

ESCOLA ÚNICA DO TRABALHO: UMA POLÍTICA EDUCACIONAL SOVIÉTICA

One School of Work: a soviet educational policy

Diego Becker da Silva - UFSCar*

Resumo: O presente trabalho consiste em apresentar um debate sobre o campo da política educacional e política da educação, fazendo um diálogo com pesquisadores que tem contribuído ao desenvolvimento desse campo. Tendo como base o texto de Jefferson Mainardes (2017) que elenca três camadas para as pesquisas dessa temática: Estruturas, mecanismos e eventos. Em primeiro momento pretendemos debater o termo política a partir de alguns pressupostos teóricos, posteriormente separar o que seriam as políticas educacionais. Para em seguida, realizar um exercício de análise ao apresentar uma política educacional iniciada em 1917 na Rússia revolucionária, que ficou conhecida como Escola Única do Trabalho.

Palavras-chaves: Políticas educativas. Políticas da educação. Escola Única do Trabalho.

Abstract: The present paper consists of presenting a debate on the field of educational policy and education policy, making a dialogue with researchers who have contributed to the development of this field. Based on the text by Jefferson Mainardes (2017) that lists three layers for research on this topic: Structures, mechanisms and events. At first we intend to discuss the term policy from some theoretical assumptions, later to separate what would be educational policies. To then carry out an analysis exercise by presenting an educational policy initiated in 1917 in revolutionary Russia, which became known as the United Labour School.

Keywords: Educational policies. Education policies. United Labour School.

INTRODUÇÃO

Uma forma de compreender o desenvolvimento de um determinado povo ou Estado pode ser a partir do como se trata o tema da educação, pois são diversas as influências e interesses interligados, a partir de seu estudo podemos entender como as classes, o Estado, o povo – no sentido mais amplo –, as questões de gênero e etnia, questão econômica e cultural se relacionam. Por educação estamos partilhando os pressupostos de Demerval Saviani que entende ser um processo no qual o ser humano se desenvolve enquanto tal, movimento que é transmitido o conhecimento, valores, símbolos, hábitos, habilidades, ou seja, toda a cultura sistematizada pela humanidade ao longo dos séculos. (SAVIANI, 2011, pp. 12-13)

A maneira de estudar o tema da Educação é bem amplo, podemos estar apresentando seus fundamentos pedagógicos, as diretrizes educacionais de um currículo, o currículo, a escola, as salas de aula, as relações sociais dentro de um espaço escolar, os programas e estudos escolares, etc... Porém, algo que é mais recente nesse imenso debate são os estudos sobre as políticas educacionais e educativas, como apontado por Mainardes (2017), Stremel (2016) e Tello (2015). O objeto de estudo das políticas educacionais também pode ser bem amplo e direcionado conforme a epistemologia empregada pelo pesquisador (TELLO, 2015; MAINARDES, 2015), nesse Mainardes aponta da seguinte forma as diversas entradas do campo:

- a) Estudos de natureza teórica sobre temas relacionados à política educacional (Estado, neoliberalismo, as relações entre o setor público e o privado, fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa sobre políticas educacionais, epistemologias da política educacional, entre outros);
- b) Análise de políticas (implementação, avaliação, etc);
- c) Políticas educacionais e gestão (educacional e escolar);

* Doutorando em Educação pela UFSCar-Campus Sorocaba. E-mail: diegobecker.prof@gmail.com.

- d) Legislação educacional;
- e) Financiamento da educação;
- f) Políticas curriculares;
- g) Políticas voltadas ao trabalho docente (formação, valorização, carreira, etc);
- h) Questões relacionadas às demandas educacionais, oferta, acesso, qualidade, direito à educação, movimentos de luta pela garantia do direito à educação. (MAINARDES, 2017, p. 187)

Para Silvana Stremel, em sua tese de doutoramento em Educação, essa abrangência do objeto de estudo das políticas educacionais abre um leque de metodologias de pesquisa apoiadas por outras áreas do conhecimento, um diálogo com a sociologia, ciência política e sociais ou a economia. (STREMEL, 2016, p. 62-64) Amparada em outros estudos, Stremel aponta que a "*discussão acerca das políticas públicas em educação 'ultrapassa em muito o domínio da pedagogia, das teorias pedagógicas e exige uma contribuição de outros campos do conhecimento, para sua análise.'*" (Idem, p. 62) Por outro lado é sintomático a necessidade de uma melhor estruturação do campo, por mais que o diálogo entre as áreas do conhecimento seja necessário para uma pesquisa. Uma crítica a definição imprecisa do campo das políticas educacionais é realizada pelo sociólogo inglês Stephen Ball, um dos pesquisadores mais conceituados sobre a temática:

