



REFLEXÕES ACERCA DA ESCOLA ÚNICA DO TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES DE PISTRAK E GRAMSCI

Erica Pellucci Barreto Marotta
ericapellucci@gmail.com
(UFF)

Resumo

O presente estudo procura problematizar a relação entre trabalho manual e trabalho intelectual presente na sociedade capitalista, buscando identificar de que forma as contribuições teórico-metodológicas de Karl Marx, Antônio Gramsci e M.M Pistrak nos ajudam a refletir sobre a escola única do trabalho. As discussões educacionais sobre a constituição de um ensino que comungue o trabalho manual e o intelectual é de longa data. A história pedagógica ocidental nos elucida da existência de várias propostas educativas que pretendiam unir essas duas esferas que vão desde as ideias pedagógicas de Rousseau às de Dewey. De forma geral, essas discussões são características da pedagogia moderna, que se originou das mudanças impulsionadas pelas contradições entre as forças produtivas e as relações de produção presentes na constituição da sociedade capitalista. Nessa sociedade dividida em classes, qualquer que seja o aspecto e o conteúdo que a escola assuma, permanecerá “sempre” o lugar da instrução das gerações dominantes que a classe subalterna ignora. A escola vem tratando o trabalho de forma abstrata e ideal que pouco ou nada se relaciona com o seu concreto significado (PISTRAK, 2009). Sendo assim, ao embasarmos nossa reflexão acerca dessa problemática no referencial marxiano, é possível considerar a dimensão histórico-ontológica do trabalho na educação da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Marxismo. Trabalho. Educação.

O presente estudo procura problematizar a relação entre trabalho manual e trabalho intelectual presente na sociedade capitalista, buscando identificar de que forma as contribuições teórico-metodológicas de Karl Marx, Antônio Gramsci e M.M Pistrak nos ajudam a refletir sobre a escola única do trabalho.

As discussões educacionais sobre a constituição de um ensino que comungue o trabalho manual e o intelectual é de longa data. A história pedagógica ocidental nos elucida da existência de várias propostas educativas que pretendiam unir essas duas esferas que vão desde as ideias pedagógicas de Rousseau às de Dewey. De forma geral, essas discussões são características da pedagogia moderna, que se originou das mudanças impulsionadas pelas contradições entre as forças produtivas e as relações de produção presentes na formação da sociedade capitalista.

Ocorreram várias transformações no sistema educacional a partir dos resultados da constituição da sociedade moderna. De acordo com Saviani (2007) a burguesia, como nova classe dominante, advoga a escolarização para todos como uma forma de converter os servos em cidadãos. Neste sentido, a escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática. Por isso, a partir da revolução francesa, os liberais defenderam a universalização do





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

ensino básico obrigatório, laico e gratuito oferecido pelos Estados nacionais. Entretanto, o sistema de ensino estatal universal pouco ou nada avançou com relação à união entre trabalho e ensino. Ainda presenciamos a escola separada da vida e do trabalho socialmente útil.

A escola separada da vida e do trabalho perpetua a distinção entre a formação para o trabalho e a formação acadêmica. No Brasil, a primeira se relaciona, de forma geral, às escolas técnicas e ao sistema S de ensino¹, que na maioria das vezes não possuem preocupações com os fundamentos econômico-filosóficos do mundo do trabalho, sendo freqüentadas majoritariamente pela classe trabalhadora. De acordo com Manacorda (2007) a educação dessa classe historicamente não esteve ligada propriamente a escola, mas às atividades práticas no contato direto e constante com o fazer. A segunda, historicamente se relaciona à escola livresca e propedêutica tradicionalmente destinada à classe dos dirigentes que, apesar de refletir as mudanças das relações produtivas, até hoje possui dificuldades em comungar a teoria e a prática. Para Manacorda (2007) essa escola se separa da vida e encontra explicações nos termos de uma cristalizada estrutura que, apesar de ser uma obra belíssima de vários séculos, tende a permanecer igual a si mesma.

Nessa sociedade dividida em classes, qualquer que seja o aspecto e o conteúdo que a escola assuma permanecerá “sempre” o lugar da formação das gerações dominantes, que a classe subalterna ignora. Assim, o conhecimento científico foi conservado por essa instituição e ao mesmo tempo controlado e direcionado pelos detentores dos meios de produção. Somado a isso temos o trabalho sendo concebido pela pedagogia ocidental capitalista como um simples recurso metodológico; ou como um ofício específico no qual o ensino concentra sua atenção; ou ainda como um discurso moral socializante, em que ele é entendido como algo que enobrece o ser humano. O trabalho é assim considerado de forma abstrata e ideal que pouco ou nada se relaciona com o seu concreto significado (PISTRAK, 2009).

