

**100 anos da Revolução de Outubro  
1917 – 2017**



# **UNIDADE E LUTA**

Órgão da Conferência Internacional dos Partidos e Organizações Marxista-Leninistas





<b>Apresentação</b>	5
<b>A Revolução de Outubro e o Movimento Operário Alemão</b>	7
<b>Exército Vermelho e povo soviético salvaram humanidade do nazismo</b>	19
<b>A Revolução de Outubro: seus ensinamentos sobre a questão nacional</b>	25
<b>Dinamarca e os Países Nórdicos: a ascensão e a queda do sonho da paz e do socialismo sem uma revolução</b>	29
<b>A Revolução de Outubro e o Partido revolucionário do proletariado: A necessidade do Partido Comunista</b>	37
<b>Stálin e a Revolução</b>	49
<b>As condições da crise revolucionária na Rússia</b>	55
<b>A Revolução de Outubro: confirmação da teoria leninista</b>	61
<b>A Revolução de Outubro e a Educação (1917-1932)</b>	65
<b>A Revolução de Outubro e a vitória do leninismo: Seus efeitos sobre o movimento nacional e comunista no Irã</b>	83
<b>O Outubro Vermelho e a fundação da Internacional Comunista</b>	89
<b>A Revolução Mexicana de 1910-17 e a Revolução de 1917</b>	95
<b>Alexandra Kollontai e a influência no Movimento Trabalhista Norueguês no período da Revolução de Outubro</b>	101
<b>A aliança da classe operária, dos camponeses pobres e médios na Revolução de Outubro e a construção do Socialismo</b>	105
<b>Centenário da Revolução de Outubro: A experiência dos Sovietes</b>	109
<b>O papel das Mulheres na Grande Revolução de Outubro</b>	115
<b>A Revolução de Outubro e a cultura</b>	121



## A Revolução de Outubro e a Educação (1917-1932)

**P**ossivelmente a União Soviética foi a tentativa mais consciente de uma reestruturação integral da sociedade apoiada nos princípios de equidade, fraternidade e no progresso econômico. Herdou uma sociedade e formas de pensar altamente hierárquicas e patriarcais, dominada por uma aristocracia agrária e uma monarquia absolutista, mas ao mesmo tempo possuía fortes elementos de vida comunitária apoiada na igualdade. O que marcou o império czarista foi a grande diversidade de nacionalidades e comunidades tribais se estendendo desde a Tundra no extremo norte até o Uzbequistão no sul. O desafio de integrá-los num marco mais amplo de progresso igualitário, nutrido simultaneamente a diversidade, acrescentou-se à complexidade da experimentação transcendental.

A experiência da União Soviética tem que ser vista como um processo marcado por um diálogo muito criativo entre uma imaginação idealista de uma sociedade igualitária, mas moderna, as instituições sociais e as formas de pensar herdadas, e as exigências impostas por um mundo muito hostil e desejoso de ver o experimento sem êxito. Foi um experimento que foi modelado por eleições conscientes feitas em resposta a condições concretas e em consequência das eleições feitas previamente. Portanto, só pode ser compreendida se se as consideram historicamente como eleições humanas feitas no fluir da mudança.

Este artigo procura compreender as vicissitudes do sistema de educação pública depois da Revolução de Outubro.

O sistema educativo da escola pública tinha evoluído na Europa do século 19 como um instrumento dos estados absolutistas e da industrialização, cujo objetivo principal era disciplinar e controlar as crianças proletárias e construir uma camada da intelectualidade da classe média para satisfazer as necessidades do Esta-



do e da indústria. Construiu-se sobre os alicerces das primeiras escolas clericais modernas desenhadas para formar o sacerdócio. Portanto, estava divorciada da vida, era repressiva e desenhada para excluir as crianças das classes baixas da educação superior.

A classe operária e os movimentos socialistas desenvolveram uma crítica do sistema escolar burguês e também tentaram pôr em prática um modelo alternativo de escolarização. Robert Owen, o precoce socialista utópico, advogou pelo financiamento público da educação para todas as crianças (incluindo as que trabalham) que simultaneamente desenvolvam a autonomia do indivíduo e sirvam às necessidades da comunidade igualitária; educação apoiada na atividade em correspondência com a vida real, a integração do trabalho mental e físico, a pedagogia centrada na criança, que encoraje a iniciativa da mesma. Owen estabeleceu as escolas como parte de suas comunidades cooperativas que puseram em prática suas ideias.

Marx se apoiou nas ideias de Owen sobre a educação e parece havê-las aprovado amplamente como se pode ver nas referências em *O Capital*. Especialmente, destacou que Owen enraizava sua educação não em alguma comuna utópica, mas em uma sociedade baseada na pro-



dação industrial e em sua ênfase na combinação da educação mental, física e politécnica. Também apoiou a ideia de uma educação gratuita e financiada publicamente para todas as crianças, a abolição do trabalho infantil, mas combinando o trabalho produtivo apropriado com a aprendizagem acadêmica. Entretanto, Marx se mostrou cauteloso com respeito ao controle estatal do currículo, já que abriu espaço às classes dominantes para doutrinar as crianças.

A subsequente crítica socialista à educação burguesa não só se baseou na tradição oweniana e marxista, mas também no pensamento educativo democrático de Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Dewey, etc. Insistiram na necessidade de educar as crianças não só para adaptar-se ao mundo circundante, mas também para mudá-lo como tinham previsto os educadores americanos democráticos, como Horace Mann. Eles argumentaram que o sistema atual estava orientado às necessidades da indústria e do comércio, negava a individualidade de cada criança e procurava criar um trabalhador ou consumidor padronizado. Também criticaram o divórcio entre a vida e a escola e a fragmentação da aprendizagem sobre a vida em disciplinas.

Nadezhda Krupskaya, em colaboração com V. I. Lênin, desenvolveu uma crítica exaustiva da educação burguesa e as propostas de transformação democrática e socialista em caso de uma revolução. Krupskaya chamou a atenção sobre o caráter de classe da educação burguesa, como o sistema está estruturado para educar a elite governante, a classe média pequeno-burguesa e a classe operária e camponesa para que se reforcem as divisões de classes. Estas crianças vão a escolas diferentes e há claras barreiras que impedem que as crianças de uma classe ingressem nas escolas das outras classes. Os diferentes tipos de escolas contemplam diferentes tipos de seres humanos, utilizam diferentes tipos de currículo e pedagogia para educar as crianças. Enquanto a educação mais liberal e ilustrada está reservada para a aristocracia, a educação de massas para os pobres trabalhadores procurava fomentar a fé no czarismo, o desenfreado chauvinismo nacional e a concorrência mútua entre os estudantes. *“Em resumo, o objetivo das escolas públicas é inculcar a moralidade burguesa nos alunos, amortecer sua consciência de classe e transformá-los em um rebanho obediente que pode ser facilmente controlado.”*

A democratização das escolas só pode ser

alcançada por um Estado democrático cuja tarefa primordial seja *“tornar acessíveis todos os níveis da escola a todos os setores da população”*. Ela observou um duplo objetivo para a nova escola socialista: o livre desenvolvimento da individualidade da criança (*“As escolas socialistas são escolas de liberdade nas quais não há lugar para a arregimentação, o aprendizado de memória e a superlotação”*) e a expressão desta individualidade em um trabalho útil e produtivo (*“deixar o rastro de sua própria individualidade em seu trabalho”*) (Nadezhda Krupskaya, *Sobre a educação e a instrução orientadas ao trabalho*, Progress Publishers, Moscou, 1985, págs. 47 e 53. O artigo foi publicado originalmente em 1918).

Lênin estava convencido de que a cultura socialista devia basear-se e aproveitar o melhor de todas as culturas da história da humanidade, especialmente na cultura burguesa, e que não era possível visualizar uma cultura proletária criada de novo. A educação burguesa, ao privar as crianças da classe operária deste patrimônio cultural e ao convertê-la em um privilégio exclusivo das classes dominantes, estava cortando o proletariado de toda herança humana.

À medida que o governo soviético se estabeleceu na Rússia e nas demais repúblicas depois de 1917, as novas autoridades educativas se basearam nestas críticas e neste pensamento educativo.

### A educação nas vésperas da revolução

A educação na Rússia czarista foi projetada principalmente para cultivar uma nobreza e uma burocracia multinacional. Os ginásios financiados pelo Estado tinham uma educação predominantemente clássica (latim, grego, alemão). Em torno de 60% dos estudantes provinham da nobreza e da igreja, as classes mercantis urbanas representavam 30% e os restantes 10% provinham de outras classes sociais, incluindo camponeses ricos. Paralelamente aos ginásios se encontrava a *“Realschule”* comercial (escolas secundárias) que ensinava matérias práticas e não se concentrava no latim. Além disso, existiam escolas exclusivas para a nobreza, para os aspirantes a ingressar no exército, etc., cuja admissão estava aberta somente para a nobreza. Havia poucas universidades e o ingresso a elas se dava através dos ginásios.

