular e as conexões necessárias forem sistematicamente formadas, ela desenvolverá a habilidade necessária. Slavina e Galperin apresentam hipóteses frutíferas relacionadas aos estágios necessários de desenvolvimento de habilidades mentais. Como Smirnov indica, eles têm uma importância considerável para a atividade educacional, tanto no que diz respeito à prática geral de ensino quanto às medidas corretivas para aqueles que ficaram para trás. com um currículo comum, e que não há *streaming* ou seleção de qualquer tipo. A idade de saída compulsória da escola era de dezessete anos nas cidades e áreas urbanas, e estava prevista a extensão para o campo até 1960.

O livro é encerrado por três capítulos teóricos. Boiko lida com a confusão das categorias "habilidade" e "hábito". Teplov está preocupado em elucidar a questão controversa do uso de métodos introspectivos em Psicologia e em enfatizar o significado e o escopo dos métodos objetivos. Rubinstein apresenta e discute algumas questões fundamentais; a principal delas é até que ponto a Psicologia pode, e deve, basear-se em achados fisiológicos sem perder a sua própria identidade. Ambos os capítulos são, mais uma vez, críticos. Isso, para Luria, pareceu uma boa forma para terminar essa obra coletiva. Em sua Introdução, ele afirma que o livro é testemunha dos avanços concretos, uma ascensão considerável no *status* da Psicologia e, apesar das deficiências, evidenciava os serviços notáveis que ela prestava à educação. Segundo ele, os psicólogos tendiam a encarar cada avanço

[13] LURIA, *Psychology in the Soviet Union*, p. 25.
[14] LURIA, *Psychology in the Soviet Union*, p. 25.

como um degrau para o próximo e não como uma conquista final em si. Com essa perspectiva, Rubinstein examinou o campo da Psicologia, destacou o que considerava erros de ênfase e lacunas no conhecimento; sendo assim, sugeriu uma série abrangente de projetos de pesquisa que já estavam em andamento.

Finalmente, um Apêndice escrito por Luria resume as principais características da pesquisa psicopatológica na União Soviética. Em síntese, essas fontes indicam que as bases teóricas da psicologia soviética foram o materialismo dialético e a teoria fisiológica de Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936).

1.3.1 O materialismo dialético

A base filosófica da psicologia soviética foi o materialismo dialético, iniciado por Marx e Engels, teoria que remonta à tradição da filosofia e psicologia materialistas cuja gênese foi a Inglaterra do século XVII.

Considerando aspectos da perspectiva materialista e idealista, Marx e Engels traçaram o desenvolvimento do materialismo filosófico de Bacon, Hobbes e Locke, por meio de David Hartley e Joseph Priestley. Hobbes apresentou a visão de que é impossível separar o pensamento da matéria, isto é, ele explicou os processos mentais como movimento na substância cerebral, sem recorrer a teorias sobre a alma. No século XVIII, a liderança na filosofia passou para a França, onde o materialismo mecânico foi desenvolvido como um sistema universal, mas foi na Inglaterra que foi feita a primeira tentativa de dar uma explicação consistentemente materialista dos processos mentais. Hartley, em suas *Observações sobre o Homem* (1749), desenvolveu as ideias de Hobbes e Locke e transformou o associacionismo em um sistema coerente de psicologia. Como Hobbes, ele sustentou que os processos mentais podiam ser submetidos à investigação científica e tentou fornecer uma explicação fisiológica dos fenômenos mentais com base nas últimas descobertas da ciência; notadamente medicina, anatomia, fisiologia e física e óptica newtonianas. Mais tarde, o associacionismo foi desenvolvido por Priestley e aceito por James Mill e pelos utilitaristas como uma das duas pedras angulares de sua filosofia, bem como o fundamento psicológico de suas políticas educacionais.

Em meados do século XIX, no entanto, essa tradição encontrou seu maior apoio na Rússia. Foram os escritos de Herzen e do sociólogo e filósofo Chernishevski que inspiraram o fisiologista I. M. Sechenov, reconhecido por Pavlov (1849-1936) como o iniciador da fisiologia da atividade nervosa superior e frequentemente referido como o fundador da psicologia científica na Rússia. Ao embarcar no estudo experimental dos processos nervosos superiores, Pavlov estava consciente de invadir um campo até então dominado por psicólogos-filósofos; e, desde o início, ele decidiu adotar uma abordagem rigorosamente científica. Para ele, como para Sechenov antes dele, isso implicava uma abordagem materialista; isto é, a aceitação da visão de que os fenômenos mentais estão inseparavelmente conectados com o funcionamento do cérebro e que podem ser investigados pelos mesmos métodos objetivos que outros fenômenos da natureza. Pavlov referiu-se especificamente à teoria do reflexo de Descartes como o ponto de partida essencial; estudou a investigação fisiológica realizada antes de si e, ao enumerar os princípios científicos fundamentais sobre os quais sua própria teoria da atividade reflexa repousava, ele colocou primeiro o determinismo, isto é, uma causa para cada ação ou efeito dado.

Ao aceitar a visão materialista da relação entre mente e matéria e rejeitar o dualismo em todas as suas formas, a psicologia soviética desenvolveu uma tradição nativa de psicologia científica, que se origina das teorias psicológicas originais dos filósofos materialistas, as primeiras tentativas de fazer da psicologia uma ciência. Este ponto de vista pode ser brevemente resumido da seguinte forma. Os processos mentais são o produto da matéria organizada de uma maneira particular, ou seja, do cérebro humano. Não há dois processos aqui – os processos materiais do sistema nervoso superior e os processos mentais da consciência; os processos mentais são um aspecto do funcionamento do cérebro, existe apenas um único processo. A matéria é primária, a consciência é secundária e derivada, ou seja, sensações, percepções e pensamentos derivam de um mundo material externo que existe independentemente da consciência. Isso significa que nada pode nascer na consciência que não seja representação de algum aspecto do mundo material. É nesse sentido especial que os termos 'reflexão' e 'atividade reflexiva' são usados pelos psicólogos soviéticos.

Eles argumentaram que qualquer tentativa de construir uma ciência da mente deve envolver um ponto de vista firme sobre a relação entre mente e matéria; é impossível deixar a questão em aberto, pois fazê-lo é abrir a porta para teorias e métodos não científicos, para empréstimos acríticos de proposições filosóficas[15]. É nesse sentido que eles criticaram a abordagem empírica, a tentativa de manter uma posição neutra, sustentando que na prática isso costuma significar a aceitação de princípios da filosofia positivista que são prejudiciais ao avanço da ciência.

O materialismo dialético, no entanto, difere muito da filosofia materialista mecânica, que se baseou no desenvolvimento inicial da ciência natural, mas não conseguiu abranger os novos avanços científicos do século XIX. O grande defeito dessa filosofia, escreveu Marx, é que ela não pode explicar a inter-relação dos fenômenos; não pode explicar a mudança sem introduzir algum princípio vital externo além do alcance da ciência[16]. Assim, concebe o movimento apenas em termos de movimento mecânico, ou seja, a simples mudança de lugar das partículas como resultado da ação sobre elas de forças externas. A abordagem mecanicista na ciência, portanto, envolve uma tentativa de reduzir todos os eventos ao resultado de uma ação externa, de analisar cada processo na soma dos movimentos das várias partes que atuam externamente umas sobre as outras, de explicar todos os processos em termos da interação de vários desses fatores distintos e separados. Esta abordagem implica um determinismo estrito, mas

[15]Uma das atitudes predominantes entre os psicólogos ocidentais da época quanto às relações entre consciência e matéria era a de considerar o problema fora do escopo da Psicologia. Essa atitude, no entanto, significava, na prática, uma recusa em admitir que tal problema existisse. Após um exame mais minucioso, segundo a psicologia histórico-crítica, isso significava que a resposta para a questão era simples e que a filosofia havia criado muitos problemas para si mesma com dilemas improdutivos e irreais. (Nota elaborada pelos autores com base em LURIA, *Education psychology in the USSR*, 1957).

[16]O resumo mais conhecido dessa visão, no que se refere ao desenvolvimento social, é a afirmação de Marx (1982, p. 2): "A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, e de que os seres humanos transformados são portanto produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado".

apenas dentro de certos limites, pois, quando surge algo novo que não pode ser explicado nesses termos, o mecanicista vai para o pólo oposto e fala de 'espontaneidade', ou de 'impulsos' espontâneos. Impulsos que motivam o comportamento humano. Era isso que os psicólogos soviéticos tinham em mente quando criticavam as limitações do mecanicismo e afirmavam que ele pode facilmente se transformar em seu oposto, o idealismo.

A principal crítica à psicologia behaviorista consistiu em seu mecanicismo, em particular, porque tentava reduzir os fenômenos psicológicos a termos fisiológicos, ao mesmo tempo em que sustentava a existência de processos subjetivos da consciência humana que não podem ser estudados por métodos objetivos. Essa abordagem estreita e unilateral abriu caminho para sistemas de psicologia puramente idealistas, preocupados apenas com o mundo subjetivo, que tendem a tornar misteriosos os eventos e processos mentais.

O que havia de novo na concepção filosófica de Marx e Engels era que o mecanicismo foi substituído pela dialética; segundo essa visão, o marxismo é a dialética materialista, ou o materialismo dialético. Também difere de todos os sistemas filosóficos anteriores porque não se propõe a construir uma visão de mundo acabada, mas sim a generalizar o conhecimento passado e apontar o caminho para o novo. Não é, portanto, um sistema fechado, mas aberto ao desenvolvimento e à mudança. Assim, Engels sustentou que a velha filosofia, a tentativa de construir um sistema universal, chegou ao fim com Hegel.

Segundo os psicólogos soviéticos, ninguém os havia ajudado a melhor compreender a dialética do que Hegel. Todavia, era preciso deixar de lado a "verdade absoluta", que é inatingível, e, em vez disso, buscar verdades relativas atingíveis ao longo do caminho das ciências positivas, e a soma de seus resultados por meio do pensamento dialético[17].

O método dialético envolve, segundo eles, uma visão do mundo, não como um complexo de "coisas prontas", cada uma com suas próprias propriedades fixas, mas como um complexo de processos nos quais todas as coisas surgem, têm sua existência e desaparecem; todos

[17] MARX; ENGELS, *A ideologia alemã*, p. 18.

os fenômenos devem ser estudados em seu movimento e mudança e em conexão inseparável com outros fenômenos. O método dialético não separa, portanto, a matéria do movimento, do espaço e do tempo, mas considera a matéria em movimento como fundamental e inseparável do espaço e do tempo. Finalmente, não reduz todos os movimentos a movimentos mecânicos, mas concebe uma gama de formas de movimento da matéria, desde a simples mudança de lugar até mudanças complexas nos processos de pensamento; dentro desta faixa uma forma de movimento deriva de outra, uma forma de movimento pode ser transformada em outra, dando origem a novas qualidades da matéria em movimento – como a expressão de diferenças na forma de movimento. Isso permite que a concepção de mudança quantitativa seja sucedida por mudança qualitativa, uma transição para um novo nível. A relevância dessa concepção para os problemas da relação entre corpo e mente, da transição da sensação para o pensamento, por exemplo, e para questões detalhadas relativas à relação entre atividade prática e processos mentais foi óbvia.

Em escala mais ampla, essa concepção foi importante também para se definir o objeto de estudo da psicologia e o seu lugar entre as ciências. À medida que as ciências se desenvolvem, a natureza de sua inter-relação requer esclarecimento, por exemplo, a relação entre biologia e fisiologia, entre fisiologia e psicologia. Os psicólogos soviéticos viam isso principalmente como uma questão relacionada ao surgimento de novas formas de movimento da matéria, que se manifestam em novas qualidades, novos tipos de objetos e novas potencialidades de movimento. Assim, a psicologia tem uma esfera específica de investigação na qual podem ser descobertas leis psicológicas que diferem daquelas da biologia e da fisiologia. Em contraste, uma das principais críticas à psicanálise consistia em que, embora dependendo de métodos subjetivos de investigação e criando um sistema psicológico inteiramente sobre esse fundamento inseguro, ela tende a reduzir todo comportamento humano a impulsos biológicos obscuros, inexplicáveis, expressos através do 'inconsciente'.

A esse respeito, os psicólogos soviéticos enfatizavam a abordagem histórica do estudo dos fenômenos. Eles sustentavam que, ao aplicar o método dialético à investigação da sociedade e da história humana,

Marx e Engels superaram a dicotomia entre o homem e a natureza. Existia matéria inanimada na terra antes de existirem seres vivos. A própria vida é um novo modo de existência da matéria, desenvolvendo-se em certo nível; a sociedade e a história começam quando uma nova espécie de animal, o homem, começa a usar ferramentas e a produzir seus meios de subsistência em cooperação com outros homens. O trabalho humano é uma forma qualitativamente nova de atividade social que dá origem ao fenômeno qualitativamente novo, fala articulada, e integralmente relacionado com isso, a uma nova característica da mente – a reflexão consciente da realidade objetiva.

Os homens criam seu próprio ambiente por seu próprio trabalho e ações. Há, portanto, uma interpenetração constante entre o homem e seu ambiente; os dois não podem ser opostos como objetos distintos, que só interagem mecanicamente como resultado de uma colisão externa.

Luria fornece um exemplo para tornar este ponto de vista mais claro. Segundo ele, a consciência e a fala são preparadas no mundo animal, mas surgem exclusivamente no homem com o desenvolvimento de formas sociais de vida baseadas no trabalho. O trabalho, uma forma de atividade qualitativamente nova, dá origem a uma característica qualitativamente nova da mente – o reflexo consciente da realidade objetiva. Esta nova característica corresponde às necessidades e condições da nova forma de vida social. À medida que o processo de trabalho se torna mais complexo e a sociedade se desenvolve, portanto, essa nova característica também se desenvolve e passa a ocupar uma posição predominante, enquanto, ao contrário, outras características que eram predominantes no mundo animal deixam de se desenvolver e ficam em segundo plano. É um processo de contradição interna, entre o novo e o velho, ocorrendo na dependência das condições de vida.

Aqui, de acordo com ele, a teoria materialista dialética do conhecimento também é de importância fundamental. Pois, a maioria das teorias do conhecimento toma as sensações ou ideias como ponto de partida e tende a abstraí-las do contexto da atividade humana; enquanto os marxistas sustentam que o conhecimento deve ser estudado à medida que se desenvolve no curso da atividade humana, e que pode ser assim estudado porque todo conhecimento humano, de

fato, surge, se desenvolve e é testado na prática social. Isso é ilustrado em toda a história do desenvolvimento da ciência e da técnica, das instituições e ideias sociais.

Se a consciência está inseparavelmente ligada à atividade e muda com as mudanças na forma da atividade, segue-se que os processos mentais podem ser investigados objetivamente, pois se manifestam na atividade, mudanças na forma da atividade podem influenciar mudanças na organização da processos mentais. Foi esta conclusão que levou os psicólogos soviéticos a afirmarem a importância fundamental da educação na determinação do desenvolvimento mental. Suas pesquisas, especialmente com crianças, os convenceram de que medidas educativas ativas deveriam ser introduzidas na tentativa de modificar processos mentais e, assim, descobrir sua natureza e as leis que regem suas inter-relações e desenvolvimento.

Os psicólogos soviéticos também se preocuparam com a questão da fala; em particular, o desenvolvimento da fala em crianças em sua relação com o desenvolvimento de formas mais complexas de pensamento. Tais investigações focalizaram a questão de como o conhecimento surge e se desenvolve na dependência de condições concretas de vida e atividade. A expressão "condições de vida", para eles, geralmente implica "forma de existência", no sentido de que não se refere a um ambiente imutável agindo sobre uma criança, mas sim a todo o conteúdo da vida da criança – incluindo suas relações com outras pessoas, sua própria atividade e sua atitude em relação a ela, seu lugar na sociedade e assim por diante. Em todo esse trabalho, o objetivo não era chegar a julgamentos finais, buscar, por exemplo, os elementos últimos da mente ou da personalidade; mas sim descobrir processos e leis que os regem. Aqui residia uma das razões para a rejeição decisiva do teste mental, ou psicometria, que era usado na Inglaterra, por exemplo, e que levou o historiador Brian Simon a se interessar pela psicologia soviética como base teórica de sua campanha pela escola secundária comum em seu país.

Os princípios gerais que embasam a psicologia soviética podem ser brevemente resumidos da seguinte forma:

(1) Os processos mentais são propriedades do cérebro, a forma mais elevada de matéria orgânica; é impossível entender completamente

os processos mentais sem um conhecimento dos processos cerebrais que fundamentam a atividade mental;

(2) A consciência é uma representação do mundo objetivo; ao explicar os processos mentais, portanto, o psicólogo deve levar em conta a realidade objetiva que eles refletem;

(3) A atividade neuromental é condicionada pela forma de existência dos seres vivos e muda com as mudanças na forma de existência. Portanto, o desenvolvimento da consciência humana é condicionado por mudanças na vida material da sociedade e deve ser estudado, não em abstrato, mas em um cenário histórico concreto;

(4) A consciência é formada na atividade prática e revelada no curso da atividade humana. Mudanças no conteúdo e na forma da atividade prática podem, portanto, influenciar mudanças na organização e desenvolvimento dos processos mentais.

Esses princípios, foram assim formulados em 1947, pois tais conclusões só foram alcançadas como resultado de um longo período de discussão e experimentação. Nesse processo não houve rejeição total de outras escolas de pensamento psicológico que existiam no início da década de 1920, mas sim um trabalho gradual em direção ao objetivo de uma ciência única e unificada da Psicologia. Foi no curso dessa tendência de desenvolvimento e também como resultado de novas demandas feitas a essa área de conhecimento, que as teorias de várias escolas diferentes foram examinadas e consideradas deficientes. Assim, por exemplo, os testes mentais que existiam na época foram severamente criticados em 1931 e, depois abolidos (1936). Os testes mentais foram considerados não científicos e impeditivos do avanço educacional.

No final da década de 1940 e começo dos anos 1950, houve sugestões de que essas investigações, embora muito valiosas, poderiam resultar em uma visão unilateral, a menos que fossem complementadas por outros métodos de abordagem. A discussão entre os pesquisadares indicou conflitos de opinião sobre certas questões vitais. Desse modo, embora insistindo na importância de aderir ao ponto de vista materialista e ao método dialético na resolução desses conflitos, os psicólogos soviéticos também consideraram outra influência importante que afetava o desenvolvimento da Psicologia como ciência. Tal influência

consistia no nível tradicionalmente alto de desenvolvimento da fisiologia russa; em particular a elaboração, por Pavlov, de uma teoria da atividade nervosa superior que, se devidamente assimilada, poderia fornecer um novo ponto de partida para a investigação psicológica.

1.3.2 Os princípios teóricos de Pavlov

Grande atenção sempre foi dada ao trabalho de Pavlov na União Soviética, como também em outros países. O governo soviético concedeu vultosas doações para o fornecimento de laboratórios e fomento à pesquisa a partir de 1921 e continuou a fornecer generoso apoio financeiro até à morte de Pavlov em 1936. Desde então, manteve esse apoio ao trabalho de seus sucessores, principalmente a dois de seus alunos, K M. Bykov e A G. Ivanov-Smoknski, na década de 1950.

Ivan Petrovich Pavlov nasceu na pequena cidade de Ryazan, na Rússia central, e era filho de um sacerdote da Igreja Ortodoxa. Graduou-se, em 1879, pela Academia Militar de Medicina. Doutorou-se em 1883 e fez estágio na Alemanha (1884 e 1886). Pavlov foi pioneiro nas pesquisas concernentes ao campo da Fisiologia, que culminaram nas descobertas referentes aos processos de condicionamentos fisiológicos (teoria do reflexo condicionado). Essas pesquisas, nas quais ele utilizou animais (cães), conferiram-lhe a láurea do Prêmio Nobel. As suas pesquisas também tiveram grande impacto no campo de uma ciência que estava começando a se desenvolver: a Psicologia, notadamente o papel do condicionamento do comportamento humano e, por extensão, da sua aplicação no âmbito da aprendizagem educacional. A sua principal obra foi publicada em 1923: *Vinte anos de estudo objetivo da atividade nervosa superior (comportamento) dos animais*. Pavlov faleceu em 1936, na cidade São Petersburgo.

Os princípios de Pavlov aplicados à psicologia partiam da sua descoberta do reflexo condicionado, que ele contrastou com o reflexo inato (ou incondicionado) já conhecido pela fisiologia, forneceu-lhe um método objetivo de estudar a dinâmica da atividade nervosa superior das glândulas digestivas em cães, observando certos fenômenos "psíquicos" que constantemente participavam do mecanismo dos processos fisiológicos. Seus alunos relataram que Pavlov havia chegado à

conclusão de que toda atividade nervosa superior é efetuada por meio do mecanismo de conexões incondicionadas e condicionadas. Ao mostrar o papel dominante do córtex cerebral no controle da relação do organismo com o mundo externo, Pavlov foi capaz de superar a dicotomia entre organismo e ambiente e, assim, cruzar a fronteira da ideia mecanicista de que os fenômenos da natureza são predeterminados para sempre. Ivanov-Smolensky acrescentou que as teorias de Pavlov eram igualmente significativas para a Psicologia, uma vez que ele considerou que os seus conceitos devem ser explicados por dados obtidos da investigação estritamente objetiva do sistema nervoso superior ativamente. Foi assim que ele concebeu a sobreposição da atividade mental aos fatos fisiológicos, a "amalgamação" do psicológico e do fisiológico.

Pavlov envolveu-se em muitas controvérsias com psicólogos que desafiaram suas descobertas, mas sempre aderiu firmemente a métodos de pesquisa objetiva, recusando-se a usar conceitos que incorporassem interpretações subjetivas. Em 1900, ele já havia notado que "o dualismo que considera a alma e o corpo como coisas completamente separadas ainda está muito firmemente arraigado em todos nós, mas, para o cientista, é claro, tal diferenciação é impossível"[18]. Ele sempre teve o cuidado de insistir, no entanto, que suas descobertas não poderiam ser aplicadas automaticamente a seres humanos. Em seu conhecido trabalho, *Resposta de um fisiologista aos psicólogos* (1932), Pavlov fez uma descrição do homem como um dos sistemas da natureza. Em determinado ponto, ele afirma: "nada é imóvel, intratável, tudo pode sempre ser alcançado, mudado para melhor, desde que sejam criadas as condições adequadas"[19].

Essa afirmação fornece um exemplo da capacidade de Pavlov de combinar humanismo com ciência e mostra o quão distante ele estava do ponto de vista mecanicista e behaviorista. Na verdade, embora o nome de Pavlov seja mais frequentemente associado à psicologia behaviorista, o desenvolvimento do behaviorismo foi relativamente pouco influenciado por suas teorias.

---

[18] PAVLOV *apud* LURIA, *Psychology in the Soviet Union*, p. 17.
[19] PAVLOV *apud* LURIA, *Psychology in the Soviet Union*, p. 21.

1.4 As pesquisas em Psicologia na União Soviética

O estudo da psicologia na União Soviética foi muito ampliado desde a "Guerra Pátria". Os principais centros nos quais a psicologia se desenvolveu foram os institutos especiais de pesquisa, mas ela também era realizada por departamentos universitários de Psicologia e em institutos educacionais maiores (faculdades de formação de professores de quatro ou cinco anos). A psicologia fazia parte do curso para professores em formação tanto nas faculdades quanto nas universidades, mas também era ensinada como disciplina a todos os alunos durante o último ano da escola de dez anos.

O Instituto Central de pesquisa ficava em Moscou. Foi originalmente fundado em 1912 por Chelpanov, mas depois passou a fazer parte da Academia de Ciências da Educação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas que foi criada em 1944 e contava, ao todo, com nove institutos. O Instituto de Psicologia tinha uma equipe em tempo integral de cinquenta e três departamentos. Nestes, as principais pesquisas eram centradas em: (1) psicologia geral, preocupada com problemas de percepção e sensação, processos de pensamento e fala, psicologia individual e psicologia do trabalho e treinamento industrial; (2) psicologia infantil, abrangendo crianças em idade pré-escolar (3 aos 7 anos) e escolar (7 aos 17 anos); (3) psicologia educacional, compreendendo o desenvolvimento infantil e a psicologia da aprendizagem. Além disso, o Instituto também se preocupava com a história da psicologia e métodos de ensino de psicologia na escola.

A inclusão deste Instituto em uma academia dedicada principalmente às ciências da educação indica a estreita relação entre psicologia e educação na União Soviética. Foi essa conexão que possibilitou a todas as crianças, sem distinção, frequentar escolas.

A Academia de Ciências da Educação era conectada, por meio da Academia de Ciências da U.R.S.S., com institutos de pesquisa e departamentos que trabalhavam em áreas afins, como medicina; e esta relação encontra expressão na forma de conferências conjuntas sobre questões particulares de interesse mútuo. Os próprios institutos eram inteiramente preocupados com a pesquisa e não com o ensino de graduação, mas havia conexões estreitas com escolas para fins

experimentais. Fora da Rússia existiam dois outros Institutos de Psicologia, em Kiev (Ucrânia) e na Geórgia. Em cada uma das outras treze repúblicas, os departamentos de psicologia faziam parte de institutos de pesquisa combinados de educação.

A psicologia era ensinada nos departamentos das universidades e faculdades e não havia divisão nítida entre estes e os institutos de pesquisa. Leontiev, por exemplo, era secretário da Academia de Ciências da Educação, e chefe da Cátedra de Psicologia da Universidade de Moscou; o professor Rubinstein e o Dr. Zaporozhets, que pertenciam ao Instituto de Psicologia da Academia, bem como o professor Luria do Instituto de Defectologia, eram membros do mesmo departamento e participavam do ensino de graduação. Os departamentos de psicologia das universidades e faculdades realizavam seus próprios projetos de pesquisa. O chefe do departamento do "Lenin Educational Institute", a maior escola de formação de professores da União Soviética, era o professor K. N. Kornilov, que desempenhou papel importante no desenvolvimento da psicologia desde o início da década de 1920.



CAPÍTULO 2

A ESCOLA E SEUS ESTUDANTES

As crianças e os jovens soviéticos passavam a maior parte do seu tempo no sistema chamado "escola de educação geral", caracterizado por ser único, sem interrupção entre as séries do ensino primário e as do secundário. Essa sequência do primário com o secundário era uma das características que o distinguia de muitos sistemas educacionais do Ocidente. Além desse sistema, havia as instituições pré-escolares. Para melhor compreensão desse vasto complexo, indicamos abaixo os tipos de escola que o compunham:

1. Instituições pré-escolares: atendia crianças de seis meses a sete anos de idade.

2. Escolas de educação geral: propiciava educação geral e politécnica para crianças dos 7 aos 17 anos de idade, conforme discriminamos a seguir:

a) escolas primárias (7 aos 10 anos de idade)

b) Escola de sete anos: dos 7 aos 13 anos de idade

c) Escolas secundárias de dez anos: dos 7 aos 17 anos de idade

d) Escolas especiais para crianças cegas, surdas, mudas ou com deficiência mental;

e) Escolas para crianças órfãs e para ingresso na Marinha e Exército

f) Escolas de música, dança e outras para crianças com excepcional talento.

3. Escolas secundárias de sete anos para jovens trabalhadores: proporcionavam educação geral e politécnica no período noturno para jovens operários e trabalhadores de escritórios fabris que eram empregados na indústria e que ainda não tinham educação secundária.

4. Escolas secundárias de sete anos para jovens trabalhadores rurais: proporcionavam educação geral e politécnica à noite para camponeses que ainda não tinham educação secundária.

5. Instituições extraescolares: clubes, Casas e Palácios dos Pioneiros, centros técnicos etc.

6. Escolas vocacionais: eram escolas secundárias e proporcionavam treinamento de habilidades dos trabalhadores e especialistas e incluíam:

a) Comércio, ferrovia, artes e ofícios e mineração nas quais o período de formação variava de dois a quatro anos. Crianças que haviam concluído sua instrução em uma escola de sete anos de educação geral eram aceitas.

b) Escolas técnicas nas quais o curso de instrução durava de 12 a 18 meses, para formar trabalhadores com altas habilidades. Meninos e meninas que haviam completado a sua educação em uma escola secundária (10 anos incluindo o primário) eram aceitos.

c) Escolas técnicas especializadas, escolas médicas, centro de formação de professores, escolas de música, artes cênicas etc, para formar especialistas com educação secundária. O curso durava quatro anos para alunos com sete anos de educação geral e dois a dois e meio para aqueles egressos do topo da escola secundária (de 10 anos).

Completando o sistema, os estabelecimentos de educação superior proporcionavam cursos com duração de cinco a seis anos, a saber: a) universidades; b) academias (agricultura, veterinária etc); c) institutos técnicos, agrícolas, de economia, de formação de professores, médicos e outros institutos e faculdades para formar especialistas de nível superior para variados ramos da economia nacional e do trabalho cultural; formavam também para as chamadas profissões massivas d) conservatórios e outras faculdades para formar especialistas altamente qualificados (artes, arquitetura etc).

2.1 Uma escola para todas as crianças e jovens

A escola soviética foi instituída logo após a Revolução de Outubro de 1917 com base nos princípios da igualdade de oportunidades para todos. Criticando os países ocidentais por apenas proclamarem o direito à igualdade de oportunidades para todas as crianças e jovens sem que isso fosse de fato praticado, os dirigentes da Revolução de 1917 instituíram escola universal financiada pelo Estado do berçário ao ensino secundário. Na universidade, os estudantes pagavam uma taxa.

A escola de educação geral**,** obrigatória até a conclusão do ensino secundário, foi estabelecida na língua nativa das crianças e na língua

russa, considerando que a União Soviética era composta por 15 Repúblicas com culturas muito distintas umas das outras. Para coordenar e dirigir todo o trabalho de educação logo após a Revolução foi instituído o Comissariado do Povo para a Instrução semelhante a outros Comissariados do Povo para políticas específicas. Esses Comissariados equivaleriam, hoje, ao que denominamos Ministérios. No caso da educação, foi criado o Comissariado do Povo para a Instrução (ou Narkompros; em russo: Народный комиссариат просвещения: Наркомпрос). A tradução fiel para o português é "Comissariado do Povo para o Iluminismo", o que nos dá a exata ideia do quão abrangente ele era e de como a educação estava conectada a outros campos da revolução cultural que então começava na Rússia Soviética. Outro aspecto digno de nota é o próprio termo "Iluminismo", que expressa a filosofia ocidental que se desenvolveu contra os regimes absolutistas da Europa. Ele demonstra também o quão os bolcheviques eram influenciados pelas idéias ocidentais, incluindo o próprio marxismo.

O Comissariado do Povo para a Instrução foi a instituição estatal soviética encarregada da administração da educação pública e das questões relacionadas à cultura. Em 1946, foi transformado em Ministério da Educação. O seu primeiro dirigente foi Anatoli Lunatcharski (1875-1933). Lunatcharski considerava, no entanto, que Nadezhda Krupskaia (1869-1939) teria sido a "alma do Narkompros" durante a sua gestão (1917-1929). Além de Krupskaia, outros intelectuais desempenharam papel importante no Narkompros: Mikhail Pokrovsky (1868-1932), Dmitry Leshchenko (1876-1937) e Evgraf Litkens (1882-1922). Até 1929, Lunatcharski manteve estreita colaboração intelectual com os artistas de vanguarda, tais como: Vladimir Mayakovski (1893-1930), Kazimir Malevich (1879-1935), Vladimir Tatlin (1885-1953) e Vsevolod Meyerhold (1874-1940).

O Narkompros era composto por dezessete seções. As relacionadas com a educação geral foram as seguintes: "Likbez", seção de erradicação do analfabetismo, "Profobr", seção responsável pela educação profissional; "Glavlit", seção de literatura e publicação de livros didáticos; "Glavrepertkom", seção que autorizava as apresentações de espetáculos públicos (música, peças teatrais e outos)

e a publicação de livros; Departamento de Mobilização de Forças Científicas, ao qual a Academia Russa de Ciências se reportava a partir de 1918; "TEO", seção de Teatro que editou o jornal *Vestnik Teatra*; "*Vneshkol'nyi Otdel*", seção de educação de adultos que foi dirigida por Krupskaia.

Desde 1919, estabeleceu-se um sistema uniforme de educação, sob as mais duras condições, conforme testemunham documentos da época. Em um deles, podemos ler:

> Como era possível naquele ambiente de guerra civil e fome, pensar no gigantesco salto da cultura que era imprescindível? Como se podia pensar na formação de técnicos para a construção pacífica se esta ainda não se desenrolara? Mas por outro lado, como se podia deixar de pensar em tudo isso, pois, de outra forma não se poderia superar a ruína, a fome, a miséria?[20].

Para Lev Bobrov, a preocupação era com a cultura geral e profissional, a preparação técnica daqueles a quem caberia restabelecer e impulsionar o progresso da economia em um futuro próximo. No livro *A educação soviética*, mostramos que a escola da Revolução formou a classe trabalhadora para todos os ramos da economia soviética além de uma nova elite intelectual oriunda dessa classe: técnicos, diretores de fábricas, artistas, cientistas, dirigentes do Partido etc.

A dimensão dessa mudança pode ser avaliada se considerarmos que no período pré-revolucionário, cerca de 75% da população adulta era analfabeta. Essa cifra exigiu que, além da revolução política e econômica, uma outra revolução devesse ser realizada, a cultural. Com esse propósito, desde 1919, foram adotadas medidas preparando a introdução da escola primária obrigatória, o desenvolvimento da escola secundária especializada como também o ensino superior. Estimativas indicam que até os anos de 1940, a educação secundária obrigatória estaria instituída, no entanto, a invasão nazista durante a Segunda Guerra Mundial interrompeu essa política. Milhares de escolas foram destruídas durante a ocupação o que levou os quatro primeiros anos do

[20] BOBROV, *A solução soviética do problema dos quadros*, p. 25.

Pós-Guerra a reparar o que havia sido destruído. Lembremos que a União Soviética perdeu 26,6 milhões de pessoas durante a ocupação, mais da metade de todos os mortos na Segunda Guerra Mundial (50 milhões). Considerando apenas os territórios ocupados, as tropas nazistas exterminaram mais de 11 mihões de pessoas das quais 7 milhões de civis.

Em meio a essa catástrofe, em 1949, sete anos de escola obrigatória foram reintroduzidos e, em 1958, os oito anos de escolaridade tornaram-se universais, criando a base para os dez anos de escolaridade obrigatória que se tornaram realidade na década de 1970.

A estrutura da escola soviética pouco mudou durante os 74 anos do socialismo real[21]. A sua base era a escola primária e para ela sempre foram dispensadas todas as atenções da pedagogia soviética. Ser bem alfabetizado e adquirir hábitos de convivência coletiva eram duas premissas básicas da escola primária soviética. De um lado porque ela dava sequência à socialização política iniciada desde a mais tenra idade nas creches e jardins de infância. Além das pequenas atividades laborais, um dos lemas básicos era "o que é meu é seu; o que é seu é nosso". De outro lado, era convicção da pedagogia soviética que se uma criança ia mal no aprendizado era porque a sua alfabetização não havia sido bem feita.

A concepção pedagógica era a mesma iniciada nos jardins de infância, mas com o cuidado de se passar da brincadeira ao trabalho no sentido mais lato do termo, possibilitar que as crianças adquirissem conhecimentos brincando, ao mesmo tempo em que trabalhassem sem atingir a fadiga. Os professores deveriam deixar os alunos repartirem-se em grupos, escolherem uma ocupação e guiá-los na finalidade da aquisição de novos conhecimentos. Depois de fixado um objetivo preciso, deveriam dar às crianças material preparado para estudo e conclusões. O novo método pedagógico, na primeira década da

[21] Essa denominação – socialismo real – foi dada pelos próprios dirigentes soviéticos ao longo da Revolução para distinguir o socialismo que o país era capaz de construir daquele idealizado pelos seus fundadores e ainda utópico perante as dificuldades que a URSS enfrentava para edificá-lo. Não ignoramos a crítica que Hobsbawm fez aos termos sinônimos "socialismo existente" deixando claro que poderia "existir" um socialismo "melhor".

Revolução, adotando princípios do pensamento de John Dewey, proporcionava excursões, passeios, desenhos, modelismo e toda espécie de processos de trabalho por intermédio dos quais a criança, pela experiência, pudesse se enriquecer por si mesma. A escola deveria alimentar a criança com seus próprios interesses e assim ter mais certeza de levá-la ao círculo dos conhecimentos e aptidões práticas. Além disso, deveria proporcionar livre curso à fantasia, conforme entendia Lunatcharski, Chefe do Comissariado do Povo para a Instrução:

> Os sonhos são próprios da infância e da adolescência (na juventude sob uma forma algo diferente). Os sonhos, a começar pelas mentiras e pelos mitos infantis e indo até aos jovens romances vivos, emotivos, por meio dos quais é expandida a nostalgia de uma vida ainda por viver que são uma espécie de manobras íntimas, um jogo, um exercício, que antecipam a plenitude de ação do homem maduro.[22]

A pedagogia soviética da primeira década da Revolução baseou-se principalmente em Lunatcharski e Krupskaia, os nomes mais influentes do pensamento pedagógico soviético na primeira década da Revolução. Nadejda Krupskaia foi uma crítica contundente da escola de ensino. Para ela, a escola pública em toda a Europa havia tomado a forma de escola de ensino que, quanto mais se ampliava, mais embotava a capacidade de trabalho geral da criança, a qual, segundo ela, até chegar aos quatro anos de idade, tem forte predisposição para o trabalho manual, mas é tolhida desse desejo pela escola de ensino. Por isso, ela distinguiu escola de ensino e escola do trabalho. As tarefas da escola de primeiro grau deveriam ser: despertar a curiosidade e o interesse investigativo; ensinar a criança nos livros, na ciência, a buscar respostas para as questões que aparecem; desenvolver o hábito de viver, estudar e trabalhar coletivamente. Dessas tarefas, segundo ela, decorria o método do trabalho, isto é, a auto-organização. Na organização da vida escolar, o trabalho produtivo das crianças deveria exercer papel preponderante, cabendo, em cada caso, escolher que trabalho produtivo seria este: carregar água, rachar lenha, organizar o museu

[22] LUNATCHARSKI, *Sobre a instrução e a educação*, p. 186.

escolar, tudo isso é trabalho, enfatizava Krupskaia. A questão, portanto, era considerar o interesse da criança.

Além disso, ela colocou toda a ênfase possível no papel ideológico da escola que era, segundo o seu ponto de vista, uma das vias principais para a superação ideológica da psicologia do pequeno proprietário. Ao contrário disso, ela pensava que uma escola seria boa quanto mais fosse capaz de educar as crianças para que elas se importassem com tudo o que é público, como consertar uma estrada, por exemplo, e elaborar planos de trabalho em conjunto, tendo a chance de errar, já que a escola deveria ajudá-las a aprender com os próprios erros.

Krupskaia destacava que uma das mais importantes funções da auto-organização escolar deveria ser o desenvolvimento de hábitos de organização nas crianças, que já chegam à escola com alguns deles e dentre os quais o jogo era o mais importante. Contudo, a pedagogia soviética deveria ultrapassar a noção comum de jogos, pois os mais prazerosos para as crianças eram aqueles em que elas próprias definiam os objetivos, fazendo do jogo a concretização desses objetivos. Portanto, o importante era a construção do plano, como construir uma casa, realizar uma viagem, preparar uma refeição. Seria impossível, segundo ela, pensar a escola do trabalho sem auto-organização. Para isso, respeitando o nível escolar, o professor deveria esforçar-se para não oprimir com sua autoridade e exercer uma influência mais indireta do que direta.

Em resumo, quanto ao aspecto lúdico, Krupskaia chamava a atenção sobre a importância de saber organizar o canto, os jogos, a leitura em conjunto, pois tudo que fosse feito em conjunto com as crianças as aproximariam umas das outras. Mas ela advertia para o fato de que era preciso dar menos importância à forma que ao conteúdo e que essas atividades em conjunto não podiam se limitar a festas; elas deviam ser experiências que proporcionassem a emoção do viver cotidiano em coletividade. Contudo, o currículo da escola primária, a partir da década de 1930, passou a dar cada vez mais importância à capacidade de ler, escrever e contar.

Desde o final da década de 1920, o Comissariado do Povo para a Instrução passou a ser alvo de críticas cerradas da ala que se tornava mais poderosa no Partido Comunista, os sindicalistas. O crescimento da

classe operária devido ao intenso processo de industrialização, concomitante à campanha de alfabetização e à instituição da escola soviética, explica a importância que ela passou a desempenhar, tornando os trabalhadores a classe mais numerosa na estrutura social soviética, passando a fazer parte da nova intelectualidade, ocupando postos de comando em todas as unidades produtivas e nas estruturas partidárias. Fazer parte da estrutura partidária significava fazer parte do poder soviético. Para os sindicalistas, a escola não estava formando na medida e no ritmo necessários a classe trabalhadora que era requerida pela indústria. Portanto, segundo essa ala do Partido Comunista, ela teria de cumprir tal tarefa ou a Revolução fracassaria. Isso exigiria antecipar a idade de profissionalização, política refutada pelo Comissariado que, no transcorrer da disputa, foi derrotada pelo setor sindicalista. A partir disso, Lunatcharski se desligou do Comissariado, e a idade para ingresso no trabalho produtivo foi antecipada para 15 anos. Tal medida vigorou enquanto houve necessidade premente de trabalhadores para o setor produtivo. Contudo, a sua introdução, se por um lado, atendeu ao sistema fabril essencial para a economia socialista naquele contexto; por outro, gerou uma crise dramática e profunda na política do Comissariado do Povo para a Instrução além de consequências insolúveis que resultaram no desligamento de Krupskaia e de Lunatcharski. Desse modo, se a decisão promoveu os resultados necessários para a industrialização acelerada, gerou também resultados insuperáveis, tanto é que Lunatcharski, um dos nomes mais brilhantes da Revolução Russa, morreu fora da União Soviética.

Conforme mostramos em *A educação soviética*, a pedagogia socialista, no início da Revolução, incorporou princípios dos métodos ativos praticados em países ocidentais. Pedagogos reformadores, desde o final do século XIX, haviam se empenhado pela introdução desses princípios na escola russa. Além disso, o caso mais conhecido foi do grande escritor Leon Tolstói (1828 - 1910), que criou em Iasnaya Polyana, sua propriedade rural onde nasceram os seus treze filhos, uma escola baseada nos métodos ativos para os filhos dos camponeses.

Princípios e práticas da escola ativa que tiveram em John Dewey (1859-1952) sua maior inspiração foram abruptamente extintos com o desfecho da crise entre o Comissariado e os sindicatos. A partir de

então, a escola adotou novas políticas. Essa crise demonstra também o hiato entre a nova *intelligentsia* operária e a conceção de educação defendida por Lunatcharski e Krupskaia, um aspecto controverso da Revolução Russa.

Quanto à escola em si, a sua extensão e obrigatoriedade foram atingidas durante a Segunda Guerra Mundial fazendo com que o ritmo da universalização fosse retomado apenas após a vitória soviética (1945). Na década de 1960, a educação politécnica garantia que todos estivessem trabalhando, homens e mulheres, por isso, o programa curricular atendia a esse objetivo. Experiência de trabalho e desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao trabalho sustentavam todo o sistema educacional soviético.

Esse princípio basilar da educação soviética diferia totalmente da pedagogia ocidental, a qual, no tocante ao trabalho, adotava, no máximo, a teoria do ativismo e as ideias de John Dewey, ou seja, o trabalho manual nas escolas como princípio lúdico e pedagógico, mas não o trabalho produtivo, ou útil, tal como a pedagogia soviética praticou. Esse fator atraía críticas sistemáticas do Ocidente a despeito dos avanços científicos que a União Soviética alcançou na década de 1950, ou seja, poucos anos após ter saído da Segunda Guerra Mundial.

A propósito, em 1958, ao ser interpelado por uma comissão norte-americana que visitava as escolas soviéticas, o então Ministro da Educação da República Socialista Federativa Soviética da Rússia, Evgeny Ivanovich Afanasenko (1914-1993), respondeu que cada criança devia ser útil ao Estado, que a educação era planejada para que cada uma participasse do trabalho produtivo e ao mesmo tempo estudasse. Comparando com o passado, enfatizou que as gerações anteriores, primeiro trabalhavam e depois estudavam, e que o esforço do Estado soviético naquele momento consistia em combinar estudo e trabalho. Essa foi, portanto, uma característica marcante da escola criada pela Revolução.

Por volta de 1960, dez anos de escolaridade eram praticados em quase todas as áreas do País. Na década de 1970, estavam totalmente instituídos, fato que significou um avanço enorme comparativamente a 1917. Esses dez anos compunham a escola de educação geral. No interior desse sistema monolítico a escola primária compreendia quatro anos fosse ela a única escola em uma comunidade rural, por exemplo,

representasse ela os quatro primeiros anos da escolaridade de sete ou ainda fosse o começo da escola de dez anos. As crianças pequenas frequentavam o mesmo prédio das crianças mais velhas quando esse grupo existia naquela localidade.

O ano letivo começava no dia 1° de setembro e terminava entre 20 de maio e 20 de junho, com doze dias de férias de inverno e dez dias de férias na Primavera. As crianças e jovens iam à escola seis dias por semana, de segunda a sábado, normalmente das 8h45 às 14h30. As matérias mais difíceis eram programadas para as primeiras horas da manhã e, em muitas escolas, temas acadêmicos eram alternados com trabalho prático.

O Ministério da Educação sugeria programas e propostas e contava com a opinião de eminentes acadêmicos, educadores e cientistas. Essa intelectualidade, via de regra, pertencia aos quadros do Partido Comunista. Após discutidos, os programas curriculares eram adotados em todo o sistema escolar, mas algumas variações eram permitidas entre distritos urbanos e rurais e temas práticos do currículo, dependendo do tipo de trabalho predominante em um determinado distrito. matemática, língua russa, literatura e educação física compunham o currículo de todos os anos da escolaridade. Matemática e ciências eram particularmente enfatizadas na escola geral; a primeira principalmente por causa de sua relação com os outros campos de conhecimento. As autoridades educacionais soviéticas reconheciam que muitos alunos nunca usariam a álgebra e a geometria que aprendiam, mas acreditavam que tal estudo era uma boa disciplina e transferia grandes valores cognitivos. Química, Biologia e Física também eram muito importantes no currículo da escola geral. Uma outra característica dela era a importância dada ao aprendizado de línguas estrangeiras, sendo inglês, alemão e francês as principais. As crianças começavam esse aprendizado aos onze anos de idade no quinto ano da escola geral e prosseguiam até ao décimo ano. Em torno de 45% dos estudantes escolhiam inglês; 35%, alemão e 20%, francês. Na década de

1950, cursos de língua árabe, chinês, hindi e outras línguas orientais, também começaram a ser introduzidos na escola geral.[23]

Além dos métodos usuais de aprendizado de uma língua estrangeira, na União Soviética eram comuns cursos por correspondência com complementação nos Institutos de Línguas Estrangeiras de Moscou ou Leningrado (atualmente, São Petersburgo), financiados pelo Estado. Além disso, havia duas aulas semanais de educação física e atenção à saúde passando a ser três a partir do oitavo ano. Em acréscimo à educação física praticada nas escolas, meninos e meninas a praticavam em campos de verão, excursões e competições esportivas como esqui, basquete e natação. Cada escola mantinha um médico por três horas diárias no berçário e uma enfermeira em tempo integral. Dentre seus trabalhos, constavam vacinações.

Havia escolas urbanas, escolas rurais, escolas especiais. Essas últimas com currículo e métodos distintos, destinavam-se a crianças surdas, surdas-mudas ou cegas. Todas as escolas, no entanto, funcionavam sobre bases e princípios iguais, isto é, a formação da moral comunista. Por isso, especial atenção era dada à educação moral, o que pressupunha a fidelidade ideológica dos professores à política educacional do Estado, que praticamente equivalia ao Partido Comunista. Além disso, também a educação estética e a física eram de grande importância. A escola visava proporcionar o caminho das artes a todas as crianças assim como a ginástica, o atletismo e o esqui. Eram comuns também os internatos, os quais recebiam crianças "apenas com o desejo de seus pais ou tutores"[24]. A preferência era dada a crianças órfãs, crianças de pais viúvos ou de mães solteiras, mães de família numerosa e crianças que não dispunham de condições apropriadas em casa para a sua criação"[25].

---

[23] O Instituto de Ciências Sociais de Moscou, onde estudamos, ilustra a política de aprendizado de línguas estrangeiras adotada União Soviética. Os coletivos de estudantes eram formados pelos seus países de origem e contavam com professores que falavam as suas línguas. Assim, por exemplo, havia o coletivo de brasileiros com professores que falavam esse idioma tal como havia dos árabes, dos argentinos, dos laosianos, dos italianos etc. Nosso professor de Economia Política, Oleg Tsukânov, falava e escrevia em cinco idiomas.

[24] KOROLEV, *Education in the USSR*, p. 35.

[25] KOROLEV, *Education in the USSR*, p. 36.

Durante os três primeiros anos da escola primária, a memorização era muito praticada. Autores da época soviética convergem no fato de que, apesar de o seu currículo ter sofrido mudanças nas décadas subsequentes, a principal ênfase continuou sendo o que sempre havia sido: a insistência no ler, escrever e contar, incluindo uma base completa do idioma russo. Quanto ao currículo das escolas não-russas, exigia-se muito mais das crianças pois elas tinham de aprender o russo além de sua língua nativa e ainda uma língua estrangeira, que era obrigatória em todas as escolas soviéticas. Em 1975, o currículo dos dez anos obrigatórios de escolaridade estava assentado nos seguintes princípios: 1. prover sólido conhecimento dos fundamentos das ciências; 2. assimilar os princípios da visão comunista de vida; 3. prover instrução para o trabalho de acordo com as necessidades da sociedade e dos desejos e habilidades dos estudantes; 4. oferecer educação moral, estética e física.

A escola soviética teve outra característica marcante: o currículo do primário e do secundário incompleto (7 anos de escolaridade) correspondia ao currículo do ensino secundário completo. Devido a isso, o primário, o secundário incompleto e o secundário completo constituíam uma escola geral unificada com sucessivos estágios de instrução para o trabalho. Essa escola não conheceu a disjunção que geralmente havia no Ocidente entre o primário e o secundário porque desde o primário até o final do secundário havia continuidade curricular decorrente do fato de que essa escola, obrigatória para todos, estava organizada em todas as suas etapas para formar a classe trabalhadora. Não havia, portanto, a típica diferenciação da escola secundária, como vigorava no Ocidente onde, uma parte dos jovens frequentava a escola de humanidades que assegurava ingresso nas melhores universidades ao passo que a maior parte ingressava nas escolas profissionais.

A distinção entre secundário incompleto e secundário completo tinha razão histórica. Em setembro de 1918, o Estado Soviético havia decretado escola laboral única que deveria durar nove anos, integrado por dois ciclos inseparáveis e interdependentes: o primeiro ciclo (5 anos para crianças cuja idade variava entre 8 e 13 anos) e o segundo ciclo (4 anos para jovens dos 13 aos 17 anos). A frequência de ambos

os ciclos era obrigatória para todas as crianças desta idade, qualquer que fosse a sua origem nacional. Contudo, tal decreto não pode ser cumprido em razão da Guerra Civil (1918-1922)[26], que durou de novembro de 1917 a outubro de 1922. Dada essa situação, foi necessário que, em vez do curso de preparação geral de nove anos (5 mais 4) fosse instituído um de sete anos (4 mais 3). Com que finalidade esses ciclos foram instituídos? Para transformar os dois últimos anos de escolaridade geral, também chamados "preparação geral", em cursos de ensino técnico. Portanto os primeiros quatro anos de estudos – no quadro geral de sete anos – tornar-se-iam o limiar de um dado curso técnico. Ou seja, a escola estava planejada, desde a mais tenra idade, para o trabalho.

Em 1951, os sete anos de escolaridade para todos estavam garantidos, fato que possibilitou começar a transição para o secundário completo nas capitais das Repúblicas e nas maiores cidades da União Soviética onde os jovens passaram a cursar dez anos completos. Contudo, como a transição não foi a mesma para todo o país, a antiga divisão da escola em primário, secundário incompleto e secundário completo persistiu.

Esse breve panorama sobre a estrutura da escola soviética nos mostra o quão importante o sistema escolar foi para a Revolução de 1917 e para os 74 anos de socialismo real. Segundo os autores russos consultados por nós, sem esse conhecimento é impossível entender a própria natureza e poderio do Estado soviético, inteiramente baseado

[26] A Guerra Civil foi a luta armada que eclodiu após a Revolução de Outubro de 1917 e o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). De um lado, estava o Exército Vermelho organizado pelo poder soviético; de outro, os seus opositores, que incluíam: militares do antigo Exército Czarista, conservadores e liberais favoráveis à monarquia destituída, grupos ligados à Igreja Ortodoxa Russa e até mesmo correntes socialistas minoritárias (mencheviques). O professor emérito de Economia da Universidade Ottawa, Michel Chossudovsky, afirma que: "além disso, o que também está esquecido em nossos livros de história é que em janeiro de 1918, uma força multinacional composta por tropas do Reino Unido, Estados Unidos, Canadá e Japão invadiu a União Soviética com 200.000 soldados, supostamente para 'acalmar os revolucionários', mas na verdade foi uma invasão ilegal. Isso aconteceu exatamente dois meses após a Revolução de Outubro, em 12 de janeiro de 1918, e durou até o início da década de 1920". Consultar: https://www.globalresearch.ca/neo-nazism-and-the-war-in-ukraine-interview-with-michel-chossudovsky/5817599

no seu sistema escolar. O papel da educação na sociedade soviética foi profundo e essencialmente político. Político porque, assentado nas ideias de Marx e Engels, as autoridades educacionais soviéticas compreendiam que uma escola funcionando fora da política, não passava de hipocrisia, tal como havia escrito Lênin.

Autores de diversas nacionalidades que se dedicaram a estudar o sistema escolar soviético, inclusive norte-americanos, foram unânimes em destacar o quanto a educação era importante como política de Estado. A educação abarcava todo o aparelho cultural da União Soviética. Ela abrangia o sistema escolar como um todo, desde a creche e jardins de infância até a universidade e institutos científicos, bem como um vasto círculo de instituições compreendendo três sistemas – o de escolas do povo; o sistema de escolas militares e o sistema de escolas do Partido Comunista. A educação incluía também a imprensa, sob todas as formas de manifestações em que ela existia na época – jornais, revistas, livros, bibliotecas, livrarias. Abrangia os meios de difusão das comunicações, como o rádio e a televisão. Abrangia ainda as casas de diversão e entretenimento, como o teatro, o cinema, o circo, os jogos. Englobava, ainda, o clube, o museu e os parques públicos. Em síntese, a concepção de socialismo praticada pela Revolução de 1917 estava impregnada em todas essas instituições sociais.

Quanto à estrutura geral, o sistema educacional soviético seguia os moldes tradicionais do mundo ocidental, aspecto este que tinha origem no regime czarista, interessado em importar aqueles padrões. Chamamos a atenção, aqui, para tal influência que também era presente nos bolcheviques, conforme já mencionamos. Segundo fontes da nossa pesquisa, o sistema soviético combinou certas feições dos sistemas norte-americano e do alemão, inclusive porque o Império Russo, no passado, havia sido profundamente influenciado por este último.

Em curto espaço de tempo, a escola soviética se tornou universal, conquista que foi obtida por meio da extrema dedicação dos professores, do envolvimento das famílias com a escolaridade dos filhos, do papel fundamental das organizações extraescolares e de uma política que, desde Lênin, tornou a educação função estratégica para o êxito da Revolução.