Sendo assim, ao embasarmos nossa reflexão acerca dessa problemática no referencial marxiano, estamos considerando o trabalho em sua dimensão histórico-ontológica e como tal é indissociável da educação humana. Estamos considerando que a divisão do trabalho só se tornou

¹ SESE, SENAI e SENAC.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

efetivamente divisão do trabalho quando se deu a distinção entre trabalho material e o intelectual. Marx e Engels (1998) afirmam que só a partir dessa separação foi possível ao ser humano imaginar que algo mais do que a consciência da prática existia, e que era possível representar algo sem que esse algo existisse efetivamente. Portanto, foi através da divisão do trabalho, somada a divisão social de classes, que distintas instruções foram destinadas a classes antagônicas.

Contraditoriamente, foi através dos resultados históricos do aprofundamento dessa divisão do trabalho, que o ser humano conseguiu progredir no desenvolvimento das forças produtivas e construir a base da produção de sua existência por meio da industrialização. O que gerou um progresso tecnológico nunca antes imaginado, uma concentração cada vez maior de riqueza, e a intensificação dos processos de formação unilateral do ser humano- já que o processo de industrialização tanto transformou o sistema de ensino dos trabalhadores quanto dos não-trabalhadores-.

A partir desses pressupostos marxianos foi que Gramsci e Pistrak fundamentaram suas reflexões sobre a proposta de uma escola única do trabalho em que fosse possível uma formação emancipadora, não de forma ideal, mas partindo da própria realidade vivenciada por cada um.

Sendo assim, este estudo é estruturado em três momentos: O primeiro se destina a apresentar as contribuições marxianas que nos ajudam a refletir sobre a relação trabalho e educação na sociedade capitalista. Em um segundo momento, buscaremos, de forma introdutória, versar sobre a proposta gramsciana de escola única do trabalho, e também sobre a proposta educativa soviética da escola-comuna, a luz das concepções pedagógicas de Pistrak. Em um terceiro momento serão confrontadas as análises do pensamento pedagógico de Gramsci e Pistrak, e traçadas algumas considerações finais.

MARX E A EDUCAÇÃO OMNILATERAL

Marx não foi um teórico da educação, mas trouxe contribuições para pensarmos os processos educativos na sociedade capitalista em que ainda vivemos. Nossa intenção, não é problematizar ou defender uma possível proposta de ensino marxiana, mas refletir sobre sua defesa a uma instrução que comungue teoria e prática e tenha por intuito a omnilateralidade humana.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Manacorda em seu livro *Marx e a pedagogia moderna* defende que se não podemos falar de uma pedagogia marxiana, podemos ao menos considerar uma dimensão pedagógica do marxismo. Para nós a dimensão necessariamente pedagógica da teoria marxiana está centrada na categoria trabalho. Marx (2009) considera que é através do trabalho que o homem se torna humano e é da relação criativa com a natureza que o mesmo satisfaz as suas necessidades materiais de sobrevivência. É da manipulação da matéria através do trabalho que o homem constrói o conhecimento que possui sobre a realidade. Assim, a atividade vital se transforma em objeto de sua vontade consciente.

Diferentemente do animal, que é a própria atividade vital, o homem se diferencia dela e ao mesmo tempo se faz através dela. A experiência dessa inter-relação criativa com a natureza produz conteúdos subjetivos e objetivos que serão passados de geração a geração. Assim, podemos considerar que o trabalho e a educação (considerada aqui também como instrução) são categorias ontológicas indissociáveis, que possuem uma dimensão histórica, uma vez que se modificam no tempo através das mudanças nas relações sociais. Trabalhar e educar seriam características essencialmente humanas e intrinsecamente interligadas à produção da existência ao longo da história. (SAVIANI, 2007).

Logo, ontologicamente o trabalho e a educação são indissociáveis, mas se encontram na sociedade moderna de forma alienada. A atividade vital criadora se torna, contraditoriamente, forma degradada de satisfazer necessidades básicas do ser humano. De acordo com Marx (2008), no momento em que a atividade vital se submete a divisão social do trabalho, todo ser humano se torna unilateral e incompleto. Essa divisão do trabalho ao mesmo tempo em que proporciona o desenvolver das forças produtivas, também propicia o surgimento da sociedade dividida em classes. “Essa divisão se torna real quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e o trabalho mental” (MANACORDA, 2007, p.64). É a partir dessa divisão que se deriva a real possibilidade de atividades espirituais e as atividades materiais serem destinadas a sujeitos distintos.

Marx se inspirou em Robert Owen ao pensar a união entre trabalho produtivo e instrução intelectual. Em *O capital* na passagem sobre a análise da legislação fabril inglesa, o autor exemplifica a possibilidade de unir trabalho produtivo com o ensino e a ginástica. Ele considera





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

que a proposta de Owen se constituía em um método que elevava a produção social em um meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (MARX, 2010).