A educação elementar massiva ficava por conta das escolas locais dirigidas pela adminis-



tração do distrito, da Igreja ou esforços privados. Esta se centrou no ensinamento da leitura e da escrita do russo, da aritmética e da Bíblia. O estudante que passava fora destas escolas não era automaticamente elegível para o ingresso em escolas secundárias como ginásios ou Realschule. A maioria destas escolas era para meninos e muito poucas para meninas e possivelmente nenhuma para ambos os sexos. As escolas eram regidas por princípios altamente patriarcais, com um diretor que possuía o controle total sobre as escolas e os estudantes, que estavam submetidos a um alto nível de disciplina e castigos corporais. A pedagogia enfatizava a memorização e o domínio dos textos. Os exames desempenharam um papel crucial na escolarização e na certificação dos acadêmicos.

Como a autocracia czarista se deu conta da necessidade de reformar e expandir a alfabetização para facilitar a industrialização e a construção de um estado moderno, tratou de ampliar a educação primária. Isto devia ser feito de tal maneira que se difundisse a alfabetização entre os camponeses, sem questionar de nenhum modo o domínio da aristocracia e da elite urbana sobre a educação superior. Estas tentativas pela metade de ampliar a educação primária sem permitir a mobilidade social levou muitos estudiosos a argumentar que a Rússia czarista estava bem encaminhada para a universalização e a modernização da educação, mas foi interrompida por causa da guerra e da revolução. De fato, se argumentou que a educação soviética não fez nenhuma ruptura em relação ao czarismo. Inclusive, se se admitisse que o acesso à educação primária se ampliou grandemente nas últimas décadas do czarismo, é certo que as barreiras educativas à mobilidade social seguiam vigentes e o czarismo não estava preparado a consentir nenhum desafio à posição privilegiada das classes dominantes (PL Alston, Educação e Estado na Rússia czarista, Stanford, 1969, e Ben Eklof, "Rússia e a União Soviética: educação, cidadania e alcance do Estado, 1870-1945", em Laurence Brockliss, Limites do edifício do estado, 2012).

Os dois principais legados que o sistema educativo czarista deixou foram a democratização da administração educacional para que os diferentes "atores", como os professores, os alunos, os pais e as comunidades locais, tivessem voz e a reestruturação do sistema escolar, de tal maneira que fossem eliminadas as barreiras

sociais que a autocracia czarista tinha colocado entre a educação primária, a secundária e a superior.

### O poder soviético e a educação

Quando o novo governo soviético foi nomeado, no dia seguinte da revolução, Lunacharsky devia dirigir o recém-estabelecido Commissariado de Instrução. O incipiente Commissariado de Educação soviético enfrentou a resistência dos antigos burocratas e professores e teve que restaurar os rudimentos do sistema escolar. Entretanto, isto não seria um retorno ao velho sistema, mas a criação de um sistema democrático. De fato, a democratização da educação escolar foi uma das prioridades na agenda. Lunacharsky declarou: *"a Comissão Estatal de Educação não é certamente um poder central que dirige as instituições educativas. Pelo contrário, todos os assuntos escolares devem ser entregues aos órgãos do autogoverno local. A ação independente dos trabalhadores, dos soldados e das organizações educativas culturais dos camponeses deve obter uma autonomia total"* (citado em S Fitzpatrick, Commissariat of Enlightenment, p.26).

Durante sua primeira década de existência, o Commissariado não teve a estrutura burocrática ou os recursos para atuar como uma organização central de direção. Viu seu trabalho principalmente como um corpo que estabelecia políticas, desenvolvendo modelos e sugestões e promulgando leis e regulações necessárias. A implementação foi deixada aos soviets locais que se supunha ter o controle real sobre as escolas e também os recursos necessários. Durante os primeiros anos da revolução, quando foi derubada a antiga estrutura estatal e criados novos sistemas com diretivas centrais e iniciativas espontâneas desde baixo, a tarefa prioritária foi a democratização.

A democratização seria obtida mediante a criação dos "Soviets Educacionais" eleitos por todos os residentes de uma localidade. O commissariado central devia funcionar sem nenhum órgão subordinado a sua autoridade. Isto colocaria a máxima responsabilidade e iniciativa nas massas. Inicialmente, os soviets educacionais seriam os órgãos de controle a nível local. Havia muito debate sobre se isto era desejável, particularmente tendo em conta que a maioria da população era composta por camponeses analfabetos, cuja confiança na Igreja estava pro-



fundamente arraigada. Em junho de 1918, foi decidido que estes corpos eleitos atuariam como "órgãos de assessoramento e controle" junto aos departamentos locais de educação. Além dos representantes eleitos do povo, também devia contar com representantes eleitos de professores, alunos e intelectuais (A Lunacharsky, On Education, Progress Publishers, Moscou, 1981, p.272).

Por certo, a preocupação de que os sacerdotes mantinham adesão era real. O Decreto sobre a separação da religião da escola e a retirada da Bíblia do currículo escolar (20 de janeiro de 1918, Decreto "Sobre a liberdade de consciência, a igreja e as ordens religiosas", sobre a separação da Igreja do Estado e a escola da Igreja) não caiu bem em um grande número de comunidades rurais que queriam que os sacerdotes locais ensinassem a Bíblia nas escolas. De fato, muitas comunidades rurais aprovaram resoluções autorizando o sacerdote local a ensinar a Bíblia.

O poder soviético também teve que enfrentar a hostilidade da comunidade de professores da classe média e dos sindicatos que se alinharam ao Governo provisório. Lunacharsky fez sérias tentativas de trazer os professores para ajudar o governo soviético a restaurar e reformar a educação escolar, mas foi constantemente rechaçado. Os professores de Moscou e Petrogrado fizeram uma longa greve entre dezembro de 1917 e março de 1918, negando-se a trabalhar para um governo "usurpador". Os repetidos chamamentos do governo caíram em ouvidos surdos. Isto lhes valeu a raiva da massa dos trabalhadores e seus soviets. Lunacharsky assinalou em um discurso em agosto de 1918: "*Uma profunda hostilidade e um mal-entendido se abriu entre os professores e o povo. Fez-se necessário adiar a reforma das escolas, traçar maneiras de obtê-lo que passariam por cima dos professores progressistas e dependeriam da ação das mesmas pessoas*" (Lunacharsky, On Education, p.14).

Uma vez que mesmo as ameaças de demissão maciça não dissuadiam os professores, o Comissariado convocou a eleição de professores pelos soviets e pediu aos velhos professo-



res que se submetessem a um processo de re-eleição (ou resignação do cargo) por parte dos soviets educacionais ou dos soviets locais ("Decreto sobre o caráter eletivo de todos os postos docentes e dos postos da administração da educação", 7 de fevereiro de 1918). A contínua resistência do sindicato de professores forçou a União de Sindicatos Soviéticos a dissolvê-lo e finalmente estabeleceu um novo sindicato.

Uma terceira dimensão da democratização das escolas foi a militância estudantil. Os

jovens de todas as idades não tinham como não ser profundamente comovidos pelas transformações que se produziam ao seu redor, a emoção da revolução e da guerra civil e a preocupação da NEP. Especialmente os jovens das classes trabalhadoras e dos camponeses, que foram capazes de emergir das sombras da classe média, despertaram na ação política. O Partido Bolchevique tratou de canalizar suas energias organizando os Komsomols para os adolescentes e o movimento dos pioneiros para os mais jovens. Estas organizações assumiram a tarefa de manter a vigilância e assegurar que a revolução não perdesse seu caminho. Os animados debates sobre como proteger-se da influência burguesa e como cultivar o espírito proletário e revolucionário foram colocados na ordem do dia. Os estudantes encontraram a liberdade para criticar seus professores e a direção da escola. Isto encorajou alguns a rebater as simpatias dos professores com a direita. O Comissariado também tinha pedido o "autogoverno dos alunos", o que levou à formação dos comitês de classe e comitês de escola de estudantes e a reuniões para debater várias questões relacionadas com a escola e os acontecimentos atuais. Estas reuniões em geral se voltaram contra os professores e diretores e também contra os companheiros que foram julgados e castigados por conduta descabida. O Comissariado e o Partido frequentemente lhes repreendiam por sua excessiva beligerância e por sua ingerência injustificada na gestão escolar.

À medida que a militância estudantil e juvenil surgiu em todo o país, muitos educadores comunistas como AS Makarenko, Shatsky etc.,



tentaram desenvolver processos e instituições que encarnavam a "autogestão" responsável das crianças. Os princípios democráticos de funcionamento coletivo, como a formulação de normas de conduta através da discussão, o cumprimento delas, o controle das responsabilidades de liderança por rotação, respeitando suas decisões, conservando o direito a revisá-las em reuniões, etc.

