

Fontes inspiradoras marxianas da Escola Única do Trabalho

Inspiring Marxian sources of the United School of Labor



Resumo:

O seguinte texto versa apresentar as influências diretas do marxismo originário na proposta educacional nascida com a Revolução Russa de 1917, a Escola Única do Trabalho (1917-1931). Essa primeira experiência educacional soviética implementada pelo Comissariado do Povo para Instrução Pública (NarKomPros), sob a direção de Anatoli Lunacharsky e Nadhezda Krupskaya, cujo principal fundamento foi o conceito de trabalho de Marx, assim como a crítica dialética do escolanovismo. Nosso objetivo é apresentar as fontes marxianas que inspiraram e foram base para a Escola Única do Trabalho, sendo assim nos utilizados de uma análise bibliográfica sobre as instruções normais educacionais do NarKomPros, bem como a produção de seus principais propositores: Lunacharsky, Krupskaya, Moisey Pistrak e Viktor Shulgin. Defendemos que a Escola Única do Trabalho se tornou uma das primeiras propostas mais elaboradas sob influência do marxismo originário na concepção, assim como o diálogo que foi estabelecido com as pedagogias burguesas escolanovistas, um processo de incorporação por negação, isto é, de superação.

Palavras-chave: Escola Única do Trabalho; educação; marxismo

Abstract:

The text presents the direct influence of original Marxism in the formulation of the United Labor School, an educational proposal that emerged with the Russian Revolution of 1917, during the period from 1917 to 1931. This experiment was implemented by the People's Commissariat for Public Education (NarKomPros), under the leadership of Anatoli Lunacharsky and Nadezhda Krupskaya, being primarily based on Marx's concept of labor and the dialectical critique of the New School movement. The main objective is to highlight the Marxist sources that inspired the creation of the Unified Labor School, drawing on a bibliographical analysis of the educational guidelines issued by NarKomPros, as well as the theoretical contributions of its main proponents: Lunacharsky, Krupskaya, Moisey Pistrak, and Viktor Shulgin. The text argues that the Unified Labor School was one of the first and most developed educational proposals under the direct influence of original Marxism, establishing a critical dialogue with the bourgeois pedagogies of the New School movement. This dialogue, characterized as an "incorporation by negation," suggests that there was a transcendence of the New School proposals through Marxist critique.

Keywords: United Labor School; education; Marxism.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em História pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), professor de educação básica no Ensino de História. Contato: diegoecker.prof@gmail.com

A passagem do século XIX para o XX no âmbito educacional marcou o estabelecimento de uma nova pedagogia chamada de escolanovismo, principalmente na Europa Ocidental e Estados Unidos, a qual criticou o método tradicional do ensino, elaborou uma nova abordagem voltada a prática discente e maior envolvimento dos/as estudantes. Assim, se estabeleceu como um dos principais paradigmas educacionais dos liberais. Viktor N. Shulgin (1894-1965) foi um dos principais articuladores da Escola Única do Trabalho, seja pela sua participação ativa dentro do Comissariado do Povo para Instrução Pública (NarKomPros), seja pela sua produção intelectual. Crítico das pedagogias burguesas, em um de seus artigos referente a questão da escola do trabalho, debateu com os alemães Fritz Gasberg e Genrikh Sharrel'man, sobre a concepção que estavam propondo e a diferença com a pedagogia de base materialista histórico-dialética, que buscou se realizar na URSS.

Gasberg e Sharrel'man aparecem dentro do escopo da escola nova, que adotou um modelo de reforma escolar incorporando o ensino manual, novos métodos didáticos e uma nova relação professor-aluno. Esses pensadores alemães acreditavam que a escola deveria desenvolver “as teorias que fazem exigências para o desenvolvimento pessoal livre, treinamento da geração mais jovem para o trabalho, criatividade na formação de consciência cívica, moral universal, independência, desempenho amador foram amplamente adotados.”² (Belentsvo et all, 2019, p. 201), e a crítica realizada por Shulgin é centrada na falta de compreensão da categoria de trabalho, pois entendia que era a força centrípeta para a estruturação do novo tipo de ensino. A partir da compreensão do trabalho é que as outras dinâmicas da escola seriam reestruturadas: seja pelo método de ensino, as relações de poder interna (a exemplo da gestão da escola), a prática durante as aulas, é principalmente as finalidades do ensino.

