

## TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: DEBATE A PARTIR DE GRAMSCI E PISTRAC

Eduardo Pergher – [edugpr@gmail.com](mailto:edugpr@gmail.com)

Giovanni Frizzo – [gfrizzo2@ig.com.br](mailto:gfrizzo2@ig.com.br)

O objetivo do presente artigo é realizar um debate teórico a partir das contribuições de Antônio Gramsci e Moisey Mikhaylovich Pistrak sobre o trabalho como princípio educativo, buscando analisar a natureza da educação tendo como pano de fundo o exemplo concreto da experiência da Escola do Trabalho Soviética, como referência prática do trabalho como princípio educativo.

Utilizaremos obras centrais destes dois autores que pretendemos estabelecer um diálogo<sup>i</sup>: *Os Intelectuais e a Organização da Cultura* (GRAMSCI, s/d), *Fundamentos da Escola do Trabalho* (PISTRAC, 2003) e *Escola-Comuna*<sup>ii</sup> (PISTRAC, 2009). A opção por estes autores reside no fato de que estes foram os primeiros e principais formuladores sobre a relação entre o trabalho e a educação no início do século XX, em contextos e lugares diferentes (na Itália e na antiga União Soviética), porém durante o mesmo período.

Antônio Gramsci foi um político italiano que nasceu em Ales, na Sardenha em 1891, marxista fundador do Partido Comunista Italiano (PCI). Em 1921, com outros militantes e intelectuais de esquerda, fundou o Partido Comunista Italiano. Quando Benito Mussolini dissolve o partido, Gramsci é detido (1926) e condenado a mais de 20 anos de prisão. Durante o tempo em que cumpre a pena, escreve seus 32 cadernos de reflexão, publicados postumamente com o título de *Cuaderni del Carcere* (*Cadernos do Cárcere*, 1947). Gramsci passou os dois últimos anos de vida hospitalizado em Roma, com tuberculose. Morreu em 1937, no hospital, quatro dias depois de obter a liberdade.

Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888–1937) desenvolveu suas obras a partir de seu trabalho pedagógico na condução da Escola Lepechinsky e da militância socialista no princípio do século XX na União Soviética. Pouca coisa se sabe sobre sua história, pois suas obras tiveram pouca divulgação no período Stalinista da Revolução Russa. Militante ao lado de Nadezhda Krupskaya e outros educadores russos<sup>iii</sup>, participaram da revolução de outubro de 1917, atuando ativamente na implantação da pedagogia socialista fundada no marxismo e na formulação da educação na Rússia pós-revolução.

### **Mundo do Trabalho e a Natureza da educação**

Em um determinado período da história da humanidade, o homem (ou o que viria a tornar-se tal) confrontou-se com situações em que sua sobrevivência só seria possível com o desenvolvimento de capacidades que ainda não haviam se desenvolvido. A partir, portanto, da necessidade de sobrevivência é que os antepassados do homem modificaram sua relação com a natureza, estabelecendo não mais uma relação de adaptação pura e simples às condições as quais eram submetidos, e sim, uma relação que dependeria da transformação da natureza para atender as suas necessidades, primeiramente, imediatas de sobrevivência e, posteriormente, com o desenvolvimento das civilizações humanas, as necessidades produzidas pelas novas formas de produção e reprodução da vida. A esse processo de transformação da natureza chamamos de trabalho, ou seja, a relação entre o ser humano e a natureza. Portanto, foi através do trabalho que o primata antepassado garantiu suas condições de manutenção da vida transformando a natureza. Este processo só foi possível com o desenvolvimento do cérebro e de estágios cognitivos superiores, o que não é muito comum em outras espécies de animais.

Segundo Engels (s/d),

primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano [...]. E na medida em que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também seus instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos. Da mesma maneira que o desenvolvimento gradual da linguagem está necessariamente acompanhado do correspondente aperfeiçoamento do órgão do ouvido, assim também o desenvolvimento geral do cérebro está ligado ao

aperfeiçoamento de todos os Órgãos dos sentidos. A vista da águia tem um alcance muito maior que a do homem, mas o olho humano percebe nas coisas muitos mais detalhes que o olho da águia. O cão tem um olfato muito mais fino que o do homem, mas não pode captar nem a centésima parte dos odores que servem ao homem como sinais para distinguir coisas diversas. E o sentido do tato, que o macaco possui a duras penas na forma mais tosca e primitiva, foi-se desenvolvendo unicamente com o desenvolvimento da própria mão do homem, através do trabalho. (ENGELS, s/d, p. 272)

Em publicação recente Frizzo (2008), afirma que o processo de trabalho é uma condição da existência humana, comum a todas as formas de sociedade: onde, o trabalho (atividade produtiva), é responsável pela mediação do ser humano com a natureza, relação ontológica que diz respeito a atividade humana fundamental de produção de sua existência. O objeto do trabalho é, portanto, a objetivação da vida genérica do homem. Sendo que o processo de trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas também o trabalhador, assim como suas condições de trabalho. Trabalho, portanto, não é simplesmente transformar um objeto em alguma outra coisa – outro objeto, é envolver-se numa práxis em que o trabalhador também se transforma por seu trabalho.

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como uma de suas forças. [...] atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2006, p. 142)

A relação fundamental que estrutura a educação de uma sociedade é a relação que estabelece no mundo do trabalho. Ao afirmarmos que a relação entre homem e natureza é mediada pelo trabalho, a fazemos compreendendo o trabalho em seu duplo sentido: ao mesmo tempo em que é elemento fundante do ser social e fundamento da humanização do homem; com o surgimento<sup>iv</sup> do modo de produção capitalista, o trabalho assume um outro caráter: *alienado*. Ou seja, o trabalho humano não pertence ao homem que o produz, pertence a quem compra a força de trabalho e o capitalista (dono dos meios de produção) torna-se proprietário do trabalho do trabalhador.

No modo de produção capitalista tudo é transformado em *mercadoria* (processo chamado de *reificação*), inclusive o trabalho humano denominado de *força*

*de trabalho*. Toda mercadoria, para ser tal, deve se estabelecer em um processo de compra e venda de seu produto, e o estabelecimento em que se negocia o trabalho humano (transformado em força de trabalho) é o *mercado de trabalho*. Toda mercadoria tem um *valor* definido como a quantidade de trabalho incorporada na mercadoria, pois, só existe valor quando existe a incorporação do trabalho no produto, a expressão da forma monetária de uma mercadoria é chamada de *preço*. O preço de uma mercadoria não é outra coisa senão a expressão em dinheiro do valor dessa mercadoria, mas, valor e preço nem sempre são iguais, pois há toda uma via complicada a ser percorrida entre o valor social de uma mercadoria e o seu preço individual em um momento exato no mercado. Há que se considerar as variações de preço de acordo com as flutuações da oferta e da procura, mas essas variações se dão em torno de um preço central ou preço natural - que é o valor real - porque em longo prazo oferta e procura tendem a se equilibrar.