A democratização da educação também tomou a forma de uma participação pública sem precedentes nos debates sobre questões educacionais e a formação de organizações de docentes, estudantes e outros. Publicou-se um grande número de revistas em que educadores, professores e estudantes debatiam temas e narravam suas experiências. Tudo isso foi introduzido nas formulações das políticas públicas e influenciou em grande medida nas mudanças nessas políticas. Além disso, as organizações populares de estudantes e professores levaram a cabo campanhas em torno de temas-chaves que frequentemente eram críticas com respeito às políticas perseguidas pelo Comissariado de Educação ou os Soviéticos. Entretanto, este espaço foi muito reduzido durante as fases dos expurgos e da "Revolução Cultural", quando a ala de direita ou mesmo pontos de vistas independentes foram tratados como "burgueses" e vitimizados.

### **As reformas estruturais durante o período do "Comunismo de Guerra"**

Entre as primeiras reformas empreendidas se encontravam a abolição dos exames e o sistema de concessão de qualificações e certificados. A isto seguiu a introdução da classe mista dos sexos. Depois de quase um ano de intenso debate, em 30 de setembro de 1918, o Comissariado anunciou sua política e o programa para o futuro da educação soviética (Declaração e Princípios sobre a Escola Unificada do Trabalho). A educação devia ser "livre, igual, obrigatória e universal" dos 8 aos 17 anos de idade. A educação devia se unificar no sentido de que haveria um sistema único de educação em lugar do sem número de escolas (paróquias, igrejas, escolas agrícolas, escolas de comércio, ginásios para meninos, escolas secundárias completas, ginásio para meninas, etc.). Haveria uma seção primária de cinco anos seguida por uma educação secundária de quatro anos. Esta ia ser uma "escada única e ininterrupta. Todas as crianças devem entrar no mesmo tipo de escola e começar

*sua educação por igual e todas têm igual direito de subir a escada até seus degraus mais altos".* Daí em diante, as crianças que passam de nível automaticamente seriam admitidas no nível superior. Isto rompeu as barreiras estruturais feitas para impedir que meninos das classes sociais mais baixas e meninas ingressassem nas instituições de educação superior e criou a base de uma escola comum para todas as crianças.

A Declaração sobre a educação pré-escolar de novembro de 1917 estabeleceu que a educação pública de todas as crianças deve começar nos primeiros meses de vida. Também indicou que a educação pré-escolar devia estar organicamente vinculada com toda a rede da estrutura educacional. A educação pré-escolar foi considerada importante não só para preparar as crianças para a educação primária, mas também como um instrumento para libertar as mulheres da grande quantidade de trabalhos domésticos e socializar o cuidado infantil. A educação pré-escolar em grande escala foi inaugurada em 1919. Finalmente, a União Soviética devia construir um dos sistemas educacionais e de creche pré-escolares mais efetivos e universais para crianças no grupo de 3 a 6 anos de idade.

A educação secundária permaneceu focada, devido ao acesso que dava à educação superior, os empregos de colarinho branco e as posições de liderança na sociedade soviética. O regime soviético recorreu a uma política de "discriminação positiva" em favor dessas crianças. Decidiu-se que os filhos de comunistas, operários, camponeses, etc., teriam prioridade nas admissões.

As escolas deviam funcionar todos os dias da semana durante nove meses (com um mês adicional ou acampamentos ao ar livre). Cada um dia e meio da semana era dedicado a clubes e excursões e era servida uma comida todos os dias. As crianças também deviam receber roupa.

O componente "trabalho" desta política tinha sido muito debatido e um entendimento prático lhe deu um triplo significado: se trataria de uma atividade com base e não simplesmente escolástica ou livresca; em segundo lugar, o ensinamento devia acontecer com e por meio de trabalho produtivo e, por último, o trabalho produtivo não se limitaria a um só ofício ou indústria, mas introduziria os estudantes em uma ampla gama de processos de produção e tecnologia modernos (educação politécnica). O ensinamento devia apoiar-se em atividades, com um



uso mínimo dos livros de texto, sem tarefas no lar, exame ou castigo.

O plano de estudos a seguir ainda não estava bem definido. No nível elementar se incluía a língua materna, matemática, além da "enciclopédia da cultura baseada no processo do trabalho". Nos níveis superiores incluía a sociologia baseada na evolução do processo social (evolução social baseada nos modos de produção). A educação estética e a ginástica também deviam formar parte do plano de estudos. Os educadores do Comissariado preferiram um processo nas salas de aula que não dividia muito estritamente as crianças em classes baseadas na idade, mas em grupos mistos que empreendiam projetos de trabalho, preferencialmente baseados no trabalho produtivo. Também era contra um plano de estudos compartimentado em áreas disciplinares, como História, Geografia ou Matemática. Em seu lugar, visualizou uma aprendizagem temática integrada, centrada no trabalho produtivo. A escola ia funcionar como um coletivo vivo, com um claro propósito e visão coletivos e tomando as decisões coletivamente. Estas foram consideradas a base da criação dos novos indivíduos e da nova sociedade soviética e comunista.

Apesar de todos os debates, estes documentos não eram mais que desejos piedosos. As condições da revolução, a guerra civil e as extremas limitações nos recursos tinham interrompido o funcionamento das escolas e a criação de novas. O número de estudantes matriculados e os salários dos professores reduziram muito abaixo do nível anterior à guerra. O Comissariado não contava com nenhum mecanismo de reeducação dos docentes nas novas ideias relativas à educação e à pedagogia. Tampouco tinha um braço executivo para implementar suas próprias ordens, pois, deviam ser implementadas pelos soviets locais. Assim, quando Krupskaya percorreu as províncias em 1919, encontrou em todas as partes a oposição aos novos decretos, sua má implementação e uma clara incompreensão do que estava sendo sugerindo. Ideias como a Escola do Trabalho foi interpretada como se significasse que as crianças fizessem algum trabalho útil, como lavar a roupa, limpar as privadas, cortar lenha e transportar água. Os professores, ainda ressentidos depois da longa greve e os esforços de reeleição, opuseram-se à maioria das ordens progressistas do Comissariado. As duas ideias principais da democratização e das reformas

curriculares ainda não haviam sido realizadas. Era evidente que o Comissariado devia exercer uma liderança mais decisiva tanto no plano curricular como no da organização.

Entretanto, 1919 seria um ano importante para a educação soviética. Reconhecendo a necessidade de fortalecer a alfabetização massiva e a educação de massas como um objetivo primordial do poder soviético, em dezembro de 1919 foi aprovado um decreto sobre a eliminação do analfabetismo, que obrigava os cidadãos soviéticos menores de 50 anos a assistir aulas de alfabetização para alfabetizarem-se. Empreendeu-se uma campanha maciça para acabar com o analfabetismo que teve um êxito histórico. 1919 foi também o ano em que se estabeleceram as 'rabfaks' ou a facilidade de os trabalhadores cursarem quatro anos da escola secundária, permitindo que os jovens trabalhadores saíssem da educação formal. No mesmo ano também se estabeleceram os rudimentos dos jardins de infância, que teriam um papel muito importante na universalização da educação elementar. Outro ganho importante do poder soviético durante o período da Guerra Civil foi abordar o problema das crianças sem teto devido à agitação. Até 1922, as crianças sem teto tinham sido levadas para colônias residenciais que se converteram em motivos experimentais para educadores inovadores, como AS Makarenko.

### As nacionalidades

A URSS consistia de algumas nacionalidades desenvolvidas não russas, como Ucrânia e Geórgia, com proletariado urbano e intelectualidade. Estas foram rápidas em fazer carga de seus assuntos educativos e, embora em constante debate com o Comissariado russo, estavam em sintonia com as perspectivas emergentes na educação. Entretanto, havia um grande número de repúblicas e regiões da Ásia Central e do longínquo Norte que eram menos desenvolvidas. A maioria das repúblicas da Ásia Central estava saindo do nomadismo pastoral e de uma direção com forte controle patriarcal e clerical islâmico. O extremo norte dependia em grande medida da caça migrante e de uma limitada coleta e pastoreio de animais nômades com seus próprios xamãs. Na última fase de seu controle colonial, a aristocracia multinacional czarista prosseguiu uma política agressiva de russificação destas nacionalidades, forçando o



idioma e a cultura russa nelas.