Como procuramos mostrar neste capítulo, construir uma escola inspirada nos ideais socialistas comportou dificuldades, contradições, retomadas e recuos. Conforme escreveu o historiador italiano Mario Alighiero Manacorda, "os passos à frente e atrás foram muitos na história da escola da União Soviética e desde o início se constataram as dificuldades da mudança e as resistências objetivas das velhas estruturas e dos velhos homens. O próprio Lênin reparou tudo isso, se é verdade o que Krupskaja relata de uma conversa dele com um escolar"[27]. A conversa foi a seguinte: "Vladimir Illich chamou um menino, seu conhecido, de doze anos, e lhe perguntou: 'que tarefas tiveste, e qual foi a aula?' 'Tivemos três horas'. 'E quais?' 'Matemática'. 'E depois?' 'E depois, história'. 'E que história? 'Do Egito.' 'E depois?' 'E depois, língua alemã'. Vladimir Illich olhou para mim e começou a rir: tudo é ainda como antes' "[28].

Como historiadores, é interessante observarmos o fato de como o diálogo com esse menino, de maneira involuntária, converter-se-ia em fonte futura para o estudo da escola soviética! As informações francas e diretas de uma criança revelaram ao líder da Revolução os conteúdos reais do currículo escolar, isto é, uma estrutura mais resistente do que podiam supor os próprios bolcheviques.

Quanto à importância atribuída à educação, uma comissão de educadores norte-americanos em visita às escolas soviéticas, em 1959, escreveu em seu Relatório: "Tivemos a impressão de que, em geral, os pais não precisam de incentivo para cooperar com a escola porque eles sabem que a educação é o único meio de progredir. Eles também sabem que a melhor coisa que podem fazer por suas crianças é prover-lhes a melhor educação possível"[29]. Descrevendo detalhadamente o que viram nas escolas soviéticas, essa comissão anotou, por exemplo, os aspectos que lhes pareceram ser motivadores para os estudantes, dentre os quais, destacou, além da forte cooperação da família, o constante incentivo para

---

[27] MANACORDA, Mario Alighiero. ***História da educação***, p. 315. Acreditamos que o menino citado por Krupskaia possa ser o que está em uma fotografia de 1922, escolhida por nós com essa convicção para compor o álbum deste livro.

[28] Transcrição do relato de Krupskaia tal como consta no livro de Manacorda aqui citado, página 315.

[29] U.S, *US Education Mission to the URSS*, p, 59

competir com outros países, particularmente com os Estados Unidos, nos esportes, na agricultura, na produção industrial e em outros campos. Segundo a comissão norte-americana, os alunos soviéticos eram altamente motivados nesses e em outros aspectos, todavia "a força motivadora mais importante é o significado atribuído à educação na União Soviética"[30].

2.2 A vida dos estudantes nas instituições de ensino superior

A seguir, faremos um breve relato sobre a vida dos estudantes no ensino superior soviético antes da Segunda Guerra Mundial. De modo geral, a vida cotidiana dos estudantes não mudou muito após a Guerra, embora na década de 1960 e nas décadas finais do socialismo, diversos decretos e pronunciamentos governamentais tenham exaltado a necessidade de maior engajamento político e compromisso ideológico da juventude com os valores da Revolução.

Entre 1936 e 1940, a admissão nas universidades era feita por meio de rigorosos exames seletivos. Exceto por um curto período na década de 1970 durante o qual o ingresso à Universidade de Moscou permitiu cotas para filhos de operários, o sistema voltou a adotar totalmente a via de seletivos exames. A competição sempre foi maior nas universidades e escolas técnicas das grandes cidades como Moscou, Leningrado, Kiev, Odessa, Kazan e Karkhov. Geralmente havia dez ou vinte candidatos para uma vaga, ao passo que as universidades menores e institutos menos conhecidos tinham dificuldades de preencher suas vagas. Como resultado disso, estudantes que haviam tido seu ingresso barrado nas grandes universidades, dirigiam-se às universidades menores ou escolas técnicas onde tinham certeza de sua admissão.

Todos os que necessitavam recebiam bolsas de estudos e uma verba especial para pagamento do quarto no dormitório enquanto continuassem a obter promoções no seu curso. Muitos estudantes recebiam bolsas e viviam nos dormitórios. O ensino era gratuito até 1940, quando taxas escolares foram introduzidas nos Institutos de Educação Superior (300 a 400 rublos por ano) e nas últimas três classes

[30] U.S, *US Education Mission to the URSS*, p, 51.

das escolas de dez anos (150 a 200 rublos por ano). Por meio de um decreto que alegou as necessidades do país e a elevação do padrão de vida dos operários, as bolsas escolares comuns foram abolidas e em seu lugar passaram a ser concedidas somente como prêmios por conquistas excepcionais, comprovadas pelas notas obtidas, sendo necessários, nos exames, dois terços de ótimas e um terço de boas. Até então, as bolsas escolares não eram consideradas prêmios por realização excepcional, mas como meio de manutenção dos estudantes, bastando que estes as requeressem.

Os dormitórios eram instalados em grandes casarões antigos ou, com menor frequência, em prédios construídos especialmente para isso. Internamente compunham-se de longos corredores, ladeados por numerosas portas, cada uma abrindo para um quarto separado nos quais podiam alojar-se de três a seis estudantes. A mobília era das mais simples, consistindo de três a seis camas de ferro providas de cobertores e lençóis, uma mesa comum no meio do quarto, uma cadeira e mesinha de cabeceira para cada uma das camas. Estudantes de ambos os sexos eram alojados no mesmo prédio, mas em pavimentos diferentes, ou pelo menos em alas separadas. As salas de leitura, de recreio e os refeitórios eram comuns[31].

Relatos de ex-estudantes atestam que a bolsa escolar não era suficiente para permitir dieta variada, mesmo assim eles economizavam nas refeições para comprar uma roupa nova ou para pequenos gastos. A maioria tinha poucas e surradas roupas, portanto não usava o que queria, mas o que podia. E é importante lembrar da escassez que caracterizou esse período do socialismo real, situação piorada durante a Guerra Pátria, nome dado pelos soviéticos aos anos da ocupação nazista durante a Segunda Guerra Mundial. O próprio termo "socialismo real", conforme já mencionado, foi empregado para distinguir as ideias matriciais concebidas por Marx e Engels dos extremos desafios para edificar o socialismo em um país que não tinha

[31] Nós mesmos, ao chegarmos a Moscou, vivemos durante um período em um belo casarão de campo (*dasha*, em russo) nos arredores da cidade. Ali, ficamos hospedados em pequenos quartos e começamos o curso de Língua Russa. A casa, linda e imponente, provavelmente havia sido propriedade de membros da nobreza e era rodeada por um grande bosque onde costumávamos passear no final das tardes.

as condições previstas pela teoria. Devido a isso, há vários relatos sobre a dificuldade em comprar algum item de vestuário, por exemplo, o que exigia longas horas em filas.

As condições de vida dos estudantes universitários ou dos Institutos de Educação Superior abrangiam os que apenas estudavam, os que se preocupavam com algum tipo de trabalho social e os que trabalhavam. Contudo, todos encontravam tempo para recreio e lazer. Basquete, bilhar e xadrez eram muito populares; competições e torneios despertavam grande interesse. Além disso, havia um certo número de grêmios estudantis, de organização voluntária, destinados aos estudos e à prática do drama, música, dança popular e clássica etc, como também círculos literários de leitura.

Todo instituto soviético de educação superior tinha sua própria banda de música; alguns possuíam também orquestra sinfônica e quartetos de dança. As apresentações ocorriam nos feriados revolucionários (1° de maio, 7 de novembro etc) após discursos dos líderes do Partido. Segundo relatos de ex-estudantes, tais apresentações contrastavam pela ironia com a monótona gravidade do programa político. Esses feriados eram ocasiões para manifestações estudantis maciças. Apesar de não serem espontâneas, mas de inspiração e organização governamental, eram encaradas como um dos menos desagradáveis deveres sociais dos estudantes soviéticos, os quais, segundo depoimentos, evitavam manifestar opiniões heterodoxas, isto é, divergentes das concepções oficiais, nos debates públicos e também nas aulas.

Ex-estudantes, críticos do sistema ou não, convergem na constatação sobre a existência do que se chamava "socialização política" ou mesmo "doutrinação". Em outras palavras, a formação da moral comunista era a essência da educação soviética em qualquer nível de ensino, modalidade de curso, escola ou atividades extraescolares.

2.3 "A coletividade infantil deve ser bela": a vida na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjínski

Por sua importância e singularidade no sistema escolar soviético, trataremos da educação das crianças órfãs ou abandonadas, cuja história ficou associada ao nome de Anton Semionóvitch Makarenko (1888-1939). A educação dessas crianças no início da Revolução e nas décadas seguintes explica-se, em primeiro lugar, por razões históricas porque a situação de pobreza e abandono foi uma herança do regime czarista. Era preciso, pois, acolhê-las em abrigos apropriados. Outro fator que contribuiu para o aumento de crianças abandonadas foi a Guerra Civil entre partidários e contrários à Revolução. Os primeiros anos até a década de 1930 exigiram que a pedagogia soviética formulasse métodos adequados e criasse instituições específicas para educar essas crianças. Se considerarmos que em 1939 começou a Segunda Guerra Mundial e que os nazistas invadiriam a União Soviética em 1941, podemos incluir essa década também como parte do esforço estatal para garantir educação infantil a todas as crianças soviéticas, pois uma grande parte das escolas foi destruída e uma enorme quantidade de lares ficou sem o chefe de família. Como já citamos, a União Soviética perdeu 26 milhões de vidas, a maior cifra dessa Guerra, o que afetou milhões de crianças e, por isso, as instituições específicas para órfãos ou abandonados perduraram após a Segunda Guerra Mundial e só começaram a perder a importância que tinham na década de 1960.

Foi exatamente no auge dessas necessidades históricas que transcorreu o trabalho de Makarenko. Um dos mais importantes pedagogos soviéticos, ele nasceu na Ucrânia em 1888 e era filho de um operário ferroviário que trabalhou mais de quarenta anos em uma fábrica de vagões. Nessa mesma fábrica, com uma formação que ele próprio definia como rudimentar, trabalhou nove anos como professor recebendo um salário de apenas 25 rublos e, décadas mais tarde, em uma conferência, ao tratar de sua biografia, afirmou que essa foi uma experiência magnífica porque tratava-se de uma comunidade muito unida.

Após a Revolução de 1917, Makarenko dirigiu a Colônia Gorki para onde haviam sido destinados "delinquentes menores"[32]. De 1920 a 1935 ele esteve à frente desse trabalho como também da Comuna Dzerjínski, localizada a sudeste de Moscou, para onde muitos de seus alunos da Colônia haviam se transferido, o que significa que na Comuna não só a experiência da Colônia Gorki teve continuidade como também a história de uma mesma coletividade humana. Em 9 de março de 1939, em um pronunciamento feito no Instituto Pedagógico de Kharkov, Makarenko discorreu sobre o seu trabalho destacando que ao longo de 32 anos como pedagogo, criou uma maneira própria de desenvolvê-lo, fator possível por não ter se tratado de uma escola comum, mas de uma instituição especial. Como sinal desse êxito, ele citou o fato de que a Comuna Dzerjínski naqueles últimos anos se mantinha com autogestão financeira e ele mesmo indagou à plateia que o ouvia "sois capaz de imaginar uma coletividade infantil com autogestão financeira?"[33] Pois a Comuna cobria não só as despesas orgânicas, os salários dos professores, a manutenção dos gabinetes etc, mas também todas as despesas relacionadas com a manutenção das crianças. Além disso, dava lucro ao Estado.

Nesse pronunciamento feito a menos de um mês antes de seu falecimento que ocorreria repentinamente a 1° de abril de 1939, Makarenko relatou aspectos importantíssimos da vida na Comuna e é esse relato que nos serve de fonte. Segundo ele, desde o início da Revolução, a escola soviética se chamava escola do trabalho, o que, em seu caso específico, exigiu uma compreensão muito complexa sobre o papel do trabalho, da organização dos processos laborais e mesmo do entendimento do próprio método laboral. Ao longo de sua experiência à frente da Colônia Gorki e da Comuna Dzerjínski, ele salientou que

---

[32] MAKARENKO, *Problemas da educação escolar*, p. 10. Como historiadores de formação, adotamos a prática de manter termos de época mesmo que atualmente não sejam aceitos pois, se adotarmos conduta contrária, descaracterizaremos não apenas uma época histórica, mas a própria cultura, o pensamento social e político e todo um conjunto de normas e padrões culturais que marcam um determinado período histórico. Por essa razão, termos como "menores delinquentes" são preservados e grafados entre aspas.

[33] MAKARENKO, *Problemas da educação escolar*, p. 13.

> Houve uma altura em que eu era partidário dos 'processos laborais'. Todos considerávamos que nesses processos a criança exterioriza livremente a sua capacidade de trabalho. Também pensava que o processo laboral era necessário para conferir à criança o gosto pelo trabalho. Mais tarde compreendi que se deve ensinar a criança a dominar uma atividade produtiva concreta, a alcançar uma determinada qualificação[34].

Recebendo crianças de 10 a 12 anos que sabiam ler e escrever muito mal e por vezes nem isso, a primeira dificuldade era que concluíssem os dez anos de escolaridade até 18 anos de idade. Isso dificultava a marcha da escola secundária, mas segundo Makarenko, as crianças abandonadas tinham algo que facilitava vencer grandes obstáculos: elas não podiam contar com a ajuda dos pais, mas apenas com as suas próprias forças. Elas logo compreendiam que a escola lhes abria caminho para o ensino superior, caminho que as atraíam por proporcionar residência e bolsa de estudo. De acordo com Makarenko, o trabalho era mais fácil na Comuna porque os "comuneiros" estavam, sob sua direção 24 horas por dia perfazendo um período total de 5 a 7 anos e segundo porque a Comuna tinha produção própria, que começou com fios ópticos e bancos chegando a máquinas fotográficas. Além disso, havia criação suína e uma granja bem equipada que lhes possibilitou não apenas alimentar-se e vestir-se melhor, mas também completar o fundo de material escolar, a biblioteca, assim como a construção de um palco.

O desenvolvimento da produção fabril foi tal que propiciou a autogestão financeira e, em consequência, a realização de atividades que as escolas comuns não conseguiam, como excursões anuais que duravam um mês, por exemplo. Uma dessas excursões envolveu 500 pessoas em um trajeto pelo Volga até ao Cáucaso para a qual eram necessários 200 mil rublos. Por isso foi decidido que trabalhassem meia hora extra por dia durante um mês a fim de obterem a soma necessária. O valor pedagógico dessas excursões foi descrito detalhadamente por Makarenko. Em volta de uma viagem, ele mobilizava, durante todo o ano, não só cada indivíduo, mas toda a coletividade, os recursos

[34] MAKARENKO, *Problemas da educação escolar*, p. 26.

materiais disponíveis, a preparação cultural e tantas outras atividades. A viagem ao Cáucaso, por exemplo, exigiu preparação durante todo o inverno. Um explorador foi enviado antes para averiguar onde se poderia pernoitar, comer, com quem contar etc.

Nos primeiros anos da Comuna, os estudantes não recebiam salários pelo seu trabalho, mas depois de hesitar entre a conveniência pedagógica de os receberem ou não, Makarenko adotou essa prática. Seus relatos fornecem diversos exemplos sobre os resultados positivos destacando-se como o principal deles o aprendizado, pelas crianças, de administrar seu próprio dinheiro, conforme afirmou: "Uma pessoa que começa uma vida independente deve ter já alguma experiência do manejo do seu próprio orçamento e deve saber gastá-lo. Não se deve sair para a vida sem saber o que é dinheiro"[35].

Outro aspecto marcante da pedagogia de Makarenko foi o valor dado à estética. Ele acentuava tudo o que embelezasse a educação infantil, como os jogos, aos quais dava imensa importância, pois, para ele, a coletividade infantil que não jogasse, não seria uma verdadeira coletividade infantil. Além disso, destacava a estética do vestuário, da habitação, e do próprio comportamento. O que é a estética do comportamento? Para Makarenko, é precisamente o comportamento que adquiriu uma determinada forma. A própria forma, para ele, é um indício de uma cultura mais elevada, por isso a estética era um valor por si só educativo. Ele não enumera todas as normas de uma vida bela, mas insiste que a vida bela deveria ser obrigatória. Por isso, enfeitar a coletividade foi outro componente do seu método pedagógico. Mesmo quando a sua coletividade era muito pobre, o primeiro dever sempre foi construir uma estufa para que se pudesse plantar um hectare de flores, por muito caro que isto custasse. Nunca deveria faltar rosas, não quaisquer florzinhas, mas crisântemos e rosas. Com isso, não faltavam flores nos dormitórios, nos refeitórios, nas salas de aula e gabinetes e até mesmo nas escadas. Cestos de lata eram feitos para adornar a sua orla. Para ministrar as aulas, Makarenko exigia de todos os professores que vestissem sua melhor roupa, e ele mesmo reservava seu melhor terno para trabalhar.

---

[35] MAKARENKO, *Problemas da educação escolar*, p. 122.

Outra obsessão sua era a limpeza das mesas. Ele argumentava que usar uma toalha de plástico não seria errado, já que era prática e fácil de lavar, mas, segundo ele, tão somente uma toalha branca pode ensinar a comer com cuidado ao passo que a de plástico é uma perversão. É impossível educar a comer cuidadosamente se não se cobrir a mesa com uma toalha branca, repetia ele, e assim eram as suas exigências em relação a qualquer pormenor da vida escolar, em relação aos livros, à caneta, ao lápis. A quem fizesse objeção, Makarenko retrucava: "Estas ninharias de princípio devem não só ser levadas até ao fim, mas também rigorosamente pensadas e harmonizadas com princípios gerais"[36].

Makarenko foi um dos maiores educadores da escola soviética. Enérgico, disciplinador e convicto de que a educação deveria "formar uma pessoa que sem falta seja feliz"[37]. Seu trabalho na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjínski foi caracterizado por ilimitada dedicação, energia e paixão. Para ele, a harmonia entre os objetivos comuns e os pessoais constituíam o caráter da sociedade soviética e se a coletividade infantil não fosse organizada deste modo, isso não seria educação soviética. Em 1939, pouco antes de morrer subitamente de um ataque cardíaco, Makarenko dissertou sobre suas concepções pedagógicas e fez um balanço do seu trabalho à frente das duas instituições dizendo: "Não nos envergonhamos absolutamente nada de dizer que em muitos pormenores do nosso trabalho somos ainda imaturos, continuamo-lo a ser e não pode ser de outro modo. Seria na verdade uma presunção afirmar que em vinte anos tivéssemos podido criar, aperfeiçoar, finalizar e formar uma grande escola pedagógica completamente nova, a escola da educação comunista. Neste campo somos autênticos pioneiros e é próprio dos pioneiros enganar-se"[38].

Para quem acredita que Makarenko seja, hoje, um educador ultrapassado e que suas ideias em nada podem contribuir com a moderna pedagogia, a resposta é dada pelo Centro de Estudos sobre ele, criada há mais de três décadas em Poltava (Ucrânia), que recebe delegações do mundo todo e mantem publicações sobre sua prática e pensamento.

---

[36] MAKARENKO, *Problemas da educação escolar*, p. 147.
[37] MAKARENKO, *Problemas da educação escolar*, p. 29.
[38] MAKARENKO, *Problemas da educação escolar*, p. 9.

Em síntese, desde o início da Revolução, ao mesmo tempo em que se edificava a escola do trabalho para todas as crianças e jovens, foram também criadas as colônias, escolas experimentais e laborais. Elas foram uma experiência importante para a elaboração da pedagogia soviética, mas também expressaram o grave contexto daqueles anos, pois abrigavam, em sua maior parte, crianças órfãs de guerra.

O Comissariado do Povo para a Instrução tinha a sua própria rede de colônias e escolas experimentais. Nelas, os princípios da escola do trabalho estavam mais efetivados e, por isso, era delas que o Comissariado esperava extrair os métodos a serem adotados nas escolas comuns. No período da Guerra Civil, estava em funcionamento um grande número dessas escolas, que incluía não apenas atividades laborais, mas também artísticas, e atendiam aos objetivos do Comissariado pois ele não buscava um projeto simples para a futura escola socialista. "O que se valoriza nelas era o espírito de liberdade, de trabalho e atividades em comum, e talvez, acima de tudo, esperança"[39].

No pior período da Guerra Civil, Lênin, Krupskaia e Lunatcharski costumavam visitar os jardins de infância e as colônias infantis convictos de que estavam presenciando o começo de um novo mundo. Encantados, designaram o que viam "cantinhos de alegria". Contudo, mesmo esses "cantinhos" eram parte de um dramático ambiente, pois essas crianças haviam perdido seus pais e seus lares"[40].

2.4 O que os alunos soviéticos usavam para ir à escola?

Concluiremos este capítulo com um tema pouco comum na literatura educacional, mas que, no entanto, compõe um aspecto importante, visível e cheio de significado da vida escolar em qualquer lugar do mundo: o uso ou não do uniforme.

Em 1918, após a Revolução de Outubro, no contexto da luta contra o legado do regime czarista, o governo bolchevique emitiu um decreto abolindo o uso de uniformes escolares. Tal medida constava do conjunto de todas as que os revolucionários bolcheviques tomaram

[39] FITZPATRICK, *The Comissariat of Enlightenment*, p. 50.
[40] FITZPATRICK, *The Comissariat of Enlightenment*, p. 50.

para contestar o antigo regime, algumas até mesmo simbólicas, como o uniforme escolar. Contudo, em 1948, após a Guerra Pátria, o uniforme escolar reapareceu. Provavelmente a sua re-introdução tenha atendido às necessidades que ficaram comprovadas durante a invasão nazista e, ao mesmo tempo, como um ato de amadurecimento da Revolução. O aspecto mais significativo, porém, consiste no fato de que o uniforme adotado e que passou a ser obrigatório, assemelhava-se em tudo ao que era usado no período pré-revolucionário. As meninas usavam um clássico vestido marrom com avental preto (uso cotidiano) ou branco (para ocasiões especiais), amarrado nas costas com um laço e modestamente enfeitado com golas e punhos de renda. Além disso, elas podiam usar laços pretos, marrons (uso cotidiano) ou brancos (cerimoniais). De acordo com as regras, arcos de outras cores não eram permitidos[41].

A moral rígida da era de Stalin, que durou de 1924 a 1953, se estendia à vida escolar. O comprimento dos vestidos e o penteado das meninas atendiam aos requisitos que alguns educadores definiram como moral puritana. Nas escolas soviéticas, cortes de cabelo de moda, por exemplo, eram proibidos até o final da década de 1950, sem falar na coloração. As meninas sempre usavam tranças com laços[42].

O estilo do uniforme escolar soviético foi modernizado em 1962 e mudou a cada década desde então. Algumas diferenças nas Repúblicas soviéticas também passaram a existir. Os ternos dos meninos eram feitos de lã. A jaqueta substituiu a antiga túnica; as meninas usavam vestidos marrons com aventais e laços pretos. Em ocasiões especiais usavam aventais e laços brancos.

Os membros dos Pioneiros que, na verdade, eram quase todos os alunos com menos de 14 anos de idade, usavam gravata vermelha[43].

---

[41] NAZAD V SSSR. *V chom khodit' v shkolu sovetskiye shkol'niki*. Consultar: https://back-in-ussr.com/2013/09/v-chem-hodili-v-shkolu-sovetskie-shkolniki.html

[42] O uniforme escolar da Era Stalin pode ser visto nos filmes "Primeira série" (1948) (Pervoklassnitsa [Первоклассница]) e "Vasek Trubachev e seus camaradas" (1955). (Vasok Trubachov i yego tovarishchi [Васёк Трубачёв и его товарищи]).

[43] Podemos ver crianças em idade escolar do final da década de 1960 no filme "Nós viveremos até segunda-feira" (Dozhivom do ponedel'nika [Доживём до понедельника]).

Desde meados da década de 1970, o corte do uniforme aproximou-se das tendências da moda que ocorreram na década de 1960. Para os meninos, as calças e jaquetas de lã cinza foram substituídas por calças e jaquetas de tecido de lã azul. O corte das jaquetas lembrava as clássicas jeans, pois a chamada "moda jeans" ganhava força no mundo[44]. Um acréscimo obrigatório ao uniforme escolar, dependendo da idade do aluno, eram os distintivos dos Outubristas (nas séries iniciais), Pioneiros (nas séries intermediárias) ou Komsomol (nas séries superiores). Os estudantes pertencentes aos Pioneiros mantiveram o uso da gravata vermelha.

No início da década de 1980, foi introduzido um uniforme para alunos do ensino médio, a partir da oitava série. As meninas da primeira à sétima série usavam vestido marrom, como no período anterior, mas um pouco acima dos joelhos. Para os meninos, calça e paletó foram substituídos por terninho. A cor do tecido ainda era azul. Para as meninas, as regras rígidas sobre cortes de cabelo foram relaxadas[45].

Com o fim da União Soviética, os uniformes escolares obrigatórios foram abolidos no ano seguinte (1992). Tal medida teve similitude com a de 1918, pois ambas se basearam no princípio segundo o qual elas representavam um regime e um legado que era preciso deixar para trás.

Contudo, anos depois, os argumentos a favor do uniforme escolar lembram muito os primeiros anos do socialismo. Na Rússia, não existe um único uniforme escolar padrão, mas algumas escolas têm seu próprio uniforme, que os alunos devem usar. Os argumentos em favor de seu uso são sintetizados a seguir e alguns deles são, nitidamente, os mesmos da era soviética. O uniforme escolar é um item da disciplina, leva à coesão, contribui para o desenvolvimento do senso de comunidade, coletivismo, visualmente expressa uma espécie de causa

[44] Tivemos oportunidade de testemunhar essa tendência nos primeiros anos da década de 1980 quando fomos estudantes no Instituto de Ciências Sociais de Moscou, pois, sempre que estávamos na Praça Vermelha, local mais frequentado por turistas soviéticos, algum jovem se aproximava para nos perguntar onde havíamos comprado a nossa calça jeans.

[45] O uniforme escolar dos anos 1980 pode ser visto, por exemplo, nos filmes "Convidado do Futuro" (1985) (Gost'ya iz budushchego [Гостья из будущего]) e "As Aventuras da Eletrônica" (1980) (Priklyucheniya Elektronika [Приключения Электроника]).

comum e presença de objetivos coletivos. O uniforme escolar exclui ou pelo menos limita a possibilidade de competição entre alunos (e seus pais) em matéria de roupas, reduz significativamente a diferença visual entre alunos de famílias de diferentes rendimentos materiais, evitando a estratificação de acordo com o princípio "rico/pobre" e não afeta negativamente a sua saúde. Finalmente, argumentos favoráveis indicam que a sua produção subsidiada, "mantêm os preços baixos e reduzem gastos com educação de crianças de famílias pobres"[46]. Ou seja: há crianças pobres na Rússia pós-socialista.

Uma última consideração nos parece apropriada para compreendermos a extinção do uniforme no início da Revolução, a reintrodução do seu uso em 1948, novamente, o fim do seu uso após a desintegração da União Soviética (1991), e a sua volta em seguida. O próprio marxismo nos fornece elementos teóricos para analisarmos essas mudanças de cunho pedagógico que obedecem a lógicas políticas e também a força que as continuidades exercem no processo histórico. No embate entre permanências e rupturas, a história evidencia o quão forte as mentalidades operam para a manutenção do passado. Analisando outros aspectos da Revolução, Lênin escreveu em 1919: "Sabemos que as sobrevivências do passado nos costumes predominarão inevitavelmente durante um certo tempo"[47]. Ele não viveu para testemunhar a verificação de sua análise, mas o futuro a comprovou como verdadeira. Vejamos: o costume do czarismo foi negado pelos bolcheviques, que extinguiram o uso do uniforme porque, segundo eles, aquele traje representava um símbolo cultural do regime derrotado. Eles não levaram em consideração que o uniforme, embora certamente fosse uma herança do czarismo, a sua estética representava a tradição histórica camponesa na Rússia, isto é, a forma por meio da qual as famílias se orgulhavam de suas crianças e jovens vestidos e penteados daquela maneira, com aqueles adereços, para irem à escola. Na sequência, o desenrolar da Revolução Russa evidenciou que o uniforme era mais que um símbolo, que o seu uso não poderia ser reduzido de forma simplista ao czarismo. Além disso, no contexto de

[46] NAZAD V SSSR. *V chom khodit' v shkolu sovetskiye shkol'niki*. Consultar: https://back-in-ussr.com/2013/09/v-chem-hodili-v-shkolu-sovetskie-shkolniki.html
[47] LÊNIN, *Uma grande iniciativa*, t. 3, p. 153.

extrema escassez que marcou as primeiras décadas do socialismo, as roupas eram poucas. Como as famílias teriam a quantidade suficiente para as suas crianças frequentarem pelo menos cinco dias de escola, além de, após as aulas, se dedicarem às atividades extraescolares? Foi então que o poder soviético retrocedeu, entendeu essa evidência e acabou por cultivar também o uso do uniforme da mesma maneira que havia mantido outras tradições do czarismo, como o patriotismo, que foi entendido como elemento de coesão da sociedade e tema essencial do currículo escolar e das atividades extraescolares após 1917. Por conclusão óbvia, se as sobrevivências do passado predominam por um certo tempo, elas explicam por que, na Rússia pós-1991, os argumentos a favor do uniforme escolar voltaram. Essa medida não apenas lembra os primeiros anos do socialismo como também reconhece um aspecto da herança czarista. Permanências que continuam presentes no processo histórico e chegaram ao século XXI.



CAPÍTULO 3

AS ORGANIZAÇÕES EXTRAESCOLARES

Uma das características mais marcantes da educação soviética foi o papel desempenhado pelas organizações extraescolares em todos os níveis da escolaridade durante os 74 anos de socialismo (1917-1991). Elas tinham finalidade explicitamente política na medida em que foram criadas para desenvolver nas crianças, adolescentes e jovens, a moral comunista. Mas tinham também objetivos escolares, pois as suas atividades complementavam e dinamizavam o currículo. Essas organizações partidárias foram estabelecidas para cada grupo de idade da escola geral: 1. crianças de 7 a 9 anos podiam participar dos Outubristas; 2. dos 9 aos 14 anos de idade, dos Pioneiros; 3. aos 14, do Komsomol (Juventude Comunista).

Os programas de atividades extraescolares eram conduzidos à tarde, depois das aulas, no próprio prédio escolar ou em centros especiais abertos durante o dia, sete dias na semana, geralmente das 9h às 21h. Os programas eram educativos, fossem conduzidos nos prédios escolares ou não, e foram criados para influenciar o desenvolvimento físico, moral, educacional e político das crianças, prover-lhes orientação vocacional e considerar os interesses infantis. Por meio dessas organizações as crianças e jovens podiam participar de uma variedade de atividades – técnicas, científicas, artísticas, esportivas etc.

As atividades extraescolares e extracurriculares eram mantidas pelo Ministério da Cultura com ajuda de indústrias, fazendas coletivas, sindicatos e outras organizações, e algumas delas eram diretamente mantidas pelas organizações do Partido Comunista.

Quase toda escola primária, toda escola secundária de 7 ou de 10 anos contava com sua própria organização denominada Pioneiros. Muitas escolas de sete anos e todas de dez anos tinham o Komsomol (Juventude Comunista). Ambas as organizações contavam, segundo documentos da época, com os estudantes mais ativos da escola.

Importante papel no desenvolvimento da personalidade era praticado por essas instituições e, além delas, também funcionavam clubes estudantis, centros técnicos, naturalistas e de turismo, bibliotecas infantis, escolas de música e de esportes. Praticamente cada cidade e grandes comunidades rurais tinham uma instituição que organizava a recreação infantil. Essas instituições, mantidas pelo Estado, dispunham de professores qualificados que trabalhavam em contato estreito com as escolas. Distinguindo-se delas, porém, não tinham um currículo obrigatório. As crianças podiam praticar o *hobby* que lhes interessasse e, caso não tivessem um, praticavam sua ocupação favorita que, na maioria dos casos, era jogar com outas crianças em lugares abertos próximos de suas residências. Para organizar essa recreação, o Estado pagava profissionais que trabalhavam na comunidade.

A criação das organizações extraescolares está intimamente ligada à essência da Revolução Socialista de 1917 e principalmente à exortação de Lênin aos jovens para que se nutrissem de todos os conhecimentos acumulados pela humanidade como também da ciência moderna para a construção do socialismo. Palavras de ordem nada resolveriam; o poder já estava nas mãos dos bolcheviques e seria muito mais difícil edificar a nova sociedade do que destruir a velha. Sendo assim, os jovens deveriam devotar-se a esse trabalho, começando com a alfabetização de adultos. Cada moça ou rapaz que se dizia comunista, para ser coerente, deveria dedicar uma parte do seu tempo ao bem comum, expressão com a qual Lênin se referia ao socialismo. Além da exortação direta aos jovens, ele defendeu o trabalho voluntário de toda a sociedade em dias ou datas especiais. Seus apelos serviram de inspiração ao Partido Comunista e foram repetidamente citados durante os 74 anos do socialismo na União Soviética.

3.1 Origem das organizações extraescolares

Na obra que Lênin escreveu após 1917 é flagrante a preocupação com a instrução pública como política estratégica para o sucesso da Revolução. O discurso proferido no III Congresso da União Comunista da Juventude, em outubro de 1920, é o que melhor revela tal preocupação e,

por isso, é uma fonte preciosa para compreendermos as origens das organizações extraescolares no sistema educacional soviético.

O discurso decorreu da urgência em realizar as transformações estruturais para a construção da sociedade socialista no contexto de uma conjuntura internacional adversa e no mesmo ano em que foi criada a Comissão Extraordinária da Rússia de Combate ao Analfabetismo. Nele, Lênin chama a atenção para o fato de que o socialismo teria de ser construído nas condições concretas existentes, sem ilusões e sem confiança exclusiva em palavras de ordem, já que estas, por si sós, não mudariam a situação concreta. Ele conclamou os jovens a estudarem com afinco a teoria do socialismo e também todo o pensamento anterior, ligando esses estudos ao trabalho prático pelo bem comum. Para Lênin, essa construção não seria fácil, pois não poderiam empreendê-la com outra coisa que não fosse o material humano legado pelo capitalismo.

Em difícil contexto histórico marcado por Guerra Civil, fome, escassez de todo tipo, Lênin exortou a União da Juventude Comunista a se engajar na construção da sociedade socialista na Rússia Soviética. Para ele, a tarefa começava pela organização da nova escola de Estado. Para isso, elaborou o seu discurso em torno de dois eixos: o que aprender e como aprender. Centrado nesses eixos, ele se refere à grande empreitada que a Rússia Soviética teria de enfrentar para construir o socialismo, tarefa muito mais complexa do que destruir as velhas bases da antiga sociedade baseada na exploração. Segundo Lênin, a geração de militantes criada naquela sociedade poderia, quando muito, destruir os seus alicerces, mas teria de instruir-se plenamente a si própria para edificar a nova sociedade, sem exploração do homem pelo homem. Mas aprender o quê? Essa é a primeira ordem de questões levantadas por Lênin, para quem, a tarefa de continuar a revolução que os sovietes haviam começado só poderia ser continuada pelos jovens comunistas se eles próprios se dispusessem a aprender em que consiste o comunismo. Assim, não bastaria declarar-se comunista, seria necessário compreender os seus princípios e praticá-los. No entanto, enganar-se-ia quem, apressadamente, acreditasse que essa fosse uma tarefa simples. Lênin é categórico ao desfazer essa ilusão, afirmando que ninguém se tornaria um verdadeiro comunista nutrindo-se apenas de

palavras de ordem. Por isso, assinala: "Deveis educar-vos para serdes comunista"[48]. Ele insiste em que a formação intelectual demandaria esforço próprio para compreender os desafios da nova situação, combinando teoria e capacidade de intervenção prática.

Lênin indica que, dentre tantos, o maior desafio para aumentar a produtividade do trabalho como condição necessária para o sucesso do socialismo, era, sem dúvida nenhuma, a eletricidade. Isso porque, "a seguir às tarefas militares, às tarefas da defesa da república, se coloca perante nós a tarefa económica"[49]. Portanto, seria impossível edificar a sociedade comunista sem restaurar a indústria e a agricultura. Mas, isso não seria feito à maneira antiga e, sim, sobre uma base moderna, segundo a última palavra da ciência. Essa base era a eletricidade e por isso, "só quando todo o país, todos os ramos da indústria e da agricultura estiverem eletrificados, depois da realização dessa tarefa, só então a sociedade comunista poderia ser edificada"[50].

Portanto, a eletrificação de todo o sistema produtivo russo, para Lênin, era o primeiro degrau importante no caminho para a organização comunista da vida econômica, tarefa que não levaria menos que dez anos. Tirar a Rússia da escuridão era a sua obsessão. Nenhum comunista, enfatizou ele, podia encarar com naturalidade o fato de que os camponeses e operários tivessem vivido séculos na escuridão, na miséria, e que, apesar disso, não seria possível sair depressa da escuridão; no entanto, tinham de conseguir já naquele momento que cada central elétrica construída por eles se transformasse realmente em uma base de instrução, que se dedicasse, "por assim dizer, à educação elétrica das massas"[51].

O segundo eixo do discurso consistia em "como é preciso aprender", na perspectiva da construção do socialismo. A juventude só poderia aprender isso, segundo Lênin, "se ligar cada passo do seu estudo, da sua educação e da sua formação à luta incessante dos proletários e dos trabalhadores contra a velha sociedade

[48] LÊNIN, *As tarefas das Uniões da Juventude*, p. 391.
[49] LÊNIN, *As tarefas das Uniões da Juventude*, p. 390.
[50] LÊNIN, *As tarefas das Uniões da Juventude*, p. 390.
[51] LÊNIN, *As tarefas das Uniões da Juventude*, p. 390.

exploradora"[52]. Com base nessa premissa, ele mostra aos jovens, por meio de exemplos extraídos da experiência do trabalho desta ou daquela organização da juventude, como se deveria realizar essa "educação do comunismo". O primeiro exemplo foi o da necessidade de fazer com que cada analfabeto da Rússia soviética lesse e escrevesse. "Todos falam de liquidar o analfabetismo. Sabeis que num país analfabeto é impossível edificar a sociedade comunista"[53] afirma Lênin. Mas, para isso, não bastaria que o poder soviético desse uma ordem, ou que lançasse mão dos melhores militantes nessa tarefa. A tarefa de transformar a Rússia de um país ignorante e analfabeto em um país instruído, seria impossível de concretizar rapidamente e exigia que toda a jovem geração pusesse, ela mesma, mãos à obra. Lênin conclama: "O comunismo consiste em que a juventude, os rapazes e raparigas que constituem a União da Juventude digam: essa é a nossa causa, unir-nos-emos e iremos para o campo para liquidar o analfabetismo, para que a nossa jovem geração não tenha analfabetos"[54]. Para ele, somente se a União da Juventude se empenhasse nisso, se toda a juventude trabalhasse em proveito de todos, ela teria o direito de se chamar União Comunista da Juventude.

Além do exemplo da luta contra o analfabetismo, Lênin menciona o trabalho nas hortas suburbanas. Não seria esse um trabalho útil? E responde afirmativamente que essa, sem dúvida, era uma das indispensáveis tarefas da União Comunista da Juventude:

> O povo passa fome, há fome nas fábricas. Para nos livrarmos da fome é preciso desenvolver as hortas, mas a agricultura continua a fazer-se à antiga. É preciso que os elementos mais conscientes ponham mãos à obra, e então vereis aumentar o número de hortas, aumentar a sua superfície e melhorar os resultados[55].

Portanto, a União Comunista da Juventude deveria participar ativamente delas considerando-as como sua tarefa. Lênin, todavia, exige

---

[52] LÊNIN, *As tarefas das Uniões da Juventude*, p. 394.
[53] LÊNIN, *As tarefas das Uniões da Juventude*, p. 395.
[54] LÊNIN, *As tarefas das Uniões da Juventude*, p. 395.
[55] LÊNIN, *As tarefas das Uniões da Juventude*, p. 396.

mais dos jovens, ele lhes pede que se convertam em um grupo de choque que em qualquer trabalho desse a sua ajuda, a sua iniciativa e espírito empreendedor. A União Comunista da Juventude, segundo ele, deveria consagrar todas as suas horas livres a melhorar as hortas ou a organizar, em qualquer fábrica, em qualquer unidade de produção, a instrução da juventude. Para transformar a Rússia de um país pobre e miserável num país rico era necessário que os jovens comunistas unissem a sua formação, o seu ensino e a sua educação ao trabalho dos operários e dos camponeses, que não se fechassem nas suas escolas nem se limitassem a ler livros e brochuras comunistas. Lênin conclui suas palavras lembrando que na sociedade capitalista cada um trabalhava só para si, não se preocupando se havia velhos ou doentes ou se todos os trabalhos da casa recaíam sobre os ombros da mulher, que se encontrava, por isso, oprimida e escravizada. Em seguida, pergunta e deixa a resposta implícita: "Quem tem o dever de lutar contra isso?"[56].

A longevidade dessas palavras fica patente no texto da última reforma educacional soviética *Orientaciones fundamentales de la reforma de la enseñanza general y profesional* (1984). Usando os termos "formação do homem novo", um dos seus pilares era claramente a formação moral, conforme Lênin, isto é, a necessidade de que todo o trabalho de educação, instrução e ensino da juventude incluísse a educação da moral comunista. Todo o trabalho educativo deveria ser organizado com base na unidade indissolúvel de conhecimento, convicção e ação, isto é, de palavra e ação. Ainda segundo o texto da Reforma, a escola deveria ser obrigada a educar para que a pessoa sentisse a necessidade de viver e agir em sintonia com os princípios da moral comunista, de respeitar rigorosamente as regras de vida em uma sociedade socialista e as leis soviéticas[57].

A convicção de que a melhoria da educação passava pela existência e aperfeiçoamento das organizações extraescolares é nítida no texto da Reforma de 1984, tal como nesse trecho: "O desenvolvimento de estabelecimentos extracurriculares – palácios e Casas de Pioneiros, clubes de jovens técnicos, naturalistas e caminhantes, escolas de

[56] LÊNIN, *As tarefas das Uniões da Juventude*, p. 397.
[57] UNIÓN SOVIÉTICA, *Orientaciones fundamentales de la reforma de la enseñanza general y profesional*, p. 03-08.

iniciação desportiva, musical, pintura e coreográfica, bibliotecas infantis e acampamentos de pioneiros – deverá conduzir, a longo prazo, à criação, em cada bairro, de complexos extracurriculares com uma ampla gama de atividades."[58]

A implementação total da Reforma de 1984 deveria ser concluída em 1990. No transcorrer de 1984 a essa data, problemas e dificuldades novas se interpuseram no caminho, inclusive a própria falta de compreensão clara das autoridades educacionais e do próprio poder soviético sobre a grave crise que emergia na sociedade e no sistema de poder como um todo e que levaria ao fim da União Soviética. Esse desfecho impensado e inesperado ocorreria em 1991.

A seguir, descreveremos as funções e o papel de cada uma das instituições extraescolares existentes na União Soviética.

3.2 "O que é meu é seu; o que é seu é nosso"

Essa frase, repetida como um lema nas creches e jardins de infância desde o início da Revolução de Outubro de 1917, expressa com perfeição a prática adotada pelos bolcheviques para a "socialização política" das crianças desde a mais tenra idade. Ela se tornou uma espécie de identidade dos Outubristas e uma das insígnias mais típicas da educação soviética durante os 74 anos de socialismo real.

A socialização coletiva na União Soviética começava com as crianças de 7 anos de idade e consistia em um trabalho preparatório para ingressar nos Outubristas. Apesar de a adesão ser voluntária, todas as crianças eram fortemente encorajadas a se tornar pequenos Outubristas. Tal socialização, como todas as demais organizações juvenis, baseava-se no imperativo moral de Makarenko, "no coletivo, pelo coletivo e para o coletivo"[59]. Geralmente, a criança se tornava um Outubrista no dia 7 de novembro, que era o dia de celebração da Revolução de Outubro[60].

---

[58] UNIÓN SOVIÉTICA, *Orientaciones fundamentales de la reforma de la enseñanza general y profesional*, p. 03-08.

[59] MAKARENKO, *Problemas da educação escolar*, p. 148.

[60] A Rússia czarista não adotava o calendário ocidental (gregoriano). De acordo com o calendário praticado na época, a Revolução aconteceu em outubro, mas pelo calendário

As regras básicas dos Outubristas eram: a) Outubristas são futuros pioneiros; b) Outubristas são crianças diligentes, que respeitam os adultos e amam a escola; c) somente aqueles que amam o trabalho podem ser chamados Outubristas; d) os Outubristas são honestos, corajosos e aptos; e) os Outubristas são crianças amáveis que leem, cantam, desenham, jogam, brincam e vivem felizes.

Para cada uma dessas cinco regras, havia atividades planejadas no programa escolar para internalizá-las. Por exemplo, para a regra "Outubristas são futuros Pioneiros", o plano de atividades previa: convidar Outubristas para os encontros dos Pioneiros; realizar palestras sobre a história dos Pioneiros; visitar um centro de atividades dos Pioneiros; realizar uma competição "Você é um futuro Pioneiro"; introduzir atividades relativas às tradições dos Pioneiros; realizar encontros liderados por Pioneiros de outras escolas, bairros e cidades. E assim se procedia para cada uma das demais regras.

Para Zajda, estas cinco regras que moldavam moral e socialmente a formação da criança soviética eram muito próximas dos ensinamentos cristãos, isto é, amar o próximo, trabalhar arduamente e ser feliz. Os Outubristas comemoravam vários feriados e aniversários nacionais, incluindo o Dia das Mães e o Dia das Forças Armadas. A semana da União dos Outubristas (16-22 de abril) foi introduzida em 1972 e era celebrada anualmente. A principal finalidade dos Outubristas era gerar nas crianças estado de espírito alegre e elevado, além de buscar fortalecer seu amor à Mãe Pátria. Nas assembleias, elas recitavam poesias e cantavam músicas sobre a Revolução de Outubro, a Mãe Pátria e Lênin. Elas assistiam também a um trecho de três minutos do filme que mostrava a tomada do Palácio de Inverno (Leningrado), isto é, o ato que simbolizava a Revolução socialista.

Durante as décadas de 1960 e 1970, foi elaborado o Plano para o Trabalho de "criação" das crianças. Quanto a isso, é preciso esclarecer que, na língua russa, o verbo "criar" fazia parte da pedagogia acrescido aos verbos "instruir" e "educar". Isso faz sentido porque, além de a criança de 6 meses a sete anos de idade permanecer na escola a maior

---

ocidental, adotado pelos bolcheviques em 1918, a referência passou a ser novembro. Por tradição política, o termo "Revolução de Outubro" foi mantido, mas as comemorações oficiais passaram a ser realizadas em novembro.

parte do dia, a pedagogia soviética entendia que parte da sua criação competia a ela e não exclusivamente à família. Por essa razão, na literatura sobre a escola soviética, normalmente encontra-se a expressão "criação da criança" como uma responsabilidade inerente às creches e escolas.

Entre outras práticas, o Plano para a criação das crianças previa: 1. Que a escola usasse toda a sua capacidade para organizar, fora de seus muros, os aspectos ideológico, político e moral; 2. A educação primária deveria assegurar a unidade orgânica da escola com o trabalho extracurricular; 3. A principal razão para a organização dos alunos nos coletivos Outubristas era prepará-los para se tornarem membros dos Pioneiros; 4. O desenvolvimento das habilidades espirituais e intelectuais só ocorreria se o trabalho mental fosse unido ao trabalho manual; 5. A escola deveria aumentar seu papel no sistema educacional comunista.

O uso de símbolos e *slogans* era outra característica do movimento Outubrista, além de tudo o que fosse necessário para criar sentimento de solidariedade, coletivismo e amizade na faixa dos 8 aos 10 anos de idade. Desempenhando diferentes ações sociais, ele era vital para o sucesso da socialização. Nas escolas, os Outubristas reforçavam as regras que todos os alunos deveriam seguir e toda a sua atuação funcionava como um primeiro estágio da educação moral provendo valores e compartilhando ideias sobre o que era certo ou errado. Eles cumpriam importante papel no processo de socialização, processo este no qual a nova geração adquiria valores que deveriam ser não apenas socialmente aceitáveis, mas também que reforçassem os padrões dos adultos. Essas atividades começavam na creche onde, segundo documentos, as crianças deveriam gradualmente começar a tomar consciência de que viviam na União Soviética, que o país era vasto, poderoso e rico. Não importava onde a criança soviética residisse, ela deveria ser introduzida nos conhecimentos sobre a República da Rússia porque lá estava Moscou, a capital da União Soviética; Leningrado, a cidade da Revolução, e Ulyanovsk, a cidade natal de Lênin. Além disso, eram encorajadas a participar do Sábado Comunista no mês de abril (Subbotnik) quando todos trabalhavam pelo bem comum (trabalho

voluntário)[61]. Esse dia era inspirado em Lênin que havia escrito sobre os diversos tipos de trabalho voluntário instituídos a partir da decisão, em 1919, dos trabalhadores da linha de Kazan em prolongar em uma hora a jornada de trabalho de comunistas e simpatizantes durante toda a duração do estado de Guerra Civil. Esse trabalho foi imitado por diversos outros coletivos de trabalhadores cuja finalidade era contribuir na retaguarda da guerra desenvolvendo a produtividade do trabalho, "na passagem a uma nova disciplina do trabalho e na criação de condições socialistas na economia e na vida"[62]. Para ele, essa disposição dos trabalhadores em carregamento de materiais para linhas férreas, para reparação de locomotivas e peças de vagões etc haviam sido uma "grande iniciativa" da Revolução. Esses exemplos serviam para enaltecer o trabalho e inspirar novas iniciativas, conforme podemos ler em documentos da época.

Voltando aos Outubristas, é importante mencionar que nos internatos e em outras unidades escolares, como era o caso da Comuna Dzerjínski, dirigida por Makarenko, também funcionavam organizações partidárias. Ele relata, por exemplo, que a organização da coletividade infantil era estruturada segundo vários princípios. Podiam dividir-se as crianças pelos dormitórios, e isso tinha suas vantagens, pois eram da mesma idade, do mesmo grau de desenvolvimento, portanto era mais prático e fácil para elas preparem as tarefas escolares, utilizarem materiais didáticos e manuais comuns, assim como "ajudar os mais atrasados"[63]. Mas esse tipo de organização, segundo ele, também tinha desvantagens porque as coletividades organizadas dessa forma tendem a fecharem-se rapidamente no círculo de seus interesses estreitamente escolares e afastavam-se do trabalho, que era um elemento essencial na Comuna, o que levou Makarenko a adotar o critério da produção

[61] Em nosso ano letivo em Moscou, nós também participamos do trabalho voluntário que, na verdade, não era voluntário como se entende no Ocidente, mas encarado como um dever de todos. Desde empacotar remédios a limpar as ruas, era grande a variedade de trabalhos, e cada pessoa integrava um determinado coletivo no qual cumpria a meta estabelecida até o final do dia. Essas tarefas eram planejadas pelos próprios setores, produtivos, ou não, e abarcavam todo o sistema, incluindo, por exemplo, cinemas, teatros etc além de fábricas as mais diversas e limpeza de espaços públicos.

[62] LÊNIN, *Uma grande iniciativa*, p. 152.

[63] MAKARENKO, *Problemas da educação escolar*, p. 148.

baseado em destacamentos compostos entre 7 e 15 crianças. Também nessas instituições funcionavam organizações partidárias. Segundo Makarenko, em existindo os Pioneiros, seria necessário que em cada destacamento houvesse um núcleo deles. Do mesmo modo deveriam ser distribuídos os membros da Juventude Comunista (Komsomol) nos destacamentos dos mais velhos. "Só se autoriza a organização de destacamentos constituídos unicamente por membros da Juventude Comunista se nos destacamentos restantes houver pelo menos 25-30% de membros desta organização"[64]. Sua preocupação estendia-se também aos militantes, eles não deveriam fechar-se em destacamentos e dormitórios separados, mas estar distribuídos por todos os destacamentos. Extremamente dedicado a esse trabalho, Makarenko acreditava que "em uma coletividade bem organizada, todo o processo educativo é realizado sem esforços especiais, com uma assimilação incessante de impressões, comportamentos e relações mais sutis e finalmente matizadas"[65]. De acordo com ele, era preciso lutar de maneira decisiva para evitar a desorganização do lazer da coletividade, pois se os educandos estão organizados na escola e no trabalho, mas nas horas livres adotam comportamento arbitrário, os efeitos educativos seriam baixos e produziriam faltas antissociais.

No sistema escolar soviético, havia três graus de atuação dos Outubristas: no primeiro, funcionavam grupos de cinco ou seis crianças, isso porque pequenos grupos facilitavam a rápida coesão e a amizade. Neles, cada criança se tornava consciente de que era um importante membro do coletivo. O trabalho político começava nessa etapa, ensinando-se às crianças fatos sobre política internacional ou local além de celebração de datas. Elas deveriam ser emocionalmente envolvidas nesses eventos sociais. No grau dois, as atividades se tornavam mais ritualísticas e simbólicas. As crianças usavam uma estrela vermelha no uniforme e cada grupo tinha a sua própria bandeira. No grau três, os Outubristas eram preparados para aderir aos Pioneiros. A adesão era voluntária, e a criança deveria fazer jus ao direito de se tornar membro dos Pioneiros. Os três seguintes critérios eram aplicados para

[64] MAKARENKO, *Problemas da educação escolar*, p. 150.
[65] MAKARENKO, *Problemas da educação escolar*, p. 151.

determinar se iriam ou não se tornar bons Pioneiros: 1. o Outubrista deseja se tornar um Pioneiro; 2. ele ou ela de fato participou nas atividades comuns e cumpriu as tarefas de seu coletivo? 3. ele ou ela é um bom amigo? pode trabalhar e brincar amigavelmente com outras crianças? fala a verdade?

3.3 A vida coletiva e a formação para o autogoverno

A instituição extraescolar mais conhecida da educação soviética foi a dos Pioneiros, criada em Moscou entre fevereiro e abril de 1922. Ela era o segundo degrau para se tornar membro do Partido Comunista e considerada pelo Estado a mais significativa forma de educação política das crianças de 10 a 16 anos de idade. Todas as meninas e meninos entre a idade de 10 a 15 anos podiam se tornar membros, e seus objetivos eram: ajudar a escola e os professores a melhorar o aprendizado e a disciplina; desenvolver nos colegas a curiosidade intelectual; praticar diligência e persistência; imbuir o gosto e o respeito pelo trabalho; desenvolver habilidade para cuidar de si próprios e para trabalhar. Além disso, cuidavam da saúde e organizavam suas recreações.

Os Pioneiros usavam um lenço vermelho em volta do pescoço como símbolo da entidade, e quase todas as crianças o usavam nas escolas, segundo relatos da época. Aquelas crianças que não eram membros ou que haviam sido temporariamente membros não tinham o direito de usá-los. Em cada escola havia uma Sala dos Pioneiros que contava com uma foto ou busto de Lenin assim como em cada uma havia uma fachada com o juramento: "Eu, Jovem Pioneiro da União Soviética, perante meus camaradas faço esse juramento, de amar a União Soviética, viver, estudar e lutar de acordo com o ensinamento de Lênin e do Partido Comunista"[66].

