



A presença do ideário escolanovista nas primeiras décadas do século XX na educação russa pós-revolução socialista: adaptação ou superação de ideias e práticas educativas?

The presence of the scholovist ideology in the first decades of the 20th century in Russian education after the socialist revolution: adapting or overcoming educational ideas and practices?

La presencia de la ideología de la nueva escuela en las primeras décadas del siglo XX en la educación rusa después de la revolución socialista: ¿adaptación o superación de ideas y prácticas educativas?

Marco Aurélio Gomes de Oliveira
Universidade Federal do Norte do Tocantins (Brasil)
<https://orcid.org/0000-0001-6705-743X>
<http://lattes.cnpq.br/6147461207257222>
marcoareliotoc@uft.edu.br

Carlos Alberto Lucena
Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)
<https://orcid.org/0000-0003-4383-6812>
<http://lattes.cnpq.br/9554910126433226>
lucenabonsais@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar as possíveis contribuições teóricas do ideário escolanovista para a construção da pedagogia socialista na Rússia soviética no início do século XX. Para tanto, temos o desafio de situar no tempo e no espaço as reflexões sobre a escola, a mudança de mentalidade cultural e política da população, a organização social, política e econômica da Rússia soviética. Neste artigo realizamos um recorte teórico das contribuições do ideário escolanovista a partir do referencial deweyano, especialmente, suas observações *in locu* das experiências educacionais soviéticas no ano de 1928. Ao evidenciar as aproximações existentes entre os princípios pedagógicos defendidos pela pedagogia ativa, de inspiração liberal, com os escritos dos educadores russos e estadistas soviéticos, analisamos as contradições postas no contexto histórico e problematizamos algumas certezas e convicções que temos acerca do “ineditismo” das propostas pedagógicas oriundas da Revolução Russa.

Palavras-chave: Escola Nova. Pedagogia Soviética. John Dewey.

Abstract

This article aims to analyze the possible theoretical contributions of the escolovan ideology to the construction of socialist pedagogy in Soviet Russia in the early twentieth century. To this end, we have the challenge of situating in time and space the reflections on the school, the changing cultural and political mentality of the population, the social, political and economic organization of Soviet Russia. In this article we carry out a theoretical excerpt of the contributions of the escolovista ideology based on the Deweyan referential, especially, his observations in locu of the Soviet educational experiences in the year of 1928. When evidencing the existing approximations between the pedagogical principles defended by the active pedagogy, of liberal inspiration, with the writings of Russian educators and Soviet statesmen, we analyze the contradictions placed in the historical context and question some of the certainties and convictions we have about the “originality” of the pedagogical proposals originating from the Russian Revolution.

Key words: New School. Soviet Pedagogy. John Dewey.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar las posibles contribuciones teóricas de la ideología nueva escuela a la construcción de la pedagogía socialista en la Rusia soviética a principios del siglo XX. Para ello, tenemos el desafío de situar en el tiempo y el espacio las reflexiones sobre la escuela, la mentalidad cultural y política cambiante de la población, la organización social, política y económica de la Rusia soviética. En este artículo realizamos un extracto teórico de los aportes de la ideología de la nueva escuela a partir del referencial dewey, especialmente, sus observaciones in locu de las experiencias educativas soviéticas en el año de 1928. Al evidenciar las aproximaciones existentes entre los principios pedagógicos defendidos por la pedagogía activa, de inspiración liberal, Con los escritos de educadores rusos y estadistas soviéticos, analizamos las contradicciones ubicadas en el contexto histórico y cuestionamos algunas de las certezas y convicciones que tenemos sobre la “originalidad” de las propuestas pedagógicas originadas en el Revolución.

Palabras clave: Nueva Escuela. Pedagogía Sovietica. John Dewey.

Ao propormos o presente tema de discussão temos a compreensão que é um debate histórico, exaustivo e, em certa medida, polêmico. Temos o estudo realizado por Bittar e Ferreira Jr. (2015) que analisa as possíveis aproximações entre o ativismo pedagógico escolanovista e práticas pedagógicas da educação soviética no período de transição pós Revolução de Outubro de 1917.

Nesse sentido, nosso artigo tem a intenção de somar os esforços nas análises e problematizações sobre o tema, particularmente no tocante à tese da importância da renovação pedagógica moderna na virada do século XIX para o século XX para a construção de um novo sujeito histórico, ou seja, no caso da experiência russa socialista, como as ideias e experiências educativas oriundas de outros países constituíram referências para pensar e propor uma reforma educacional em sintonia com os princípios sociais e políticos defendidos pela revolução socialista.

Expostos os destaques iniciais, temos o desafio de situar no tempo e no espaço as reflexões sobre a escola, a mudança de mentalidade cultural e política da população, a organização social, política e econômica da Rússia soviética.

Quando nos referimos à **Rússia soviética**, isto é, depois de outubro de 1917, já estamos num período de transição sistêmica em que os grupos políticos pró-revolução alcançaram a hegemonia política e econômica do país, algo que foi sendo construído ao longo de vários anos. Neste artigo, destacaremos como marco temporal inicial a Reforma de 1861, promovida pelo czar Alexandre II, que abolia a servidão “formalmente” do campesinato russo.

Em seus artigos, Silva (2012) argumenta que a Reforma de 1861, apesar de libertar os camponeses, atribuindo-lhes uma pequena porção de terras a ser cultivada e explorada economicamente por eles, na prática, não surtiu efeito, pelo contrário, provocou a necessidade para os pequenos proprietários camponeses da venda de sua força de trabalho em troca de sua subsistência.

Temos a clareza de que a Reforma de 1861 foi resultado do processo crescente das insatisfações dos camponeses russos frente à situação de exploração nos moldes feudais, mesmo que sem uma organização política constituída que direcionasse o movimento. Veremos que, no caso russo, o campesinato, apesar de toda a sua contradição, será fundamental para a efetivação e consolidação da revolução soviética.

Para Silva (2012), tais limitações postas aos pequenos camponeses pela Reforma de 1861 tinham relação direta e o desejo explícito de manter o antigo servo subordinado aos interesses dos grandes proprietários de terras.

Entre as outras obrigações mantidas pela comuna, estava assegurar o pagamento do débito contraído com o Estado pelas terras adquiridas dos senhores. [...] Durante o processo de emancipação, o campesinato foi expropriado de uma parte de suas terras, as quais, chamadas de *otrezki*, passaram aos senhores, deixando os camponeses com terra insuficiente (cerca de três quartos deles dispunham de menos de 25 acres) e sem a possibilidade de usar a maior parte das florestas e das terras comuns. O objetivo da medida era justamente obrigá-los a trabalhar nas terras dos senhores para garantir sua subsistência. Em muitos casos precisaram recorrer ao aluguel da terra dos senhores ou dos *kulaks*. Em certas regiões faziam-no em troca de prestação de trabalho, revivendo em parte a antiga corveia. Em outros casos empregavam-se temporariamente como assalariados nas indústrias ou no campo para complementar a renda familiar (Kemp, 1987, p.153). Tanto nas terras do Estado como nas propriedades dos senhores, os antigos servos continuaram obrigados a empenhar boa parcela dos seus rendimentos no pagamento de impostos e

no ressarcimento das terras recebidas. De um modo geral, a terra foi avaliada acima do preço de mercado. A insatisfação gerada pela reforma foi grande, uma vez que os camponeses consideravam que estavam pagando por terras que já eram deles (GERSCHENKRON, 1976, p. 119 apud SILVA, 2012, p. 112, grifo do autor).

Portanto, percebemos claramente uma divisão na composição do campesinato russo que, apesar de “todos” possuírem uma porção de terras, a exploração e rentabilidade econômica eram algo usufruído apenas por uma parcela restrita da população camponesa. Dois principais grupos sociais formaram o campesinato russo. De um lado, os *kulaks*, camponeses ricos e grandes arrendatários de terras. De outro, os **operários agrícolas**, pequenos camponeses que vendiam sua força de trabalho nas terras mantidas pelos *kulaks* para complementar sua subsistência.

Lenin, na sua obra **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**, escrita no final do século XIX, aponta a característica dessa composição por meio de estatísticas em diversas províncias do país e afirma que, apesar de o número quantitativo de *Kulaks* ser menor, comparado ao número de pequenos e médios camponeses em termos populacionais e extensão de terras, o que garantia a supremacia do menor grupo sob os demais era a detenção dos meios de produção para exploração mais rentável da terra com a utilização de animais traçados, utensílios agrícolas rudimentares e capital para extração da mais valia via trabalho assalariado pago aos pequenos camponeses que dependiam dessa fonte de subsistência. Nas palavras do pensador

Constata-se que a concentração da produção agrícola é muito considerável: os capitalistas “membros da comunidade”, ou seja, que possuem 10 ou mais animais de tração (e eles não são mais que ¼ da população), detêm 36,5% da superfície semeada – tanto quanto os outros 75,3% de camponeses pobres e médios juntos! A cifra “média” (15,9 deciatinas de superfície semeada por estabelecimento, que cria a ilusão de um bem-estar geral, é, aqui e sempre, absolutamente fictícia. [...] Portanto, no grupo inferior há muito poucos camponeses independentes; os pobres não têm instrumentos aperfeiçoados e os camponeses médios os possuem em escala insignificante. A concentração de animais de tração é ainda mais flagrante que a das áreas cultivadas; é evidente que o campesinato rico pratica tanto uma grande agricultura capitalista quanto uma pecuária também capitalista. No polo oposto, estão os “camponeses” que devem ser classificados como operários agrícolas e diaristas com um lote comunitário, já que o seu principal meio de vida é [...] a venda da sua força de trabalho; a eles, para lhes rebaixar os salários e prendê-los à terra, os latifundiários fornecem, às vezes, um ou dois animais de tração (LENIN, 1988, p. 47-48).