Sua incorporação à URSS como nacionalidades "socialistas" significava que o governo da união tinha a obrigação de fomentar a mudança social nestas sociedades, o que requeria confrontar o patriarcado, a chefia e o clero. O governo soviético começou a mudar a política czarista e fez um chamado para que a educação se realizasse nas línguas nativas. O problema era que a escolarização na maioria destas nacionalidades, se esta existia, se encontrava sob o controle das mesquitas islâmicas. A política de separar a religião da educação pública exigia a alteração um sistema secular por modernas escolas nessas sociedades, o que garantiria a participação de todas as crianças, incluídas as meninas. Foi uma tarefa difícil não só porque o pessoal e as escolas tiveram que iniciar do zero, mas também porque a maioria destes idiomas carecia de escrita. Os primeiros anos do governo soviético foram dedicados a desenvolver a escrita para estas línguas com a ajuda de linguistas que usavam as escritas cirílicas e romanas. Anna Louise Strong, jornalista americana que visitou a URSS no início da década de 1920, mostrou-se efusiva neste tema: *"na Rússia da Revolução há escolas que são dirigidas em sessenta idiomas diferentes e com livros de texto impressos em todas elas. Por volta de dez ou doze destes idiomas primeiro tiveram que ser reduzidos à escrita. Este programa de ensino aos novos cidadãos dos soviéticos está baseado em um programa definido de igualdade de oportunidades para todas as raças"* (A. L. Strong, Primeira vez na história: Dois anos da Nova Vida da Rússia, Nova Iorque, 1924).

J. Dewey, que também visitou a URSS durante o mesmo período, ficou igualmente impressionado: *"Além dos resultados educativos imediatos, qualquer um se impressiona com a ideia que o escrupuloso respeito da independência cultural característico do regime soviético é uma das principais causas de sua estabilidade, dadas as crenças não comunistas da maior parte destas populações. Indo um pouco mais longe, pode-se dizer que a liberdade de raça - e cor -, preconceito característico do regime czarista, é um dos maiores ativos na propaganda bolchevique entre os povos asiáticos"*. Isto ele contrastou com o racismo e o chauvinismo característico das políticas coloniais europeias (John Dewey, Impressions of soviet Russia and the revolutionary world, Nova York, 1929).

No Cazaquistão, por exemplo, apesar do sis-

tema de escolas, o nível de alfabetismo antes da revolução (1916) estava somente entre 2 e 4%. Logo depois de sua incorporação à URSS em 1920, construiu-se um extenso sistema de educação que abrangeu os níveis pré-escolar, primário e escolas secundárias e se estabeleceu pela primeira vez o sistema de educação superior no Cazaquistão. Todas as instituições educacionais eram públicas, controladas pelo Estado e ofereciam educação gratuita. A prioridade no início dos anos 1920 foi liquidar o analfabetismo e universalizar o acesso à educação. As políticas educacionais foram esboçadas pelo Partido Cazaque (Alash), que contava com uma maioria de intelectuais comunistas que em 1919 ajudaram a desenvolver a escrita romana para a língua no lugar da velha escrita árabe (também se desenvolveu a escrita para um número de línguas minoritárias do Cazaquistão). Produziram-se os primeiros livros de texto e os professores foram capacitados. Posteriormente, foi implantada a educação primária geral, que era ministrada nas línguas de todas as nacionalidades étnicas residentes no território do Cazaquistão.

A URSS foi acusada de pressionar pelo uso da escrita romana ou cirílica para prevenir o uso do árabe que podia ativar uma mobilização pan-islâmica. Diz-se que isto provocou a perda de acesso à literatura clássica gerada pelos eruditos tradicionais da Ásia Central, de centros de civilização como Bukhara e Samarkand. Do mesmo modo, também, foi insinuado que as autoridades soviéticas conscientemente consolidaram mais línguas na Ásia Central que as que existiam, novamente para prevenir mobilizações nacionalistas como o movimento panturco. Mesmo se isso fosse verdade, devemos apreciar o perigo potencial dos movimentos pan-islâmico e panturco no período do entre guerras.

### Experimentação com ideias progressistas e educação politécnica

A guerra civil chegava a seu fim e o poder soviético pôs em marcha a Nova Política Econômica - NEP; gradualmente a economia começou a recuperar-se e o Comissariado tinha a paz para levar adiante seus programas. Os fundos eram ainda um problema, com o Comissariado Central e os soviéticos locais com orçamentos pobres. Daí que, entre os anos 1922-1927, as escolas tinham que cobrar uma cota aos estudantes desde o primário até o nível superior.



Apesar das cotas nas escolas primárias terem sido abolidas em 1927, se mantiveram na educação secundária e superior. Foram dadas bolsas com base nos antecedentes escolares do estudante. As condições financeiras também restringiram severamente as perspectivas de universalizar a educação em todo o país no que diz respeito à abertura de novas escolas, à nomeação de professores, à especialização de professores e ao suprimento de materiais educativos às escolas.

Porém, no período da NEP também viu a estabilização da experimentação em matéria curricular e pedagógica. O Conselho Acadêmico do Comissariado (denominado GUS) levou a seu seio destacados educadores da Rússia – tanto marxistas quanto não marxistas, como Blonsky e Shatsky – com o propósito de desenvolver o currículo para as escolas primárias e secundárias. O objetivo principal do Comissariado do GUS foi desenvolver uma escola comum e universal para as crianças independentemente de seu ofício ou classe, e dar aos futuros cidadãos uma educação básica comum. Isto não foi fácil quando a pressão para a imediata aplicação e o ideal de aprender desde o contexto local empurrou a educação dentro de um velho esquema fragmentado. Daí as escolas para trabalhos de colarinho branco, para capacitar trabalhadores especialistas em diferentes ofícios, escolas focadas na agricultura, e escolas para capacitar dirigentes ou líderes do Estado e do Partido terem tido muita demanda. Também houve pressões para criar escolas especiais para crianças com talento em música, matemáticas, etc. Apesar de tais requisitos serem cumpridos, o Comissariado buscou libertar-se desta estruturação de “casta” e criar uma escola verdadeiramente comum que fornecesse a todas as crianças conhecimento básico comum. Quanto menos debate havia sobre o currículo do ensino primário, mais difícil era a implantação, já que os professores utilizavam métodos velhos e tinham pouca simpatia pelas novas ideias e não se sentiam cómodos com elas. Porém, o pomo da discórdia foi o

currículo do ensino secundário, já que se encontrava diretamente relacionado com a possibilidade de conseguir emprego e aceder à educação superior.

Houve uma série de correntes de reforma curricular que convergiram em alguns pontos importantes da reforma, mas divergiram em várias questões chaves. Por um lado havia as ideias bem articuladas relacionadas com a Educação Progressiva evocada por John Dewey nos Estados Unidos, que procurou levar a escola e a “vida” perto uma da outra e defendeu o trabalho produtivo da vida real como um componente essencial da educação, mas desaprovador do ensinamento do “conhecimento especializado” baseado em disciplinas no nível elementar.

Entre os pedagogos russos do século 19 que inspiraram o ensino, Konstantin Ushinsky, Pavel Blonsky e Stanislav Shatsky defenderam os princípios da integração de trabalho produtivo na educação e a fusão do trabalho físico, jogos, atividade artística, o trabalho intelectual e a vida social e comunitária.

Outra tendência proveio do radicalismo da classe operária que rechaçou a educação aristocrática e sua ênfase na aprendizagem clássica. Em consequência, toda educação que punha ênfase na aprendizagem acadêmica também era considerada “burguesa”. Queriam uma educação que treinasse a juventude para o trabalho nas fábricas e lhes desse o mínimo de educação política. Uma linha de pensamento similar, mas algo diferente, era aquela que pressionava para unir a educação com as necessidades imediatas da economia – em termos de capacitar o número de trabalhadores qualificados em uma ou outra esfera da produção.

A maioria da velha guarda bolchevique, como Lênin, estava convencida de que a classe operária não podia passar por cima do conhecimento gerado no passado e demandar o direito a governar. Tinha que dominar o conhecimento “burguês” e refazê-lo. O rechaço simples ao conhecimento acadêmico como uma relíquia da opressão de classe





passada não podia ser uma política aceitável.

No início de 1920, foram anunciados os "planos e programas de estudo recomendados" que suprimiam a ênfase czarista nas línguas clássicas e na Bíblia. Estas foram substituídas por uma educação primária centrando-se em russo, matemática, ciências sociais, ciências da vida, física e educação artística. Física, Química, Geografia e línguas estrangeiras deviam ser adicionadas desde o 6º grau em diante. De forma muito clara, a anterior educação clássica e religiosa dos ginásios czaristas tinha sido substituída pela ciência. Entretanto, estas "não eram obrigatórias e as escolas tinham a capacidade para fazer consideráveis modificações de acordo com as circunstâncias locais" (Lunacharsky, *On Education*, note, P. 297-8).

Os pedagogos do GUS não estavam a favor da estrutura disciplinar da educação primária e secundária. Trabalharam na ideia de integrar todas as áreas temáticas em um curso temático composto que surgiu das diversas áreas disciplinares e também integrou grupos de trabalho e trabalho produtivo. Um novo currículo da educação primária de quatro anos foi anunciado em 1923.