Um líder experiente, fosse professor ou um membro de fora da escola, dirigia as atividades dos Pioneiros, que eram políticas, mas também relativas à vida da escola. Elas eram realizadas por meio de

[66] U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION, AND WELFARE. *U.S. Education Mission to the U.S.S.R.*, p. 61.

círculos, nome dado a grupos de 12 ou 15 membros de crianças; a participação era voluntária e cada criança podia escolher um círculo no qual participasse por duas horas semanais; não sendo permitido participar em mais de dois círculos. Após aderir a um círculo não era consentido trocá-lo por outro, e a maioria geralmente ficava no mesmo por um ano.

A escola e os Pioneiros se empenhavam pelos mesmos objetivos: criar sucessores dignos para continuar as tarefas históricas que lhes haviam sido incumbidas. Para tanto, a escola fornecia conhecimentos teóricos e práticos e, em contrapartida, os Pioneiros a municiavam com estudantes fortemente motivados. De acordo com Sarafanikova, "milhões de crianças soviéticas passaram pelos destacamentos dos Pioneiros durante a escola primária, participaram da vida social e, depois de crescidas, juntaram-se às fileiras dos conscientes construtores do comunismo"[67]. Decretos governamentais referentes ao trabalho dos Pioneiros, em 1957 e 1958, visaram o melhor cumprimento da educação das jovens gerações, fomentando em suas organizações uma atitude mais instrutiva para a vida e para a atividade prática.

Ainda segundo a autora, de acordo com as suas forças, todos os Pioneiros participavam de trabalhos gerais do povo em todas as Repúblicas, tais como: cuidar de pequenos animais nas fazendas, criar animais domésticos, esforçar-se por rendimentos elevados nas safras de milho, plantar e cultivar canteiros e gramados nas escolas e ao longo de ferrovias, coletar papel e metal usado, juntar-se aos alunos mais velhos na construção de prédios e moradias escolares. A tradição dos Pioneiros incluía a celebração de importantes datas cívicas e outras atividades semelhantes, cuja finalidade era promover o patriotismo e a adesão ao marxismo-leninismo. Além disso, para as autoridades educacionais, os Pioneiros eram efetivos aliados dos professores, pois reforçavam os padrões de comportamento socialmente adultos esperados pela escola. Os Pioneiros exerciam forte influência na socialização das crianças e mantinham rituais, símbolos e tradições. Dentre estas, a celebração de 22 de abril (nascimento de Lênin), 19 de maio (criação dos Pioneiros), o dia das Forças Armadas (23 de

[67] SARAFANIKOVA, G. P. *Komsomol and Pioneer organization*, p. 41.

fevereiro), o Congresso da Juventude (8 de fevereiro), e o Dia da Vitória (9 de maio). As suas atividades incorporavam os seguintes princípios: 1. diretrizes sociais e políticas; 2. participação voluntária, mas ativa na organização dos trabalhos; 3. capacidade de iniciativa; 4. consideração das idades e diferenças individuais; 5. romantismo e interesse pelos jogos.

Uma Comitiva de educadores norte-americanos em visita às escolas soviéticas, em 1959, registrou impressão positiva sobre essas atividades que lhes pareceram ser muito bem organizadas. Segundo esse relatório:

> Muitas atividades dos Pioneiros eram realizadas pelos círculos, termo dado a grupos ou clubes de 12 a 15 adolescentes. Tais atividades, oferecidas em grande variedade, balanceavam o rígido currículo escolar. A participação é voluntária. Cada criança pode escolher um círculo que funciona duas vezes por semana não lhe sendo permitido participar em mais de dois. Depois de aderir a um deles também não lhe é permitido abandoná-lo e escolher outro, mas permanecer no mesmo por um ano. O uso de círculos como mecanismo educacional nos pareceu ser bom e muito bem organizados[68].

O verão era o maior período de tempo livre das crianças e adolescentes, pois as férias duravam quase três meses, e as crianças e jovens raramente podiam ser vistas na cidade durante esse longo período. Elas passavam as férias de verão em milhares de campos, centros turísticos, *resorts* de saúde, casas de férias situadas nas florestas, próximas a rios e lagos, e à beira-mar. Mais de 30 milhões de crianças e jovens usufruíam dessas oportunidades.

Durante os 74 anos da Revolução, Lênin continuou sendo exaltado por ter estado na origem das organizações extraescolares, assim como Krupskaya, também enaltecida durante toda a vigência do socialismo. Sua preocupação com a participação das meninas, por exemplo, era recorrente. Ela insistia em que as organizações infanto-juvenis deveriam estar próximas e conectadas às organizações dos trabalhadores,

---

[68] U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION, AND WELFARE. *U.S. Education Mission to the U.S.S.R.*, p. 61.

especialmente das mulheres. Acrescentava ser necessário convencer os trabalhadores de que não era menos importante que meninas participassem dos Pioneiros e não apenas meninos. As meninas, repetia Krupskaya, não deveriam ficar presas em casa, mas desde a infância acostumarem-se a estar juntas, em uma organização com meninos, estar com eles em pé de igualdade. Além disso, ela enfatizava que as mulheres trabalhadoras eram capazes de grandes feitos e, por isso, deveriam transmitir seus conhecimentos aos Pioneiros.

3.4 Komsomol: a antessala do Partido Comunista

A mais importante organização extraescolar do sistema soviético de educação era o Komsomol (Juventude Comunista), criado em 1917. Os estudantes que nele ingressavam eram os mais velhos das escolas secundárias e os das universidades (16 a 23 anos de idade). Mais difícil de serem promovidos da condição de Pioneiros para o Komsomol, os jovens permaneciam nesta organização até a idade de 27 anos ou mais para, então, ingressarem no Partido Comunista.

As regras da moral comunista para o Komsomol eram: lealdade ao comunismo e amor à Mãe Pátria; consciência do trabalho para o bem da sociedade; amizade entre os povos da União Soviética e intolerância ao racismo e discriminações étnicas; coletivismo e camaradagem ("um por todos e todos por um"); compromisso com o trabalho social; honestidade, simplicidade e modéstia na vida pessoal e social; relações humanas de respeito mútuo entre as pessoas; intolerância ao parasitismo, injustiça, desonestidade, carreirismo e apego ao dinheiro. Conforme Ponomariov, desde os primeiros anos do poder soviético, o Komsomol revelou-se um fiel auxiliar do Partido Comunista em todos os setores, notadamente no campo e no sistema escolar. De fato, a cooperação entre as escolas e o Komsomol já havia ficado patente no discurso de Lênin em 1920. Até o final da década de 1980, "a íntima relação entre escola e Juventude Comunista foi o fator distintivo da teoria e da prática da educação comunista"[69].

[69] MURATOV, *The school and the Komsomol*, p. 84.

As direções básicas da relação entre escola e Komsomol eram: (1) direção ideológica e política; (2) direção para o trabalho, isto é, os alunos deveriam ter profundo entendimento da necessidade do trabalho como fundamento da sociedade e do indivíduo; (3) direção moral, que concernia à assimilação das normas da moral comunista, o enriquecimento ideológico e o desenvolvimento de uma compreensão social da vida. A maior esfera de interação entre escola e Komsomol era o trabalho com os Pioneiros.

Considerada inabalável até o início da reforma educacional de 1984-85, documentos publicados durante o ano de 1984 não sinalizam enfraquecimento dessa relação, ao contrário, enfatizam a necessidade do seu contínuo fortalecimento e demonstram convicção das autoridades políticas no seu aprimoramento.

Todos os governantes, desde Lênin, foram obsessivos quanto a essa relação orgânica entre as duas instituições. Por exemplo, Leonid Brezhnev, que governou de 1964 a 1982, assinalava o crescimento da influência política do Komsomol na vida da sociedade, destacando que ele era a principal reserva do Partido, seu fiel colaborador e condutor de ideias. O interesse do Partido no ativismo da juventude explica o fato de que ele confiasse a essa poderosa organização tarefas em escala nacional. Documentos partidários sobre a escola e o Komsomol permitem constatar um programa preciso para a educação comunista das crianças e da juventude. Segundo eles, a interação entre essas duas organizações aumentava a efetividade de resolução de problemas de ambos: por parte da escola, o problema de possibilitar aos alunos a educação secundária; por parte do Komsomol, o problema de envolver a juventude na construção prática da nova sociedade. Tudo isto baseado na afirmação da moral, organização, disciplina, responsabilidade, iniciativa quanto ao pensamento e comportamento dos alunos. A direção básica de tal interação entre escola e Komsomol propiciava aos jovens assimilar as normas da moral comunista e valores espirituais do socialismo desenvolvido, segundo consta no texto da Reforma de 1984.

O XXVI Congresso do Partido Comunista enfatizou a ideia segundo a qual a reestruturação de todas as relações sociais à base dos princípios coletivistas inerentes à nova ordem seria completada no período do socialismo desenvolvido (progresso material e intelectual).

Isto envolvia, em primeiro lugar, o fortalecimento da liderança do Partido sobre o sistema educacional, sobre o ensino e a educação comunista de crianças e jovens. Em segundo lugar, esta relação aumentaria em extensão e profundidade a combinação da educação com instrução na escola, nos espaços culturais não escolares e em todos os coletivos. Terceiro, em 1984, verificava-se intensificação da influência destas organizações da juventude sobre os coletivos de alunos, sobre a formação de sua personalidade, seus interesses, aspirações, ideais e desenvolvimento vocacional. Quarto, o currículo extraescolar e o trabalho de formação não escolar era aprimorado à base do uso máximo do potencial de formação das organizações do Komsomol. Como "célula primária" que mantinha diferentes ligações com outras "células", isto é, organizações partidárias (escolas, grupos de estudantes, unidades produtivas), o Komsomol, como instituição partidária nas escolas, era objetivamente a maior liderança dos coletivos de alunos e seu papel na vida da escola estava em ascensão, segundo documentos anteriores à Reforma de 1984. Oito milhões de alunos eram membros do Komsomol em 1984 e pertenciam a 95 mil escolas. Ele era, em síntese, um ativo colaborador do corpo docente – atuando pela formação ideológica, política, moral, patriótica, internacional, legalista, ateísta e para o trabalho.

Nesse mesmo ano, contudo, documentos partidários, artigos e livros demonstravam preocupação com a influência de valores capitalistas sobre a juventude. Por isso, a atenção com a escola redobrou. O documento *Ideological, Political and Moral Education*, evidencia claramente a necessidade de formar uma visão científica de mundo, postura comunista em relação ao trabalho e consciência moral. Segundo Filonov, a mais importante condição para a formação ideológica dos alunos consistia em ter profunda consciência da vantagem do modo de vida socialista e, para isso, tanto as atividades escolares quanto as não-escolares deveriam ser vitais. O autor afirma: "Dada a luta entre os dois sistemas sociais, a educação compatível com os ideais socialistas e o combate à ideologia e propaganda burguesas são fatores muito importantes para formar a convicção ideológica da juventude"[70].

[70] FILONOV, *Ideological, Political and Moral Education*, p.11.

Para Filonov, a propaganda burguesa destinava-se tanto ao consumo interno quanto à exportação para os países socialistas, divulgando *slogans* como: "a sociedade de ilimitadas oportunidades", "neutralidade das instituições sociais", "harmonia social", "ameaça comunista", "regime totalitário", "desrespeito aos direitos humanos", "terrorismo internacional". Eram intensamente veiculados "os valores do mundo burguês, o culto ao consumo, o individualismo e apoliticismo"[71]. No entanto, o autor afirma que os alunos da escola soviética reagiam criticamente a tais propagandas e eram leais aos valores morais, espirituais e ideológicos das gerações mais velhas.

O Komsomol exerceu e manteve importância crescente como instância de poder até o final da União Soviética. Embora ele já exercesse grande influência sobre os estudantes desde 1920, foi a partir do seu Congresso, realizado em 1936, no qual foi decidido instituir essa organização nas escolas de 7 e de 10 anos, que tal influência assumiu forma mais organizada. Essa decisão estava em consonância com a política de Joseph Stalin, que governou até 1953 e com as mudanças havidas na educação escolar, inclusive o fim da coexistência entre marxismo e ativismo na pedagogia soviética. O Komsomol, nesse contexto, teve a sua importância gradativamente aumentada no sistema educacional e na esfera do poder estatal. No texto da Reforma de 1984 ele é citado várias vezes no tocante às suas obrigações relativas à educação, à observância do marxismo-leninismo nas escolas; na garantia de melhores condições de trabalho dos professores e até mesmo na obrigação de conceder-lhes moradia em ordem de prioridade. Essas atribuições demonstram o quão poderoso se tornou o Komsomol como instância de poder desde a exortação de Lênin em 1920.

3.5 Pioneiros e Komsomol: "importante parte da pedagogia soviética"

A frase acima expressa a convicção das autoridades educacionais soviéticas sobre o papel que a juventude organizada no Komsomol e

[71] FILONOV, *Ideological, Political and Moral Education*, p.12.

os adolescentes, representados pelos Pioneiros, exerciam sobre a escola especificamente e sobre todo o sistema educacional e cultural.

Em 1984, havia aproximadamente 20 milhões de adolescentes pertencentes a mais de 100.000 unidades dos Pioneiros em toda a União Soviética e esse número, por si só, é capaz de revelar a importância política e pedagógica que essa organização exerceu durante os 74 anos de socialismo no país. Acrescentemos o fato de que os educadores soviéticos acreditavam no princípio segundo o qual a personalidade das crianças e jovens não era formada somente na escola. Dessa forma, tanto o currículo quanto as atividades extraescolares descobriam os talentos excepcionais de algumas crianças, as quais, então, passavam a frequentar escolas especiais de matemática, línguas, artes, balé, música e outras nas quais a educação geral era combinada com estudos especiais.

Tratando da educação moral e da socialização política na escolaridade da criança soviética, Zajda, ex-aluno do sistema educacional soviético, afirmou que, ensinar no espírito do comunismo e desenvolver a filosofia marxista-leninista de vida, era um dos seus principais objetivos. Segundo ele, isso foi reconhecido por delegações norte-americanas que visitaram a União Soviética entre 1965 e 1971 para conhecer o seu sistema educacional. Um desses registros recomendava aos Estados Unidos da América seguir o mesmo modelo para desenvolver cidadãos com alta moral e princípios éticos, portanto, as escolas deveriam dar maior ênfase à educação moral e valores éticos. Para ele, a escola soviética não apenas transmitia conhecimentos, mas também instruía a criança nas normas e valores do comunismo:

> A socialização política na sociedade soviética é um processo onipresente que capacitava a elite política (Partido Comunista da URSS) a inculcar na juventude lealdade ao regime comunista e aos ideais do marxismo-leninismo, aceitação da autoridade, amor à Patria-Mãe, coletivismo, consciência do trabalho para o bem da sociedade, alto senso moral sobre as obrigações públicas[72].

[72] ZAJDA, *Education in the URSS* p. 108.

A postura anti-capitalista, anti-individualista e anti-religiosa estava presente em todos os níveis do sistema educacional. Em resumo, a escola soviética era, assumidamente, uma instituição ideológica.

Conforme Joseph Zajda, a formação moral e política cumpria importante papel na escola soviética não apenas por meio do currículo, mas também por ser um movimento massivo da juventude comunista. Outubristas, Pioneiros e Komsomol eram grandes coletivos soviéticos nos quais a maioria dos estudantes dos 7 aos 17 anos de idade eram politicamente socializados. Esses coletivos protagonizaram papel vital na formação do caráter, da educação moral e da "doutrinação política"[73]. Eles reforçavam a ideologia presente nos currículos escolares. Para Zajda, o papel que essas organizações juvenis desempenharam foi tão grande que sem a sua valiosa contribuição todo o processo da educação comunista teria sido seriamente minado.

Após 1936, como mencionamos, a importância do Komsomol cresceu. Autores da época, ex-alunos da escola soviética, relatam que ele acompanhava ativamente o trabalho dos professores quando suspeitava de atitude anti-bolchevista.

Funcionando como mecanismo de incentivo aos estudos e de socialização política, ou seja, de fidelidade ideológica ao marxismo-leninismo, recorrentes considerações eram feitas a um significativo número de professores que ainda não dominavam suficientemente a teoria e os métodos de trabalho do Komsomol na escola, e não consideravam as suas especificidades como parte de uma independente organização da juventude soviética e, como consequência, não realizavam totalmente o seu potencial educacional. Por isso, o Partido Comunista considerava que a formação de professores deveria prever o trabalho com o Komsomol e os Pioneiros.

Em síntese, a teoria e os métodos dos Pioneiros e do Komsomol eram entendidos como "importante parte da pedagogia soviética"[74].

---

[73] ZAJDA, *Education in the URSS*, p. 146. Notemos que o autor não emprega a expressão "socialização política" adotada pelos dirigentes soviéticos, mas "doutrinação", termo mais usado no Ocidente para expressar controle ideológico. Conforme afirmamos antes, Joseph Zajda estudou na União Soviética. Ele escreveu seu livro na Austrália.

[74] MURATOV, *The school and the Komsomol*, p 102.

Esta foi uma característica essencial da escola soviética em seus 74 anos de existência. Apesar disso, fontes da época mostram que as tendências políticas dos estudantes não poderiam ser simplesmente classificadas em "pró-soviéticas" ou "anti-soviéticas", pois havia um grande número que se declarava ao lado da ciência e não da política. A rejeição ao capitalismo era notável entre a juventude, o que não impedia, todavia, que, ao mesmo tempo, uma parte dela rejeitasse também o regime bolchevista.

Uma certa apatia entre a juventude começou a ser mais observada a partir da década de 1970, fato que levou as autoridades soviéticas a apelar repetidamente para que os professores e as organizações extraescolares reforçassem atividades de engajamento ideológico nas escolas.

A firmeza ideológica de crianças e jovens como elemento indispensável para a continuidade do socialismo foi interpretada de duas formas diferentes no período pós-1970. L. I. Brezhnev (1906-1982), confiante no futuro da União Soviética, assim pronunciou-se no XXVI Congresso do Partido Comunista:

> O povo soviético olha confiantemente em direção ao futuro. Mas seu otimismo não é uma autoconfiança de um lacaio do destino. Nosso povo sabe que tudo o que ele tem foi criado com seu próprio trabalho e defendido com seu próprio sangue. Nós somos otimistas porque acreditamos no poder do trabalho – porque acreditamos em nosso país, em nosso povo. Nós somos otimistas porque acreditamos em nosso partido e porque sabemos que o caminho para o qual ele aponta é o único caminho verdadeiro[75].

Zajda, por sua vez, ao tratar da grande mobilidade social que a escola havia promovido ao longo da Revolução, realçou que pelo menos desde a década de 1970 era nítida a apatia na postura entre os jovens, que se tornavam mais consumistas e menos convencidos do comunismo.

[75] KOZHEVNIROV, The further improvement of the party's guidance of the general education school. *Soviet Education*, p. 34-56.

3.6 "A juventude, força criadora da renovação revolucionária"

Com essa frase de Mikhail Gorbatchov, que governou de 1985 a 1991 e foi o último presidente da União Soviética, concluiremos este capítulo abordando as expectativas que ele depositou na juventude para a renovação do socialismo no contexto da *Perestroika* e da *Glasnost*, isto é, a reforma política e a reforma econômica planejadas por ele para vigorar na União Soviética e fazer avançar o socialismo.

Mikhail Sergeevitch Gorbatchov (1931-2022) foi o oitavo e último líder da União Soviética. Para o atual Presidente da Federação da Rússia, Vladimir Vladimirovitch Putin, as reformas internas propostas por Gorbatchov ajudaram a enfraquecer a União Soviética levando ao desmoronamento do País, "a maior catástrofe geopolítica do século XX"[76]. Contudo, para o próprio Gorbatchov, tratava-se essencialmente de mais socialismo. Em abril de 1987, completando dois anos de sua batalha pela reforma do socialismo, Gorbatchov discursou no Congresso da Juventude (Komsomol) expressando o desejo de que aquele Congresso viesse a ser uma nova etapa, abrindo nova página no movimento juvenil do País. Para ele, a juventude deveria participar ativamente da renovação revolucionária da sociedade socialista, conforme podemos ler:

> Encarando a nossa história com a mais ampla visão, vemos todas as vitórias e realizações, erros, amarguras e desilusões. E com esta visão podemos dizer com orgulho: a juventude, enveredando pelo caminho da Revolução de Outubro, justificou as esperanças dos combatentes revolucionários, cumpriu a sua missão. Para uma geração, foram a Revolução, a guerra civil e os primeiros quinquênios econômicos; para outras, a Grande Guerra Pátria; a juventude de outras gerações coincidiu com os anos heróicos da reconstrução do pós-guerra. Vocês e os vossos coetâneos sucedem hoje àqueles que desbravaram as terras virgens, descobriram os jazigos de petróleo de Tiumén, construíram o Caminho de Ferro Baikal-Amur e as centrais elétricas da Sibéria, chegaram ao pico

[76] MORRE Mikhail Gorbatchov, o último líder da União Soviética. *Folha de S. Paulo*. 30 ago. 2022. https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2022/08/morre-ao-91-anos-mikhail-gorbatchov-o-ultimo-lider-da-uniao-sovietica.shtml. Acessado em 30.05.2023.

> do progresso técnico-científico. Do trabalho diário abnegado surgem os grandes feitos que engrandecem o nosso povo e o nosso país[77].

Essa referência histórica de Gorbatchov tinha forte base nos feitos do passado quando, desde 1918, a juventude comunista havia se engajado na construção socialista munida de nobres ideais, tal como atesta a carta de um grupo de jovens publicada em 1958 no jornal *Komsomol Pravda* e que reproduzimos na íntegra:

> O Komsomol regional do Daguestão deu instruções ao Comitê da cidade de Kizlar para escolher 100 pessoas para a colheita no Cazaquistão. Após duas semanas, o Comitê reduziu esse número para 50, dedicou-lhe uma noite para as despedidas e publicou uma saudação aos que partiam para as terras virgens. O comandante do grupo havia contado a eles sobre a colheita na região de Semyozerny e, depois, designou a data para distribuir as passagens. Mas eis que um dia, o telefone tocou e era uma ligação do Comitê Regional dizendo que o Comitê Municipal de Kizlar não receberia uma única passagem sequer. Durante quatro dias ficamos sentados no Comitê Municipal do Komsomol esperando obter pelo menos algumas passagens. Agora queremos informar a todos que, lembrando do que outros jovens fizeram no ano de 1918, nós iremos nos telhados dos vagões do trem. Não pensem que somos vândalos. Estamos partindo com o grupo do Daguestão sem o Komsomol, sem passagens e sem diárias; estamos indo às nossas próprias custas. Por favor, publiquem esta declaração no Komsomol Pravda. Com os melhores votos. Poltavsky; Vitaly; Gromov; Vladmir; Pankova; Maria; Babuchyev; Vassily, por todos os outros[78].

O que teria levado esses jovens a deixar voluntariamente seus lares e partir para terras distantes, sabendo que uma boa colheita em território virgem exigia abnegação, não dormir o suficiente, não comer o suficiente para que uma safra pesada pudesse ser colhida a tempo sem perdas? Para C. M. Osherevo, tal como outros jovens haviam partido para o trabalho em 1918, o que movia essa decisão era o sincero desejo de ser útil ao seu país e a seu povo, por isso, segundo suas palavras, a

---

[77] GORBATCHOV, *A juventude, força criadora da renovação revolucionária*, p. 5.
[78] OSHEREVO, *They were trained by the Komsomol*, p. 13.

juventude soviética era admirada em todo o mundo por seu altruísmo e nobreza. Ainda segundo Osherevo, os jornais burgueses simplesmente não compreendiam tal atitude de moças e rapazes soviéticos; eles buscavam respostas para o segredo da façanha coletiva da juventude soviética em paragens longínquas, despedindo-se de suas famílias para viver em tendas, quase congelados de frio. Em seguida, ele reproduziu as palavras do jornalista inglês, Evan McCall, que havia escrito o seguinte: "Sua geração viveu as dificuldades e horrores da guerra. Mas você nunca foi ensinado que a avareza é uma virtude, que o trabalho é uma desgraça, que o amor pela humanidade é pueril, ingenuidade; você nunca foi ensinado que a imaginação do homem só consegue voar em direção a bancos e talões de cheques. Ninguém nunca lhe sugeriu que a guerra é natural. Ninguém jamais vacinou você com a ideia de que a juventude é tola, que o sonho juvenil é apenas ignorância, que a desilusão é o destino inevitável do homem"[79].

Essa imersão ao passado da juventude comunista nos parece útil para confirmar a convicção de Gorbatchov a respeito do sentimento de justiça que geralmente habita o coração dos jovens. Segundo suas próprias palavras, o programa de reformas que vinha defendendo desde 1985 – Perestroika e Glasnost -, não significava outra coisa que não fosse "mais socialismo". Para ele, mais socialismo significava que precisavam de um socialismo em constante renovação e desenvolvimento, um socialismo que, econômica, cultural e moralmente fosse capaz de estar na vanguarda da civilização humana. Mais socialismo significava mais dinamismo e criatividade, mais organização e ordem, mais ciência e iniciativa na gestão econômica, mais eficácia na administração. Mais socialismo significava mais justiça social, elevação do prestígio do trabalho – o valor mais prioritário da sociedade socialista. Mais socialismo significava mais democracia, mais transparência, mais coletivismo na vida comum, mais cultura, mais humanismo nas relações entre as pessoas. Mais socialismo significava mais aspiração para alcançar objetivos patrióticos elevados, mais preocupação cívica com os assuntos do País e mais desvelo pela paz.

[79] OSHEREVO, *They were trained by the Komsomol*, p. 14.

Com propósitos tão elevados, Gorbatchov acreditava que a reorganização, tal como ele denominava seu plano de reformas, não tinha opositores. Mas ele se enganou, e imediatamente esbarrou na resistência de conservadores no Comitê Central do Partido e no Governo, nos Ministérios, nas Repúblicas e nas regiões. Além disso, existiam conservadores também nos coletivos de trabalhadores e até mesmo no Komsomol, embora, segundo Gorbatchov, não fosse comum aos jovens serem contaminados pelo espírito conservador. Suas críticas se dirigiam à burocracia e às pessoas que haviam se habituado ao velho modo de vida e não queriam mudá-lo. Tais hábitos, a seu ver, não correspondiam ao espírito da renovação. Em resumo, o Presidente combatia atitudes parasitárias e insistia fortemente no fato de que a situação material e social no socialismo deveria ser determinada pelo trabalho e somente pelo trabalho.

Alvo de reações dentro do próprio Partido Comunista, Gorbatchov relata aos jovens que havia muita discussão sobre se não estaria havendo demasiada crítica de sua parte, se realmente seria necessária uma transparência tão ampla, se a democracia não provocaria fenômenos indesejáveis. E ele mesmo responde que não, pois, a seu ver, na democracia residia a preocupação com a estabilidade da sociedade socialista. Convicto, ele enfatiza a declaração que, seguidamente, vinha repetindo desde 1985 em nome do Comitê Central do Partido: "o socialismo sem a verdadeira democracia simplesmente não pode existir. O socialismo é o regime dos trabalhadores, o socialismo é a democracia"[80].

Que tarefas de reorganização da sociedade Gorbatchov pediu à juventude? Basicamente, três. Primeiro, que ela participasse em massa no processo de renovação e democratização da sociedade. Segundo, que cuidasse seriamente da permanente renovação e enriquecimento do potencial intelectual da sociedade, isto é, que o Komsomol contribuísse para o desenvolvimento econômico e social do País. Naquele quinquênio em curso, segundo Gorbatchov, a sociedade deveria solucionar problemas importantes, modernizar na totalidade a indústria de construção de máquinas, elevando-a ao nível dos

[80] GORBATCHOV, *A juventude, força criadora da renovação revolucionária*, p. 11.

requisitos mundiais. A economia deveria dar respostas a muitas questões, pois era justamente desse setor que seriam criadas as condições prévias para a realização da política social forte que seu programa de reformas havia traçado.

Reconhecendo o trabalho da juventude em setores dos mais difíceis da edificação econômica, ele enaltece iniciativas que havia presenciado no Extremo Oriente e na Sibéria, na Ucrânia e em Moscou, em Leningrado e na região do Báltico. Em seguida, cita um exemplo extraído das observações que fizera nessas viagens: o trabalho de um jovem coletivo de cientistas que se ocupava da criação de um supercomputador eletrônico. Tratavam-se de jovens, segundo ele, que haviam concluído "ontem" o curso superior, e não se preocupavam com salário e horário de trabalho, todos estavam totalmente absorvidos pela ideia de criar esse supercomputador. Ele realça essa virtude para alertar a juventude para o fato de que, no Ocidente, havia quem apostasse no atraso técnico-científico da União Soviética.

Na sequência, o Presidente adverte para que a juventude não se deixasse embalar por conversas sobre a reforma do ensino secundário geral e do ensino profissional, pois, a seu ver, a reforma estava "marcando passo", isto é, o Ministério da Educação e todos os seus organismos não se moviam. Para que a reforma andasse seria preciso que os organismos do Partido e os coletivos do Ministério da Educação, do sistema de ensino técnico – profissional e do ensino superior usassem seu prestígio e influência, reorganizando-se resolutamente, para fazer acelerar a reforma educacional. Não deveriam aceitar estagnação, sofismas vazios e inépcia na prática. Em terceiro lugar, ele alude aos problemas "alarmantes" sobre condições de trabalho e de vida de jovens participantes em construções e às dificuldades dos habitantes das cidades recém construídas bem como à necessidade de melhoria da situação nas residências coletivas. Enfim, ele cita essas e outras questões que haviam sido relatadas naquele Congresso em que a sua presença expressava o grau de importância que o Komsomol e a juventude soviética em geral significavam para si próprio. Ele completa dizendo que tudo o que, no entender da juventude, fosse relacionado com o conceito de justiça social deveria ser examinado atentamente.

Ao mesmo tempo, todo esse trabalho não poderia ser isolado do leque de tarefas de educação, cultura e formação ideológico-moral do indivíduo. Pois, no socialismo, segundo Gorbatchov, não poderia haver desnível entre o aumento do bem estar material e a maturidade espiritual do ser humano. Isso porque, "a missão histórica do socialismo é engrandecer o homem, criar condições para que ele revele multilateralmente as suas aptidões (...). Perante o Congresso do Komsomol, quero anunciar: o Comitê Central do PCUS e o Governo aplicarão com firmeza a linha do XXVII Congresso do Partido com vista a uma rigorosa observância do princípio da justiça social. O modo de vida socialista só pode admitir uma única hierarquia – a hierarquia dos méritos pessoais, baseados nas capacidades, conhecimentos e experiência, na força de caráter, aspiração a nobres ideais sociais. Estes é que devem ser os critérios"[81].

Finalmente, ele toca nas questões internas do Komsomol afirmando que muitos comitês haviam se tornado prisioneiros de métodos burocráticos de trabalho, e por isso sua impressão era a de que, figurativamente, quando analisado o trabalho dos membros ativos do Komsomol, tinha-se a impressão de que a juventude caminhava de um lado da rua e os ativistas do lado oposto da rua, e, pior que isso, em sentido contrário. Tal disparidade decorria, segundo ele, do fato de haver sido criada uma "elite" do Komsomol ao passo que, ao contrário, os ativistas deveriam dar sempre o exemplo no trabalho. Em seguida, indaga: "E o trabalho de um estudante qual é? Assenhorear-se do conhecimento"[82]. Para ele, privilégios, como frequentar as aulas quando bem entendessem era uma prática inaceitável nas faculdades e universidades. Os responsáveis pelo Komsomol deveriam ter um único privilégio: por meio de sua conduta, provar que tinham o direito moral de estar à frente da juventude universitária ou das escolas secundárias. Em suma, insiste Gorbatchov, o Komsomol deveria ser intransigente para com tudo que contrariasse os valores e ideais do socialismo. Uma juventude interessada, pensando com espírito crítico, exigente; essa era a sua expectativa.

---

[81] GORBATCHOV, *A juventude, força criadora da renovação revolucionária*, p. 21-22.
[82] GORBATCHOV, *A juventude, força criadora da renovação revolucionária*, p. 23.

Contudo, os objetivos da *Perestroika* e da *Glasnost* tomaram rumos contrários à renovação pretendida por ele. Suas críticas e propostas acabaram, involuntariamente, fornecendo munição aos seguintes segmentos sociais da sociedade soviética: 1. aqueles que, mesmo sendo membros do Partido Comunista, já não acreditavam nem praticavam o socialismo; 2. aqueles que jamais haviam acreditado no socialismo e que, mesmo em silêncio, não toleravam o poder soviético; 3. uma massa de pessoas indiferentes aos propósitos socialistas. Não é nosso propósito avaliar até que ponto o próprio marxismo como visão de mundo ainda tinha aderência dentro do sistema político instituído em 1917, mas, seguramente, a iniciativa de Gorbatchov e o desfecho que ela iria ter, provocou uma crise sem precedentes no marxismo em todo o mundo.

A proposta de reforma de Gorbatchov evidencia que o sistema construído desde 1917 estava exaurido. Ele buscou uma saída dentro do próprio socialismo, insistindo na tese segundo a qual a renovação revolucionária significava mais socialismo. Não levou em conta que a sua luta por mais socialismo poderia vir a ser uma arma contrária ao próprio socialismo. O colapso não era previsto nem desejado por nenhum dirigente, a maioria da população havia votado em um referendo de março de 1991 pela manutenção da URSS[83], provavelmente pelo que o socialismo real mais lhes assegurava: uma abrangente seguridade social, educação e cultura para todos. Além disso, era uma sociedade estável, em parte pelo desconhecimento do que se passava em outros países. Mas a crise revelava que, àquela altura, a União era uma sombra ao passo que as Repúblicas, a única realidade. Assim, na sequência de dramáticos e sucessivos acontecimentos que levaram à independência das Repúblicas, a União Soviética se desintegrou em dezembro de 1991 sem tiros ou canhões.

[83] Segundo dados fornecidos por Eric Hobsbawm, em março de 1991, 76% da população votou pela integridade da URSS. Ver *Era dos extremos*, p. 477.

CAPÍTULO 4



OS PROFESSORES, PARTE ESSENCIAL DA INTELECTUALIDADE SOVIÉTICA

Os professores exerceram papel imprescindível nos 74 anos que se seguiram à Revolução Russa de 1917. Eles garantiram o funcionamento do sistema educacional soviético sob duras circunstâncias por todas essas décadas e, em alguns períodos especialmente, como a Guerra Civil (1918-1922) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), enfrentaram condições inimagináveis de dureza e desafios para alfabetizar e ensinar crianças e jovens.

A educação soviética alcançou níveis que chamaram a atenção do mundo desde o lançamento do Sputnik (1957), que atraiu seguidas comitivas de educadores estrangeiros para visitar o País. Uma parte sem igual desse mérito cabe aos cientistas e professores daquela época. Tão importante foram que, tanto o Estado quanto autores que trataram do assunto, referem-se aos professores como a melhor herança do passado educacional soviético.

No texto da última reforma educacional soviética, editado em 1984, o item específico denominado "O professor na sociedade soviética" discorre sobre a sua situação depois de sete décadas de socialismo, indicando desafios e perspectivas para essa singular categoria profissional, "a mais nobre e difícil", que requeria a quem a escolheu "constante criatividade, infatigável trabalho intelectual, enorme generosidade humana, amor às crianças e fidelidade ilimitada ao seu trabalho"[84]. E tal como no início da Revolução, o Estado continuou a lhe exigir firmeza ideológica, profissionalismo, erudição e cultura.

[84] UNIÓN SOVIÉTICA, *Orientaciones fundamentales de la reforma de la enseñanza general y profesional*, p. 1.

4.1 Embates ideológicos com o Sindicato de Professores

Além da situação de analfabetismo adulto, um dos primeiros problemas que a Revolução de 1917 enfrentou quanto à política de educação foi a sua relação com o Sindicato dos Professores da Rússia (VUS). Nessa época, a União Soviética ainda não estava constituída, o que viria a ocorrer a partir de 1922. Por isso, nos referimos aqui tão somente à Rússia. Em março de 1918, a seção sindical de Moscou, com 4 mil filiados na época, entrou em greve acompanhando os professores de Leningrado (hoje São Petersburgo) que já estavam paralisados desde janeiro.

Esse Sindicato havia retomado as suas demandas reivindicatórias em 1917 e, após a Revolução bolchevique, suas atividades se dirigiram contra o poder soviético, o que gerou a divisão do movimento entre os que eram contra o novo regime e os favoráveis. As autoridades do Comissariado do Povo para a Instrução começaram, então, a apoiar abertamente os professores a se retirarem do Sindicato para criar um outro que seria denominado "Sindicato dos professores internacionalistas", reunindo os que haviam passado abertamente para o lado soviético.

Em um contexto extremamente difícil, marcado por escassez de toda ordem, fome e frio, o governo bolchevique acusou os grevistas de serem patrocinados por membros do antigo regime e os ameaçou de demissão, ciente, contudo, de que isso seria impossível de se efetivar porque não haveria contingente para substituí-los. Na ocasião, Lunatcharski, dramaturgo e crítico literário, o primeiro Chefe do Comissariado do Povo para a Instrução, proferiu vários discursos e escreveu artigos alegando que a greve era apoiada por influentes membros do antigo regime em franca postura contra-revolucionária já que era bem conhecido "o espírito reacionário da profissão docente, um grupo privilegiado sob o antigo regime"[85]. Por isso, expressava a sua crença de que, do povo, viriam novos e melhores professores. Porém, como isso não poderia ser feito de imediato, foi editado um decreto

[85] FITZPATRICK, *The Commissariat of Enlightenment: soviet organization of education and the Arts under Lunacharsky*, p. 41.

exigindo que todos os professores submetessem seus nomes ao soviete local da educação a fim de confirmar a sua permanência no cargo, o que foi interpretado por eles como medida punitiva. O critério para a permanência, em síntese, consistia em lealdade ao governo soviético, e a forma de atestá-la passava pelo poder local (soviete).

Ao mesmo tempo, a postura do Comissariado de incentivar a criação de um outro sindicato não era consensual. Krupskaia, a mais influente educadora da Revolução de 1917, criticou a forma de execução do decreto afirmando que "os professores estavam sendo interrogados sobre suas crenças de forma detalhada, o que é uma inadmissível violação da liberdade de consciência"[86]. Vera Menzhinskaia, por sua vez, declarou que "a confirmação no cargo de professor apenas para essa categoria de pessoas empregadas e não para quaisquer outras, submete os professores à humilhação"[87].

A caracterização de Lunatcharski sobre os professores serem "um grupo privilegiado" deve ser compreendida no contexto de uma época em que a escola era para poucos no regime czarista e, por essa razão, também o grupo social dos professores era minoritário e oriundo da *intelligentsia*, ou seja, de um pequeno grupo social escolarizado da época. Por seu lado, o Sindicato alegava que a ciência não deveria se render à política, o que lhe gerou represálias, inclusive prisões de lideranças. O desfecho dessa batalha ideológica culminou em janeiro de 1919, quando o novo sindicato foi criado e, em seu regimento, foi introduzido um parágrafo sublinhando que, embora os sindicatos na Rússia Soviética fossem entidades não partidárias, apenas os professores que reconhecessem a "ditadura do proletariado como meio necessário para instituir o socialismo"[88] poderiam ser filiados. Registros da época mostram que no momento de sua dissolução, o Sindicato dos Professores da Rússia contava com 50.000 membros. Em 1920, o novo sindicato, denominado "União dos trabalhadores da

---

[86] FITZPATRICK, *The Commissariat of Enlightenment: soviet organization of education and the Arts under Lunacharsky*, p. 36.

[87] [87] FITZPATRICK, *The Commissariat of Enlightenment: soviet organization of education and the Arts under Lunacharsky*, p. 36.

[88] FITZPATRICK, *The Comissariat of Enlightement: soviet organization of education and the Arts under Lunatcharsky*, p. 43.

educação e da cultura socialista" (Rabpros), contava com 250.000 membros[89]. Esse número revela claramente a estratégia política adotada a fim de neutralizar a importância dos professores, pois o novo sindicato deixou de ter a sua base exclusivamente neles.

Com a designação "trabalhadores da educação e da cultura", o governo substituiu o termo "professores", episódio revelador das dificuldades, erros e acertos cometidos nos primeiros anos da Revolução. Os bolcheviques não contavam com experiência anterior de outros países, eram os primeiros a construir o socialismo e isso em um país que não se encaixava no modelo previsto por Marx e Engels, um país no qual essencialmente não havia riqueza acumulada para ser dividida. Contando apenas consigo mesmos e com as condições concretas existentes, criaram o "socialismo real".

A luta ideológica, a falta de experiência democrática e as divergências políticas nesses primeiros anos ficam muito evidentes no fato de que Krupskaia e Vera Menzhinskaia divergiram do Comissariado quanto ao decreto e à aniquilação do Sindicato. No entanto, quando o novo sindicato foi criado, no verão de 1919, elegendo um comitê inteiramente composto por comunistas, o seu presidente não foi nenhum dos membros que haviam planejado desde o início a sua criação, mas Ludmilla Menzhinskaia, irmã de Vera Menzhinskaia. Essa educadora havia trabalhado com Krupskaia nos cursos para trabalhadores que aconteceram nos domingos à tarde durante a década de 1890 em Smolenskaia. Tal como sua irmã, ela era uma das fundadoras do Comissariado do Povo para a Instrução. Em outras palavras, uma ativista bolchevique. Esse acontecimento, portanto, evidencia a gravidade da situação política nos primeiros anos da Revolução, a visão autoritária, a própria lógica que foi sendo abruptamente estabelecida pelos acontecimentos e, o mais importante,

[89] A partir da criação da União Pan-Russa de Trabalhadores da Educação e da Cultura Socialista, em 29 de julho de 1919, começa o período soviético na história do movimento sindical de educadores na Rússia. Em 1958, esse sindicato passou a reunir trabalhadores em educação, ensino superior e instituições científicas de toda a União Soviética, ou seja, das 15 Repúblicas. Essa organização durou até setembro de 1990, quando o processo de reformas políticas e socioeconômicas levaram ao colapso da União Soviética.

como essa lógica prevaleceu e acabou submetendo a si própria até mesmo aqueles que, a princípio, discordavam dela.

Os embates ideológicos, em suma, evidenciaram a dificuldade do Comissariado de colocar em prática uma escola para todos inspirada no marxismo. Os princípios de igualdade contrastavam totalmente com obstáculos reais, desde fome à falta de cadernos e lápis, situação já por si só dramática que foi agravada com a Guerra Civil. Em 1918, o País ficou dividido entre o Movimento Branco (militares do antigo governo czarista, conservadores liberais favoráveis à monarquia além de grupos ligados à Igreja Ortodoxa e correntes minoritárias socialistas) e o Exército Vermelho. Durante três anos, essa Guerra tornou o quadro ainda mais grave para a consecução dos ideais que moveram a Revolução de 1917. E foi nesse contexto extremamente desfavorável que a escola para todos começou a ser construída ao lado e simultaneamente à Campanha de Alfabetização, uma das tarefas prioritárias da Revolução.

4.2 Uma nova intelectualidade nasce da Revolução

Para ser implantado, o novo sistema educacional dependia de um rápido aumento no número de professores a fim de que a escola pudesse cumprir o objetivo de ser efetivamente para todos. Contudo, como a sociedade russa não era industrializada e muito pouco urbanizada, a política de formação de professores adotada pelo poder soviético passou a privilegiar a classe camponesa, da qual, a partir de então, passou a buscar jovens para a futura profissão. Portanto, começou nesses primeiros anos da Revolução a formação de uma nova *intelligentsia* que iria substituir aquela oriunda do czarismo. Essa nova intelectualidade, obviamente, não estava sendo constituída apenas por professores, mas pelos trabalhadores em geral; aqui, porém, o nosso propósito é mostrar como isso ocorreu na área da educação.

Outro aspecto marcante dos primeiros anos foi a dificuldade do Comissariado do Povo para a Instrução de orientar os professores para a nova política educacional, ou seja, a escola do trabalho. Que princípios definiam essa concepção de escola? Como deveria ser o seu currículo? Que métodos de ensino deveriam ser aplicados? A maioria dos

professores desconhecia totalmente a simples denominação "escola do trabalho". Mesmo para o núcleo de educadores que compunha o Comissariado, não era suficientemente claro esse conceito e nem mesmo havia consenso de como praticá-lo.

Mais eficiente na divulgação de princípios do que na indicação de novas práticas, o Comissariado não conseguiu de imediato responder aos reclamos dos professores por claras, simples e completas instruções sobre as ideias e métodos que deveriam vigorar na escola do trabalho. Em 1919, o Comissariado encaminhou aos professores o seguinte rol de indagações para tomar conhecimento sobre as inovações que eles tinham conseguido praticar nas escolas. Solicitando descrições concisas da vida e do trabalho nas escolas, afirmava que, praticando um esforço comum, Comissariado e professores superariam as dificuldades que enfrentavam e poderiam criar a escola do trabalho na vida real. Eis as perguntas dirigidas aos professores:

1. A vida na sua escola continua sendo como ela era? Os mesmos conteúdos continuam sendo ensinados?

2. As crianças estão divididas em classes ou algo novo está sendo praticado? Algum novo trabalho tem sido feito (que tipo de trabalho)?

3. As lições têm sido conduzidas de modo diferente; ainda há divisões entre os conteúdos ou talvez todo tipo de trabalho esteja sendo concentrado em torno do processo de trabalho (mas que tipo de trabalho exatamente e como você o organiza)?

4. A escola se tornou um mecanismo vivo, adotou um modo singular de vida, há objetivos comuns e tarefas comuns? Mas que tipo de objetivos e quais passos você toma para organizá-lo? A escola, como um coletivo específico, trabalha por conta própria, ao modo soviético ou como empresa econômica privada? Ela assumiu outras responsabilidades como serrar e carregar madeira, remover a neve de pontes e telhados, organizar a semana da biblioteca, da higiene e da saúde, por exemplo?

5. Descreva a rotina diária da escola;

6. Quais são os seus planos para o futuro?

Ao mesmo tempo, interessada em conhecer pessoalmente a opinião dos professores e as condições em que a escola soviética vinha sendo construída, Krupskaia realizou uma viagem pela região do Volga-

Kama em 1919. Avessa à vida pública, ela manteve enorme correspondência com crianças e costumava ler as suas cartas em voz alta nos Congressos do Partido Comunista. Dessa viagem, Krupskaia deixou um importante diário. Chegando a Nizhny, o porto de embarque, ela ficou sabendo que, de um total de 400 professores da escola elementar e secundária, apenas dois haviam falado favoravelmente à escola do trabalho ao passo que um outro criticara a escola de cinco anos dizendo que os camponeses achavam difícil até mesmo dar três anos de escolaridade a seus filhos. O público o escutou com simpatia. Muitos desses professores haviam sido membros do Sindicato de Professores da Rússia. Em Somorvo e Cheboksary ela observou que o princípio do trabalho se resumia a cortar madeira e carregar água, o que era visto como grande pressão sobre as crianças. Além disso, não haviam sido reservadas horas para o trabalho da família, fato que levou muitos pais a retirar seus filhos das escolas. Chegando a Kazan, que havia sido tomada pelos brancos na Guerra Civil, Krupskaia constatou que ela se convertera em caos. O Comissariado da Guerra havia literalmente ocupado todas as escolas e abrigos infantis. Continuando sua viagem, ela registrou que a população de Rybnaya Sloboda odiava as palavras "trabalho comum" e quando o departamento de educação deu roupas para as crianças, seus pais se recusaram a aceitá-las sem a garantia de que seus filhos não seriam forçados a trabalhar na comuna.

A impressão dominante que Krupskaia extraiu de sua viagem foi a de que a boa vontade existente para a reforma da escola estava se esvaindo porque os professores não sabiam o que fazer para colocar em prática o princípio da escola do trabalho. Esse princípio que, segundo ela, deveria levar em conta as condições locais e ser construído pelos professores junto com a população, era totalmente ignorado. Segundo ela registrou, muitos deles sequer suspeitavam da existência de um tal princípio. Tais observações da vida real das comunidades e escolas são valiosas porque nos mostram que, sem as condições reais para a implementação de novas políticas, a sua propagação, em qualquer época e situação, corre o risco de ficar no nível do idealismo ou do dogmatismo.

Outra inquietante impressão que a viagem proporcionou a Krupskaia foi a de que os dirigentes locais do Partido eram indiferentes à educação e acreditavam que ocupar-se com ela fazia seu prestígio diminuir. Isso evidencia que não foi fácil fazer da educação uma política de Estado, tal como iniciada com Lênin que, desde o primeiro ano da Revolução, compreendeu que, sem isso, ela fracassaria. Tal experiência histórica nos é valiosa também para avaliarmos até que ponto é verdadeira a tese de que as coisas só mudam por iniciativa "de baixo", isto é, das "bases".

Além de todas essas dificuldades para instituir a escola do trabalho, no final da primeira década da Revolução, conforme mencionamos anteriormente, o Comissariado foi confrontado pelos sindicatos de trabalhadores de vários setores produtivos, mas principalmente operários da indústria, que exigiam a antecipação da idade escolar para o emprego. Segundo eles, que já se tornavam uma poderosa força política que também formava a nova *intelligentsia* soviética, a educação que estava sendo ministrada até então não tinha finalidade prática, isto é, não formava, em ritmo e em quantidade, a força de trabalho necessária para a edificação do socialismo. Eram urgentemente precisos operários e trabalhadores qualificados para todos os setores da economia, e, segundo os sindicatos, a escola que o Comissariado defendia não estava cumprindo esse papel. Na dura disputa que se seguiu, Lunatcharski e Krupskaia divergiram radicalmente da posição dos sindicatos e foram derrotados. Ambos deixaram o Comissariado. O ingresso dos jovens ao mundo do trabalho foi antecipado para 15 anos de idade, as práticas pedagógicas que, na década de 1920, mesclavam marxismo com princípios ativos da Escola Nova foram eliminadas, e a escola soviética, a partir da década de 1930, entrou em nova fase. A escola então instituída passou a ser essencialmente a formadora da força de trabalho necessária à construção do socialismo. Isso também acarretou mudanças na formação de professores e acelerou a constituição da nova intelectualidade.

4.3 Os professores no sistema educacional soviético

A composição social dos professores na União Soviética começou a mudar desde o início da Revolução de 1917 visando suprir as escolas necessárias para todos e, ao mesmo tempo, cumprir a finalidade de criar uma nova intelectualidade que deveria substituir aquela herdada do regime czarista.

Um levantamento realizado em documentos das instituições pedagógicas da região do Alto Volga sobre os graduados das décadas de 1920 e 1930 que atenderam às necessidades das escolas da região demonstram a política do governo soviético em direção a uma reorganização radical de todo o sistema de ensino superior e secundário especializado. Tal levantamento focou as instituições educacionais da cidade histórica de Kostroma, que faz parte do anel dourado de dezesseis cidades russas restauradas após a Guerra Pátria. Os documentos evidenciam que a orientação ideológica e política do processo educacional tinha a tarefa de mudar a composição social do futuro corpo docente visando a sua proletarização. No contexto da Revolução, tal proletarização tinha o objetivo de criar uma nova categoria de professores leais aos ideais socialistas, isto é, construir a escola do trabalho para todos. Portanto, o sentido de proletarização neste caso refere-se ao propósito de criar uma nova categoria de professores que tivessem como valores ideológicos os da classe trabalhadora, não considerando na devida medida o fato de que eles trabalham com idéias e não com a produção de bens materiais. Esse era o significado, portanto, de proletarização dos professores no contexto da Revolução.

Para concretizar esse ideal, o Comissário do Povo para a Instrução, Anatoli V. Lunatcharski, lembrava que Lênin havia insistido na ideia de que tudo deveria ser feito para expandir o acesso às instituições de ensino superior para as grandes massas, sobretudo para a juventude proletária. Adotando um duro caminho pragmático para a criação de uma nova intelectualidade dedicada às ideias do socialismo e do regime dominante, a liderança bolchevique contribuiu simultaneamente para a formação de condições objetivas para a democratização real do ensino superior, possibilitando acesso a ele para

trabalhadores e camponeses, a grande maioria dos quais não havia tido anteriormente a oportunidade de obter tal educação.

A orientação social do Estado no domínio do ensino superior e secundário especializado foi proclamada no Decreto do Conselho de Comissários do Povo da União Soviética "Sobre as regras de admissão às instituições de ensino superior" e assinada por Lênin em agosto de 1918. De acordo com essas diretrizes, todas as barreiras ao ingresso na universidade para representantes da população trabalhadora foram removidas: as mensalidades foram abolidas e todos puderam ingressar na universidade sem exames. O número de alunos da Universidade dos Trabalhadores e Camponeses de Kostroma, inaugurada em 8 de novembro de 1918, aumentou 4 vezes em dois meses e atingiu 1.940 pessoas em 1º de janeiro de 1919. No entanto, conforme esses documentos, na prática real, o baixo nível educacional dos candidatos obrigou ajustes significativos para a implementação do curso.

A experiência dos primeiros anos de construção de uma escola superior nesses moldes evidenciava a necessidade de um trabalho preparatório dos candidatos, dotando-os de um certo mínimo de conhecimentos, sem os quais era impossível estabelecer o processo educativo normal em uma universidade. A prática viva da arte popular nesses anos proporcionou formas de treinamento pré-universitário como faculdades de trabalho, então oficialmente legalizadas por um decreto especial do Comissariado do Povo para a Instrução de 15 de setembro de 1919. Uma das pessoas mais cultas de sua época, o comissário e poeta, entusiasta da educação pública, Lunatcharski afirmou figurativamente sobre isso:

> Sabíamos que, se esperarmos até que os novos alunos passem pelas vias normais pelas escolas, o sol nascerá quando o orvalho tiver comido nossos olhos. Portanto, quebramos os muros das universidades e, como o trabalhador ainda não consegue pular essa lacuna, construímos uma escada que se chama faculdade dos trabalhadores. Esta é uma escada com a ajuda da qual o trabalhador da máquina-ferramenta e o camponês do

arado poderá ir para a universidade após três anos de estudos intensivos e encontrar-se lá como um aluno suficientemente preparado[90].

Na segunda metade da década de 1920, a transição para a industrialização acelerada do País e para a coletivização completa da agricultura, determinou o ritmo intensivo da construção cultural, apresentou as tarefas de formação em massa de especialistas na economia e cultura nacionais, incluindo os mais numerosos destacamentos da *intelligentsia* soviética: os professores. Em conexão com a introdução, em 1930, da educação primária obrigatória universal para crianças e adolescentes, e depois uma educação geral de sete anos, a necessidade de escolas para o corpo docente aumentou acentuadamente. No primeiro ano letivo de 1930/31, o ensino geral nas zonas rurais da União Soviética requeria mais 50.000 professores primários.

Na resolução do Comitê Central do Partido Comunista, em 12 de abril de 1929, "Sobre o pessoal das universidades pedagógicas", o Partido e as organizações soviéticas foram incumbidas de aumentar a participação do grupo operário-camponês nas universidades pedagógicas até 65%, e nas escolas técnicas pedagógicas até 80% na admissão seguinte. Além disso, os filhos dos trabalhadores rurais e dos pobres deveriam constituir pelo menos 10% do total aceito para os primeiros cursos. Candidatos associados à economia *kulak,* isto é, dos antigos proprietários, não foram autorizados a ingressar em instituições educacionais pedagógicas.

Em vários casos, o programa dos cursos foi adaptado para a educação dos filhos de trabalhadores rurais, os pobres, que tinham apenas o ensino fundamental. O ritmo desse recrutamento foi intensivo, inclusive por meio do Komsomol, sindicatos e mobilizações partidárias. De acordo com as decisões do Comitê Central do Partido Comunista, de 16 de maio de 1930, eles foram designados diretamente para universidades pedagógicas específicas.