Os dados estatísticos foram extraídos da província de Samara, uma importante cidade russa, situada geograficamente próxima ao Cazaquistão e Ásia Central, demonstrando sua relevância do ponto de vista mercantil. O fato mais relevante dos dados estatísticos é a comprovação da tese leninista de que a Rússia, mesmo vivenciando um desenvolvimento tardio do capitalismo, comparado com os demais países da Europa Central, já estabelecia relações sociais de exploração capitalista no campo.

Nesse sentido, demonstramos, por meio das análises teóricas da situação agrária na Rússia, que o contexto histórico no final do século XIX e início do século XX estava tenso, pois os conflitos

de interesses entre os principais grupos que formavam a população agrária eram antagônicos e contraditórios. Essa realidade histórica é considerada importante para Lenin, do ponto de vista político e estratégico, para a derrubada do governo czarista, uma vez que o líder revolucionário escreve em sua obra **Duas Táticas da social-democracia na revolução democrática**, de 1905, um balanço político das atuações dos diversos grupos que participavam da vida política do país, com destaque dado aos grupos considerados contra-hegemônicos, isto é, grupos que almejavam a derrubada do antigo regime, mas que divergiam nas formas de governar após a queda do governo.

Com base nos escritos de Lenin sobre os conflitos latentes entre os pequenos camponeses/proletários rurais e os kulaks/grandes proprietários, percebemos que o caminho construído até a conquista do poder é marcado por contradições e embates políticos que fizeram com que, ao longo dessas duas décadas iniciais do século XX, os bolcheviques pudessem assumir a liderança política do processo revolucionário.

No decorrer da discussão sobre a situação agrária, a composição do campesinato e dos grupos políticos na Rússia pré-revolucionária, uma questão é determinante para o nosso entendimento, as condições sociais e econômicas dos pequenos camponeses que formavam a maioria da população do país, aliadas ao conhecimento teórico, tático e político dos proletários urbanos, que foram fundamentais para a derrubada do governo czarista e instauração do regime socialista.

A preocupação em trazer à baila a discussão da situação agrária na Rússia, sua composição e organização social, foi importante para situar historicamente o papel importante desempenhado pelo pequeno camponês e proletariado rural no processo revolucionário russo, e como os mesmos chamaram a atenção de Dewey, em 1928.

Para iniciarmos a discussão sobre o impacto da Primeira Guerra Mundial na Rússia citamos um trecho da obra de Hobsbawm (1995), **Era dos Extremos**, em que trata, da “surpresa” das grandes potências ocidentais com o desfecho da saída da Rússia da guerra estando em condições tão precárias de promover uma revolução social que contestasse o regime capitalista em plena expansão planetária e domínio dos países imperialistas.

Tornar o mundo seguro contra o bolchevismo e remapear a Europa eram metas que se sobrepunham, pois a maneira mais imediata de tratar com a Rússia revolucionária, se por acaso ela viesse a sobreviver – o que não parecia de modo algum certo em 1919 –, era isolá-la atrás de um “cinturão de quarentena” [...] de Estados anticomunistas. Como os territórios desses Estados haviam sido em grande parte ou inteiramente seccionados de ex-terras russas, sua hostilidade para com Moscou podia ser dada como certa (HOBSBAWM, 1995, p. 40).

O contexto mundial à época era marcado por uma forte concorrência entre os países desenvolvidos da Europa Central que buscavam ampliar e conquistar outros mercados consumidores em países em desenvolvimento. Objetivo era estabelecer uma relação comercial, à primeira vista, com o intuito de submeter tais países à lógica imperialista de dependência e estagnação social, uma vez que era preciso criar as condições necessárias de perpetuação e controle de tais nações e povos.

Segundo Hobsbawm (2009), um dos fatores preponderantes que impulsionaram a mudança de mentalidade dos capitalistas, que até então defendiam a “livre concorrência” entre os mercados para a defesa de um “sistema de proteção de mercado”, foi provocado pela redução das taxas de lucros e a possibilidade de maximizá-los a um patamar jamais atingido sob a forma de cartéis, trustes¹ e a utilização da racionalidade científica na gestão dos negócios.

Nesse sentido, é preciso entender como se caracteriza essa nova fase de transição

¹ Mencionamos a explicação dos conceitos de cartel, *holding*, oligopólio e truste num viés econômico na primeira parte da tese, assim, nossa intenção é esclarecer ao leitor de forma mais objetiva possível sobre as principais características da nova fase do capitalismo e seus desdobramentos na vida cotidiana da população.

do capital, denominada de capitalismo monopolista/imperialista, que se inicia ao final do século XIX e intensifica suas relações nas primeiras décadas do século XX, resultando na partilha do mundo entre as grandes potências da Europa Central (Inglaterra, França, Alemanha, Itália), Estados Unidos e Japão. Hobsbawm (2009) discute que, na fase monopolista do capital, sua preocupação central girava em torno da questão econômica. No entanto, o mesmo autor nos alerta para uma compreensão mais ampliada da questão econômica, pois, diferente do período das grandes navegações em que a relação de dependência era única e exclusivamente exercida pelas colônias, no capitalismo monopolista os mercados consumidores são produtores de determinados produtos que compõem a cadeia produtiva da grande indústria, ou seja, é preciso combinar “certo” desenvolvimento entre os Estados imperialistas e os Estados em desenvolvimento².

Segundo Hobsbawm (2009), é preciso associar os diversos fatores e as características marcantes do capitalismo monopolista que, ao longo do último quarto do século XIX e primeiras décadas do século XX, buscou agrupar alguns países com que mantinham relações comerciais próximas e, concomitantemente, combater os demais países que não faziam parte desse bloco econômico. Entretanto, a relação “harmoniosa” existente entre as grandes potências mundiais não passava de uma “bela retórica”, como vimos nas análises leninistas, “[...] pois, sob o capitalismo, não há outra base para a partilha das áreas de influência, dos interesses, das colônias que não seja a força de quem participa na divisão, a força econômica, em geral, nos seus múltiplos aspectos: financeiro, militar etc.” (LENIN, 2007, p. 140).

A partir dessa discussão histórica e dos desdobramentos oriundos da nova fase do capitalismo, eis uma questão: como foi possível “brotar” um movimento revolucionário num país arrasado pela guerra, pela pobreza e pela fome? Por que esse acontecimento histórico provocou uma reação em larga escala dos países hegemônicos, já que foi algo localizado num país atrasado e com maioria absoluta da população analfabeta?

Retomamos aqui tais questionamentos com o intuito de mostrar que a discussão sobre o contexto histórico russo e internacional chamou a atenção do mundo em vários aspectos, especialmente de Dewey, que, mesmo antes de visitar o país, já havia escrito como observava as reações em seu país de origem frente à nova organização social.

Em seu artigo publicado no periódico *The Seven Arts* em maio de 1917, intitulado **O surgimento de um mundo novo**, Dewey faz algumas observações sobre os acontecimentos ocorridos na Rússia e seus desdobramentos para o restante do mundo, que estava num processo de “reconciliação de paz”, pós-Primeira Guerra Mundial, em que as grandes potências mundiais conseguiram manter e impor sua hegemonia e controle aos países derrotados e demais países. Porém, o filósofo nos chama a atenção para um detalhe referente à situação russa, que, mesmo antes da Revolução de Outubro, já despertava alguns ruídos e suspeitas de revolta ou revolução social.

Quando o presidente pronunciou suas palavras quanto às condições sob as quais o povo americano cooperaria voluntariamente em consertar os termos das futuras relações internacionais, algo se agitou internamente, porém a massa não reagiu; não obstante o apelo foi formulado naquela combinação de fraseologia legal e sentimento que é o nosso apreciado dialeto político. **Na Revolução Russa houve uma emoção mais óbvia. Possivelmente, através de alguma convulsão,**

² Compartilhando das mesmas críticas ao capitalismo em sua fase imperialista, Trotsky (1879-1940) elabora uma teoria que analisa essa relação entre os países centrais e periféricos, denominada de **Desenvolvimento desigual e combinado**, e os livros intitulados **Balanco e perspectivas**, escrito em 1906, e **1905**, publicado em 1909. Para uma leitura mais sintetizada da discussão, ver em LÖWY, M. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. Disponível em: <http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Lowy,%20Michael/a%20teoria%20do%20desenvolvimento%20desigual%20e%20combinado.pdf>. Acesso em: 24 out. 2018.

alguma reformulação que ainda está por vir, haverá uma revelação das condições sob a qual o futuro do mundo pode ser forjado em trabalho paciente e em cortesia fraternal, uma revelação tão autoritária que nela, nós devemos ver e conhecer nós mesmos e reconhecer nossa vontade. Provavelmente, haverá eventos e conclusões parciais (DEWEY, 1929a, p. 446, grifo nosso).

É importante esclarecer ao leitor que, Dewey, ao longo das duas primeiras décadas do século XX, adotou um posicionamento político crítico às mudanças empreendidas pelo sistema capitalista nas diversas esferas (cultural, política, filosófica, econômica, moral), particularmente centrando tais críticas ao papel desempenhado pelos Estados Unidos. No mesmo artigo, Dewey enfatiza essa questão e evidencia os impactos da mudança na configuração das relações internacionais no modo de agir e pensar do povo estadunidense.