Marx, ao mesmo tempo em que defende a proposta de Owen, analisa os limites da dimensão formativa e sociológica do trabalho na sociedade capitalista. Enfatiza que

[...] a indústria moderna elimina tecnicamente a divisão manufactureira do trabalho, na qual o ser humano, com todas as suas faculdades e por toda a sua vida, fica prisioneiro de uma tarefa parcial. Mas ao mesmo tempo, a forma capitalista da indústria moderna reproduz aquela divisão do trabalho de maneira ainda mais monstruosa (MARX, 2010.p.549).

Atualmente este fato pode ser observado no grande número de desempregados das indústrias que, por receberem uma instrução muito parcial, são dispensados assim que as máquinas são substituídas por outras mais sofisticadas, e dificilmente conseguem emprego em outra atividade igualmente remunerada. Essa instrução parcial é considerada por Marx como um fator de formação do homem unilateral. Podemos ainda citar que autor em *O manifesto comunista* trata a expansão da maquinaria e a divisão social do trabalho como fatores importantes na perda da autonomia e do interesse no trabalho pelo trabalhador, que se transformou em simples apêndice vivo da máquina. Em contrapartida nas antigas corporações de ofícios, o artesão ainda tinha a chance de ao longo da atividade produtiva angariar mais conhecimento e se tornar um mestre de ofício. Mesmo assim, este conhecimento também era restrito, já que o mestre era destinado a se “especializar” em uma única atividade laboral, o que não o possibilitava ter contato com outros conhecimentos.

Dessa forma, Marx (2009, 2008) problematiza o fato da acentuada divisão do trabalho industrial na sociedade moderna proporcionar processos cada vez mais agudos de alienação. Mas ao mesmo tempo valoriza a base técnica da grande indústria e a considera como uma base revolucionária, uma vez que essa base produtiva transforma seus sistemas de produção com muita rapidez, ocasionando a mobilidade da força de trabalho e adotando novas técnica científica para desenvolver seus meios de produção.

Apesar de o trabalho ser alienante na sociedade capitalista ainda sim, ele continua a ser princípio educativo. O ser educativo não está intrinsecamente relacionado a algo emancipador e positivo. Por isso Marx defende a conjugação do trabalho produtivo e o ensino teórico, e





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

considera essa educação como possibilidade formativa omnilateral. A prática educativa deve ser fundamentada não só na união entre teoria e prática, mas também em ações associativas e ao mesmo tempo unidas à realidade social que as circunda. Ao defender essa junção confirma a assertiva que o trabalho, como processo educativo, não pode sozinho subverter as condições sociais e libertar os seres humanos. Ele pode ser considerado um elemento central que convirja para a libertação do trabalhador, mas não elemento por si só libertador (MANACORDA, 2007).

Entretanto, não podemos reduzir a conquista da omnilateralidade humana a essa união. A omnilateralidade como fim educativo não se restringe a processos de instrução institucionalizados, mas nos parece um conceito mais amplo e filosófico que se relaciona à condição humana derivada de um processo histórico em que o trabalho e a propriedade privada tomariam outro rumo. Esse conceito estaria relacionado ao desenvolvimento total, completo em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de satisfação humana.

Portanto, a omnilateralidade é uma possibilidade, uma

[...] chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p.96).

A omnilateralidade como fim educativo é algo ainda indefinido. Ela nos apresenta como uma possibilidade. Apesar de parecer um tanto utópica ela não pode se transformar em uma ideologia. Para Marx (1998) todo pensamento deve se submeter à validade no plano genérico humano e social de sua capacidade de transformar a realidade, e não apenas de seguir objetivos imediatos.

Para haver uma educação emancipadora é necessário mudar as condições sociais de produção da existência humana, e por outro lado, é crucial ter uma educação emancipadora para haver mudanças nas condições sociais. Por isso, Marx sugere que devemos partir das condições unilaterais do existir humano do tempo presente para tentarmos transformá-las, não conciliando ou simplesmente encontrando pontos positivos na contradição capital/trabalho, mas entender a necessidade de superá-la para que as mudanças realmente sejam possíveis.





Gramsci e a Escola Única do Trabalho

Antônio Gramsci, diferente de Marx, foi um pensador que se dedicou a refletir mais profundamente sobre educação, apesar de não ser nenhum especialista na área. Partindo do pressuposto que o trabalho é princípio educativo e que a finalidade da educação é a formação do ser humano omnilateral, propõe um sistema de ensino que comungue cultura e trabalho. Suas referências na elaboração dessa proposta educativa derivam das influências do modelo soviético de escola única do trabalho e das tendências educativas norte americanas, além do tradicional ensino humanista italiano. A partir disso, Gramsci elabora de modo original a sua própria proposta pedagógica, de forma a identificar as relações orgânicas de coesão educativa que existem entre a superestrutura e a infra-estrutura na sociedade capitalista.