Um dos problemas conceituais atualmente observados em muitas pesquisas de políticas e de sociologia das políticas é que, frequentemente, os analistas não conseguem definir conceitualmente o que eles entendem por política. [...] Não é difícil encontrar o termo política sendo usado para descrever "coisas" muito diferentes, em diferentes pontos de um mesmo estudo. Para mim, muitas questões repousam no significado ou possíveis significados que damos à política, algo que afeta 'como' nós pesquisadores e como nós interpretamos o que encontramos. (BALL, 1994 apud STREMEL, 2016 p. 62)

Por essa maneira, que os trabalhos elaborados por Jeferson Mainardes (2017) e Celso Tello (2015), apresentam as formulações do enfoque das epistemologias da política educacional – EEPE, sendo dividida por Tello em três níveis de análise: a perspectiva epistemológica, a posição epistemológica e o enfoque epistemológico. (2015, p. 44) Algo que ambos os pesquisadores deixam claro é que o EEPE depende da posição tomada pelo pesquisador, por isso não é o termo fechado, influenciados por Ball segue uma visão metodológica "pluralista" buscando encontrar as diversas camadas que o objeto é formado. Todavia, Mainardes busca sintetizar o objeto de pesquisa das políticas educacionais como uma "*das políticas educacionais formuladas pelo aparelho de Estado, em seus diferentes níveis e esferas (federal, estadual, municipal). Essa análise abrange estudos de natureza teórica, estudos com base empírica e estudos para a superação da realidade.*" (MAINARDES, 2017, p. 189)

Nesse sentido, esse texto busca ser um exercício de análise sobre as políticas educacionais e educativas, tendo como base o texto de Jefferson Mainardes (2017) que elenca três camadas para as pesquisas dessa temática: Estruturas, mecanismos e eventos. Faremos a seguinte divisão no texto: no primeiro momento debater o termo política a partir de alguns pressupostos teóricos, posteriormente separar o que seriam as políticas educacionais. O terceiro momento, assim esperamos, é apresentar as diretrizes educacionais iniciadas em 1917 na Rússia revolucionária, que ficou conhecida como Escola Única do Trabalho, que em particular é nosso objeto de pesquisa em nossa tese de doutoramento.

Acreditamos que analisar a Escola Única do Trabalho será algum exercício importante no desenvolvimento da pesquisa, pois apresenta elementos estruturais como ser a implantação de uma educação baseada no materialismo histórico-dialético, ou seja, um pressuposto ideológico socialista. Na camada dos mecanismos sua lógica de intervenção que teve como fundamento a elaboração de uma educação voltada à construção de uma nova sociedade (LUNACHARSKI, 1988), por fim a forma que a mesma foi implementada e seu projeto debatido no Comissariado do Povo Para a Educação (NarKomPros).

POLÍTICA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Para Mainardes em "Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional" (2017), traça uma análise com base pluralista para definição de "política", ligando esse termo ao macro poder e as influências que emanam dele como seus interesses e suas ideologias. (p. 188). Já as políticas

educacionais estariam no âmbito mais prático da elaboração de políticas públicas voltadas a educação, para responder demandas do Estado.

No "Dicionário de Política", escrito por Noberto Bobbio [et all] (1998), remonta esse conceito em seus primórdios como derivação da *pólis*, ou seja, das cidades-estado gregas. Mas com Aristóteles esse conceito tem outro relevo, em seu texto o filósofo define Estado, suas funções e divisões, as formas de Governo. (BOBBIO, 1998, p. 954) Contudo na época moderna, os traçados em volta do conceito se modificam e passam a ser tratado como estudo das ações do Estado ou mesmo na maneira que este organiza a *pólis*, em seu sentido mais prático do cotidiano. Saviani em pequeno texto demonstra que até o desenvolvimento do positivismo do século XIX, a política não era objeto de pesquisa como tal, sendo que desde Aristóteles, passando por Kant, Descartes, Hobbes ou Rousseau são "filosofias da política", o termo toma caráter científico ao ser analisado com método próprio para compreender algo da prática.