---

[90] LUNATCHARSKY *apud* ZHURAVLEV A. M. *Istoricheskiy opyt gosudarstvennogo regulirovaniya sotsial'nogo sostava uchashchikhsya pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy v 1920-1930-ye gg*. Consultar: https://wiselawyer.ru/poleznoe/31611-istoricheskij-opyt-gosudarstvennogo-regulirovaniya-socialnogo-sostava-studentov.

Na segunda metade da década de 1920, com o agravamento da luta intrapartidária, o confronto de classes na sociedade, a postura do regime soviético em relação à "velha" intelectualidade tornou-se mais dura. Intensificaram-se as campanhas para "purificar" as universidades e escolas técnicas de "elementos socialmente estranhos", isto é, provenientes das classes proprietárias[91].

Nesse contexto, Lunatcharski, sendo membro do Partido, compartilhou dessa política para a proletarização do ensino superior. Ao mesmo tempo, como uma das pessoas humanistas e cultas do seu tempo, que muito fez pelo desenvolvimento da cultura e de sua democratização, se opôs fortemente aos "expurgos" em massa das universidades, vendo-os como desumanos. Em 15 de fevereiro de 1929, ele escreveu uma carta para Stálin qualificando como uma das "questões mais dolorosas" as expulsões em massa de alunos apenas por causa da "culpa problemática de seus pais". Confirmando sua preocupação, o Comissário do Povo para a Instrução anexou uma das cartas que lhe haviam sido endereçadas por professores questionando a conveniência de "purgar" as universidades e, além disso, apresentou informações sobre uma série de erros grosseiros e pela falta de fundamento na exclusão de muitos alunos. Sujeito a duras críticas de radicais do Partido por sua "suavidade" na política educacional sua renúncia era inevitável.

Em 23 de maio de 1929, o colégio do Comissariado do Povo para a Instrução adotou um decreto detalhado "Sobre 'expurgos' em instituições de ensino superior, faculdades operárias, escolas técnicas" que, em 14 de junho de 1929, foi enviado a todas essas instituições educacionais. Este documento avaliava positivamente duas áreas principais para melhorar a composição social dos alunos: seleção criteriosa de turmas e combate à evasão da parcela operário-camponesa, principalmente dos camponeses pobres. Além disso, confirmava a necessidade de expulsão das instituições de ensino as seguintes categorias: pessoas que haviam ocultado sua origem social na

[91] ZHURAVLEV A. M. *Istoricheskiy opyt gosudarstvennogo regulirovaniya sotsial'nogo sostava uchashchikhsya pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy v 1920-1930-ye gg*. Consultar: https://wiselawyer.ru/poleznoe/31611-istoricheskij-opyt-gosudarstvennogo-regulirovaniya-socialnogo-sostava-studentov.

admissão, pessoas privadas de direito de voto, participantes de discursos anti-soviéticos, anti-semitismo, e condenados por crimes. Ao mesmo tempo, não permitia "expurgos" e "autopurificação" como "forma de regular a composição social da juventude estudantil, desconsiderando as suas qualidades pessoais"[92].

Na sequência desses fatos, o Decreto do Comitê Executivo da União Soviética "Sobre Currículos e Regime nas Escolas Superiores e Escolas Técnicas" de 19 de setembro de 1932, introduziu exames de admissão unificados, bem como avaliação diferenciada e individual dos conhecimentos dos alunos. A partir de então, todos os candidatos eram aprovados no vestibular de forma geral, independentemente de serem formados em faculdade operária, escola técnica, etc.

Em 1938, a proporção de empregados entre os estudantes do País era de 42,2% "No ano seguinte, foi registrada uma mudança radical na composição da *intelligentsia*, que se tornou do povo, ligada por todas as suas raízes com o campesinato"[93].

Essas medidas preferenciais a candidatos oriundos dos trabalhadores ou de famílias kolkoseanas (fazendas coletivas), assim como de escolas prepararatórias de jovens candidatos dessa classe social para exames nas universidades colocaram em prática aquilo que Lunatcharski desejava quando, em 1918, expressou a convicção de que, do povo, deveria emergir o novo grupo social de professores. Ele, porém, não viveu para testemunhar integralmente essa política. Morreu em 1933.

O número de professores necessários ao sistema educacional soviético era determinado com dez anos de antecedência. Segundo Joseph Zajda, entre 1968 e 1978 foram formados 2,3 milhões de professores, havendo 4,5 milhões já empregados. Isso mostra que quase

---

[92] ZHURAVLEV A. M. *Istoricheskiy opyt gosudarstvennogo regulirovaniya sotsial'nogo sostava uchashchikhsya pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy v 1920-1930-ye gg*. Consultar: https://wiselawyer.ru/poleznoe/31611-istoricheskij-opyt-gosudarstvennogo-regulirovaniya-socialnogo-sostava-studentov.

[93] ZHURAVLEV A. M. *Istoricheskiy opyt gosudarstvennogo regulirovaniya sotsial'nogo sostava uchashchikhsya pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy v 1920-1930-ye gg*. Consultar: https://wiselawyer.ru/poleznoe/31611-istoricheskij-opyt-gosudarstvennogo-regulirovaniya-socialnogo-sostava-studentov.

50% dos pedagogos soviéticos eram jovens, mulheres e rapazes em seus 30 anos de idade. A cada ano, em média, 150.00 novos professores eram graduados pelas 63 universidades, 201 Institutos Pedagógicos e 408 Faculdades de Educação. Dos 160.00 graduados em 1978, a maioria (mais de 80%) foi enviada para lecionar nas áreas rurais.

Ainda de acordo com ele, as décadas de 1960 e de 1970 na União Soviética, tal como em outros países desenvolvidos, vivenciaram rápida expansão do setor educacional. Além disso, o ano acadêmico de 1970 alcançou o *record* de matrículas no ensino secundário devido à alta taxa de nascimentos em 1960 e isso, sem dúvida, influenciou o crescimento de instituições formadoras de professores. Contudo, grande parte dos estudantes (mais de 40%) estava matriculada em período parcial, frequentando aulas noturnas. Isso porque, para propiciar escola para todos na União Soviética, foi preciso conciliar trabalho com estudos.

Outra mudança significativa foi o fato de que, se em 1960, a maioria dos pretendentes à profissão provinha dos trabalhadores de colarinho branco, por volta de 1978 mais de 60% dos estudantes no primeiro ano dos Institutos Pedagógicos originava-se dos trabalhadores e de famílias kolkoseanas, isto é, das fazendas coletivas. Segundo o autor, "a fim de compensar o viés da intelectualidade na estrutura de classe social do corpo estudantil, acordos especiais foram feitos para aceitar candidatos rurais sem os exames de admissão"[94].

Portanto, a composição social dos professores vinha mudando desde o início da Revolução. Com a extinção da propriedade privada, a coletivização do campo, e com o processo de rápida industrialização do País, o antigo campesinato, que era a maior classe social da Rússia em 1917, perfazendo 66,7% da população, passou a constituir o contingente de trabalhadores das fazendas coletivas (kolkozes) ou de trabalhadores urbanos de modo geral. Esse contingente, em 1917, era 14,6%, passando a ser 61,6% em 1977. Quanto à *intelligentsia*, que era 2,4% em 1917, passou a 22,7% em 1977[95]. Esses dados evidenciam a rápida mudança na estrutura de classes da União Soviética. Em outras palavras: o crescimento dos trabalhadores de modo geral e dos profissionais que

[94] ZAJDA, *Education in the URSS*, p. 226.
[95] ZAJDA, *Education in the URSS*, p. 46.

formavam a nova intelectualidade passou a representar 84,9% da população soviética em 1977.

Enquanto essa estrutura social estava em mudança, políticas que beneficiavam a população rural foram continuamente adotadas. Assim, entre 1973 e 1978, 63.000 estudantes da área rural foram matriculados nos cursos de formação de professores sem necessidade de exame. No ano letivo de 1979-80, 17.000 candidatos de áreas remotas foram admitidos no ensino superior sem exame de seleção. Outro dado significativo sobre a composição social dos professores refere-se ao ano de 1978, quando 65% dos candidatos originavam-se dos trabalhadores e das famílias kolkoseanas. Contudo, de acordo com Zajda, em 1979, a população rural passou a ser minoria na União Soviética, fato que passaria a interferir na planificação educacional.

Quanto ao ensino, a pedagogia soviética tinha três palavras intimamente relacionadas entre si para a profissão de ensinar: pedagogo; professor; instrutor. O papel de cada um dentro da estrutura educacional era claramente definido, da pré-escola até o Ministério da Educação. Seu desempenho, seus compromissos e direitos eram de amplo conhecimento público. Isso porque, como mencionamos, eles desempenhavam papel vital na formação intelectual, moral, social, política, estética, física e vocacional dos futuros cidadãos soviéticos. Por meio de uma complexa e centralizada rede, os professores estavam sempre informados sobre o seu papel e suas obrigações. Todas as agências de socialização – midia, pares, escola, comunidade, e pais, eram instados a reforçar os valores marxistas-leninistas. Isso, de acordo com Zajda, significava que a função profissional dos professores era sancionada e institucionalizada pelo sistema.

O *status* dos professores soviéticos devia muito à revolução educacional iniciada por Lênin, Krupskaia, Lunatcharski, Makarenko, Shatski e muitos outros nomes que estiveram na raiz do sistema educacional soviético. Desde o início da Revolução, as autoridades soviéticas foram rápidas em entender a estratégica importância das reformas educacionais. Altos padrões acadêmicos foram vistos como pré-requisitos necessários ao processo de reestruturação da nação. Segundo documentos da época, para alcançar os objetivos nacionais de

paz, prosperidade e estabilidade, alta qualidade na educação deveria ser alcançada pelas escolas.

Analisando comparativamente os professores da União Soviética e os dos Estados Unidos da América, Joseph Zajda afirma que o papel ideológico dos primeiros era maior. Tal ascendência ideológica ocorria mesmo que os professores soviéticos não pudessem "escolher os livros didáticos, ou métodos de ensino, mudar currículos ou introduzir novas unidades. Tudo, desde a elaboração do currículo à sua implementação era determinado pelo Estado"[96]. Ou seja, a sua influência ideológica sobre a sociedade transcendia o fato de não haver liberdade de escolha de livros e métodos de ensino. O mesmo autor assinala que o professor não era necessariamente confinado a uma situação estática; eles eram encorajados a contribuir em relatórios de pesquisa, artigos, notas, cartas em numerosos periódicos educacionais, e eram bem pagos por trabalhos publicados. Frequentar seminários regionais e conferências, apresentar trabalhos em simpósios pedagógicos, escrever livros e, eventualmente, ser contratado como inspetor distrital, por exemplo, garantia-lhes mobilidade ascendente. O *status* do professor também era garantido pela cota estrita de admissões às instituições formadoras, pela tabela salarial uniforme, pelas condições de emprego, e pela certeza de posse, isto é, garantia de emprego vitalício para todos os professores recém-formados. Em contrapartida, todas as decisões referentes ao papel dos professores era centralizada.

Ainda de acordo com o autor, a diferença básica entre os professores soviéticos e os ocidentais era o grau do seu necessário envolvimento na função política e moral da escola. Além de ministrar suas disciplinas, o professor deveria ser ciente da política educacional do Partido Comunista e se envolver na vida cultural, social e política da nação. Eles ocupavam importante lugar na comunidade e desfrutavam, em muitas instâncias, de *status*, prestígio e poder, coisa "ausente na profissão nos Estados Unidos e na Inglaterra"[97]. Como profissionais, inspiravam admiração e respeito de toda a sociedade e pertenciam às fileiras da *intelligentsia* ou aos estratos superiores da sociedade soviética.

---

[96] ZAJDA, *Education in the USRR*, p. 227.
[97] ZAJDA, *Education in the USRR*, p. 228.

4.4 Prêmios, honrarias e salários

Desde 1930, o Partido Comunista e o Ministério da Educação passaram a premiar os professores com medalhas, títulos honorários, distintivos e gratificações monetárias. Segundo Zajda, desde aquela data, 300.000 dedicados professores foram premiados com medalhas e distintivos da União Soviética[98]. De acordo com ele, o mais significativo reconhecimento público foi a instituição de um feriado público, em 1965, para comemorar o Dia dos Professores (*Den Uchítelia*), celebrado todos os anos no primeiro domingo de Outubro em todas as 15 Repúblicas[99]. O título de Professor Homenageado, que gerava aumento de salário, foi introduzido em 1940 e, desde então, até a década de 1980, 14.000 receberam tal homenagem. O autor chama a atenção para a diferença entre as 15 Repúblicas, informando que, desse total, apenas 1400 eram da Ucrânia, e 340 da Letônia. Em meio a vários outros títulos, o mais alto foi o de "Herói do Trabalho Socialista", concedido a 143 educadores.

Quanto aos salários, uma Comissão de professores norte-americanos em visita às escolas soviéticas, em 1959, registrou que os salários de professores iniciantes eram iguais aos dos médicos e engenheiros e que eles podiam receber mais por meio de incremento de seus currículos ou trabalhando como líderes nos círculos dos Pioneiros.

Professores premiados por mérito recebiam salários mais altos ou bônus. Ainda de acordo com o relatório dessa Comissão, havia aumento de salários periodicamente, de acordo com o tempo de serviço, depois de 5 e 10 anos de trabalho. Pensões eram obtidas depois de 25 anos de

[98] Na condição de estudantes no Instituto de Ciências Sociais de Moscou (1981 e 1984), somos testemunhas da admiração e respeito que a sociedade devotava aos professores. Alguns dos nossos professores ministravam aulas orgulhosamente ostentando, no peito, medalhas que haviam recebido por sua dedicação ao trabalho.

[99] Como alunos do Instituto de Ciências Sociais de Moscou, no dia 15 de outubro, parabenizamos o nosso inesquecível Professor Oleg Tsukânov. Ele se surpreendeu e nos perguntou: "Hoje é o dia do Professor no Brasil?". Respondemos que sim e, então, ele quis saber desde quando o Brasil comemorava essa data. Sorridente, anotou em sua agenda declarando que dali em diante ele também iria comemorar o 15 de outubro! A data foi instituída no Brasil em 1827, no Reinado de D. Pedro I.

trabalho, mas um professor com mais de 25 anos na profissão que continuasse a trabalhar recebia os dois: pensão e salário. Foi constatado nesse relatório chamado *Soviet Commitment to Education*, que era difícil comparar os salários dos professores com os trabalhadores da indústria porque eles eram remunerados de acordo com regras distintas. Para exemplificar, contudo, o Relatório indica que um professor em início de carreira graduado pelos Institutos Pedagógicos recebia 670 rublos mensais; um médico iniciante, graduado após seis anos em um Instituto, recebia 600. Um engenheiro iniciante recebia por volta de 800 rublos. Em uma escola, em Sverdlovsk, a Comissão constatou que o diretor recebia 3.000 rublos mensais, montante equivalente ao salário de um chefe de indústria. Um professor de matemática recebia 1.700 rublos mensais; um professor de inglês recebia 1.400. Além disso, a Comissão apurou que o salário médio dos pais das crianças que frequentavam aquela escola era de 600-700 rublos mensais. Em contrapartida, os visitantes norte-americanos averiguaram que o salário médio de um trabalhador com máquina pesada na indústria recebia de 1.200 a 1.500 rublos mensais; trabalhadores mais qualificados e hábeis recebiam mais[100]. Zajda, por sua vez, afirma que um bom construtor recebia três vezes mais que um professor.

Na União Soviética, eram consideradas as condições físicas e ambientais às quais os trabalhadores se expunham, por isso aqueles que trabalhavam em minas, em ambientes abertos expostos ao frio, ou outro tipo de profissão sujeita a perigos, recebiam mais do que aqueles que trabalhavam em condições seguras, dentro de ambientes fechados e sem exposição a perigos. Comparada a situações de países ocidentais altamente industrializados e nos quais geralmente o prestígio social está associado a salário, no caso soviético, o respeito e o prestígio gozados pelos professores não tinha relação direta com o seu salário. Neste aspecto, é preciso considerar também que aquela não era uma sociedade de consumo. A economia se desenvolvia de forma a prover

[100] Acrescentamos aqui uma informação pessoal que ajuda a compreender o valor do dinheiro na União Soviética da época. Como alunos do Instituto de Ciências Sociais de Moscou, recebíamos mensalmente 110 rublos. No primeiro mês, ao chegarmos, recebemos um valor maior a fim comprarmos as roupas para o inverno. Essa bolsa mensal era mais que suficiente para as nossas necessidades em uma sociedade que não era de consumo; não produzia e, portanto, não oferecia bens exceto os indispensáveis.

para todos os bens essenciais à sobrevivência, como moradia, alimentação, educação, saúde, vestuário, acesso aos bens culturais. A produção de itens relativos a vestuário, por exemplo, era modesta e essencial ao necessário, totalmente diferente das sociedades ocidentais baseadas na diversidade e abundância de consumo. Tivemos oportunidade de observar por nós mesmos uma sociedade modesta, com poucos itens de consumo, características opostas às que conhecíamos, baseadas em modas cíclicas, indústria cultural e desperdício. Nas sociedades ocidentais, altamente industrializadas, salários altos estão em conexão direta com consumo sofisticado, excêntrico e, não raro, socialmente desnecessário, uma vez que o seu fundamento é a desigualdade social.

Em uma sociedade que se edificava com base no socialismo, as dificuldades eram imensas. Como mencionado, até a década de 1970, as áreas rurais passavam por falta crônica de professores, e não era simples convencer uma jovem professora ou professor recém-formados a deixar a cidade para viver na área rural. Tal carência determinava que, de 60 a 80% dos novos graduados, fossem alocados lá. Segundo Zajda, para incentivar os professores a permanecerem nas áreas rurais, eles eram isentos do aluguel, energia elétrica e gás. Além disso, eram contemplados com uma cesta de frutas e legumes pelos kolkoseanos locais. Todavia, há relatos de jovens professores atestando que, ao chegarem à área rural, as coisas não se passavam exatamente como estavam descritas nos documentos oficiais.

A condição dos professores e das escolas era um tema de comum interesse entre as duas potências rivais na época do socialismo: União Soviética e Estados Unidos da América. Comitivas de professores soviéticos visitaram o país concorrente em diversas ocasiões e também registraram suas visitas em relatórios, tal como em *What we saw in the schools of the USA* no qual uma delegação de professores soviéticos relata pormenorizadamente as suas observações sobre as edificações escolares, estrutura de poder vigente no sistema educacional, e o conteúdo dos currículos nos Estados Unidos da América. Em dado ponto, consta a seguinte pergunta de professores norte-americanos aos soviéticos: "Por que na União Soviética todos os alunos estudam tanto Física incluindo

aqueles que planejam estudar humanidades no futuro?"[101]. Em seguida, comparando os currículos e o valor dado às ciências, os registros da comitiva visitante constatam que o nível geral de conhecimentos fornecidos pela escola secundária nos Estados Unidos da América era bem mais baixo do que na União Soviética.

Sobre o *status* dos professores, Lênin havia escrito que o mestre-escola no socialismo atingiria um nível jamais alcançado na sociedade burguesa. Disso poderia ser concluído que as medidas adotadas pelo Estado para incrementar o *status* e o peso moral dos professores, de certo modo, foram uma realização desse aforismo de Lênin. Contudo, essa condição era mais claramente determinada por suas atribuições do que pelas funções conquistadas. O conteúdo de tal atribuição fica claro no seguinte texto:

> O professor soviético deve ser um mestre sofisticado em ideologia, teoria e formação política; ele deve ser erudito, educado, e deve demonstrar profundo conhecimento de sua disciplina. Seu conhecimento deve corresponder às mais recentes conquistas da pedagogia, da psicologia do adolescente, da criança e da psicologia educacional de modo geral, além dos relevantes métodos de ensino. Deve ter as necessárias habilidades organizacionais. Deve ser um indivíduo dedicado à construção do comunismo, um patriota e internacionalista ciente de suas obrigações para com o país e seu povo[102].

Os professores foram sempre enaltecidos pelo Governo e pelos membros do Partido Comunista. Em 1960, por exemplo, no Congresso do Sindicato dos Trabalhadores da Educação, Escolas Superiores e Instituições Científicas da URSS, Nikita Khrushchov, que governou de 1953 a 1964, afirmou que: "Cada comunista ou trabalhador soviético, a despeito de sua posição, precisa lembrar que deve muito à escola e aos professores"[103]. Da mesma forma, Leonid Brezhnev, cujo governo transcorreu de 1964 a 1982, assim se referiu ao professor soviético por ocasião do cinquentenário do Jornal dos Professores (1976):

---

[101] USSR, *What we saw in the schools of the USA*, p. 85.
[102] ZAJDA, *Education in the USRR*, p. 231.
[103] ZAJDA, *Education in the USRR*, p. 231

> O professor é o orgulho da sociedade soviética. Ele conquistou respeito unânime pelo seu dedicado trabalho à causa da educação pública, pela sua generosidade, nobreza de espírito e amor pelas crianças. O Partido reconhece sua convicção ideológica, sacrifício pelo trabalho e contribuição para a formação do novo homem[104].

Em 1978, Mikhail Prokofiev (1910-1999), que foi Ministro da Educação da URSS de 1966 a 1984, definiu novas tarefas aos professores:

> Hoje, o professor é um habilidoso instrutor, combatente político, brilhante especialista em sua disciplina que, manejando sua competência para ensinar a ciência aos jovens, pelo exemplo de sua própria vida e trabalho, firma os princípios morais do comunismo entre a juventude[105].

Segundo matéria do jornal *Uchitelskaya gazeta,* o então Ministro afirmou que o Comitê Central do PCUS e o Conselho de Ministros da União Soviética desejavam aos professores novas conquistas expressando-lhes a firme convicção de que, conscientemente, eles desempenhassem seus deveres para com o Partido e o povo, que doassem seu inspirado trabalho para a grande tarefa de construção do novo homem. Para Zajda, com esses típicos clichês, Prokofiev pretendia definir o novo e característico modelo do professor soviético como uma fusão harmônica de sua atividade cognitiva, moral e comunal, enfatizando o seu papel político. À parte das tarefas morais e políticas para introduzir o aluno sistematicamente nas questões do Partido e do governo, para desenvolver nele a dedicação à Mãe-Pátria, como também contribuir com sua maturidade política, consciência de classe e rejeição à ideologia capitalista, o professor também era requisitado a desenvolver orientação vocacional e instrução para o trabalho. Preparar os jovens aos 17 anos para o trabalho era a mais importante tarefa do professor soviético. Ao mesmo tempo, o mais importante objetivo da escola soviética era a realização das resoluções do XXV Congresso do Partido (1976) e da nova Constituição da URSS, isto é, o contínuo

[104] ZAJDA, *Education in the USRR*, p. 231.
[105] ZAJDA, *Education in the USRR*, p. 231.

aperfeiçoamento do processo de ensino. Em outras palavras, a conexão era direta entre as atribuições dos professores e as tarefas políticas determinadas pelo Estado[106].

Para finalizar este tópico, realçamos o fato de que foram frequentes as visitas recíprocas entre professores soviéticos e os dos países ocidentais desde que, em 1928, o educador norte-americano John Dewey havia visitado escolas da Rússia para ver por si mesmo o que a Revolução realizava em matéria de educação em dez anos decorridos de 1917. A Sociedade Inglesa para o Intercâmbio Cultural com os professores soviéticos, por exemplo, realizou diversas viagens que estão documentadas no Arquivo Brian Simon, sediado na University College London, em Londres. Um desses relatórios, publicado em 1953, registra visitas realizadas por professores britânicos a escolas da Ucrânia, Rússia, Geórgia, Armênia e Uzbekistão[107]. Os temas que compõem esse registro são os seguintes: 1. Escolas visitadas (Kindergarten, Kiev; Escola de meninas, Moscou; Escola de meninos, Moscou; Escola de vila, Yasnaya Polyana; Escola de meninas, Tiblisi; Escola de meninas, Kiev; Escola para crianças surdas, Moscou; Orfanato, Moscou; Escola Secundária de Artes, Moscou; Escola para Trabalhadores de Ferrovias, Moscou; Escola para Formação de Professores Primários, Moscou); 2. Campos e clubes infantis (Campo dos Pioneiros, arredores de Moscou; Palácio dos Pioneiros, Leningrado; Palácio dos Pioneiros, Tiblisi; Palácio dos Pioneiros, Yerevan); 3. Educação Superior (Universidade de Moscou; Educação Superior em Yerevan, capital da Armênia;); 4. Conversas com educadores soviéticos (Academia das Ciências Pedagógicas da União Soviética; Entrevista com

---

[106] PUKS. Otchet Tsentral'nogo sobraniya KPSS i ocherednyye zadachi v oblasti vnutrenney i vneshney politiki. Doklad byl utverzhden TSK tovarishcha L. I. Brezheva XXV s'yezdu Kommunisticheskoy partii Sovetskogo Soyuza, 24 fevralya 1976 g. [Отчет Центрального собрания КПСС и очередные задачи в области внутренней и внешней политики. Доклад был утвержден ЦК товарища Л. И. Брежева XXV съезду Коммунистической партии Советского Союза, 24 февраля 1976 г.]. Consultar: http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/356048-otchet-tsentralnogo-komiteta-kpss-i-ocherednye-zadachi-partii-v-oblasti-vnutrenney-i-vneshney-politiki-doklad-generalnogo-sekretarya-tsk-tovarischa-l-i-brezhneva-xxv-sezdu-kommunisticheskoy-partii-sovetskogo-soyuza-24-fevralya-1976-g#mode/inspect/page/1/zoom/4

[107] The Society for Cultural Relations with the URSS. British Teachers in the URSS, 1953.

o Ministro da Educação da União Soviética, M. Kairov; Sindicato dos Trabalhadores em Educação).

Dados que extraímos da entrevista com o Ministro da Educação explicam que a manutenção das creches e jardins de infância custavam muito e, por essa razão, os pais que tinham condições pagavam mensalmente entre 10 a 11% dos custos. Muitos pais não pagavam qualquer taxa, incluindo ex-combatentes de guerra; pensionistas e outros que tivessem qualquer dificuldade. Segundo informações fornecidas pelo Ministro, muitas dessas creches ficavam sob jurisdição do Ministério da Educação, mas outras eram mantidas por Ministérios como das Minas e Energia, por exemplo. Quanto às escolas de meninas e meninos citadas no Relatório, o Ministro Kairov foi indagado sobre se ele próprio era favorável à co-educação respondendo enfaticamente que sim, mas que 2% das escolas ainda eram de um único sexo pelas seguintes razões: estudar com maiores detalhes as peculiaridades e diferenças entre as crianças de cada sexo; praticar tipos específicos de educação física para ambos os sexos; acompanhar futuros resultados no trabalho após elas terem deixado a escola; obter melhor disciplina nas escolas e contar com professores capacitados de conhecimentos específicos para o ensino de meninos e meninas.

Com base nesse Relatório dos professores britânicos, a seguinte síntese é possível:

1. O sistema educacional unificado soviético fundava-se no princípio de proporcionar a todas as crianças uma educação intelectual como base para a compreensão do desenvolvimento técnico e científico do mundo;

2. Não havia, como na Inglaterra, definição sobre "inteligência padrão" nem quaisquer testes que classificassem etapas na vida escolar das crianças;

3. A aprendizagem era vista como um processo colaborativo. Os professores auxiliavam os alunos após a aula, se necessário. Os melhores alunos em determinada disciplina tinham a responsabilidade de ajudar seus colegas. A classe era um coletivo, uma equipe, que era responsável pelo trabalho e comportamento de cada um de seus membros. Os pais desempenhavam forte papel no sistema educacional;

4. A auto-disciplina era um objetivo educativo. O coletivo se reunia periodicamente para discutir comportamentos, disciplina e atitudes de seus membros. Era intrínseco ao professor descobrir se seus alunos eram felizes, se recebiam os devidos aportes para desenvolverem seus talentos e interesses. Uma criança que encontrasse formas de empregar seu tempo livre era considerada feliz e bem comportada;

5. Os educadores soviéticos consideravam as atividades extraescolares tão importantes quanto as do currículo escolar. Muito dinheiro, muito tempo e muito trabalho de formação eram empregados nos Palácios da Juventude, campos, clubes, parques, teatros, cinemas, museus, livrarias, música, artes, centros técnicos, quadras desportivas e estádios. Todo esse aporte cultural fazia parte do sistema educacional da União Soviética;

6. A saúde era uma questão da maior relevância. Cada escola tinha um médico em suas instalações, diariamente ou parte do dia, com enfermeiros em tempo parcial bem como dentistas. As crianças eram examinadas todos os anos em uma consulta de meia hora para checagem de situações mais frequentes relativas aos olhos, boca, nariz e ouvidos. Doenças precocemente diagnosticadas eram tratadas imediatamente na escola, em uma clínica local ou, se necessário, em um internato especial para crianças enfermas;

7. Os professores gozavam de alto prestígio e seus salários eram comparáveis aos dos demais trabalhadores altamente qualificados. Eles participavam ativamente da teoria e da prática da educação soviética. Eram incentivados a realizar pesquisas; participavam de cursos de formação anuais e de atividades de lazer. Desempenhavam importante papel nas questões públicas do País;

8. O povo soviético era interessado em seu sistema educacional e participava dele em qualquer lugar possível.

4.5 Formação de Professores

A formação dos professores soviéticos foi uma tarefa persistente e, até pelo menos a década de 1970, muito árdua. A partir de então, a população rural passou a ser minoria. As mudanças demográficas nesse

período repercutiram na política educacional uma vez que a população do País havia sido incrementada pelo aumento de 66 milhões de pessoas entre 1956 e 1978. Mas, a partir de então, começou a cair lentamente. Dados de 1977 mostram que, das 15 Repúblicas, algumas da Ásia ainda mantinham um nível pequeno de crescimento. Os índices mais baixos haviam sido o da Rússia, da Ucrânia, da Estônia e da Letônia. Essa mudança em uma economia planificada como era a soviética, acarretou mudanças na política educacional, incluindo a formação de professores.

Essa consideração sobre dados populacionais é importante para entendermos por que razão, até 1935, as universidades, institutos e academias soviéticas aceitavam estudantes requerendo apenas o diploma do curso secundário. Professores para as escolas secundárias eram preparados nas universidades e em Escolas Normais. O diploma universitário dava direito a lecionar a disciplina específica da faculdade pela qual o estudante se formava, por exemplo, o diplomado por uma faculdade de física e matemática, podia ensinar essas duas matérias. Por volta de 1935, novas Escolas Normais foram abertas, tendo como modelo, em geral, as de Moscou e Leningrado. Nas cidades provinciais situadas longe dos grandes centros metropolitanos e das cidades universitárias mais antigas, as cátedras da Escola Normal eram preenchidas por jovens docentes e até mesmo por professores das escolas secundárias. Nas Escolas Normais localizadas próximas aos grandes centros metropolitanos, a situação era diferente. Os professores das universidades iam para as novas escolas diversas vezes durante o ano e ministravam cursos por conferências, de duas a três semanas. Novas exigências acadêmicas provenientes de reformas efetuadas em 1935, introduziram apertados exames e seleção para ingresso, exigências que continuaram a crescer e, a partir de 1941, as Escolas Normais passaram a qualificar mais adequadamente os professores, embora continuassem existindo cursos abreviados que preparavam para escolas primárias e para o secundário incompleto.

Na União Soviética, em média, o diploma para formar professores primários exigia um ano a mais de estudos comparativamente a países ocidentais, pois as instituições formadoras ofereciam cursos de quatro e de cinco anos. Todas as faculdades e institutos de formação de

professores eram diretamente administrados pelo Ministério da Educação Superior e Educação Secundária. O Ministério, auxiliado pelo Ministro da Educação de cada República, controlava, autorizava e implementava os currículos, prescrevia os manuais e aprovava os exames. O Ministério também determinava a cota anual de professores necessários à economia soviética, por isso, diferentemente do Ocidente, todos os professores formados tinham garantia de emprego.

A mais marcante característica da formação do professor soviético era o alto grau de uniformidade do currículo e dos métodos de ensino, manuais padronizados e exames finais prescritos externamente. Com pequenas variações, isso era idêntico em toda a União Soviética. Tal uniformidade tornava possível manter padrões comparativos de desempenho escolar em todas as 15 Repúblicas. Por isso, foi estabelecido um sistema único e centralizado de formação de professores.

A formação de professores era desenvolvida pelas Escolas Normais, que preparavam professores primários, Institutos Pedagógicos (Pedagogicheskie Instituty) e universidades.

Antes das reformas educacionais de 1960, as escolas de formação de professores primários ofereciam principalmente diploma de três anos de curso. Desde então, a maioria delas se aperfeiçoou e converteu o curso para quatro anos**.** A admissão era realizada por exames de seleção que normalmente incluíam idioma e literatura russa. O histórico escolar e atestado de bons antecedentes também eram considerados. Candidatos rurais eram encorajados a concorrer e aqueles – principalmente de regiões remotas, que poderiam estar em desvantagem educacional, eram admitidos sem exames de seleção, como mencionado anteriormente.

Até o começo da década de 1960, as escolas formadoras de professores primários ofereciam dois tipos de diploma: o de educação pré-escolar e o de educação primária. Ambos eram concluídos após quatro anos de curso. O currículo continha dez disciplinas principais e várias unidades e módulos relacionados. O currículo de 1975 incluía conhecimentos como: história do Partido Comunista, marxismo-leninismo, comunismo científico (ciências sociais), língua moderna (inglês, francês ou alemão), história e filosofia da educação, a criança e

a psicologia educacional, educação comparada, métodos de ensino, botânica, zoologia, geologia, ciências do ambiente, cuidados com as crianças, e as disciplinas centrais, língua e literatura russas, matemática e ciências.

Considerando que o currículo da escola primária consistia essencialmente de matemática, ciências e língua russa, a principal ênfase do curso de formação de professores primários era nos "3Rs" e nos métodos de ensino. 3Rs é um termo que ficou historicamente associado ao ensino das três principais habilidades que, em inglês, são **r**eading; (w) **r**itting); (a) **r**ithmetic, isto é, ler, escrever e contar[108].

4.6 A formação para a prática e as reformas educacionais

A experiência com o ensino nos cursos de formação de professores da União Soviética começava no primeiro ano com um estudo de campo de três semanas em ciências. No segundo ano, a prática de ensino era baseada em uma experiência de vida de quatro semanas em um coletivo dos Pioneiros durante o verão (no campo). No terceiro ano, a prática de ensino durava 24 dias e no último, 48 dias.

A qualidade geral da prática de ensino foi aperfeiçoada com o decreto de 1972 do Ministério da Educação da URSS. Três princípios-guia pautavam essa formação: 1. Familiaridade; 2. Continuidade; 3. Campos de verão.

Como o nome sugere, familiaridade requeria que o futuro professor adquirisse suficiente soma de experiência escolar como estar presente nas aulas das crianças, lecionar sob supervisão; atuar como assistente do professor auxiliando-o nos trabalhos de casa e organizando atividades semanais; estabelecendo atribuições e conduzindo excursões. Em síntese, o jovem ou a jovem estudante deveria ser um assistente de fato do professor. Essa experiência docente deveria ser adquirida pelo estudante-professor durante os dois primeiros anos do curso.

Continuidade da experiência docente era uma das maiores características da reforma educacional da década de 1970. De acordo

[108] Manacorda, *História da Educação*, p. 318.

com ela, uma prática mais substancial deveria ser feita durante o terceiro, quarto e quinto anos do curso. Durava de 17 a 19 semanas ou aproximadamente 120 dias. No quinto ano do curso o estudante-professor deveria adquirir: a) habilidade para entender e trabalhar com coletivos de alunos; b) habilidade para dirigir atividades sociais e de envolvimento comum (interação com a coletividade); c) habilidade para relacionar a filosofia educacional com a família e a comunidade em geral; d) habilidade para planejar, dirigir e avaliar o processo curricular; e) habilidade para conduzir atividades extraclasse; f) habilidade para administrar a educação.

Desse modo, o estudante tornava-se ciente do papel multifuncional da pedagogia soviética. Ele deveria satisfazer os requisitos da profissão tornando-se capaz de ensinar, administrar, aplicar princípios da Psicologia, dirigir o coletivo (no caso, a classe) e tomar parte ativa na educação dos alunos de acordo com as necessidades econômicas, sociais e culturais da sociedade.

Educar as crianças para a vida, o trabalho e a cidadania era o principal objetivo da escola soviética. O ano escolar era dividido em vários períodos que começavam no dia 1° de setembro[109]. Havia a possibilidade de as crianças continuarem a frequentar a escola, de maneira não formal, durante os seus três meses de férias de verão, mas essa era uma atividade extraescolar optativa das famílias. Ela obedecia ao princípio do trabalho e dos jogos (brincadeiras) lembrando um acampamento de verão com uma diferença, as crianças trabalhavam de três a quatro horas diárias. Se o campo fosse perto de uma comunidade rural, o coletivo local – no caso, uma fazenda coletiva (kolkoz) planejava o trabalho das crianças que podia ser pintar as paredes, reparar carteiras etc. Um estrito regime diário era observado em todos os campos. As crianças se levantavam, tomavam o café da manhã, trabalhavam, brincavam e depois iam dormir de acordo com o horário estabelecido pelo professor e seus assistentes. Os estudantes-

[109] O dia 1° de setembro para início das aulas em todas as escolas da URSS foi introduzido por decreto do Conselho de Comissários do Povo e do Comitê Central do Partido Comunista em 3 de setembro de 1935. O ano letivo terminava em diferentes datas: nas séries 1-3 (1° de junho); nas séries 4-7 (10 de junho); e nas séries 8-10 (20 de junho).

professores eram estimulados a frequentar esses campos, processo no qual eles adquiriam experiência de vida, tornavam-se líderes dos Pioneiros, instrutores e coordenadores. Muitas crianças frequentavam esses campos que, segundo fontes da época, eram planejados para torná-las ocupadas, saudáveis e felizes. Além disso, era clara a intenção de exercer maior controle social sobre os adolescentes durante o seu tempo livre. Esses campos de trabalho, aprendizagem e brincadeiras eram, portanto, a base da socialização política dos adolescentes durante suas longas férias de verão.

Na década de 1980, o padrão requerido para a elevação da qualidade de ensino na União Soviética exigiu professores mais bem formados. Nessa década, o trabalho escolar avançou além do nível que era praticado na formação de professores na década anterior quando, desde 1975, passou a ser exigido dos professores soviéticos que melhorassem a sua qualificação por meio de cursos realizados em serviço.

Na época, entendia-se que o conhecimento do professor, particularmente em ciências, precisava ser atualizado a cada cinco anos pelo menos para estar em consonância com o explosivo crescimento de conhecimento da humanidade, segundo documentos. Métodos de ensino, teorias educacionais, e as necessidades sociais, intelectuais e psicológicas do aluno iriam requerer, de acordo com pedagogos soviéticos, diferentes abordagens nas décadas que viriam. Esse foi um período de percepção da defasagem da escola soviética perante o avanço científico e tecnológico, fatores que exigiriam profundas reformas. Trataremos da última delas (1984) no final deste capítulo.

Na década de 1980, em face da complexidade da instrução das crianças na escola primária, os futuros professores primários passaram a receber formação de cinco anos. Reformas curriculares da época sugeriam que a formação de professores, até então, era excessivamente acadêmica, ao passo que deveria ser mais orientada para as escolas, por isso, passou a haver mais ênfase na educação infantil e na instrução vocacional. Da mesma forma, houve críticas à insuficiente abordagem histórica, social e econômica na formação de professores, o que exigiu que os cursos fossem reestruturados. A Sociologia voltou para o currículo; a Psicologia Social passou a ser ministrada no primeiro e segundo anos do curso; Psicologia Educacional foi transferida do

segundo para o final do curso. Quanto à História da Educação passou a ser ministrada mais cedo, ou seja, nos primeiros dois anos de curso.

Todas essas mudanças, de acordo com Zajda, evidenciaram a preocupação com o currículo na década de 1980. Para ele, a ênfase no ensino ainda era nos fatos e na compreensão mais do que na aplicação. Além disso, a pesquisa em Sociologia, Filosofia e estudos de currículo ainda era lenta naqueles anos.

As inovações na formação de professores e na admissão à profissão na década de 1980 podem ser sintetizadas a seguir: 1. Introdução de um exame escrito e oral para reclassificar os professores em exercício. Se bem sucedido, um professor poderia ser agraciado com o título de sênior ou professor de métodos – o chamado metodista, que era o mais prestigioso; 2. Introdução de um novo título honorário "Professor da URSS"; 3. Preparação de professores para a escola elementar com alto grau de qualidade, desde que, em 1972, novas 56 Faculdades de Pedagogia e Métodos de Educação elementar haviam sido abertas para 20.000 estudantes; 4. Formação de professores para a pré-escola em instituições superiores, envolvendo 34 Institutos Pedagógicos e 213 Faculdades Pedagógicas; 5. Introdução do quinto ano de curso para estudantes desejosos de se formarem em Língua e Literatura Russa; 6. Nova formação na educação física e militar; 7. Substancial revisão de programas e currículos afetos a todas as instituições formadoras de professores.

Um dos problemas com os quais a educação soviética se defrontava na década de 1980 era o de extinguir ou pelo menos reduzir a dualidade existente na formação de professores, pois tal como acontecia no modelo germânico, havia pedagogos com formação universitária e professores formados nos Institutos Pedagógicos. Segundo Zajda, isso sugeria uma hierarquia elitista e uma divisão entre profissionais do ensino elementar e os do secundário. A perspectiva de carreira para muitos professores da educação elementar não era tão promissora quanto para os professores secundários. Os primeiros recebiam salários menores e estavam sob pressão para aperfeiçoar a sua qualificação acadêmica cursando um ano a mais para receber o diploma, isto é, o quinto ano. Essa qualificação também foi realizada por meio do crescimento de cursos para o aperfeiçoamento da formação em serviço,

isto é, buscando atualizar conhecimentos e melhorar habilidades de ensino, fatores que influenciaram a qualidade de ensino.

Nessa época, um outro problema no sistema educacional soviético começou a ser enfrentado: a relação entre oferta e demanda. Essa nova situação decorreu das mudanças demográficas, conforme mencionamos anteriormente. As matrículas escolares mostravam tendência descendente, pois os nascimentos haviam declinado de 5.341.000 em 1960 para 4.087.000 em 1969, portanto uma perda de mais de 20%. Essa queda de natalidade influenciaria as matrículas na oitava e décima séries em 1986.

De acordo com Zajda, nos anos letivos de 1965- 6 e 1971-2, 15.2 milhões de alunos frequentavam a escola elementar comparados com 12.5 milhões em 1978, uma perda de 2,7 milhões ou quase 18%. No ano letivo de 1971-2, 5.3 milhões de alunos frequentavam a quarta série comparados com 4,1 milhões em 1977-8. O ano letivo de 1970-1 foi o da explosão de matrículas no ensino secundário. Não tendo havido, depois, aumento da taxa de natalidade, esse crescimento não mais se repetiria[110]. Tanto foi assim que, em 1978, as matrículas no ensino secundário haviam decrescido dramaticamente em 4,8 milhões.

A menos que houvesse uma correspondente redução na formação de professores, a União Soviética teria, pela primeira vez em sua história, um excedente de professores. Na mesma época, já havia excedente de engenheiros.

Escrevendo em 1980, Zajda previu problemas sociais para o futuro. Para ele, quanto mais a União Soviética se movia para o comunismo, as mudanças socioeconômicas poderiam contribuir para gerar conflitos no papel desempenhado pelos professores. Pois, para ele, a concordância moral e intelectual com o regime se tornaria progressivamente mais difícil para indivíduos mais esclarecidos. Altos padrões de educação superior nas faculdades e universidades poderiam resultar em melhores profissionais e isso poderia ser disfuncional pois "indivíduos mais perceptivos poderiam não aceitar (se é que isso já não esteja acontecendo) a ideologia oficial. Já existem sinais óbvios de que

[110] A taxa de natalidade na Rússia continuou em decréscimo desde 1960. Em 2020, registrou-se queda de 333.120 habitantes no País.

nem todos os membros da *intelligentsia*, como mencionado na Reforma educacional de 1977, são dedicados e ideologicamente convencidos construtores da nova sociedade"[111].

4.7 "O professor popular é o artífice do mundo cultural do jovem"

Com esta frase extraída da última reforma educacional soviética (1984), nossa intenção é mostrar o quanto os professores foram uma categoria profissional estratégica para o socialismo real. Além do que descrevemos anteriormente, o texto da Reforma de 1984 reforça esse papel indicando novos desafios e atribuições para essa profissão que foi uma das mais exigidas desde o início da Revolução (1917).

Para o êxito da Reforma, que foi prevista para adequar as tarefas e desafios da escola à etapa do socialismo desenvolvido, expressão com que as autoridades soviéticas designavam o período iniciado na década de 1980, foram indicadas mudanças urgentes pelas quais o sistema educacional deveria passar, o que envolvia também aspectos ligados à formação docente e melhoria salarial. No que diz respeito à formação, a Reforma pretendia "criar as condições para a preparação de professores e educadores em todos os elos do sistema de ensino, todos com instrução superior"[112]. Ao mesmo tempo em que reconhecia a necessidade de "subir os salários dos professores, educadores, instrutores de ofícios, metodistas e outros trabalhadores do sistema de instrução pública", constatava a dificuldade em atrair os jovens para a carreira docente, realçando especialmente a tarefa de atrair para a profissão "jovens propensos a trabalhar com as crianças"[113].

Reproduziremos a seguir o trecho que trata especificamente dos professores na Reforma de 1984, a última da educação na União Soviética. Empregamos o texto original que circulou nos meios pedagógicos soviéticos desde 1984 em várias línguas. O nosso exemplar *Orientaciones fundamentales de la reforma de la enseñanza general y*

---

[111] ZAJDA, *Education in the URSS*, p. 246-248.

[112] BITTAR; FERREIRA Jr., *A Educação Soviética*, p. 221.

[113] UNIÓN SOVIÉTICA, *Orientaciones fundamentales de la reforma de la enseñanza general y profesional*, p. 7.

profesional, trazido para o Brasil naquele ano, foi publicado na íntegra em nosso livro *A educação soviética* (2021). Aqui transcreveremos apenas as páginas referentes aos professores, as quais, por seu didatismo e clareza, dispensam análises.

***

4.8 O professor na sociedade soviética[114]

"1. A exitosa solução das difíceis tarefas da formação e da instrução da juventude depende em grau decisivo do professor, de sua firmeza ideológica, de seu profissionalismo, de sua erudição e de sua cultura. O professor popular é o artífice do mundo cultural do jovem, o homem de confiança da sociedade que lhe confia o bem mais caro e valioso – os filhos –, sua esperança e seu futuro. Esta profissão, a mais nobre e difícil, reclama do homem que lhe consagrou sua vida, constante criatividade, incansável trabalho intelectual, enorme generosidade humana, amor pelas crianças e fidelidade ilimitada a seu trabalho. Com seu labor abnegado e asceta de formação das novas gerações, o professor granjeou o profundo reconhecimento e respeito do povo. O corpo de muitos milhões de professores soviéticos constitui o orgulho de nosso país, o firme pilar de nosso Partido na educação da juventude. O Partido se preocupa incansavelmente em elevar o papel do professor na vida da sociedade, de sua autoridade e prestígio.

> O professor popular – escrevia Vladimir Lênin –, deve ser colocado em nosso país em um nível tão alto, como jamais esteve, está ou possa estar na sociedade burguesa. Essa é uma verdade que não exige demonstração. Devemos avançar rumo a esta meta com o trabalho regular, incessante e tenaz sobre seu desenvolvimento cultural, sua preparação plurifacetada para confirmar seu alto título e, o essencial, essencial e essencial, sobre a elevação de sua situação material[115].

---

[114] UNIÓN SOVIÉTICA, *Orientaciones fundamentales de la reforma de la enseñanza general y profesional*, p. 4-9. **Reprodução integral do item "o profesor na sociedade soviética".**

[115] LÊNIN *apud* UNIÓN SOVIÉTICA, *Orientaciones fundamentales de la reforma de la enseñanza general y profesional*, p. 4-9.

A atual etapa de desenvolvimento do país propõe novas tarefas ao professor soviético. Devemos formar as novas gerações capazes de plasmar, na prática, as indicações programáticas do Partido quanto ao aperfeiçoamento da sociedade desenvolvida.

2. A considerável melhoria da preparação dos professores é parte da reforma do sistema de instrução popular. É preciso dar aos futuros professores e educadores os conhecimentos mais modernos e uma boa preparação prática. Com este fim devem ser reelaborados os planos e programas docentes das escolas pedagógicas superiores e média especializadas, ajustá-los mais às exigências da vida. Contemplar que os estudantes estudem os fundamentos da produção moderna e os métodos de orientação profissional dos escolares. Elevar o nível de preparação psicopedagógica, melhorar a organização e o conteúdo das práticas. Ampliar o ensino ético e estético, a lógica, o direito soviético e a metodologia do trabalho educativo. As escolas pedagógicas superiores devem passar para cinco anos de instrução à medida que forem sendo criadas as condições necessárias, elaborar e realizar medidas adicionais para assegurar manuais e material didático de alta qualidade aos centros docentes pedagógicos e reforçar o pessoal docente das escolas pedagógicas superiores. É preciso elevar a qualidade de preparação de professores nas universidades, ampliar a ajuda às escolas pedagógicas superiores para desenvolver as pesquisas científicas e elevar o nível de qualificação do pessoal docente e científico. É necessário cobrir totalmente as crescentes demandas dos pedagogos, educadores e professores de ofícios por parte das escolas de ensino geral, escolas tecno-profissionais, estabelecimentos de instrução média especializada, pré-escolares e extraescolares, assim como desenvolver a instrução engenheiro-pedagógica. É preciso criar as condições para a preparação de professores e educadores em todos os elos do sistema de ensino, todos com instrução superior.

3. Uma das tarefas mais importantes dos órgãos dirigentes do ensino e dos centros docentes que preparam quadros pedagógicos é a seleção de jovens propensos a trabalhar com as crianças, para cursar os estudos. É preciso ampliar consideravelmente a incorporação de jovens aos estudos de especialidades pedagógicas. O CC do Komsomol deverá enviar às escolas pedagógicas superiores e às faculdades

correspondentes das universidades egressos das escolas médias e especiais, pessoas licenciadas das Forças Armadas da URSS e jovens de empresas industriais. Praticar-se-á o ingresso nos centros docentes pedagógicos por recomendação dos conselhos pedagógicos das escolas médias gerais e tecno-profssionais, dos coletivos laborais e órgãos da instrução popular.

4. Também requer aperfeiçoamento o sistema de superação profissional dos quadros pedagógicos. É preciso desenvolver os institutos de superação profissional dos professores (elevar sua qualificação) como centros científico-metodológicos de elevação do mestrado pedagógico, generalização e divulgação de experiências avançadas. Criar nesses institutos as cátedras correspondentes e incorporar a seu trabalho especialistas qualificados. Convém que o pedagogo passe, a cada quatro ou cinco anos, por cursos de aperfeiçoamento. Dever-se-á prestar mais atenção ao estudo político dos trabalhadores do sistema de instrução pública, seu estudo dos problemas atuais da teoria marxista-leninista, da política do PCUS e da formação comunista da juventude. Para o professor, é preciso criar todas as condições para sua constante superação autodidata e aperfeiçoamento de seus conhecimentos, assim como melhorar o fornecimento de textos políticos, científicos e de ficção.

5. Os Sovietes de Deputados Populares, os órgãos de instrução pública, as organizações sindicais e do Komsomol estão obrigados a adotar todas as medidas para o assentamento dos quadros pedagógicos, redução de sua flutuação; preocupar-se constantemente em melhorar as condições de trabalho e de vida, a assistência médica e o tratamento em sanatórios de professores, assim como conceder-lhes moradia em ordem prioritária. Ampliar a prática dos incentivos morais e materiais do trabalho dos melhores pedagogos. Declarar 1° de Setembro feriado nacional: Dia do Saber. Introduzir mudanças no *status* da Ordem da Glória Laboral, contemplando a possibilidade de conferi-la a professores e trabalhadores do sistema de instrução pública pelos êxitos alcançados no ensino e na formação das crianças e dos adolescentes. Subir os salários dos professores, educadores, instrutores de ofícios, metodistas e outros trabalhadores do sistema de instrução pública.

6. A ciência pedagógica deverá fazer um maior aporte para a elevação do nível e dos resultados positivos do trabalho da escola. Importa sobremaneira estreitar seus vínculos com a vida, com a prática da escola. A Academia de Ciências Pedagógicas, os estabelecimentos de pesquisa científica pedagógica, as escolas pedagógicas superiores e as universidades deverão abordar os problemas prementes do ensino geral e profissional. É preciso elevar a qualidade e a eficácia das pesquisas, aplicar mais ativamente os resultados na prática. Os trabalhos teóricos de cientistas pedagogos, psicólogos, didatas e metodistas devem plasmar-se em recomendações concretas, materiais didáticos e instruções metodológicas. Com objetivo de acentuar a propaganda dos conhecimentos pedagógicos, de generalizar e divulgar as experiências avançadas serão criados a Sociedade Pedagógica Nacional e o Museu Central de Instrução Pública da URSS."

***

Publicações contemporâneas à divulgação do texto da Reforma de 1984 comprovam a importância dos professores e o respeito que lhes era devido. Zoya Malkova, por exemplo, escrevendo em 1985, afirmou que os professores eram ativos na vida política e social do País. Segundo ela, mais de cem mil deles haviam sido eleitos deputados nos Sovietes de todos os níveis, isto é, no Soviete Supremo da União e nos Sovietes das Repúblicas. Além disso, eram membros efetivos de comissões sobre educação que tinham por objetivo apresentar recomendações e propostas sobre grandes problemas pedagógicos. Ela enfatiza que os professores gozavam de grande autoridade e eram figuras altamente respeitadas.

Sobre os seus rendimentos, o próprio texto da Reforma citava a necessidade de "subir os salários e melhorar as condições de vida dos educadores". Mesmo assim, a autora considerou que o prestígio da profissão vinha sendo aprimorado pelas condições materiais dos professores e que os seus salários eram os mesmos pagos aos engenheiros, médicos e advogados desde 1984. O aumento salarial, segundo ela, havia sido de 35% e, além disso, eles iriam obter o direito de se aposentar mais cedo do que outros especialistas. Para a autora,

muito estava sendo feito em benefício dos professores e, assim, pelo progresso da educação. Isso podia ser comprovado, por exemplo, pelo fato de que o sistema de formação de professores estava sendo reorganizado superando a fase na qual havia dois tipos diferentes: a dos professores primários e a dos secundários. Tanto os conhecimentos eruditos quanto as habilidades de ensino eram aspectos que, segundo ela, continuavam merecendo grande atenção na formação de professores. Pois, de acordo com a Reforma de 1984, era propósito dos Institutos Pedagógicos que os estudantes fossem instruídos com embasamentos teóricos bem como com os fundamentos da moderna produção e com os métodos de orientação vocacional para as crianças. Ética, estética, leis soviéticas e métodos de trabalho nos coletivos escolares deveriam ter suas cargas horárias aumentadas, segundo ela. Outros autores da mesma época convergem na observação segundo a qual os docentes recebiam relativamente bons salários e que eram altamente respeitados na União Soviética.

Uma outra característica, totalmente singular, que distinguia os professores soviéticos era o fato de que o seu trabalho tinha a ver com estudantes unidos em coletivos, fosse em sala de aula, fosse na escola como um todo ou por meio da organização dos Pioneiros, e não com uma massa desunida e dispersa de alunos. Esse aspecto era uma marca ímpar do sistema escolar soviético, conforme já demonstramos, pois, as organizações extraescolares foram importantes coadjuvantes no processo de aprendizagem. Tal característica, além de unificar, promovia coesão de turmas e sentimento de pertença, fatores que contribuíam para a aprendizagem.