Isso é a prova de que um Novo Mundo é, finalmente, um fato e não uma designação geográfica. [...] Nós devemos falar dentro de nossos próprios termos. Eu não digo isso em tom de felicidade ou satisfação, mas lembre-se disso como um fato. É um fato que gera discordância em vários indivíduos, e é especialmente motivo de desacordo para aqueles com quem nos sentimos mais amigáveis. De algum jeito, não deixa de estar em desacordo com nós mesmos que devíamos ter alcançado um estado que é obrigado a ser intelectual e moralmente desagradável para aqueles que são o nosso parente espiritual próximo e que possuem, contra ninguém além de nós mesmos, calorosa simpatia e melhores desejos. **A corajosa luta por democracia e civilização no solo da França não é nossa luta, não é algo a ser percebido sem sentir dores ou náuseas. Mas isto é um fato que se descobriu lentamente, assim como esses últimos longos anos têm proporcionado descobertas para nós mesmos. Essa luta não foi nossa, pois para o melhor ou pior, nós estamos comprometidos a lutar por outra democracia e outra civilização. A natureza deles não é clara para nós: a única certeza é que eles são diferentes.** Esse é o fato de um Novo Mundo. A Declaração da Independência não é mais uma mera dinastia e declaração política (DEWEY, 1929a, p. 445, grifo nosso).

Assim, quando nos deparamos com as análises de Hobsbawm (1995) referentes ao impacto da Revolução de Outubro de 1917 e as associamos com as primeiras impressões deweyanas escritas no mesmo ano, percebemos de fato que tal acontecimento surtiu um efeito impactante nas relações sociais internacionais. Segundo o autor, diante das inúmeras contradições postas,

Parecia óbvio que o velho mundo estava condenado. A velha sociedade, a velha economia, os velhos sistemas políticos tinham, como diz o provérbio chinês, “perdido o mandato do céu”. A humanidade estava à espera de uma alternativa. [...] Aparentemente, só era preciso um sinal para os povos se levantarem, substituírem o capitalismo pelo socialismo, e com isso transformarem os sofrimentos sem sentido da guerra mundial em alguma coisa mais positiva: as sangrentas dores e convulsões do

parto de um novo mundo. A Revolução Russa, ou mais precisamente, a Revolução Bolchevique de outubro de 1917, pretendeu dar ao mundo esse sinal (HOBSBAWM, 1995, p. 62).

No artigo intitulado **Propaganda**, publicado em 21 de dezembro de 1918, no periódico *The New Republic*, Dewey faz menção aos aspectos da resistência e combate exercido pelo governo e grupos hegemônicos nos Estados Unidos em prol da difamação e construção de um discurso anticomunista que colocasse em lados opostos os dois países. Na verdade, o que fica evidente com essa estratégia é a tentativa de escamotear as reais contradições do sistema capitalista que, na sua essência e pela crise interna, revela suas desigualdades e disparidade para com aquilo que promete e o que de fato é materializado e vivenciado pela população. Assim, é preciso saber que

A heresia é proverbialmente uma doença contagiosa. Aprender qualquer coisa sobre o Bolchevique, exceto seus excessos, iria corromper, de outra forma, uma América estável e respeitável. Consequentemente os homens que sinceramente imaginam como os imperadores romanos puderam ser tão cruéis e estúpidos quanto a tentar prevenir a propagação do Cristianismo por meios opressivos estão ansiosos para prevenir a mentalidade e moral do homem de ser enfraquecida atualmente pela propagação do conhecimento de atividades sociais hereges. E pode-se admitir que os meios de comando foram toscos e brutais em comparação com aqueles disponíveis atualmente (DEWEY, 1929a, p. 521, grifo nosso).

Dentre os vários aspectos sociais, destacaremos a questão da educação e como a mesma possui importância crucial tanto do ponto de vista para manutenção da ordem vigente quanto para a promoção e formação de um novo sujeito histórico.

A situação educacional da Rússia nas primeiras décadas do século XX é tratada como prioridade pelos líderes da revolução, haja vista um cenário social e cultural que exigia uma participação, entendimento e tomada de consciência das mudanças sociais que estavam sendo iniciadas. No entanto, nesse período, temos um quadro preocupante de analfabetismo que abrange mais de dois terços da população, algo que coloca inúmeros desafios para o novo governo dos trabalhadores.

Para Capriles (1989), a educação na Rússia, na virada do século XIX para o século XX, era um dos maiores entraves sociais, pois, mesmo sendo um país de dimensão continental, que possuía inúmeras riquezas naturais, apresentava um quadro educacional similar aos dos países mais pobres do mundo.

No início do século XX a Rússia era, especialmente no setor da educação, um dos países mais atrasados do mundo. A maioria da população era analfabeta. Os documentos do censo nacional realizado em 1897 demonstram que entre os homens apenas 29% sabiam ler e escrever, enquanto a porcentagem das mulheres alfabetizadas era muito mais baixa ainda: 13 em cada 100. Por outro lado, 4 em cada 5 crianças não tinham a mínima possibilidade de estudar (CAPRILES, 1989, p.18).

Seguindo o mesmo diagnóstico, para Zoia Prestes (2010), concomitante ao desafio de proporcionar a instrução para a classe trabalhadora, não seria aceitável qualquer instrução, pelo contrário, demandou os esforços de diversos pesquisadores das áreas da pedagogia e da

psicologia o desenvolvimento de uma proposta educacional que cumprisse um duplo papel – instrução e formação cultural.

Durante esse processo de construção e desenvolvimento do novo sistema educacional russo que fosse capaz de atender aos anseios sociais almejados pela revolução socialista, foi necessária uma intervenção direta e organizada do Estado soviético, de modo que desse as linhas gerais de trabalho e aporte necessário para iniciar os trabalhos. No entanto, como todo começo, ainda mais num contexto social marcado por conflitos internos e externos, vide a Guerra Civil que perdurou de 1918 até fins de 1920, conflito esse provocado pela resistência dos grupos ligados ao antigo regime e apoio internacional que combateram a consolidação da revolução soviética.

Concomitante ao desafio de instrução da classe trabalhadora e da nova geração, como dissemos anteriormente, temos a questão relacionada com a forma e o conteúdo de tal instrução. Segundo Krupskaya (2017), figura importante no grupo dirigente do governo bolchevique e membro do Comissariado do Povo de Educação, era preciso superar o atual estado de atraso e descompasso da educação desenvolvida à época pela Rússia.

No texto intitulado **A mulher e a educação das crianças**, escrito em 1899, mesmo antes do processo revolucionário, Krupskaya analisa a instrução destinada à população russa e apresenta duras críticas no que tange à distinção entre a classe dirigente e a trabalhadora. Para a autora, a prioridade nas escolas seria o processo de alfabetização, e mesmo ele era desenvolvido de forma precária e atrasada perante os novos métodos e técnicas de ensino que já estavam em vigor nos países mais desenvolvidos, especialmente os Estados Unidos.

Aquelas crianças que frequentam a escola aprendem apenas com dificuldade a ler, escrever e contar, e mesmo assim, mal. Nós temos escolas muito ruins na Rússia e é proibido que os professores ensinem às crianças algo diferente da alfabetização. É preferível para o governo manter o povo na ignorância e, dessa forma, nas escolas é proibido falar às crianças e dar-lhes livros para ler sobre como outros povos conquistaram a sua liberdade, quais são suas leis e regulamentos; proibem explicar por que algumas nações têm determinadas leis, e outras nações leis diferentes, e por que algumas pessoas são pobres e outras são ricas. Em poucas palavras, nas escolas é proibido dizer a verdade, e os professores só devem ensinar as crianças a reverenciar Deus e os tsares. Para evitar que algum professor mencione alguma verdade, há monitoramento severo das autoridades e, para ocupar o cargo de professor, colocam-se aquelas pessoas que não sabiam muita coisa. Dessa forma, a criança sai da escola sabendo pouco, do mesmo jeito que entrou nela. A própria mãe, geralmente, não é capaz de ensinar nada aos filhos, pois ela também não sabe nada (KRUPSKAYA, 2017, p. 22-23).

Dessa forma, demonstramos ao leitor que a preparação e formação teórica e política da equipe pedagógica da Rússia soviética foram construídas nesse período de transição do século XIX para o século XX. Nesse sentido, é preciso entender que as ações do grupo político estavam condicionadas a esse contexto histórico, isto é, era necessário conhecer aquilo de mais avançado à época para poder se avançar nessas condições num processo revolucionário.

Diante desse cenário social posto, era mais do que necessária uma intervenção direta do Estado soviético na educação, era condição *sine qua non* para consolidação e permanência dos ideais socialistas, uma vez que era fundamental promover a mudança de mentalidade cultural e política das novas gerações. Logo, perceberemos em vários escritos da equipe pedagógica russa uma referência ao movimento pedagógico renovador, cujos princípios gerais estavam centrados

na figura da criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem e na promoção da união dos conteúdos escolares com situações do cotidiano social.

Alguns perguntariam: como assim, utilizaram a pedagogia burguesa, liberal nas escolas socialistas? Para dialogar com tais questionamentos, é preciso entender e situar historicamente o debate, pois a realidade concreta não se desenvolve do nada, pelo contrário, é fruto de um movimento dialético de contradição e superação, na medida em que são postos os desafios, necessidades, interesses e visão de mundo dos sujeitos que fazem a história. Isso significa dizer que é preciso reconhecer os avanços, limites e retrocessos de cada realização humana, e, nesse caso particular, o movimento pedagógico renovador trouxe inúmeros avanços em relação ao modelo pedagógico em vigência, que primava por outros princípios, visão de mundo e de homem. Para Manacorda (2010),

A relação educação-sociedade contém dois aspectos fundamentais na prática e na reflexão pedagógica moderna: o primeiro é a **presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional**, que agora tende para todos a realizar-se no lugar separado “escola”, em vez do aprendizado no trabalho, realizado junto aos adultos; o segundo aspecto é a **descoberta da psicologia infantil com suas exigências “ativas”**. Estes dois aspectos têm entre si relações mais profundas do que possa parecer a uma primeira consideração, embora na prática essas duas exigências pedagógicas sejam divergentes [...]. Estes dois aspectos disputam o grande e variado movimento de renovação pedagógica que se desenvolve entre o fim do Oitocentos e o início do Novecentos, na Europa e na América (MANACORDA, 2010, p. 367, grifo nosso).