A ciência política abrange estudos especializados, constituindo um campo de certo modo institucionalizado com cultores que se reconhecem como cientistas políticos que buscam aplicar ao fenômeno político a metodologia das ciências empíricas com o significado definido pela filosofia neopositivista. (SAVIANI, 2017, p. 3)

Bobbio, também define que política está intimamente ligada a questão do poder, "*o conceito de Política, entendida como forma de atividade ou de práxis humana, está estreitamente ligado ao de poder.*" (BOBBIO, 1998, p. 965) É nesse momento que converge com a ideia de Weber que a política é o reino entre poder e força, sendo que os políticos possuem um dilema ético na ocupação desses instrumentos. O uso da força, em outros termos a instituição da violência, como forma de dominação e controle passaram a ser unicamente da figura do Estado. (WEBER, p. 1999)

Como uma forma de complementar esse assunto devemos citar a maneira que Marx e Engels entendem o uso do Estado e sua política, sendo que tal instituição serve como forma de controle e domínio de uma classe sobre a outra, em uma sociedade capitalista o Estado é dominado pela burguesia para organizar a produção da mais-valia. (MARX; ENGELS, manifesto) Para o italiano Antonio Gramsci, após estudo de Marx, mas em particular o diálogo que faz entre o filósofo alemão e Maquiavel, a política do conflito,

Em suma, na pesquisa de uma noção da ciência política cuja novidade se encontra na sua conjugação com o conflito, tanto em Maquiavel quanto em Marx, é possível encontrar uma matriz não relativizável de tal ciência, contrariamente às já mencionadas referências à historicidade da experiência de Maquiavel, que recorrem com frequência nas notas carcerárias. Na verdade, a acepção de política a que G. parece estar mais inclinado é justamente aquela mais próxima da teoria da ação e da prática, como facilmente se pode deduzir de sua emblemática correlação entre passado e presente. (SUPPA, 2017, p. 1.246)

Enfim, a forma que o conceito é realizado difere do modo que cada pensador em determinada época aplica, mas podemos perceber que de um modo geral tem a ver com as ações dos e entre indivíduos ou do Estado atuando. Nesse sentido, a maneira que Mainardes trata o conceito é bem assertivo para embasamento de sua teoria de pesquisa, pois apresenta em sua amplitude. Mas deixávamos a ressalva gramsciana de entender a política em tempo e espaço, já que ela vai definir interesses confluentes e conflitantes no presente e passado. (GRAMSCI, 2001). Completando esse primeiro conceito temos as políticas educacionais, que Mainardes a partir de uma visão de Bourdieu sobre Estado, descreve como:

políticas (e políticas educacionais) são respostas do Estado (atos do Estado) para buscar atender problemas existentes e demandas da população. De modo geral, as políticas são fragmentadas, pontuais e incompletas e constituem-se em instrumentos de poder simbólico sejam elas expressas na forma de textos legais ou discursos oficiais, pois são representações simbólicas dos interesses do Estado, embora dissimuladas de serem de interesse público (BOURDIEU, 2014). Pode-se considerar que a abordagem e a compreensão do problema que gerou a política pode ser mais ou menos limitada, estreita. (MAINARDES, 2017, p. 188)

Nessa mesma chave de pensamento Stremel descreve que as políticas educacionais podem ter dois sentidos, um amplo e outro mais restrito. No primeiro sentido amplo é o campo da política educacional ou a área do conhecimento. Algo que para Dale (2010), descrito em inglês como *politics of education*

(políticas da educação) “*processo e estruturas que enquadram as agendas de políticas educacionais e as dirigem*” (DALE, 2010 apud STREMEI, 2016, p. 65). No segundo sentido, *education policy* são as tomadas de decisões mais do cotidiano, de forma mais direta e de resultados imediatos. Para Mainardes, os estudos das políticas educacionais podem ser divididos em três níveis interligados, sem ordem de importância, mas começamos pelas Políticas da Educação agrupadas como Estrutura; Políticas educacionais, como forma de mecanismos; e Pesquisas sobre políticas e programas como os eventos.¹

Em um nível mais concreto, localizamos as pesquisas sobre políticas e programas (formulação, implementação, avaliação de políticas, resultados e consequências). O segundo nível envolve a identificação de mecanismos mais gerais que determinam a configuração das políticas educacionais, ou seja, a identificação das regularidades que podem ser observadas em diferentes contextos, em uma mesma política ou em políticas variadas. O nível mais elevado refere-se à identificação de agendas mais amplas das políticas, ou seja, as estruturas e condicionantes mais gerais das “políticas da educação” (DALE, 2010). Esses dois últimos níveis referem-se à formulação de teorias e princípios explicativos mais gerais que podem ser utilizados como base teórica para a análise de políticas e programas específicos (epistemologia). (MAINARDES, 2017, p. 191)

