



CAPÍTULO I

A HERANÇA DO IMPÉRIO CZARISTA

UMA ESCOLA PARA POUCOS

As origens do processo de institucionalização da educação no Império Czarista remonta ao reinado de Pedro I (Pedro, o Grande), que foi imperador da Rússia (1682-1721) e do Império Russo até 1725. O Império começou exatamente sob seu poder, em 1721, e permaneceu como uma monarquia absolutista até 1906. De 1907 a 1917, passou a ser uma monarquia constitucional. Enquanto as potências ocidentais protagonizaram a expansão ultramarina, o Império Russo consistiu em uma expansão territorial em áreas vizinhas do continente europeu e asiático: Polônia, Ucrânia, Bielorrússia, Finlândia, Países Bálticos, Moldávia, Ásia Central, Sibéria e Cáucaso. Este vasto Império não era heterogêneo exclusivamente pela composição geográfica, mas também pelos aspectos culturais e religiosos, levando alguns autores a distinguir áreas mais autocráticas que o Império como um todo e áreas menos autocráticas. No geral, predominava baixíssimo nível de urbanização e a escolaridade era compatível com o quadro de desigualdades econômicas e culturais. Em 1913, por exemplo, houve aumento de ginásios em todo o Império; contudo, a maior porcentagem foi na Rússia europeia enquanto a menor foi na Ásia.

Notória tendência da história russa nessa época foi a obsessão do czarismo pelo Ocidente, fato evidente na educação e na cultura de modo geral. A influência ocidental atravessou um largo período desde o início do século XVIII chegando aos bolcheviques quando estes iniciaram a revolução educacional a partir de 1917. Na verdade, durante os séculos XVIII e XIX, o czarismo havia tentado criar um sistema nacional que, afinal, só seria construído pelos bolcheviques no século XX. Em resumo, havia predominado uma visão inspirada no Iluminismo: sob Pedro, o Grande, a aristocracia foi ao estrangeiro para aprender a

ciência da artilharia e da navegação, sob Elizabeth, para estudar estilos de etiqueta, finalmente ela foi ao Ocidente para ser iniciada nos segredos da filosofia. A tradição centralizadora da educação russa tem suas origens neste Estado que era ao mesmo tempo autoritário e inspirado no Iluminismo.

A acelerada europeização do czarismo teve início com Pedro, o Grande. Após uma viagem realizada à Inglaterra, ele implementou as seguintes iniciativas: fundou uma Escola de Ciências Matemáticas e Navais (1701) e publicou, em 2 de janeiro de 1703, o primeiro jornal russo, o *Vedomosti* (Notícias). Em seguida, foi noticiado que o ensino de Matemática estava sendo ministrado para 300 estudantes. Em 1724, foi decretado que a primeira Academia Russa de Ciências fosse estabelecida em São Petersburgo, o novo centro cultural da Rússia, um símbolo da ocidentalização. O imperador convidou professores alemães para viverem na Rússia, os quais, devido à falta de alunos, assistiam às conferências uns dos outros.

As reformas de Pedro, que marcaram a modernização e a ocidentalização da Rússia durante o primeiro quartel do século XVIII, eram científicas e militares em essência. Em seus esforços para promover o conhecimento e a educação, Pedro tomou como referência as províncias alemãs do Báltico. As suas reformas enfatizaram que as habilidades científicas, militares e técnicas fossem aplicadas no âmbito das atividades estatais. Foi somente a partir de 1703 que primeiramente observamos um esforço tão concentrado, por iniciativa de um monarca russo, para aumentar e expandir o controle do Estado sobre os “interesses eclesiásticos e feudais tradicionais”. O *Pedro Vedomosti* foi o primeiro livro secular da história russa (editado em 1703, o ano da fundação de São Petersburgo). Nele fica demonstrado claramente que, para Pedro, a educação era virtualmente um sinônimo de formação vocacional.⁴⁶

Apesar desse interesse, durante o século XVIII a educação pública foi praticamente responsabilidade da Igreja Ortodoxa. Filhos