Sendo a força de trabalho também uma mercadoria, seu valor é determinado pelo *salário* que é a forma monetária (preço) pela qual os trabalhadores são pagos pela venda da força de trabalho. O nível dos salários corresponde ao preço da força de trabalho que, como os preços das outras mercadorias, flutua em torno do valor conforme as situações específicas de demanda e oferta.

Ao realizar trabalho, o ser humano abandona a dependência para com a natureza e adentra na aventura do especificamente humano. Visto assim, o trabalho é produto do homem e ao mesmo tempo produtor do ser, da cultura e civilização humana. Trabalhar, então, tem o significado de garantir as condições objetivas e subjetivas para a manutenção e o desenvolvimento da existência do homem, o que só poderia trazer satisfação e prazer. O trabalho é a categoria central de análise da materialidade histórica dos homens, porque é a forma mais simples e mais objetiva, que desenvolveram para se organizar em sociedade.

O desenvolvimento deste modo de produção tem no acúmulo de capital sua orientação ao custo da miséria e morte de muitas vidas. Se colocando em antagonismo à produção e reprodução da humanidade, é necessário “educar o povo” para conservar a ordem vigente. Para isso, a função social do capitalismo é

transformada em teoria pedagógica, uma teoria que é conservadora pois permite à poucos que se beneficiam conservar essa estrutura social. Enquanto esta relação fundamental estiver estabelecida como referência para uma sociedade, a função da educação será a de reproduzir esta lógica estabelecida.

Freitas (1995) explica que a educação se define por uma forma particular de trabalho, trabalho não-material, mas isso não significa que seus métodos de ensino devam ter, obrigatoriamente, a mesma natureza. Ao contrário, o trabalho material, socialmente produtivo, deve ser o ponto de apoio da especificidade da educação como trabalho não-material – a educação é trabalho não-material no seio da prática social global.

A introdução do trabalho material como elemento fundamental dos processos pedagógicos tem seu fundamento quando observamos a educação também se constituindo em processo e produto de trabalho. Para exemplificar: o produto da educação é o conhecimento e os processos são as diferentes abordagens pedagógicas que dizem respeito à organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento. Conforme afirmamos anteriormente, um dos pilares de sustentação do modo de produção capitalista diz respeito à alienação, portanto, sendo a educação também um processo de trabalho, percebemos que a colocação do professor como principal elemento mediador da relação entre o sujeito e o conhecimento se refere à necessidade de alienar o aluno do processo do trabalho pedagógico. O professor e a estrutura de ensino acabam por “decidir”: a forma como o conhecimento será tratado; os objetivos pedagógicos; os processos de avaliação; e o conteúdo e a forma do aprendizado, deixando o sujeito do aprendizado - o aluno - à margem deste processo. A alienação no trabalho pedagógico também se materializa quando observamos que o produto da educação – o conhecimento - também é estabelecido externamente ao envolvimento e interesse dos sujeitos do processo, a utilização do livro didático é um exemplo do conhecimento que as crianças terão acesso, mesmo que se sintam estranhadas àquele produto do seu trabalho. Nessa perspectiva, o professor também está alienado do trabalho quando as metas e objetivos da educação são resolvidos sem o seu envolvimento, ou seja, o professor sente um estranhamento ao produto do seu próprio trabalho.

Como afirmou Pistrak,

[...] **a escola faz parte da superestrutura ideológica edificada na base da produção, em bases sociais bem determinadas que não dependem da vontade dos indivíduos e dos reformistas.** Na sociedade dividida em classes, a escola servirá aos interesses das classes dominantes, ou abertamente – e então não haveria condições de lhe atribuir um papel realmente cultural, isto é, de pô-la a serviço da libertação das classes exploradas, que compõem a maioria da população; ou de forma dissimulada (PISTRAK, 2003, p.108) [grifo nosso]

Saviani (2007) diz ainda que, se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

### **O trabalho como princípio educativo em Gramsci**

O debate acerca do trabalho como princípio educativo em Gramsci – como qualquer outro debate que se proponha a fazer em que se “beba da fonte” gramsciana - requer algumas considerações iniciais, objetivando “limpar o meio-de-campo”. Isso se deve a alguns equívocos que a apropriação da obra desse autor vem gerando, desde que é apresentada em solo brasileiro.

A edição da Editora Einaudi de *Il Materialismo Storico i la Filosofia di Benedetto Croce*, traduzido pela Editora Civilização Brasileira, no ano 1965, sob o nome de *Concepção Dialética da História*, se configura como a primeira obra de Gramsci a ser traduzida no Brasil. Depois surgem outras traduções - principalmente oriundas dos Cadernos do Cárcere - organizadas em livros<sup>v</sup>. Porém, como apresenta Ventura (*apud* Nosella, 2004), o lançamento desses escritos em forma de livros se constitui num “estrondoso fracasso” sendo que, somente mais tarde, as obras de Gramsci ganham espaço nos meios acadêmicos, principalmente na década de 1970. Nosella (2004) ao tratar dessa questão, afirma que o principal motivo disso se deveu a diminuição do mito da ortodoxia ideológica e aos ares brasileiros de “abertura

política”. Avançando mais na sua formulação, remonta a moda gramsciana à concepção revolucionária de Gramsci acerca da guerra de posições e guerra de movimento, em que a primeira substituíria a segunda, de tal forma que essa concepção – guerra de posições – estaria bem adequada aos grupos de esquerda do Brasil, que foram mutilados nas guerrilhas pelo interior do país. É a partir desse processo de abertura política, em que se percebe um ingênuo otimismo político, acompanhado de um método abstrato de leitura de Gramsci e a precariedade das traduções e edições brasileiras, que Nosella (2004, p. 31) diz que a inteligência de muitos educadores foi atropelada, pois esses “nem sempre souberam ou puderam permanecer no fecundo solo do pessimismo transgredindo inclusive o conselho do próprio Gramsci que recomenda otimismo da vontade e pessimismo da inteligência”.

Com esse rápido esboço acima já conseguimos visualizar alguns problemas na apropriação feita da obra de Gramsci. Para fim do estudo que esse artigo se propõe apontaremos um desses problemas. Falamos da leitura superficial da obra de Gramsci. Ora, essa leitura superficial remonta em grande parte duas vertentes muito fortes no processo de apropriação da obra do autor.