A pedra angular do novo currículo foi o "método complexo" que substituiu o ensino por disciplinas (incluindo leitura e escrita) com temas integrados. *"Estes temas deviam ser socialmente orientados e diretamente relacionados ao ambiente e experiência do mundo da criança. Do estudo familiar e doméstico em seus primeiros anos de escola, a criança progrediria a um estudo do mundo além de seu horizonte imediato. Cada tema foi estudado sob três capítulos básicos: natureza, sociedade e trabalho"* (Fitzpatrick S, *Educação e mobilidade social na União Soviética 1921-1934* P. 20). Os temas deviam ser tais como homem, navio a vapor, ovelhas, agricultura, Dia da Mulher Trabalhadora, 1º de Maio etc., cada um dos quais devia ser estudado com referência à natureza, ao processo do trabalho e à sociedade. A alfabetização e a habilidade numérica não deviam ser adquiridas de forma isolada, mas no contexto significativo de entender estes temas: *"o domínio de habilidades de falar, escrever, ler, calcular e de medidas deviam estar estreitamente vinculadas com o estudo do mundo real; aritmética e língua russa não deviam existir nas escolas como disciplinas separadas"* (Ibid.). Idioma, matemática, arte e trabalho deviam ser tratados somente como um meio para estudar e

não como um fim em si mesmo. Observação, trabalho independente, excursões, trabalho em laboratórios e trabalho produtivo, deviam ser utilizados como métodos de ensino e aprendizagem. Quanto à pedagogia, a corrente favorita foi a teoria de "Métodos" e a teoria "Universal"; a primeira considerava o objetivo da educação escolar possibilitar às crianças "dominar métodos de percepção" em lugar da aquisição de conhecimento. A segunda insistia em dar às crianças a liberdade para descobrir o conhecimento por elas mesmas, em lugar de que isso fosse feito pelos livros ou pelo professor.

Krupskaya foi a mais eloquente defensora da "educação politécnica". Em sua "tese sobre as escolas politécnicas" (1920) para a Primeira Conferência do Partido sobre Educação Pública, expôs:

*"A escola elementar (7 a 12 anos) provê conhecimento geral, matemática e conhecimento gráfico; ensina aos alunos como transformar os livros, a matemática e o desenho em instrumentos de trabalho. Ensina como observar, fazer generalizações e as verificar através da experimentação, enquanto proporciona o conhecimento dos métodos básicos da autoeducação e o conhecimento elementar da realidade (estudo da natureza e da realidade). Na escola elementar o conhecimento é adquirido através do trabalho. Sua característica devia ser a participação coletiva nas formas elementares de trabalho social e devia prover habilidades trabalhistas elementares..."*

*"A escola secundária (13-17 anos) está relacionada com o ensino de aspectos gerais da produção e são estudados em função de sua relação entre teoria e prática. Estudam-se os ramos básicos da produção e se dá especial ênfase na explicação teórica e em atividades práticas. Ao mesmo tempo se estuda a história do trabalho..."*

Também argumentou que os estudantes estariam preparados para a transmissão somente depois de completar a educação secundária, aos 16 - 17 anos de idade.

Para Krupskaya, a educação politécnica não era uma disciplina a ser ensinada de maneira expressa, mas uma aproximação à educação que incorporava trabalho produtivo no ensino de todos os temas, que ajudou as crianças a desenvolver a compreensão teórica do processo do trabalho. Nisto se diferenciava da habilidade ou da formação profissional que se centrou em habilidades relacionadas aos ofícios, da educação acadêmica convencional que separou os



estudos teóricos do trabalho produtivo. O compromisso com o trabalho produtivo deve acontecer tanto nas oficinas da escola como também nas fazendas estatais.

O papel do trabalho produtivo na educação e a natureza de tal trabalho foram temas de muitos debates animados naqueles agitados anos. Uma interpretação inicial foi conseguir que as crianças fizessem o trabalho regular da escola, como cortar lenha, transportar água, preparar o jantar etc. Lunacharsky rechaçou essa interpretação. Argumentou que adiciona valor educativo somente a um trabalho de tipo específico, trabalho através do qual mais e mais habilidades úteis são aprendidas, adquiridas e estabelecidas, que também produzem uma quantidade apreciável de conhecimentos obtidos ao longo do caminho, unicamente porque o menino está trabalhando (Lunacharsky, *Sobre a educação*, pp 127-8). O Commissariado recomendou o trabalho com uma experiência educativa e não por uma questão de realizar tarefas básicas da vida ou para a manutenção da escola. No início da etapa primária, o trabalho devia se sobrepor ao jogo das crianças. *"O jogo é um método de autoeducação... toda tarefa do jardim de infância e dos primeiros anos na escola é para ajudar a que as crianças joguem de forma útil... O jogo deve fazer a transição ao trabalho, no sentido mais amplo do mundo"* (Lunacharsky, op cit p 97-8).

O currículo para os graus do secundário (do V ao XI) procurou combinar o método "complexo" com o conhecimento disciplinar. Ciências físicas e ciências da vida foram agrupadas sob o estudo da natureza, e estudo social, como história e literatura, ficaram sob estudo da sociedade. O trabalho se converteu em tema à parte centrado em aspectos teóricos da produção, como tecnologia, organização da produção e a história do trabalho. Linguagem e Matemática continuaram sendo tratadas como parte de outras matérias. De fato se afirmou que "matemática em si mesmo não tem valor educativo na escola". Disciplina baseada na instrução ainda estava desencorajada. *"A escola secundária existe com o propósito de iniciar o estudante no trabalho básico, métodos cognitivos e na aproximação básica ao trabalho e no conhecimento de todo tipo que vai utilizar posteriormente na vida"* (citado em S Fitzpatrick, *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* p. 22).

Continuamente o Commissariado enfrentou críticas por sua busca de tais ideias educativas

radicais. Por um lado, a maioria dos professores tinha sido treinada nos velhos métodos de ensino e não assimilou facilmente as novas ideias. O Commissariado não tinha os recursos para organizar em massa a requalificação profissional dos professores. Com frequência, as ideias progressistas foram interpretadas como uma licença para uma série de atividades sem direção e pouco ensino. Sentiu-se que o resultado era um caos e uma queda nos níveis de aprendizagem das crianças. As instituições de educação superior e os empregadores constantemente se queixavam do pobre nível de aprendizagem dos estudantes nas novas escolas soviéticas.

Apesar dos constantes debates e mudanças, houve uma aberta continuidade em matéria curricular e pedagógica até 1932. Consistiu no rechaço das fronteiras disciplinares, o uso do denominado método "complexo" ou de projetos temáticos e compromisso com o trabalho produtivo, tanto dentro como fora da escola. Também foi um período no qual os estudantes e inclusive os professores estavam livres de controles burocráticos e tinham liberdade para planejar o trabalho da escola.

Com a chegada do primeiro plano quinquenal e a coletivização da agricultura, grandes e graves transtornos ocorreram nas cidades e povoados. Nesta conjuntura, o Partido iniciou a "Revolução Cultural". Os estudantes e a juventude em geral participaram com muito entusiasmo para transformar o panorama educativo e reinterpretar radicalmente o novo plano de estudos e a pedagogia iniciada pela Revolução de Outubro.

O ano 1928-1929 viu também uma mudança na direção do Commissariado quando Lunacharsky renunciou por diferenças em duas importantes questões: uma relacionada com a mudança do controle das instituições técnicas ao Commissariado de Indústria e pelo agressivo expurgo de estudantes pertencentes a grupos sociais de crianças privadas do direito ao voto em escolas e institutos de educação superior. Os komsomols tinham sido críticos do que eles consideravam ser uma manobra direitista e burocrática dos assuntos educativos por Lunacharsky, principalmente devido a sua defesa da educação geral no nível secundário. A Revolução Cultural esteve marcada por uma agressiva campanha de alfabetização, tanto na cidade como no campo, e também num movimento para a ativação dos "soviets educativos" basea-





dos na iniciativa dos trabalhadores, professores ativistas e integrantes do Komsomol.

Lunacharsky foi substituído por A. S. Bubnov, que recrutou alguns dos intelectuais mais radicais, como V. N. Shulgin, na liderança acadêmica. Eles se queixavam que, enquanto os soviéticos adultos experimentavam a revolução, as crianças eram privadas desta experiência porque continuavam indo às escolas que funcionavam da mesma maneira hierárquica como nos tempos pré-revolucionários. Shulgin era da opinião de que as crianças deveriam ser educadas na vida real mais que nas salas-de-aula; que nas condições do socialismo, a escola deveria “debilitar-se” e que a alienação experimentada pelas crianças na escola burguesa deve chegar a seu fim. Ele acreditava que o ambiente social tinha um grande papel na formação dos indivíduos e esperava que a exposição ao ambiente social revolucionário da Rússia pós-revolucionária facilitaria a formação dos futuros seres humanos socialistas. Isto significava que as crianças deviam ser parte integrante da construção do socialismo e suas lutas, no lugar de perder seu tempo dentro das quatro paredes da sala de aula e estudando livros sob a tutela de um professor autoritário. Defendeu que a participação em campanhas político-sociais pela alfabetização, coletivização da agricultura e industrializa-

ção deveria ser parte integrante do “método de projetos” de ensino nas escolas.