46 Zajda (1980, p. 1).

de clérigos eram mais da metade dos alunos das escolas seculares que, além disso, estavam sob a autoridade eclesiástica. O Estado lhes concedia privilégios especiais e encorajavam monastérios ao ensino das crianças. Em 1721, um novo código reorganizou a Igreja, assegurando ao Estado o controle de assuntos religiosos e requerendo a cada diocese que mantivesse uma escola. A criação desse sistema religioso acelerou o declínio da iniciativa secular. Mais de um século depois, o czarismo ainda acreditava que a reorganização do governo dependia da reorganização das escolas e, em 1855, autoridades estatais repetiam uma frase segundo a qual se os inimigos da Rússia triunfavam sobre ela, isso se devia unicamente à superioridade de sua educação.

Outro importante traço da educação russa no século XIX foi a criação dos *zemstvos* (conselhos distritais),⁴⁷ em 1864, após a emancipação dos servos. Eles eram instituições distritais e provinciais dedicadas à instrução popular a fim de suprirem a defasagem educacional mantida entre governo central e vilas após a abolição da servidão. Conforme foram se estabelecendo, os *zemstvos* passaram a ser uma espécie de “escolas para a vida pública” dentro do sistema burocrático. Formalmente excluídos das políticas nacionais, essas escolas, introduzidas em todas as províncias do Império, assumiram a responsabilidade por uma variedade de necessidades econômicas locais. Em síntese, a criação dos *zemstvos* coincidiu com o despertar do interesse estatal sobre a educação popular. Até a Revolução de 1905, a educação russa foi marcada por controvérsias sobre que tipo de escola melhor garantiria a unidade do Império e sua imunização contra influências externas como o catolicismo, separatismo e socialismo. Isso não evitou, contudo, que na reforma da escola secundária de 1905 a linguagem oficial do czarismo continuasse inspirada na terminologia e nos exemplos práticos e culturais da Europa.

Desse modo, o legado educacional herdado pelos bolcheviques em 1917 não tinha apenas como referência histórica as reformas educacionais efetuadas por Pedro, o Grande, nos primórdios do século XVIII. A segunda metade do século XIX fora também pródiga em projetos e ideias educacionais reformistas. Impactada pelo positivismo, marxismo e empirismo, a cultura russa – fortemente alicerçada na concepção de mundo engendrada pelo cristianismo ortodoxo – foi marcada por um sistemático debate entre facções religiosas conservadoras e pensadores

47 Sobre o papel educacional desempenhado pelos *Zemstvos*, ver também Abramov (2014, p. 83-94).

materialistas radicais. Essas contendas marcaram a gênese do pensamento educacional bolchevique. Neste contexto, uma plêiade de intelectuais liberais, libertários e marxistas legais engendraram as bases da filosofia educacional dos adeptos de Lênin a partir do início do século XX, dentre os quais podemos destacar: A. Hertsen (1812-1870),⁴⁸ N. Pirogov (1810-81),⁴⁹ K. Ushinsky (1823-1871),⁵⁰ N. Chernyshevsky

48 Hertsen foi considerado o “pai do socialismo russo” e um dos principais intelectuais do populismo agrário (sendo ancestral ideológico do Narodniki, dos socialistas-revolucionários, dos trudoviques e do agrário Partido Populista Americano). Com seus escritos, muitos compostos enquanto se encontrava exilado em Londres, Hertsen tentou influenciar a situação na Rússia, contribuindo para um clima político que levou à emancipação dos servos em 1861. Suas ideias pedagógicas não foram expressas separadamente em escritos de caráter puramente educacionais. Elas estavam sempre ligadas às ideias revolucionárias e democráticas. Hertsen espresava a sua concepção pedagógica em artigos ou cartas endereçadas aos seus amigos. Foi um radical defensor da educação pública obrigatória para todos. Posicionou-se sempre contra a educação sob o controle da Igreja Ortodoxa e defendia a educação laica e secular. Na sua opinião, as ideias de “emancipação do eu” nasciam do respeito próprio, das liberdades, dos direitos, que devem ser promovidos no curso da educação.