Publicações contemporâneas ao texto da Reforma de 1984 evidenciam que, para seus autores, em essência, as características da escola edificada pela Revolução Russa deveriam ser mantidas. Quanto ao Partido Comunista, continuou a enaltecer o papel dos professores como sempre havia feito, principalmente sua função como principais difusores e mantenedores dos valores morais da Revolução e da visão de mundo que vigorou no socialismo real. O texto original da Reforma requeria reforço dessa função ideológica desconsiderando ou minimizando o fato de que a juventude, desde o final da década de 1970, vinha se desinteressando desses valores, dos vínculos que sempre

havia mantido com as organizações extraescolares, curiosos de conhecer a vida das sociedades ocidentais e dos seus jovens, seduzidos pela liberdade política que eles não tinham. Esse conjunto de sentimentos, ignorados no texto oficial, e a atmosfera reformista que emanava da *Perestroika* e da *Glasnost* foram fermentos que a Reforma educacional de 1984 não conseguiu captar. Considerando como correta a análise de Zajda, segundo a qual, mais e melhor educação vinha tornando as pessoas menos convictas do regime no qual viviam, é provável que os professores fossem, naqueles anos, profissionais particularmente tendentes a ser menos confiantes no futuro do socialismo devido aos históricos problemas relativos à burocracia e à falta de liberdade política que marcavam o regime soviético.

Entretanto, desde a Reforma educacional de 1958, ocorrida no governo de Nikita Khrushchov, alguns autores dentre os quais Korolev, acreditavam que os herdeiros de tudo o que havia de melhor na educação do passado, isto é, os professores soviéticos, em suas relações com os estudantes, iriam ser capazes de ir muito além, incorporando, nessas relações, os princípios do socialismo humanista e da democracia. A expectativa do autor prendia-se ao fato de que, em fevereiro de 1956, Nikita Khrushchov, na condição de dirigente máximo da URSS, havia feito a crítica contundente aos atos repressivos de seu antecessor, Stalin, por meio de um Relatório apresentado ao próprio Partido. Nesse Relatório, ele repudiou o culto à personalidade, a repressão e os erros praticados de 1934 a 1939, processo conhecido como "grande expurgo". Embora reconhecendo os feitos de Stalin para combater os nazistas durante a Segunda Guerra Mundial, o impacto do Relatório de Nikita Khrushchov foi tão grande que levou ao que alguns autores classificaram como o início da derrocada da União Soviética. Quanto à sua reforma educacional (1958), Korolev depositou esperança no que ele próprio designou "socialismo humanista". Contudo, não foi o que aconteceu porque o regime socialista, ao invés de se auto-reformar, iria acabar em 1991.



CAPÍTULO 5

QUESTÕES TEÓRICAS SOBRE A ESCOLA DE EDUCAÇÃO GERAL E PARA O TRABALHO

Neste capítulo trataremos da concepção de educação que vigorou na União Soviética de 1917 a 1991. Durante os 74 anos do socialismo real, que abrangeu períodos distintos e muito difíceis, como a Guerra Civil (1918-1922) e a Guerra Pátria (1941-1945), todos marcados por escassez de bens, a educação geral e para o trabalho foi uma bandeira extremamente desafiadora para ser implementada.

Herdada de Marx e Engels, fundadores do socialismo, a tese sobre a educação geral e também do trabalho, que deveria ser praticada por todos, teve de ser reinterpretada nas condições reais enfrentadas pela Revolução Russa de 1917 e nem sempre foi integralmente posta em prática. Zajda chega a afirmar, por exemplo, que o princípio educativo mais caro ao marxismo, o da formação omnilateral, não chegou a ser concretizado tal como idealizado nas obras clássicas dos dois autores. Isso nos faz lembrar dos nossos professores do Instituto de Ciências Sociais de Moscou, ante nossas expetativas no socialismo, que nos diziam sempre: "Nós estamos construindo o socialismo real, o socialismo possível, não aquele que vocês leram nas brochuras"[116].

5.1 A escola de trabalho unificada

Em 16 de outubro de 1918, foram publicados os decretos do Comitê Executivo Central de toda a Rússia "Princípios básicos da escola de trabalho unificada" e "Regulamentos sobre a escola de trabalho unificada da República Socialista Federativa Soviética da Rússia". Entre a comunidade pedagógica, os decretos eram conhecidos sob o nome de "Declaração sobre uma escola de trabalho unificada". Eles proclamaram novos princípios e métodos de atividade educacional

[116] TSUKÂNOV, *Anotações de aula*, 1982.

da escola soviética e formaram um sistema unificado de educação escolar. O desenvolvimento dos "Princípios Básicos da Escola do Trabalho Unificada" e do "Regulamento da Escola do Trabalho Unificada" transcorreu em 1918 sob a orientação de líderes públicos e partidários: Lunatcharski e Krupskaia.

Em agosto de 1918, o projeto de "Regulamento" foi aprovado por unanimidade pelo 1º Congresso Pan-Russo de Educação. A "Declaração sobre uma escola de trabalho unificada" enfatizou a conexão da escola com a política como o principal princípio da pedagogia soviética. Particular atenção foi dada às questões sobre democratização da escola e, assim, foi estabelecida a acessibilidade geral em todos os níveis. A tarefa era introduzir a educação primária obrigatória universal; além disso, a escola foi declarada secular, totalmente laica. Foi criada uma escola única com dois ciclos: 1.º ciclo de 5 anos; e 2.º ciclo de 4 anos; escolas politécnicas foram introduzidas. Propôs-se colocar na construção de novos programas a organização do material didático com base na atividade social e laboral. Os conteúdos e métodos de trabalho educativo deveriam ter em conta os interesses dos alunos, a sua atividade e desempenho amador, o desenvolvimento da criatividade das crianças e a estreita ligação da escola com a vida.

A "Declaração" enfatizava o papel educativo do trabalho produtivo dos alunos, inclusive infantil, trabalhos em espaços escolares, autoatendimento dos alunos na escola; enfim, indicava vários tipos de trabalhos artesanais que os alunos do 1.º ciclo de ensino deviam praticar. Nas séries superiores da escola, recomendava-se introduzir o trabalho produtivo dos alunos na indústria e na agricultura. Um grande lugar foi dado ao desenvolvimento integral da personalidade dos alunos, em particular, educação física e estética: ginástica, jogos, esportes, ritmo, desenho, modelagem, canto e música.

A "Declaração" também proclamava respeito pelas crianças. Os alunos deveriam ter amplas oportunidades para mostrar iniciativa, e organizações estudantis com amplos poderes foram criadas, conforme mostramos em capítulos anteriores. O principal objetivo da nova escola era proporcionar a todos os segmentos da população educação profissional secundária e superior igualitária, necessária nas condições

de acelerada industrialização do país. A "Declaração" enfatizava também:

> Todo o sistema de escolas normais, do jardim de infância à universidade, é uma escola, uma escada contínua. Isso significa que todas as crianças devem ingressar no mesmo tipo de escola e iniciar sua educação da mesma forma, que todas têm o direito de subir a escada e chegar aos seus degraus mais altos[117].

A seguir apresentaremos uma descrição da escola soviética com base nos diários e documentos que registraram as visitas do historiador britânico Brian Simon à União Soviética desde 1935. Ele fez detalhados registros à mão, alguns dos quais difíceis de serem entendidos porque a sua caligrafia era extremamente miúda. Contudo, conhecer uma fonte como essa, seja por seu conteúdo raro, seja por conhecer a letra desse grande historiador, foi outra experiência marcante da nossa pesquisa.

5.2 A escola soviética nos diários de Brian Simon

Brian Simon (1915-2002), um dos mais importantes historiadores da educação britânica, aderiu ao Partido Comunista da Grã-Bretanha em 1935 quando era estudante em Cambridge no contexto da resistência ao nazi-fascismo. Ele acompanhou vivamente a construção da escola soviética desde a década de 1930 por meio de visitas que fez em 1935, 1955, 1961, 1968 e 1976. Manteve fortes laços com acadêmicos do País, particularmente do campo da psicologia da aprendizagem pela qual tinha especial interesse.

Convites e tratativas para essas visitas estão fartamente documentadas no acervo abrigado pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres, hoje University College London (UCL). Um dos convites para essas visitas, datado de 11 de março de 1955, contem explicações sobre os detalhes da viagem, como trajeto de ida e volta e

---

[117]ROSSIYSKOY SOTSIALISTICHESKOY FEDERATIVNOY SOVETSKOY RESPUBLIKI, *№ 812. Dekret Vserossiyskogo Tsentral'nogo Ispolnitel'nogo Soveta Sovetov. O Yedinoy Trudovoy Shkole Rossiyskoy Sotsialisticheskoy Federativnoy Sovetskoy Respubliki (Polozheniye)*. Consultar: https://istmat.org/node/31601

um alerta para que colocasse roupas suficientemente quentes na bagagem, apesar de sua "vasta experiência"[118] sobre o País.

No Instituto de Educação/UCL, no arquivo que tem o seu nome, isto é, "Brian Simon Archive", todas as viagens à União Soviética estão classificadas em pastas com as iniciais SIM 6/1. Pudemos consultar essas anotações e conhecer os seus diários nos quais anotou minuciosamente as disciplinas constantes no currículo, carga horária; disciplinas obrigatórias e opcionais; cursos ministrados; tempo de permanência na escola e tudo o que se referia à vida escolar soviética. Desenhos feitos à mão para registrar a disposição das carteiras na sala de aula, por exemplo, além da posição geográfica das salas, organogramas de currículos e das aulas, tudo isso feito à mão, está registrado em seus diários que, hoje, são fontes singulares para a pesquisa em educação soviética.

Brian Simon tinha como prática anotar cada dia de suas visitas da seguinte forma: "May 16, School 710; May 17, School 336", ou seja, o dia e a escola visitada. Além dos diários, o Arquivo dispõe de um álbum de fotografias em preto e branco intitulado "Moscow 1955". Nele estão registradas belas cenas da cidade e do grupo de visitantes britânicos em instituições e lugares diversos, principalmente em escolas, conversando com professores, anotando informações; conversando com as crianças; observando atividades nas classes etc[119]. Autêntico escriba, Brian Simon deixou um verdadeiro tesouro que hoje está sob a guarda do Institute of Education/UCL (University College London) disponível ao público.

Durante uma dessas visitas, Brian Simon discutiu sobre a educação politécnica e presenciou a prática desse ensino. Ele anotou inicialmente que, desde setembro daquele ano (1955), as classes eram mistas, portanto, todas as escolas soviéticas haviam sido reorganizadas nessa base, com meninos e meninas estudando juntos[120].

Segundo ele, a educação politécnica vinha sendo introduzida na URSS ao lado do aumento da idade de escolarização obrigatória. Nessa

---

[118] Convite para uma visita às escolas que deveria começar no início de abril de 1955. The Society for Cultural Relations with the URSS. *Brian Simon Archive*. IoE/UCL.

[119] SIMON, *Brian Simon Archive*. IoE/UCL, SIM/6/1.

[120] **Em páginas anteriores, vimos, porém, que algumas escolas mantiveram classes exclusivamente para meninas.**

época, a maioria das crianças, permanecia na escola dos 7 aos 17 anos de idade. A escola obrigatória de 10 anos estava se tornando, então, a escola comum a todas as crianças, meninos e meninas. Esse desenvolvimento gerou necessárias modificações no currículo. Na escola não havia mecanismos seletivos, isto é, de classificar turmas por desempenho; todas cumpriam o mesmo currículo, que incluía artes e tópicos científicos. A escola de 10 anos preparava quase todos os alunos para ingresso na universidade ou escolas técnicas, mas na década de 1950, ela foi requisitada a atender a outro objetivo porque muitos dos alunos iriam diretamente para o mundo do trabalho ou para escolas profissionais e vocacionais (no caso, escola técnica secundária). Sua finalidade, portanto, era dar educação geral a todos, prover compreensão sobre os principais princípios subjacentes ao mundo da indústria e da agricultura. Depois, os alunos precisavam ser familiarizados com os instrumentos empregados na indústria. De acordo com Brian Simon, particularmente a escola politécnica enfatizava a relação entre teoria e prática e buscava ligar a escola do trabalho mais próximamente à vida da sociedade.

O ensino das disciplinas especializadas iniciava-se na quinta série. Nas classes primárias, segundo ele, apenas se ensaiavam as primeiras abordagens ao ensino politécnico. O objetivo era despertar o interesse das crianças pelos processos industriais e agrícolas, e incentivá-las a começar a aplicar na prática a teoria que aprendiam na escola – princípio básico da educação politécnica ao longo da vida escolar. De sua observação em algumas aulas, registrou: "Notei que a professora tinha o cuidado de relacionar o trabalho feito em sala com a vida da comunidade fora da escola. Nas aulas de leitura oral, por exemplo, são discutidos com os alunos processos industriais simples – construção de casas, para produção de pão a partir do trigo. Amostras, fotos e gráficos são amplamente utilizados para auxiliar este trabalho"[121].

Os trabalhos práticos elementares eram introduzidos no primeiro ano buscando torná-los mais complexos. O currículo das escolas devia estar devidamente equipado com oficina separada, ferramentas e máquinas necessárias. Segundo Brian Simon, as escolas experimentais

[121] SIMON, Polythecnical education in the URSS. *Brian Simon Archive*, IoE/UCL, p. 2.

visitadas já possuíam paredes equipadas com tornos elétricos, retíficas, furadeiras, etc. Quanto ao trabalho prático na agricultura e na eletrotécnica, o primeiro era vinculado às aulas de biologia e o segundo à física. Ambos os assuntos recebiam grande ênfase na União Soviética e o padrão de ensino lhe pareceu alto:

> Fiquei especialmente impressionado – anotou ele – com os professores de física que conheci e cujas aulas observei. Profundamente interessados em seu ofício, eles foram verdadeiros inovadores da prática educacional. O resultado é que mesmo na idade intermediária do teste as crianças adquiriram uma base teórica razoável para seu trabalho prático nas novas disciplinas[122].

Os principais elementos do eletromagnetismo e sua aplicação prática eram ensinados nas aulas de física para crianças de treze anos (7ª série). Por sua vez, o estudo detalhado da eletricidade e suas aplicações tinham uma importância óbvia na União Soviética, onde a energia elétrica, após o processo acelerado iniciado com Lênin, em 1917, já se tornara a base de muitas indústrias. Daí a ênfase dada a esta disciplina no ensino politécnico, e a sua introdução como uma nova disciplina prática.

Valiosas são também as suas anotações sobre o trabalho prático exercido na agricultura, o que envolvia aprender a cultivar e cuidar de plantas e colheitas, e como cuidar de gado e animais domésticos. A agricultura deveria ser incluída no currículo das escolas municipais, mas uma dificuldade era a inevitável falta de instalações para esse trabalho, o que implicava em buscar algum terreno ao redor da escola. Uma escola experimental em Moscou havia conseguido emprestar um terreno a dez quilômetros de distância, e segundo anotado nos diários, as crianças saíam para trabalhar lá por alguns dias inteiros na primavera e no outono. Em outra escola visitada, as crianças da 7ª série estudavam e ajudavam em uma granja local com 3.500 galinhas. Os alunos da 8ª série, trabalhavam com gado em uma fazenda coletiva próxima uma tarde por semana durante seis semanas, e depois, dois ou três dias inteiros de trabalho nas férias. Mais tarde, durante a primavera, os alunos passaram de seis a dez

[122] SIMON, Polythecnical education in the URSS. *Brian Simon Archive*, IoE/UCL, p. 3.

dias cultivando plantas e outro período no verão cuidando delas. Nesta escola, de acordo com Brian Simon, as crianças ajudavam no trabalho das fazendas coletivas vizinhas, inclusive com alguns grupos assumindo a obrigação de cultivar uma parte da colheita principal. Esse relato nos ajuda a entender como funcionava a escola do trabalho na vida real, isto é, estudos teóricos com trabalho prático. No caso, tratava-se de uma escola rural, trabalho que não era possível nas escolas da cidade. Segundo registrado em seu diário, os educadores soviéticos estavam determinados a que as crianças recebessem uma educação completa, e a agricultura, na época, desempenhava papel muito importante na economia do país. Daí a sua provável inclusão como disciplina prática mesmo onde existissem dificuldades. Discussões e experimentos estavam acontecendo sobre até que ponto isso poderia ser estudado (ou praticado) de forma útil e também sobre o método a ser empregado. Uma solução seria a diferenciação do currículo, até certo ponto, entre a cidade e o campo, possibilidade que estava em discussão.

Outras disciplinas práticas que funcionavam em dois períodos semanais eram engenharia e estudo de máquinas. Segundo observação de Brian Simon, ao entrar na sala de aula, cada criança encontrava em sua bancada um equipamento, um modelo de máquina ou peça de máquina, ou uma ferramenta em funcionamento. Estes incluíam guindastes de torre, transportadores usados em canteiros de obras, tornos-modelo e peças de tornos, incluindo o elo de transmissão, furadeiras elétricas, vários tipos de macacos, exemplos de transmissão de ferramentas e outros mecanismos semelhantes. A maioria deles era produzida por uma fábrica especial ligada ao Ministério da Educação e podia ser facilmente desmontada. O professor iniciou a aula ditando uma série de perguntas, por exemplo: "Em que princípio o movimento é levado de uma parte da máquina para outra?". "Em que ordem alguém leva a máquina aos bits?" "O que pode impedir o bom funcionamento do mecanismo?". "O que seria necessário para eliminar esses defeitos?". Dizendo que essas perguntas serviriam de guia para o exame da máquina, pediu que iniciassem os trabalhos.

Meninos e meninas logo estavam testando as máquinas ou ferramentas, começando, portanto, a entender o seu princípio. Uma professora destacou que quando essa turma começasse a utilizar essas

ferramentas na oficina já entenderiam como elas funcionavam. Esse entendimento teórico seria fortalecido usando-os na prática. O objetivo era, primeiro, estudar os princípios separados incorporados na maioria das máquinas e ferramentas, incluindo transmissão de energia em planos diferentes e assim por diante. Estes foram introduzidos pela primeira vez de uma forma geral. Dominado cada um dos princípios, o aluno passava a estudar seu funcionamento na máquina como um todo, e para isso, eram produzidos modelos de máquinas típicas que podiam ser desmontadas permitindo estudar as relações entre os mecanismos separados. Assim, o conhecimento do aluno era gradualmente construído até que ele fosse capaz de compreender o funcionamento de máquinas complexas como o carro ou o trator.

Em uma das escolas experimentais, os alunos iam trabalhar uma vez por semana durante o horário escolar em uma fábrica que era a mecenas da escola e, por isso, mantinha laços estreitos com ela. Sob cuidadosa supervisão e com objetivo educativo, as crianças trabalhavam em oficinas mecânicas, elétricas, ferramentarias, oficinas mecânicas. Eram visitas cuidadosamente organizadas, dando-se grande ênfase ao desenvolvimento desta vertente do ensino politécnico. Entre cinco e dez dessas visitas eram organizadas no final do curso escolar, com duração de quatro a cinco horas cada.

Na 10ª classe, que compreendia alunos de 16 a 17 anos, dois períodos por semana eram dedicados a um estudo mais aprofundado da eletrotécnica. O principal objetivo neste caso era estudar o uso da eletricidade na indústria. A agricultura, a engenharia e a eletrotécnica foram introduzidas como disciplinas práticas porque se descobriu pela experiência que os alunos não podiam conectar totalmente o material aprendido em física, química e biologia com suas aplicações práticas na indústria e na agricultura, a menos que empreendessem um trabalho sistêmico do tipo.

Brian Simon registrou, ainda, uma exibição de trabalhos em roda pelos alunos de uma escola, onde cada roda disciplinar se concentrava na produção de materiais didáticos, atividade considerada de alto valor educativo. Segundo ele, isso encheu um grande salão onde havia, por exemplo, mais de 200 modelos matemáticos de vários tipos, muitos feitos de acrílico, e muitos bons modelos ilustrativos do trabalho feito

em astronomia (ministrado na 10ª classe), biologia, física, química e outras disciplinas escolares. Nesta escola, como em outras, muitos dos círculos eram dirigidos pelos próprios alunos. Este tipo de trabalho não se limitava às escolas. Nos clubes de Pioneiros e casas de jovens atividades semelhantes eram incentivadas. Como exemplo, ele cita o Palácio dos Pioneiros, em Leningrado, que contava com um departamento técnico em um prédio separado com mais de 30 salas e oficinas onde as crianças trabalhavam sob orientação especializada. Tal atividade atendia a 200 círculos e 3.000 crianças.

Apesar de todas essas verificações, Brian Simon afirma que seria errado dar a impressão de que uma ênfase unilateral na tecnologia estava se desenvolvendo na escola soviética de dez anos. De acordo com ele, as escolas continuariam sendo de educação geral e voltadas tanto para as artes quanto para as ciências, embora tenha registrado também que a vertente tecnológica estava recebendo maior atenção. A União Soviética estava produzindo mais de 60.000 engenheiros por ano, cada um com cinco anos de treinamento em faculdade técnica após a escola geral. A introdução do ensino politécnico, por si só, não aumentaria aquele quantitativo estando previsto um aumento de 40% nos cinco anos subsequentes, ou seja, até o final da década de 1960. Mas o ensino politécnico certamente garantiria que o talento e o interesse tecnológico fossem fomentados desde cedo e que os jovens egressos da escola de dez anos, fossem eles artistas, escritores, médicos, professores ou engenheiros, tivessem alguma familiaridade com os fundamentos, atividades e processos industriais dos quais dependia o bem-estar de sua sociedade.

Há registros de outras visitas nas quais ele descreveu a vida na escola Morozov, de Leningrado, e a rotina de uma creche adjunta a uma fábrica de couro que cuidava de 150 crianças, filhas dos trabalhadores. Cada classe dessa creche contava com dois professores e um ajudante. As crianças começavam a chegar entre 7h e 9h da manhã. Suas atividades incluíam o café da manhã, atividades de jogos e brincadeiras ou um passeio ao ar livre, uma hora de sono, banho, jogos, lanche, caminhada e, finalmente, das 16:30 às 19h voltavam para casa. Além disso, há minuciosa descrição da visita a uma escola para crianças surdas

e mentalmente deficientes. Neste caso, a escola de dez anos deveria ser totalizada em doze.

Ao lado de outras tantas descrições e recortes de jornais documentando suas visitas à União Soviética, como também vasto conjunto de escritos não publicados em sua auto-biografia – *A life in education* – Brian Simon desenvolveu intenso trabalho de pesquisa que resultou em uma série de quatro volumes sobre a história da educação britânica. Ele foi co-fundador do International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), tornando-se o seu primeiro presidente (1978) e, nessa condição, aproximou pesquisadores entre o leste e o oeste europeus. No fim de sua vida, recebeu o seguinte cartão de pesquisadores da história da educação reunidos na Conferência de Birmigham (2001):

> Querido Brian Simon,
> No final da Conferência [ISCHE], nós decidimos enviar-lhe este cartão dos delegados aqui presentes para expressar a nossa afeição e gratidão por tudo o que você significa na História da Educação. Apesar de muitos dos participantes já terem partido, muitos ainda estão aqui para assinar e testemunhar que escrevemos este cartão juntos. Todos ficaram emocionados com suas palavras no vídeo e muitos estão querendo cópias dele. Além disso, nós vendemos todos os exemplares de sua auto-biografia. A Conferência foi um grande sucesso, mas como disse Martin Law, a sua presença foi muitíssimo desejada. Muito obrigada por tudo. Com amor e grande afeição. Ruth Watts[123].

Dentre muitos outros cartões contidos nessa pasta, destacamos também este em que lemos: "Professor Brian, muito obrigada por abrir caminhos a novos historiadores. Adelina Arredondo"[124].

[123] WATTS, *Cartão a Brian Simon*. IoE/ Archive, SIM/7/19.
[124] ARREDONDO, *Cartão a Brian Simon*. IoE/ Archive, SIM/7/19.

5.3 Problemas teóricos da Pedagogia soviética

Poucos anos após os registros que Brian Simon fez sobre a escola politécnica, um importante artigo sobre os problemas teóricos da pedagogia soviética foi publicado por Fedor Filippovich Korolev (1898-1971)[125] na revista *Soviet Education* (1959). Dentre as fontes que pesquisamos sobre as questões conceituais e teóricas da pedagogia soviética, optamos por Korolev cujos estudos já nos tinham auxiliado na demarcação dos períodos da história da educação soviética, tema que mobilizou os educadores soviéticos e gerou várias formas de periodização. Esse autor filiou-se ao Partido Comunista da União Soviética (PCUS) em 1924.

Korolev foi um educador soviético e um dos fundadores da ciência pedagógica soviética. Professor (1961) e doutor em ciências pedagógicas (1959). Membro da Academia de Ciências Pedagógicas da República Socialista Federativa Soviética da Rússia (1965) e da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS (1968). Dedicou-se aos problemas de teoria e prática da educação comunista, o movimento infantil comunista, a história e a teoria da pedagogia e a história do sistema escolar soviético. Realizou pesquisas sobre os princípios metodológicos e teóricos da pedagogia e sobre os métodos de ensino.

Assim sendo, optamos por esta fonte na medida em que ela elucida os impasses que a pedagogia soviética enfrentava para colocar em prática a escola do trabalho bem como os diferentes entendimentos sobre o que significava, afinal, essa escola.

Se nos reportarmos às anotações de Krupskaia na década de 1920 sobre a falta de compreensão, por parte dos professores, a respeito da concepção originária de Marx, entenderemos o quão difícil foi lidar com essa questão teórica e, ao mesmo tempo, construir, sob condições desfavoráveis, a escola que deveria ser de todos fundada na conexão orgânica entre ensino intelectual e formação para o trabalho. Quarenta

[125] Korolev concluiu o seu doutorado em Ciências Pedagógicas em 1959. A partir de 1961, passou a desenvolver ensino e pesquisa na Universidade de Moscou. Em 1963 assumiu a editoria da Revista Pedagógica Soviética. Foi autor e coautor, entre outras, das seguintes obras: *V.I. Lênin e a pedagogia* (1971) e organizador do livro coletivo *Fundamentos Gerais da Pedagogia* (1967).

anos transcorreram entre a viagem de Krupskaia pela região do Volga-Kama (1919) e o artigo de Korolev (1959. Em seu diário, ela havia constatado o vazio de orientações precisas aos professores e a falta de conhecimento destes sobre o que seria a escola do trabalho. No entanto, a dificuldade persistia. Nesse interregno, além do problema em si de compreender a concepção marxista de escola e de colocá-la em prática em condições não pensadas por Marx e Engels, o País enfrentou a invasão nazista que o obrigou a entrar na Segunda Guerra Mundial combatendo-os dentro do seu território de 1941 a 1945, situação que afetou diretamente o sistema escolar. Esse contexto não pode ser ignorado ao tratarmos dos problemas da pedagogia soviética.

Segundo Korolev, as tarefas que confrontavam a escola na década de 1950 em diante, requeriam uma nova abordagem já que, "a ciência da educação não é um cofre de dogmas ossificados e teses padronizadas endurecidas"[126]. Ao se enriquecer com novas pesquisas e generalizações, ela deveria descartar teses obsoletas, processo este, que, segundo o autor, estavam em andamento e em conexão com a mudança drástica na política de todo o sistema de educação buscando o fortalecimento dos vínculos da escola com a vida. Lembremos que ele escreveu isso durante a reforma educacional de Nikita Khruschov.

Sendo assim, as considerações de Korolev nesse artigo basearam-se nos documentos oficiais sobre política educacional, especificamente nos memorandos de Nikita Khrushchov, que governou a União Soviética de 1953 a 1964, durante um período da Guerra Fria, expressou críticas à política repressiva adotada por seu antecessor, Joseph Stalin, apoiou o primeiro programa espacial soviético e adotou políticas consideradas liberalizantes pelo Ocidente.

Em 24 de dezembro de 1958, o Soviete Supremo da URSS adotou a lei "Sobre o fortalecimento da conexão entre a escola e a vida e sobre o desenvolvimento do sistema de educação pública na URSS", que marcou o início da reforma da escola e que durou até meados da década de 1960. O principal objetivo da reforma era a formação de pessoal tecnicamente alfabetizado para a indústria e a agricultura. Em vez de 7 anos, foi introduzida a educação obrigatória universal de 8

[126] KOROLEV, *Some theoretical problems of Soviet Pedagogy*, p. 14-21.

anos. A transição para ela foi realizada em 1963. O ensino secundário completo, cuja duração foi aumentada de 10 para 11 anos, estava previsto para ser realizado com base na combinação de educação com trabalho em escola diurna ou noturna, ou em um escola técnica. Dois dias por semana, os alunos do último ano deveriam trabalhar em fábricas ou na agricultura. Os graduados do ensino médio, juntamente com o certificado de matrícula, deveriam receber um certificado de especialidade. Ampliava-se a rede de ensino noturno e por correspondência, previa-se o benefício de ingresso na universidade para quem já trabalhasse na produção por pelo menos três anos e a possibilidade de matrícula fora do concurso para tal, isto é, passou-se a receber pessoas encaminhadas para a universidade por empresas, fazendas coletivas e fazendas estatais, conforme elucidamos em capítulos anteriores. Na prática, porém, o *slogan* de vincular a escola à vida foi mal implementado. A transição em massa das escolas para o treinamento industrial não ocorreu devido à falta de empregos para os alunos. Apenas uma pequena parte dos egressos foi trabalhar na especialidade recebida na escola. Ao mesmo tempo, o nível de preparação educacional geral dos alunos acabou sendo significativamente reduzido. Portanto, em 1964-1966, a escola voltou a ter um período de estudo de 10 anos, mantendo a escolaridade obrigatória de 8 anos. A formação profissional permaneceu apenas naquelas instituições de ensino que tinham a base material necessária[127].

Com base no memorando "Sobre o Fortalecimento dos Laços entre a Escola e a Vida e o Desenvolvimento do Sistema de Educação Pública do País" (1958) e nas leis então adotadas, Korolev afirma que estava aberta uma nova página no desenvolvimento tanto da escola soviética quanto da teoria educacional. Esses documentos, de acordo com ele, não refutavam a experiência positiva das décadas de 1920 e 1930, mas superavam o que ele designou "equívocos ocorridos tanto na década de 1920 (subestimação da formação intelectual e entusiasmo por métodos não comprovados na prática) quanto na

[127] USSR, *On strengthening the bonds of the school with life, and the further development of the public education system in the country*, p. 3-14.

década de 1930 (estranhamento da formação intelectual do trabalho, da escola da vida)"[128].

Crítico das políticas dessa época, ele afirma que certos especialistas em educação, no entanto, continuavam abordando as novas tarefas à moda antiga. Assim, por exemplo, estavam tentando interpretar no espírito das visões didáticas da década de 1930 as formas de organização e os métodos de treinamento que nasceram na experiência das escolas progressistas (as brigadas de aprendizes da região de Stavropol, as brigadas de aprendizes nas fábricas , trabalho em oficinas de artesanato e em parcelas de treinamento experimental, o sistema de gabinete de estudos de treinamento e assim por diante). Ainda de acordo com Korolev, eles também consideravam o treinamento de produção, individual-brigada e em grupo, como uma aplicação do sistema de estudos aula-aula para o treinamento de habilidades artesanais e profissionais. O resultado, para ele errado, é que o sistema de aula-aula aparentemente absorvia todos os tipos de trabalho escolar e não precisava de complementação e enriquecimento. Isso porque, alguns desses especialistas, segundo ele, não levavam em conta a interessante e abrangente experiência de trabalho extracurricular e extraclasse em várias disciplinas escolares (história, geografia, literatura). Eles continuavam a colocar em primeiro plano os métodos de exposição oral do assunto (narração, palestras; explicações, palestras) e tentavam motivar os alunos apenas por meio da intensificação de sua atividade cognitiva.

Portanto, de acordo com Korolev, a ênfase ainda era colocada em métodos verbais. Tais especialistas, segundo ele, acreditavam que palestras éticas, relatórios, conferências etc deviam ser os principais meios de persuasão. Eles não levavam em conta que as crianças, em grau ainda maior do que os adultos, são persuadidas pela experiência, prática, ações e não palavras. Para ele, havia problemas para os quais a vida exigia soluções com urgência e entre esses problemas, o primeiro era sobre a combinação de ensino com trabalho produtivo. Quase dois anos haviam sido necessários para a organização do trabalho experimental na combinação de ensino com trabalho produtivo em

[128] KOROLEV, *Some theoretical problems of Soviet Pedagogy*, p. 15.

cinquenta escolas da União Soviética e durante muito tempo havia sido encarado incorretamente o problema do currículo da formação geral, politécnica e profissional no ensino secundário. "Pode dizer-se que fomos cativados por ideias antigas, contrapondo a formação geral e politécnica à profissional."[129]

Notemos neste ponto que essa crítica e auto-crítica do autor constrastam com a visão positiva que Brian Simon havia tido, em 1955, das escolas experimentais que visitara. Por um lado, isso revela que a União Soviética havia começado a sua revolução educacional, em 1917, herdando uma escolaridade destinada a poucos e enormes contingentes de pessoas adultas analfabetas e, apesar disso, lançou o Sputnik, primeiro satélite artificial ao espaço, em 1957, como resultado de seus esforços educacionais e apoio à ciência, fato que surpreendeu o Ocidente. Por outro lado, tal conquista não era garantia de que a escola soviética não tivesse problemas e, para Korolev, claramente, era urgente que ela tornasse orgânica a ligação entre educação geral e para o trabalho.

Em que tipo de problemas teóricos, entretanto, a educação soviética deveria concentrar sua atenção? Um dos problemas fundamentais e mais urgentes, segundo o autor, consistia em combinar o ensino com o trabalho produtivo. Para ele, havia se tornado urgente a necessidade de revelar profundamente a natureza e o conteúdo do ensinamento marxista sobre o desenvolvimento múltiplo da personalidade, para mostrar a sua importância para a construção de uma pedagogia marxista. Este ensino deveria ser uma pedra angular para a comprovação científica dos objetivos e tarefas da educação comunista; entretanto, segundo Korolev, havia interpretações simplificadas e às vezes errôneas sobre o desenvolvimento múltiplo das gerações vindouras.

O autor relembra que o desenvolvimento múltiplo, ou formação omnilateral, era anterior a Marx e havia sido elucidado pela pedagogia burguesa progressista; e também na pedagogia burguesa russa pré-revolucionária muito havia sido dito sobre o desenvolvimento múltiplo. Mas como a educação burguesa o compreendeu? Na formulação

[129] KOROLEV, *Some theoretical problems of Soviet Pedagogy*, p. 17.

burguesa esse princípio era representado como desenvolvimento das faculdades físicas e espirituais, como uma combinação de treinamento intelectual, religioso-moral, estético e físico. Os defensores dessa tendência na pedagogia acrescentaram a isso o treinamento para o trabalho. A educação burguesa não conectava a ideia de desenvolvimento múltiplo com as condições materiais da vida social, com o regime socioeconômico da sociedade, e essa ideia era, portanto, um desejo subjetivo e idealista. Segundo Korolev, na pedagogia soviética, tal compreensão do desenvolvimento múltiplo ainda prevalecia em um passado não distante e, para exemplificar, ele cita o livro de pedagogia empregado nas escolas de formação de professores escrito por I. T. Ogorodnikov e P. N. Shimbirev, em 1950. Para esses autores, a pessoa totalmente educada é aquela que tem um desenvolvimento harmonioso das faculdades e capacidades físicas e intelectuais. "A pessoa desenvolvida intelectualmente, mas fraca fisicamente, assim como a pessoa desenvolvida fisicamente, mas sem conhecimentos essenciais, não pode ser o ideal do novo homem. Somente a combinação dessas qualidades é que torna a personalidade realmente valiosa"[130].

Nesta definição, a questão é reduzida à combinação harmoniosa do desenvolvimento intelectual e físico. Mas, para Korolev, ela não continha o que distingue o ensino marxista sobre o desenvolvimento múltiplo da personalidade e precisamente a instrução sobre a combinação de treinamento com trabalho produtivo, pois, em Marx, a ideia de desenvolvimento múltiplo do ser humano havia sido elaborada com base no materialismo. Ele afirmou que o desenvolvimento da grande indústria exigia objetivamente a substituição do trabalhador parcial, o simples portador de uma certa função parcial, por um indivíduo completamente desenvolvido para quem as várias funções sociais representam meios de subsistência que se substituem. Marx enfatizou que a forma capitalista de produção está em contradição com essa tendência objetiva do desenvolvimento da grande indústria. Mas mesmo nas condições do capitalismo, a necessidade do

[130] I. T. Ogorodnikov e P. N. Shimbirev citados por KOROLEV, *Some theoretical problems of Soviet Pedagogy*, p. 19.

desenvolvimento múltiplo dos trabalhadores abre caminho como uma força elementar. A tecnologia da grande indústria não pára, mas avança a passos largos. E isso significa que ocorrem mudanças constantes nas funções dos trabalhadores, em sua qualificação, especialização e perfil ocupacional.

Contudo, considerar apenas o lado econômico da assunto estaria errado. Com a ideia de desenvolvimento múltiplo, Marx fundamentou não apenas o fato de que o próprio desenvolvimento da grande indústria requer implacavelmente a transformação do trabalho, a mobilidade multifacetada dos trabalhadores, mas também destacou que, sem isso, seria impossível superar o trabalho monótono, do trabalhador parcial que tirou do homem qualquer possibilidade de livre atividade espiritual. Marx explicou que a grande indústria destrói tecnologicamente a divisão fabril do trabalho, que havia fixado o homem inteiro para toda a vida em uma determinada operação, convertendo o trabalhador em uma automação viva. Assim, o efeito das fábricas revela a devastação física e moral que transformava os trabalhadores em robôs.

Na luta de classes mais acirrada, o proletariado obtém certas concessões por parte da burguesia, inclusive no campo da educação de seus filhos. Mas apenas a classe trabalhadora que conquistou o poder político pode fornecer uma educação completa para as gerações vindouras. Se a legislação fabril, escreveu Marx, une apenas a educação elementar com o trabalho fabril, não há dúvida de que a conquista do poder político pela classe trabalhadora também conquistará formação tecnológica, teórica e prática, um lugar próprio nas escolas dos trabalhadores.

Com base nessa premissa, Korolev afirma que o ensinamento marxista sobre o desenvolvimento multifacetado não requer que a criança absorva o máximo possível de conhecimento e dados abstratos de todos os tipos, mas a educação de pessoas que sejam capazes em qualquer campo onde sua inclinação e talento sejam atraídas, para aplicar não apenas sua mente criativa mas também mãos de ouro, ou seja, participando efetivamente da produção de riqueza material e espiritual. A nova escola, à qual pertence o futuro, continua o autor, deveria garantir a combinação harmoniosa de trabalho intelectual e físico, treinamento teórico e prático, pois o único método de "tornar

pessoas completamente desenvolvidas é o método de combinar treinamento com trabalho produtivo e ginástica e que isso só é possível nas condições da sociedade socialista"[131].

O autor frisa que o ensinamento marxista sobre o desenvolvimento múltiplo não repudia os aspectos formais e materiais da educação, mas atribui a eles um lugar subordinado no processo de educação e treinamento. O ensino sobre desenvolvimento múltiplo serve como uma das bases também para a teoria dos métodos de ensino. Pois, na escola anterior à Revolução, a teoria dos métodos de ensino era elaborada em estreita conexão com uma teoria intelectual unilateral da educação; ela apostava em assimilar dados principalmente teóricos. Desaparecera o elo decisivo no processo formativo, a aplicação dos conhecimentos adquiridos na prática, a ligação da ciência com a vida, com o trabalho produtivo. Portanto, não era acidental que os métodos de exposição oral do assunto e a condução de todos os tipos de exercícios de treinamento ocupassem o primeiro lugar no sistema de métodos de ensino. O progresso dos alunos na passagem de ano era quase o único critério para avaliar o trabalho escolar. Aprovados nos exames finais, haviam progredido; reprovados, deveriam repetir a mesma aprendizagem além de sofrerem certas sanções, como o desligamento dos Pioneiros. Para Korolev, a compreensão equivocada e unilateral do papel orientador do professor levou a que se começassem a cultivar métodos, tanto na teoria como na prática, que eliminassem a atividade, a iniciativa e a autoexpressão dos alunos. A apatia dos alunos na aula tornou-se usual. Em vez de divulgação e comprovação realmente científicas do conteúdo e métodos de educação, a teoria educacional esteve frequentemente engajada em registrar e descrever o que havia surgido, muitas vezes espontaneamente, na prática de trabalho da escola. Na construção de um sistema de métodos de ensino, enfatiza Korolev, deve-se partir da posição de que a atividade teórica do homem (aplicável aos escolares — como assimilação das bases da ciência) não é algo autônomo e autossuficiente, ao contrário, deve-se ter em mente que a percepção da realidade é essencial para o sucesso da atividade prática e do trabalho, e

[131] KOROLEV, *Some theoretical problems of Soviet Pedagogy*, p. 17.

que a prática serve como base e força motivadora no desenvolvimento do conhecimento científico.

Por isso, sublinha o autor, o sistema de métodos que havia sido formado com base no processo unilateral de educação intelectual deveria ser radicalmente revisado, já que era essencial dar uma fundamentação científica da unidade e interligação do ensino e desenvolvimento das crianças. A organização e os métodos de ensino deveriam ser modificados de acordo com a transição dos alunos de um estágio de treinamento para outro, de modo que o peso específico pudesse ser aumentado em seu trabalho independente com livros didáticos, literatura de referência, objetos naturais e assim por diante. A exposição de novos assuntos pelo professor deveria ser planejada de modo a forçar os alunos a pensar, ele deveria colocar diante deles questões concretas que eles mesmos deveriam decidir, inculcar o gosto pelo trabalho independente. As aulas práticas e de trabalho deveriam conter elementos de trabalho de pesquisa, elementos de *design*, planejamento e trabalho criativo. "Queremos educar pessoas de trabalho criativo e pensamento independente. Os métodos de ensino também devem servir a esse fim."[132]

Como sabemos, as ideias de educação para o trabalho, assim como o pensamento sobre o desenvolvimento múltiplo, surgiram antes do marxismo. As primeiras afirmações sobre a ideia da conexão do ensino com o trabalho ou a educação para o trabalho remontam ao século XVI, quando a Europa Ocidental estava no limite de duas formações sócio-econômicas – a feudal e a capitalista. Em sua obra *Utopia,* Thomas More, o grande humanista da época do Renascimento, defendeu a educação para o trabalho. Ao mesmo período pertencem as declarações de François Rabelais e outros sobre os problemas da educação para o trabalho da geração jovem. No século XVII, John Bellers defendeu pela primeira vez a combinação de ensino com trabalho. Jan Amos Comenius, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, J. Pestalozzi falaram da necessidade de treinamento e educação laboral. Seus pensamentos continuaram cativando sentimentos pelo futuro. Os grandes socialistas utópicos, François Fourier e Robert Owen,

[132] KOROLEV, *Some theoretical problems of Soviet Pedagogy*, p. 18.

desenvolveram com vivacidade especial a ideia de combinar o ensino com o trabalho produtivo. Da mesma forma, o revolucionário russo, também defensor do socialismo, N. G. Chernishevski.

No aspecto da educação escolar, o século XIX foi um século, por um lado, principalmente da escola do livro, quando todo o processo de ensino se reduzia à transmissão e assimilação de conhecimentos abstratos, muitas vezes alheios à vida real, e, por outro lado, da formação vocacional. Mas por que a escola não apostou na combinação do ensino com o trabalho produtivo? O que impediu isso no século XIX? Para Korolev, o principal motivo da consolidação da escola do livro baseada no conhecimento dos clássicos era o reinado da ideologia das classes não trabalhadoras e desdenhosas em relação ao trabalho produtivo. Outra razão estava enraizada no baixo nível de tecnologia da indústria e da produção agrícola. O século do vapor, da máquina a vapor, ainda não apresentava grande demanda por trabalhadores altamente qualificados. Tolerava o emprego em larga escala de mão-de-obra comum não qualificada. Mas já no final do século XIX e especialmente no início do século XX, o progresso tecnológico foi tão longe que a demanda por uma força de trabalho qualificada cresceu imensamente. A necessidade objetiva de combinar o ensino com o trabalho produtivo abriu implacavelmente seu próprio caminho. O problema da escola de trabalho atingiu alta estatura. Centenas de livros foram dedicados a ele. Todavia, segundo Korolev, como costuma acontecer na história da sociedade de classes, a grande ideia de conciliar o ensino com o trabalho foi distorcida.

O contrário deveria acontecer na Rússia revolucionária baseada nas ideias de Marx, para quem, em uma ordem social racional ninguém pode ser isento daquela lei geral da natureza pela qual muitos, para comer, devem trabalhar não apenas com a cabeça, mas também com as mãos. Marx observou que a combinação de ensino com trabalho produtivo em uma sociedade socialista não é apenas um meio de aumentar a produção pública, mas também o único método de formar pessoas totalmente desenvolvidas. Muito antes da Revolução de Outubro, Lênin havia escrito que:

> É impossível imaginar o ideal da sociedade futura sem combinar o ensino com o trabalho produtivo da geração jovem: nem ensino e educação sem trabalho produtivo, nem trabalho produtivo sem ensino paralelo e educação que o nível moderno de tecnologia e o conhecimento científico exigiam"[133].

Voltando a esta questão nos primeiros anos do poder soviético, ele disse repetidamente que a juventude deveria vincular sua aprendizagem ao trabalho, à luta pela cultura e educação do povo. A exigência de combinar o ensino com o trabalho produtivo deveria ser o princípio fundador da educação socialista e da formação das gerações vindouras.

Korolev afirma então que, certas escolas soviéticas haviam tentado encontrar formas concretas de incorporar este princípio em seu estudo e trabalho educacional. Mas, nos primeiros anos da Revolução, o caminho que tinham pela frente era de dificuldades insuperáveis, já que muitas grandes áreas do País estavam quase inteiramente sem indústria, e a agricultura tinha caráter primitivo. Assim, o trabalho artesanal foi implantado nas escolas. Apenas as escolas de aprendizagem de fábrica-oficina (FZU) e de aprendizagem agrícola (Sel'khozuch), que surgiram na década de 1920 e foram baseadas na grande indústria, deram uma educação geral e profissional com base na combinação de ensino com trabalho produtivo.

Nas décadas de 1930 e 1940 a escola praticava principalmente as tarefas do ensino geral, não o vinculando ao trabalho. Outra característica da escola soviética dessa época foi o envolvimento generalizado de crianças em idade escolar na indústria e na produção agrícola durante a Sergunda Guerra Mundial. Esse trabalho seguiu um propósito definido, isto é, ajudar na frente de batalha. A escola foi forçada a mudar e até mesmo a interromper seu itinerário formativo enviando seus alunos para a produção de alimentos e para trabalhos industriais a fim de auxiliar as frentes de batalha.

Procurando novos caminhos para uma solução prática deste problema o Ministério da Educação e a Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética introduziram um currículo concebido

[133] LÊNIN *apud* KOROLEV, *Some theoretical problems of soviet pedagogy*, p. 19.

para um período de ensino de onze anos, que entrou em vigor no ano letivo de 1957-1958 em escolas urbanas e rurais. A característica nova e essencialmente importante das escolas que funcionavam de acordo com esse plano era a combinação da educação geral com o trabalho produtivo sistemático e o treinamento industrial dos alunos. O treinamento de produção ganhou ampla prevalência nas escolas da República ucraniana. No ano letivo de 1957-1958 esse treinamento foi realizado em 3.500 escolas e abrangeu quase 250.000 crianças em idade escolar de classes seniores.

O princípio de combinar ensino com trabalho produtivo foi tratado de forma legislativa e, em 1958, a Lei adotada pelo Soviete Supremo da URSS, reconheceu que a tarefa do ensino secundário era resolvê-la com base na combinação do ensino com o trabalho produtivo, e, assim, propôs a organização de dois processos paralelos e racionalmente ligados: um processo era o estudo, pelos alunos, das disciplinas do ensino geral e politécnico, o outro processo era o treinamento vocacional e, portanto, o trabalho produtivo dos alunos na indústria, cada um desses processos seguindo seu próprio currículo e programa.

A dificuldade em colocar na prática esse princípio, porém, continuou. Pois a combinação do ensino com o trabalho produtivo de modo geral era tratada como uma espécie de combinação mecânica no quadro escolar de dois processos independentes e paralelos: o ensino e o trabalho produtivo dos alunos. Para Korolev, tal solução de um problema educacional complexo não podia ser reconhecida como correta e, a esse propósito, ele volta a se referir às palavras de Lênin lembrando que ele tinha em mente o aspecto social do problema examinado, ou seja, a combinação do ensino com o trabalho produtivo deveria ser ditada por todo o curso do desenvolvimento social.

Segundo esse pensamento, o ensino e o trabalho produtivo na escola não deveriam representar algum tipo de processo autônomo e paralelo. Pois, para Lênin, a palavra "paralelo" havia sido aplicada no sentido de "simultâneo, lado a lado" já que a autonomia desses processos denotaria a rejeição da luta contra o conhecimento abstrato fora do contato com a vida. A construção do socialismo exigia portanto que combinação de ensino com trabalho produtivo deveria se tornar o

fio condutor do ensino e da educação na escola. Nessa perspectiva, o estudo das bases da ciência não podia ser separado do trabalho produtivo nem proceder como um processo paralelo a ele. Este estudo deveria ser organizado de forma a que os alunos conhecessem as propriedades físicas e químicas dos materiais aplicados na indústria, os fundamentos técnico-científicos do desenho e princípios de funcionamento dos diversos mecanismos, alfaias, máquinas. Ele critica o fato de que os cursos de física, química e biologia, em sua visão, dessem apenas conhecimentos teóricos. Para realizar uma estreita ligação do ensino com o trabalho, era essencial não só o aprofundamento dos vínculos interdisciplinares, mas também a ampliação profunda das conexões das disciplinas físico-matemáticas e das ciências naturais com as disciplinas técnico-gerais, com técnicas e tecnologias e seus vínculos com o trabalho produtivo dos alunos. Para Korolev, não havia nem poderia haver retorno à experiência educacional anterior, quando se tentava unir de forma complexa em torno do trabalho o conhecimento tanto sobre a natureza quanto sobre a sociedade.

Nenhum tipo de vínculo artificial e exagerado entre ensino e trabalho poderia ser aceito. Mas disso não deveria se seguir de forma alguma a negação completa de conexões objetivamente existentes entre eles. Deveriam ser envidados todos os esforços para que o ensino das ciências naturais, da matemática e das humanidades ajudassem os alunos a compreender os fundamentos científico-técnicos e sociais da indústria, o aspecto técnico e social da organização do trabalho na indústria, e armá-los com a capacidade de aplicar as leis da ciência à solução de tarefas práticas e, acima de tudo, de produção.

Ao traçar as perspectivas de automação dos processos de produção, Nikita Khrushchov disse em seu relatório ao XXI Congresso do PCUS (1959): "Sob a automação, o caráter do trabalho sofre uma mudança radical, o nível técnico-cultural dos trabalhadores é elevado, as condições são criadas para liquidar diferenças entre trabalho intelectual e físico; o papel do homem é reduzido ao controle de máquinas-ferramentas automáticas e ao ajuste de seus dispositivos, à elaboração de programas e condições de operação de processos tecnológicos"[134].

[134] KHRUSHCHEV *apud* KOROLEV, *Some theoretical problems of soviet pedagogy*, p. 20.

De acordo com tal diretriz, a escola deveria levar em conta essas tendências no desenvolvimento da produção e preparar os alunos para o trabalho nas novas condições. A escola só poderia conseguir isso quando o ensino dos fundamentos da ciência estivesse intimamente ligado à produção. O estudo da física, química, biologia, disciplinas do ciclo politécnico deveriam ajudar os alunos a compreender as bases científico-técnicas da produção, a interação de vários sistemas de máquinas, mecanismos, dispositivos. O grau e o caráter da saturação dos currículos com disciplinas de produção deveriam depender tanto do ambiente industrial concreto quanto das características das disciplinas em questão. O domínio dos fundamentos da ciência e o trabalho produtivo dos alunos eram processos com lógica própria, tarefas concretas. Mas com a configuração adequada do ensino, eles deveriam se cruzar, se entrelaçar e se enriquecer mutuamente. Os dados teóricos do conhecimento – educativo geral, politécnico e especial – deveriam servir de base ao trabalho produtivo moderno, sendo este, por sua vez, fonte de dados concretos para uma assimilação mais consciente dos fatos científicos do conhecimento. Estes não consistiam em dois processos paralelos, mas dois aspectos do processo unificado de treinamento de construtores completamente desenvolvidos da sociedade comunista.

A concretização prática do princípio de conciliar o ensino com o trabalho produtivo levantava de uma forma nova o problema da inter-relação do ensino geral, politécnico e profissional. Nos primeiros anos da construção da escola soviética, para superar esse problema, a educação geral e o treinamento de trabalho foram fundidos em uma escola de trabalho unificada. A formação profissional das gerações vindouras como algo isolado da escola de trabalho unificada foi rejeitada em princípio. Isso se refletiu também nos programas do Partido e, no decurso da discussão, foi realçada a necessidade de um amplo desenvolvimento da formação profissional a partir dos 17 anos no âmbito dos conhecimentos gerais e politécnicos. A atitude negativa no início da Revolução de Outubro sobre a divisão da escola em educacional geral e vocacional tinha certa base, pois no passado ela estava enraizada na estrutura da velha ordem social. Dois ramos da educação – geral e vocacional – eram determinados não tanto por suas

singularidades quanto por suas relações sociais. A educação geral surgiu no início como a educação das classes não trabalhadoras. A educação profissional surgiu primeiro como a educação do artesão, operário, camponês etc, ou seja, das classes trabalhadoras. Posteriormente, estabeleceram-se certos vínculos entre a educação geral e profissional nos níveis secundário e superior, mas, no entanto, a educação geral continuou a ser privilégio das classes proprietárias (liceus).

O estatuto da escola de trabalho unificada, adotado em 1918, estipulava tal sistema de educação escolar sob o qual toda a geração nascente deveria receber educação geral e politécnica como também treinamento de trabalho em uma escola unificada com um período de instrução de nove anos. Todo o sistema de formação profissional contínua deveria ser construído com base na escola educacional geral unificada de nove anos. Mas por causa de várias circunstâncias (o funcionamento do país, a falta de experiência e de educadores aptos etc), uma escola de trabalho não foi criada nos primeiros anos do poder soviético, tal como seus organizadores haviam imaginado, uma escola que daria educação geral e politécnica, e também preparação para a vida, para o trabalho. A criação de escolas e colégios profissionais de nível inferior e médio, juntamente com a escola unificada do trabalho, foi uma das razões pelas quais a escola unificada do trabalho começou a se desenvolver mais tarde como uma escola exclusivamente de educação geral.

A partir de 1935, desenvolveu-se a escola secundária geral de ensino, principalmente como escola de preparação do contingente para o ingresso nas instituições de ensino superior. Nela, os alunos eram dotados de conhecimentos dos fundamentos da ciência, e munidos de uma boa formação na língua nativa, matemática, física, química, história, geografia, como exigiam as escolas superiores. Isso foi colocado na base da elaboração de currículos, programas e livros didáticos. A educação geral começou a assumir caráter unilateral que passou despercebido enquanto a escola superior absorveu completamente os contingentes de graduados do ensino médio. Mas no XVIII Congresso do Partido, em 1939, a atenção já estava voltada para a necessidade de certa preparação dos graduados do ensino médio para a atividade prática.