A primeira diz respeito a leitura descontextualizada dos escritos de Gramsci, em que não se estabelece a relação com o contexto tanto local, como nacional e internacional, de onde Gramsci escrevia. Ler o autor italiano sem acompanhá-lo de onde escreve, de situá-lo historicamente, de entender quais eram os movimentos que aconteciam ao seu redor, pode levar a inúmeros equívocos. Como veremos mais adiante isso pode até mesmo induzir o leitor a confundir-se em algumas formulações de Gramsci, devido a intensidade e dinamicidade da época, como já falamos anteriormente. Nosella (2004, p. 32) apresenta que Lukács adverte que “não se deve buscar um elenco de respostas prontas para os problemas do presente em Gramsci. Para ser corretamente avaliado, ele precisa ser situado historicamente, precisa ser compreendido no seu meio”.

A segunda vertente pode ser produto dessa primeira, como pode produzir a mesma também. Trata-se da tendência de remeter a Gramsci o papel de intelectual da superestrutura. Até aqui nenhum problema ou equívoco, pois foi o conteúdo

predominante nas formulações de Gramsci. Porém Manacorda<sup>vi</sup> (1991, p. 94) adverte da necessidade de se precaver “ao considerar aqueles conteúdos como especialísticos campos disciplinares, escamoteando, assim, as ligações profundas entre eles, quando tratam do nexos e da oposição entre estrutura e superestrutura”.

Essa leitura redutora, feita de Gramsci e de Marx<sup>vii</sup>, em que coloca para o autor italiano todo o peso do humanismo, em contraposição, implícita ou explícita, ao economicismo chegando a um ponto que, como nos mostra Manacorda (id. ibid, p. 106), “em Gramsci haveria aquilo que não seria possível encontrar em Marx”. O autor esclarece que Gramsci se caracteriza como o teórico das superestruturas, em que contemplava em seus textos diversos temas desde a política, a cultura, a educação, entre outros, porém enfatiza que esses temas devem ser relacionados uns aos outros e, nas palavras do autor “todos eles com a economia”. Manacorda traz luz a consciência de Gramsci referente a indissociabilidade entre estrutura e superestrutura, ou econômico e o político-cultural. Seguindo a explanação, que por si só já esclarece os equívocos gerados da dissociação, busca apresentar quanta atenção Gramsci se dedica à estrutura, em que ao percorrer “todos os *Cadernos* entre a primeira e as últimas notas, encontraremos, sempre, a consideração industrialística no meio das notas dedicadas à cultura, e a consideração culturalística no meio das notas dedicadas ao industrialismo”, deixando evidente que não se trata de uma simples lembrança de relação entre duas esferas da sociedade, mas sim sua íntima ligação, não sendo possível isolá-las uma da outra, sendo dessa forma pensadas “através dos mesmos termos conceituais” (id, ibid., p. 108).

Manacorda (1991) ao trazer o exemplo da reforma intelectual e moral, mostra como Gramsci se apresenta como um coerente industrialista, utilizando algumas citações do próprio:

O humanista Gramsci aparece como um coerente industrialista, se me permitem a expressão. Ei-lo, enquanto fala de “reforma intelectual e moral”, lembrar-se imediatamente do mundo da produção, do trabalho, para chegar a peremptória conclusão de que “o máximo utilitarismo deve estar na base de toda análise das instituições morais e intelectuais”. E logo em seguida reforçar esse elo, declarando que “o desenvolvimento das forças econômicas em novas bases... permitirá uma nova possibilidade de autodisciplina, isto é, de liberdade também individual”. Aqui parece-me podemos ler algo mais do que a marxiana “determinação em última

instância” das superestruturas por força das estruturas. E ei-lo ainda enquanto se pergunta “se é possível reforma cultural... sem uma precedente reforma econômica” responder peremptoriamente (...) que “a reforma intelectual e moral está sempre ligada a um programa de reforma econômica.”(1991, p. 109)

Essas duas vertentes que trouxemos aqui demonstram como uma leitura desatenta, descontextualizada, superficial, das obras de Gramsci podem esconder diversas armadilhas teóricas. Assim, ao tratar do trabalho como princípio educativo em Gramsci, faremos um esforço para brevemente contextualizar o período em que remontam determinadas formulações do autor. O trabalho de Nosella, intitulado *A Escola de Gramsci* (2004) merece destaque nesse sentido, em que se utiliza da sua condição de cidadão ítalo-brasileiro para *beber direto da fonte*, ou seja, utilizando obras em italiano de Gramsci, se desprendendo de possíveis *desvios* gerados no processo de tradução, fazendo um trabalho minucioso de “tradução”, no sentido amplo do conceito a partir de inúmeras citações de Gramsci a discussão acerca da educação, escola e cultura, estabelecidas a partir de quatro etapas principais de produção literária do mesmo, moldados organicamente a seus momentos históricos.

A militância de Gramsci no Partido Socialista Italiano (PSI) se iniciou no ano de 1913<sup>viii</sup>, dedicando-se prioritariamente a educação dos jovens operários. Envolve-se profundamente no debate político acerca da entrada ou não da Itália na Primeira Guerra Mundial. Por mais que em julho de 1914 o parlamento italiano votasse e aprovasse a neutralidade absoluta, alguns líderes socialistas se colocavam a favor da entrada da Itália na guerra, dentre eles Benito Mussolini – dirigente da juventude comunista do partido e diretor do jornal *Avanti!* – que lança em outubro de 1914 um artigo intitulado “Da neutralidade absoluta à neutralidade relativa e operante” defendendo a entrada imediata da Itália na guerra. Essa posição feria a deliberação do PSI, que por mais que não possuía uma linha clara, em solidariedade a Internacional, decidiu pela neutralidade. Assim Mussolini ao optar pelo não retratamento foi afastado da direção do jornal *Avanti!* E, em seguida, expulso do PSI em novembro do mesmo ano. O envolvimento de Gramsci nesse debate resultou entre outros, no artigo intitulado *Neutralidade ativa e operante*. Porém, em maio de 1915 a Itália entrava na guerra.