49 Pirogov era médico de formação. Após concluir o curso de Medicina na Universidade de Moscou (1828), Pirogov matriculou-se no Instituto de Pós-Graduação da Universidade Báltico-Alemã de Dorpat (hoje Tartu, na Estônia) para continuar a sua formação de cirurgião. Considerado o fundador da cirurgia de campo, foi um dos primeiros médicos da Europa a usar o éter como anestésico. No plano pedagógico, podemos sintetizar as suas propostas da seguinte maneira: era filiado à concepção liberal da educação e, por consequência, defendia a escola única para todos, independentemente da origem social dos alunos. Ele propugnava por uma concepção pedagógica baseada em ideias humanísticas e democráticas. Portanto, o foco principal da escola deveria ser “promover um novo indivíduo democrático”. Pirogov também defendia a integração entre os ensinamentos superior e médio, atraindo professores das universidades para o âmbito da escola secundária, com formação mais teórica do que prática. Defendia uma educação secular e contra a ingerência da igreja em assuntos educacionais. Ele empreendeu uma campanha contra os castigos corporais nas escolas, que resultou na sua abolição em 1864. Em 1856, publicou um ensaio intitulado “Questões da vida”, no qual explicitava as questões inerentes ao papel social da mulher no contexto societário russo. De cunho progressista, o ensaio de Pirogov defendia a ampliação da escolaridade feminina.

50 Ushinsky estudou Direito na Universidade de Moscou (1844) e é considerado fundador da pedagogia científica na Rússia. Por suas posições liberais, foi obrigado a abandonar a cátedra no Liceu Demidov, em Yaroslavl, onde lecionou (1846 a 1849). Em 1854, tornou-se professor de Literatura Russa e Direito no Orfanato Gatchina (Gatchinsky Sirotsky Institut). Na condição de Inspetor do Orfanato Gatchina, ele fez uma descoberta surpreendente: a instituição mantivera lacrada, por mais de vinte anos, uma biblioteca com obras de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). A partir de então, Ushinsky passou a se interessar fortemente por teorias pedagógicas, completou a sua formação educacional nas visitas que realizou para estudar organizações escolares na Suíça, Alemanha, França, Bélgica e Itália (1862-1867). Escreveu uma obra, em três volumes, intitulada “O ser humano como sujeito da educação: antropologia pedagógica” (1867). Entre os avanços pedagógicos propostos por Ushinsky estava o “Método fonético analítico-sintético” para aprender a ler e escrever. Suas ideias metodológicas e didáticas estabeleceram as bases teóricas para outras ideias educacionais russas do século XX. Ele também criou um sofisticado sistema de formação de professores. Foi considerado um dos autores mais importantes das reformas educacionais que ocorreram durante a década de 1860 na Rússia czarista, inclusive gozava de prestígio intelectual entre os educadores bolcheviques que ascenderam ao poder após 1917.

(1828-1889),⁵¹ Leon Tolstói (1828-1910),⁵² D. Pisarev (1840-1868)⁵³ e Stanislav Shatsky (1878-1934).⁵⁴ No conjunto das obras destes radicais pensadores russos encontramos muitos dos elementos que iriam compor, na década de 1920, a concepção pedagógica desenvolvida pelos bolcheviques, tais como: combinar a idade escolar das crianças com o trabalho socialmente útil; criar colônias infantis voltadas para o trabalho como também coletivos infantis como instituições autônomas.⁵⁵ Para exemplificar, Konstantin Ushinsky, considerado um dos maiores educadores da época, elaborou uma teoria sobre a identidade da criança destacando os elementos essenciais para a sua educação, dos quais, o mais importante deveria ser o profundo amor pela pátria. Para ele, a educação moral consistia no elemento principal de uma educação iluminista, mais importante que o desenvolvimento intelectual. Ela deveria desenvolver na criança o sentimento humanista, honestidade, integridade, disciplina, veracidade, responsabilidade e diligência. Sua teoria baseada no patriotismo, na importância do trabalho e na disciplina prestou-se a uma interpretação prontamente aceitável para os