² No original: “the theories making demands of free personal development, training of the younger generation for work, creativity of formation of civic consciousness, universal morals, independence, amateur performance were widely adopted.”

A concepção adotada por Shulgin, Lunacharsky, Krupskaya e Pistrak está resumida na Deliberação sobre a Escola Única do Trabalho,

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.

§1. O princípio do trabalho torna-se um meio poderoso de ensino se o trabalho na escola for criativo, alegre de violência contra a personalidade do estudante e com tudo isso, planejado e organizado socialmente. Neste último sentido, a escola é uma comuna escolar forte e organicamente ligada com os processos de trabalho, com a vida circundante. (Freitas; Caldart, 2017, pp. 278-279)

Nesse sentido, o pressuposto da Escola Única do Trabalho é o materialismo histórico-dialético formulado por Marx e Engels. Em suas obras, nenhum dos fundadores do marxismo originário desenvolveu uma formulação rigorosa e sistematicamente elaborada de educação para a nova sociedade que propunham, apenas em algumas passagens apresentaram uma visão crítica sobre o ensino e a educação da época e propunham a formação omnilateral nos termos de

Robert Owen, [do qual] brotou o germe da educação do futuro, que há conjugar, para todas as crianças acima de certa idade, trabalho produtivo com ensino e ginástica. Não só como método de elevar a produção social, mas como único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões. (Marx, 2013, p. 554)

Essa concepção de educação apareceu também durante a formação da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), em 1866, quando Marx escreveu algumas instruções aos delegados do Conselho Central Provisório. Dentre elas consta uma passagem que tratou sobre a educação para as crianças e jovens da classe operária. É a partir desse trecho que os demais pensadores da educação se debruçaram posteriormente e ela assim se consistiu em: Educação mental; Educação Física e Instrução tecnológica. (Marx, 1866) Dessas considerações e apontamentos de Marx passou-se à organização de um modelo de educação omnilateral e politécnico.

Segundo Krupskaya,

Marx queria arrancar a educação da juventude das mãos da igreja e das mãos do Estado burguês. Apaixonadamente, ele argumentava contra

lassallianos que pensavam que poderiam negociar com o governo burguês, esperar dele qualquer reforma direcionada a uma ajuda real da classe operária, [...]. E, de fato, Marx queria que a educação das crianças e adolescentes fosse organizada de modo que pudesse se tornar uma ferramenta poderosa de transformação da sociedade moderna. (Krupskaya in Freitas; Caldart, 2017, p. 206)

Para compreendermos melhor os pressupostos do pensamento de Marx e Engels em relação ao ensino e à educação, Marcos Francisco Martins nos apresenta a seguinte reflexão:

O elemento central da formulação de Marx e Engels sobre a educação escolar reside na combinação de educação com produção material. Entre as referências que balizaram essa formulação encontram-se as seguintes: o desenvolvimento das forças produtivas no século XIX, por meio do qual a grande indústria tende a exigir um trabalhador com conhecimentos técnico-científicos mais ampliados; a luta do proletariado pelo acesso ao conhecimento científico e tecnológico, que no século XIX consolidaram-se como força produtiva na moderna indústria; a necessidade de superação do capitalismo pela revolução, o que exige que uma nova consciência proletária seja forjada; as formulações e as práticas dos socialistas utópicos no âmbito da educação (NOGUEIRA, 1990, p. 101); o emprego das crianças na indústria, visto como salutar ao desenvolvimento delas próprias, e à produção social moderna, inclusive, na forma socialista (MARX; ENGELS, 1978, p. 91). (Martins, 2017, p. 258)