Em 1930, o Congresso de Educação Politécnica resolveu vincular inclusive as escolas primárias com as fábricas vizinhas, fazendas coletivas ou estatais. Estas foram se convertendo em patronas das escolas, introduzindo as crianças ao processo de produção e também ao uso de mão de obra infantil. O êxito foi variado porque muitas fábricas eram avessas a tomar esta responsabilidade adicional enquanto outras, carentes de mãos, deram-lhe boas-vindas. O uso do trabalho infantil se estendeu nas fazendas coletivas e estatais que sempre contaram algumas mãos extras. Como resultado, os meninos passavam menos horas nas escolas de aprendizagem e mais horas fora delas. O trabalho escolar não só incluía o trabalho nas fábricas e campos, mas também a participação ativa nas campanhas de alfabetização, onde as crianças tinham que mobilizar e ensinar aos adultos relutantes das cidades e povoados.

Dentro das escolas tradicionais, os métodos tradicionais de ensino e inclusive os livros de texto também foram desprezados como relíquias da escola czarista. Em seu lugar entrou na moda falar do “livro de folhas soltas” – ou folhas de trabalho – que seriam feitas segundo o requerimento do professor e entregues aos estudantes para o autoestudo e atribuição de tarefas.

Já no concreto a realidade era diversa e complexa, ia da adoção entusiasta das novas ideias, sua implantação seletiva e inclusive uma experimentação mais radical para continuar conservando a utilização dos velhos métodos baseados no ensino de disciplinas e livros. Tudo que foi dito e feito deu aos estudantes uma experiência de primeira mão na luta revolucionária que se desenvolvia na vida real, durante estes dias de excitante debate, na experimentação e no compromisso das massas na luta pela industrialização e coletivização.

Entretanto, isto não podia durar muito tempo. Em 1931-32, o Comitê Central do Partido e pessoalmente Stálin, abordou questões relativas à educação escolar e tentou restabelecer a ordem e a normalidade nas escolas. O Comitê Central tomou nota do fato de que o ensino nas escolas tinha sido afetado negativamente por uma série de acontecimentos: o método projeto-complexo que rechaçou o ensino de disciplinas de uma maneira sistemática, a negação à disciplina em classe e à autoridade do professor, o



rechaço aos livros, o excessivo compromisso político dos estudantes fora das escolas, os constantes expurgos de estudantes e professores de procedência não operária ou camponesa... Isto conduziu ao que foi conhecido como resultado da aprendizagem insuficiente por parte dos graduados da escola. O Comitê Central se moveu de maneira decisiva com várias resoluções entre os anos 1931 a 1935.

Em 25 de agosto de 1931, uma Resolução chama a atenção sobre o grave estado da educação primária: *"não dá uma quantidade suficiente de conhecimentos gerais e não resolve adequadamente o problema da formação das pessoas plenamente alfabetizadas com uma boa compreensão das bases das ciências (física, química, matemática, idioma nacional, geografia, etc.) para o ingresso nas escolas técnicas e superiores"*. Denunciou o "método complexo" e também a ideia de desenvolver e utilizar as crianças fora da escola em nome da "extinção da escola". Fez um chamado à restauração do ensino destas matérias básicas e o estabelecimento de horários fixos. A resolução do Comitê Central ainda respeitava o princípio da educação politécnica; entretanto, ao mesmo tempo, queria assegurar a prioridade do ensino de disciplinas.

As resoluções de 1932 tiveram ainda um alcance maior: a prática de enviar brigadas de trabalho às fábricas e às fazendas estatais devia ser suspensa e em seu lugar o ensino na sala de aula seria o eixo da instrução. Os estudantes regularmente deviam ser examinados em cada disciplina antes de ser promovidos. A disciplina escolar devia ser restaurada e os estudantes que persistissem em insultar os professores ou violassem as instruções administrativas da escola deviam ser expulsos.

Em 1933, o Comitê Central adotou em grande medida o "livro de folhas soltas" e os manuais diários. Este regime foi ridicularizado e chamado a publicar livros de texto firmes, de fato os manuais comuns deviam ser publicados para todas as repúblicas integrantes e para todas as disciplinas, exceto os "estudos regionais locais".

Para desgosto de Krupskaya, esta ênfase na aprendizagem formal das disciplinas foi acompanhada de uma gradual debilitação do componente "politécnico". As escolas estavam mal equipadas e os professores mal preparados para manejar os requisitos da educação politécnica e as fábricas, sob pressão para completar seus objetivos do plano, não estavam inte-

ressadas em entreter a massa de crianças. A educação politécnica recebeu seu enterro formal em 1937.

Dias antes que a votação tivesse lugar no Comitê Central sobre este tema, Krupskaya escreveu uma apaixonada carta a A. A. Zhadanov.

*"Não importa quão mal organizado pode ter estado o trabalho de instrução nas escolas, carregou de entusiasmo e disciplina as crianças..."*

*E agora, quando a nova Constituição é adotada, quando o socialismo é vitorioso em nossa Terra dos Sovietes, quando se criaram todos os requisitos prévios para levar a cabo os ensinamentos de Marx, Engels e Lênin em relação às escolas politécnicas, essa decisão (da abolição da instrução do trabalho nas escolas) não deveria ser tomada. Por que é possível que quem se opôs a este desenvolvimento para dizer que as escolas são para estudar e não para trabalhar e que o Comitê Central decidiu abolir a instrução trabalhista nas escolas?"* (N. Krupskaya, *Sobre a educação e Instrução orientadas ao trabalho*).

Deste modo, as escolas soviéticas gradualmente abandonaram o princípio de incorporar o trabalho produtivo à educação elementar geral sob a forma de escolas politécnicas. Estes eram princípios cardeais para marxistas e socialistas através dos anos e seu abandono em favor da bifurcação da educação vocacional e geral apareceu como uma traição desses princípios. Quanto a isto, algumas questões teóricas e práticas devem ser abordadas diretamente. A ideia da educação comunista se desenvolveu tendo em conta uma sociedade comunista em que a diferença entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, assim como a mesma ideia da divisão do trabalho desapareceria. Até que ponto isso seria viável em uma sociedade em transição ao socialismo industrial a partir de uma sociedade agrária feudal? Em realidade, esta sociedade necessitava, tanto de peritos técnicos especializados em suas áreas temáticas como de trabalhadores qualificados em um ritmo rápido. O enfoque politécnico tampouco parecia oferecê-lo. Na verdade, o que exatamente seria o enfoque politécnico realmente não foi esclarecido, além da afirmação de que não devia estar apoiado em um estreito ofício e devia combinar a teoria e a prática de uma ampla gama da produção industrial moderna. No melhor dos casos, isto significou um par de horas de trabalho no campo ou em uma oficina de cozinha, jardinagem ou carpintaria. Isto foi deixado, em grande parte,



para as escolas resolverem. As soluções desenvolvidas ficaram longe de ser satisfatórias, já que tendiam a centrar-se em transmitir certas técnicas de artesanatos tradicionais. O conhecimento disciplinar é extremamente especializado e requer anos de estudo intensivo, assim como o trabalho industrial requer anos de treinamento em um campo. Haveria uma versão diluída dos dois que poderia ser ensinada nas escolas? Seria significativo?

Da mesma maneira, com os recursos disponíveis de uma economia emergente da guerra e da destruição e tentando industrializar-se rapidamente, sem nenhuma rede anterior de escolas modernas de massas que mereça seu nome, era possível estabelecer escolas com oficinas "politécnicas" totalmente desenvolvidas e professores técnicos capacitados que podiam combinar o "conhecimento teórico e prático"? Considerando o maior valor atribuído ao trabalho intelectual e às profissões de colarinho branco, deveriam permanecer contentes os trabalhadores e camponeses com um mínimo de aprendizagem acadêmica e com a experiência da atividade industrial? O que é mais importante, o trabalho produtivo pode ser estritamente definido somente como o trabalho com máquinas que produzem produtos palpáveis? À medida que entramos em uma nova era de trabalho, produção e luta contra o capitalismo, estas questões requerem uma reavaliação e a enorme experiência da URSS precisa ser revista novamente (Ver também: Harold Entwistle, Antonio Gramsci, *Conservative Schooling for Radical Politics*, Routledge, New York, 2010, pp.94-99).

### **O problema da transmissão e da educação secundária**

As sociedades democráticas baseadas na divisão do trabalho e na estratificação tem enfrentado o problema de determinar a idade e a etapa para terminar a escolarização comum e começar a transmissão para preparar as crianças para carreiras específicas. Esta não é uma questão simples da idade apropriada, já que está vinculada de maneira crítica à questão da "mobilidade social" ou ao direito de todas as crianças em acessar a educação que lhes permitirá entrar na carreira profissional mais bem remunerada de sua escolha.