51 Chernyshevsky foi o mais fecundo dos pensadores russos da segunda metade do século XIX. Depois de se formar na Universidade de São Petersburgo (1850), ensinou literatura e língua russa em um ginásio em Saratov, onde expressou abertamente suas crenças aos estudantes, alguns dos quais mais tarde se tornaram revolucionários. Influenciado por Hertsen, ele defendia a educação socialista democrática para todos, a fim de criar um novo homem: “um verdadeiro patriota, que seja próximo das pessoas comuns e conhece suas necessidades e esperanças, e que lutará pelo bem da revolução”. Seus escritos – literários, filosóficos materialistas e socialistas (socialismo utópico) – influenciaram fortemente o pensamento bolchevique, particularmente de Lênin. Foi um dos principais líderes do movimento revolucionário democrático na década de 1860. Sua novela *O que deve ser feito?* (1863) inspirou Lênin a escrever uma das suas mais importantes obras: *Que fazer?* (1979c), na qual está explicitada a concepção de partido do novo tipo e que levou à ruptura política do POSDR em duas tendências: os Bolcheviques (partido revolucionário) e os Mencheviques (partido reformista).

52 Leon Tolstói é um dos nomes mais reverenciados da literatura universal, conhecido principalmente pelos romances *Guerra e Paz* (1869) e *Anna Karenina* (1877). Nascido em 1828 de uma família aristocrática, Tolstói exerceu profunda influência na evolução do humanismo europeu, bem como no desenvolvimento da tradição realista na literatura mundial. Como educador, Tolstói acreditava que toda educação deveria ser livre e voluntária, e que todo ensino devia ser feito individualmente entre o professor e o aluno e suas relações mútuas (“na educação, mais uma vez, as principais coisas são igualdade e liberdade”). A experiência pedagógica desenvolvida por ele na escola Yasnaya Polyana (1859-1862) – de inspiração libertária – tornou-se uma página ímpar da educação mundial até os dias atuais.

53 Pisarev foi escritor e crítico social. Durante a década de 1860, exerceu forte influência no movimento democrático-revolucionário russo. A geração de revolucionários marxistas, que ficou famosa pelos protagonismos históricos de 1905 e 1917, tinha os seus escritos como referência política. Nadezhda Krupskaya (1869-1939) e Lênin reconheceram a influência que Pisarev exerceu sobre essa geração de revolucionários russos da segunda metade do século XIX. No âmbito das ideias pedagógicas, ele defendia a constituição de um sistema educacional público, obrigatório e laico para todos, independentemente da origem social dos alunos.

54 Stanislav Shatsky foi um importante escritor, administrador educacional e educador de concepção humanista. Entre 1905 e 1934, final do Império czarista e o início da URSS, Shatsky criou várias instituições educacionais experimentais e progressistas. Nome importante entre os intelectuais russos que se dedicaram à educação, incorporou muitos dos valores das experiências educacionais czaristas tardias (muitos dos quais estavam baseados nos métodos da educação progressista americana) no processo de criação do sistema educacional soviético.

55 Zajda (1980, p. 2).

bolcheviques. Chernyshevsky, por sua vez, enfatizava que a missão de toda pessoa pode ser medida por sua dedicação ao país e sua dignidade humana pela intensidade de seu patriotismo.

A segunda metade do século XIX também foi marcada pela ascensão do pensamento marxista russo, cuja influência foi decisiva para a constituição de um movimento socialista que desembocou na criação do Partido Operário Social-Democrata Russo (POSDR), o partido fundado por Lênin.⁵⁶ O materialismo dialético russo foi desenvolvido com base nos escritos de Georgy Plekhanov (1856-1918),⁵⁷ que era egresso do movimento de oposição ao czarismo denominado “populistas” (Narodniks).⁵⁸ A interpretação de Plekhanov não era totalmente inédita, pois a *intelligentsia* russa já era familiarizada com algumas das obras de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) que foram traduzidas para o russo, tais como *O Capital* (1867) e *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (1845). A influência teórica de Plekhanov se estenderia ainda durante a existência da própria União Soviética. Seu polêmico manifesto *Socialismo e a luta política* (1883) serviu de base para a definição do chamado comunismo científico, que foi defendido como ideologia política pelo Partido Comunista da União Soviética (PCUS) até o início década de 1980.⁵⁹ Em síntese, o embate das ideias permeou o pensamento pedagógico russo desde o final do século XIX e influenciou em muito a política educacional que os bolcheviques iriam adotar após 1917. Dito de outro modo, os principais fundamentos da escola soviética – educação e trabalho socialmente úteis, formação po-

56 O POSDR foi fundado em 1898. Em 1903 foi dividido em duas tendências políticas: os Bolcheviques (maioria) e os Mencheviques (minoria). Os últimos foram liderados por Julius Martov (1873-1923) e os primeiros por Lênin (1870-1924).