No nível das “Pesquisas sobre políticas e programas” que Dale aponta que seja necessário um aprofundamento de uma ligação entre esses dois fatores para que o pesquisador possa aprofundar sua análise e apresentar um conhecimento mais completo. Segundo Ball, as pesquisas que se focam apenas a descrever o objeto são incompletas, em trabalho realizado sobre o campo no Reino Unido constatou que boa parte dos estudos faltavam realizar a ligação entre a prática e política, ou se fazia apenas a descrição prática ou apenas se falava da política, é nesse sentido que resta um enfoque mais empirista descritivo. Porém, Ball demonstra ser fundamental uma interligação entre as diversas áreas para o desenvolvimento do campo e melhor compreensão do objeto. Com isso se pode avançar na construção do conhecimento nos outros níveis também, demonstrando que o objeto é composto por múltiplas determinações que estão interligadas. No segundo nível, o pesquisador passa por um momento de maior abstração para não apenas descrever o objeto, mas entender mecanismos econômicos, sociais, políticos e culturais que influenciam o mesmo. É nesse nível que Dale faz alguns questionamentos que são importantes serem levados em consideração:

Quem é ensinado (ou aprende através de processos explicitamente concebidos para promover aprendizagem)? O que? Como? Por quê? Quando? Onde? Por/a partir de quem? Em que circunstâncias imediatas e condições mais amplas? Com que resultados? Como, por quem e para que fins isto é avaliado? (DALE, 2010, p. 1116)

Para Tello (2014), as políticas educacionais não podem ser analisadas de uma mesma forma em tempos históricos e espaciais diferentes. Elas são pautadas pelo seu contexto de criação, sofrendo interferências da sua época, nesse sentido as generalizações não são salutares, sendo que as políticas educacionais possuem sua episteme temporal. (STREMEI, 2016).

O terceiro nível se aproxima muito do segundo, pois seu foco deve ser análises amplas das estruturas que dirigem as condicionantes das políticas públicas. É nesse nível que temas mais gerais, como educação no neoliberalismo, do desenvolvimentismo, socialismo, quais interesses políticos econômicos e sociais que estão intrinsecamente ligados para formulação da política da educação. Para Mainardes (2017), a partir dos estudos desse nível que são desenvolvidas as teorias,

a análise ultrapassa a mera aplicação da teoria para a análise de dados e ocorre a “geração de teorias”, tal como propuseram Glaser e Strauss (1967) na formulação dos princípios fundamentais da “*grounded theory*”. Assim, atingir esses níveis mais elevados de abstração, constitui-se em um desafio para os pesquisadores de políticas educacionais. As diferentes perspectivas epistemológicas, abordagens analíticas formuladas para a pesquisa sobre políticas e teorias que têm sido utilizadas para a análise de políticas oferecem possibilidades diferenciadas para a obtenção de níveis de abstração mais elevados. (MAINARDES, 2017, p. 196)

¹ Vide quadro explicativo em Mainardes, 2017, p. 190.

A pesquisadora Silvana Stremel que faz um balanço do desenvolvimento do campo das políticas educacionais traz uma perspectiva interessante ao apontar que quanto mais se conhece e define o campo, os objetos e abordagens se avança na compreensão do que são as políticas educacionais. O esquema apontado por Mainardes serve como uma maneira de auxiliar o pesquisador e a pesquisadora desse campo para observar, experimentar e analisar os resultados das pesquisas de forma mais ampla e aprofundada.

UM EXERCÍCIO DE ANÁLISE SOBRE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL

Partamos agora para uma análise da concepção ideológica, sua implementação e lógica de intervenção para entender o desenvolvimento da Escola Única do Trabalho concebida pelo primeiro grupo dirigente de pedagogos que estiveram a frente do Comissariado do Povo para a Educação (NarKomPros), que assumiu o posto logo após a tomada do poder pelos bolcheviques em outubro de 1917, na Rússia. É a partir de uma determinada concepção de mundo que os revolucionários da pedagogia soviética se empenharam na construção de um sistema de ensino escolar que fosse ligado aos interesses políticos da classe que ocupou o poder, relacionado com as determinações históricas da conjuntura de transição ao socialismo. Os revolucionários comunistas que tinham como tarefa criar uma nova sociedade creditaram à escola um meio de formar os novos homens e mulheres que construiriam um novo mundo baseados no pensamento socialista.