Embora Marx e Engels não tivessem produzido algo estruturado, sistematizado, sobre educação e ensino, os pressupostos que deixaram possibilitaram o desenvolvimento de um arcabouço de praxis de diversos pensadores *a posteriori*, em particular a Escola Única do Trabalho russa. Mesmo que de forma muito breve, em *Crítica ao Programa de Gotha*, Marx apresentou uma nova forma para o ensino e educação, que foi a politecnia. Essa proposta aparece na passagem: “a combinação de trabalho produtivo com instrução, desde tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual.” (Marx, 1875, p.39) Esse é o ponto fundamental da dissolução da separação entre o trabalho manual do trabalho intelectual, processo dos mais significativos para superar a divisão de classes da sociedade regida pelo capital.

Como apontado por Martins, a proposta do marxismo originário parte da premissa da “[...] combinação de educação com produção material” (Martins, 2017, p. 258), nessa combinação consta a politecnia, que seria a forma educacional presente nas formulações burguesas iniciadas com suas revoluções do século XVIII, mas que se estabeleceu em toda Europa durante o século XIX, momento em que,

como apontado por Marx, se ampliou a indústria moderna em larga escala, sendo necessário assim um mínimo de desenvolvimento científico-tecnológico da classe trabalhadora para manusearem as máquinas da grande indústria.

Segundo Manacorda, em Marx a proposta para a educação parte de analisar as contribuições mais avançadas de seu momento histórico, que foram realizadas no âmbito burguês, que configuram na politecnicia, todavia sua perspectiva é imbuída da crítica ao pensamento burguês e aponta uma perspectiva revolucionária. (Manacorda, 1992, p. 295-298)

O marxismo não rejeita, mas assume todas as conquistas ideais e práticas da burguesia no campo da instrução, (...) universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática do trabalho, como a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico. O que o marxismo acrescenta de próprio é, além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar estes programas, uma assunção mais radical e conseqüente destas premissas e uma concepção mais orgânica da união instrução-trabalho na perspectiva oweniana de uma formação total de todos os homens. (Manacorda, 1992, p. 296)

Essas medidas adotadas pela burguesia em relação à educação são condizentes com seu desenvolvimento das forças produtivas. Podemos analisá-las de forma dialética: as forças produtivas levaram ao avanço da técnica e da ciência para sua própria aceleração, e ao necessitar desse impulso, foram elaborados locais que pudessem alavancar as transformações tanto das forças produtivas como do pensamento hegemônico, que é parte da superestrutura da sociedade burguesa.

É nesse contexto de propostas burguesas que Marx elaborou sua contribuição para pensar a educação para outro modo de produção, mas também que pudessem ser aplicadas mesmo no capitalismo, conforme pensava Lunacharsky (1988, p. 192-194). O ponto fundamental da proposta da politécnica apresentada no marxismo originário e posteriormente por parte de alguns marxistas, é entender a educação pautada na questão do trabalho, não como emprego, mas como algo fundamental que estrutura a formação humana e suas relações. Marx transformou a dialética de Hegel, analisou os fundamentos da economia política de Adam Smith e Ricardo, além de avançar com o pensamento socialista de sua época, para elaborar uma filosofia de superação do capital, tendo como centro a compreensão de que o trabalho é atividade humana que fundamenta nossa existência porque por ele são

atendidas as necessidades de sobrevivência originárias (alimentação, abrigo, vestuário...) e as demais criadas ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade.

Desde a *Ideologia Alemã*, escrita em conjunto com Engels em 1845-1846, Marx apontava o trabalho como processo que compõe a gênese humana, é o ponto central de nossa existência e subsistência, e consiste na interação entre o ser humano e a natureza, “o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir.” (Marx, 2007, p. 87). Contudo, diferente dos outros animais, o ser humano realiza o trabalho de forma pensada, isto é, tendo em mente um determinado objetivo, é nesse processo que vai produzindo meios de trabalho e evoluindo suas formas de sobrevivência; nesse desenrolar as outras formas de interação social também são constituídas. Em um processo dialético o trabalho vai criando a base estrutural de cada tipo de sociedade, mas também sua superestrutura.