57 Plekhanov foi um dos fundadores do movimento social-democrata (marxista) na Rússia e considerado o primeiro pensador a se declarar “marxista”. Enfrentando a repressão política, Plekhanov emigrou para a Suíça em 1880, onde continuou em sua atividade política tentando derrubar o regime czarista na Rússia. Embora tenha apoiado a tendência bolchevique no II Congresso do POSDR (1903), Plekhanov logo rejeitou a ideia de centralismo democrático e se tornou, em 1905, um dos principais antagonistas de Lênin e Trotsky no Soviete de São Petersburgo. Apesar de sua oposição aos bolcheviques, Plekhanov gozava de estima no Partido Comunista da União Soviética, pois era considerado o fundador do marxismo russo.

58 O movimento populista floresceu após a emancipação dos servos, em 1861, sob o reinado do czar Alexandre II (1855-1881), que pôs fim ao feudalismo na Rússia. Os populistas afirmavam que os servos libertados estavam sendo vendidos para a escravidão assalariada e que a burguesia havia substituído os antigos senhores feudais. Os *narodniks* (populistas) viam aspectos da vida social agrária do passado servil com certa nostalgia, embora fossem críticos do antigo sistema de propriedade da terra. Eles se opunham ao desenraizamento de camponeses do tradicional sistema de comunas *obschchina* (regime de divisão das faixas de terras entre os camponeses de uma mesma aldeia). Os populistas foram, teoricamente, influenciados pelo romantismo de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Aleksandr Hertsen (1812-1870).

59 Zajda (1980, p. 3).

litécnica e científica, materialismo dialético e nacionalismo militante – foram princípios originários da segunda metade do século XIX.

1.1. EDUCAÇÃO, ARISTOCRACIA E CAMPESINATO

Na encruzilhada dos séculos XIX e XX, a Rússia czarista registrava que, em cada dez habitantes, sete (sem contar as crianças com menos de nove anos de idade) não sabiam ler nem escrever. Na Ásia Central, no Norte da Sibéria e em certas regiões orientais dos confins do imenso Império, a situação era ainda pior: nove em cada dez habitantes eram analfabetos. Apesar deste quadro desolador, entre 1800 e 1913 os institutos pedagógicos da Rússia formaram apenas seis mil pessoas.⁶⁰ Em 1917, houve um aumento, mesmo assim os respectivos estabelecimentos de ensino só proporcionavam no máximo 25% dos professores de que o país necessitava. Em 1906, a revista *Boletim de Educação*, editada pelo Ministério da Educação czarista, fizera a seguinte estimativa: se o ritmo continuasse nesse compasso, na parte europeia da Rússia, toda a população só poderia ser alfabetizada dentro de 120 anos; na Sibéria e no Cáucaso, dentro de 430 anos; na Ásia Central, dentro de 4.600.⁶¹

O sistema de ensino secundário na Rússia czarista, por sua vez, era heterogêneo. Além de ginásios, onde predominava o ensino de humanidades e línguas antigas, existiam escolas de ensino profissional nas quais era dada preferência às Ciências Naturais, Matemática e disciplinas técnicas. Existiam ainda institutos para moças nobres, corpos de cadetes e outros estabelecimentos de ensino para as elites, que, além de conhecimentos, aprendiam as maneiras aristocráticas. Além do curso secundário completo que proporcionava preparação geral bastante sólida, embora um tanto unilateral, existiam escolas primárias sem continuidade com as secundárias, ou seja: as eclesiástico-paroquiais e as destinadas principalmente a filhos de operários e camponeses, que eram administradas pelos *zemstvos*. Supunha-se que ao povo bastassem apenas conhecimentos elementares, como ler, escrever e fazer contas simples. Terminado o primário, formalmente não se proibia realizar o secundário, mas na prática neste caminho interpunham-se barreiras quase intransponíveis. Na Rússia de 1913, com uma população de 160 milhões de habitantes, havia

60 Em meados do século XIX, o Império czarista registrava a existência de 6 universidades, 48 escolas secundárias e 337 escolas primárias (TREPANIER, 2017).