Seus escritos sobre educação estão intrinsecamente ligados aos escritos sobre os intelectuais. Gramsci (1982) parte do pressuposto que todos os seres humanos são intelectuais, já que toda atividade é de qualquer modo intelectual. Mas nem todos desempenham a função de intelectuais na sociedade. Ele ressalta que ao tentarmos distinguir os intelectuais e os não-intelectuais, estamos na verdade fazendo referência unicamente à função social da categoria profissional dos intelectuais. Isso acontece por que, para o autor, o que estamos levando em conta é o peso maior da atividade profissional específica que pode estar na elaboração intelectual ou na manual. Isso significa que não podemos falar em não-intelectual, mas em diferenças de esforço intelectual-cerebral que não são iguais, por isso existem graus de atividades específicas. Assim, “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *Homofaber* do *Homosapiens*” (GRAMSCI, 1982, p.7).

Desse modo, Gramsci afirma que

Na verdade, o proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico e de que mesmo a expressão de Taylor, “gorila amestrado”, é uma metáfora para indicar, um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora) (GRAMSCI, 1982, p.7).





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Nessa citação podemos perceber que não existe trabalho que não seja educativo, por mais parcial e por mais unilateral que possa ser. E não são as atividades em si que caracterizam uma classe, mas a sua função social determinada pelas relações sociais de trabalho no conjunto da sociedade. Mesmo assim, acrescentamos que a instituição responsável por formar os que irão desempenhar o papel de intelectuais na sociedade moderna é a instituição escolar e não a fábrica ou as oficinas. A complexidade cultural dos Estados nacionais para Gramsci (1982) poderia ser objetivamente quantificada no número de escolas e seu sistema de hierarquização. O autor diz que na esfera da técnica industrial, a industrialização de um país se mede pela capacidade de construir máquinas que constroem máquinas de forma eficiente. E do mesmo modo que acontece na indústria, também ocorre na preparação dos intelectuais pelas escolas. As condições materiais e sociais ao mesmo tempo em que trazem o desenvolvimento da base industrial, seja urbana ou agrícola, também geram a necessidade da formação de um intelectual de novo tipo. No início do século XX, por exemplo, houve a cisão da escola clássica com a “técnica” científica, o que possibilitou a existência de uma simetria entre duas coisas opostas, mas complementares: *“que a prática tornou-se teórica e a teoria tornou-se prática”* (MANACORDA, 2008, p.166).

Os entrelaçamentos entre as ciências e a base produtiva, ou a indústria moderna, cria um novo intelectual produtivo. Assim, ao lado da escola tradicional humanista, todo um sistema de escolas especializadas, de vários graus, aparecia e exprimia a crise do princípio cultural e educativo na Itália no início do século XX. A escola clássica de cultura desinteressada estava sendo questionada pela necessidade produtiva ocasionada pelo desenvolvimento industrial. De um lado se tinha uma escola de cultura clássica, e de outro uma escola pragmática.

De acordo com Manacorda (2008) Gramsci observa uma cisão na escola da cultura, ou melhor, na escola tradicional humanista, já que considera racional ter existido na fase histórica anterior, a divisão entre escola clássica e escola profissional, que se caracterizava pela dicotomia entre ensino desinteressado *versus* manualismo profissional. Gramsci (1982) se refere a um duplo e cindido intelectualismo que se distingue entre os clássicos desinteressados e os profissionais não manuais. A nova escola técnica (desses profissionais não manuais) se opõe à clássica, e se coloca na condição de uma nova escola de cultura que forma esse novo intelectual. Esta escola vem propor um novo tipo de instrução que questiona o tradicional sistema de cátedras das





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

universidades clássicas. Não existiria mais uma única cultura válida, nem um tipo único de formação para o intelectual.

Mais uma vez o aparecimento desse novo intelectual, e da nova escola profissional ou tecnológica, é provocado pelo desenvolvimento das forças produtivas e pela complexidade da divisão do trabalho, em que Gramsci irá se aprofundar ao versar sobre o americanismo e fordismo. Além disso, devemos nos lembrar que o autor também faz referência às mudanças específicas do sistema de ensino italiano através das críticas à reforma Gentile, que separou a escola elementar e média de um lado, e a superior de outro (GRAMSCI, 1982).

Nessa situação de crise, a tendência observada por Gramsci era de abolir a escola desinteressada e difundir a escola de cultura interessada, ou melhor, técnico-profissional, que representava o surgimento de um novo princípio cultural-educativo, mas que também era formado caoticamente por hierarquias e setores múltiplos, controlados pelos dirigentes (Manacorda, 2008). Se a escola desinteressada tendia a desaparecer, a nova escola interessada, embasada no conhecimento científico mais elaborado, continuava seguindo a tendência de se restringir aos dirigentes. A educação profissional aplicada à classe trabalhadora era diferente do ensino da escola interessada. Dava a impressão de mobilidade social, mas criava ainda mais uma segregação entre os trabalhadores qualificados e os não qualificados.