Segundo alguns historiadores da educação o ensino na União Soviética pode ser dividido em algumas fases, sendo a primeira fase composta pelo período de 1917 a 1931, conforme apontado por Freitas (2009). Pistrak faz uma subdivisão conforme os documentos curriculares, entre 1917 e 1920 foi considerado o momento de estabelecimento da pedagogia soviética, seguida da postulação da escola soviética e pedagogia marxista-leninista, entre 1921 até 1930. (FREITAS, 2009, pp. 9-10) A primeira reforma sob o comando de Stálin e na conjuntura dos planos quinquenais ocorreu em 1931, momento em que houve alterações no formato de organizar a educação na URSS. Nadezhda Krupskaya e os pedagogos soviéticos conceberam a Escola Única do Trabalho, fundamentada em um ensino multilateral, omnilateral, unindo o processo intelectual ao prático e o ensino politécnico.

Há diferentes entendimentos de escola do trabalho. A escola do trabalho pode ter caráter estritamente artesanal, um caráter de economia doméstica, a escola pode estabelecer suas metas sobre como formar nas crianças a paixão pelo trabalho, a perseverança, a paciência e assim por diante. Por outro lado, a escola do trabalho pode ter um caráter politécnico. Esse caráter politécnico deve consistir não no fato de uma criança aprender alguns ofícios, como interpretam alguns educadores. A escola politécnica deve fornecer um panorama da economia do país, familiarizar os estudantes com a indústria agrícola, com a mineração, com a manufatura e seus ramos de processamento de metal, têxtil e químico. Essa familiarização deve ser fornecida por meio de livros didáticos, ilustrações, cinema, visitas a museus, exposições, fábricas, usinas, e por meio de participação na produção. O último elemento é particularmente importante. Somente trabalhando com o material, o jovem estuda em todos os seus aspectos. Os métodos de trabalho é o melhor método de aprendizagem. No processo de trabalho, o estudante aprende melhor sobre física, química, as leis da mecânica. (KRUPSKAYA, 2017, p. 85)

Seguindo esses preceitos, o Narkompros buscou romper a divisão de classes fundada na antiga ordem social. A Escola Única do Trabalho era tida como única por todo o processo educativo, desde a infância até o ensino superior, sendo uma continuidade tendo um mesmo fundamento norteador, que era o trabalho produtivo. Outra questão era que todas as crianças sem distinção de classe ou gênero deveriam partilhar o mesmo espaço escolar. (NARKOMPROS, 2017) Esse formato escolar acabou a escola do ensino, retirando o caráter abstrato da educação e os preceitos burgueses de produção. Ou seja, o que importava era criar uma educação que fosse ligada ao processo produtivo, sem a reprodução da alienação capitalista.

Em sua "*Deliberação do Comitê Executivo Central de Toda a Rússia*" (Outubro de 1918) estabeleceu o regulamento da Escola Única do Trabalho da República Federativa Socialista Soviética, tendo como primeiro artigo designando o Comissariado do Povo para Educação como responsável por toda a educação soviética. Em seu Artigo 12º coloca a questão do ensino ligado ao trabalho produtivo, conforme Krupskaya havia concebido ser uma educação comunista.

Artigo 12º. Na base da vida escolar deve estar o trabalho produtivo, não como meio de pagamento dos gastos de manutenção das crianças e não só como método do ensino, mas especialmente como trabalho produtivo socialmente necessário. Ele deve ser fortemente organizado em ligação com o ensino, lançando a luz do conhecimento a toda a vida circundante. Gradualmente sendo cada vez mais complexo, devendo ir além do entorno imediato da vida da criança, o trabalho produtivo deve familiarizar a criança com uma ampla variedade de formas de produção, até as mais complexas. (FREITAS, 2017, pp. 278-279)