61 Para uma sistemática panorâmica relativa às condições da educação pública na Rússia czarista, ver também Tomin (1984, p. 12-83).

apenas 434 ginásios e 276 escolas profissionais, todos eles frequentados por apenas 160 mil crianças e adolescentes. Em 1915, apenas 8 milhões de crianças frequentavam a 1^a, 2^a e 3^a classes do ensino primário e apenas 948 mil chegavam à 4^a classe.⁶²

Sendo assim, em outubro de 1917, a Revolução Bolchevique herdou uma grave situação educacional, pois o regime czarista havia relegado, por séculos, a população que habitava a parte euro-asiática do Império a um estado de exclusão aos bens culturais que incluía o analfabetismo. As referências empíricas sobre essa situação podem ser percebidas a partir de dados do censo de 1897. Entre os russos, $\frac{3}{4}$ eram constituídos de analfabetos, dos quais as mulheres formavam um contingente de 88%. No âmbito dos povos não eslavos, o quadro educacional era ainda mais dramático. Os exemplos que se seguem são emblemáticos: os kirkhizes (Ásia Central) registravam apenas 0,6% daqueles que sabiam ler e escrever; os turcomanos-iacutos (Iacútia, Rússia, Sibéria Oriental) eram formados por mero 0,7%; entre os uzbeques (Ásia Central) catalogou-se 1,6%; os cazaques (norte da Ásia Central) e ossetas (Cáucaso) tinham somente cerca de 2,1% de indivíduos alfabetizados. Portanto, muitos grupos étnicos que habitavam o Círculo Polar Ártico, o Oriente Siberiano, o Cáucaso e a Ásia Central eram compostos de populações privadas do aprendizado do ler e escrever, sem contar ainda aqueles povos que sequer tinham seus próprios alfabetos.⁶³

O Império czarista, no final do século XIX, estendia-se da Europa Oriental à costa do Oceano Pacífico e compreendia quase um sexto da massa terrestre do planeta, excluindo o Alasca, que fora vendido em 1867 para os EUA. Assim, o Império ficou formado pelos seguintes países: Rússia, Ucrânia, Bielorrússia, Moldávia, Finlândia, o Cáucaso (Armênia, Azerbaijão, Geórgia), Ásia Central (Cazaquistão, Quirguistão, Tajiquistão, Turcomenistão, Usbequistão), as Repúblicas Bálticas (Lituânia, Letônia, Estônia) e partes da Polônia e da Turquia.⁶⁴ Com essa diversidade geográfica, a situação de analfabetismo era mais acentuada em regiões não europeias do Império.

Ao ser instalado, o governo soviético recebeu, portanto, um legado sombrio de analfabetismo deixado pelo regime czarista. No entanto o panorama da história da educação nos mostra que a própria alfabetização da população no contexto europeu ainda não era considerada

62 Tomin (1984, p. 16 *et seq.*).

63 Anissimova (1966).

64 Trepanier (2017).

um direito e um bem em si. Se levarmos em conta os países que mais cedo se industrializaram, constataremos que a alfabetização esteve associada a esse fenômeno que acelerou também a urbanização. Caso diferente era o da Rússia czarista. Em um cenário agrário e camponês, a nobreza feudal russa, desde pelo menos 1848, cogitava a possibilidade de instituir uma escola pública de caráter geral, mas essa proposta não se materializou até 1917. Nem mesmo a universalização das escolas paroquiais, submetidas ao controle teológico da Igreja Ortodoxa, tornou-se realidade a partir da segunda metade do século XIX.