Por isso Gramsci propõe uma educação democrática que valorize o trabalho produtivo e o novo humanismo. Para ele a cultura clássica não deveria perder seu lugar, pois ao invés de formarem técnicos políticos se formariam especialistas, se simplesmente abandonassem essa forma de ensino. E acrescenta que uma característica do grupo dominante é a luta pelo domínio e assimilação ideológica, e a formação de seus intelectuais a partir do controle dessa cultura. Esse autor traz uma dimensão desse domínio ideológico e a formação de *intelectuais orgânicos* como uma forma de identificar a necessidade de se construir uma educação para a classe trabalhadora que a possibilite também criar seus próprios intelectuais. A formação então toma uma dimensão social e cultural muito maior, do que os simples problemas didáticos entre teoria e prática apontados pelos educadores das escolas “ativas” (espontâneas).

Neste sentido, o filósofo italiano propõe a escola única do trabalho. Esta escola se pautaria pelo objetivo da união entre trabalho industrial e intelectual. O termo *industrial* é interpretado





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

aqui como sendo trabalho socialmente produtivo. Para ele, a formação deveria proporcionar que os governados cheguem a ser governantes. A proposta educativa de Gramsci é uma terceira via mais democrática que tenta acabar, tanto com a distinção entre escola para dirigentes e dirigidos, quanto com a separação entre trabalho manual e intelectual. Para o autor essa exigência de plenitude dupla se expressa na dimensão técnica mais política, que rompe com a tradição retórica humanista, e ao mesmo tempo conserva a cultura clássica na especialização técnica.

Para Gramsci (1982, p.142) a escola única do trabalho proporciona aos estudantes o contato “com a história humana e com a história das “coisas”, sob o controle do professor”. Ele supunha que as escolas elementares deveriam ser dogmáticas para lutar contra as concepções dadas pelo ambiente tradicional, ou melhor, combater o conformismo (senso comum) que permeia o cotidiano do povo. A questão era equilibrar e tornar fecunda a orientação dogmática e a autonomia ou liberdade, necessária a uma escola ativa. O autor defende que é indispensável limitar a ideologia libertária e ressalta o dever das gerações adultas educarem as novas gerações. Ele critica uma instrução baseada nas ideias rousseauianas de uma educação espontaneístas-naturalistas como forma de escola ativa.

O pensador italiano considerava que “a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem “atual” à sua época” (Gramsci, 1982, p.142). A educação teria assim um caráter impositivo domesticador da civilidade humana de acordo com as exigências de cada momento histórico. Manacorda (2008), nos alerta que o ensino dogmático que o autor defende seria o da filosofia da práxis ou do marxismo. Este deveria acompanhar os primeiros elementos formais e concretos da instrução básica, e não necessitaria do apoio de filosofias externas.

Manacorda (2008) cita passagem em que Gramsci expõe sobre o nexo dialético entre o autoritarismo e o espontaneísmo característicos da relação pedagógica no que diz respeito à primeira idade.

[...] na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de ‘conformismo’ que se poderia chamar de ‘dinâmico’; na fase criativa, tendo como fundamento a ‘coletivização’ do tipo social, já atingida, tende-se a expandir a personalidade, tornando autônoma e responsável, mas com uma sólida e homogênea consciência moral e social (MANACORDA apud GRAMSCI, 2008,p.255).





A instrução básica deveria se pautar nesse ensino dogmático “dinâmico” para construir bases sólidas de responsabilidade social nos sujeitos. O Estado deveria ser o provedor de tal educação, mas não ficaria responsável por organizá-la pedagogicamente. Assim, a escola única do trabalho poderá possibilitar novas relações entre o trabalho manual/produtivo e o trabalho espiritual em todas as instâncias culturais, transformando e sendo transformada pela realidade social. A educação escolar não seria algo separado das relações de produção nem do desenvolvimento das forças produtiva, ela seria uma escola ativa que cumpre seu papel social transformador.

A Escola-Comuna de Pistrak

Pistrak ao contrário de Gramsci foi um educador que se dedicou às questões do ensino pela prática escolar. Ele fazia parte dos/as pedagogos/as que pensaram as transformações necessárias para formar o novo homem da revolução. Em seus livros *Os fundamentos da escola do trabalho* e *Escola-Comuna*, o autor trata a formação escolar como algo importante para manter vivo o espírito revolucionário desse novo homem. Todo o projeto educativo proposto foi embasado na teoria marxista e especificamente, guiado pelo ideal leninista de educação politécnica.

Segundo Manacorda (2008), Lênin defendia que o ensino não deveria ser isolado do trabalho manual, nem o trabalho manual isolado do ensino. Este deveria envolver a técnica e o atual conhecimento científico. Esta escola politécnica deveria ensinar a teoria e a prática de todos os principais ramos de produção, de forma a fundamentar-se no vínculo entre ensino e trabalho produtivo. Devemos destacar que é sob a direção de N.K. Krupskaya que a proposta educativa leninista se configura em Escola-Comuna. Ela acreditava que as mudanças no ensino apregoadas por Lênin só poderiam ser concretizadas a partir da experiência colegiada do magistério e da escola única do trabalho.