Marx ao analisar o processo produtivo no capitalismo apontou a cisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, assim conforme houve a especialização e fragmentação do processo produtivo mais se intensificou essa divisão. (MARX, 2013, p. 441) Dessa forma, na perspectiva de uma sociedade baseada na divisão entre as classes houve uma divisão no modo de conceber a escola e o processo de ensino-aprendizagem. Para Moacir Gadotti, esse debate se insere na discussão entre o trabalho produtivo e o trabalho improdutivo, sendo o primeiro aquele ligado diretamente na produção de mais-valia e o segundo estaria no âmbito indireto da produção ou no aproveitamento da mais-valia alheia. (GADOTTI, 1995)

Sendo assim, para Gadotti *“o sistema escola seria, então, o grande instrumento do capitalismo na preparação de ‘mão-de-obra’ improdutivo, responsável pela criação e desenvolvimento de uma classe média em expansão com a própria expansão do capital.”* (GADOTTI, 1995, p. 137) Todavia o capitalismo necessitou de um ajustamento no processo de ensino, devido à necessidade de especialização do trabalho e ordenamento ideológico ao sistema, foram sendo criadas não só escolas para a classe média e filhos de burgueses, mas os filhos classe operária também foram inseridos no processo educativo para inculcar os preceitos da sociedade e da produção capitalista.

A Rússia se inseriu no escopo do capitalismo tardio, sua industrialização apontou no final do século XIX e início do século XX, impulsionada pelo expansionismo e pelas diversas guerras geradas desse processo (Guerra da Criméia, 1860; Guerra dos Balcãs, 1870; em 1900, Guerra no Extremo Oriente; Guerra contra o Japão, 1904). (AARÃO, 2007) É nesse contexto que aparecem as críticas dos educadores socialistas, Krupskaya em texto publicado em 1918 analisou a estruturação das escolas russas.

Para a pedagoga bolchevique esse desenvolvimento histórico gestou três tipos de escola: 1 – o “ginásio rural” ou “nova escola”, à qual eram destinados os filhos da aristocracia, sob um alto valor eram educados com todo o conforto e o que havia de mais desenvolvido na ciência; 2 – a escola para a pequena burguesia, que tinha por objetivo ensinar aqueles que ocupariam os cargos da burocracia estatal, sem indagações o ensino era tido como “ciência livresca”, apenas incutiram o culto ao Estado burguês; 3 – a escola pública, destinada aos filhos da classe trabalhadora, onde deveriam receber ensinamentos elementares como a escrita e soma. (FREITAS, 2017, pp. 65-68)

Para Krupskaya, esses modelos de escola eram tidos como apenas de “ensino”, onde eram ensinados conteúdos abstratos descolados da realidade. Por mais que fossem direcionados para classes diferentes, o cerne do processo de ensino-aprendizagem era influenciado pelo modo de produção capitalista e com isso havia a alienação do trabalho produtivo. Os filhos da burguesia recebiam um ensino deslocado do trabalho produtivo, pois deveriam ser aqueles que administrariam a extração da mais-valia, e nas escolas públicas os conteúdos eram exteriores à sua classe social e tinham o princípio de inculcar os procedimentos elementares para manuseio da máquina, sem que se refletisse no processo produtivo como um todo.

Neste ponto iremos resguardar as proporções históricas, mas é importante uma digressão ao ponto inicial de nosso texto. Essa divisão da educação nos remete ao que ocorre no Brasil do século XXI, o modelo elaborado pelos empresários da educação se assimila ao russo czarista, no qual mantém um ensino diferenciado conforme a divisão de classe, além de ser uma educação do “ensino” descolada da realidade concreta. Sobre a reformulação do currículo no Estado de São Paulo, pioneiro e grande financiador da implementação das reformas empresariais da educação, Catini descreve que a inserção do novo modelo pretende inserir um pensamento ordeiro para moldar as/os estudantes ao mercado de trabalho precarizado.

Com as habilidades socioemocionais o empresariado pretende ensinar a juventude trabalhadora, a partir de exercícios práticos - é claro, pois a teoria é pouco atrativa e menos importante na nova função escolar -, coisas como amabilidade, "resiliência emocional" e autogestão. Sim, a autogestão. Não basta a classe dominante querer ensinar quem trabalha a sacrificar-se e ser amável: pretende ainda transformar a autogestão em atributo pessoal. (CATINI, 2020, p. 57)