Em *O Capital* (1864), Marx descreveu o trabalho como:

[...] um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais [tierartig], do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvinculou de sua forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se

manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais. (Marx, 2011, p. 256)

Nesse trecho podemos referenciar a ideia anterior de que, para Marx, o trabalho não é apenas um processo de fabricação de ferramentas, mas como explicado por Ellen Wood, essa atividade é vital e consciente. Diferente dos outros animais, o trabalhador, antes de seu processo de execução, elabora um objetivo final a ser traçado, ou seja, o trabalho guarda uma dimensão teleológica; nesse sentido, a ação humana passa pelo duplo trabalho que conjuga força física e mental ao mesmo tempo (Wood, 2004, p. 33). Isto posto, no avanço das forças produtivas, também são reelaborados os objetivos finais a serem alcançados; partindo dessa forma simples, vão se desenvolvendo modos de produção diferentes conforme o contexto histórico.

A indústria moderna marca o trabalho no capitalismo, que tem como classe dominante a burguesia. Outrora ela revolucionou a sociedade feudal, transformando as forças produtivas e instaurando novas relações sociais. Nesse ínterim, modificou a forma do trabalho para a classe trabalhadora.

A força de trabalho em ação, o trabalho mesmo, é, portanto, a atividade vital peculiar ao operário, seu modo peculiar de manifestar a vida. E é esta atividade vital que ele vende a um terceiro para assegurar-se dos meios de subsistência necessários. Sua atividade vital não lhe é, pois, senão um meio de poder existir. Trabalha para viver. Para ele próprio, o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Eis porque o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade. O que ele produz para si mesmo não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si mesmo é o salário, e a seda, o ouro, o palácio reduzem-se, para ele, a uma quantidade determinada de meios de subsistência, talvez uma jaqueta de algodão, alguns cobres ou o alojamento no subsolo. (Marx, 2011, p. 30-31.)

Dessa forma, quando Engels e Marx escreveram no *Manifesto do Partido Comunista* (1848) que a única coisa que o proletariado tem a perder são seus grilhões, fizeram uma acertada afirmação, isso porque, desde seu aparecimento como força de trabalho assalariada, ele entrega toda a sua energia vital para a extração da mais-valia. Gadotti salienta que a classe trabalhadora, em seu processo

de entrega de mais valor ao patrão, tende a se alienar para sobreviver; concordante a Marx, o/a trabalhador(a) torna-se também uma mercadoria (Gadotti, 1997). Essa alienação advinda do processo de produção capitalista, gerou apenas tempo livre para a burguesia poder desenvolver outras formas sociais e culturais, a educação se apresenta entre essas atividades. O esgotamento físico e mental é uma das condicionantes que impedem aos trabalhadores seu desenvolvimento educacional, mas também podemos colocar nessa conta os impedimentos propositais da burguesia: à exemplo a proibição da população negra em acessar a escola, no Brasil e EUA no idos do século XIX e mesmo a segregação do século XX. Podemos citar também o fechamento de salas de aula no período noturno, que é frequentado principalmente por estudantes trabalhadores e trabalhadoras, que podemos ver ainda hoje no Estado de São Paulo, os ataques coordenados contra as escolas rurais, principalmente se forem ligadas aos movimentos sociais.

Para Moacir Gadotti, essa discussão entre tempo livre e tempo de trabalho é fundamental para se entender o acesso à educação, ora apenas uma determinada classe tem o direito natural de acesso, permanência e conclusão de um processo educativo, enquanto a outra, quando não lhe é permitido diretamente estudar, há questões impeditivas ao estudo, como o esgotamento físico/mental e a qualidade e tipo de educação disponível. As pedagogias burguesas, em certo sentido, buscaram proporcionar uma educação para o proletariado. Um dos motivos, que expusemos acima, foi a necessidade de pessoas que tivessem a adequada técnica para o manuseio de ferramentas na indústria, “[...] além do trabalho com as máquinas, era necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias” (Saviani, 2007, p. 159); por conseguinte, o objetivo burguês ao oferecer certa educação à classe trabalhadora não era o pleno desenvolvimento humano, mas oferecer-lhe as condições para que possa ser mais e melhor explorada.