O importante era introduzir o trabalho como fundamento e objetivo do ensino, e romper com a tradição da velha escola que pregava o ensino escolástico e alheio às necessidades reais da comunidade soviética da época. Assim, buscaremos identificar as concepções de educação, ciência





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

e trabalho que embasaram a proposta pedagógica comunista russa defendida por Pistrak, como uma forma de elucidar, pela prática, uma proposta de escola única do trabalho.

Pistrak (2000) parte do pressuposto que a pedagogia comunista marxista é antes de tudo uma teoria pedagógica social, já que se relaciona diretamente com o desenvolvimento dos fenômenos sociais vivenciados na atualidade e interpretados pelo ponto de vista do materialismo histórico e dialético. Assim, afirma que a escola fora da vida e da política é uma hipocrisia. A escola reflete sempre o tempo em que está inserida. Sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado. Se não fosse assim teria sido eliminada da sociedade como um corpo inútil. Por isso não podemos considerá-la como fim nem finalidade educacional absoluta, que tenha condições de criar uma individualidade harmônica baseada simplesmente em métodos invariáveis ditados pela ciência.

O papel da escola é ser a “arma” ideológica da revolução proletária russa. Para Pistrak (2000), o ensino deveria ser voltado ao estudo da realidade atual, já que o passado significava algo a ser superado. Não estava desconsiderando a importância deste passado do ensino, mas reforçava a necessidade de estudá-lo a luz da atual realidade, ou melhor, a luz da concepção marxista. Essa escola deveria enfrentar o estudo da realidade de forma a considerar os fenômenos que ocorrem como simples partes de um processo histórico geral, “é preciso demonstrar a essência dialética de tudo” (Pistrak, 2000, p.34).

Neste sentido, a noção fundamental da base do projeto educativo foi à filosofia da práxis. Através dela se defendia a possibilidade do desenvolvimento das ciências de acordo com as necessidades reais do momento histórico vivido pelos soviets.

O marxismo nos dá não apenas a análise das relações sociais, não somente o método de análise para compreender a essência dos fenômenos sociais em suas relações recíprocas, mas também o método de ação eficaz para transformar a ordem existente no sentido determinado da análise (38).

Para o pedagogo russo era essencial inculcar o “espírito” marxista de análise da realidade, para que os estudantes entendessem a realidade de forma dialética e transformadora. E que a escola fosse vista dentro desse contexto, e não como algo alheio que examina a realidade como se fosse exógeno a ela.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

A pedagogia revolucionária russa dava grande ênfase à categoria *atualidade*, como uma forma de ressignificar o ensino. Esta categoria representava o momento atual, a realidade atual em que se vivia o processo de revolução social comunista. O processo revolucionário deveria ser estudado e vivenciado. Essa categoria era entendida como um compromisso com os interesses e anseios da classe trabalhadora no processo de transição revolucionária. Assim, a escola não deveria transmitir somente a história antiga, mas proporcionar entendimento científico do que estava ocorrendo naquele momento.

Somado a essa categoria temos a autodireção ou autogestão. A autogestão teria como finalidade o trabalho e a construção coletiva independente. Ela seria responsável por retirar do professor o autoritarismo e a centralidade das atividades pedagógicas. Este não teria a tarefa de policiar as ações das crianças, mas auxiliá-las nas tarefas diárias, sendo respeitado pela sua autoridade como pessoa mais experiente, e não como figura que detém todo o poder.

A autogestão correspondia à necessidade do Estado russo em poupar gastos com a educação devido à falta de recursos materiais e de pessoal, provocados pela guerra civil de 1918. Por este motivo, inicialmente foi adotado o autosserviço infantil como uma forma de organizar as escolas comunas. Mas ao longo da prática pedagógica, esse tipo de organização foi criticado pelos próprios pedagogos por não proporcionar tempo suficiente para se refletir sobre as atividades executadas diariamente pelos estudantes, não garantindo a interrelação com a formação científica.

Apesar disso, não podemos reduzir a autogestão ao autosserviço. Ela possibilita aos estudantes entrarem em contato com situações diversas de direção e subordinação, em que certas horas deverão adotar uma postura de dirigentes, e em outras, assumirem uma postura de dirigidos. A proposta educativa autogestionária se distingue do ensino burocrático ocidental, já que este é centrado na autoridade do professor que ensina o respeito às leis impostas de cima para baixo. Enquanto que aquela presa pela decisão coletiva e a autonomia dos estudantes.