A evidência que ficava clara, pra além da divergência tática relacionada à Primeira Guerra, era que o partido carecia de uma linha política de ação clara, coesa e revolucionária e é nesse problema que Gramsci e seu coletivo começa a demarcar suas posições. Com o refluxo político-organizativo gerado pelo nacionalismo referente à guerra, Gramsci, segundo Nosella (2004 p. 42) “imitava o agricultor no inverno”, pois esse refluxo político – organizativo que se instalava na Itália era muito semelhante ao inverno na agricultura em que “nada cresce e nada floresce”, voltando-se ao “preparo em profundidade das mentes dos operários”. Dessa forma, o interesse de Gramsci

para as questões culturais-formativas era orientado pela objetiva preocupação que tinha de preparar os quadros dirigentes que haveriam de governar o novo Estado Proletário. Nessa direção, o problema principal era formar pessoas de visão ampla, complexa, porque governar é uma função complexa e de histórica importância. (NOSELLA, 1991, p.144)

Com o advento da Guerra, começa a surgir a necessidade de produção de materiais industrializados em larga escala. Assim, a escola com caráter profissionalizante, acaba por se estabelecer como o centro desta produção para suprir tal demanda gerada pela guerra, intitulada de Escola do Trabalho. Gramsci aprofunda o debate sobre esta questão, mostrando todo o caráter interesseiro do Estado para com a escola, querendo utilizar mão de obra barata. Demonstra assim que a visão socialista da Escola do Trabalho traz no seu bojo a cultura “desinteressada”, é esse o conceito que Gramsci vai trabalhar ao longo da sua vida, para substanciar a Escola Unitária posteriormente. Obviamente que o “desinteressado” não significa total falta de interesse em qualquer nível relacionado a escola, mas significa antes de tudo não ter finalidades práticas imediatas, devendo ser formativo e de interesse à toda humanidade. O próprio Gramsci alerta para os perigos do entendimento do termo “desinteressado”, tanto que utiliza freqüentemente entre aspas, sendo que o sentido em português desse termo se contrapõe a interesseiro, mesquinho, individualista, imediatista e oportunista. (NOSELLA 1994)

Portanto, a Escola do Trabalho Italiana, bem diferente da Escola Soviética, defendia a profissionalização com objetivo de aquisição e aproveitamento de mão de obra farta e barata. De outro lado havia os que defendiam a Escola de Cultura “desinteressada”. Assim, Gramsci publica no dia 24 de dezembro de 1916 o artigo “*Homens ou máquinas*” no jornal *Avanti!*, em que alerta que essas divergências “não são simples episódios polêmicos contingentes: são conflitos necessários entre quem representa princípios fundamentalmente diversos”. Nesse artigo redige três apontamentos fundamentais, expondo que:

1) O nosso partido ainda não se pronunciou sobre um programa escolar concreto que se diferencie dos tradicionais. [...] 2) O proletariado, que está excluído das escolas de cultura média e superior por causa das atuais condições da sociedade, que determinam certa especialização nos homens – antinatural, já que não baseada na diferença de capacidades e, portanto, destruidora e prejudicial à produção – tem de ingressar nas escolas paralelas: técnicas e profissionais. [...] 3) O proletariado necessita de uma escola desinteressada. (GRAMSCI, 1916, p.1)

E mais adiante, no mesmo artigo demonstra o real interesse mesquinho da burguesia em querer “operários-máquina” onde, ao final do texto, afirma:

Os sacrifícios ao qual toda a coletividade se submete voluntariamente, a fim de melhorar a si mesma e fazer nascer do seu seio os melhores e mais perfeitos homens, que a elevem ainda mais, devem repercutir beneficentemente sobre toda a coletividade e não só sobre uma categoria ou uma classe (GRAMSCI, 1916, p.1)

Mais uma vez Gramsci critica a falta de formulação profunda do partido sobre a educação, o que vai ocasionar a fundação da revista semanal *Ordine Nuovo*, no ano de 1919. Neste mesmo período, a conjuntura mundial operária tinha um novo elemento: a Revolução Russa. Segundo Manacorda (2008, p. 41), a “revolução russa provocou, nesses dois anos, um lento esclarecimento dentro do movimento operário, tanto no seu conjunto quanto em relação às consciências individuais” e, obviamente, a Itália não era uma bolha separada do resto do mundo em que a vida política italiana radicaliza-se cada vez mais com a adesão do partido socialista a Terceira Internacional, depois, o movimento dos Conselhos de Fábrica, a ocupação das fábricas, a constituição da fração comunista e finalmente a fundação do Partido Comunista Italiano. Mais adiante, o mesmo autor aponta que a característica significativa de Gramsci nesse período é a “insistência prática e

propositiva” acerca de temáticas da “organização da cultura, sua passagem da crítica negativa da escola burguesa e da política socialista à busca de realizações positivas, que o exemplo do socialismo russo sugere e parece tornar concretamente possíveis.” (2008, p. 41)

É nesse bojo que Gramsci começa a formular suas bases teóricas para a proposição de um programa sólido e revolucionário para a classe trabalhadora. O primeiro e grande passo se constituía na integração teórica e prática do mundo do trabalho com o mundo da cultura, da ciência produtiva com a ciência humanista, ou seja, da escola profissionalizante com a escola “desinteressada”. Assim Gramsci buscava não dicotomizar essas duas esferas e esse ponto de convergência era o trabalho industrial moderno, ou seja, a fábrica. A intimidade desse espaço constituía para ele:

O embrião germinativo de todas as novas formas de humanismo e de cultura: a comissão interna, o conselho de fábrica, o Sindicato, o Partido, a Economia Geral, enfim a história e o socialismo; e naturalmente a escola unitária. Essa concepção epistemológica constituía, para Gramsci, a sólida base teórica para pensar coerentemente uma sociedade, uma cultura e uma escola realmente unitárias e modernas. (NOSELLA, 2004 p. 65)

Na década de 20, o projeto escolar de Gramsci relacionava-se à libertação dos trabalhadores: “A concepção desenvolvida por *Ordine Nuovo*<sup>ix</sup> girava em torno de uma idéia de liberdade (concretamente, no nível da produção histórica atual e dentro da hipótese de uma ação autônoma e revolucionária da classe operária)” (Gramsci *in* Nosella, 2004, p.68). Ou seja, naquele momento, o ensino tinha como função efetivar a aspiração de liberdade existente nos ânimos da classe trabalhadora. Nesse período, a Primeira Guerra Mundial havia terminado e na Itália e no mundo inteiro, vivia-se o clima ideológico-político característico do assim chamado “biênio vermelho” (1919-1921), alimentando a esperança da Revolução Comunista Internacional. Então, Gramsci defendia uma escola para a formação de quadros de técnicos políticos para o funcionamento do próximo Estado Socialista.