A URSS, como sabemos, não era exatamente uma sociedade igualitária ou sem classes. Como em diversas ocasiões assinalamos, nela existi-

am classes (operários e camponeses) e havia a divisão entre trabalho intelectual e manual. Pode-se acrescentar em retrospectiva mais duas categorias de diferenças de gênero e de diferenças entre nacionalidades e comunidades. Somam-se a isso as crianças das classes sociais privadas de direitos – a aristocracia, os sacerdotes, a burguesia, as classes médias altas e os kulaks. Estas diferenças podem ter sido menos exploradoras, mas a marginalização e exclusão foram cruciais.

As profissões de colarinho branco na indústria e na administração foram muito mais cobichadas depois, mas a maioria dos trabalhadores se contentou com que seus filhos fossem alfabetizados e capacitados para que ganhassem mais do que eles mesmos ganhavam. O comando soviético também tinha suas próprias necessidades. Precisava urgentemente de uma nova geração de dirigentes na indústria, economia, administração, inteligência, no Partido e na sociedade, que fosse de caráter proletário e politicamente comprometida com o socialismo. Uma e outra vez se mostraram a natureza pouco confiável dos velhos especialistas "burgueses", embora o governo soviético não tivesse outra alternativa que não confiar neles até que uma nova geração tomasse seu lugar. De fato, a Ditadura do Proletariado estava em perigo se o proletariado não se educasse e assumisse as posições de liderança em muito pouco tempo. Dada a longa história de privações educativas, isto foi convertendo-se em uma tarefa muito difícil. Além disso, a rápida expansão das indústrias soviéticas e dos municípios necessitava de um número cada vez maior de trabalhadores qualificados.

Assim, a primeira década depois da revolução foi gasta em intensos debates sobre a necessidade e a natureza da educação secundária. De fato, se deveria estar sob o controle do Comissariado de Educação ou da Indústria foi também matéria de muito debate.

Durante a época czarista, os estudantes que desejavam ingressar no ensino superior técnico e acadêmico (denominada VUZys) tinham que se graduar nos ginásios. Isto efetivamente era acessível somente para a aristocracia, a burguesia e a classe média com salário. A classe operária só podia aspirar à formação em escolas de ofícios, chamadas "técnicas", dedicadas a ofícios ou trabalhos manuais específicos. As reformas iniciais para "Escolas Unificadas do Trabalho" pre-



tendiam substituir as “técnicas” com a escola secundária geral que ensinava, além de outras disciplinas, o sistema básico de produção na indústria moderna (educação politécnica). Isto não teve êxito devido à resistência dos empregadores industriais e dos pais dos operários também, que preferiam uma breve formação em uma profissão antes que as crianças assumissem um emprego. Assim, continuou um sistema paralelo à educação geral. Esta foi a linha de educação profissional com aprendizagens técnicas e profissional que as crianças poderiam ir depois de completar sete anos de escolaridade.

O Commissariado ucraniano tentou resolver este problema convertendo a educação secundária em uma formação profissional, depois da qual os estudantes poderiam empregar-se como trabalhadores ou ingressar nas instituições de educação superior e técnicas. O Commissariado russo se opôs a isso porque significava um fluxo de crianças de 14 ou 15 anos de idade.

Um ponto de vista alternativo foi o dos Komsomols, que propunham uma educação de sete anos seguida por uns quantos anos de experiência trabalhista antes dos estudantes entrarem para a educação superior. A educação superior deveria estar acessível unicamente para 10-15% dos graduados da escola e o resto obteria competência no trabalho. Os Komsomols se opuseram à proposta do Commissariado de três anos de educação secundária geral, qualificando-a como uma volta ao sistema dos ginásios czaristas.

Em 1924, surge um novo grupo de instituições denominadas FZU, Escolas de Aprendizagem de Fábrica, que operam à custa das fábricas e ensinam habilidades industriais básicas, junto a uma educação geral mínima. Nas zonas rurais, paralelamente a FZU, estabeleceram-se as Escolas de Jovens Camponeses vinculadas às fazendas estatais. O ingresso em ambas as escolas estava aberto a quem terminasse os sete anos de escolaridade geral. Nesse mesmo ano se buscou introduzir na educação secundária a “inclinação vocacional”, com diferentes fluxos para trabalhadores de escritório, contabilidade, ensino, etc. Estes foram acolhidos com agrado pelos Komsomols, os soviets e os sindicatos, embora o Commissariado se opusesse por considerá-los como um retorno às formas das velhas escolas de trabalho que reforçavam a estratificação de castas na educação (quando os filhos dos empregados de colarinho branco iam às escolas

gerais e os filhos dos trabalhadores iam às escolas de trabalho) e uma volta ao passado.

Isto criou um problema peculiar para as instituições de educação secundária geral favorecidas pelo Commissariado. Enquanto todas as crianças estiveram nas escolas primárias durante uns quatro anos, em 1927-28, mais de 50% das crianças da classe trabalhadora abandonaram a escola para ingressar no trabalho. Só 3% dos filhos dos trabalhadores continuaram nas classes IX e X. Ao contrário, a maioria dos filhos de empregados de escritório e de classe média continuou cursando 7 anos e mais de 23% completaram a educação secundária de dez anos. Efetivamente, isto significava que só as classes médias se preocupavam em completar a educação secundária. Entretanto, a maioria dos filhos dos trabalhadores que continuou sua educação foi para escolas secundárias em lugar das FZU ou outras escolas de trabalho. Isto significava que aqueles trabalhadores que podiam educar seus filhos valorizavam a educação geral mais que as estreitas escolas de trabalho.

A questão do controle sobre escolas técnicas, as FZU e as instituições de educação superior foi o pomo da discórdia entre o Commissariado da Indústria (que eventualmente contratou os graduados) e o Commissariado de Educação. Depois de muitas discussões e debates, o controle foi transferido para o departamento da indústria, em 1929; entretanto, o princípio da combinação da educação geral com a formação industrial universal foi aceito pelo departamento da indústria também. Este tinha sido o argumento do Commissariado de Educação, pois tinha sido muito crítico com a estreita especialização que produziu “peões condicionados que se comportam como eficientes engrenagens na máquina industrial” em lugar de trabalhadores que sejam donos da produção e funcionem como classe dominante (Manifesto sobre Formação Trabalhista do Commissariado de Educação 1928).

Em 1930, quando a economia soviética estava em condições de investir substancialmente na educação, a escolarização era gratuita e obrigatória para todas as crianças maiores de 7 ou 8 anos de idade. Quatro anos de escolaridade nas zonas rurais e sete anos nas zonas urbanas se converteram em obrigatórios para todos (sete anos de escolaridade para todos se tornou obrigatória em 1949).

Como parte de uma série de decisões cruci-



ais para reestruturar o sistema educacional soviético, o Comitê Central resolveu, em agosto de 1932, restaurar a escola secundária (classes VIII a X) como parte do sistema geral de ensino para preparar os estudantes que ingressassem nas instituições educacionais superiores, sejam técnicas ou acadêmicas. O sistema de educação que finalmente se estabilizou foi de quatro anos de educação primária universal obrigatória, seguida de três anos de educação média obrigatória nas zonas urbanas e opcional nas zonas rurais (até o período do pós-guerra); o seguimento se iniciou no oitavo ano de escolarização. Os estudantes interessados na educação superior continuavam nas escolas de educação geral durante outros três anos (total de dez anos); os estudantes que desejassem ingressar em uma profissão foram aos centros de treinamento de fábricas (FZU) para cursos de aprendizagem de curto prazo. Talvez a grande maioria preferisse fazer cursos curtos profissionais e técnicos de seis meses a um ano antes de começar a trabalhar.

Assim, a política revolucionária educacional atingiu seu objetivo declarado de instituir uma "escada única e ininterrupta de escola de trabalho unificada" que combinasse as dimensões acadêmicas e profissionais em forma parcial. O acesso universal à educação primária de sete anos foi assegurado, mas a torrente teve lugar logo depois disso, separando as possibilidades de profissões mal pagas para a maioria e profissões técnicas e acadêmicas altamente pagas para um número relativamente menor.

Entretanto, não se tratava de manter uma hierarquia social apoiada no privilégio, mas sim de servir a uma sociedade igualitária em que a maioria dos trabalhadores e camponeses queriam uma formação profissional com uma educação geral mínima. Como veremos na seguinte seção, de 1927-31 foram empreendidas campanhas conjuntas para educar os operários e camponeses como técnicos especializados e desenvolver uma camada de "intelectualidade proletária" com muito êxito.