Podemos acrescentar que a educação autogestionária é defendida por ser uma forma de combater o ensino tradicional, que reproduz o sistema político hierárquico representativo burguês. Na sociedade capitalista a tendência é a manutenção do regime como forma de conservar a “segurança” dos cidadãos. A idéia defendida é de se preservar as bases





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

“constitucionais”, uma vez que sem elas desapareceria o estado civilizador da sociedade e se estabeleceria a selvageria. Dessa forma, os governantes conseguem justificar o controle imposto de cima para baixo e promover uma democracia representativa e não participativa. Mesmo quando há a auto-organização do sistema educacional, na maioria das vezes, é concebida como um sistema que desemboca numa divisão sistemática e imutável de tarefas (Pistrak, 2009).

Para o pedagogo russo a auto-organização é necessária para introduzir o espírito de responsabilidade e participação na massa trabalhadora. O regime soviético previa a ampla participação dessa massa através do incentivo aos partidos e sindicatos. Não era democrático no sentido republicano da palavra, já que o objetivo maior era a própria anulação do Estado. Assim, a auto-organização da escola não deveria ser determinada pelos professores já que, no lugar de estimular a autonomia estariam estimulando a submissão absoluta e literal ao regime estabelecido. O objetivo é adaptar o regime à vida e não a vida ao regime.

O trabalho é outra categoria primordial. Além de representar o objetivo de qualquer estudo, representa o fundamento da vida, por isso deve ser entendido como base de qualquer educação. É através dele que a autogestão e a atualidade se interligam tornando a escola “viva”. O trabalho é assim considerado como fonte formadora, ou melhor, como princípio educativo, enquanto base fundamental da educação. O trabalho na escola deve ser interligado ao seu valor social, à produção real e a uma atividade concreta e socialmente útil. Pistrak (2000) para diferenciar a percepção soviética das demais, problematiza a questão da adoção do trabalho na escola, relacionando de forma simples e direta as diferentes correntes pedagógicas ocidentais que abordam essa questão.

De forma geral, ele identifica três correntes pedagógicas que tratam o trabalho de forma abstrata. A primeira trata o trabalho do ponto de vista metodológico, servindo como ilustrador de disciplinas. Para essa concepção é necessário o ilustrar pelo trabalho do maior número de processos de ensino/aprendizado possíveis. Assim, o trabalho, segundo Pistrak (idem), entrava na escola de forma desordenada sem nenhuma concepção teórica e era tido como um auxiliar na construção da disciplina escolar.

A segunda corrente pedagógica concebia o trabalho como uma atividade manual laboral, em que o programa de ensino se adaptava completamente a um determinado ofício. O autor





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

aponta que foram feitas várias tentativas em vários lugares da Europa, com modificações um tanto consideráveis, mas não tiveram resultados positivos. Para Pistrak a causa do fracasso era igual ao da primeira corrente. Em ambos os casos se substituía a relação entre trabalho e ciência pela relação dos diferentes cursos com o trabalho das oficinas. Mas a diferença é que esta última corrente subordina o programa de ensino a um ofício. As aulas teóricas e o trabalho manual eram independentes um do outro, e sua ligação era puramente casual. Além disso, ressalta que a base do método não era satisfatória porque as melhores oficinas e mesmo a indústria eram consideradas como sistemas técnicos fechados, como elementos de produção isolados sem levar em conta a dinâmica da própria realidade.

A terceira e última corrente é a mais difundida, e também a mais simples. O trabalho é entendido como uma base excelente de educação, mas não de ensino. Ela entraria no discurso disciplinador e organizador que defende a nobreza do trabalho. Este enobreceria o homem e o educaria para o sentimento coletivista. Qualquer trabalho manual seria precioso meio de educação. A ciência ficaria totalmente esquecida, não sendo necessário buscar qualquer relação entre ela e a atividade laboral.

Indubitavelmente, a questão do trabalho e sua relação com a ciência é muito delicada, principalmente quando estamos nos referindo a uma sociedade de classes. Todos os programas pedagógicos ocidentais conservam a mesma dificuldade. Para Pistrak (idem), o problema do trabalho na escola era a adoção do trabalho de forma abstrata, como uma disciplina isolada e separada da atualidade. Daí também deriva a falta de articulação da *escola do trabalho* com a ciência.

Não se trata de estudar qualquer tipo de trabalho humano, qualquer tipo de dispêndio de energia muscular e nervosa, mas de estudar apenas o trabalho socialmente útil, que determina as relações dos seres humanos. Trata-se do valor social do trabalho (Pistrak, 2000, p.50).

A Rússia passava por dificuldades econômicas em que todos os esforços deveriam ser direcionados à produção e ao desenvolvimento da indústria, e mesmo a escola deveria ser incluída nesse processo. Isso nos leva a pensar que este sistema de ensino defende uma visão um tanto utilitária da educação. Porém, o que realmente se enfatizava era a base do ensino ser o trabalho humano socialmente útil. Como Gramsci, Pistrak defende uma escola em que as atividades





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

guardem seu valor social. Dentro dessa concepção é importante que os estudantes percebam o grande papel social desempenhado pela escola na transformação da realidade vivida. Sem deixar de lado as explicações científicas, tão necessárias para o desenvolvimento da sociedade.