Sendo assim, está posto um grande desafio para toda a sociedade, seja ela com referência aos ideais e princípios liberais, seja ela com referência aos ideais e princípios socialistas e comunistas, a centralidade do sujeito no processo de construção de sua própria história e conhecimento em detrimento da supremacia e subordinação das forças “sobrenaturais” e “cristalizadas”. Para tanto, o trabalho, elemento fundamental que impulsiona o desenvolvimento do capitalismo em todas as suas fases, passa a ser encarado não só no seu caráter profissional em si, mas também tem explorado seu caráter educativo, agora com mais sistematização e sintonia com a sociedade.

Krupskaya, em seu texto intitulado **Ao Congresso dos professores públicos**, publicado na revista Verdade Proletária nº. 15, em 1913, demonstra conhecimento das discussões nos demais países a respeito da necessidade da renovação pedagógica. É importante frisar que, nesse momento histórico, não havia explodido a Revolução de Outubro, a Rússia, meses posteriores, entraria numa guerra de grandes proporções, ou seja, já era uma preocupação latente dos líderes revolucionários os rumos da educação numa nova sociedade que rompesse com a lógica do capital e propiciasse para a classe trabalhadora condições de libertação e autonomia política. Logo, era preciso entender que

No estado moderno de classes há uma disputa pela influência na juventude entre as diferentes classes. A classe operária apresenta seguidamente suas exigências democráticas para a escola: 1) *educação geral, gratuita e obrigatória para todas as crianças de ambos os sexos*, com duração até os 16 anos de idade; além disso, a escola deve propiciar às crianças o desenvolvimento físico mais amplo e multilateral (requisito obrigatório para isso é o fornecimento de alimentação saudável e roupas para as crianças); do trabalho (na base do qual está a

participação das crianças no trabalho produtivo, desde idade precoce, em ligação com ampla educação politécnica, com início no jardim de infância, durando até a escola superior); mental, que prepara as crianças para o trabalho intelectual independente; social (que visa o desenvolvimento das predisposições sociais, hábitos para o trabalho coletivo, hábitos de auto-organização e assim por diante); 2) *escola laica*, isto é, com total separação e independência entre escola e igreja; 3) *organização democrática e não burocrática do trabalho escolar*, com a mais ampla participação e controle da população, com eleição de comitês escolares que acompanham as suas atividades; 4) *garantia plena de liberdade de opinião e direito de associação aos professores*; e, 5) *direito da população de receber educação em sua língua nativa, sem qualquer tipo de privilégio para qualquer língua*. Eis as principais exigências de uma democracia consequente, nas quais o proletariado está vitalmente interessado e as quais defende, pois as crianças são o seu futuro (KRUPSKAYA, 2017, p. 33-34, grifos do autor).

Com base nas argumentações de Krupskaya (2017) e Manacorda (2010), ambos pesquisadores de reconhecida trajetória na perspectiva teórica do materialismo histórico e dialético, é possível perceber que a contradição é um elemento presente e fundamental, uma vez que partimos daquilo que temos de mais avançado com propósito de conhecer, questionar e superar, de modo que a pedagogia ativa é uma referência, o ponto de partida e não de chegada para uma pedagogia socialista. Para Manacorda (2010),

O socialismo marxista, ao contrário daquele dos utópicos, **apresenta-se como o antagonista e, ao mesmo tempo, o herdeiro de toda a tradição burguesa**; nele não há nada daquelas tentações negativas, próprias do democratismo do pequeno-burguês e do anarquista, tais como se manifestam na instintiva volta à natureza de Rousseau ou na ostensiva necessidade de destruir tudo, inclusive a cultura [...]. **O marxismo não rejeita, mas assume todas as conquistas ideais e práticas da burguesia no campo da instrução, já mencionadas: universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática do trabalho, como também a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico**. O que o marxismo acrescenta de próprio é, além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar estes seus programas, **uma assunção mais radical e consequente destas premissas e uma concepção mais orgânica da união instrução-trabalho na perspectiva oweniana de uma formação total de todos os homens** (MANACORDA, 2010, p.357, grifo nosso).

Feitas algumas ponderações iniciais a respeito da relação da pedagogia ativa com o trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica soviética, passamos para a discussão sobre as medidas governamentais tomadas para se enfrentar esse cenário instável da educação na Rússia soviética. Concomitantemente, vemos que essa relação voltará mais forte nos escritos de Krupskaya (2017) e Lunatcharski [1917 ou 1918], ambos membros importantes do *Narkompros*, mais conhecido como Comissariado do Povo de Educação, órgão central responsável pelo planejamento e organização do sistema nacional russo, cuja tarefa inicial seria desenvolver um plano educacional que combatesse o analfabetismo e promovesse uma renovação pedagógica de acordo com os princípios defendidos pelo Partido Comunista.

A respeito da preocupação com a instrução e formação da população russa, Anatói Lunatcharski³ (1875-1933) foi nomeado o primeiro Comissário do Povo de Educação pós-Revolução de Outubro de 1917, permanecendo à frente do órgão até 1929. Em seu discurso no **I Congresso de Toda a Rússia para a Instrução Pública**, o comissário apresenta conhecimento da situação que será enfrentada pelos trabalhadores e aponta a importância do órgão central da educação como ponto de apoio e referência para os demais setores da educação no país.

Quando fui nomeado Comissário para a Instrução Pública, não podia deixar de me aperceber desta enorme responsabilidade de que o povo me investiu. **Trata-se de transmitir o mais rápida e amplamente possível o saber ao povo, de destruir o privilégio do conhecimento de que só uma ínfima parcela da sociedade gozava.** [...] Sabíamos que existia um Comitê de Estado, bem como pedagogos de vanguarda; sabíamos que a nossa reforma escolar não coincide com a deles, que vai mais longe, que comporta um contínuo avanço para o objetivo de formar um homem mais culto, mais disciplinado, mais bem adaptado à vida social. [...]. **O poder de Estado tem para já um problema: como dar ao povo, o mais rapidamente possível, um máximo de conhecimentos em prol da enorme tarefa que a revolução lhe confiou** (LUNATCHARTSKI, [1917 ou 1918], p. 02, grifo nosso).

Lunatcharski [1917 ou 1918] tem a clara convicção de que a mudança almejada na maneira de lidar com a educação e com a instrução da classe trabalhadora deveria ser obra da própria classe trabalhadora, isto é, desejamos “[...] um autêntico poder do povo [...]. A nossa orientação é, portanto, a de interessar a população pela escolaridade, [...] que a população local, organizada em comitês ou em soviets, assumam a direção suprema da escola” (LUNATCHARTSKI, [1917 ou 1918], p. 03).

Consideramos importante a discussão realizada por Irina Mchitarjan⁴ em seu estudo referente à recepção das ideias deweyanas na Rússia antes e depois da Revolução de Outubro de 1917. Mchitarjan, em seu artigo intitulado “*John Dewey y el Desarrollo de la Pedagogía Rusa antes de 1930 — Informe sobre una recepción olvidada*”, publicado em 2009 no periódico *Encuentros sobre Educación*, nos apresenta uma série de detalhes sobre a importância da pedagogia ativa desenvolvida por John Dewey para os educadores russos e como esse diálogo foi assimilado pelos mesmos no desenvolvimento de novas propostas pedagógicas para educação russa, antes ou depois do processo revolucionário.

No referido artigo, a autora destaca que as ideias pedagógicas renovadoras era algo conhecido por parte dos educadores russos e, em certo sentido, apesar de algumas divergências entre as perspectivas defendidas pelos grupos de educadores reformistas russos, algo em comum unificava o trabalho de ambos os grupos – a necessidade de adequar a escola para uma sociedade moderna, dinâmica e industrializada –, isto é, almejavam uma escola laica e universal para todos. Segundo Mchitarjan (2009),

³ Para mais informações sobre a formação acadêmica e política de Lunatcharski, ver <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/l/lunacharsky.htm>. Acesso em: 24 out. 2018.

⁴ Irina Mchitarjan é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Bielefeld em 1998. Seu foco de pesquisa concentra-se nos estudos internacionais comparados, com ênfase nos sistemas de ensino e transposição cultural de pensamentos pedagógicos entre os países. Para saber mais informações, ver <https://www.unibw.de/hum-bildungswissenschaft/professuren/iib/prof-dr-irina-mchitarjan>. Acesso em: 24 out. 2018.

A apreciação que os principais atores, na área da política, escolar russa entre 1900 e 1917 – os “pedagogos estatais” e as forças reformistas – faziam de estes problemas era muito diversa. Enquanto que a intenção dos pedagogos estatais – que exerciam suas funções em órgãos vinculados com a igreja e com o estado – era a de preservar o sistema em um nível de subdesenvolvimento, **as forças reformistas (se, bem com distintas orientações pedagógicas) apostavam, com uma intensidade cada vez maior, à introdução da escolaridade obrigatória geral e o estabelecimento de um sistema educativo comum, homogêneo e a reforma em sua pedagogia.** Para além dessas reclamações conjuntas, cada uma das forças reformistas trabalhava em seus próprios projetos de reforma (cf., em mais detalhes, Mchitarjan1998). **Neste marco, foram fundamentalmente duas importantes correntes reformistas da época – a da “educação livre” e a da “educação realista” – as que atuaram na recepção da pedagogia de Dewey antes de 1917** (MCHITARJAN, 2009, p. 166, grifo nosso).