### **Criar uma intelectualidade proletária: discriminação positiva**

Duas pesadas preocupações sociológicas trabalharam para modelar as políticas e as práticas educativas durante a primeira década da revolução. Os trabalhadores, especialmente os operários e camponeses pobres, procuravam a possibilidade de uma educação gratuita ou sub-

sidiada que lhes permitisse acesso a empregos com maior remuneração como trabalhadores qualificados ou em trabalhos de escritório, agora abertos para jovens que não provêm dos setores aristocráticos e médios. Houve, portanto, uma intensa pressão para abrir a educação superior a esses jovens, preferivelmente para as crianças das classes médias. Imediatamente depois da revolução, a admissão às instituições de educação superior foi aberta a todos, acabando o monopólio dos graduados dos ginásios. Entretanto, isto não resolveu o problema, já que os candidatos originários dos trabalhadores não tinham a competência acadêmica necessária para enfrentar o currículo da educação superior. Portanto, foi necessário introduzir mecanismos para prepará-los academicamente para a educação superior.

Uma segunda consideração se referia à criação de uma nova intelectualidade surgida dos operários e camponeses. Dado que um grande segmento da classe operária não possuía educação formal, o poder soviético teve que confiar em especialistas "burgueses" da velha ordem. Era bastante claro que, a menos que a nata da classe operária adquirisse a educação requerida, não poderia realmente consolidar seu domínio sobre a administração e manusear a economia e a política. Entretanto, não era possível esperar que a nova geração de jovens trabalhadores terminasse seus estudos e sua educação superior.

Como resultado da convergência de ambas as preocupações, estabeleceram-se as Rabfaks (Faculdades dos Trabalhadores) para dar um curso educativo aos trabalhadores adultos para que pudessem adquirir a condição exigida para ingressar nas instituições de ensino superior, tanto técnica como acadêmica (denominada VUZ). Estava aberto a todos os trabalhadores que sabiam ler e escrever e podiam fazer as quatro operações matemática. Os Rabfaks foram estabelecidos como departamentos nas VUZ com o objetivo expresso de preparar os jovens da classe operária para ingressar nelas. Os Rabfaks deram uma preparação de dois a três anos que equivaleria à educação secundária de cinco anos. Os Rabfaks se fizeram imensamente populares e em um curto período de tempo prepararam um grande número de trabalhadores altamente motivados entre 16 e 40 anos de idade para entrar em instituições de ensino superior. As admissões se davam a quem era recomendado pelos sindicatos, comitês do partido, comitês



## Índia - Democracia Revolucionária da Índia

de fábrica e sovietes. Embora, inicialmente, se pensasse que os Rabfaks fossem um plano temporário para preparar os trabalhadores a entrar nas instituições de ensino superior, que seria redundante uma vez que o sistema escolar normal ocuparia o seu lugar, o papel do Rabfaks aumentou radicalmente durante a industrialização. Continuou até quase 1940 e se converteu em um modelo para as sociedades pós-revolucionárias na Europa Oriental, China, Cuba, etc.

Apesar dos camponeses serem elegíveis para ingressar nas Rabfaks, as escolas da juventude camponesa foram estabelecidas em 1923

para dar a educação secundária à juventude camponesa com uma ênfase especial nas técnicas agrícolas da pequena escala.

As primeiras instituições educacionais soviéticas, quase até metade dos anos trinta, viram o expurgo periódico de estudantes de escolas secundárias e instituições de educação superior, além de uma política de admissão preferível aos filhos de pais operários e camponeses. Durante os primeiros anos da década de 1920, o maior expurgo de estudantes dessas classes sociais sem direitos (dessas classes sociais marginalizadas) foi realizado nas instituições de educação superior (VUZ), em 1924. O

impacto na composição social dos estudantes pode ser visto nesta tabela:

Ano	Proletários	Camponeses	Burocracia	Sem direitos
1923-24	15%	24%	24%	37%
1927-28	26%	24%	24%	40%

Claramente, os jovens da classe operária e dos empregados de colarinho branco tomaram uma parte do leão do que perderam as antigas classes privilegiadas.

O caso Shakhty (1928), no qual os especialistas "burgueses" empregados nas empresas soviéticas pareciam ter participado de atividades de sabotagem, trouxe à luz a necessidade de construir uma nova intelectualidade surgida da classe operária e comprometida com os ideais do socialismo. Este foi também o período de início dos Planos Quinquenais e da coletivização da agricultura em que o grande papel destrutivo dos despojados kulaks de maneira similar tomou parte na sabotagem. O Pleno do Partido de abril (1928) exortou os especialistas proletários e condenou o fato de que a educação existente, separada da experiência prática, formou técnicos sem emprego. O Pleno resolveu: "*o Partido deve apresentar especialistas proletários vermelhos para substituir os especialistas do meio social burguês que são alheios à construção socialista. Essa é uma das tarefas básicas da construção econômica e, a menos que aconteça com sucesso, a industrialização socialista não terá êxito*" (citado em Fitzpatrick, Educação e mobilidade social, P. 119).

Não era suficiente esperar a formação de recém-graduados. Stalin colocou a maior confiança em prover com a educação na teoria científica os trabalhadores experimentados. Desejava

que estes fossem enviados a instituições de ensino superior para realizar cursos que lhes ajudassem a fortalecer seus conhecimentos práticos com fundamentos teóricos. "Nosso país entrou na fase de desenvolvimento quando a classe operária criou sua própria intelectualidade industrial e técnica, capaz de defender seus próprios interesses na produção, como os interesses da classe governante... A intelectualidade industrial e técnica dos trabalhadores foi recrutada não só dos que tiveram educação superior, mas também dos trabalhadores práticos em nossas fábricas, dos trabalhadores qualificados, das forças culturais da classe operária nos moinhos, nas fábricas e nas minas" (Junho de 1931, Stalin, Coleção de Obras XIII, Moscou 1954, págs. 68-70).

O caso Shakhty provocou outra onda de expurgo de elementos "socialmente alheios", desta vez não só de instituições de ensino superior, mas também de escolas primárias. O ponto de vista positivo, desde 1928, nas admissões de outono é que foram feitos especiais esforços para induzir aos trabalhadores com experiência a ingressarem nas instituições técnicas superiores. 65% das vagas foram destinadas aos trabalhadores e foram organizados cursos especiais para lhes ajudar a fazer frente ao currículo. Do mesmo modo, as vagas reservadas aos graduados do Rabfak aumentaram drasticamente foram criadas novas instituições para formar mais candidatos de trabalhadores. Esta campanha se chamou "vydvizhenie" (promoção dos



trabalhadores).

Fitzpatrick argumentou de maneira convincente que esta campanha não foi tanto para criar um estrato tecnicamente qualificado para a industrialização, mas para criar tal estrato entre os trabalhadores. No momento da revolução, a maioria dos trabalhadores eram analfabetos e as campanhas de alfabetização estenderam a alfabetização entre eles, mas isto claramente não era suficiente para colocar a classe operária na posição de liderança na economia, na administração e no exército. Se a liderança de classe do proletariado devia consolidar-se, a classe operária, especialmente os mais experimentados e políticos, tinham que adquirir uma educação formal. Aparentemente, em 1927, só 4% dos trabalhadores membros do Partido tinha completado a educação secundária. Nas indústrias, a maioria dos diretores que tinha sido promovida sendo trabalhador, só tinha educação primária e estava gravemente necessitada de educação profissional.

Em 1928, o Partido e os sindicatos empreenderam uma campanha especial para enviar trabalhadores com experiência às instituições de ensino superior. Mais de 150.000 pessoas de origem operária/comunista foram enviadas a estas instituições sob o *vydvizhenstsy*. Para atender a esta afluência, o número de instituições de educação superior aumentou subitamente de 152, em 1929, para 537, em 1930.

Tendo alcançado o objetivo de criar uma inte-

lectualidade da classe operária e técnicos especializados, a política de admissão preferencial apoiada no social foi descartada em 1935. Isto abriu caminho para a declaração de completa igualdade de todos os cidadãos da URSS na Constituição de Stalin, independentemente de seu antecedente ou situação atual. Isto foi acompanhado por uma expansão maciça das oportunidades, tanto da escola como da educação superior. Aparentemente, o número de estudantes nas escolas intermediárias triplicou entre 1931 e 1938; os estudantes de educação secundária geral eram mais de dez vezes os de 1928. Além disso, os cursos de formação de tempo parcial para os trabalhadores adultos também se expandiram grandemente. Tudo isto anulou qualquer outra necessidade de discriminação social na educação. Os institutos técnicos pós-secundários registraram uma expansão de oito vezes em 1928. As instituições de ensino superior se expandiram mais de cinco vezes e meia em 1928.

Com isto, acabamos com a saga dos experimentos educacionais soviéticos: pode ter sobrevivido só parcialmente aos ideais da educação "comunista", tal como o visualizaram Marx ou Owen, mas conseguiu pôr fim a séculos de privação educacional dos mais pobres e abriu os caminhos para o progresso pessoal e o assumimento de postos de responsabilidade na sociedade. No processo que desencadeou o potencial criativo de milhões de pessoas antes, e em outras partes, condenadas à servidão e à exclusão.