Todavia, a invasão nazista (1941) exigiu outras tarefas e colocou a escola em novas condições. Após o fim da Guerra Pátria, especialmente

a partir de 1948-49, o problema de preparar os alunos para a atividade prática tornou-se novamente uma questão urgente. No entanto, segundo Korolev, não recebeu uma solução satisfatória naquele momento. Uma razão para isso foi a compreensão errônea da inter-relação entre educação geral, politécnica e profissional. Tanto na teoria educacional como na prática docente prevaleceu a opinião de que a escola secundária, dando uma educação geral e politécnica, não poderia dotar os alunos com conhecimentos e habilidades em uma especialidade definida. A formação dos diplomados do ensino secundário para a atividade prática reduzia-se a uma certa orientação vocacional.

Salvaguardando a pureza do ensino geral, os defensores de tal opinião também reduziram o ensino politécnico basicamente aos elementos do conhecimento politécnico que poderiam ser incluídos em um programa de fundamentos das ciências da natureza (física, química, biologia). Segundo Korolev, eles traçaram uma linha nítida entre educação geral e profissional, considerando-as como opostos, mas uma linha nítida entre educação geral, politécnica e profissional não era traçada nem no programa do Partido, nem nas declarações de Lênin, que havia alertado contra profissionalização precoce e a conversão da educação profissional em formação ordinária de aprendizes.

Sob influência direta das decisões do XIX Congresso do Partido Comunista, em outubro de 1952, sobre a formação politécnica na escola, a Academia de Ciências Pedagógicas emitiu um documento sobre o Estado da Ciência Educativa e medidas para liquidar o seu atraso. O relatório de I. A. Kairov[135] tratou dos problemas da pedagogia em dezembro de 1954 criticando a visão educacional que havia sido formada sobre os problemas do conteúdo da educação, os métodos de ensino, o sistema e métodos de trabalho educacional, e os métodos de pesquisa científica. Nesse relatório, porém, não foi resolvido o problema do contacto da escola com a vida, da articulação da teoria com a prática e das relações do ensino geral, politécnico e profissional.

[135] Ivan Andreevich Kairov (1893-1978) formou-se, em 1917, na Faculdade de Física e Matemática da Universidade de Moscou. De 1929 a 1948, chefiou os Departamentos de Pedagogia em várias universidades de Moscou. Foi Ministro da Educação da República Socialista da Rússia (1949 - 1956) e membro titular da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS (1967).

Esses problemas de importância vital não receberam a devida elucidação neste documento, de acordo com Korolev.

Lembremos neste ponto que Brian Simon havia registrado, em 1955, sua impressão de que os educadores soviéticos estavam determinados a proporcionar educação completa às crianças, e como na época, a agricultura desempenhava papel muito importante na economia do País, ela havia sido incluída como disciplina prática no currículo. Contudo, como existissem dificuldades para implementá-la, uma solução que estava em discussão seria a diferenciação do currículo entre cidade e campo. Essa anotação é importante para ilustrar a dificuldade de colocar em prática o princípio da escola do trabalho desde o início da Revolução. E, para Korolev, a educação geral era inconcebível sem a formação politécnica que, em conjunto, era condição indispensável da educação profissional, e quanto maior fosse o nível do ensino geral e politécnico, maior seria também a qualidade da formação profissional. Era uma exigência fornecer a todos os trabalhadores uma educação geral diversificada.

A lei sobre o fortalecimento do contato da escola com a vida e sobre o desenvolvimento do sistema de educação pública na URSS deveria resolver o problema da inter-relação do ensino geral, politécnico e a educação profissionalizante de uma nova forma com atenção às exigências modernas da escola e para a formação de quadros qualificados de trabalhadores. A novidade, então, consistia em que, no segundo ciclo do ensino secundário, deveria ser conjugada organicamente educação geral, politécnica e profissional, ou seja, conjugação do ensino com o trabalho produtivo. Este era um passo necessário para a eliminação da divisão historicamente formada da escola em educacional geral e profissional. No Estado socialista soviético, afirma Korolev, não poderia haver educação geral que não fosse educação vocacional completa, pois todas as gerações vindouras deveriam ser preparadas para a vida, para o trabalho, para a participação ativa na construção da sociedade comunista. Para que a pedagogia desempenhasse o protagonismo na causa da reforma escolar, seria imprescindível, portanto, que os problemas postos pela vida fossem abordados de uma nova maneira.

A concepção educacional que havia deixado seus traços nos livros didáticos modernos de pedagogia e na história da pedagogia, nos cursos de métodos e na literatura pedagógica, havia sido formada em suas características básicas na década de 1930. Para Korolev, o aspecto positivo dessa concepção educacional havia sido, sem dúvida, que ela descartou novidades duvidosas na teoria da educação e do ensino que estavam em vigor no início da construção da escola soviética (o complexo sistema de *design* de programas, o plano Dalton, método criado por Helen Parkhurst, nos Estados Unidos, basedo na autonomia e aprendizagem individual do aluno, e outros) e tomou como base as conquistas da pedagogia progressista e democrática do período pré-revolucionário. Neste ponto, é preciso lembrar que, conforme já mencionamos, essa mudança indicada pelo autor havia ocorrido após intensa e dura disputa entre sindicalistas e membros do Comissariado do Povo para a Instrução sobre a antecipação da idade de profissionalização dos jovens. Essa disputa colocou em xeque a concepção de educação em prática desde a década de 1920 que mesclava princípios socialistas com os do ativismo pedagógico baseado em John Dewey.

Na visão de Korolev, na década de 1930, os educadores soviéticos haviam resolvido muitos problemas de didática, desenvolvido a teoria do sistema aula-lição e avançado um pouco na teoria do ensino. Além disso, haviam utilizado não apenas o que existia de valioso e progressista na pedagogia clássica, mas também elementos conservadores da pedagogia pré-revolucionária, especialmente no campo da didática. Os problemas centrais da teoria da educação na época foram então: o papel da escola na construção da sociedade socialista, as relações entre ensino geral, politécnico e profissional, os conteúdos do ensino geral e politécnico e outros. Para ele, a função da escola ainda estava praticamente centrada na educação intelectual.

Além disso, a pedagogia soviética até a década de 1950 ainda era carente de trabalhos sobre a teoria da educação soviética. Como exemplo, Korolev cita as instituições experimentais que haviam sido fundadas nos primeiros anos da construção escolar soviética e desempenhado papel importante na elaboração criativa de novos problemas educacionais, mas que, no entanto, haviam sido liquidadas no

final da década de 1930. Em conexão com isso, dogmatismo e opiniões acríticas vinham se manifestando no trabalho científico.

No contexto histórico em que o autor escreveu, isto é, final da década de 1950, a pedagogia soviética entrava em uma nova etapa do seu desenvolvimento. Diante dela abriam-se amplas possibilidades de investigações teóricas e experimentais e ela deveria resolver os problemas pedagógicos que preocupavam a escola e os professores, principalmente os relacionados com o treinamento industrial, a nova tarefa da escola de educação geral.

Em conexão com a concretização prática do princípio da combinação de ensino com trabalho produtivo, segundo Korolev, a pedagogia soviética deveria ainda dedicar atenção especial ao problema da educação moral. Para ele, a tendência iluminista abstrata na teoria do treinamento ético, o papel e o significado desproporcionalmente exagerados das formas verbais de influência não poderiam servir como um guia para a prática da educação moral. A educação moral não poderia ser considerada um ramo autônomo do trabalho da escola ou de outras instituições de formação educacional. Korolev arrola então as qualidades morais inerentes ao socialismo: "internacionalismo socialista e patriotismo, coletivismo, diligência e atitude comunista em relação ao trabalho, caráter firme e vontade inflexível, honestidade, veracidade e outras características do novo homem - são formadas no processo de toda atividade educativa e formativa da escola, nos estudos escolares e no trabalho dos alunos, no trabalho extracurricular e fora do horário escolar"[136].

O conteúdo da educação e do treinamento, fatos científicos do conhecimento, literatura e outras formas de arte, cultura física no sentido amplo da palavra, participação em tipos diversificados de trabalho, influência moral sobre os alunos por meio de persuasão, exemplo, encorajamento, atividade organizada do coletivo infantil, ordem e estilo de vida escolar e familiar, tudo isso, para ele, serviria à causa da educação moral. Segundo o autor, ela deveria estar imersa no processo de educação e formação, o que não excluía a promoção de diversas ações educativas (palestras éticas, debates etc) que tivessem o

[136] KOROLEV, *Some theoretical problems of soviet pedagogy*, p. 24.

objetivo da educação moral, mas que, no entanto, não deveriam constituir seu conteúdo principal. Pois, a separação da educação moral em algum tipo de ramo independente e autônomo do trabalho educacional a isolaria da aprendizagem e do trabalho de crianças e jovens, empobreceria os estudos e a formação, diminuiria a eficácia educacional do trabalho, reduziria o fomento da qualificação moral com vínculos e medidas extracurriculares fora do horário escolar. Ao contrário disso, sublinhou Korolev: "O que é necessário é que todo o trabalho de educar, treinar e ensinar a juventude moderna seja o fomento da moralidade comunista neles"[137]. A educação dos jovens comunistas não deveria consistir em oferecer-lhes discursos encantadores e regras de moralidade. A pedagogia deveria ser libertada da abordagem idealista do treinamento moral, que a reduz a admoestações, máximas e discursos. Somente organizando a vida e a atividade dos alunos de maneira definida, somente por meio da organização e acumulação da experiência moral das crianças em conjunto com explicação e persuasão poderiam alcançar resultados positivos na educação moral.

Para Korolev, a reforma do sistema educacional na União Soviética com base na combinação do ensino com o trabalho produtivo exerceria grande influência na educação de todos os países do campo socialista. Na República Popular da China, na Polônia, na Tchecoslováquia, na República Democrática Alemã e em outros países, o princípio da escola em contato com a vida, de combinar o ensino com o trabalho, estava sendo colocado na base da construção da escola. Nas condições de desenvolvimento e fortalecimento do sistema socialista mundial, acreditava ele, uma pedagogia marxista deveria abranger a generalização da experiência não apenas da União Soviética, mas também de outros países do campo socialista. A concepção de "pedagogia soviética" que havia surgido quando a União Soviética era o único país socialista significava a aplicação do marxismo apenas à experiência soviética de educação. Seria o momento, segundo ele, de elaborar uma obra fundamental sobre os princípios da pedagogia marxista, na qual se elucidasse teoricamente a experiência da educação nas terras do campo socialista.

---

[137] KOROLEV, *Some theoretical problems of Soviet Pedagogy*, p. 21.

5.4 A escola na última reforma educacional da União Soviética

Apresentaremos, a seguir, as expectativas depositadas sobre a escola na última reforma, que começou em 1984 e não foi totalmente implementada em razão da desintegração da União Soviética, em 1991. Reproduziremos o texto no tocante ao item "escola", que faz parte do original *Orientaciones fundamentales de la reforma de la enseñanza general y profesional* (1984).

***

"I. A escola no contexto de aperfeiçoamento do socialismo desenvolvido[138]

1. A instauração e o desenvolvimento do sistema socialista de instrução pública é parte inerente da história da sociedade soviética, das heroicas realizações revolucionárias e laborais de nosso povo. A Grande Revolução de Outubro e o triunfo do socialismo abriram aos trabalhadores amplas possibilidades para adquirir conhecimentos, todas as riquezas da cultura, para revelar o talento e realizar suas vocações. Pela primeira vez na história universal se criou uma escola verdadeiramente popular, que assegura de fato a igualdade de todos os cidadãos para obter instrução, independentemente da raça e da nacionalidade, do sexo, da atitude perante a religião e do estado patrimonial e social. O socialismo afiança o alto prestígio dos conhecimentos e da cultura, do trabalho honrado para o bem da sociedade. Na origem do sistema soviético de instrução pública estava o grande Lênin. O Partido Comunista e o Estado soviético plasmam as ideias leninistas da escola geral, laboral e politécnica. Em um lapso histórico muito breve, nosso país passou do analfabetismo em massa à instrução secundária geral da juventude. Criou-se um sistema de instrução tecno-profissional que se transformou em principal fonte de formação gradual e de verdadeira forja de preparação de operários qualificados. A instrução superior e média

[138] UNIÓN SOVIÉTICA, *Orientaciones fundamentales de la reforma de la enseñanza general y profesional*, p. 2-6. Este texto é reproduzido aquí exatamente como consta no seu original, inclusive com suas numerações, forma típica dos documentos soviéticos.

especializada ganharam um amplo desenvolvimento. Aproximaram-se bastante os níveis de instrução das classes e grupos sociais, das nacionalidades e povos, dos homens e das mulheres. A criação e o desenvolvimento do sistema soviético de instrução constituíram um fator importantíssimo no afiançamento da civilização socialista, dessa gigantesca escalada do topo da ciência, da técnica e da cultura alcançadas pelo País dos Sovietes. Isso constitui um importante aporte ao tesouro da experiência universal das transformações socialistas, um exemplo a imitar para os Estados que empreendem o caminho da construção de uma vida nova e uma demonstração convincente das vantagens históricas do socialismo frente ao capitalismo.

2. Na etapa contemporânea de desenvolvimento vertiginoso e harmonioso da economia e da cultura, de aperfeiçoamento das relações sociais e da superestrutura socialista, do próprio homem, como principal força produtiva, requerem um enfoque novo e mais amplo da instrução e formação das novas gerações. O Partido procura que o homem não só se eduque como portador de uma quantidade determinada de conhecimentos, mas, também, em primeiro lugar, como cidadão da sociedade socialista, construtor ativo do comunismo, com as orientações ideológicas, a moral e os interesses que lhe são inerentes, de elevado profissionalismo e conduta perfeita. As prementes tarefas para melhorar todo o trabalho de instrução da juventude, de sua formação política, laboral e moral impõem a necessidade de realizar uma reforma da escola de ensino geral e profissional. A escola deve formar, instruir e educar a juventude de acordo com as condições sociais em que hão de viver e trabalhar. Temos a missão de impulsionar todos os setores da economia nacional até alcançar os níveis científicos e técnicos mais avançados, realizar uma ampla automatização da produção, assegurar o crescimento cardinal da produtividade do trabalho e produzir artigos que correspondam aos melhores modelos mundiais. Tudo isso exige do jovem que começa sua vida laboral – operário, perito ou engenheiro – a instrução mais avançada, o mais alto desenvolvimento intelectual e físico, conhecer a fundo os fundamentos tecno-científicos e econômicos da produção, uma atitude consciente e criadora no trabalho. Enriquece-se substancialmente também a função

social da instrução. Ao garantir o alto nível de conhecimentos imprescindíveis para prosseguir os estudos nos centros docentes superiores, a escola deve, ao mesmo tempo, orientar a juventude para um trabalho socialmente útil na economia nacional e prepará-la para isso. A formação laboral deve ser considerada como um fator importantíssimo na formação do indivíduo e como meio para cobrir as demandas de recursos laborais da economia nacional. A atual estrutura da instrução, da educação e da orientação profissional não corresponde a estes requisitos. A formação da necessidade consciente de trabalhar, oferecida a cada jovem com os esforços da escola, da família, das coletividades de trabalho, dos meios de comunicação massiva, da literatura e das artes, de toda a nossa opinião pública, constitui uma tarefa de primordial importância econômica, social e moral.

Crescem as exigências quanto à formação ideopolítica da juventude, à sua cosmovisão marxista-leninista, o sentido de responsabilidade, organização e disciplina. O Partido vê no crescimento da firmeza ideológica, na instrução e na preparação profissional das novas gerações de soviéticos uma importante premissa para o aprofundamento da democracia socialista, para a participação cada vez mais ampla e eficaz das massas na gestão da produção, dos assuntos estatais e públicos. No contexto da brusca agudização da situação internacional é preciso elevar a vigilância frente às manobras das forças agressivas do imperialismo, que atacam raivosamente o socialismo e cifram suas esperanças na inexperiência política dos jovens.

A reforma da escola persegue também o objetivo de superar uma série de fenômenos negativos e sérias deficiências e negligências que há em sua atividade. É preciso aperfeiçoar a estrutura do ensino, elevar substancialmente a qualidade da instrução geral, da preparação laboral e profissional; aplicar mais amplamente formas e métodos ativos, os meios técnicos de instrução; realizar com perseverança o princípio de unidade da instrução e da educação, a estreita vinculação da família, da escola e da opinião pública. É preciso erradicar energicamente qualquer manifestação de formalismo no conteúdo e nos métodos do trabalho docente e educativo e na vida da escola, na valorização dos conhecimentos dos alunos, superar a chamada "porcentagem mania".

3. Para levar adiante a reforma do ensino geral e profissional será preciso solucionar as seguintes questões fundamentais:

• elevar a qualidade do ensino e da educação; assegurar um nível científico mais alto no oferecimento de cada disciplina, um sólido conhecimento dos fundamentos da ciência, o aperfeiçoamento da educação ideopolítica, laboral e moral, o desenvolvimento estético e físico; atualizar os planos e programas docentes, os manuais e os materiais didáticos, os métodos de ensino e educação; eliminar a sobrecarga dos alunos e a complexidade excessiva do material de estudo;

• melhorar cardinalmente a estrutura da formação laboral, do ensino e da orientação profissional na escola de ensino geral, intensificar o curso politécnico e prático do ensino; ampliar consideravelmente a preparação de operários qualificados no sistema de instrução tecno-profissional; realizar a passagem para a instrução profissional geral da juventude;

• aumentar a responsabilidade dos alunos pela qualidade de seus estudos, respeitar mais a disciplina docente e laboral, elevar sua atividade social com base no desenvolvimento da autogestão nos coletivos de alunos;

• elevar o prestígio social do professor e instrutor da preparação profissional, seu nível de preparação teórica e prática, cobrir por completo as necessidades de quadros pedagógicos do sistema de instrução pública; subir os salários e melhorar as condições de vida dos educadores;

• reforçar a base material e técnica dos estabelecimentos docentes, assim como dos estabelecimentos pré-escolares e extraescolares;

• aperfeiçoar a estrutura da escola de ensino geral e profissional e a gestão da instrução pública.

II. Estrutura do ensino geral médio e profissional

1. Estabelecer a seguinte estrutura de ensino geral e profissional:

Escola Primária	I-IV graus
Escola Secundária Incompleta	V-IX graus
Escola de Ensino Secundário Geral e Profissional	X-XI graus do ensino geral
Escolas Tecno-profissionais Secundárias	
Escolas de Ensino Médio Especializado	

O período docente da escola de ensino secundário geral durará onze anos. Propõe-se iniciar a instrução das crianças na escola um ano antes, ou seja, a partir dos 6 anos de idade. Isto se vê condicionado pelo desenvolvimento do sistema de educação pré-escolar que abarca agora a maioria absoluta das crianças, pela experiência de sua preparação nos jardins da infância e nas escolas. A passagem para o ensino das crianças na escola a partir dos 6 anos de idade se realizará gradualmente, no curso de vários anos, a partir de 1986, e à medida que vão sendo criadas vagas adicionais para alunos e que se vão formando professores, levando em conta também o desejo dos pais, o nível de desenvolvimento das crianças e as condições do lugar. Na primeira etapa, certo número de crianças continuará ingressando na escola aos 7 anos, mas o ensino das crianças de 6 anos se efetuará por um programa único, tanto nas escolas como nos grupos maiores dos jardins da infância. Na escola primária (I-IV graus), o período de estudos aumenta em um ano, o que permitirá garantir que as crianças aprendam mais a fundo a ler, escrever e contar, recebam os hábitos de trabalho mais elementares e, ao mesmo tempo, possibilitará reduzir a carga para os alunos e aliviar a aprendizagem dos fundamentos das ciências. O secundário incompleto (V-IX graus) contempla, assim como agora, o estudo das matérias durante cinco anos. Uma vez concluída a nona série, os escolares, via de regra, aos quinze anos, têm ensino médio incompleto. Basicamente se cumpriu a tarefa de preparação laboral geral dos alunos. Em combinação com as medidas de orientação profissional criam-se as condições que lhes facilitam a escolha da futura profissão. A escola de nove anos é a base para obter o ensino médio geral e profissional por diversos canais. A escola de ensino secundário geral e profissional compreende os graus X e XI da escola de ensino geral, das escolas tecno-profissionais e centros docentes de instrução

média especializada. Assegura a instrução média geral da juventude e sua preparação laboral e profissional.

2. A correlação entre os grupos de egressos do nono grau se configurará de acordo com as necessidades da economia nacional, em consonância com os desejos e a capacidade dos alunos, os desejos dos pais e as recomendações dos conselhos pedagógicos das escolas. O número e o peso específico dos egressos dos nonos graus que ingressarão nas escolas tecno-profissionais médias será, no futuro, aproximadamente o dobro. Ao mesmo tempo, serão levadas em conta as particularidades de cada uma das regiões, assim como da cidade e do campo. Aos alunos dos graus VIII-XI será dada a possibilidade de estudar mais a fundo as matérias que escolherem dos ciclos físico-matemático, químico-biológico e social e humanidades, por meio de aulas optativas. A preparação laboral nos graus X-XI se combina com a aprendizagem de profissões massivas, necessárias para a produção de bens e outras esferas. Os egressos do ensino médio geral ingressam, para obter uma maior qualificação ou aprender uma profissão mais difícil, em cursos de um ano das escolas tecno-profissionais médias, nas escolas de instrução média especializada em dois ou três anos, assim como nas instituições de instrução superior. Parte deles irá trabalhar na economia nacional, conforme a preparação laboral que tenham tido na escola de onze anos. Levando em conta os desejos da juventude, dos pais e dos coletivos laborais, se verá o modo de reduzir as limitações de idade em uma série de profissões. Assim, no curso de um ou dois quinquênios, o ensino médio geral da juventude se verá enriquecido com a preparação profissional geral. A todos os jovens será dada a possibilidade de aprender uma profissão antes de começar sua atividade laboral. Com o passar do tempo isso levará à aproximação e união das escolas de ensino geral e profissional, o que constituirá um maior desenvolvimento e a encarnação das ideias leninistas sobre uma escola geral, laboral e politécnica.

3. Os diversos tipos de centros docentes tecno-profissionais que existem na atualidade serão reorganizados em um só tipo, denominado "Escola tecno-profissional média" (secundária) com as correspondentes

seções de profissões, formas e períodos de instrução, dependendo do nível de instrução dos alunos que ingressarem. Os egressos do IX grau estudarão nas escolas tecno-profissionais secundárias durante três anos, aprendendo a profissão e finalizando os estudos de ensino médio geral. Os egressos das escolas de XI graus que desejarem obter uma qualificação mais alta ou uma profissão mais difícil ingressarão nos cursos correspondentes, de um ano, das escolas tecno-profissionais médias (secundárias). As escolas tecno-profissionais médias se especializam na preparação de operários para os ramos correspondentes da economia nacional e são criadas com base nos agrupamentos industriais, empresas, obras e organizações, enquanto no campo estarão adjuntas aos agrupamentos agroindustriais distritais, sovkhozes, kolkhozes e empresas inter-fazendárias. As relações entre as empresas matrizes e as escolas tecno-profissionais se regem segundo o regulamentado pelo Conselho de Ministros da URSS.

4. Um papel importante na preparação da juventude pertence às escolas de ensino médio especializado (escolas de peritagem, pedagógicas, médicas etc.). Elas preparam especialistas qualificados dos elos primários da indústria, do ensino, da saúde, da cultura, da esfera de serviços públicos, nutrem as fileiras do contingente mais numeroso de especialistas da economia nacional e, além disso, participam da instrução média geral. É preciso continuar elevando a qualidade da preparação de especialistas com instrução média especializada, tão necessários para a economia nacional.

Nos últimos tempos se amplia a instrução de jovens com ensino secundário concluído nas escolas de peritagem. É conveniente conservar também o secundário incompleto como fonte que proporcione alunos para estes centros docentes. É preciso desenvolver a experiência na preparação de especialistas com instrução superior abreviada, que tenham terminado os estudos nos centros especializados secundários.

5. Para os jovens que trabalham, mas que não terminaram seus estudos de instrução média, continuarão funcionando as escolas vespertinas e matutinas (dependendo dos turnos de trabalho), assim

como de estudos por correspondência, nas quais eles possam cursar o ensino médio geral sem abandonar o trabalho. É preciso eliminar as sérias deficiências que existem na manutenção e organização da atividade destas escolas, elevar a qualidade do processo docente e educativo e organizar a planificação do contingente de alunos.

6. Ao melhorar o funcionamento do ensino geral e profissional e criar iguais condições para o ingresso de seus egressos nos centros docentes superiores se abrirão novas possibilidades para continuar aperfeiçoando a preparação de especialistas com instrução superior. Ampliar-se-á a base social de formação dos contingentes de estudantes das escolas superiores, ganhará maior responsabilidade e será mais consciente a atitude dos estudantes para a obtenção de instrução superior. Deverão ser elaboradas novas regras de ingresso nos centros docentes superiores, contemplando-se, ao mesmo tempo, a abolição da regra de levar em consideração a qualificação média do certificado escolar no concurso de admissão dos aspirantes a cursar estudos na escola superior".

***

Os itens transcritos integralmente do texto original da Reforma de 1984 continham os fundamentos teóricos e práticos que deveriam marcar a escola soviética na etapa de desenvolvimento econômico em que a União Soviética se encontrava na década de 1980, etapa denominada socialismo desenvolvido. Fundamentalmente, é possível notar que a escola se encontrava em uma encruzilhada, um dilema entre o que ela havia sido e em tudo que ela havia bem cumprido no passado, formando a classe trabalhadora e a nova intelectualidade, e o que as novas tarefas sócio-econômicas exigiam dela. O seu futuro estava na possibilidade de aplicar o princípio da escola do trabalho nas novas condições de um mundo que avançava a passos largos na revolução tecnológica requerendo novas formações e novas profissões.

O texto que transcrevemos não emprega exatamente esses termos para definir a nova situação, embora insista nas novas atribuições da escola. O ponto central, a nosso ver, assim caracterizava

essa proposta: a urgência em superar o modelo que havia sido vitorioso na formação das profissões massivas, dentre as quais, professores, enfermeiros, operários, engenheiros etc, e que não mais se adequava totalmente a uma sociedade que ingressava na era tecnológica. Embora a proposta mantivesse a necessidade da "aprendizagem de profissões massivas, necessárias para a produção de bens e outras esferas", ela deveria responder também às novas exigências do processo de automação.

Que funções a escola cumpriria nessa perspectiva? Lemos no texto da Reforma que era preciso reforçar a educação ideológica dos jovens, a fidelidade ao socialismo, o amor à Mãe Pátria. Mas, ao mesmo tempo, segundo testemunhou Zajda, a juventude se via atraída por valores da sociedade de consumo e desinteressada de participar exclusivamente das organizações extraescolares então existentes. Esse sentimento talvez fosse difuso na União Soviética da época, e por isso, provavelmente, a razão de o texto da Reforma não o ter captado, embora citasse a necessidade de "aprofundamento da democracia socialista". Mas o contrário também poderia ser válido, isto é, podemos inferir dos documentos que as autoridades eram cientes desse sentimento difuso, mas teriam optado, estrategicamente, por ignorá-lo no texto. Se, como advertiu Gorbatchov em seu discurso aos jovens, o Komsomol estava se distanciando das bases e, como todas as instâncias de poder na União Soviética vinham se burocratizando, inclusive favorecendo quem não tinha méritos, identificamos aí um elemento que fermentava a descrença no socialismo, aspecto este que o texto da Reforma ignorou ou subestimou.

Outro entendimento que extraímos do texto é que, embora ele cite claramente que o desenvolvimento vertiginoso da economia e da cultura, do aperfeiçoamento das relações sociais e da superestrutura socialista requeressem um enfoque novo e mais amplo da instrução e formação das novas gerações, ele não constata claramente a defasagem que a escola soviética começava a apresentar diante do processo de automação da produção.

Contudo, é perceptível no texto integral da Reforma a preocupação com o fato de que a União Soviética pudesse ficar para trás na competição com os países ocidentais, principalmente com os

Estados Unidos, seu maior rival. Mesmo expressando esse temor, os meios para enfrentar tal defasagem não estavam claros. Ficar atrasado comparativamente ao Ocidente foi sempre uma ideia motivadora do desenvolvimento soviético desde os primeiros anos da Revolução. O seu sucesso científico, educacional e tecnológico já havia ficado patente quando o Sputnik foi lançado ao espaço e, por isso, ficar para trás era um fantasma para o País dos sovietes desde a década de 1970. Mas, apesar disso, não parecia ser compreensão geral do aparelho de Estado e do Partido Comunista que as medidas para reverter essa defasagem devessem ser urgentes e muito menos que devessem estar conectadas às propostas da *Perestroika* e da *Glasnos*t. Lembremos novamente do discurso de Gorbatchov para os jovens ao mencionar que a reforma educacional estava marcando passo. Ele foi claro ao adverti-los sobre a inércia. Foi claro também ao dizer que, para que a Reforma andasse, aqueles que estavam a seu favor deveriam forçar o aparelho estatal e o Partido Comunista. Como isso não aconteceu, as duas principais reformas, *Perestroika* e *Glasnost*, foram engolfadas pela crise econômica e política que levaram ao fim a União Soviética. Uma visão contundente sobre esse desfecho foi a de Eric Hobsbawm em Era dos extremos. Para ele, o sistem soviético deu à população trabalho, acesso aos bens culturais, alimento, roupa e habitação a preços controlados, aluguéis, pensões, assistência médica e "uma certa igualdade"; "muito mais generosamente, deu educação". Contudo, o passado despótico (czarismo) e o regime político de partido único instituído pelos bolcheviques tornaram real a possibilidade de esse sistema se converter em uma ditadura. Segundo Hobsbawm, o sistema chegou estagnado às reformas propostas por Gorbatchov "como um gigantesco navio-tanque avariado aproximando-se dos recifes, uma União Soviética sem leme vagava assim para a destruição"[139].

[139] HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos*, p. 469.

CONCLUSÕES



Para concluirmos este livro, apresentaremos os aspectos específicos que caracterizaram o sistema escolar soviético, o primeiro de um país socialista no mundo. Foi ele um sistema perfeito, compatível com a utopia que gerou a Revolução Russa de 1917? Tal é a indagação que inevitavelmente surge na comparação entre capitalismo e socialismo, e esse é um aspecto caro das nossas conclusões.

Para nós, não existem sistemas perfeitos. Mesmo nos países altamente desenvolvidos e que dispõem de condições materiais e tecnológicas para auxiliar e fazer avançar as escolas, os sistemas educacionais enfrentam problemas e isso é compatível com a premissa segundo a qual as sociedades estão sempre em movimento, enfrentando novos problemas, ora passando por períodos de estabilidade social ora por turbulentas crises políticas, sem esquecer daquelas que sequer edificaram minimamente os seus sistemas nacionais de educação.

Enquanto escrevemos este livro, durante o ano de 2022 e parte de 2023, o mundo saía da pandemia da Covid 19 que, além de ter ceifado milhões de vidas, atingiu profundamente os sistemas educacionais de todos os países e aprofundou as enormes diferenças entre eles. De um lado, sistemas que já se encontravam bem estabelecidos e dispunham de aparato tecnológico para prosseguir funcionando durante a pandemia. De outro, aqueles destituídos disso e que, então, vitimaram mais ainda as crianças e jovens pobres, deixando-os mais carentes de conhecimentos e de escolaridade.

Em perspectiva global, o mundo da educação na terceira década do século XXI é marcado pelo contraste entre países altamente escolarizados e aqueles em que nem mesmo a alfabetização de toda a sua população foi efetivada. Essa desigualdade e diversidade requerem que os sistemas nacionais de educação sejam compreendidos nas suas especificidades, no contexto social, econômico e cultural em que foram gerados. Desconsiderar isso é cair no idealismo e, para nós, ao contrário, não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência; parafraseando *A ideologia Alemã*, aqui subimos

"da terra ao céu"[140]. Pensar assim não significa ignorar ideias, pensamentos e ideologias, mas compreendê-los em seu contexto histórico, no quadro das condições histórico-sociais de uma determinada época. Rejeitamos a concepção idealista, que absolutiza o fator subjetivo, como também a economicista, que reduz tudo ao modo de produção.

Portanto, as nossas conclusões referem-se a um determinado sistema, datado no século XX, no contexto de uma experiência socialista edificada em um contexto constante de guerras: Primeira Guerra Mundial (1914-1918), Guerra Civil (1919-1922), Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e Guerra Fria (1947-1991). Tratamos do sistema educacional que foi possível construir nas condições reais e que, por isso, não foi perfeito, como mostramos ao longo do livro.

Que elementos da escola soviética se sobressaem como conclusões da nossa pesquisa? Em primeiro lugar, o fato de que ela foi para todas as crianças e jovens. Uma escola que, em poucas décadas, foi universalizada, proporcionou formação cultural e instrução para o trabalho. Uma das principais críticas do Ocidente a essa escola foi exatamente a sua função de formar para o trabalho, aspecto visto como impróprio para adolescentes. Ocorre, porém, que a inspiração teórica dessa escola era o princípio marxista sobre a formação geral e para o trabalho. Esse princípio, em uma sociedade de base socialista, foi aplicado a todas as escolas, a todas as crianças e jovens, e não como geralmente ocorre no Ocidente capitalista onde, geralmente, os sistemas escolares privilegiam uma parte dos estudantes que prosseguem sua formação nas melhores universidades ao passo que a maior parte vai para o mundo do trabalho.

Na União Soviética, até mesmo pelo fato de que a Revolução não havia sido feita pela classe operária, já que ela era incipiente, foi preciso criar essa classe a fim de que o país pudesse se industrializar, e a tarefa de formar a classe trabalhadora foi uma das principais marcas da escola soviética. Desde o seu início, a escola foi organicamente conectada ao mundo produtivo e isso só foi possível porque o sistema era socialista e não havia propriedade privada dos meios de produção. Conforme

[140] MARX; ENGELS, *A ideologia alemã*, p. 14.

evidenciamos, as escolas eram ligadas a uma fazenda coletiva, a uma fábrica, enfim, a uma unidade produtiva. Quando isso não era possível, o princípio da escola de formação geral e para o trabalho ficava comprometido, conforme mostramos por meio de documentos da época. Essa conclusão decorre das fontes que utilizamos e revela as extremas dificuldades nas quais a Revolução esbarrou para concretizar um dos mais importantes princípios da educação socialista. Como compreender a formação omnilateral no quadro pedregoso que mostramos ao longo do livro?

Em um de seus discursos sobre a formação do ser humano no socialismo, Anotoli Lunatcharski indagou: ninguém chegaria nunca à omnisciência? Seria possível a formação *omnilateral* pensada pelos criadores do socialismo, segundo a qual, na sociedade sem classes sociais antagônicas, todos poderão usufruir plenamente a cultura, chegando a uma formação completa? Resposta soviética, segundo Lunatcharski: a sociedade humana evolui no sentido da divisão do trabalho, mas se ninguém possuísse conhecimentos gerais, se cada um ignorasse o que a Medicina, a Sociologia, a Geografia, a Astronomia criam, se ignorasse o que são os processos químicos ou mecânicos, a Biologia e a Pedagogia, se cada pessoa conhecesse só o seu trabalho e ignorasse os resultados do trabalho dos outros, então a cultura entraria em decadência. "Uma pessoa culta é a que conhece *tudo* isso em geral, sumariamente, mas está na posse de sua própria especialidade. Nada do que é humano lhe é alheio"[141].

Outro aspecto conclusivo recai sobre o papel ideológico exercido pela escola. As fontes que embasaram a nossa pesquisa evidenciam que ela foi explicitamente veículo de formação ideológica da infância e da juventude. As instituições extraescolares, Outubristas, Pioneiros e Komsomol foram os protagonistas dessa atuação, mas, ao mesmo tempo, foram também coadjuvantes dos professores na tarefa de ensino, pois uma das suas obrigações era auxiliar colegas com dificuldades em determinadas matérias. A atuação dessas organizações,

[141] [141] LUNATCHARSKI, Anatoli. ***Tarefas da Instrução Pública no sistema da edificação soviética***. p., 154.

ao lado do envolvimento da família e dedicação dos professores, foi uma das características marcantes da escola soviética. Seus professores não estiveram sozinhos na tarefa de criar, ensinar, instruir, formar; ao contrário, eles andaram ombro a ombro com a família e as instituições extraescolares. Neste ponto nos volta à memória o registro da Comissão norte-americana (1959) ao constatar que a força motivadora mais importante dessa política era o significado atribuído à educação na União Soviética.

Além disso, a escola soviética caracterizou-se pelo rigor acadêmico e ênfase nas ciências. Seu currículo foi mudado logo após a Revolução de Outubro de 1917 diminuindo a carga horária de humanidades – típica da escola czarista – para aumentar a de Matemática, Física, Química e Biologia, pois esse currículo era necessário para conectar escola e indústria. Não é casual que hoje a Rússia ainda mantenha excelentes escolas de Matemática[142]. Escolas especiais como essas, de Ballet, de Artes, de Biologia, de Idiomas etc, compunham o sistema educacional soviético e nisto residia um fator que gerava desigualdade porque nem todas as crianças tinham acesso a elas, seja por razões geográficas, seja pelo rigoroso sistema seletivo que as marcavam. Havia diferenças, conforme evidenciamos, entre escolas rurais e urbanas, principalmente considerando grandes cidades, pois só elas mantinham escolas como essas.

Um fator essencial da escola soviética em sua determinação de abranger todas as crianças e jovens, além de formar a força de trabalho, foi a convicção de que todas as crianças têm capacidade de se tornar melhores do que já são, de superar limitações e eventuais deficiências. Essa crença foi alicerçada na Psicologia da Aprendizagem, diferentemente do que vigorou na Rússia czarista, conforme mostrado ao longo dos capítulos e conforme vigorava em alguns países do Ocidente, como a Inglaterra, onde os testes psicométricos classificavam as crianças visando o seu prosseguimento no sistema escolar, isto é, se elas iriam para uma escola técnica ou para aquelas que as preparassem para o ingresso nas melhores universidades. Os psicólogos soviéticos, ao fundarem a Psicologia Histórico-Cultural a partir da década de 1920,

[142] OLIVER, *Entrevistas com Putin*, 2020.

provaram que a inteligência não é exclusivamente inata. Em se tratando de educação, nem todos os seus atributos são herdados, inerentes ou naturais. A inteligência também é fruto das condições históricas e sociais nas quais vivem as crianças. Se elas tiverem as mesmas oportunidades, terão condições de progredir ao longo de sua escolaridade. Ela foi tão importante para a escola soviética que o Instituto de Psicologia estava sediado na Academia de Ciências Educacionais da União Soviética, em Moscou. Isso expressa claramente o fato de que a educação era vista como o principal campo para a aplicação da Psicologia. Constituindo-se em um fruto teórico e científico da própria Revolução, a Psicologia desenvolvida por Vigotski, Leontiev e Luria, dentre outros, influenciou o Ocidente e foi essencial para o êxito da escola soviética.

Característica marcante do sistema escolar soviético foi o fato de ele ter sido totalmente laico. A Revolução de Outubro de 1917 não extinguiu a Igreja Ortodoxa, força cultural poderosa da sociedade russa e de outras Repúblicas cuja religião era o cristianismo ortodoxo. No entanto, restringiu rigorosamente os cultos e as práticas religiosas ao âmbito das próprias igrejas e da família. A escola tinha por base ideológica e científica o materialismo. De acordo com o texto da Reforma de 1984, o materialismo era a filosofia capaz de fazer avançar a ciência, portanto, não se tratava exclusivamente de ideologia. As crianças eram ensinadas desde a mais tenra idade a acreditarem na ciência. Esse princípio era reforçado pelas organizações extraescolares, além de ter sido um requisito que constou de todas as reformas pelas quais a escola soviética passou.

Outra constatação diz respeito ao papel centralizador do Estado sobre todo o sistema educacional, o qual, como mostramos, não abrangia somente as escolas, mas todo o aparelho desportivo e cultural do país. A centralização pelo Partido Comunista e, consequentemente, pelo Estado, seguiu a mesma tendência histórica do czarismo. Neste caso, a herança incluiu também certos valores cultuados pelo regime czarista como o patriotismo. A centralização e a adoção do modelo russo de escola para as demais repúblicas atenderam a outra razão. Lembremos do que anotou Krupskaia em seu diário sobre a indiferença dos sovietes locais quanto à educação.

Se decisões políticas e ações concretas tivessem dependido deles, a escola que aqui analisamos não teria existido.

Após décadas de realizações, a escola soviética chegou aos anos de 1980 defasada. Ela havia cumprido o seu papel de formadora da força de trabalho e de uma nova intelectualidade; formou gerações para as profissões massivas dentre as quais operários, professores, engenheiros e enfermeiros; mas, no entanto, começou a apresentar sinais de esgotamento conforme a revolução tecnológica avançava e evidenciava a necessidade de mudanças na base produtiva da economia soviética, fator que requeria também uma escola compatível. Voltando ao texto original da Reforma de 1984, reproduzida neste livro, é possível comprovar essa defasagem especialmente no trecho que faz referência à missão de impulsionar todos os setores da economia nacional até alcançar os níveis científicos e técnicos mais avançados, realizar uma ampla automatização da produção, assegurar o crescimento da produtividade do trabalho e produzir artigos que correspondessem aos melhores modelos mundiais. Tudo isso exigiria, conforme o texto original, que o jovem que começasse a sua vida laboral – operário, perito ou engenheiro – recebesse a instrução mais avançada, o mais alto desenvolvimento intelectual e físico, profundo conhecimento dos fundamentos tecno-científicos e econômicos da produção. Enfim, para usar uma expressão típica do socialismo real, uma atitude consciente e criadora no trabalho. Essa Reforma, todavia, ficou pelo caminho devido à crise política na qual a União Soviética mergulhou.

Mais de três décadas nos separam do fim da União Soviética (1991), pois estamos escrevendo este texto em 2023, e esse distanciamento é necessário para nos propiciar compreensão mais abrangente e profunda sobre os acontecimentos que levaram à sua dissolução. A história nos ensina que, quanto mais afastados estamos de um determinado acontecimento, mais somos capazes de compreender o seu alcance, pois, no momento em que ele ocorre, apenas nos é possível vivê-lo e elaborar hipóteses sobre os seus frutos. Qualquer uma de nossas conjecturas poderá, ou não, se converter em realidade. Nós, os sujeitos do processo histórico, não somos capazes de antever qual delas será de fato o futuro, pois a história, isto é, o processo humano, é um conjunto de possibilidades, não uma certeza anunciada.

Parafraseando Hegel, é quando a coruja levanta o seu voo ao cair da noite, que vemos melhor o dia. Pois enquanto o dia está transcorrendo, isto é, o presente, estamos imersos nele. As sombras da noite, neste caso, simbolizam o desdobramento dos acontecimentos, o tempo passando, o senhor da história.

Tendo descido as sombras da noite sobre a desintegração da União Soviética (1991), dispomos de melhores condições para compreender o seu alcance, já que somos portadores da visão retrospectiva mesmo que ela ainda seja parcial, considerando o fato de que a construção do conhecimento comporta verdades parciais, cumulativas. Ajuda-nos neste exercício a continuidade da experiência chinesa mesmo cientes das enormes diferenças históricas e culturais entre os dois países na época do socialismo real. Pelo menos duas delas são relevantes para a compreensão das diferenças entre ambos e da dissolução da União Soviética: 1. A União Soviética foi formada por 15 Repúblicas muito distintas umas das outras, algumas europeias outras asiáticas; diferentes idiomas, culturas e religiões; 2. Na China não existia, nem existe, uma igreja como a Ortodoxa e muito menos uma formação religiosa cristã como a da Rússia; nenhuma religião marcou o passado chinês como o cristianismo marcou a Rússia, já que o confucionismo não é religião, mas uma filosofia de vida. Durante os 74 anos de socialismo real, esses foram elementos que, de uma forma ou de outra, atuaram contra o poder soviético. Enormes diferenças culturais entre as 15 Repúblicas e a existência de uma poderosa Igreja cristã sempre foram elementos latentes na experiência soviética. Por razões óbvias, o seu próprio fim é objeto de estudo na China.

Buscando compreender a inesperada dissolução da União Soviética, é inevitável não pensarmos se, e em que medida, a educação contribuiu para esse processo. Para Joseph Zajda, na medida em que era garantida pelo sistema educacional soviético mais e melhor nível de educação para todos, quanto mais formava uma nova *intelligentsia*, mais essa camada da nova intelectualidade se afastava ideologicamente do regime instituído em 1917, seja por sua burocratização e falta de liberdade política, seja por aspirações individualistas e também de consumo. Todavia, embora esses intelectuais não defendessem o regime, eles também não o criticavam abertamente já que era precisamente *esse regime* que lhes garantia

oportunidades inacessíveis à maioria da população, como viagens ao exterior, por exemplo. Nossos professores do Instituto de Ciências Sociais de Moscou eram a prova disso, eles conheciam países do mundo ocidental capitalista incluindo o Brasil.

Além da análise de Zajda, podemos acrescentar outro aspecto para compreendermos o desfecho da crise que o País vivia na década de 1980 bem como o papel da escola no contexto da *Perestroika* e da *Glasnost*. A escola da Revolução Russa baseou-se no princípio da igualdade social. Ela promoveu o conhecimento das ciências, a educação física, educação artística, o acesso aos bens culturais e a formação para o trabalho a todas as crianças e jovens soviéticos, além de ter sido instrumento ideológico da Revolução. Se nisso ela foi vitoriosa, por que razão a educação não teria sido suficiente para manter e aperfeiçoar o socialismo? Essa é uma indagação que, a nosso ver, pode ser respondida pelo próprio marxismo, isto é, a educação é imprescindível para mudar a sociedade, mas ela não pode tudo. Ela não é alavanca que promove ou que impede uma revolução; atua com outras esferas da sociedade, algumas mais, outras menos potentes do que ela. Portanto, ela não teria força para manter o socialismo, mesmo se, como principal instituição difusora da ideologia da Revolução, ela estivesse totalmente coesa com ela. E este não era o caso, pois, conforme mostramos ao longo dos capítulos, havia uma parte silenciosa dentro das escolas, no mundo da cultura, da ciência e da educação, que não a defendeu no contexto das reformas propostas por Gorbatchov e durante o qual outras forças e fatores atuaram decisivamente contra o regime.

Assim, após 1991, o princípio da igualdade social foi substituído por "liberdade e pluralismo na educação"[143]. Esse princípio encontra justificativa nos erros cometidos durante os 74 anos da experiência soviética: autoritarismo; expurgos nas universidades e no próprio círculo do poder político; criação de sindicatos fiéis ao regime, enfim, práticas que desabonaram o que o ideal socialista tinha de melhor. Neste ponto não podemos esquecer que "liberdade" era um item caro à proposta de Gorbatchov, "o reformador apaixonado" que pretendia democratizar o socialismo. Como escreveu Eric Hobsbawm em ***Era***

[143] CHEREDNICHENKO, *School Reform in the 1990s*, p. 27.

dos Extremos, "é improvável que algum reformador influente na URSS pensasse no abandono do socialismo" Para ele, o que Gorbatchov pretendia era "um socialismo melhor do que o 'realmente existente'" [144]. Contudo, o desfecho da experiência soviética evidenciou a dificuldade de se articular dois princípios teóricos: socialismo e democracia. Não deixa de ser surpreendente que, apesar da falta de liberdade, o regime soviético acabou sem que um tiro sequer fosse disparado. Devido às suas características internas, o regime soviético não foi *derrubado*, já que não havia força interna suficiente, ele foi simplesmente *dissolvido*.

No que diz respeito à ausência de sustentação interna ao regime, e mesmo na crença de que ele fosse melhor que o capitalismo, mostramos que a juventude se sentia atraída por valores da sociedade de consumo e sem interesse em participar das organizações extraescolares. Talvez, conforme escreveu Zajda, esse sentimento fosse tão difuso a ponto de não ter sido captado pelo texto da Reforma de 1984, ou talvez, ao contrário, ele tivesse sido deliberadamente ignorado pelas autoridades soviéticas. De todo modo, esse nó difícil de explicar encontra forte hipótese em uma frase emblemática e profética de Lunatcharski: "A nossa causa morreria se os nossos filhos não nos seguissem"[145]

Ao longo do livro, citamos autores, ocidentais ou não, que defenderam ou criticaram o sistema educacional soviético. Do ponto de vista dos defensores, a tendência foi a de considerar as virtudes do currículo soviético, o que tornou esses autores impressionados com a ênfase nas ciências e menos preocupados com a natureza da socialização política nas escolas, ou seja, aquilo que, no Ocidente, conhecemos por aparelho ideológico de Estado. Do ponto de vista dos críticos, a ênfase recaiu exatamente sobre esse papel que a escola exerceu durante os 74 anos de socialismo real.

Nosso levantamento sobre as décadas posteriores ao socialismo real, mostra também uma quantidade expressiva de artigos tratando de

---

[144] HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos*: o breve século XX, p. 465.

[145] LUNATCHARSKI, Anatoli. ***Tarefas da Instrução Pública no sistema da edificação soviética***. p., 178.

religião e juventude, o que reforça a nossa conclusão sobre a força que o cristianismo ortodoxo exerceu e continua exercendo entre o povo russo.

Conhecer o pensamento educacional na Rússia pós-soviética é útil porque a produção teórica de hoje nos ajuda, em alguma medida e até por comparação, a compreender aspectos do passado. Examinando os artigos de *Russian Education and Society* e outras publicações atuais, constatamos que, assim como há tendência de negar a experiência soviética, há estudos entre pesquisadores russos cuja intenção é compreender o que ela de fato foi.

Caso típico são os estudos atuais sobre a formação dos professores que se seguiu ao processo revolucionário após 1917. Analisando a política de proletarização ideológica dos professores soviéticos nas décadas de 1920 e 1930, o pesquisador Zhuravlev A. M., Professor Sênior do Departamento de Humanidades e Disciplinas Sociais e Econômicas da Academia Militar Russa, considera que a postura mais sensata por parte de quem se ocupa com o passado soviético é não ter pressa em criticar a Revolução unilateralmente. Pois, segundo ele, nas condições de atraso econômico e cultural do país, com analfabetismo em massa, a política estatal de regulação da composição social dos estudantes, isto é, dos futuros professores, incluía, sem dúvida, uma componente positiva e democrática, que proporcionava acesso real ao ensino superior e secundário especializado para as amplas massas trabalhadoras. No caso de uma posição neutra das autoridades, da sua não interferência na vida das universidades e escolas técnicas, da ausência de uma política educacional estatal direcionada e sistemática, dificilmente teria sido possível garantir um avanço poderoso para o País em termos da cultura, economia, ciência e tecnologia como também na formação em massa da *intelligentsia* soviética. Desse modo, para esse autor, eliminados os excessos nos componentes de seleção por origem de classe de social, a política soviética cumpriu o principal princípio marxista da Revolução de 1917, tornar os trabalhadores a classe dominante do país[146].

[146] ZHURAVLEV, *Istoricheskiy opyt gosudarstvennogo regulirovaniya sotsial'nogo sostava uchashchikhsya pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy v 1920-1930-ye gg*, 2008.

Tais considerações são importantes porque, a nosso ver, negar uma experiência histórica após rupturas como foi a desintegração da União Soviética (1991) e mesmo o fim do czarismo (1917) é sempre desastroso, pois a supressão do passado não contribui para o auto-conhecimento das sociedades humanas.

Novamente nos socorremos da teoria da história, que nos ensina a como lidar com o passado, nos alertando tanto para o perigo de ignorá-lo quanto para o de mal usá-lo. Isso porque o passado não deve ser usado para, meramente, satisfazer interesses políticos do presente. Essa tendência negativa geralmente se manifesta nos contextos em que um novo poder substitui o anterior e, para se auto-afirmar, passa a negar tudo o que ele significou, ignorando, assim, uma lição básica da dialética materialista, isto é, que o novo nasce do velho. O novo sempre carrega em si algo do passado e se assim não fosse, não estaríamos falando de história. Pois, afinal, como são gerados novos processos sociais senão em condições nas quais elementos antigos convivem com aqueles que se pretende superar? Em outras palavras, chegamos ao presente carregando vivências do passado; pensamos no futuro como seres portadores de passado e, ao mesmo tempo, como seres com capacidade de projetar. Sendo assim, como ignorar que passado, presente e futuro estejam sempre presentes, ao mesmo tempo, nas ações humanas? Nunca existiu na história, nem existirá, um processo social no qual os próprios protagonistas que representam o novo e que, portanto, projetam o futuro, não carreguem consigo o seu passado. Isso não existe na vida individual de cada um de nós e não existe na vida das coletividades humanas. O próprio Lênin, conforme artigo citado ao longo do livro, alertava os jovens para que não jogassem fora tudo da velha escola, mas preservassem dela o que fosse favorável aos ideais socialistas.

Portanto, para nós, é condenável negligenciar o passado, ou determinados passados, idolatrando o novo simplesmente porque ele porta o rótulo de novo. Se essa postura é inaceitável no campo da política, muito mais negativa ela é no campo científico, pois nele, e na universidade particularmente, trata-se o tempo todo e em qualquer lugar, de uma instituição que deve gerar ideias e convivência na pluralidade de pensamento. A universidade, em qualquer parte do mundo, deve ser uma instituição, por assim dizer, baluarte da cultura. A

universidade que produz grandes matemáticos, deve produzir também grandes linguistas; deve formar físicos, biólogos, químicos como também especialistas em cultura islâmica, em literatura medieval, em religião. Guardiã da ciência como também cultivadora das artes, uma universidade deve ser de fato *universitas*. Inspirados por essa concepção é que esperamos contribuir para o conhecimento de uma escola historicamente construída em condições as mais difíceis e peculiares e que, como todas as escolas de qualquer sistema educacional do mundo, não foi perfeita.

Se a perfeição não é atributo dos sistemas educacionais, mais apropriado seria identificarmos os seus defeitos recriminâveis e que, portanto, não poderiam ser admitidos. Neste caso, para nós, a desigualdade de oportunidades é o mais inaceitável defeito de qualquer sitema educacional. Esse defeito, o sistema escolar soviético não teve. Portanto, do nosso ponto de vista, a cobrança dos seus opositores por ele não ter sido perfeito é inócua porque nenhum sistema o é[147]. Dilema menos político e mais afeito à teoria é a desconfiança quanto a essa escola ter sido, ou não, socialista. Nossos estudos afiançam que ela foi socialista conforme as condições lhe permitiram. Não foi a concretização exata das projeções de Marx e Engels já que a própria Revolução de 1917 contrariou a principal condição que deveria embasar uma revolução de caráter socialista. Um país industrial, uma classe operária como vanguarda, riqueza para ser distribuída: eis, em síntese, os ingredientes pensados pelos dois fundadores do socialismo. E o que fizeram os bolcheviques? Eles tomaram o poder até então inabalável do regime czarista, dinástico e autoritário, de um País camponês, atrasado, sem indústria e sem classe operária. Erros que cometeram e obstáculos que tiveram pela frente nasceram dessas condições nas quais a Revolução de 1917 foi realizada, considerando também as profundas

[147] Em nosso Pós-Doutorado no Instituto de Educação da Universiade de Londres (UCL), tivemos como colega de sala um pesquisador finlandês que estudava métodos de rendimento escolar. Certo dia, nós lhe contamos que, no Brasil, a imagem que temos do sistema educacional da Finlândia é a melhor possível, um sistema que muitas pessoas gostariam de copiar. Ele nos ouviu atento e respondeu: "Temos muitos problemas em nosso sistema escolar; estamos longe da perfeição".

divergências teórico-políticas que marcaram o marxismo russo e que, depois, foram abatidas pelo poder soviético.