Portanto, percebemos que, mesmo antes da Revolução de Outubro de 1917, já existia uma atmosfera de debates e discussões em torno da necessidade de mudança no cenário educacional russo, que, mesmo que não desejada e estimulada por parte do governo czarista, foi ganhando adeptos e construindo um terreno mais fértil para sua implementação, posteriormente, pelo governo soviético.

Dentre os grupos de educadores reformistas existentes na Rússia no período em questão, destacamos dois, a saber, educadores livres e educadores realistas, ambos os grupos defendiam a renovação pedagógica, a diferença entre eles se dava em virtude do foco do aprendizado, ou seja, enquanto o primeiro concentrava sua atenção no aspecto pedagógico, educativo e autonomia do sujeito da aprendizagem (educando), o segundo enfatizava que o processo educativo deveria priorizar a formação para o trabalho produtivo, em sintonia com as demandas da sociedade moderna e industrializada.

Segundo Mchitarjan (2009), o grupo denominado “educadores livres” adquire essa conotação pelo fato de os princípios teóricos defendidos se aproximarem da perspectiva liberal, ou seja, a defesa da liberdade e autonomia individual, valorização da diversidade do cotidiano e centralidade do educando no processo de construção do conhecimento. L. Tolstói⁵ (1828-1910) é considerado um dos pioneiros e principais expoentes dessa perspectiva teórica no cenário educacional russo, de modo que influenciou diversos educadores russos, em especial Krupskaya e Lunatcharski, ambas personalidades políticas que terão destaque no planejamento educacional no período pós-revolucionário.

É importante frisar que ambas as personalidades políticas citadas, apesar de dialogarem com alguns princípios da pedagogia moderna liberal, **apresentavam uma radicalidade teórica oriunda de suas formações políticas no campo do marxismo e participação no Partido Comunista russo.** Nesse momento, percebemos o caráter político do posicionamento adotado por eles quando assumem responsabilidades burocráticas no que tange à condução e convencimento dos demais envolvidos no processo educativo da necessidade de consolidar a mudança pedagógica capaz de atender aos anseios da classe trabalhadora russa carente de instrução profissional-técnica, formação cultural e política.

⁵ Liev Tolstói foi um importante escritor e romancista russo do século XIX. Autor do conhecido romance **Guerra e Paz**, publicado em 1869. Para mais informações sobre Tolstói, ver nos endereços eletrônicos: https://www.ebiografia.com/leon_tolstoi/. https://pt.wikipedia.org/wiki/Liev_Tolst%C3%B3i. Acesso em: 26 out. 2018.

Em seu texto escrito em 1918, intitulado **Sobre a questão da escola socialista**, Krupskaya caracteriza como a escola soviética deve agir na formação da nova geração. Ela enfatiza que os níveis de ensino devem estar integrados entre si, de modo que o objetivo final da escola seja a formação plena do indivíduo, isto é, que contemple os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e políticos a fim de alcançar sua autonomia própria autonomia e liberdade.

Assim, jardim de infância, escola primária e escola média, todas elas são elos do desenvolvimento geral, intimamente ligados entre si. O mais importante, o que deveria ser diferente na escola socialista em comparação com a escola atual, é o fato de que **a única finalidade da escola é a possibilidade do desenvolvimento multilateral pleno do estudante**; ela não deve suprimir a sua individualidade, mas apenas ajudar na sua formação. A escola socialista é uma escola livre, onde não há lugar para o adiestramento, quartéis e memorização. **Entretanto, ao auxiliar na formação da individualidade, a escola deve preparar o estudante para garantir que ele seja capaz de revelar esta individualidade em um trabalho que tenha utilidade social.** E por isso, a segunda característica das escolas socialistas deve ser o amplo desenvolvimento do trabalho produtivo das crianças. Atualmente, fala-se muito sobre o método do trabalho, mas a escola socialista deve não apenas aplicar o método do trabalho, mas também deve organizar o trabalho produtivo das crianças (KRUPSKAYA, 2017, p.74-75, grifo nosso).

Ao retomar o discurso de Lunatcharski no I Congresso de Toda a Rússia para a Instrução Pública, quando o mesmo afirma a diferença da escola socialista para a escola burguesa, percebemos a mesma perspectiva teórica defendida por Krupskaya quando atribui relevância e preocupação com a individualidade do sujeito educando, de modo que sejam respeitadas e valorizadas suas diferenças, ao mesmo tempo em que o coletivo constitui-se numa importante referência no sentido de solidariedade e cooperação mútua entre os membros do grupo social, nesse caso especial, a escola e a comunidade escolar interagem de acordo com os interesses do projeto societário mais geral e complexo.

Faz parte da autêntica escola socialista a maior individualização, mas quanto mais a criança se vá desenvolvendo (vemo-lo em todos os jardins de infância, em todas as escolas para crianças), mais importante se torna que, desde a mais tenra idade, se lhe ensine a respeitar o caráter social de outrem, sejam organizados para as crianças jogos e passatempos comuns, **sejam obrigadas a cooperar.** Uma coisa como o teatro na escola, como o trabalho no jardim escolar, numa fazenda, numa biblioteca, num laboratório, obrigará as crianças a trabalhar em conjunto. Não acabará assim, cada um por si, por compreender que não pode contentar-se com um só aspecto da escola, que não pode ocupar-se unicamente de si próprio, sem ter em conta os outros? Todo o jogo é um processo no qual é preciso cooperar. **Tudo o que é baseado no princípio do coro, da harmonia, é educação social e contribui para integrar a criança na estrutura complexa, mas una, que uma verdadeira sociedade deve ser** (LUNATCHARTSKI, [1917 ou 1918], p. 14, grifo nosso).

Portanto, a partir desse alinhamento teórico existente entre Lunatcharski e Krupskaya no que tange às ideias de renovação pedagógica para esse período inicial de consolidação da revolução socialista, percebemos que as ideias dos reformadores partidários da “educação livre” cumpriram importante papel na recepção dos conceitos escolanovistas deweyanos.

A seguir veremos que o outro grupo de educadores reformistas, denominado “educadores realistas”, apresenta outro foco de centralidade para esse momento de renovação pedagógica, mas que, ambos os grupos têm na referência teórica deweyana um importante ponto de apoio para pensarem uma nova escola moderna.

Segundo Mchitarjan (2009), os educadores realistas tinham como propósito inserir o trabalho como elemento central na prática educativa, de modo que, por meio do trabalho e da atividade prática, os educandos pudessem aprender e adquirir conhecimentos voltados para uma qualificação profissional a ser exercida no fim do processo formativo promovido pela escola média. Portanto, eles almejavam,

ante tudo isso, consolidar o princípio do trabalho nas escolas elementares e estender a formação vocacional. Seu objetivo era dar prioridade a uma educação realista, científica e orientada à prática (cf. Medynskij 1938, pp. 377ss., 381; ver mais em “Reforma SrednejŠkoly” 1915, p. 78-85) (MCHITARJAN, 2009, p. 166).

Assim, para os educadores realistas, naquele momento histórico era preciso enfatizar uma formação escolar que estivesse em plena sintonia com as demandas da sociedade moderna, ou seja, a educação contribuiria na preparação e qualificação dos futuros trabalhadores especializados e dinâmicos, tal como se passou a exigir com o desenvolvimento e avanço do processo de industrialização em todo o mundo.

Concomitante ao desejo de unificar o trabalho na perspectiva educativa e profissional, os educadores realistas consideravam que a pedagogia ativa, desenvolvida por Dewey nas escolas estadunidenses à época, demonstravam preocupação especial com o aspecto social, no sentido de que a educação visava o público geral, sem distinção de classe social, e, por meio do trabalho cooperativo, participativo e dinâmico, contribuía para a formação de um novo sujeito social, adaptado às novas demandas da sociedade em desenvolvimento.

Nesse momento, reiteramos a importância da compreensão do período histórico em questão e, para tanto, percebemos, no discurso dos educadores realistas no I Congresso Panrusso de Educação Popular, realizado em São Petersburgo, de 22 de dezembro de 1913 a 3 de janeiro de 1914, que uma das preocupações centrais girava em torno da defesa da escola do trabalho, tema esse defendido pelo grupo dos educadores livres. Entretanto, no decorrer da discussão, percebemos claramente o cuidado dos educadores realistas em se convencer da importância da educação voltada para o trabalho no sentido produtivo, em sintonia com as demandas sociais desejadas para a promoção da renovação pedagógica da educação russa.

A tese básica de quase todas elas eram a seguinte: **a escola do trabalho era a melhor solução para os problemas da época, tanto pedagógicos quanto econômicos** (cf. Levitin 1914/1915). Para fundamentar esta tese, alguns pedagogos “realistas” (p.ej., Kasatkin, Levitin y Repin) fizeram referência, entre outros autores, também a Dewey e sua concepção de uma formação por meio do trabalho, citando obras de Dewey e alegando que graças a implementação do princípio do trabalho nas escolas norte-americanas, haviam conseguido importantes avanços pedagógicos nos Estados Unidos (cf. “Doklady” 1915, pp. 46 y 51). **Mediante o princípio do trabalho –**

se argumentava – **a escola norte-americana não somente havia melhorado o ensino, senão que também havia conseguido êxitos consideráveis na educação social dos jovens** (cf. “Doklady” 1915, p. 78) (MCHITARJAN, 2009, p. 170, grifo nosso).

Sobre o debate da escola do trabalho, Capriles (1989) discute a importância de Shulgin e Pistrak para aprofundamento teórico dessa questão essencial para a escola soviética. Segundo Capriles (1989), é perceptível o esforço de toda a equipe pedagógica russa em consolidar uma nova proposta pedagógica que tenha como fundamento científico os conhecimentos mais avançados à disposição, sempre associados ao projeto político de sociedade em fase de consolidação.