Para romper com essas concepções, os pedagogos soviéticos conceberam uma educação pautada no marxismo que tinha como princípio a realidade concreta que os estudantes estavam inseridos. Sendo assim, o ponto de partida que estrutura o ensino na URSS foi a categoria trabalho, na Deliberação do Comitê Executivo ficou explicitado que essa categoria seria o meio pelo qual o ensino escolar seria "*criativo, alegre, livre de violência contra a personalidade do estudante*". (FREITAS, 2017, p. 279) Em Marx, trabalho é a forma que estrutura toda a vida do ser humano, meio pelo qual é sua maneira de sobrevivência e diferenciação dos demais animais. Em *O Capital*, define o trabalho como o processo de controle e regulação da natureza, é a partir do dispêndio de energia em ação com a natureza que se gera o trabalho, meio pelo qual reorganiza o ambiente e se autoproduz. (MARX, 2013, p. 255). A forma que Pistrak define a relação da escola e do trabalho é resumida em sua obra "Os fundamentos da escola do trabalho" (2011), entende que a educação na União Soviética devia ser pensada em três aspectos: a atualidade, a autogestão e o trabalho. Ficando a essa última categoria o meio pelo qual se ligava as duas primeiras, sendo as três uma finalidade que era construção de uma educação para formação da sociedade comunista.

O trabalho então, e somente então, torna-se a solução do problema básico escolar se ele for tomado na perspectiva da revolução social, se ela orienta-se pela construção comunista, e se nele, como fundamento seguro, unem-se os princípios básicos da escola moderna, isto é, a ligação com a atualidade e com a auto-organização. (PISTRAK, 2011, p. 81)

Para Moisey M. Pistrak, a atualidade pode ser considerada como o ensino do meio, tendo como mote a compreensão da realidade concreta, da conjuntura e da luta de classes. Com a vitória da Revolução Bolchevique de Outubro, o país sofreu com a invasão das potências imperialistas, que ao encerrar a Primeira Grande Guerra se aliam aos monarquistas para a restauração do antigo regime na Rússia. Desse conflito saiu a Guerra Civil de 1918-1921, que teve grande impacto social, econômico e no âmbito educacional, Pistrak esclareceu que os estudantes deveriam entender a atualidade como uma maneira de barrar o avanço do imperialismo e da restauração. Sendo assim, o método de análise da atualidade deveria ser o materialismo histórico-dialético no qual proporciona não apenas uma forma de leitura, mas também uma maneira de alterar e "dominar" a realidade concreta. A definição de Pistrak para o estudo da atualidade deveria ser uma maneira de instrumentalizar a juventude para que a geração futura pudesse ter o conhecimento necessário para enfrentar os inimigos da Revolução.

Antes nós definimos a atualidade como o imperialismo e a União Soviética. Mas que lugar deve ocupar a juventude neste conflito da reação e da revolução, do antigo com o novo? Reduzindo as questões da atualidade a este ponto da luta, é necessário colocar na consciência da geração futura, que cada jovem será, ou melhor, já é, um soldado na frente de luta, que sua tarefa é instrumentalizar-se detalhadamente para esta luta pelo conhecimento, estudar bem o instrumento do inimigo, e saber usá-lo em sentido positivo para a revolução, saber manejar na prática seu instrumento - o conhecimento. (PISTRAK, 2009, p. 121)

Por autogestão, Shulgin definia como um movimento de aprendizagem que deveria iniciar logo nos primeiros anos da vida da criança e ser consolidado ao longo de toda uma geração. Baseada nos princípios da nova sociedade que tinha por base os soviéticos, ou seja, do conselho dos operários e camponeses. Essa estrutura política surgiu na luta revolucionária do levante de 1905, considerada por Lênin como a forma mais espontânea e criativa advinda da classe trabalhadora como uma forma de autorregulação e autogestão, que a partir de 1917 se torna uma forma de estruturação política do Estado. A categoria da auto-organização formou-se na participação ativa das crianças no desenvolvimento da escola, as/os professoras(es) deveriam inserir tarefas no cotidiano escolar no qual os/as estudantes seriam os principais agentes da ação. A administração escolar também deveria ser organizada de forma autogestionada, sendo dividida entre os estudantes, a gestão, os docentes e a sociedade, compondo núcleos dos conselhos escolares que promulgavam as deliberações e resoluções escolares. A comissão de organização era constituída por cinco pessoas que deveriam

ocupar os seguintes cargos: administração econômica, do internato, de estudo, da parte social-científica e do secretariado. (FREITAS, 2009, p. 31)