Identifica-se, portanto, que Gramsci se propunha a pensar e formular uma proposta de educação que buscava suas raízes na realidade concreta do

trabalhador, defendendo que a escola deveria se pautar nos Conselhos de Fábrica e nos Conselhos de Campo, buscando na real essência o sentido da Escola do Trabalho, como apresenta Nosella (2004):

O trabalho moderno organicamente se une à escola quando consegue inspirar nesta, seu espírito de laboriosidade, seu método disciplinar produtivo e de precisão, sua ética de solidariedade universal com os interesses objetivos de todos, sua lógica produtiva de organização de muitos para um só fim. Esse fim, obviamente deverá ser diferente, pois escolas produzem algo diferente das fábricas (...). a escola produz fundamentalmente trabalho intelectual; a fábrica, trabalho material. Ou seja, a organicidade entre fábrica e escola ocorre em nível de método e não em nível de técnicas ou de fim imediato. (2004 p. 72)

Na seqüência, o autor afirma que Gramsci ao propor a inspiração da escola no trabalho industrial como principio educativo não sugeria que a escola deixasse de ser escola, mas sim, ser uma escola historicamente moderna, ou nas palavras do autor “tendencialmente socialista” buscando efetivar a liberdade concreta e universal dos homens.

E os operários quando vão a escola, não vão para continuar a produzir os mesmos produtos que na fábrica produziam e sim para entender mais profundamente sua fábrica, seu instrumento de trabalho e sua organização produtiva, numa perspectiva histórica, universal e política. (NOSELLA, 2004 p.72)

Explicando que o objetivo real não é transformar a escola numa fábrica ou oficina e a fábrica numa grande escola, mas transformar a escola em “escola do trabalho enquanto pertencente espiritualmente ao mundo do trabalho e pelo trabalho é inspirada; e a oficina tornar-se oficina de trabalhadores ‘intelectuais’ porque passou a ser oficina iluminada, humanizada e potenciada pela escola”. (NOSELLA, 2004 p. 72)

Essa formulação vinha acompanhada de toda a efervescência que a Itália vivia naqueles anos. Diversas ocupações de fábricas sendo deflagradas pelo país, em que mais de meio milhão de operários se envolveram nas ações. Porém, o movimento operário é derrotado em abril de 1920, a partir da greve geral, que envolve mais de 200 mil operários. Gramsci apóia a greve, porém seu partido, o PSI, não o apóia. Ficava cada vez mais latente a necessidade de uma nova organização revolucionária que superasse os problemas do PSI em dirigir a luta. Dessa forma, no

início do ano de 1921, funda-se o Partido Comunista Italiano (PCI), com Gramsci participando ativamente do seu comitê central. Mas a conjuntura que aguardava para os próximos anos era a pior possível, mais precisamente a instalação do fascismo na Itália:

Mas para quem não ainda não acreditava que o fascismo fosse uma expressão político-ideológico profunda, violenta e duradoura, o assassinato do deputado socialista Mateotti (junho de 1924), morto barbaramente espancado pelos fascistas porque num discurso em parlamento atacou o fascismo, foi a última gota d' água. Como se não bastasse, Mussolini, Primeiro Ministro, teve a ousadia de assumir publicamente o crime, politicamente consolidado porque já havia seduzido a Igreja com a promessa da Concórdia e a Indústria com a promessa da ordem social para a produção. Vergonhosamente, o Parlamento não reagiu. Mussolini então se tornava o ditador fascista absoluto. (NOSELLA, 2004 p. 92)

É nesse contexto de inexistência da liberdade, objetivando a formação de novos quadros para o Partido, que Gramsci pensa numa escola por correspondência. E, a partir de um atentado a vida de Mussolini no ano de 1926, aumentando a repressão fascista, que Gramsci será preso em 8 de novembro de 1926. É enviado e confinado na Ilha de Ustica em dezembro do mesmo ano, se juntando a outros presos políticos. Nesse local as condições são mais favoráveis a organização política, pois Gramsci dividia uma pequena casa com mais 5 companheiros do partido. É nessa ilha que Gramsci, juntamente com esses companheiros, organizará uma escola para os prisioneiros. Essa escola era ao mesmo tempo, escola de alfabetização, elementar e média, chegando até o nível de ensino superior. Em seguida Gramsci é transferido para Milão deixando assim a ilha e a escola, que continua a funcionar (NOSELLA, 2004).

É no cárcere que Gramsci aprofunda e organiza sua concepção de escola. O debate relacionado à escola surge a partir do seu tema central de pesquisa e que balizaram a construção e organização dos Cadernos do Cárcere: o estudo acerca dos intelectuais. Este debate também é permeado com as cartas enviadas à sua esposa e filhos que estavam na Rússia e as que foram enviadas aos familiares que viviam na Itália.

Porém faltava ainda a proposta do partido acerca da escola para os trabalhadores, que contrapusesse as reformas educacionais que estavam sendo operadas na Itália, que obviamente não traziam avanços significativos para a classe trabalhadora. O que Gramsci se detém a fazer no Cárcere, no período entre 1930 e 1932, é organizar essa possível proposta educacional para a classe trabalhadora:

Trata-se de uma possível proposta educacional do Partido Comunista para a sociedade italiana, isto é, expõe-se nesse texto a política educacional alternativa que seria implementada caso os comunistas conquistassem o Estado. É, em suma, uma “plataforma partidária” para a educação, nela ecoam as discussões pedagógicas que ocorreram e ainda ocorriam por ocasião da reforma Gentile (1923); ecoam também as discussões sobre as reformas que ocorriam na Rússia (as cartas dessa época à Júlia o confirmam); ecoam finalmente as iniciativas formativo-escolares por ele realizadas. (NOSELLA, 2004 p. 162)

Essa proposta está exposta no Caderno 12, em que expõe de maneira significativa sua proposta educacional a partir da Escola Unitária, em que deixa claro que:

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar delas tão somente em um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em prepara-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (GRAMSCI, s/d, p. 110)

Como já dissemos acima, o grande objetivo de Gramsci com os *Cadernos* era pesquisar acerca dos intelectuais italianos e o processo de formação destes intelectuais, tendo em vista que, como ele mesmo afirmou “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, s/d p. 10).

Dessa forma ele percebe que com a ampla complexidade das atividades práticas e a articulação das ciências com o modo de vida tendeu-se a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nessas escolas. A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinada às classes instrumentais, ao

passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. Assim Gramsci apresenta que a solução para a crise escolar centrava-se

[...] Na linha da escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente e industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, s/d p. 110)

Busca assim uma unitariedade à questão escolar, em que formação “desinteressada” e formação profissional estariam estritamente unidas, não se sobrepondo uma em relação à outra. Assim o princípio educativo, que para a escola humanista era a cultura geral, deve estar alinhada a exigência moderna, com objetivo de formar um novo tipo de intelectual que além de ser especialista seja também dirigente.