Posta essa discussão da participação e importância dos grupos reformistas (educadores livres e realistas) na Rússia antes da instauração do regime soviético em 1917, quisemos explorar toda a dinâmica e complexidade que giravam em torno da problemática a ser enfrentada pelos estadistas russos responsáveis pela educação no país após a tomada do poder político pelos bolcheviques. Assim, quando dialogamos com os autores (CAPRILES, 1989; MCHITARJAN, 2009) sobre a recepção das ideias escolanovistas deweyanas e como as mesmas constituíram importante referência teórica, **estamos ciente de suas limitações e contradições**, a ponto de reconhecermos seu esforço teórico de entender as razões que provocaram a aproximação de matrizes teóricas distintas num contexto histórico local e internacional, marcado por disputas políticas e econômicas complexas.

Ao problematizar as razões que levaram à aproximação dos educadores russos com a pedagógica ativa deweyana, temos as análises de Manacorda (2010) que afirma a importância ímpar do filósofo estadunidense na discussão sobre a renovação pedagógica moderna, não só no seu aspecto pedagógico, mas sobretudo na associação do trabalho como elemento educativo capaz de promover a aprendizagem de modo participativo, dinâmico e cooperativo, levando em consideração as demandas nos diversos aspectos da vida social (econômica, cultural, política, científica).

Como contribuição ao debate, convidamos Viktor Nikolaevich Shulgin⁶ (1894-1965), importante educador russo, que realizou diversos trabalhos junto com Pistrak na Escola-Comuna-Experimental em Moscou, com o qual apresentou algumas divergências sobre a aplicação do politecnismo nas escolas do campo e da cidade.

Shulgin (2013) apresentará uma discussão inicial, no seu livro **Rumo ao politecnismo**, sobre a relação escola e sociedade defendida por John Dewey. Segundo o autor,

Está claro, dessa forma, que Dewey enfrenta uma contradição *insolúvel*; *ele entende* que o desenvolvimento econômico do mundo impõe à escola exigências que não são viáveis dentro do regime democrático existente. “Impraticáveis”, “impossíveis”, elas exigem mais do que deseja Dewey. E ele? Ele não quer se separar do sistema existente, lutar pelo futuro; não, ele quer “atenuar as contradições”, “adaptar”. Esta é a meta principal da sua filosofia. Este é o núcleo do seu sistema de ensino (SHULGIN, 2013, p. 29- 30, grifo do autor).

⁶ Educador e historiador, Shulgin terminou seus estudos na Universidade de Moscou em 1917. Foi membro do Conselho de Deputados Operários da cidade de Ryazan e do Comitê Executivo, foi Comissário Provincial das Finanças e Comissário Provincial da Educação de Ryazan em 1918. Entre 1918-1922, trabalhou no Comissariado do Povo para a Educação. Entre 1922-1931 foi diretor do Instituto de Métodos do Trabalho Escolar (em 1931 do Instituto de Pedagogia Marxista-Leninista). Trabalhou na Seção Científico-Pedagógica do Conselho Científico Estatal (GUS) entre 1921-1931, presidida por N. K. Krupskaya (FREITAS, 2013, p. 07-08). Ver em: FREITAS, L. C. Prefácio. In: SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo** (artigos e conferências). Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Editora Expressão Popular, p. 07-11, 2013.

Dessa forma, percebemos que Shulgin (2013) reconhece as ponderações feitas pelo filósofo estadunidense em relação ao momento crítico da escola e sua relação com a sociedade capitalista. Entretanto, segundo o educador russo, a fidelidade teórica aos princípios liberais impossibilitaria Dewey de encarar algumas contradições postas no sistema capitalista, algo que na visão marxista está dado como crucial para a superação de tais críticas sobre a formação escolar. A luta de classes é uma das contradições elencadas por Shulgin (2013) que não é levada em consideração nas análises deweyanas no tocante ao processo de renovação pedagógica, impulsionado pelas mudanças no processo de produção e no mundo do trabalho. Segundo Shulgin (2013),

É assim que Dewey se atrapalha em contradições, incapaz para resolvê-las, para ligar os pontos; assim, sonhando com uma sociedade sem classes, ele *de fato* atua em favor da burguesia. Esta confusão teórica cresce em uma verdadeira filosofia, filosofia da reconciliação, de conciliação de disputas, em pragmatismo. Uma classe que está morrendo, da qual Dewey é representante de seu pensamento, não pode, é claro, criar qualquer outra filosofia. Ela tem tudo no passado, ela não tem futuro e, portanto, não tenta resolver as contradições (a sua resolução é igual à sua destruição), mas reconciliar, suavizar. Portanto, a sua pedagogia de reconciliação, “a eliminação das contradições” é impotente e inconsistente. [...] A pedagogia de Dewey é a pedagogia da época imperialista; ela nasceu no país mais desenvolvido do mundo; eis por que nela, de modo mais vivo do que em qualquer outro lugar, os germes do futuro encontram seu reflexo, eis por que são os mais visíveis as contradições (SHULGIN, 2013, p. 37-38, grifo do autor).

Interessante observar, nas críticas de Shulgin (2013), que o mesmo reconhece na proposta pedagógica deweyana “os germes do futuro”, ou seja, afirma que não é possível por meio dos princípios liberais promover a libertação plena da humanidade, entretanto ressalta a valorização do meio social como referência dos processos educativos, algo fortemente explorado na teoria pedagógica deweyana.

É possível perceber que Shulgin (2013) apresenta uma crítica contundente em relação aos princípios pedagógicos deweyanos, se compararmos com a crítica feita pelos outros educadores russos que participaram da transição pedagógica pós-Revolução Russa em outubro de 1917. Com base em seu livro **Rumo ao politecnismo**, no qual discute, em especial, a categoria trabalho associada à educação como um princípio educativo, para Shulgin (2013),

A tarefa não é criar um trabalhador com especialização estreita, mas “dar ao estudante algumas ideias sobre as condições reais de produção, para que ele tenha um certo critério para a escolha mais consciente de uma profissão”. [...] Dewey é inimigo da escola profissional: “Nada poderia ser mais absurdo que a preparação para uma atividade específica”. Em sua opinião, a produção moderna exige um trabalhador amplamente educado e escolas que, segundo ele, atendam a esse requisito, mas com o trabalho devidamente organizado para, nele, “oferecer treinamento para mais de uma profissão”. Nisto está o lado forte e positivo do sistema pedagógico de Dewey. Ele entendeu que a escola do trabalho não é casual, não é uma invenção ociosa de pedagogos. Não; ela necessariamente é chamada à vida pelo andamento do desenvolvimento econômico. Ele entendeu que a economia exige uma escola industrial, que não se pode criar o operário necessário pela

escola do ensino; entendeu que não necessitamos de um profissional estreito, mas de um homem com grande reserva de conhecimentos teóricos e práticos; que todos os programas escolares devem estar ligados à vida, que os estudantes, no futuro, ainda na escola, *já devem tomar* parte da edificação, que a escola deve ser colocada a serviço da vida; e, mais que isso, ele tentou mostrar como se faz isso, como isso pode acontecer (SHULGIN, 2013, p. 34-35, grifo do autor).

Portanto, ao convidar Shulgin (2013) para o debate sobre a recepção e/ou rejeição dos princípios pedagógicos deweyanos nas escolas russas soviéticas, demonstramos ao nosso leitor que, guardadas as **profundas diferenças teóricas** que norteiam a visão de mundo dos líderes educacionais soviéticos e John Dewey, é perceptível que todos atribuem papel político à educação para a formação humana que contribua na construção de um projeto societário.

Outro ponto de observação trata-se da publicação dos textos da Krupskaya, e neste momento, priorizaremos as publicações que vão de 1921 a 1927. A ressalva feita aqui é importante para demonstrarmos ao leitor que, apesar das diferenças de datas de publicação, ainda nesse período, percebemos certa unidade com aquilo que outros estudos analisaram referente à relevância da pedagogia ativa para o desenvolvimento de uma pedagogia propriamente socialista⁷, algo que não será objeto central neste estudo, mas que, após a mudança política no governo central da União Soviética com a morte de Lenin e a consolidação de Stálin, tais ideias renovadoras passaram a ser alvo de críticas e rejeição por alguns que, até então, tinham como referência os princípios educativos desenvolvidos pela pedagogia ativa.

Sendo assim, no texto intitulado **A questão da educação comunista**, escrito em 1921, Krupskaya aponta as diretrizes necessárias para a construção de uma verdadeira escola, sendo ela democrática, participativa e referenciada nos anseios da classe trabalhadora. Para Krupskaya (2017),

A escola que o poder soviético procura criar atende aos requisitos de uma **democracia plena**: ela é única para todos. Esta escola atende às exigências do desenvolvimento econômico, contribuindo para a melhor preparação mais prementes da classe operária neste momento histórico: **ela contribui para a transformação da classe operária que tomou o poder em dona e organizadora da produção coletiva** (KRUPSKAYA, 2017, p. 88, grifo nosso).

A transformação pretendida pelo governo soviético deveria se pautar pelo princípio da democracia e participação massiva da classe trabalhadora, para tanto, a educação deveria ser o meio essencial para a formação dessa consciência de classe. Krupskaya, no texto **A ideologia proletária e a cultura proletária**, publicado em 1922, deixa claro que o caráter classista, assumido pelo proletariado, é provisório, pois é preciso construir a conjuntura política que leve a sociedade para o fim da divisão de classes, logo, seu objetivo é “[...] quebrar a velha máquina do Estado, o velho aparato repressivo, **o proletariado deve utilizar todos os meios para conquistar também ideologicamente a influência para convencer os outros**, para conseguir

⁷ No decorrer da pesquisa intitulada O pensamento educacional de John Dewey: estudo historiográfico a partir das produções acadêmicas (teses e dissertações) dos Programas de Pós-Graduação em Educação, encontramos uma dissertação que discutiu particularmente essa questão, com o título **O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada**, escrita por Cezar Ricardo de Freitas, em 2009, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Universitário de Cascavel. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/907/1/Freitas%20Cezar%20Ricardo.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

a aceitação geral de sua ideologia” (KRUPSKAYA, 2017, p. 99-100, grifo nosso).