Para Saviani, a educação politécnica resolve a separação realizada no capitalismo entre prática e teoria, uma vez que a politecnia é composta por uma unidade indissolúvel entre o trabalho manual e trabalho intelectual (Saviani, 1987, p.15). Essa forma contempla a acepção de trabalho intelectual e manual em

Gramsci, pois este entendia que todos os seres humanos são intelectuais, haja vista sua elaboração mental antes da execução de uma tarefa (Gramsci, 2007, v. 3). Quando Marx, durante o Congresso da Primeira Internacional, expôs suas ideias sobre a educação era no sentido de realizar essa unidade descrita por Saviani.

Marx parte do princípio de que será vital para os operários substituir o indivíduo parcial pelo indivíduo totalmente desenvolvido. Os pedagogos burgueses consideravam o trabalho na escola como "bricolage"—os "trabalhos manuais"—encarando-o como brincadeira, passatempo, jamais consideravam o seu conceito científico. Consideram o trabalho como um instrumento de formação, mas sempre de nível inferior em relação à atividade teórica do ensino. O esporte, a música, o desenho e o trabalho manual, dentro dos sistemas de informações da educação burguesa, ocupam um lugar inferior. Marx une o ato produtivo e o ato educativo, explicando que a unidade entre a educação e a produção material deveria ser admitida com um meio decisivo para a emancipação do homem. (Gadotti, 1997, p. 54)

Para Lombardi a proposta marxiana tende a ser uma “Educação comunista e formação integral do homem [...] rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual”. (2010, p. 223). Essa unidade educacional acaba por rever os efeitos trazidos pela alienação causada pelo capital, pois quando o(a) trabalhador(a) analisar o processo produtivo de determinada sociedade, verá seu papel como produtor(a) de todas as coisas, inclusive de si próprio como ser humano relacional. Lukács descreveu como o fenômeno fetichista do capital encobre as verdadeiras relações objetivas e subjetivas da sociedade; com seu conceito sobre reificação, escreveu que

[...] para a consciência reificada, essas formas do capital se transformam necessariamente nos verdadeiros representantes da sua vida social, justamente porque nela se esfumam, a ponto de se tornarem completamente imperceptíveis e irreconhecíveis, as relações dos homens entre si e com os objetos reais, destinados à satisfação real de suas necessidades. (Lukács, 2003, p. 211)

Nesse ponto, a educação politécnica rompe com a separação imposta pelo capital que esfumaça as relações produzidas na sociedade capitalista, por esse sentido que possui de caráter revolucionário em sua concepção, não apenas de entender de maneira superficial o mundo material e abstrato, mas ir a raiz de sua formação, como apontado por Marx em sua quarta tese contra Feuerbach. (Marx, 2007, p. 538)

Envoltos às teses marxistas da superação do modo de produção capitalista,

os pioneiros da educação soviética entendiam que, a partir dos avanços da antiga sociedade, no caso, a educação, iriam realizar a formação de um novo ensino e educação. São pelas bases da pedagogia burguesa que se levantou a Escola Única do Trabalho. Como explicou Moysé M. Pistrak não há uma continuidade direta da forma educacional, mas a sua superação por incorporação de alguns elementos, algo bastante próximo do mesmo modo que Marx e Engels escreveram, afirmando que dos escombros da velha sociedade burguesa nasceria a nova sociedade socialista. (Marx; Engels, 1998)

Na realidade, só se pode falar de continuidade, do ponto de vista que nos interessa, na medida em que se estabeleça uma continuidade entre o regime burguês e a revolução proletária. Entre a nova escola e as melhores escolas antigas há apenas a continuidade dialética e revolucionária, da mesma forma que o novo regime nasce do antigo graças às suas contradições internas. (Pistrak, 2011, p. 24)