Na escola unitária proposta por Gramsci, ocorreria um processo educativo diferente daquele observado nas escolas que existiam, mesmo entendendo que essa outra escola não parte do zero, porque a própria prática produtiva industrial constitui o primeiro momento formativo do novo homem socialista. O trabalho educa o novo homem. Entretanto, se a fábrica inicia, ela não completa o processo educativo, cabendo estabelecer as relações com a escola que se organiza a partir de dois princípios fundamentais:

a) *Eliminação da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual:* compreensão da educação como processo de trabalho em que o conhecimento teórico e prático estabelecem uma relação dialética em que ambos constituem-se em elementos da práxis na formação.

b) *Transformação da sociedade:* vai propor que a escola seja um instrumento de transformação social que possa conduzir as massas à revolução cultural pretendida. Defendendo uma escola estatal, pública, gratuita e obrigatória a todos. Com isto, tendo a escola conteúdos políticos

ligados à idéia de revolução cultural, por intermédio dela as massas iriam transformando sua cultura, assim como na própria escola seriam formados os intelectuais orgânicos responsáveis por conduzir o processo revolucionário.

Sobre o trabalho como princípio educativo, Gramsci (s/d) afirma que:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem sócia e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo (GRAMSCI, s/d p.120)

Desta passagem acima, podemos observar que o princípio educativo do trabalho é identificado como atividade não somente prática como pressupunha a Escola do Trabalho Italiana, mas sim, trabalho como atividade teórico-prática, ou seja, capacidade para trabalhar ao mesmo tempo intelectual e manualmente numa organização educacional única, diretamente ligada com as instituições produtivas e culturais da sociedade.

### **O trabalho como princípio educativo em Pistrak**

Pistrak desenvolveu seus pressupostos acerca da Escola Única do Trabalho nas primeiras décadas do século XX, período em que a Revolução Russa tomava corpo e se constituía como referência para o bloco socialista do leste europeu que, posteriormente, iria se estabelecer. Contribuiu para uma educação voltada para as necessidades da classe trabalhadora deste período da história, que podemos caracterizar como a “revolução dentro da revolução”, tendo em vista que a ascensão da burguesia ao poder soviético era um passo importante, porém, não era o fim da revolução proletária que os bolcheviques pretendiam para a Rússia. Buscava também, superar os limites da antiga educação e do atraso em que se encontrava a Rússia, além de envolver a juventude e as crianças no processo de luta e construção do socialismo.

O papel dos estudantes neste momento de conflito entre o imperialismo e a Rússia, Pistrak apresenta que “cada estudante dever tornar-se lutador e construtor” dessa realidade. Lutador em defesa das conquistas da classe trabalhadora na revolução, e construtor do novo, do socialismo. Assim a escola assume um papel central no processo, pois era ela quem deveria mostrar para o estudante “pelo quê e contra quê deve lutar, o quê e como ele deve construir e criar.” (2009, p.121).

Para Pistrak (2003), a escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes, mas estas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola. Nesse sentido ele entende que as classes dirigentes não passavam de uma minoria, uma pequena minoria, subordinando a maioria a seus interesses, e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classe da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação.

Assim, organizou junto com outros educadores uma educação *de e para* os trabalhadores. Os fundamentos filosóficos, científicos e políticos baseados no marxismo impõem à pedagogia esta perspectiva que tem na unidade dialética sua estruturação, sendo que “a pedagogia marxista é e deve ser, antes de tudo, uma teoria de pedagogia social ligada ao desenvolvimento dos fenômenos sociais, acontecendo presentemente e interpretados de um ponto de vista marxista” (PISTRAK, 2003, p. 25).

O marxismo assume assim a tarefa de não ser compreendido exclusivamente como “método para análise da atualidade para esclarecer a essência dos fenômenos sociais (...) mas também como um método de atuar para mudar o existente em uma direção determinada, fundamentada pela análise” (PISTRAK, 2009, p. 122). A escola nesse sentido, deveria “formar no marxismo”, para que os estudantes sentissem organicamente o método marxista.

É importante também a ideia de que seja realizada a passagem dos programas de ensino para os planos de vida, entendendo a escola como um período de formação do homem - do novo homem - forjado nas relações sociais estabelecidas, diferente da ideia de preparação para a vida depois da escola, com a perspectiva de analisar criticamente a realidade e armar-se para a luta e para a criação da nova ordem revolucionária no período de transição, ou seja, formar sujeitos que sejam protagonistas no processo de transformação da sociedade.

Portanto, define que na base da escola do trabalho devem encontrar-se os seguintes princípios: 1) Relações com a realidade atual; 2) Auto-organização dos alunos. Estes princípios são orientados principalmente pela introdução do trabalho na escola, e pela organização da coletividade nos processos pedagógicos e na organização do trabalho. Portanto, o trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas e de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. (PISTRAK, 2003, p. 38).

Freitas (2009, p. 34) indica que o papel da Escola Única do Trabalho não se restringe a uma “simples formadora de quadros técnicos”, mas a estar ligada às contradições e lutas inerentes ao seu meio, “as quais necessitam da contribuição da ciência e da técnica”, não se tratando, assim, de uma reflexão qualquer acerca de um determinado trabalho.

Assim, o trabalho é definido “como uma participação ativa na construção social, no interior e fora da escola, e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente esta atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe” (PISTRAK, 2003, p.114). Dessa forma,

Não se trata de estudar qualquer tipo de trabalho humano, qualquer tipo de dispêndio de energia musculares e nervosas, mas de estudar apenas o **trabalho socialmente útil**, que determina as relações sociais dos seres humanos. Em outras palavras, trata-se aqui o valor social do trabalho, isto é, da base sobre a qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade. (PISTRAK, 2003, P. 50, grifo nosso)

O trabalho socialmente útil, segundo Freitas (2009) o elo perdido da escola capitalista, é a necessária relação entre a teoria e a prática, em que somente pelo trabalho há possibilidade de materialização dessa relação, ultrapassando assim o campo da compreensão do mundo, partindo para a necessidade da sua transformação.

O trabalho como princípio educativo em Pistrak articula a ciência e a realidade, estando em íntima relação com os objetivos gerais da vida. Tendo a teoria como uma explicação do real, do concreto. Afirma o autor que, nesta medida, é claro que certas práticas manuais podem ser executadas na escola sem relação imediata com as disciplinas ensinadas e que os conhecimentos científicos teóricos, e mesmo abstratos, podem ser aprendidos em si mesmos, sem aplicação ao tipo de trabalho manual correspondente. O principal é que o trabalho e os conhecimentos científicos tenham o mesmo objetivo, que a prática seja generalizada e sistematizada pela teoria, que a prática, afinal de contas, se baseie em leis teóricas. (PISTRAK, 2003, p.114). Este objetivo só pode ser alcançado através de um mecanismo preciso: a atividade das crianças, uma atividade prática, uma atividade importante e considerável de seu ponto de vista. O mecanismo baseia-se, portanto, no trabalho imaginado de um ponto de vista social, em tarefas práticas durante as quais a criança sentirá necessidade de se instruir tendo em vista um objetivo social determinado. Consideramos assim o trabalho na escola antes de tudo como um fenômeno de ordem social. É por isso que dedicamos grande atenção ao trabalho social da escola, concebido como uma das formas mais importantes do trabalho coletivo.