Portanto, está posto para os dirigentes da classe operária um duplo desafio – instruir a classe trabalhadora, erradicando o analfabetismo e, ao mesmo tempo, promover uma mudança nos métodos e técnicas pedagógicas utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Como ponto de partida, Krupskaya, em seu texto **As tarefas da escola de primeiro grau**, publicado em 1922, afirma que a escola primária

deve despertar na criança a curiosidade, um interesse ativo pelo ambiente, um interesse investigativo pelos fenômenos e fatos, tanto no campo das ciências naturais como da vida social. Para isso, é necessária uma forte ligação da escola com a população, com seu trabalho, com toda sua vida econômica; no ensino é necessário apoiar-se na realidade do meio ambiente da criança. É necessário um método investigativo de abordagem das disciplinas estudadas, que por sua vez coloque em primeiro lugar as ciências naturais e o trabalho. **A segunda tarefa formativa da escola de primeiro grau é ensinar a criança nos livros, na ciência, a buscar respostas para as questões que aparecem, dar a ela a consciência de que pode procurar nos livros o que pensou a humanidade sobre esta ou aquela questão.** Disso decorre a necessidade de dar grande lugar na escola, mesmo no primeiro grau, ao estudo independente das crianças, mudando o caráter dos estudos escolares, ampliando a seleção de materiais para estudo. **A terceira e não menos importante tarefa é desenvolver nas crianças o hábito de viver, estudar e trabalhar coletivamente** (KRUPSKAYA, 2017, p. 105-106).

Nesse momento, três pontos nos chamam a atenção nessa citação e que, reiteradamente, vemos nos escritos da equipe pedagógica soviética do período. O primeiro diz respeito à valorização do indivíduo enquanto sujeito do processo. É importante observar que tanto Krupskaya quanto Lunatcharski ressaltam a figura do educando como central no processo de aprendizagem.

Essa preocupação em promover o protagonismo do educando no processo educativo tem associação direta com o desejo de formar uma consciência política e democrática para a nova geração que consolide um processo revolucionário que pressupõe romper com algumas barreiras impostas pelo regime capitalista, dentre elas, a passividade e submissão, ambas precisam ser combatidas a todo custo em todos os espaços sociais.

Nosso segundo ponto de destaque, oriundo da citação do trecho de Krupskaya, diz respeito à preocupação da equipe pedagógica soviética com o conteúdo e a forma com que serão trabalhadas as propostas pedagógicas nas escolas. Percebemos que a valorização do educando enquanto sujeito do processo de aprendizagem tem forte ligação com a forma de trabalho, pois um sujeito autônomo será capaz de investigar e manusear diversas fontes de pesquisa, e, mais, a partir do incentivo para as atividades práticas e laboratoriais, é possível o desenvolvimento do espírito crítico e do critério da validade científica.

Segundo Lunatcharski [1917 ou 1918, p. 40], é “[...] muito útil que as crianças do primeiro grau tenham uma oficina de ajuste, uma escola onde aprendam marcenaria, a trabalhar nos tornos, que saibam medir, aplicar e confeccionar com precisão um objeto simples qualquer”. É perceptível a atenção especial destinada aos trabalhos manuais e do cotidiano social, atividades essas de caráter prático, que propiciam às crianças um conhecimento concreto e vivo da realidade social.

Como terceiro ponto em destaque, temos a questão do trabalho coletivo e cooperado como um dos fundamentos do processo de ensino e aprendizagem. A organização pedagógica das escolas soviéticas buscava, ao mesmo tempo, a formação da individualidade autônoma do sujeito por meio de atividades em grupo, e, para realização das mesmas, seria necessário o trabalho cooperativo e solidário dos membros do grupo. Com isso, era vivenciado na prática cotidiana das escolas o entendimento da utilidade social de todos, pois não seria possível apenas um indivíduo cuidar da horta, dos animais, realizar pequenos serviços de marcenaria de forma satisfatória e que atendesse aos desejos do contexto em que estava inserido.

Esse caráter da educação soviética não passou despercebido por Dewey em sua visita ao país em 1928. No artigo intitulado **A construção de um mundo novo**, publicado em 21 de novembro de 1928, o filósofo observa os desafios enfrentados pelos líderes socialistas no que tange à tarefa educacional e fica admirado com a perspicácia e perseverança na condução dos trabalhos.

A viagem a Moscou me impressionou mais do que meu próprio país. Existe, na verdade, uma juventude liberta das lembranças e temores do passado, uma juventude movida por uma vida repleta de esperança, confiança, quase hiperativa, ingênua em alguns temas e repleta de coragem em outros. **A liberdade das sequelas do passado potencializa o ardor para a criação de um mundo novo.** Quando tivemos contato com os líderes educacionais, percebi uma sensação de inquietação sobre os desdobramentos da infinita tarefa assumida. **Não havia desânimo, mas sim, uma preocupação com o futuro interagindo com suas esperanças e entusiasmo. A união entre a espontaneidade, o humor e a seriedade é uma marca da Rússia. Certamente, influencia os seres humanos incumbidos através da educação do desafio de criar uma outra mentalidade para o povo russo** (DEWEY, 2016, p. 72, grifo nosso).

É muito instigante e provocador percebermos os diálogos estabelecidos no contexto histórico em questão pelos intelectuais de diversas matrizes teóricas, algo considerado por nós muito salutar e frutífero. Seguindo essa perspectiva de trabalho, deparamo-nos com outro artigo produzido por Dewey, intitulado **A escola nova para uma nova era**, publicado em 12 de dezembro de 1928, em que o filósofo demonstra ter conhecimento das discussões promovidas pelos educadores russos referentes à educação e ao movimento de renovação pedagógica em contraposição ao ensino tradicional desenvolvido pelo antigo regime czarista.

há duas causas para a adoção desta concepção de educação industrial identificadas com a cultura geral e adequadas a uma sociedade cooperativa no presente. **Uma delas é o estado da teoria educacional progressista em outros países, especialmente nos Estados Unidos durante os primeiros anos após a Revolução.** O princípio fundamental desta avançada doutrina foi que a participação no trabalho produtivo é o principal estímulo e guia para a atividade autoeducativa por parte dos alunos, uma vez que tal trabalho produtivo está de acordo com o processo natural ou psicológico da aprendizagem; a outra é que fornece o melhor caminho para relacionar a escola com a vida social. Alguns dos educadores liberais russos trouxeram essas concepções para as escolas privadas experimentais antes da Revolução; a doutrina tinha o prestígio de ser a mais avançada

entre as filosofias educacionais, respondendo às necessidades imediatas russas (DEWEY, 2016, p. 97-98, grifo nosso).

Ao evidenciar as aproximações existentes entre os princípios pedagógicos defendidos pela pedagogia ativa, de inspiração liberal, com os escritos dos educadores russos e estadistas soviéticos, analisamos as contradições postas no contexto histórico e problematizamos algumas certezas e convicções que temos acerca do “ineditismo” das propostas pedagógicas oriundas da Revolução Russa.

É importante deixar claro que reconhecemos o esforço concretizado pelos educadores e estadistas soviéticos à frente do grande desafio enfrentado de organizar, sistematizar e executar um sistema de ensino que transformasse o cenário educacional russo e contribuísse para a consolidação do processo revolucionário. Prova disso está no esforço contínuo e desafiador de apontar as contradições postas pelos líderes soviéticos à frente da educação no que tange à materialização das propostas pedagógicas e suas diferenças que expressam a hegemonia dos interesses da classe proletária e seu compromisso com o projeto de sociedade comunista.

Ao analisar Lunatcharski, no seu discurso no I Congresso de Toda a Rússia para a Instrução Pública, o mesmo faz menção direta a Dewey em relação à defesa de as atividades escolares estarem em plena sintonia com o cotidiano social, de modo que os conteúdos escolares serão assimilados pelos educandos com sentido e significado social, isto é, terão a noção de sua importância e relevância social para si próprios e para toda a comunidade.

Quando Dewey descreve como devem preparar-se os alimentos e como se podem deste modo dar-se excelentes lições de química e física, de botânica e de zoologia, de higiene e de fisiologia, tem profundamente razão. Se bem que me tenham feito a objeção a este propósito de que, se se falar tanto ao preparar o almoço alguma coisa vai evaporar, alguma coisa vai queimar etc., creio, contudo, que esta abordagem é mais ou menos a boa. **Se for encarada a coisa desta maneira, então, bem entendido, isso terá um valor pedagógico.** Mas se as crianças racham lenha, preparam o almoço, vão buscar água, hoje, e fazem o mesmo amanhã e depois de amanhã, isso não contribui muito para o desenvolvimento intelectual, nem mesmo físico. Será, então, um trabalho bastante obtuso (LUNATCHARTSKI, [1917 ou 1918], p. 51, grifo nosso).