A escola soviética foi socialista por ter sido fruto de um sistema produtivo baseado em unidades coletivas (fazendas, fábricas etc). Foi socialista por ter sido uma escola de todos, e foi socialista por ter criado uma nova intelectualidade que nasceu da classe trabalhadora. Como mostramos, essa nova intelectualidade, fosse técnica, política, artística ou científica chegou a postos de comando por sua fidelidade ao Partido Comunista e às diretrizes emanadas da Revolução de 1917. A formação dessa nova intelectualidade foi tarefa da escola que, assim, contribuiu para a concretização de uma das mais importantes premissas teóricas formuladas por Marx e Engels, a ditadura do proletariado. Polêmico desde a sua formulação após a derrota da Comuna de Paris (1870), esse princípio gerou um poder autoritário em todas as esferas de comando e em todas as 15 Repúblicas soviéticas. Paradoxalmente, esse poder confrontou as reformas propostas por Mikhail Gorbatchov. Foi seu antogonista, protagonista e beneficiário da desintegração de todo o sistema.

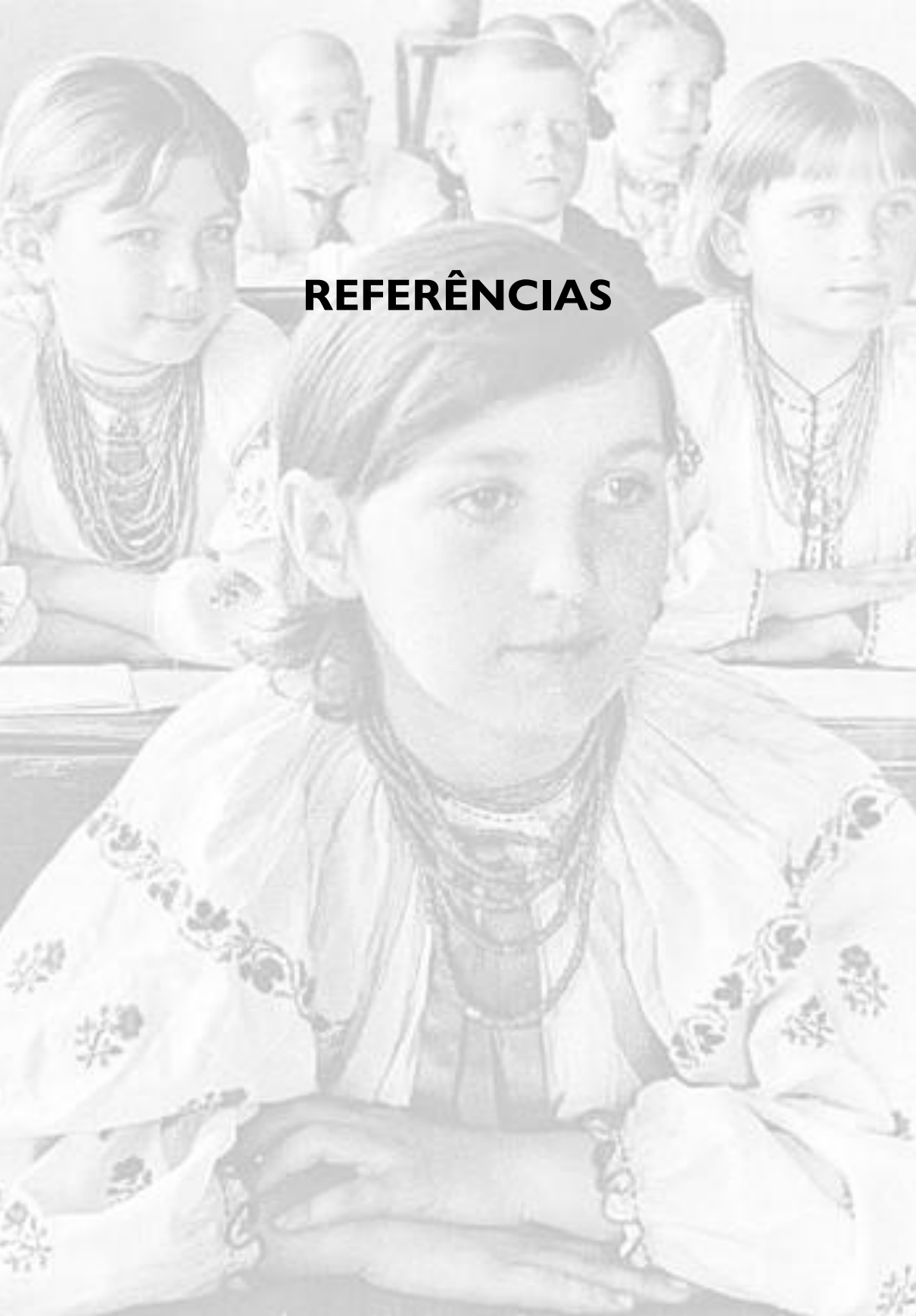
Para nós, a escola da Revolução Russa demonstra que o socialismo não é um caminho linear ascendente com garantia de aperfeiçoamento constante que o conduza ao mais igualitário sistema social já imaginado pelas grandes utopias da humanidade. Ele não é idílico, como muitas vezes nós mesmos acreditávamos em nossa juventude, e o caso soviético é exemplar em mostrar um caminho acidentado. Passou pela guerra civil, pela fome, pela invasão nazista, por escassez de toda ordem, pela violenta repressão política, até chegar ao que foi denominado na União Soviética de socialismo desenvolvido. Duros obstáculos que não foram previstos por nenhuma teoria anterior.

Ao chegar à década de 1980, o socialismo soviético havia passado por agruras inimagináveis, mas, mesmo o desenvolvimento que havia sido uma grande conquista, obtido às custas de sofrimentos e privações, segundo Gorbatchov, era imperfeito, exigia reformas e democracia. Todavia, a Revolução Russa de 1917 mostrou que esse avanço não está garantido, não há certeza desse futuro. E a inexistência dessa certeza é tão verdadeira que, ao invés de se auto-reformar na direção proposta pela *Perestroika* e pela *Glasnost*, reformas que tinham esperança em um

socialismo democrático, portanto, em mais socialismo, o resultado foi o fim do socialismo[148].

Esse panorama permite compreender o papel que a escola cumpriu no socialismo soviético, e o fato de termos tido a chance de vivê-lo pessoalmente foi fundamental para amadurecermos e reavaliarmos a concepção de mundo que assumimos durante a nossa juventude como também para nos encorajar a pesquisar um tema tão espinhoso. Oferecemos este livro ao público convencidos de que, em se tratando da teoria marxista e de uma política gerada por ela, o caso soviético nos lega a experiência histórica que, antes, a humanidade não dispunha.

[148] Completamente fora do escopo deste livro, mas digno de nota é o fato de que nesta terceira década do século XXI, a vida está mostrando o quão arraigado é o autoritarismo na história da Rússia.



REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. No meio do caminho. ***Revista Antropofagia***, 1928.

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr.; Amarilio. ***A educação soviética***. São Carlos (SP): Editora da Universidade Federal de São Carlos (EdUFSCar), 2021.

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amarilio. A educação na Rússia de Lênin. ***Revista HISTEDBR On-Line***, Campinas, número especial, p. 377-396, abr. 2011. Acessado em 13 abril 2023.

BOBROV, Lev. ***Solução soviética do problema dos quadros***. Tradução de Valna Tchudinova. Moscovo: Edições da Agência de Imprensa Nóvosti, 1989.

BRIAN SIMON Archive. IoE/UCL, SIM/6/1.

BUKHARIN N. I. ***O mirovoy revolyutsii, nashey strane, kul'ture i prochem***: (Otvet akademiku I. Pavlovu). [О мировой революции, нашей стране, культуре и прочем (Ответ академику И.Павлову).], 1924. Consultar: http://elib.shpl.ru/ru/nodes/24105-buharin-n-i-o-mirovoy-revolyutsii-nashey-strane-kulture-i-prochem-otvet-akademiku-i-pavlovu-i-1924.

CHEREDNICHENKO, G. A. School Reform in the 1990s: Innovations and Social Selection. ***Russian Education and Society***, v. 42, n. 1. November, 2000. p. 6-32.

CHOSSUDOVSKY, Michel. ***Interview***. Consultar: https://www.globalresearch.ca/neo-nazism-and-the-war-in-ukraine-interview-with-michel-chossudovsky/5817599

COMMUNIST PARTY OF THE SOVIET UNION. The Central Committee of the Communist Party. Council of Ministery of the USSR.

On strengthening the bonds of the school with life, and the further development of the public education system in the country. ***Soviet Education***, v. 1, n. 4, p. 3-14, 1959.

CONVITE para visita às escolas soviéticas, abril de 1955. Society for Cultural Relations with the URSS. ***Brian Simon Archive***. IoE/UCL.

ETKIND, Alexander. ***Eros of the impossible***: the History of Psychoanalysis in Russia. London: Routledge, 1997.

FITZPATRICK, Sheila. ***The Comissariat of Enlightenment***: soviet organization of education and the Arts under Lunatcharsky – October 1917-1921. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.

GABARRON-GARCIA, Florent. ***Uma história da psicanálise popular***. Tradução: Célia Euvaldo. São Paulo, Ubu, 2022.

GORBATCHOV, M. ***A juventude, força criadora da renovação revolucionária***, Moscou: Edições da Agência de Imprensa Nóvosti, 1987.

HOBSBAWM, Eric. ***Era dos extremos*** – o breve século XX, 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KLINE, George L. ***Educação soviética***. São Paulo: Instituição Brasileira de Difusão Cultural. IBRASA. São Paulo, 1959.

KRUPSKAYA, Nadezhda. ***The selected Works of Nadezhda Krupskaya***. New York: Prism Key Press, 2011.

LEONTIEV, Alexis N. ***Activity, consciousness and personality***. 2ª Ed. Moscow: Politizdat, 1977.

LÊNIN, V. I. Pelo pão e pela paz. In: _____ . ***Obras escolhidas***: em três volumes. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1980. t. 2, p. 435.

LÊNIN, V. I. As tarefas das uniões da juventude. In: _____. ***Obras escolhidas***. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1980. t. 3, p. 386-397.

LÊNIN, V. I. Uma grande iniciativa (Sobre o heroísmo dos operários na retaguarda. A propósito dos sábados comunistas). ***Obras Escolhidas***, São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1980. v. 3. p. 139-160.

LOUNATCHARSKI, Anotoli. ***Lénine tel qu'il fut***. Moscou: Editions de l'Agence de Presse Novosti, 1981.

LUNATCHARSKI, Anatoli. ***Sobre a instrução e a educação***. Moscovo: Edições Progresso, 1988.

LEONTIEV, Alexis N. ***Activity, consciousness and personality***. 2ª Ed. Moscow: Politizdat, 1977.

LURIA, Alexander R. Psychopathological research in USSR. In: SIMON, Brian (Ed.). ***Psychology in the Soviet Union***. London: Routledge & Kegan Paul LTD., 1957. p. 279-287.

LURIA, Alexander R. ***Fundamentos de Neuropsicologia***. Tradução: Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; Sio Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

LURIA, A. R.; L. S. VYGOTSKY. ***Ape, primitive man, and child: essays in the history of behavior***. New York: Publisher Harvester Wheatsheaf, 1992.

KOROLEV, E. F. ***Education in the USSR***. London: Soviet News Booklet, n. 24, s/d.

KOROLEV, E. F. Some theoretical problems of Soviet Pedagogy. ***Soviet Education***, v. 2, n. 1, p. 14-21, 1959.

KOZHEVNIROV, E. M. The further improvement of the party's guidance of the general education school. ***Soviet Education***, n. 3, p. 34-56, jan. 1984.

KRIVONOS, I. F. The heirs of Makarenko. ***Russian Education and Society***. 2002, v. 44, n. 12, p. 73-78.

MAKARENKO, Anton S. ***Problemas da educação escolar***: Experiência do trabalho pedagógico (1920-1935). Edições Progresso, Moscovo, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. ***História da educação***: da antiguidade aos nossos dias. Tradução: Gaetano Lo Monaco. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MANIAKAS, Georgina F. A psicanálise nos primeiros tempos da Rússia Soviética. ***Discurso***, v. 49, n. 1, p.127-139, 2019.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX; ENGELS. ***Obras escolhidas em três tomos***. Tradução: Álvaro Pina. Lisboa: Edições "Avante!"; Moscovo: Edições Progresso, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. In: MARX; ENGELS. ***Obras escolhidas em três tomos***. Tradução: Álvaro Pina. Lisboa: Edições "Avante!"; Moscovo: Edições Progresso, 1982.

MORRE Mikhail Gorbatchov, o último líder da União Soviética. ***Folha de S. Paulo***. 30 ago. 2022. https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2022/08/morre-ao-91-anos-mikhail-gorbatchov-o-ultimo-lider-da-uniao-sovietica.shtml. Acessado em 30.05.2023.

MURPHY, Gardner. ***An historical introduction to modern psychology***. London: Routledge, 1999.

MURATOV, I. The school and the Komsomol. ***Soviet Education***, v. XXVI, n. 4, p. 83-104, Feb. 1984.

NAZAD V SSSR. ***V chom khodit' v shkolu sovetskiye shkol'niki*** [В чём ходить в школу советские школьники]. Consultar: https://back-in-ussr.com/2013/09/v-chem-hodili-v-shkolu-sovetskie-shkolniki.html.

OSHEROV, G. M. They were trained by the Komsomol. ***Soviet Education***, 1958, v. 2, n 1, p. 13-18.

PONOMARIOV, B. N. (Org.). ***História do Partido Comunista da União Soviética***. Tradução: Rui Facó; Josué Almeida; Almir Matos. Rio de Janeiro: Editora Vitória, 1961.

POPOVA, Polina. ***The intellectiual influences of Sigmund Freud's psychoanaytical teoria on Leon Trotsky***. Chicago: DePaul University. Nov. p. 1-27, 2013. Consultar: https://www.academia.edu/10036177/The_Intellectual_Influences_of_Sigmund_Freud_s_Psychoanalytical_Theory_on_Leon_Trotsky

PUKS. ***Otchet Tsentral'nogo sobraniya KPSS i ocherednyye zadachi v oblasti vnutrenney i vneshney politiki. Doklad byl utverzhden TSK tovarishcha L. I. Brezheva XXV s'yezdu Kommunisticheskoy partii Sovetskogo Soyuza, 24 fevralya 1976 g.*** [Отчет Центрального собрания КПСС и очередные задачи в области внутренней и внешней политики. Доклад был утвержден ЦК товарища Л. И. Брежева XXV съезду Коммунистической партии Советского Союза, 24 февраля 1976 г.]. Consultar: http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/356048-otchet-tsentralnogo-komiteta-kpss-i-ocherednye-zadachi-partii-v-oblasti-vnutrenney-i-vneshney-politiki-doklad-generalnogo-sekretarya-tsk-tovarischa-l-i-brezhneva-xxv-sezdu-kommunisticheskoy-partii-sovetskogo-soyuza-24-fevralya-1976-g#mode/inspect/page/1/zoom/4

ROSSIYSKOY SOTSIALISTICHESKOY FEDERATIVNOY SOVETSKOY RESPUBLIKI. ***№ 812. Dekret Vserossiyskogo Tsentral'nogo Ispolnitel'nogo Soveta Sovetov. O Yedinoy Trudovoy Shkole Rossiyskoy Sotsialisticheskoy Federativnoy Sovetskoy Respubliki (Polozheniye)***. Data: 1918.10.16. [Российской Социалистической

Федеративной Советской Республики. № 812. Декрет Всероссийского Центрального Исполнительного Совета Советов. О Единой Трудовой Школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики (Положение). Дата: 1918.10.16]. Consultar: https://istmat.org/node/31601

RICHEBÄCHER, Sabine. Uma ligação perigosa com o poder: a psicanálise na Rússia bolchevique. ***Lacuna***: Uma revista de psicanálise, n. 7, 7 ago. 2019. Tradutor: Gabriel Salvi Philipson. Consultar: https://revistalacuna.com/2019/08/07/n-7-1/#_ftn1

RIKHEBEKHER, Sabina. Istoriya rossiyskogo psikhoanaliza. ***Teoriya i Praktika Psikhoanaliza***, ctr.101-116, 2018. [РИХЕБЕХЕР, Сабина. История российского психоанализа. Теория и Практика Психоанализа, стр.101-116, 2018.]. Consultar: https://richebaecher.com/wp-content/uploads/2021/02/Sabine-Heft-4-2018.pdf

SAMOYLOV V. O., VINOGRADOV Yu. L. Ivan Pavlov i Nikolay Bukharin: ot konflikta k druzhbe. ***Zvezda***. n. 10. s. 94-120, 1989. [Самойлов В. О., Виноградов Ю. Л. Иван Павлов и Николай Бухарин: от конфликта к дружбе. ***Звезда***. n. 10. с. 94-120, 1989. Consultar: https://fantlab.ru/edition97516

SARAFANIKOVA, G. P. Komsomol and Pioneer organization, ***Soviet Education***, v. 1, n. 5, p. 39-42, Mar., 1959.

SCHMIDT, Vera. ***A educação psicanalítica na Rússia soviética***. Rio de Janeiro: Editores Machado & Ninitch, 1934.

SCHMIDT, Vera Fyodorovna. Dnevnik materi: pervyy god zhizni. In: _____. ***Psikhoanaliticheskiye i pedagogicheskiye trudy***. Izhevsk: Ergo, 2012. t. 1. [ШМИДТ Вера Федоровна. Дневник матери: первый год жизни. In: _____. Психоаналитические и педагогические труды. Ижевск: Ergo, 2012. t. 1.]

SCHMIDT, Vera Fyodorovna. Dnevnik materi: vtoroy i tretiy gody zhizni. In: _____. ***Psikhoanaliticheskiye i pedagogicheskiye trudy***. Izhevsk: Ergo, 2012. t. 2. [ШМИДТ Вера Федоровна. Дневник матери: второй и третий годы жизни. In: _____. Психоаналитические и педагогические труды. Ижевск: Эрго, 2012.. t. 2.]

SCHMIDT, Vera ***Fyodorovna. Detskaya seksual'nost' i pedagogicheskiy podkhod k ney***. Ижевск: Эрго, 2012. [ШМИДТ, Вера Федоровна. Детская сексуальность и педагогический подход к ней. Ижевск: Эрго, 2012.].

SIMON, Brian. Polythecnical education in the URSS. ***Brian Simon Archive***. IoE/UCL, SIM.

SIMON, Brian. ***Psychology in the Soviet Union***. London: Routledge & Kegan LTD, 1957.

SIMON, Brian; SIMON, Joan. Introduction. In: BOGOIAVLENSKI, D. N. *et all.* ***Education psychology in the USSR***. London: Routledge & Kegan Paul, 1963. p. 1-18.

STONE, Oliver. ***Entrevistas com Putin***, 2020.

THE SOCIETY FOR CULTURAL RELATIONS WITH THE URSS. ***British Teachers in the URSS***. Reports of visits and discussions in Russia, the Ukraine, Georgia, Armenia, and Uzbekistan. London, 1953.

TSUKÂNOV, Oleg Petrovich. ***Anotações de aulas:*** Disciplina de Economia Política. Instituto de Ciências Sociais. Moscou, 1982.

TROTSKY, Lev. Trotskiy / pis'mo akademiku I. P. Pavlovu. 27 sentyabrya 1923 g. [ТРОЦКИЙ, Лев. Троцкий / письмо академику И.П. Павлову]. Consultar: https://www.marxists.org/russkij/trotsky/works/trotl959.html

TROTSKY, Leon. ***Culture and socialismo – 1927***. World Socialist Web Site (WSWS). Consultar: https://www.wsws.org/en/articles/2008/10/cult-o23.html

UNIÓN SOVIÉTICA. Soviet Supremo de la URSS. Orientaciones fundamentales de la reforma de la enseñanza general y profesional. ***NM Novedades de Moscú (Suplemento)***. Moscú, n° 21 (1.139), 1984. p. 03-08.

USSR. Foreign contacts of Soviets Educators. What we saw in the schools of the USA. ***Soviet Education***. v. 1, n. 10, p. 84-88, 1959.

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION, AND WELFARE. Soviet Commitment to Education. ***U.S. Education Mission to the U.S.S.R.***: Report of the first official US Education Mission to the U.S.S.R. with an analysis of recent educational reforms, 1959. (Bulletin, n. 16).

VOSTOCHNO-YEVROPEYSKIY INSTITUT PSIKHOANALIZA. ***Kratkiy biograficheskiy spravochnik Rossiyskiye psikhoanalitiki perioda psikhoanaliticheskogo dvizheniya 1904-1930***. [КРАТКИЙ биографический справочник Российские психоаналитики периода психоаналитического движения 1904-1930]. Conferir: https://studfile.net/preview/12700601/page:11/

VYGOTSKY, Lev S. The historical meaning of the crisis in psychology: A methodological investigation. In: RIEBER, R. W.; WOLLOCK, J. (Eds.). ***The collected works of L. S. Vygotsky***. New York: Plenum Press, 1997. v. 3, p. 233-344.

VYGOTSKY, Lev, S. ***Thought and Language***. Cambridge MA: MIT Press, 1962.

VYGOTSKY, Lev, S. Learning and mental development at school age. In: In: BOGOIAVLENSKI, D. N. *et all*. ***Education psychology in the USSR***. London: Routledge & Kegan Paul, 1963. p. 21-34.

YASNITSKY, Anton (Ed.). ***A History of Marxist Psychology***: The Golden Age of Soviet Science. London & New York: Routledge: Taylor & Francis Group, 2021.

ZAJDA, Joseph. Education in the USSR. Oxford; Nova York: Pergamon Press, 1980.

ZHURAVLEV A. M. ***Istoricheskiy opyt gosudarstvennogo regulirovaniya sotsial'nogo sostava uchashchikhsya pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy v 1920-1930-ye gg*** [Исторический опыт государственного регулирования социального состава учащихся педагогических учебных заведений в 1920-1930-е гг]. Istoriya gosudarstva i prava, n. 13, 2008. Consultar: https://wiselawyer.ru/poleznoe/31611-istoricheskij-opyt-gosudarstvennogo-regulirovaniya-socialnogo-sostava-studentov.

APÊNDICE



NOTAS SOBRE PSICOLOGIA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO NA RÚSSIA SOVIÉTICA DA DÉCADA DE 1920

Pavlov e os bolcheviques

A partir da Revolução de Outubro de 1917, as relações entre Ivan Pavlov (1849-1936) e os bolcheviques evoluiram muito rapidamente para posições políticas conflitivas. O vencedor do Prêmio Nobel de Medicina (1904) não nutria simpatias ideológicas pela revolução socialista em curso. Mesmo com o entendimento de que Pavlov era um cientista politicamente consevador, os bolcheviques estavam muito interessados em usar seu prestígio internacional a favor do processo de construção da ciência soviética, em particular no campo da psicologia. Durante a vigência da Guerra Civil (1918-1921), Pavlov criticou duramente a política econômica adotada pelos bolcheviques (comunismo de guerra), que canalizou partes substantivas da produção industrial e agrícola para o esforço de guerra com o objetivo de derrotar o Exército Branco (a nobreza czarista e seus aliados internacionais). Naquelas circunstâncias, Pavlov levou seriamente em consideração a possibilidade de emigrar para um país ocidental. A sua permanência na Rússia soviética somente se definiu depois de ele ter obtido concessões, por meio de negociações levadas a cabo pelos bolcheviques, para o pleno funcionamento do seu laboratório de pesquisa.

Portanto, durante a década de 1920, ele viveu uma dualidade existencial: era uma espécie de "dissidente ideológico" do regime soviético e, ao mesmo tempo, desenvolveu aceleradamente o seu "império científico" por meio do financiamento aportado pelo Estado socialista. Contudo, na primeira metade dos anos 1930, a sua posição política passou a sofrer inflexões ideológicas. Ele não somente havia consolidado estruturalmente o seu campo científico, mas tinha também estabelecido assíduas relações individuais com cientistas comunistas ou membros do Partido Comunista da União Soviética (PCUS), como foi o

caso de Nikolai Bukharin (1888-1938)[149]. Bukharin, especialmente na segunda metade da década de 1920, tinha conseguindo construir uma respeitosa relação política e acadêmica com Pavlov, pois ambos eram membros da prestigiosa Academia de Ciência da URSS. Esses vínculos possibilitaram que o Nobel de Medicina gozasse de um "status político privilegiado" no interior do Estado soviético. A partir de então, além das críticas, ele também passou a fazer elogios às conquistas advindas do processo de construção do socialismo pelo Estado soviético. Por outro lado, Bukharin passou a defender, junto ao PCUS, que as pesquisas científicas desenvolvidas por Pavlov tinham como fundamentos princípios materialistas.

Para o dirigente bolchevique, os pressupostos teórico-metodológicos utilizados por Pavlov nas suas pesquisas empíricas tinham alçado os estudos dos processos mentais a uma base verdadeiramente científica. Essas investigações haviam superado tudo o que a "velha psicologia" afirmava sobre os elementos díspares da vida psíquica, muitas vezes recorrendo aos conceitos fictícios referentes às "misteriosas substâncias psíquicas" para explicá-los.

[149] Nikolai Ivanovich Bukharin aderiu à tendência bolchevique do Partido Operário Social-Democrática Russo (POSDR) em 1905, quando ainda era estudante do ensino médio. Entre 1907 e 1910, fez o Curso de Economia da Faculdade de Direito da Universidade Estadual de Moscou. Devido à sua orgânica participação nas manifestações estudantis, ele foi expulso da Universidade e exilado na Província de Arkhangelsk (1911). Em seguida, fugiu do exílio e foi para a cidade de Hannover (Alemanha). Colaborou ativamente nas organizações bolcheviques e socialistas na Alemanha, Áustria-Hungria, Suíça e nos países escandinavos. Conheceu Lênin em 1912, na cidade de Cracóvia (Polônia). Após a morte de Lênin (1924), ele foi eleito para o Politburo do Comitê Central do PCUS. Em 1924, no auge da sua aliança política com Stálin, Bukharin desenvolveu a teoria do "socialismo em um único país", em oposição ao conceito de "revolução mundial permanente" defendida por Trotsky. Na sequência, instalou-se uma titânica luta ideológica no interior do PCUS, na qual Bukharin se aliou a Stálin contra a chamada "Oposição de Esquerda" liderada por Leon Trotsky (1879-1940), Grígori Zinoviev (1883-1936) e Lev Kamenev (1883-1936). Depois, no início da segunda metade dos anos 1930, ele foi acusado pelo próprio Stálin de "desvio capitalista", pelo apoio que deu à Nova Economia Política (NEP), por ter sido contra o processo de industrialização acelerada, e por formar o "bloco dos direitistas e trotskistas". Durante os "Processos de Moscou" (1936-1938), Bukharin e outros membros da velha guarda bolchevique foram julgados e condenados à morte sob a acusação de terem cometido atos de traição contra a URSS.

Portanto, a teoria do reflexo condicionado desenvolvida por Pavlov, conferia à psicologia uma base de natureza absolutamente materialista. Ou seja, a biologia do indivíduo (a formação dos reflexos condicionados, hábitos, desenvolvimento pessoal) possibilitava à psicologia estruturar-se como campo científico. Desse modo, as pesquisas realizadas por Pavlov permitiam inferir que a psicologia tornava-se parte da biologia e, ao mesmo tempo, a psique era introduzida no sistema geral de reflexos do organismo[150].

Não somente Bukharin interpretava Pavlov com base nos fundamentos do materialismo dialético. Outro importante líder bolchevique, Leon Trotski (1879-1940)[151] também estabelecia mediações teórico-metodológicas entre Pavlov e Freud. Para Trotski, Pavlov procedia do simples ao complexo, "de baixo para cima" – do reflexo fisiológico aos mecanismos mentais mais complexos, do reflexo de salivação aos "reflexos de liberdade e propósito". Ao contrário, a psicanálise de Freud ia do complexo ao simples, "de cima para baixo", mas chegava à mesma conclusão geral. Assim, toda criatividade humana seria explicada, no campo da psicanálise, pela "sublimação" do instinto sexual, ou seja, a transferência da energia do

[150] BUKHARIN, 1924.

[151] Leon Trotski (em russo originalmente, Liev Davidovich Bronstein, conhecido no Ocidente como Leon, nome que ele próprio incorporou) entrou em contato com as obras de Sigmund Freud (1856-1939) a partir de 1907 durante o seu exílio de sete anos em Viena. Lá, ele foi apresentado às ideias de Freud sobre inconsciente, complexos, cultura e religião. O entusiasmo de Trotski pelo estudo da psicanálise e sua aplicação ao socialismo cresceu ao longo dos anos. Acrescentava-se também ao seu interesse o sucesso das pesquisas psicológicas de Ivan Pavlov sobre fisiologia e das investigações de Lev Vigotski em psicologia e pedagogia. Em "Cultura e Socialismo" (1926), Trotski argumentou o seguinte: "Tanto Pavlov quanto Freud consideram que a fisiologia é o fundo da 'alma'. Mas Pavlov, como um mergulhador, desce ao fundo e investiga minuciosamente o poço de baixo para cima. Freud, por outro lado, está acima do poço, e com um olhar penetrante tenta capturar ou adivinhar os contornos do fundo através das profundezas da água turva e em constante mudança. O método de Pavlov é o experimento. O método de Freud é a conjectura e, às vezes, o fantástico. A tentativa de declarar a psicanálise 'incompatível' com o marxismo e meramente virar as costas ao freudismo é muito simplista ou, para ser mais preciso, é uma posição muito superficial" (TROTSKY, 1926). Grafamos o nome com "y" quando se tratar de fontes inglesas e, com "i", na língua portuguesa.

desejo sexual, que encontra obstáculos para sua realização plena em formas superiores de atividade mental. O conteúdo presente da consciência seria desse modo explicado com base em raízes mais profundas – das necessidades fisiológicas[152].

Mas, a coabitação ideo-política notoriamente contraditória entre Pavlov e o Estado soviético não foi um obstáculo ao processo de consolidação de significativos avanços, seja para as pesquisas científicas (medicina, fisiologia e psicologia) seja para a projeção internacional da URSS, particularmente durante a primeira metade da década de 1930. Um ponto de inflexão marcante nessas hostilidades políticas ocorreu um pouco antes do já famoso cientista vir a falecer. Em 1935, a URSS desfrutou do prestígio acadêmico de sediar o XV Congresso Internacional de Fisiologia no qual Pavlov fez um elogioso discurso aos feitos alcançados pela Revolução de Outubro de 1917. Logo após a sua morte, em 27 de fevereiro de 1936, Bukharin escreveu no jornal *Izvestia*, na condição de Editor-Chefe, um artigo no qual afirmava o seguinte:

> Pavlov é inteiramente nosso e não o entregaremos a ninguém. Nosso porque suas experiências assumem posições materialistas em pontos decisivos de seu ensinamento e porque, após uma grande luta interna, dúvidas, hesitações, ele reconheceu a correção histórica de nossa causa[153].

Desse modo, o que prevaleceu – entre a morte de Pavlov, em 1936, e o fim da União Soviética, em 1991 – foi um discursso historiográfico no qual os bolcheviques e o cientista haviam conseguido estabelecer um *modus vivendi* que teria pacificado as relações ideológicas rixentas entre ambos os lados. Contudo, no período da *Perestroika-Glasnost* (1986-1991), que possibilitou a abertura dos arquivos soviéticos, novas pesquisas foram produzidas sobre as relações entre Pavlov e os bolcheviques. Os documentos encontrados revelaram que, entre 1917 e 1936, Pavlov havia estabelecido muito mais críticas do que elogios ao regime político soviético. Portanto, as teses defendidas por Bukharin no obituário que publicou no jornal *Izvestia* e

[152] TROTSKY, 1923.
[153] SAMOYLOV; VINOGRADOV, 1989.

que serviram de base para a historiografia soviética, não eram sustentadas por uma substancial comprovação de que Pavlov havia realmente reconhecido a "correção histórica da causa bolchevique".

Breves referências históricas sobre a psicanálise soviética

Quando os bolcheviques tomaram o poder por meio da Revolução de Outubro de 1917, assumiram o governo de um país multinacional e multicultural devastado. A herança czarista deixada pelo envolvimento na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) havia mergulhado o antigo Império em uma profunda crise econômica e social[154]. Contudo, o término da guerra não significou paz para a Rússia. Ao contrário, o conflito mundial desencadeou uma Guerra Civil (1918-1921) entre a antiga aristocracia agrária e o Exército Vermelho organizado pelos bolcheviques. Além disso, os países que haviam provocado a guerra em escala planetária – Alemanha, França, Grã-Bretanha, Império Austro-Húngaro, Itália, EUA e outros – imediatamente se uniram e estabeleceram um "cordão sanitário" que isolou internacionalmente a Rússia Soviética.

Várias foram as consequências das sanções econômicas impostas pelos países imperialistas, a principal foi a fome que se abateu sobre os povos que habitavam o antigo Império Czarista. Mesmo em um contexto marcado pelo caos econômico e social, as experiências culturais e científicas após a Revolução de Outubro de 1917 não cessaram, como foi o caso típico da psicologia que estava sendo desenvolvida por Ivan Pavlov, ou seja, os avanços científicos e intelectuais dessa época continuaram a acontecer e se multiplicaram em várias outras áreas, tais como: cinema, teatro, literatura, matemática e física. Uma

[154] Em dezembro de 1917, Lênin assim se referiu às consequências da guerra para os povos soviéticos: "Duas questões estão no momento atual à frente de todas as outras questões políticas: a questão do pão e a questão da paz. A guerra imperialista, a guerra das firmas bancárias maiores e mais ricas – Inglaterra e Alemanha – pela dominação do mundo, pela partilha do saque, pela pilhagem dos povos pequenos e fracos, esta guerra terrível e criminosa devastou todos os países, extenuou todos os povos, colocou a humanidade perante um dilema: sacrificar toda a cultura e perecer ou derrubar por via revolucionária o jugo do capital, derrubar o domínio da burguesia, conquistar o socialismo e uma paz duradoura". (Lênin, 1980. p. 435).

das causas para este florescimento cultural e científico estava relacionada com o fato de que os bolcheviques haviam rompido radicalmente com a rígida censura religiosa imposta secularmente pela política da monarquia absolutista amalgamada com a Igreja Ortodoxa. Assim, a dogmática imposta pela fé dava lugar à criatividade em todos os âmbitos das manifestações artísticas e científicas. Foi neste ambiente pós-revolucionário que a psicanálise soviética se desenvolveu.

Portanto, no contexto revolucionário que propunha a construção de uma nova sociedade, uma questão era central: como seria a criação de novos seres humanos, diferentes tanto em relação ao agrarismo de corte feudal que tinha prevalecido até 1917 quanto ao modelo de consumidores que prevalecia no Ocidente capitalista? Para resolver esse problema, a ciência soviética, inicialmente apoiada apenas na ideologia marxista, desenvolveu várias experiências, particularmente de cunho pedagógico (pedológico). Foi neste contexto que a psicologia (a "ciência da alma"), cujo objeto central é o estudo da psique humana, ganhou importância durante a década de 1920, seja com os pesquisadores pré-revolucionários, seja com a psicanálise que havia ganhado grande desenvolvimento no mundo ocidental.

Mas a batalha ideológica no mundo das ideias psicológicas soviéticas foi renhida. Logo, a psicanálise soviética passou a enfrentar uma oposição em duplo sentido: de um lado, a comunidade psicanalítica internacional hegemonizada por tendências conservadoras e antimarxistas, principalmente as de Viena, que se opunham à Revolução de Outubro de 1917 e, portanto, rejeitavam o nascente movimento psicanalítico soviético que se encontrava em pleno desenvolvimento nos primeiros anos da década de 1920. Do outro, a oposição desencadeada por determinados setores do Partido Comunista da Rússia (bolchevique), que se opunham, em termos teóricos, à aproximação do marxismo com o freudismo, pois, a psicanálise era entendida como uma "ciência burguesa". Esses setores defendiam uma "ciência psicológica" que, junto ao marxismo, pudesse engendrar uma "nova cultura socialista", ou seja, esses opositores consideravam incompatível defender uma visão de mundo situada no espectro ideológico de esquerda (coletivismo) e, ao mesmo tempo, aplicar os fundamentos teóricos da psicanálise (individualismo). Tais posições

manifestas no interior do partido bolchevique não impediram, contudo, que grupos de pesquisadores em psicanálise dessem curso ao seu desenvolvimento na Rússia soviética.

Por conta dos interesses científicos que a psicanálise despertou nos anos que se seguiram a 1917, várias lideranças bolcheviques passaram a apoiar politicamente os primeiros círculos de pesquisas psicanalíticos que surgiram na Rússia e na Ucrânia, principalmente durante a vigência da Nova Política Econômica (NEP), que perdurou entre 1921 e 1928[155]. Entre essas lideranças destacamos: Leon Trotski; Anatoli Lunatcharski (1875-1933), Karl Radek (1885-1939), Nikolai Bukharin (1888-1938), Adolf Ioffe (1883-1927). Nesse ambiente, em 1922, foi fundada a Sociedade Psicanalítica de Moscou composta de três seções: a primeira, dedicada aos problemas psicológicos da criatividade e a literatura, conduzida por Ivan Ermakov (1875-1942)[156]; a segunda, dedicada aos trabalhos em análises clínicas, liderada por Moche Wulff (1878-1971); e a terceira, ocupava-se da aplicação da psicanálise ao sistema educativo, sob o comando do casal Otto Schmidt (1891-1956) e Vera Schmidt (1889-1937)[157]. No mesmo ano, Alexander Luria (1902-1977) criava a Sociedade Psicanalítica de Kazan. Influenciado pelas ideias

[155] A NEP foi aprovada pelo X Congresso do PCR (b) em 15 de março de 1921. Tinha como principal objetivo substituir a política do comunismo de guerra que prevaleceu durante a Guerra Civil (1918-1921). O principal conteúdo da NEP era instituir o capitalismo de Estado na Rússia soviética por meio das seguintes medidas: (A) substituição do imposto de apropriação de excedentes no campo (até 70% dos grãos foram confiscados durante o imposto de apropriação de excedentes e cerca de 30% com o imposto de alimentos); (B) uso do mercado e várias formas de propriedade (estatais, coletivas, mistas e privadas); (C) atração de capital estrangeiro na forma de concessões; e (D) implementação da reforma monetária (1922-1924), em que o rublo se tornou uma moeda livremente conversível.

[156] Ivan Dmitrievich Ermakov foi um médico e psiquiatra do Império Russo e da URSS. Em 1911, tornou-se diretor da Clínica Psiquiátrica da Universidade de Moscou. Em 1922, ele foi o primeiro diretor da Sociedade Psicanalítica Russa. Condenado em 1941, Ermakov morreu um ano depois na prisão.

[157] A Sociedade Psicanalítica de Moscou contava, inicialmente, com oito membros, dos quais três eram médicos psiquiatras. Logo em seguida, Wulff escreveu a Freud relatando os acontecimentos que redundaram na sua criação e também o informou sobre uma editora interessada em publicar textos sobre a psicanálise. Ermakov seria o redator e ele ocuparia o cargo de secretário. Ambos foram responsáveis pela publicação de mais de 20 textos de Freud na coleção Biblioteca Psicanalítica e Psicológica.

da psicanálise desenvolvida por Sigmund Freud (1856-1939)[158], Alfred Adler (1870-1937) e Carl Gustav Jung (1875-1961), Luria manteve troca de correspondências com Freud desde o início dos anos 1920[159].

A Sociedade Psicanalítica de Moscou foi a terceira do mundo, depois das Sociedades de Viena e de Berlim, com uma diferença: era a única das três instituições mundiais que contava com financiamento estatal, já que essa plêiade de intelectuais, na maioria composta de médicos, considerava que a psicanálise poderia desempenhar um papel importante na construção da sociedade soviética. Entre esses médicos estava Rosa Averbukh (1883-?)[160], que traduziu do alemão para o russo a obra de Freud "Psicologia das Massas e Análise do Eu" (1920-1923). A Sociedade Psicanalítica de Moscou foi fechada em 1930**,** logo após a ascensão de Josef Stálin (1878-1953) ao poder na URSS.

Em síntese, a partir dos anos de 1930, as investigações científicas desenvolvidas no campo da psicanálise foram banidas do mundo

---

[158] Sigmund Freud (1856-1939) cursou medicina na Universidade de Vienna (1873-1881) e, em 1885, foi nomeado seu professor de neuropatologia, tendo concluído importantes pesquisas sobre a medula do cérebro. Depois, em 1886, realizou um estágio em Paris com Jean-Martin Charcot (1825-1893), médico francês considerado um dos pioneiros nas pesquisas neurológicas e psiquiátricas. Foi sob a influência de Charcot que Freud iniciou os estudos sobre a histeria. O professor vienense de psiquiatria e famoso cientista desenvolveu a nova doutrina psicológica do inconsciente (psicanálise). A partir de 1900, surgiram as principais obras de Freud ("A Interpretação dos Sonhos", "Psicopatologia da Vida Cotidiana", "Teoria Sexual", "O Espírito em Relação ao Inconsciente", "Introdução à Psicanálise" e outras) dedicadas à fundamentação detalhada e desenvolvimento da teoria da psicanálise.

[159] A Sociedade Psicanalítica de Kazan chefiada por Luria gozava de prestígio científico na Associação Psicanalítica Internacional. Seu presidente, o psicanalista galês Alfred Ernest Jones (1879-1958), via a Sociedade de Kazan como uma divisão independente, que incluía psicanalistas proeminentes como Luria e Averbukh, e que mais tarde mudaria sua sede para Moscou. Por outro lado, Jones se opunha a que Otto Schmidt, por ser matemático, fosse vice-presidente da Sociedade Psicanalítica Pan-Russa, criada por influência de Freud.

[160] Rosa Abramovna Averbukh estudou nas Universidades de Berna e Zurique e se graduou em medicina (1911), na Faculdade de Medicina da Universidade de Kazan. Participou da criação da Sociedade Psicanalítica de Kazan sob a direção de Alexander Luria. Entre 1923 e 1924, trabalhou como pesquisadora da equipe do Instituto Psicanalítico Estatal de Moscou (IPEM), particularmente no campo das psicanálises teórica e prática. Em 1925, após o fechamento do IPEM, ela passou a desenvolver suas pesquisas no Instituto de Psicologia Experimental em Moscou.

acadêmico soviético porque passou a ser compreendida como uma teoria burguesa idealista e, por conseguinte, incompatível com os fundamentos epsitemológicos derivados do marxista-leninismo, cujo objetivo era a construção de uma sociedade socialista com fundamentações ideológicas estruturadas no coletivismo econômico, social e cultural. Uma sociedade que garantisse a igualdade individual para todo o conjunto dos povos que habitavam o imenso território da URSS desde o secular império Czarista. O processo de aceleração industrial da União Soviética, na transição da década de 1920 para a de 1930, não apenas extinguiu a Nova Política Econômica (NEP) e, por conseguinte os setores capitalistas da econômia soviética; as suas consequências se fizeram sentir notadamente no recrudescimento do regime político bolchevique – com expurgos de dirigentes do PCUS e condenações à morte nos chamados "Processos de Moscou" (1936-1938) – como também na pória educação estatal, tal como foi o caso da redução etária dos jovens para o mundo do trabalho.

Vera Schmidt e o Laboratório da Casa de Crianças "Solidariedade Internacional" (Moscou)

Vera Fyodorovna Schmidt (1889-1937) nasceu em Kazan (Rússia). Viveu o contexto da Revolução Russa de 1905. Essa Revolução é considerada, historicamente, a primeira "revolução democrático-burguesa" da Eurásia e teve início após a derrota militar do Império Czarista na guerra contra o Japão (1904-1905). As forças políticas que tentaram pôr fim ao regime imperial czarista – dos liberais aos bolcheviques – foram derrotadas e sofreram uma brutal repressão por parte do governo de Nicolau II (1868-1918). Durante os anos de repressão, Vera Schmidt desempenhou ativa militância política de esquerda no movimento estudantil de Odessa (Ucrânia). Em 1912, Vera formou-se na Faculdade de História dos Cursos Superiores Femininos (São Petersburgo) e, em seguida, frequentou o Instituto Educacional Feminino de Kiev por três anos (1913-1916), Instituição na qual estudou os métodos pedagógicos desenvolvidos por Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852). Iniciou a sua trajetória de educadora durante a vigência do Regime Czarista e se transformou,

após a Revolução Russa de Outubro de 1917, em um dos importantes nomes da chamada "Idade de Prata"[161] da psicologia soviética, particularmente no campo da psicanálise. No início da década de 1920, frequentou cursos no Instituto de Atividade Nervosa Superior. Ela foi uma ativa associada e, depois, secretária da Sociedade Psicanalítica Russa no decurso da sua curta existência (1922-1930).

Em 1913, Vera Fyodorovna conheceu e se casou com Otto Yulyevich Schmidt (1891-1956)[162]. Com a chegada dos bolcheviques ao poder, ambos desenvolveram interesse pelo estudo da psicanálise. Vera, que era fluente na língua alemã, leu e traduziu Sigmund Freud para o russo. Entusiasta da revolução liderada pelos bolcheviques, Otto Schmidt tornou-se membro de vários Comissariados do Povo, incluindo Narkompros (Narodni Komissariat Prosvescheniya, ou Comissariado do Povo para a Instrução) e editor da State Publishing House (Gosizdat) de 1921-1924. Na condição de diretor da Gosizdat, ele publicou obras de Freud e de sua filha Anna Freud (1895-1982) traduzidas, entre outros, por Vera.

Vera foi também uma das pioneiras da educação soviética nas pesquisas sobre a importância e influência que a educação institucional desempenha na formação das crianças desde a idade pré-escolar. Foi uma grande defensora da necessidade de se criar instituições pré-escolares para crianças em toda a União Soviética. A organização de tais instituições, em sua opinião, possibilitaria às crianças chegarem à escola

---

[161] A chamada "Idade de Prata" da cultura russa pode ser delimitada pelo interregno de 1890 a 1921, período demarcado pela forte influência da literatura legada por Fiódor Mikhailovitch Dostoiévski (1821-1881) – fundada nas tradições do romantismo, na herança da Antiguidade e do cristianismo ortodoxo – e a morte do poeta Nikolai Stepanovich Gumilyov (1886-1921), fundador da "Escola de Acmeísmo" (o objetivo da arte é enobrecer a natureza humana). Foi um movimento marcado por mudanças gerais no paradigma cultural russo, principalmente devido ao protagonismo de artistas vanguardistas influenciados pelo modernismo europeu ocidental. A "Idade de Prata" da cultura russa pode ser caracterizada por três grandes escolas: Simbolistas, Acmeístas e Futuristas. A Revolução de Outubro de 1917 foi um marco para esse período, pois os artistas se dividiram entre aqueles que emigraram e aqueles que permaneceram na Rússia Soviética.

[162] Mais conhecido como Otto Schmidt, foi um renomado pesquisador em vários campos científicos: matemático, astrônomo, geofísico, acadêmico e estadista soviético. Teve importante participação nas expedições científicas que exploraram o Ártico.

com um acúmulo de habilidades, experiências e, muitas vezes, já alfabetizadas. Como pesquisadora, estudou a influência dos reflexos alimentares na magnitude da reação salivar incondicionada. Também desenvolveu trabalhos sobre crianças com deficiências de desenvolvimento e as influências nocivas em seu desenvolvimento formativo mental. Ela mostrou que não apenas as singularidades infantis reagem de maneira diferente às mesmas circunstâncias, mas que essas mesmas crianças, em diferentes períodos de suas vidas, podem ter reações muito distintas frente às múltiplas e contraditórias relações que estabelecem nas sociedades em que vivem. Vera também descreveu como condições afetivas adversas podem formar traços psicopatas no comportamento de uma criança. Depois, esses seus estudos foram muito elogiados por Leon Vigotski.

A concepção educacional infantil de Vera estava fundamentada nos seguintes princípios: (1) Aplicação de um método unitário na educação dos filhos; (2) Desenvolvimento harmonioso entre a alma e o corpo da criança; (3) Educação igual e comum para meninos e meninas (o método de educação não deve depender do gênero); (4) Individualização do processo educacional; (5) Amor pelos filhos e pelo lar; (6) Autoridade moral e exemplo pessoal dos pais ou cuidadores; (7) Abolição dos castigos corporais; (8) Respeito pela personalidade da criança; e (9) Confiança total e mútua entre pais e filhos[163]. Essa concepção de Vera ficou registrada na obra "Diário de uma mãe", escrita entre 1920 e 1923, e que veio a ser publicada em dois volumes, o primeiro em 2009 e o segundo em 2012. Esses princípios pedagógicos estão contidos nos relatos provenientes das observaçãoes que ela realizara em relação ao desenvolvimento afetivo e cognitivo de seu filho Vladimir Ottovich Schmidt (1920-2008). "Diário da uma Mãe" sistematizou um conjunto de crônicas que tinham como escopo detalhar os primeiros três anos da vida de seu filho Volik, apelido de Vladimir. As sistemáticas observações, contidadas nesse "diário cotidiano", foram produzidas com referência na metodologia psicanalítica aplicada aos processos formativos inerentes às individualidades.

[163] SCHMIDT, 2009.

Mas, Vera também deixou textos escritos, frutos das suas pesquisas psicanalíticas aplicadas à pedagogia, referentes à sexualidade infantil. Em 1925, a Sociedade Psicanalítica Russa havia lhe incumbido de realizar investigações relacionadas à "Sexualidade infantil e sua abordagem pedagógica", da qual apenas um pequeno artigo foi publicado na época ("Sexualidade infantil e abordagem pedagógica para isso"). Esses estudos permaneceram inéditos. Somente foram publicados em 2012 pela editora russa ERGO. Para ela, a sexualidade infatil, com base em uma pedagogia psicanalítica, fundava-se no seguinte primado:

> Em primeiro lugar, deve-se enfatizar que a educação sexual correta de uma criança só pode ser estabelecida no contexto de uma abordagem pedagógica adequada e da educação em geral. Se o ambiente e as condições de vida interferem no efetivo desenvolvimento geral da criança, não é preciso criar condições para seu desenvolvimento sexual normal[164].

Durante a primeira metade da década de 1920, o círculo de intelectuais de Moscou que organizou a Sociedade Psicanalítica Russa e no qual estava inserido o casal Schmidt, tinha na psicanálise a perspetiva da "criação do novo homem" que emergeria da construção societária socialista desde 1917, ou seja, essa comunidade de pesquisadores, tradutores e estudiosos das obras Sigmund Freud buscava na psicanálise uma base teórica para a humanização e democratização da educação soviética.

***

Em 1921, o Comissariado do Povo para a Instrução (Narkompros) ajudara na criação da Sociedade Psicanalítica Russa em Moscou, Instituição que mais tarde viria a conter, entre outros, figuras como Alexander Luria, que, após a Revolução de Outubro, com apenas dezenove anos, já liderava o Círculo Psicanalítico de Kazan, e Mosche Wulff (1878-1971), que promoveu a psicanálise durante a "Idade de

[164] SCHMIDT, 2012.

Prata" no período pré-revolucionário. O presidente da Sociedade era o médico psiquatra Ivan Ermakov, que editou uma série de nove volumes da obra de Freud em russo. Mais tarde, ele se tornou conhecido por sua crítica literária, de fundamentação freudiana, sobre a literatura produzida por Alexander Pushkin e Nikolai Gogol. Otto Schmidt, nesse ínterim, tornou-se vice-presidente do Comitê Coordenador da Sociedade Psicanalítica de Moscou e do Instituto Psicanalítico criado pelo Estado Soviético.

Foi nesse contexto que Vera participou da criação – e, depois, da direção – do Laboratório da Casa de Crianças "Solidariedade Internacional" [165].

Desde sua inauguração, em maio de 1921, Vera teve envolvimento orgânico com o *Detski Dom* ["Lar das Crianças", termo russo para orfanato]. O Laboratório da Casa de Crianças foi alojado no magnífico edifício *art nouveau* situado na rua Malaya Nikitskaya[166], na qual

[165] O Laboratório da Casa de Crianças foi criado pelo mesmo grupo que havia fundado a Sociedade Psicanalítica de Moscou. Essa nova iniciativa dos psicanalistas soviéticos foi liderada por Ivan Ermakov e Vera Schmidt. Nela, as crianças pré-escolares passavam os cinco dias úteis da semana, retornando às casas de seus pais durante os finais de semana. Eram crianças filhas dos dirigentes do Partido Comunista e de funcionários da III Internacional Comunista (Komintern), cuja sede ficava em Moscou, além de crianças órfãs. Entre estas estavam o filho do casal Schmidt (Volik) e os filhos do próprio Stálin (Vasily Stalin e o adotivo Artyom Sergeev). A gestão pedagógica da Casa de Crianças ficou sob a direção de Vera Schmidt. Para ela, as crianças deveriam ser criadas de acordo com os preceitos da psicanálise, ou seja, com uma abordagem educativa radicalmente nova. Vera acreditava que era possível criar novos seres humanos desde a infância, os adultos do futuro, que não conhecessem convenções, preconceitos e traumas de infância. À luz dessas perspectivas pedagógicas, muitos dos líderes bolcheviques ficaram profundamente interessados na psicanálise. Foi assim que Vera Schmidt iniciou seu grandioso experimento psicanalítico-pedagógico com crianças. No início, eram trinta crianças divididas em três grupos etários: 6 crianças na idade de um ano a um ano e mais; 9 crianças na idade de dois a três anos; e 15 crianças na idade de quatro a cinco anos. Essas crianças pertenciam às mais diferentes origens sociais: camponeses, operários e intelectuais.

[166] A casa foi projetada e construída, entre 1900 e 1903, pelo arquiteto Fyodor Schechtel (1859-1926). Seu proprietário era o banqueiro, industrial, editor de jornal e presidente da Bolsa de Valores de Moscou Stepan Ryabouchinsky (1874-1942). Após a Revolução de Outubro de 1917, a família Ryabouchinsky deixou a Rússia Soviética. Desde 1965, essa mansão *art nouveau*, situada no centro de Moscou, transformou-se no Museu Maxim Gorky (1868-1936).

funcionava também a sede do Instituto Psicanalítico de Moscou. Embora o psiquatra Ermakov, presidente do Instituto, fosse nominalmente responsável pela Casa, ela era dirigida no seu cotidiano por Vera Schmidt, auxiliada inicialmente por cinquenta e um funcionários, dentre os quais se encontravam Mosche Wulff e a proeminente psicanalista Sabina Nikolayevna Spielrein (1885-1942), assassinada pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O *Detski Dom* era praticamente único em seus princípios e práticas e, sobretudo, em sua abordagem psicanalítica. Foi visitado por vários psicanalistas marxistas ocidentais como Anna Mänchen-Helfen (1902-1991) e Annie Reich (1902-1971) junto com seu marido, Wilhelm Reich (1897-1957).

A projeção internacional conquistada pelo Laboratório da Casa de Crianças repercutiu, particularmente, no "mundo pan-germânico", onde a cultura da psicanálise havia se originado. Apesar do aporte financeiro que o Instituto Psicanalítico e a Sociedade Psicanalítica Russa recebia do Estado Soviético, a *Detski Dom* também passou a receber, a partir de 1922, recursos financeiros dos sindicatos alemães, daí a sua denominação ter recebido a complementação de Laboratório da Casa de Crianças "Solidariedade Internacional".