Com relação aos problemas da organização científica do trabalho, Pistrak ressalta que a mesma deve ser considerada como base das práticas escolares. Para ele essa organização não pode ser suscetível a se transformar em objeto de estudo. Seria inconcebível separar suas aplicações da realidade. A ciência só ganha sentido quando aplicada na prática. Sendo assim, o fazer científico do trabalho na escola deve se relacionar com assuntos vinculados à ampliação da base produtiva. Isso seria, logicamente, adaptado a cada fase do desenvolvimento infantil. O importante é analisar o tempo e a organização das atividades laborais como forma de familiarizar os estudantes com essa problemática, e incentivar a elaboração de um pensamento investigativo direcionado a solução dos problemas sociais.

Sendo assim, podemos observar que a preocupação maior da proposta pedagógica soviética era manter uma formação interligada à atualidade e ao trabalho produtivo, estimulando a auto-responsabilidade pelo desenvolvimento do espírito de cooperação nos sujeitos sociais. Mas não podemos desconsiderar os processos históricos da revolução Russa. Essa idéia pedagógica não foi realmente adotada de forma generalizada. Quando Stálin toma o poder, as Escolas-Comunas acabam sendo sufocadas e esquecidas pelo próprio processo revolucionário em meados de 1937 (PISTRAK, 2009). Mesmo assim, sua contribuição pedagógica é de extrema importância já que, de uma forma ou de outra, proporcionou cinco anos de prática de ensino, em que foi possível materializar uma proposta de escola única do trabalho (*idem*, 2009).

Considerações Finais

Ao refletirmos sobre a distinção entre trabalho manual e intelectual na sociedade capitalista a partir do referencial marxiano, e das propostas educativas dos marxistas Antônio Gramsci e M.M. Pistrak, foi possível identificar os limites dos processos formativos das escolas “ativas”, que não consideram o trabalho como princípio educativo, e considerar a





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

omnilateralidade humana como finalidade da escola única do trabalho, se contrapondo a hegemonia educação unilateral.

As idéias de uma escola única do trabalho de Pistrak e Gramsci de certa forma parecem se complementar. Pistrak defende a interrelação entre a escola e a atualidade através da auto-organização e do trabalho produtivo como componentes da educação politécnica. Mesmo assim, Manacorda (2008) identifica que a pedagogia soviética tende a reduzir o sentido do ensino unitário a uma mera questão de disponibilidade e de pluri-profissionalização utilitária. Gramsci nos alerta sobre esses possíveis problemas ao tratar com mais profundamente a necessidade de articular a cultura humanista, a ciência e a especialização profissional, para que a formação não se restrinja ao saber fazer ou a simples técnica científica, se distanciando de seus fundamentos histórico-filosóficos.

Em contra partida, as noções de autogestão da pedagogia soviética podem evitar possíveis posturas dogmáticas presentes na proposta gramsciana. Para Gramsci, o ensino básico deve centrar na figura do professor, já que a geração mais velha deve educar a geração mais nova sobre suas responsabilidades sociais. Essa centralidade não garante que as relações entre os mestres e estudantes deixem de reproduzir o sistema burguês burocrático imposto de cima para baixo. Para Pistrak, desde a mais tenra idade, os estudantes devem enfrentar situações pedagógicas em que se coloquem enquanto dirigentes, e enquanto dirigidos, estimulando assim a auto-responsabilidade no sujeito para com a sua coletividade. O sistema de ensino autogestionário é uma alternativa ao “dogmatismo relativo” gramsciano.

Ao considerarmos a omnilateralidade como fim educativo, e a educação unitária como uma forma de torná-la viável, Gramsci e Pistrak afirmam que a classe trabalhadora deve entrar em contato com uma instrução que a permite entender melhor o trabalho e seus fundamentos econômico-filosóficos, além de garantir seu contato com a técnica científica. Para que isso seja possível não podemos nos restringir a ações isoladas de propostas pedagógicas alternativas, nem tão pouco nos limitar a reformas na escola formal. É necessário pensarmos na transformação das bases produtivas da atual sociedade, e não nos contentar em remendar buracos de uma democracia burguesa que mal dá conta de cumprir o que prometeu: ensino laico, gratuito e de qualidade para todos.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Referências

GRAMSCI, ANTÔNIO. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, 4.ed, Civilização Brasileira, 1982.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**; americanismo e conformismo. Campinas, SP. Ed. Alínea, 2008.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP. Ed. Alínea, 2007.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ªed, São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2008a, p.238-272.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. 3ª reimpressão, São Paulo: Ed. Boitempo, 2009, p. 61-91.

_____. **O Capital: Crítica da economia política**. 27ª Ed, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo, ed. Martins Fontes, 1998.

PISTRAK, M.M. **A comuna escolar**. São Paulo, ed. Expressão Popular, 2009.

_____. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo, ed. Expressão Popular, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 nº 34 jan/abr. 2007, p.152-165.