Na mesma direção, vemos que Krupskaya (2017), ao discutir o texto sobre as tarefas da escola de primeiro grau, afirma ser fundamental a ligação da escola com a sociedade, e mais, num movimento que se inicia ascendente, isto é, tendo como ponto de partida a comunidade local, suas demandas e anseios em diversas áreas. Assim, acreditamos que a participação e envolvimento dos sujeitos envolvidos atinja patamares superiores àquilo que consideramos habitual numa comunidade escolar trivial. Logo,

A escola deve reagir à vida. Não importa quão grande seja a utilidade da intervenção da escola na vida, é importante apenas que a escola não feche os olhos para a vida, deseje ativamente interferir nela. Na aldeia, por causa de uma negligência, uma criança se queimou e morreu. **Construíram, então, um jardim de infância para as crianças pequenas.** O importante é que as crianças-estudantes tomaram para si todo o trabalho com o jardim de infância: ajudam as

crianças a reparar as roupas, pintar um quadro para o jardim, a fazer um brinquedo. **Ou aparece uma praga na horta: as crianças aprendem como lidar com isso na escola – vão oferecer seus serviços na luta contra a praga em uma ou outra granja mais fraca.** Ajudam a levar e classificar a correspondência, escrever uma carta. **As crianças mais velhas sugerem na escola um manual para a população, usando a biblioteca da escola e do conselho de professores, e assim por diante** (KRUPSKAYA, 2017, p. 109, grifo nosso).

No decorrer da discussão sobre as principais medidas educacionais adotadas pelo governo soviético, temos a impressão de que a busca pelo reconhecimento e convencimento político por parte da população não seria algo simples, tampouco seria alcançado por meio de decretos e discursos. Era preciso algo a mais do que belas palavras e boa ideologia. A classe trabalhadora derrubou o antigo regime para combater a fome, a miséria, o autoritarismo político e econômico.

Nesse sentido, notamos a sagacidade dos principais líderes soviéticos em relação a esse contexto histórico e, particularmente, quando observamos as medidas criadas no campo da educação. É notória a compreensão de que era necessário vivenciar essa transição com cautela, sabedoria e prudência, sem perder de vista o horizonte do projeto societário que se almeja consolidar.

No que tange à parcela de contribuição da escola, Krupskaya e Lunatcharski exploravam de maneira solene elementos fundamentais que evidenciariam uma mudança, de fato, nos rumos da educação no país. A participação na vida escolar era algo estimulado pelo sistema de ensino, de modo que “[...] cada escola deve ter a sua cara, seu enfoque individual para o estudo da atividade de trabalho, na dependência de suas especificidades” (KRUPSKAYA, 2017, p. 114). Isso significava que as características sociais, culturais e econômicas da comunidade escolar constituiriam a referência fundamental para a elaboração das atividades escolares a fim de suprir as necessidades específicas daquela localidade.

Pelo que nos parece, a perspectiva teórica adotada pelo Comissariado do Povo de Educação durante os primeiros anos da Revolução de Outubro produziu efeitos relevantes para a mudança da mentalidade cultural e política da população russa aos olhos do mundo. Todavia, a visão do mundo sobre as diversas experiências sociais soviéticas não é homogênea tampouco amistosa ao novo regime social, pelo contrário, o discurso anticomunista espalhou-se de forma acelerada e propositadamente com a intenção de combater e hostilizar qualquer manifestação similar às praticadas em território russo.

Na contramão do discurso hegemônico sobre as experiências soviéticas, Dewey (2016), no artigo intitulado **Como funcionam as escolas russas?**, publicado em 05 de dezembro de 1928, observa *in loco* outra realidade além daquela que era conhecida pelo mundo e, particularmente, pelos educadores e população em geral nos Estados Unidos.

Eu me diverti com o desenvolvimento das ideias e práticas educacionais progressistas sob a supervisão e fomento do governo bolchevique. Escrevo apenas sobre o que vi e não do que me disseram sobre o tema. No entanto, um segundo fator operou profundas transformações nos educadores russos (cuja história é típica e simbólica) nos distanciando da perspectiva do reformismo das ideias progressistas como forma de adequá-las ao comunismo. **É algo enfatizado por todo educador comunista e não apenas no que acabo de mencionar. A frustração em não atingir os objetivos educacionais em virtude das condições econômicas é**

mais importante na história da pedagogia comunista do que a explícita oposição política e governamental. [...] Ele afirma a educação é composta por duas partes sendo uma menor e outra maior. A primeira é dada pela escola; a segunda é composta por um conjunto de influências manifestas pelas condições reais de vida, especialmente a família e a vizinhança. A experiência demonstrou a este educador que o seu trabalho, mesmo sob as condições relativamente favoráveis de uma escola experimental, foi desfeito pelas condições educativas e as dificuldades formativas expressas nas relações com o ambiente social. Por isso, se convenceu de que o meio social e o da escola progressiva devem trabalhar em conjunto e harmonia, reforçando um ao outro, condição essencial para que o objetivo da escola progressiva não fosse prejudicado e dissipado. **O crescimento dessa convicção de avanço escolar tornou-a insensivelmente comunista. Ele se convenceu de que a forma de utilizar as agências escolares para uma reforma socializada passava pela negação dos ideais e métodos egoístas inculcados pelas Instituições de propriedade privada centradas no lucro e na aquisição de posse** (DEWEY, 2016, p. 86-87, grifo nosso).

Diante do exposto fica claro para nós que a intenção em promover outro tipo de educação para a classe trabalhadora após o processo revolucionário necessitaria avançar em pontos cruciais e outras pedagogias modernas não ousaram assumir essa tarefa, dentre eles, estava a questão da universalização do conhecimento produzido pela humanidade de forma historicizada, dialética e que explicitasse fortemente o seu caráter político.

Sendo assim, a escola soviética almejava a formação de um novo sujeito social e político, que, ao mesmo tempo, fosse um bom trabalhador qualificado e instruído profissionalmente e um militante político que participasse da vida política do país, contribuindo para a consolidação do projeto socialista. Para isso, a escola soviética, por meio do trabalho, organizava todo o processo pedagógico com vistas a desenvolver nas crianças e nos jovens o espírito de solidariedade de classe, ou seja, era preciso respeitar as individualidades do sujeito, no entanto entender que essa formação se daria no ambiente de interação e ajuda mútua entre sujeitos, pois

Queremos formar um homem que seja o mais harmonioso possível no plano moral e espiritual, que tenha uma instrução geral completa e que facilmente possa adquirir uma qualificação num qualquer domínio. Propomo-nos também formar um autêntico colaborador benevolente para com os seus concidadãos, **queremos formar um camarada para com todas as outras pessoas** e, enquanto a luta durar, um combatente pelo ideal socialista (LUNATCHARTSKI, [1917 ou 1918], p. 65, grifo nosso).

Portanto, enfatizamos a relação das mudanças promovidas pelo governo soviético no que tange à organização, planejamento e modelo pedagógico e, como tais medidas estavam associadas diretamente com o contexto histórico e político à época, de modo que a centralidade da nossa análise priorizou o caráter político e social do processo de renovação pedagógica e os diálogos estabelecidos entre as pedagogias modernas que estavam em pleno desenvolvimento nos demais países.

Referências

CAPRILES, R. *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

DEWEY, J. Livro Três – América. In: DEWEY, J. *Personagens e Eventos: ensaios populares em Filosofia política e social*. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. Editado por Joseph Ratner. Estados Unidos: Henry Holt and Company, INC, p. 435-547, v. II, 1929a.

DEWEY, J. Livro Cinco – Em direção à Democracia. In: DEWEY, J. *Personagens e Eventos: ensaios populares em Filosofia política e social*. Tradução de Fernando Franqueiro Gomes. Editado por Joseph Ratner. Estados Unidos: Henry Holt and Company, INC, p. 707- 855, v. II, 1929b.

DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à Filosofia da Educação*. 4 ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. *Impressões sobre a Rússia Soviética e o Mundo Revolucionário*. Tradução de Carlos Lucena. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_49f5d049086e4bd0be5a7fabb28fe985.pdf. Acesso em: 01 jan.2017.

HOBBSAWM, E.J. *A era do capital – 1848-1875*. Tradução de Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

HOBBSAWM, E.J. *A era dos impérios (1875-1914)*. 13 ed. Tradução de Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HOBBSAWM, E.J. *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. 2 ed. Tradução de Marcos Santarrita e revisão técnica de Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KRUPSKAYA, N.K. *Construção da pedagogia socialista: escritos selecionados*. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salette Caldart. São Paulo: Expressão Popular, 2017. PMID:28852749.

LENIN, V.I. Duas táticas da social-democracia na revolução democrática. In: LENIN, V. I. *Obras escolhidas*. Tradução de Edições Avante. Lisboa: Edições Progresso, 1977. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1905/taticas/index.htm>. Acesso em: 06 out. 2017.

LENIN, V.I. *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria*. 3 ed. Tradução de José Paulo Netto e revisão de Paulo Bezerra. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

LENIN, V.I. *O imperialismo, fase superior do capitalismo*. Tradução de José Eudes Baima Bezerra. Brasília: Nova Palavra, 2007.

LUNATCHARSKI, A. *A educação na Rússia revolucionária*. Discurso no I Congresso de Toda a Rússia para a instrução pública, realizado em [1917 ou 1918]. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-na-russia-revolucionaria.pdf/at_download/file. Acesso em: 06 out.2017.

MANACORDA, M.A. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 13 ed. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2010.

MCHITARJAN, I. John Dewey y el Desarrollo de la Pedagogía Rusa antes de 1930 - Informe sobre una recepción olvidada. *Encuentros sobre Educación*, v.10, p.163-186, 2009. Disponível em: <https://queens.scholarsportal.info/ojs/index.php/encounters/article/viewFile/2172/2405>. Acesso em: 24 abr.2017.

PRESTES, Z.R. *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional*. 295f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UnB – Brasília, 2010.

SILVA, L.M.O. Lenin: a questão agrária na Rússia. *Crítica Marxista*, n. 35, p. 111-129, 2012.

SHULGIN, V.N. *Rumo ao politecnismo* (artigos e conferências). Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013.