A relação entre essas categorias compõe o movimento dialético proposto pelo marxismo originário que tem como finalidade a transformação da realidade social. A educação enquanto um exercício da ação humana não poderia ficar apenas no âmbito da contemplação, mas ser como compreendia Lênin, "a arma mais poderosa" da tomada do poder e na posterior construção de uma sociedade livre e emancipada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo com esse texto foi apresentar algumas perspectivas do campo sobre as políticas públicas tendo como foco o trabalho de Mainardes (2017) junto a seus interlocutores como Stremel (2016) e Tellos (2015), que desenvolvem uma vertente de pesquisadores latino-americanos que estão em contato direto com aqueles estudiosos de língua inglesa como Ball, Dale e Sayer que buscam aprimorar este determinado campo. Partimos de um exercício teórico de entender melhor os conceitos de políticas e sua diferenciação com as políticas da educação e educacionais. Em outro momento, tentamos realizar um exercício de análise sobre uma política educacional soviética que foi a Escola Única do Trabalho. Usando os níveis expostos por Mainardes, entendemos que a política da educação na URSS, era criar uma educação que segundo seus formuladores tinha como princípio a construção de uma sociedade socialista, para tal era necessário incutir um novo pensamento, uma nova moral e novas relações sociais.

No nível dos mecanismos a própria Escola Única do Trabalho, como ser considerada o meio pelo qual a política da educação passou a ser uma política educacional que foi implementada em todos os níveis da creche a pós-graduação, por esse seu sentido de ser única. Nesse aspecto, essa política educacional foi organizada em três aspectos: a atualidade, a autogestão e o trabalho. Enfim, fazemos coro a Mainardes ao afirmar que todos os níveis de análise das políticas educacionais são importantes não apenas para o desenvolvimento do campo de pesquisa, mas para compreensão da Educação. Para que não fiquemos apenas no âmbito teórico, mas passamos para a interlocução com a prática, para que o proposto não fique apenas no âmbito das ideias, mas passe para o plano das transformações.

REFERÊNCIAS

- BENITE, A.M.C. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. *Revista Ibero-americana de Educação*, n.º 50/4, 25 de setembro de 2009.
- BIANCHI, A. O conceito de estado em Max Weber. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n.º: 92, 2014.
- BITTAR, M.; FERREIRA JR., A. Ativismo pedagógico e princípios da escola do trabalho nos primeiros tempos da educação soviética. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 20, n. 61, abr-jun, 2015.
- BOBBIO, N. *Dicionário de política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- CATINI, C. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. *Revista USP*, n.º 127, São Paulo, out/nov/dez de 2020.
- FREITAS, L.C.; CALDART, R.S. (orgs.). *A construção da pedagogia socialista: Escritos selecionados*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- FREITAS, L.C. *A Reforma empresarial da educação – nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FREITAS, L.C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In. PISTRAK, Moisey. *A Escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- GADOTTI, M. *Concepção dialética da Educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GONÇALVES, L.S. *História da educação soviética: a transição como processo de aprendizagem*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 2020.

HOSTINS, R.C. L; ROCHADEL, O. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 23, n. 1, jan./abr., 2019.

KRUPSKAYA, N.K. Sobre a questão da escola socialista. In. FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete (orgs.). *A construção da pedagogia socialista: Escritos selecionados*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KRUPSKAYA, N.K. A questão da educação comunista. In. FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete (orgs.). *A construção da pedagogia socialista: Escritos selecionados*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LENIN, V. I. As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo. *Obras Escolhidas*. Lisboa: Edições Avante, 1977. Disponível em:
<https://www.marxists.org/portugues/lenin/1913/03/tresfont.htm>

MAINARDES, J. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. In. TELLO, César G. *Los objetos de estudios de la política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol.4, n.1, jan.-abr. 2018.

MANACORDA, M.A. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MARX, K. *O Capital*. Crítica da economia política. Livro I – O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASSON, G. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. In. TELLO, Cesar; ALMEIDA, Maria de Lourdes P. *Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas: Mercado das letras, 2013.

PAULO NETTO, J. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ROSA, S. S. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 4, 2019.

SAVIANI, D. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 2, 2017.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2012.

STREMEL, S. *A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2016.

SUPPA, S. Política. In. LIGUORI, G.; VOZA, P. *Dicionário gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017.

TEIXEIRA, C.C. Honra moderna de política em Max Weber. *MANA*, nº 5(1):109-130, 1999.

TELLO, C. G. *Los objetos de estudios de la política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015.

Recebido em: 10.05.2022

Aprovado em 10.08.2022