A partir da morte de Lênin (1924) e a expulsão de Trotsky da União Soviética (1928), as posições favoráveis dos bolcheviques em relação à psicanálise começaram a mudar. Nessa nova conjuntura ideo-política derivada das disputas entre as tendências que apoiavam Stálin e a chamada "oposição de esquerda" (Trotski, Zinoviev e Kamenev), a *Detski Dom* começou a sofrer pressão externa quanto à abordagem psicanalítica que adotava na sua pedagogia infantil. Os partidários de Stálin passaram a atacá-la sob o argumento de que a psicanálise era uma "ciência pequeno-burguesa" defendida por Trotski e seus aliados. Com a ascensão de Stalin à condição de Secretário-Geral do Partido Comunista da União Soviética (PCUS), a pedagogia de fundamentação psicanalítica foi banida da URSS e substituída pela ciência da infância denominada "pedologia", promovida, entre outros, por Aron Zalkind

(1888-1936)[167], um ex-adepto da psicanálise, mas que, depois, se transformou em um dos seus principais críticos.

Quanto à própria pedologia, consideramos útil alguma explicação antes de prosseguirmos com as referências sobre a psicanálise.

Pedologia (do grego παιδί "criança" + λόγος "ciência") foi uma área da pedagogia que visava combinar as abordagens de várias ciências (medicina, biologia, psicologia, etc.) à metodologia do desenvolvimento infantil. O termo é obsoleto e atualmente tem apenas significado histórico. A maioria dos resultados científicos produtivos da pesquisa pedológica foi assimilada pela psicologia infantil, também chamada "psicologia do desenvolvimento".

O surgimento da pedologia foi causado pela penetração de ideias evolutivas na psicologia e na pedagogia e no desenvolvimento de ramos aplicados da psicologia e da pedagogia experimental. As primeiras obras de natureza pedológica datam do final do século XIX e início do século XX: G. S. Hall, J. Baldwin, E. Muyman, V. Preyer e outros. O termo "pedologia" foi proposto em 1893 pelo pesquisador norte-americano Oscar Chrisman. Desde o início do século XX na Rússia, as idéias da pedologia foram aceitas e desenvolvidas por V. M. Bekhterev, G. I. Rossolimo, A. P. Nechaev e outros, enquanto Ivan Pavlov e sua escola eram muito críticos. No entanto, a pedologia como disciplina e movimento de massas no país experimentou ascensão real com o apoio do governo soviético após a Revolução de 1917, e na década de 1920 foram introduzidas práticas de testagem psicológica e do equipamento das aulas com base nela, a organização do regime escolar e afins. Vários institutos pedológicos foram criados no País e, sob os auspícios da Sociedade Psicanalítica Russa, um "lar infantil" foi organizado em Moscou por Vera Schmidt e outros estudiosos. No nível

[167] Aron Borisovich Zalkind concluiu, em 1911, a sua graduação na Faculdade de Medicina da Universidade de Moscou. Especializou-se em psiquiatria e, depois, desenvolveu atividades de psicólogo, psicanalista e pedologista após a Revolução de Outubro de 1917. Entre 1919 e 1921, dirigiu a Faculdade do Trabalho de Petrogrado e foi Vice-Chefe do Departamento de Escolas de Trabalhadores do Comissariado do Povo para a Instrução. Concomitantemente, entre 1919 e 1923, foi pesquisador e professor especialista em psicologia científica. Entre dezembro de 1927 e janeiro de 1928, organizou e presidiu o I Congresso Pedológico de Toda a URSS. Zalkind foi considerado um dos principais criadores do movimento pedológico na URSS.

governamental, a pedologia foi apoiada pelo Comissário do Povo para a Instrução A. V. Lunatcharski. Entendeu-se então que quanto menor a criança, mais toda a sua criação é reduzida à educação física. Esse movimento na Rússia pós-revolucionária acabaria cedendo lugar ao surgimento da Psicologia Histórico-Cultural.

O fim do movimento pedológico na União Soviética decorreu da implementação excessivamente formal de métodos pedológicos na educação das crianças, o que mostrou a vulnerabilidade do uso acrítico de testar os alunos na prática educacional em termos de dois indicadores: subestimação do ambiente cultural e histórico e superestimação da consideração de fatores biológicos (as habilidades naturais dos alunos), apesar do fato de que ambos os componentes são absolutamente necessários para uma educação bem-sucedida. Em 1936, a pedologia como disciplina científica independente e movimento social foi eliminada. Desde então, a pedologia continuou a existir na União Soviética no âmbito da psicologia, em particular, da psicologia infantil e da psicologia do desenvolvimento infantil. E, como mostramos ao longo do livro, a educação soviética aboliu testes psicológicos e quaisquer outras formas de seleção para a frequência às escolas.

Ao longo do processo de elaboração da Psicologia Histórico-Cultural, a relação entre psicologia e escola foi sendo mais claramente delineada e colocada em prática. Em 14 de agosto de 1925, o *Narkompros* decidiu pelo fechamento do Laboratória da Casa de Crianças. Em 1930, depois que a Sociedade Psicanalítica Russa foi dissolvida, Vera trabalhou no Instituto Experimental de Defectologia da Academia de Ciências Pedagógicas, fundado em 1929. Nesse Instituto, as suas pesquisas foram realizadas sob a supervisão de Lev Vigotski. Vera Schmidt veio a falecer aos 48 anos, ao ser operada de um tumor na tireoide para tratar a doença de Graves.

***

Em 1924, o livro *A Educação psicanalítica na Rússia Soviética* foi publicado na Alemanha (Leipzig) pela International Psychoanalytical Publishing House. Esse livro foi resultado direto das experiências pedagógicas desenvolvidas por Vera no *Detski Dom*, que depois foi

amplamente citado por Wilhelm Reich (1897-1957). No Brasil, o livro teve uma primeira publicação em 1934, pela Editora Machado & Ninitch, cuja sede ficava no antigo Distrito Federal (Rio de Janeiro). Vera Schmidt concebeu os fundamentos teóricos e metodológicos da "doutrina pedagógica baseada na educação psicanalítica" com base nos seguintes princípios[168]:

(A) A infância é o período mais importante da vida, no qual são lançados os rudimentos de todas as possibilidades futuras de desenvolvimento afetivo e cognitivo ("a idade de mamar é uma das mais importantes da vida humana"). Portanto, a educação deve começar desde os primeiros dias de vida de uma criança.

(B) O educador, começando a sua práxis educacional, não deve ter como ponto de partida as suas preponderações teóricas; mas, sim, toda a empiria que as observações das crianças lhe oferece.

(C) O comportamento pedagógico para cada criança deve ser conforme a particularidade individual de cada uma delas. Dito de outra forma: a educação deve centrar-se nas características individuais da criança.

(D) Com base na compreensão biogenética do desenvolvimento infantil, o educador deve evitar qualquer conclusão subjetiva sobre as manifestações externas manifestas nas motivações da criança, especialmente em relação aos seus impulsos inconscientes.

(E) O sucesso da educação depende: (1) do estabelecimento de uma relação de confiança entre o educador e o aluno (vinculação, transferência, etc.); (2) de seu desenvolvimento na sociedade de seus pares; e (3) da criação de condições externas (materiais) favoráveis à sua vida.

(F) Três tarefas importantes do processo educativo relativo aos primeiros anos de vida da criança: (1) adaptação gradual às exigências da realidade (mundo circundante); (2) pleno domínio das necessidades fisiológicas (evacuações); e (3) encaminhamento em direção à sublimação dos ímpetos impulsivos infantis, particularmente os sexuais.

[168] SCHMIDT, 1934.

(G) Confiança mútua e de "benquerença recíprocas". O principal não é a autoridade do educador estabelecida *a priori*, mas o contato de confiança entre ele e a criança.

(H) A criança deve sentir-se membro de uma pequena comunidade e não um indivíduo dissolvido na massa de outras crianças.

(I) O Laboratório da Casa de Crianças aboliu as punições (físicas e simbólicas). Avaliações subjetivas do comportamento da criança não deviam ser manifestas pelos educadores. Avaliava-se apenas o resultado objetivo de seu comportamento e não a criança propriamente.

(J) Temperança: quaisquer manifestações violentas de emoções por parte do educador ou dos pais da criança eram estritamente proibidas.

(K) O mundo exterior, incluindo o micromundo da criança, não deveria ser percebido por ela como uma força hostil. A mediação das crianças com o ambiente (móveis, brinquedos, etc.) deveria ser apropriada às suas respectivas idades e necessidades.

(L) Em vez de ordens diretas ("faça isso" ou "faça aquilo"), exercitava-se o processo dialógico fundado na racionalidade, ou seja, os educadores explicavam para as crianças "o quê" e "o por quê" de algo que era solicidado (exigido) delas.

(M) A sexualidade infantil e suas manifestações externas são um fenômeno de base biológica. O educador deve contribuir para a sublimação dos desejos sexuais da criança. A criança deve receber respostas claras e verdadeiras para todas as questões desta natureza.

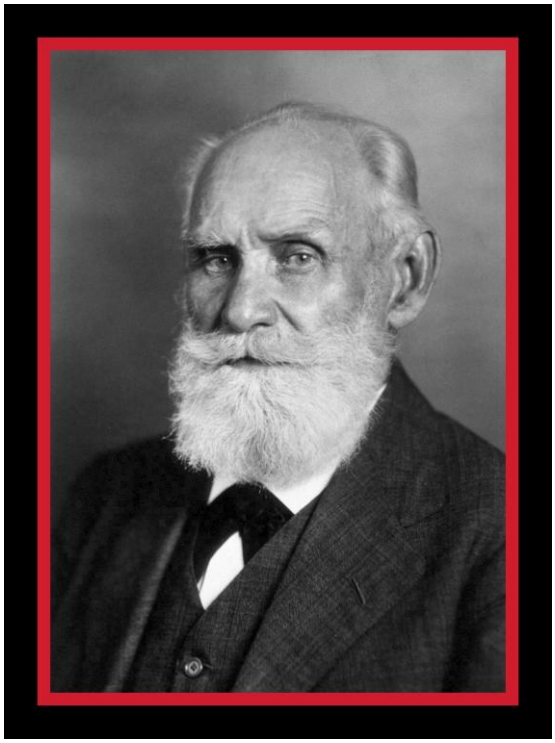
(N) As crianças que moravam no Laboratório da Casa de Crianças não conheciam a autoridade parental. Para elas, pai e mãe eram seres ideais, lindos e amados.

(O) E, finalmente, a condição mais importante era o trabalho contínuo do educador sobre si mesmo, que incluia três elementos essenciais: (1) superação dos preconceitos que sua educação de vida passada lhe havia imposto; (2) experiência de vida acumulada historicamente; e (3) domínio dos conhecimentos básicos sociopsicológicos e psicanalíticos. Além disso, o conhecimento não era apenas "bookish", mas aplicado e prático.

Como conclusão, é possível constatar que muitos desses princípios eram compatíveis com a pedagogia praticada na década de

1920 e que mesclava elementos marxistas aos da Escola Nova criada por John Dewey nos Estados Unidos da América. Esses últimos, baseados no lema "learning by doing", isto é, aprender fazendo, eram admirados por Krupskaya desde a sua vida no exílio ao lado de Lênin, que lhe havia sugerido observar tudo o que fosse útil da experiência educacional ocidental para os objetivos socialistas. E foi o que ela fez, tornando-se uma das maiores divulgadoras da obra de John Dewey na Rússia antes e após a Revolução de 1917. Contudo, após a efervescência da década de 1920, esses princípios ativos foram praticamente banidos da pedagogia soviética, acompanhando a tendência ideológica que prevaleceu em outros campos do conhecimento e da cultura, como o da própria psicanálise.

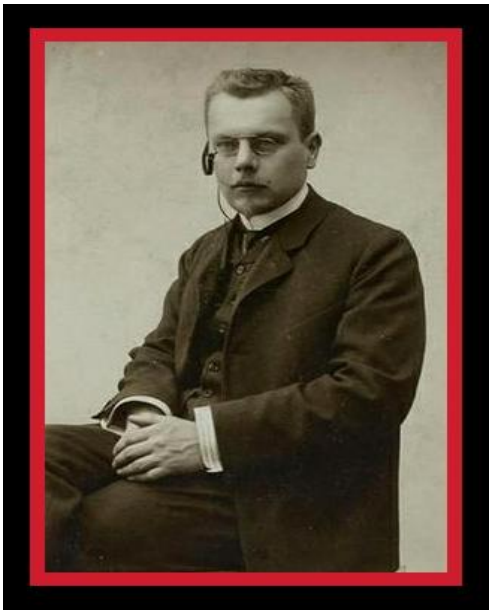
Galeria de fotos



Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936).



Vera Fyodorovna Schmidt (1889-1937).



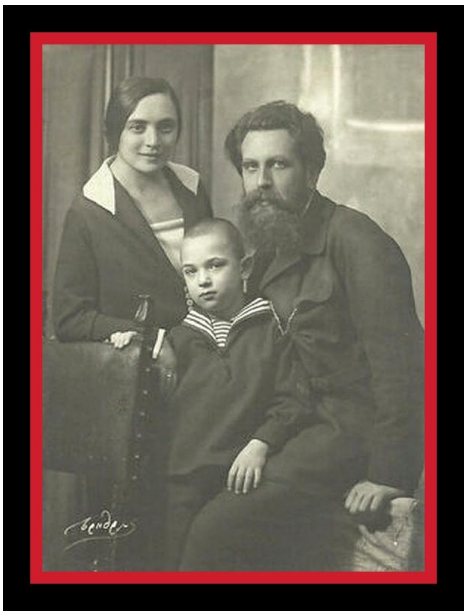
Ivan Dmitrievich Ermakov (1875-1942).



Nikolai Ivanovich Bukharin (1888-1938).



Leon Trotski / Liev Davidovich Bronstein (1879-1940).



Vera, Otto Schmidt e Volik.



Crianças do Laboratório da Casa de Crianças "Solidariedade Internacional" (Moscou).



A mansão ocupada pelo Laboratório da Casa de Crianças "Solidariedade Internacional" (Moscou).

ÁLBUM FOTOGRÁFICO



Apresentamos, a seguir, o conjunto de fotos que selecionamos do *site* *História da Rússia em Fotografias* (https://russiainphoto.ru/), de domínio público. Como o nome indica, não se trata de um *site* exclusivo sobre fotografias relativas à escola; por isso, em meio a milhares delas, tivemos de garimpar o tema de nossa pesquisa.

Acreditamos que, de certo modo, essas fotografias falam mais que palavras; elas não são um complemento da pesquisa, mas fonte essencial para compreendermos a escola que vigorou no socialismo. Por meio de cenas as mais variadas, podemos reencontrar aqui vestígios de um passado desconhecido da história da educação. São crianças aprendendo a ler, fazendo ginástica, cantando, dançando, trabalhando, aprendendo ciências, desfilando em comemorações cívicas.

As legendas são fiéis às informações do *site* que, por vezes, devido à falta de dados precisos, indica datas aproximadas ou simplesmente uma determinada década. Da mesma forma, a muitas delas faltam dados de localidade bem como de autoria. Tendo obtido autorização para usá-las em nosso livro, realizamos longo trabalho de garimpagem em meio a centenas de belas e comoventes fotografias escolhendo, então, as que compõem este álbum, e, consequentemente, desistindo, com pesar, de tantas outras tão significativas quanto as que aqui estão. De Lênin, pelo seu papel determinante na edificação da escola soviética, incluímos uma fotografia de 1922 na qual ele e um menino sorriem. Ela foi escolhida por nós na esperança de que esse menino fosse o mesmo mencionado por Krupskaia a respeito de uma conversa com Lênin sobre a aula do dia. Considerando, contudo, a hipótese de que ele não fosse *aquele* menino citado por ela, nós a incluímos pela simbologia, por sabermos que um dia Lênin conversou com um menino, seu conhecido, sobre a aula que ele tivera na escola.

Escolhemos fotografias de acordo com os temas tratados no livro. O do uniforme, por exemplo, foi abordado de forma a mostrar que, após o seu uso ter sido extinto pelo poder bolchevique que o identicava como um símbolo do czarismo, a própria Revolução de 1917 voltou atrás e o reintroduziu. Conforme vemos nas fotografias, ele era

um componente marcante da escola soviética. Da mesma forma, as fotos comprovam um lema que costumávamos ouvir de nossos professores no Instituto de Ciências de Moscou segundo os quais, na União Soviética, existia, sim, uma "classe dominante" e que essa classe era constituída pelas crianças. Se as pequeninas podiam sair em caminhadas sob rigorosíssimo inverno é porque tinham roupas adequadas para isso, tal como as fotografias evidenciam. Vestir, agasalhar e enfeitar as crianças era um orgulho da Revolução, eis o que vimos na Rússia quando fomos estudantes e que foi comprovado por meio do acervo fotográfico que consultamos. Ele testemunha também que o inverno não era motivo para que as crianças não fossem à escola.

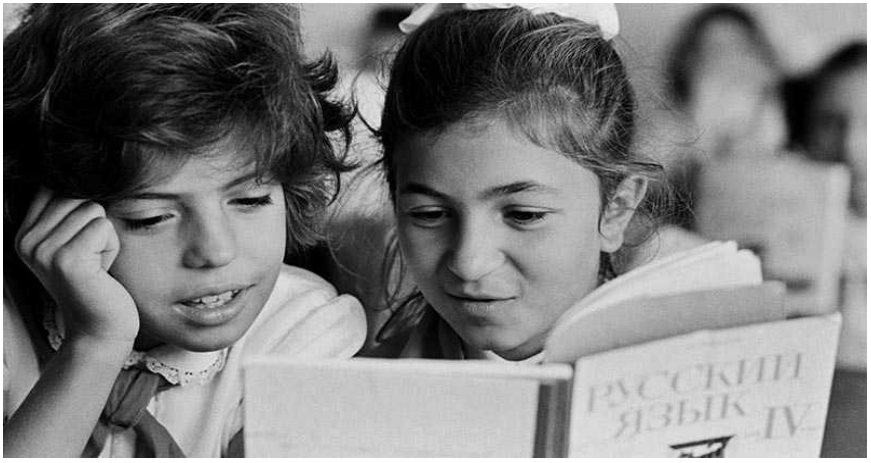
Outro aspecto muito presente no livro foi a importância que as organizações extraescolares exerceram na educação soviética, constituindo-se, ao lado dos professores e da família, em fator decisivo para a aprendizagem e para a socialização política das crianças, adolescentes e jovens. O álbum que compomos mostra diversas cenas comprovando o papel coadjuvante no ensino escolar como também na função ideológica exercida por Outubristas, Pioneiros e Komsomol, pois somos levados a um passado marcado por desfiles cívicos e outras atividades políticas, sempre com a fotografia de Lênin em destaque nas salas de aula e, assim, tornando-as veículos de culto à personalidade. Por sua vez, a fotografia de Marx e de Engels aparece em grandes faixas na Praça Vermelha ao lado da de Lênin. Ao juntarem os três em um único painel, os dirigentes bolcheviques instituíram uma representação imagética correspondente à convicção de que as ideias de Lênin eram tão importantes quanto as de Marx e de Engels, por isso a criação do "marxismo-leninismo" como fundamento teórico-ideológico da Revolução.

A composição desse álbum, cremos nós, contribui para nos certificarmos de que a escola da Revolução Russa (1917-1991) cumpriu o seu papel tendo sido uma política vitoriosa em seus objetivos de prover educação a todas as crianças e jovens. Ela foi fruto da extrema dedicação dos seus professores, do envolvimento da família e da determinação férrea de todos os governos, desde Lênin, em torná-la interesse de Estado.

Lidar com fotografias como essas nos causou encantamento, curiosidade e respeito. Gestos, expressões faciais, atividades praticadas pelas pessoas fotografadas em um determinado e único momento de suas vidas chegaram até nós legando-nos um conhecimento que não teríamos se a câmera de alguém não os tivessem captado. Para nós, essa é a magia da fotografia. Como historiadores, somos gratos às pessoas fotografadas e a quem as fotografou. Por isso, com a última foto do álbum, que mostra um profissional e seu material de trabalho, deitado na rua com sua câmera nas mãos para captar a imagem de crianças correndo, homenageamos os fotógrafos.



Leon Tolstoi com alunos de sua escola, em Yasnaia Poliana, 1908. Autor desconhecido.



Meninas aprendendo a ler. Década de 1940. Autor desconhecido.



Aula de francês. 1958. Evgeny Khaldey.


Meninas com uniformes.1950-1960. Autor desconhecido.



Uniformes da escola soviética. Autor desconhecido.



Jornal Mural “Raio de Cultura”, 1940. Sergey Vasin.



Preparando a escola para um novo ano. Sergey Vasin, 1942.



Crianças pequenas indo ao jardim de infância da aldeia. Autor desconhecido.



Alunos do sexto ano Escola N. 77. Oficina de costura. 1956. Autor desconhecido.



Alunos filhos de agricultores da aldeia de Zhargalantuy, 1959. Vsevolod Taresevich.



Primeira série da escola da vila de Krasnadon. 1º de setembro, 1951. Autor desconhecido.



Aula de dança. Década de 1950. Autor desconhecido.



Maria Ulianova, irmã de Lênin, e Nadejda Krupskaya. Kremlin (1930-1937). Autor desconhecido.



Hora de ir à escola da aldeia. 1950-1960. Autor desconhecido.



Escola N. 20. 1966. Marco Sosenkov.



Membros do Komsomol colhendo feno, 1936. Sergey Vasin.



Escola secundária Pavlysh. 30 de abril, 1972. Vsevolod Tarasevich.



Excursão de alunos a uma fazenda de porcos, 1957. Vsevolod Tarasevich



Alunos e professores no pátio de uma escola rural. Década de 1950. Autor desconhecido.



A caminho da escola rural. 1960. Autor desconhecido.



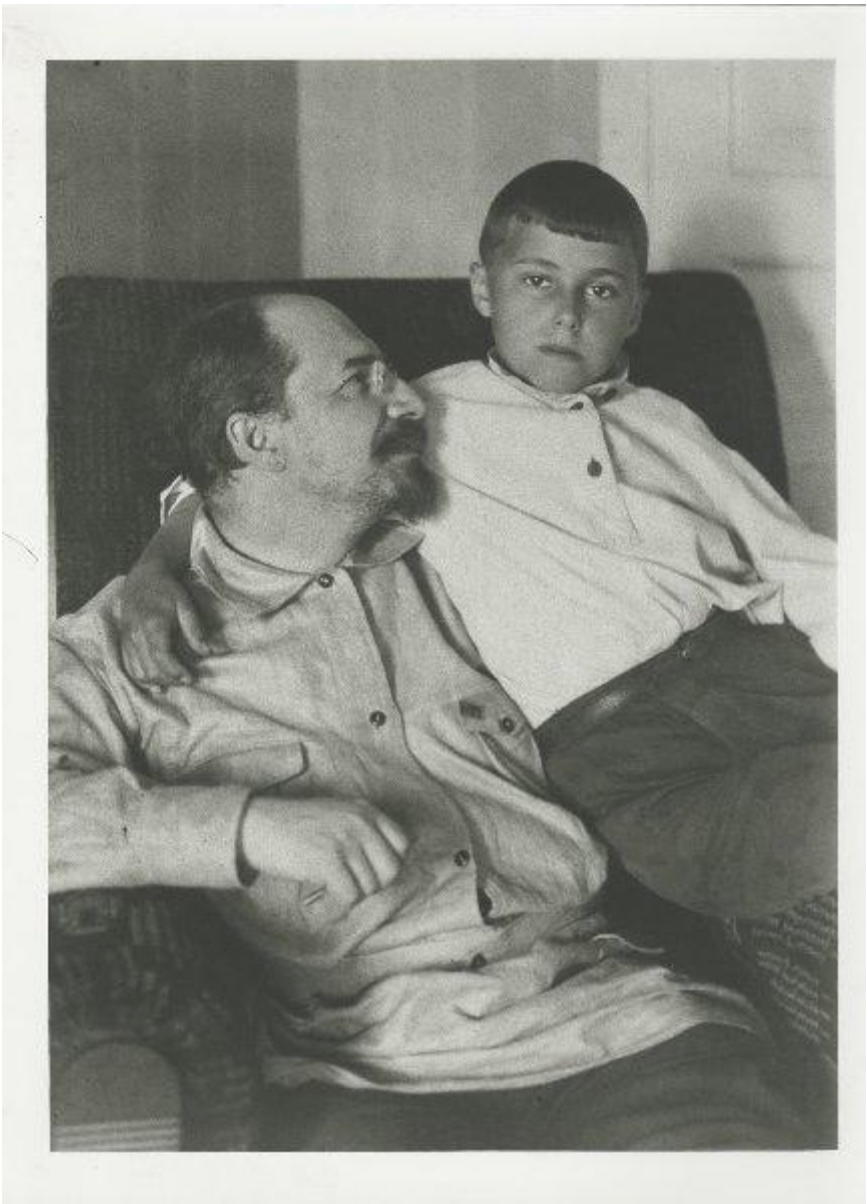
Ensaio. Década de 1960. Autor desconhecido.



Uma escola rural. 1928. Arkady Shishkin.



Lenin com um menino, 1922. Autor desconhecido.



Anatoli Lunacharski com seu filho. 1927. Arkady Shaikhet.



Atividades desportivas no Ginásio Varsóvia, década de 1910. A. Tiraspolsky.



Atividades desportivas no Ginásio Varsóvia, década de 1910. A. Tiraspolsky.



Casa desapropriada para ser escola rural. Autor desconhecido.



Clube de xadrez, sétima série, 1951. Sergey Vasin.



Crianças do Orfanato N. 53. Distrito de Stalinsky, 1954. Autor desconhecido.



Cerimônia de admissão aos Pioneiros. Praça Vermelha, Moscou, 1971. Autor desconhecido.



Acampamento dos Pioneiros. Pakhra, 1952. Sergey Vasin.



Escola Ferroviária N. 2, de sete anos. 1928-1933. Autor desconhecido.



"Olá, escola!" 1º de setembro, 1958. Autor desconhecido.



Desfile cívico. Década de 1970. Autor desconhecido.



Escola N. 121. Aula de língua russa (1960-1979). Mikhail Petrov.



Alunos em visita ao Museu Estatal de Belas Artes Pushkin, com a pesquisadora Galina Alekseevna Esipova. 1956- 1959. Sergey Vasin.



Coral escolar, 1950. Mikhail Grachev.



Aula de música. Escola N. 20. 1956. Autor desconhecido.



Festival de música e dança, 1955. Valentin Kuhklaev.



Aluno do sexto ano e professor de atividades laborais, 1960. Vladimir Georgiev.



“Quantas coisas interessantes aprenderemos na escola!”. 1969. Autor desconhecido.



Crianças do Jardim de Infância em um passaeio (1947-1949). Autor desconhecido.



Crianças pequenas aprendendo a lavar as mãos. Década de 1960. Creche de aldeia. Autor desconhecido.



Aprendendo o alfabeto. Década de 1930. Autor desconhecido.



"De volta às aulas", 1º de setembro, 1957. Autor desconhecido.



Depois da escola. Década de 1960. Autor desconhecido.



Meninas comparando uniformes. Década de 1950. Autor desconhecido.



Colheita de lenha, 1958. Autor desconhecido

.



“Será que entendi?”, década de 1960. Autor desconhecido.



A caminho da escola. Década de 1950. Sergey Vasin.



“Imaginado”. 31 de janeiro, 1989. Vladimir Arsirly.



A última lição da sétima série, 28 de maio de 1953. Valentin Khukhlaev.



Professor Boris Polevoy com alunos. Década de 1960. Sergey Vasin.



Lição de solfeggio. 1969. Vladimir Lagrange.



Sala de aula de Física. Escola em Dubna. Década de 1950. Anatoly Morozov.



Aula de educação física, 1938-39. Emmanuel Evzerikhin.



Escola ferroviária N. 2. Alunos trabalhando na oficina de carpintaria. 1928-1933. Autor desconhecido.



Limpando a sala de aula. 1943. Sergey Vasin.



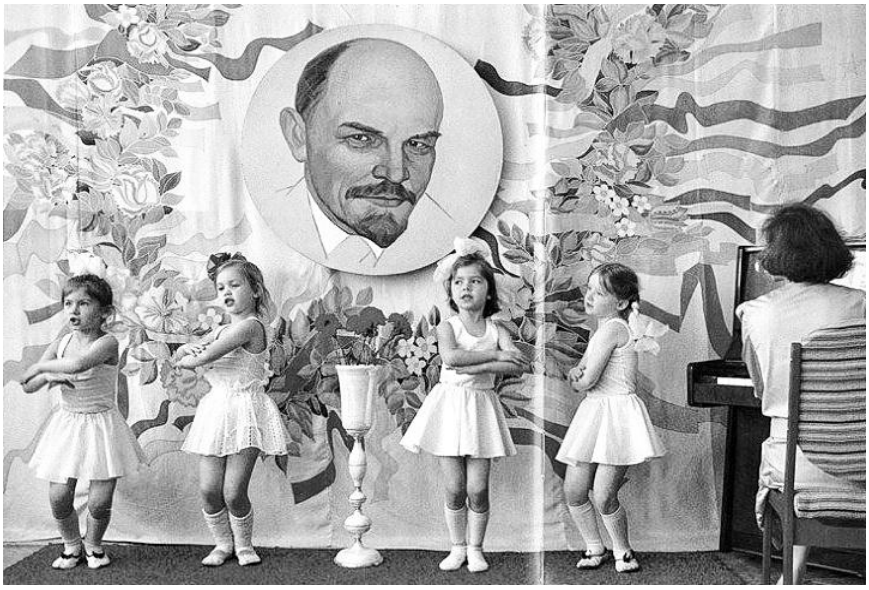
Dia do Professor, 1975. Mikhail Petrov.



Aluna da primeira série, 1970. Igor Gnevashev.



A caminho da aula de música. Década de 1960. Antanas Sutkus.


Meninas ensaiam ao som do piano. Década de 1960. Autor desconhecido.



Meninos com bolsas escolares, 1964. Antanas Sutkus.



Crianças reunidas para festividade cívica. Década de 1960. Autor desconhecido.



Aula de alfabetização no clube de trabalhadores Estrela Vermelha. 1923. Autor desconhecido.



Escola para adultos, aula de russo. Década de 1930. Autor desconhecido.



Assentamento especial. Oficina de carpintaria na escola. Década de 1930. Autor desconhecido.



Na sapataria, 1943. Sergey Vasin.



Orfanato Kimry, 1952. Leonid Shokin.



Excursão de férias. Escola rural, década de 1950. Autor desconhecido.



Escola Modelo N. 5. Excursão para patinação. 1934. Autor desconhecido.



"Chegando à escola no dia 1° de setembro", década de 1950. Leonid Shokin.



Laboratório de Química do Instituto de Aço Stalin. Década de 1930. Ivan Shagin.



Aula de botânica. Década de 1930. Sergey Vasin.



Aprendendo a contar. 1930. Emmanuel Ezverikhin.



Pioneira da sétima série com crianças de uma creche. 1941. Sergey Vasin.



Em um acampamento dos Pioneiros. 1948. Sergey Vasin.



Aluna do sétimo ano lê uma carta de estudantes da Checoslováquia. 3 de abril de 1951. Valentin Khukhlaev.



Aluna do sétimo ano escreve uma carta a estudantes da China. 3 de abril de 1951. Valentin Khukhlaev.



Estudantes entusiastas da Química. Escola N. 92, novembro,1965. S. Perepletchikov.



Estudantes da Universidade Estatal de Moscou, 1953. Valentin Khukhlaev.



O neto de Marx, Edgard Lounguet, visitando os Pioneiros. 1948. Sergey Vasin.



Alunos no recreio. Escola Modelo N. 9. 1930. Emmanuel Ezverikhin.



Meninas com um microscópio. 1947. Sergey Vasin.



Alunas da escola Illynskaia. Fazenda Coletiva Probuzhdenie. 1942. Sergey Vasin.



Durante as aulas. 1934-1935. Mikhail Prekhner.



Alunos no estudo de motor a gasolina. Década de 1930. Autor desconhecido.



Admissão aos Pioneiros. Abril, 1970. Autor desconhecido.



Alunas no laboratório do Segundo Instituto Médico, 1940.Ivan Shagin.



Pioneiros na Praça Vermelha. Década de 1970. Autor desconhecido.



Desfile cívico. Moscou, 1 de maio, 1940. Anatoly Egorov.



Aula de economia doméstica. 1942. Sergey Vasin.



Clube de Física. Escola N. 144. 1947, Sergey Vasin.


Admissão aos Pioneiros. 1958. Autor desconhecido.



Crianças da pré-escola. Década de 1950. Autor desconhecido.



Em uma escola rural. Década de 1940. Sergey Vasin.



No prado do Jardim de Infância, 1955-1965. Autor desconhecido.



No berçário. 12 de fevereiro de 1960. Mark Redkin.



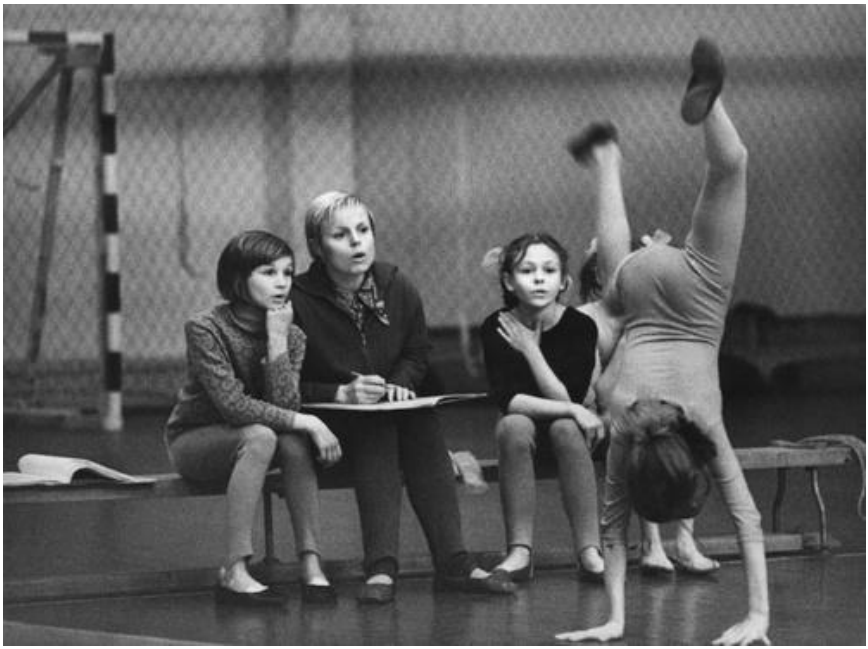
"Conhecendo livros", 1º de setembro de 1969. Valentin Khukhlaev.



"Retirando água de uma poça", 30 de abril, 1987. Vladimir Sokolaev.



"Vou girar durante o recreio". 1975-80. Nina Sviridova e Dmitry Vozdvizhensky.



"Truque da morte", 1973. Nina Sviridova e Dmitry Vozdvizhensky.



Cerimônia de formatura. “Turma A”. Escola secundária N. 56. dezembro, 1991. Autor desconhecido.



Sem título, década de 1960. Igor Gnevashev.



ANEXOS

ANEXO I
Carta de Trotski a Pavlov

Caro Ivan Petrovich!

Perdoe-me por tomar a liberdade de interromper, com esta carta, o seu trabalho de excepcional importância

Deixe-me justificá-la pelo fato de que a questão, embora colocada de forma amadora, parece-me estar diretamente relacionada à doutrina que você criou. Trata-se da relação entre a teoria psicanalítica de Freud e a teoria dos reflexos condicionados.

Durante vários anos de minha estada em Viena, entrei em contato bastante próximo com os freudianos, li suas obras e até participei de suas reuniões naquela época. Sempre me impressionou a combinação do realismo fisiológico com uma análise quase ficcional dos fenômenos mentais em sua abordagem dos problemas da psicologia.

Em essência, o ensino da psicanálise é baseado no fato de que os processos psicológicos são uma superestrutura complexa sobre os processos fisiológicos e estão em uma posição subordinada a estes últimos. A conexão entre os fenômenos mentais "superiores" e os fisiológicos "inferiores" permanece, na grande maioria dos casos, subconsciente e irrompe nos sonhos e assim por diante.

Vosso ensinamento sobre reflexos condicionados, como me parece, abrange a teoria de Freud como um caso especial. A sublimação da energia sexual – que é a área preferida da escola de Freud – é a criação de reflexos condicionados n + 1, n + 2 e etc., em base sexual.

Os freudianos são como pessoas olhando para um poço profundo e bastante lamacento. Eles pararam de acreditar que este poço é um abismo (o abismo da "alma"). Eles veem, ou adivinham, o fundo (fisiologia) e até fazem uma série de suposições espirituosas e interessantes, mas cientificamente arbitrárias, sobre as propriedades do fundo, que determinam as propriedades da água no poço.

A doutrina dos reflexos condicionados não se contenta com o método semicientífico, semificcional de escrutínio, de cima para baixo, mas desce até o fundo e sobe experimentalmente.

Moscou, 27 de setembro de 1923.

Anexo II
Cartas de Joan Simon e Alexander Luria

Nos primeiros anos da década de 1950, Brian Simon e Joan Simon pesquisaram, descreveram e publicaram, na Inglaterra, a teoria de Alexander Luria e L. S. Vigotski, fundadores da Psicologia Histórico-Cultural na União Soviética. No Arquivo Brian Simon, abrigado no Instituto de Educação/UCL, em Londres, encontra-se um grande acervo documental que registra o trabalho e o compromisso do casal com a tradução para o inglês do livro ***Psychology in the Soviet Union***. Com Introdução de Brian Simon, ele foi publicado em 1957 pela Editora Routledge & Kegan Paul Ltd. As cartas que transcrevemos aqui fazem parte de um conjunto expressivo da correspondência que Brian Simon manteve com intelectuais soviéticos. Contudo, no caso específico da tradução do livro de Luria, optamos por transcrever esta carta de Joan Simon, pois ela se incumbiu da maior parte do trabalho de tradução.

I. Carta de Joan Simon a Alexander Luria (resumo)

21 de Novembro de 1957.

Prezado Professor Luria,

Estou lhe enviando a primeira versão da tradução de seu livro (...). Nós adotamos o sistema que achamos mais confiável, ou seja, fizemos uma tradução literal e eu a redigi dessa forma no que espero ser um inglês bom e legível. O russo é uma língua com ricas palavras que soam muito bem em frases longas. O inglês é uma língua lacônica. (...).

Como você sabe, nós somos muito ignorantes em psicologia e em gramática também! Termos como "autonomia", "fala estranha", "sentença desenvolvida" espero estar corretas. Mas você me dirá se estão. Ou, se houver dúvidas, nós poderemos consultar psicólogos daqui.

A principal dificuldade foi traduzir falta de gramática e de fala, ou mesmo de gramática que não têm paralelo na língua inglesa. Eu não sei

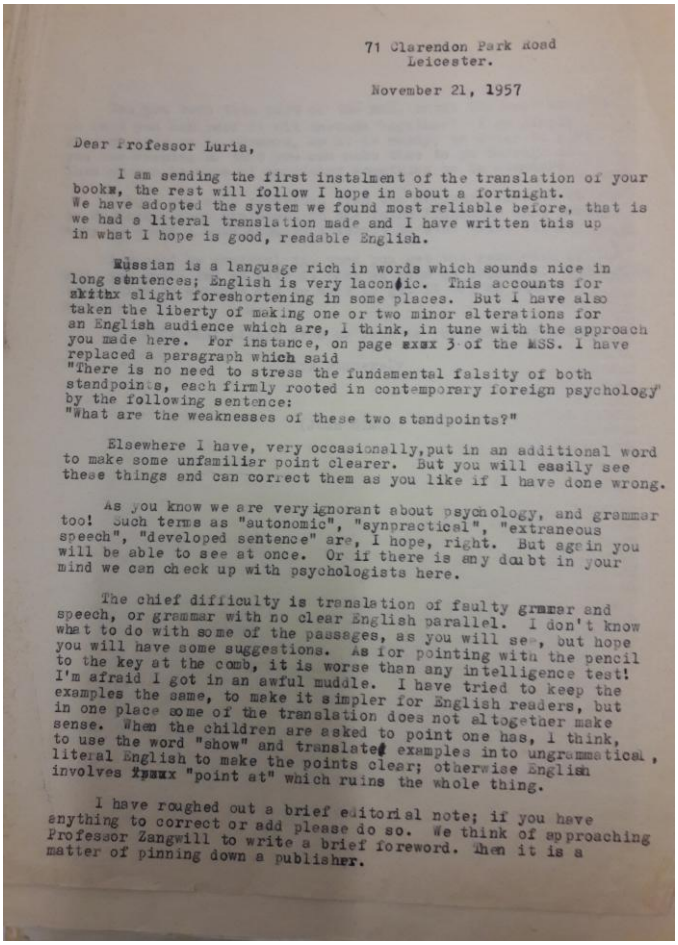
o que fazer com algumas passagens, como você verá, mas espero que me dê sugestões. (...)

Espero que você logo se recupere da sobrecarga de trabalho que teve aqui na Inglaterra. A transmissão de sua fala no Terceiro Programa transcorreu muito bem e eu espero que ela desperte interesse em círculos maiores. (...)

Com os melhores votos de nós dois [Joan e Brian Simon] a você e à sua família.

Sinceramente,

Joan Simon



71 Clarendon Park Road
Leicester.

November 21, 1957

Dear Professor Luria,

I am sending the first instalment of the translation of your book, the rest will follow I hope in about a fortnight. We have adopted the system we found most reliable before, that is we had a literal translation made and I have written this up in what I hope is good, readable English.

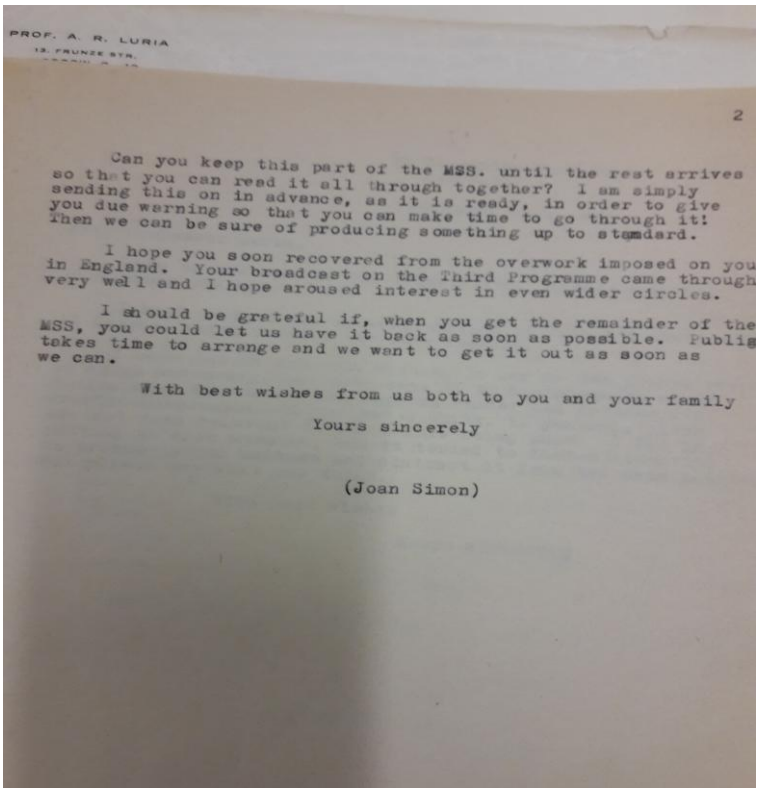
Russian is a language rich in words which sounds nice in long sentences; English is very laconic. This accounts for slight foreshortening in some places. But I have also taken the liberty of making one or two minor alterations for an English audience which are, I think, in tune with the approach you made here. For instance, on page 3 of the MSS. I have replaced a paragraph which said
"There is no need to stress the fundamental falsity of both standpoints, each firmly rooted in contemporary foreign psychology" by the following sentence:
"What are the weaknesses of these two standpoints?"

Elsewhere I have, very occasionally, put in an additional word to make some unfamiliar point clearer. But you will easily see these things and can correct them as you like if I have done wrong.

As you know we are very ignorant about psychology, and grammar too! Such terms as "autonomic", "synpractical", "extraneous speech", "developed sentence" are, I hope, right. But again you will be able to see at once. Or if there is any doubt in your mind we can check up with psychologists here.

The chief difficulty is translation of faulty grammar and speech, or grammar with no clear English parallel. I don't know what to do with some of the passages, as you will see, but hope you will have some suggestions. As for pointing with the pencil to the key at the comb, it is worse than any intelligence test! I'm afraid I got in an awful muddle. I have tried to keep the examples the same, to make it simpler for English readers, but in one place some of the translation does not altogether make sense. When the children are asked to point one has, I think, to use the word "show" and translate examples into ungrammatical, literal English to make the points clear; otherwise English involves "point at" which ruins the whole thing.

I have roughed out a brief editorial note; if you have anything to correct or add please do so. We think of approaching Professor Zangwill to write a brief foreword. When it is a matter of pinning down a publisher.



PROF. A. R. LURIA
13, FRUNZE STR.

2

Can you keep this part of the MSS. until the rest arrives so that you can read it all through together? I am simply sending this on in advance, as it is ready, in order to give you due warning so that you can make time to go through it! Then we can be sure of producing something up to standard.

I hope you soon recovered from the overwork imposed on you in England. Your broadcast on the Third Programme came through very well and I hope aroused interest in even wider circles.

I should be grateful if, when you get the remainder of the MSS, you could let us have it back as soon as possible. Publis takes time to arrange and we want to get it out as soon as we can.

With best wishes from us both to you and your family

Yours sincerely

(Joan Simon)

Fonte: Brian Simon Archive, Institute of Education/UCL.

II. Carta de Alexander Luria a Joan Simon

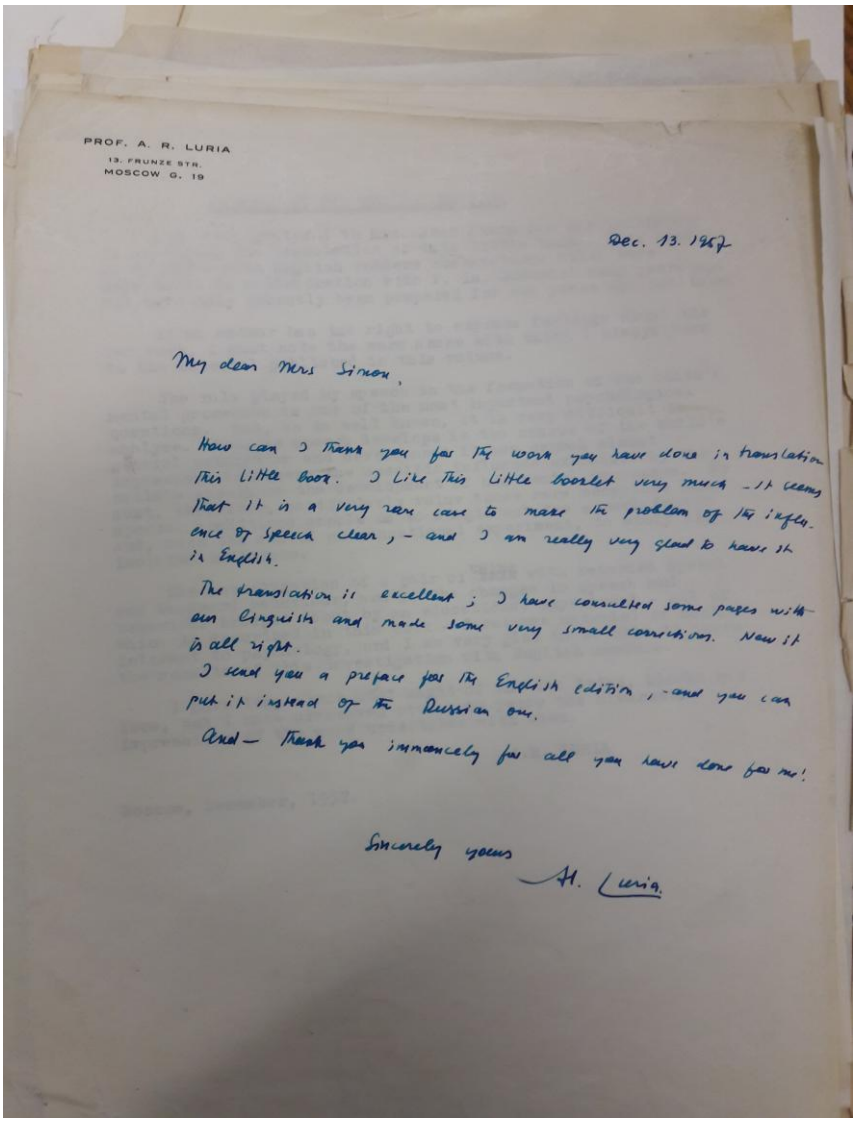
13 de dezembro de 1957.

Prezada Senhora Simon,

Como posso lhe agradecer pelo trabalho que você teve para traduzir o meu livro? A tradução está excelente, eu verifiquei algumas páginas com nossos linguistas e fizemos pequenas correções. Agora está ótimo. Eu lhe envio um Prefácio para a edição em inglês, e você pode inseri-lo no lugar do Prefácio em russo. E sou imensamente grato por tudo que você fez por mim!

Sinceramente,

A. Luria



PROF. A. R. LURIA
13. FRUNZE STR.
MOSCOW G. 19

Dec. 13. 1967

My dear Mrs Simon,

How can I thank you for the work you have done in translating this little book. I like this little booklet very much - it seems that it is a very rare case to make the problem of the influence of speech clear, - and I am really very glad to have it in English.

The translation is excellent; I have consulted some pages with our linguists and made some very small corrections. Now it is all right.

I send you a preface for the English edition, - and you can put it instead of the Russian one.

And - thank you immensely for all you have done for me!

Sincerely yours
A. Luria.

Fonte: Brian Simon Archive, Institute of Education/UCL.

III. Carta de Alexander Luria a Joan Simon.

19 de maio de 1969.

Minha querida Joan,

Muito obrigado por sua carta.

Eu passei três dias em Londres resolvendo problemas para o próximo Congresso, mas infelizmente, não houve tempo para escrever a você e receber resposta, e nem mesmo para ir vê-los.

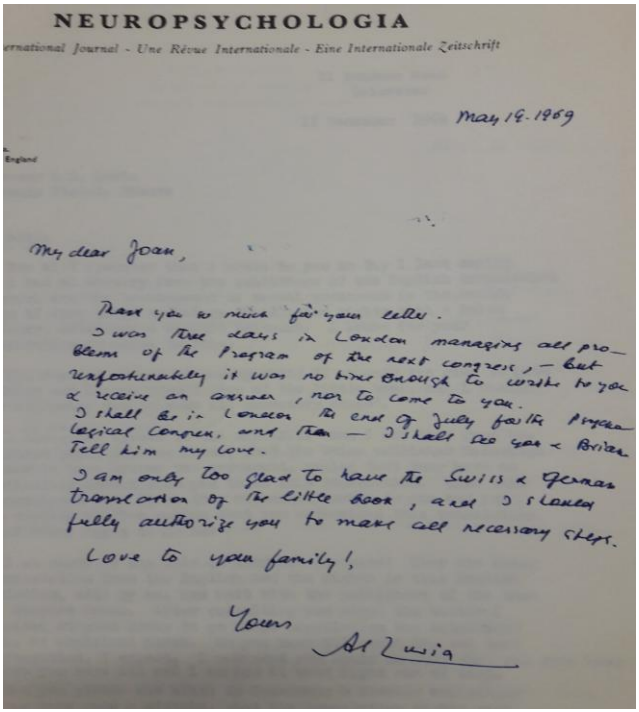
Eu estarei em Londres no final de julho para o Congresso de Psicologia e então irei ver você e Brian. Por favor, transmita a ele a minha amizade.

Estou muito feliz por ter a tradução do meu livro em suíço e alemão; vocês estão inteiramente autorizados a dar os próximos passos.

Amor e amizade à sua família.

Do seu,

Alexander Luria



NEUROPSYCHOLOGIA

rnational Journal - Une Revue Internationale - Eine Internationale Zeitschrift

May 19. 1969

England

My dear Joan,

Thank you so much for your letter.
I was three days in London managing all problems of the Program of the next congress, — but unfortunately it was no time enough to write to you & receive an answer, nor to come to you.
I shall be in London the end of July for the Psychological Congress, and then — I shall see you & Brian. Tell him my love.
I am only too glad to have the Swiss & German translation of the little book, and I should fully authorize you to make all necessary steps.
Love to your family!

Yours
A R Luria

Fonte: Brian Simon Archive, Institute of Education/UCL.

ANEXO III
Mapa da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

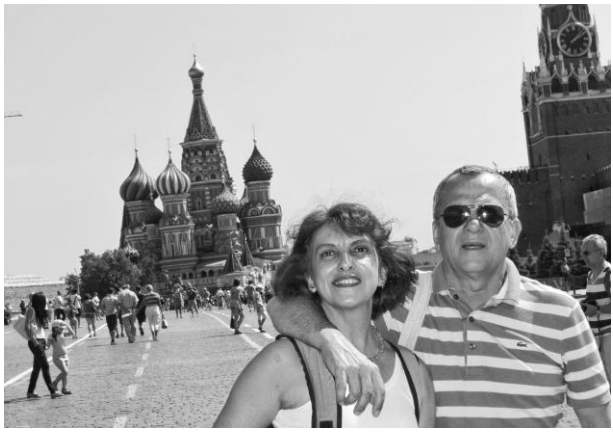


União das Repúblicas Socialistas Soviéticas	
Repúblicas	**Associação**
Rússia	1922
Ucrânia	1922
Bielo-Rússia	1922
Georgia	1922
Armênia	1922
Azerbaijão	1922
Turcomenistão	1924
Uzbequistão	1924
Tajiquistão	1929
Cazaquistão	1936
Quirguízia	1936
Moldávia	1940
Estônia	1940
Letônia	1940
Lituânia	1940

Quadro elaborado pelos autores.

OS AUTORES





Praça Vermelha. Moscou, julho de 2012.

Amarilio Ferreira Jr.

Professor Titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), doutor em História Social (USP, 1998). Com bolsa da FAPESP, realizou Pós-Doutorado em História da Educação no Institute of Education/University of London (2011-2012). É bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Como professor credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, orienta pesquisas de Mestrado e Doutorado e, desde 2012, participa do International Standing Conference for the History of Education (ISCHE).

Marisa Bittar

Graduada em História (FUCMT), mestra em Educação (UFMS) e doutora em História Social (USP). Realizou Pós-Doutorado em História da Educação no Institute of Education/University of London com bolsa da FAPESP. É Professora Titular de História da Educação (UFSCar) e, desde 2008, pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Com Lajos Somogyvári (Hungria) e Thérèse Hamel (Canadá), coordenou, de 2019 a 2025, o Grupo de Trabalho "Observatory for the History of Education" - International Standing Conference for the History of Education (ISCHE).

Este livro é resultado, em primeiro lugar, da vivência dos autores na então União Soviética durante o início da década de 1980. Muito tempo depois (2011 e 2012), como professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e pesquisadores do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, realizaram seus Pós-Doutorados em História da Educação, no Institute of Education/ University of London (UCL), com bolsas da FAPESP. Em 2019, voltaram a esse Instituto onde haviam descoberto fontes primárias sobre a educação soviética e, então, no Arquivo Brian Simon, classificaram um conjunto de documentos que sustentaram duas novas pesquisas: a primeira delas resultou no livro *A educação soviética* (EdUFSCar, 2021); a segunda se expressa neste livro *A escola da Revolução Russa.* Ambos compõem, assim, material inédito para ampliar conhecimentos sobre a história da educação, o marxismo e a Revolução de 1917.

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Pedro & João Editores
pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-1419-1