O trabalho assume dessa forma a centralidade, dentro e fora da escola, adentrando a mesma como fenômeno social que se configura também como formativo, relacionando e estabelecendo ao seu redor todo o processo educativo e formativo, solucionando assim o “problema básico escolar” desde que ele seja “tomado na perspectiva da revolução social, se ele 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, 2009, p. 216).

São em número de quatro os exemplos de trabalhos socialmente úteis que devem ser desenvolvidos no processo de formação do novo homem de acordo com a Escola do Trabalho Soviética:

- 1) *Trabalho doméstico*: as tarefas domésticas úteis e que podem ser feitas pelas crianças devem ser organizadas do ponto de vista de sua utilidade e

necessidades sociais. Mas não se pode perder de vista a explicação científica das diferentes fases do trabalho. A questão da higiene, por exemplo, deve se articular com a luta contra as epidemias, contra as doenças contagiosas, os parasitas etc. Formando hábitos como uma norma necessária à salvaguarda social da saúde.

2) *Trabalho Social*: induzir as crianças a toda uma série de tarefas, como, por exemplo, a limpeza e conservação de jardins e de parques públicos, a plantação de árvores (dia da árvore), a conservação das belezas naturais etc. Formando a compreensão de seu significado social e da utilidade prática e coletiva destas tarefas.

3) *Trabalho Agrícola*: isto é possível e necessário não somente durante o estudo da natureza – realizado do ponto de vista da produção – mas também para conhecer o campo e o trabalho social entre os camponeses. Não se trata, portanto, de especialização agrônômica, mas simplesmente de uma escola que ensine as crianças a trabalhar racionalmente, fornecendo-lhes uma bagagem científica geral suficiente para trabalhar racionalmente uma pequena área escolar, considerada sua idade e força (PISTRAK, 2003, p. 69-70)

4) *Trabalho na fábrica*: a atitude da escola em relação à fábrica deriva da forma de analisar a própria fábrica; consideramos que o trabalho principal da escola é tornar compreensíveis ao aluno todos os nós e todos os fios que se ligam à fábrica. Os estudos o levarão a esta ou aquela questão científica ou, mais exatamente, a toda uma série de questões científicas e práticas para as quais a escola deverá lhe fornecer respostas através da formação básica e da educação. O trabalho escolar assumirá então aos olhos do aluno sua plena justificação, sua plena importância, seu caráter necessário, assim como um significado social determinado e amplas perspectivas. (PISTRAK, 2003, p. 79)

A organização científica do trabalho também deve ser considerada a partir da relação com o desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo e suas possibilidades de superação e de transformação da organização do trabalho

capitalista. Se no capitalismo a organização científica do trabalho se faz de cima para baixo, segundo um plano determinado, fria e estritamente concebido, a Escola Única do Trabalho, ao contrário, realiza a organização científica do trabalho de baixo para cima, atraindo a atenção das massas operárias para este tipo de organização. Buscando exercitar a autonomia escolar dos educandos, Pistrak (2003, p. 102-103) desenvolve a organização científica do trabalho de baixo para cima se dividindo em três partes: 1) um plano de trabalho devidamente formulado, onde conste a divisão do trabalho no tempo e no espaço, a distribuição dos indivíduos e das tarefas; 2) a execução do trabalho, com participação imediata das crianças, a realização do plano previsto, e 3) o balanço do trabalho realizado, ou seja, as constatações referentes à execução do trabalho, a análise destes dados, sua classificação, enfim, a crítica e as conclusões cabíveis.

Esta organização do trabalho – planejamento, execução e balanço – é compreendida através da organização coletiva do trabalho, em que este deve ser considerado como tarefa coletiva do grupo considerado como sendo uma unidade. Sendo desmembrada em vários subgrupos; cada subgrupo faz então seu trabalho, mas tem consciência de que é uma parte do trabalho comum. Este tipo de trabalho merece mais o nome de trabalho coletivo do que o de trabalho de campo, em que cada criança faz a mesma coisa, mas a responsabilidade é individual, cada um trabalhando como uma personalidade independente; em segundo lugar, a unificação do trabalho dos diferentes subgrupos é garantida pela revisão em comum, a globalização do trabalho, o balanço. “Uma organização do trabalho deste tipo revela às crianças o sentido da divisão do trabalho; torna-se evidente para eles que diferentes esforços, vindos de vários lados, podem servir para realizar uma tarefa comum” (PISTRAK, 2003, p. 158).

A ideia de coletivo e a compreensão da realidade permeiam a pedagogia socialista e, para a organização do trabalho pedagógico estar em sintonia com esses objetivos, o trabalho tem de ser compreendido enquanto princípio educativo. O trabalho na educação, na escola, próximo aos educandos é indissociável do trabalho socialmente útil, pois assim os mesmos vislumbram a concretização de seus conhecimentos à realidade escolar. Nesse processo todo o educando entende a

divisão do trabalho, o caráter ontológico e também o alienante do trabalho, ainda compreende e vivencia o trabalho coletivo, a construção coletiva.

A essas determinações devemos ainda segundo este autor, acrescentar o método do trabalho. Para Pistrak, o objetivo que os alunos devem atingir é não somente estudar a realidade atual, mas também se deixar impregnar por ela e transformá-la. Assim é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo que existe, mas uma demonstração deste tipo só é possível na medida em que o ensino se concentre em torno de grupos de fenômenos constituídos em objeto de estudo (PISTRAK, 2003, p.43 e 35).

### **Considerações Finais**

Neste estudo buscamos apontar as principais contribuições de Pistrak e Gramsci para a educação, principalmente no que diz respeito ao princípio educativo do trabalho e das experiências e formulações por eles apresentadas. É possível estabelecermos uma relação entre a Escola Unitária (Gramsci) e a Escola do Trabalho (Pistrak), principalmente por estes dois autores terem vivido no mesmo período histórico.