E Pistrak complementa com essa passagem: “Assim como o novo regime é acalentado no ventre da antiga sociedade, com sua contradição interna (da sociedade), assim também a nova escola pode estar ligada com a antiga, até melhor, com a escola da continuidade dialética, revolucionária.” (Pistrak, 2011, p. 112)

A construção do socialismo na URSS deve ser compreendida a partir de uma análise concreta de seu desenvolvimento histórico, o contexto que estava inserido e suas condições materiais. Assim, a aplicação do novo modelo educacional também deve ser pautada por essas variáveis, haja vista que tiveram de implementar um novo ensino e nova educação em condições bem adversas: havia poucas escolas construídas no império czarista, uma sociedade devastada pela guerra mundial e pela posterior guerra civil, e uma multidão a ser letrada. Nesse ponto, os soviéticos entenderam a necessidade de compreensão do que havia de mais avançado no âmbito pedagógico no mundo, mas seria compreendido a partir de uma posição de classe e com uma finalidade definida que era a construção de uma nova sociedade, a sociedade socialista.

Desse modo, a escola do trabalho elaborada pelos pedagogos burgueses serviu como parâmetro para a elaboração da Escola Única do Trabalho; todavia, principalmente como descreveu Shulgin, há grandes diferenças no que concerne ao núcleo dessa proposta, que é a conceituação do trabalho como categoria que

compõe a vida humana. Podemos entender que a formulação da proposta soviética se pautava na dialética, porque advogava pela superação por incorporação, ou seja, incorporar aspectos da educação burguesa, buscando a elaboração de algo novo no campo educativo, com vistas a formar o ser humano adequado à nova ordem social em construção naquele momento: o socialismo.

Enfim, em busca de superar as péssimas condições herdadas do tempo do czarismo e construírem uma educação calcada nos princípios comunistas da nova ordem social, os pioneiros da educação tiveram na Escola Única do Trabalho sua fundamentação teórica que seria aplicada nas escolas experimentais do NarKomPros, chamadas de Escolas-Comuna. Assim, a partir da experimentação escolar os fundamentos eram reelaborados.

Referências

BELENTSOV, Sergei I. *et al.* Free Education: Fundamentals of Humanistic Pedagogics (on the example of Activity of the German Public Figures of the second half of XIX – the beginning of the XX centuries of F. Gansberg, L. Gurlitt, G. Sharrelman). *European Journal of Contemporary Education*, v. 8, n° 1, Slovak Republic, 2019.

DUARTE, Elaine Cristina Melo; GONÇALVES, Leandro Sartori; VIANA, Marta Loula Dourado. O diálogo sobre escola politécnica entre Pistrak e Shulgin nos anos iniciais da Rússia socialista. *XII Colóquio nacional V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico*. 26 a 29 de setembro de 2017, Vitória da Conquista - BA.

ENGELS, Friedrich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. (1876). *Revista Trabalho Necessário*, v. 4, n° 4, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete (orgs.). *A construção da pedagogia socialista: Escritos selecionados*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da Educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1995.

GONÇALVES, Leandro Sartori. *História da educação soviética: a transição como processo de aprendizagem*. Tese (doutorado) –Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2020.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Marquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

HOBBSAWM, Eric. *A era das revoluções. 1789-1848*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LOMBARDI, José Claudinei. *Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Tese (livre docência). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LUKÁCS, György. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

MARTINS, Marcos Francisco. Marx e Engels: apontamentos sobre educação e ensino. *Comunicações*, Piracicaba. Universidade Metodista. v. 24, n 2, maio-agosto 2017.

MARX, Karl. *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório*. As Diferentes Questões. Agosto de 1866. Domínio Público. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>.

_____. *Crítica ao Programa de Gotha*. 1875. Domínio público. (ebook)

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politécnia*. Rio de Janeiro: Fiocruz – Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

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

SHULGIN, Viktor N. *Rumo ao politecnismo. Artigos e Conferências*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

VIOLET, Michel, L'enseignement en URSS dans les années 20. *Pédagogies alternatives, Les actes de lecture*, n° 111. Paris: França, 2020.