Três elementos constituintes da obra desses autores dialogam no mesmo sentido, são eles:

1) *Eliminação da dicotomia teoria e prática*: uma das principais proposições da Escola do Trabalho de Pistrak e da Escola Unitária de Gramsci remete-se à questão da relação entre teoria e prática. Baseado nos princípios de Lênin para a revolução, Pistrak (2003, p.25) assinala que “sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária”. Na sociedade burguesa, essa separação é necessária para a legitimação da desigualdade, do preconceito e da injustiça, onde se distingue o trabalhador do intelectual, da direção e da execução, da força de trabalho e da administração etc. Assim como, Gramsci afirma que o trabalho intelectual não pode ser separado do trabalho manual. Ao formular a Escola

Unitária em que a formação humanista e “desinteressada” se articula com a formação profissional, ele estabelece esta relação entre teoria e prática como fundamento da formação do homem;

2) *Relação entre a formação escolar e a vida*: para Pistrak é necessário estabelecer a passagem dos programas de ensino para os planos de vida, sendo a escola componente da própria vida das crianças e dos militantes da Juventude Comunista Soviética e, Gramsci aponta que a vida e o trabalho (formação escolar) devem constituir a Escola Unitária;

3) *Papel revolucionário da escola*: em contextos distintos (Pistrak vivendo o período de transição da Revolução Russa e Gramsci sob a perseguição e doutrina do Fascismo italiano) ambos os autores definem a função da educação no processo de transformação da sociedade e da necessidade da formação dos militantes revolucionários a partir de uma escola imbuída nos princípios revolucionários para aquela época.

Além disso, a questão central deste estudo estabelece os fundamentos do trabalho como princípio educativo como elemento de referência para a pedagogia socialista, seja em qual realidade estivermos tratando, esta questão deve orientar todo programa de educação que se pretenda na perspectiva da classe trabalhadora e na perspectiva revolucionária das organizações coletivas de trabalhadores.

Importante dizer que o trabalho como princípio educativo também orienta a concepção burguesa de educação. Porém, o trabalho da escola burguesa é o trabalho capitalista, onde a criança é educada sob os princípios desta concepção de trabalho que é: alienado, explorado, desigual e desumanizante, se transformando, portanto, em teoria pedagógica. Nesse sentido, o individualismo (diferente de individualidade), a competição (trabalhador contra trabalhador), o mercado de trabalho (estabelecimento de compra e venda de força de trabalho e exploração) e a técnica (aplicação imediata e irracional da aprendizagem) constituem-se como pilares para a formação do ser humano.

Bem diferente das formulações de Gramsci e Pistrak que vêm na perspectiva educativa do trabalho, a possibilidade de transformação da realidade, de emancipação humana e de coletividade necessária à revolução, como afirmou Marx & Engels (2009) “de cada um segundo suas capacidades e a cada um segundo suas necessidades”.

**Referências:**

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da Didática*. Campinas, SP: Ed. Papyrus 1995.

\_\_\_\_\_. A Luta por uma Pedagogia do Meio: Revisitando o Conceito. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIZZO, Giovanni. Trabalho Pedagógico: Conceito Central no Trato do Conhecimento da Pesquisa em Educação. *Revista Trabalho Necessário*, ano 06, número 06, 2008.

GRAMSCI, Antônio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. São Paulo: Ed. Círculo do Livro, s/d.

\_\_\_\_\_. *Homens ou Máquinas*. Jornal “Avanti!”, ano XX, n. 351, 24 de dezembro de 1916. Tradução: Thiago Chagas Oliveira. Publicado em: <www.marxists.org>. Acesso em: setembro de 2009.

KRUPSKAYA, Nadezhda. Prefácio da Edição Russa. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MANACORDA, Mário Alighero. *O Princípio educativo em Gramsci*. 2ª edição Campinas-SP: Alínea editora, 2008.

\_\_\_\_\_. Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci. In SILVA, Tomas Tadeu. *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1991.

MARX, Karl; *O Capital – Crítica da Economia Política*; ed. Civilização Brasileira; Livro 1; vol.1: 24ª edição. Rio de Janeiro-RJ; 2006

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. *A Ideologia Alemã*. Ed: Expressão Popular: São Paulo-SP, 2009.

MÉSZÁROS, István. *Teoria da Alienação em Marx*. Ed. Boitempo: São Paulo-SP, 2006.

NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2004.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da escola do Trabalho..* São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2003.

\_\_\_\_\_. *A Escola-Comuna.* São Paulo: Ed. Expressão Popular., 2009.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação.* V 12 n. 34 jan./abr. 2007.

<sup>i</sup> Indicar essas obras dos respectivos autores, não significa que não nos valem de produções de outros autores acerca das formulações dos mesmos. Manacorda (1991, 2004), Nosella (2004) e Freitas (2009) são exemplos significativos, as 3 primeiras obras acerca do Gramsci e a última, sobre Pistrak.

<sup>ii</sup> Livro organizado por Pistrak, sendo assim os artigos assinados por outros autores, serão referenciados, os demais serão assinalados como do próprio Pistrak.

<sup>iii</sup> No capítulo introdutório redigido por Freitas (2009) no livro *Escola-Comuna*, é apontado detalhadamente quem são esses educadores, e na própria organização do mesmo, feita por Pistrak, é trazido a contribuição de alguns.

<sup>iv</sup> Isso significa dizer que ao longo da história da humanidade, o trabalho assumiu formas a partir dos respectivos modos de produção, exemplo o modo de produção feudal com o trabalho servil.

<sup>v</sup> Podemos citar Maquiavel, a Política e o Estado Moderno, Os intelectuais e a Organização da Cultura e Cartas do Cárcere.

<sup>vi</sup> Em conferência proferida em Seminário dos 10 anos do mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos no ano de 1987, que mais tarde a sua intervenção resultou em um artigo publicado no livro de Silva (1991), intitulado *Humanismo de Marx e Industrialismo de Gramsci*, Manacorda remete a tendência de dissociação de Gramsci e Marx, em que se pauta o aspecto econômico ao se tratar de Marx e o aspecto humanístico ao se remeter a Gramsci. Manacorda intervem criticando essa tendência e de forma “enérgica e documentalmente” afirmar o aspecto humanístico de Marx e o aspecto industrialístico de Gramsci.

<sup>vii</sup> A partir do artigo de Manacorda (1991). Para fins deste trabalho, desenvolveremos somente a formulação acerca de Gramsci, não entrando na formulação feita acerca da contribuição de Marx para com o humanismo.

<sup>viii</sup> Como apresenta Maestri, M. e Candreva L. (2007 p. 42) “há uma divergência entre os biógrafos de Gramsci sobre o momento da sua adesão ao PSI, em geral propõe-se fins de 1913”.

<sup>ix</sup> *Ordine Nuovo* em português, “Nova Ordem”.

### **Autores:**

**Eduardo Pergher** – Mestrando do PPG em Educação da UFRGS, membro da Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.

**Giovanni Frizzo** – Doutorando do PPG em Ciências do Movimento Humano da UFRGS, Professor de Educação Física da Rede Municipal de ensino de Nova Santa Rita-RS.