Analfabetismo, exclusão da população aos bens culturais, economia de caráter quase feudal eram elementos que compunham o quadro geral do regime político czarista. A vigência do Império autocrático, de fundamentação religiosa, possibilitava a articulação de elementos econômicos e sociais que tinham caráter político estruturante no processo de manutenção do *status quo*. Pois ele possibilitava combinar organicamente os seguintes elementos societários: (a) concentração da riqueza material nas mãos da aristocracia agrária, com base na manutenção da pobreza generalizada dos povos que viviam no Império; (b) discrepância manifesta entre a riqueza acumulada nas cidades e a pobreza configurada nos campos, ou seja, a precariedade da existência material e espiritual das populações camponesas em relação àquelas que habitavam os centros urbanos; (c) desigualdade social, política e cultural expressa entre homens e mulheres; (d) flagrantes desequilíbrios econômicos existentes entre as várias nações que compunham o Império czarista; (e) acentuadas diferenças sociais e econômicas explicitadas entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Este contexto cultural era tão mais grave quanto mais considerarmos o fato de que há uma tendência histórica de os centros urbanos concentrarem a riqueza material e espiritual em detrimento das áreas rurais, estabelecendo, desta forma, uma relação combinada e desigual entre o urbano e o agrário tanto do ponto de vista econômico quanto cultural. O resultado disto é a lógica de subordinação do campo à cidade. Assim, as minorias que habitam os centros urbanos enriquecem e concentram, nos seus espaços citadinos, várias e complexas instituições culturais – entre elas, as escolas – que lhes possibilitam superioridade política sobre as maiorias populacionais dispersas e fragmentadas pelas áreas rurais e que são desprovidas dessas mesmas instituições produtoras e difusoras de manifestações culturais nacionais e internacionais. No contexto secular do Império czarista, a maioria das nações – composta de trabalhadores, mulheres e jovens – era privada das instituições elementares da cultura e da educação. Constituíam-se em populações perpetuadas pelo trabalho

braçal nas imensas áreas rurais e desprovidas da cultura letrada historicamente acumulada pela humanidade, como era o caso, por exemplo, da própria literatura russa.

É preciso considerar também o cotidiano de vida dos camponeses até 1861,⁶⁵ quando ainda eram servos adstritos às propriedades da aristocracia agrária. A Lei de Emancipação dos Servos, que libertou mais de 22 milhões de camponeses, não alterou o regime exaustivo de trabalho ao qual estavam submetidos na luta pela sobrevivência. Eles se livraram da servidão, isto é, do estado de dependência de uma pessoa submetida a outra, mas ficaram subordinados às relações baseadas na compra e na venda da força de trabalho, nas baixas remunerações salariais e no desemprego incessante e crescente, particularmente gerado pela estagnação econômica da agricultura. Devido às precárias condições materiais de existência, a rusticidade da vida no campo ficava ainda mais acentuada. Assim, as famílias camponesas não tinham condições objetivas de enviar seus filhos às escolas mesmo quando estas existiam e, portanto, não podiam almejar nem mesmo uma escolaridade elementar para eles. No contexto agrário czarista, a denominada educação popular, isto é, primária, era escassa e intermitente, fator que prolongava o estado social de ignorância e analfabetismo das massas camponesas.

Somente nos grandes centros urbanos do Império czarista era possível que determinadas frações das classes médias, constituídas majoritariamente pela burocracia estatal, tivessem acesso à educação escolar e, portanto, transitassem do ensino elementar ao superior, passando por uma escola secundária de cultura geral. O regime monárquico czarista mantinha um sistema educacional que espelhava a hierarquia e estratificação da estrutura de classes sociais existentes e, ao mesmo tempo, excluía a maioria da sua população do acesso à educação escolar. O currículo da escola era focado nas humanidades e, expressando a essência do regime, tinha teor aristocrático. Assim sendo, a educação escolar se constituiu quase em monopólio cultural das elites políticas e econômicas dominantes.⁶⁶

Mesmo com o avanço lento e gradual das relações capitalistas de produção após 1861, a Rússia czarista não rompeu com a exclusão cultural que o regime feudal havia imposto às massas camponesas por

65 O regime de servidão existiu na Rússia czarista até 1861, quando, então, foram libertados mais de 22 milhões de camponeses (*mujiques*) que estavam submetidos às relações feudais de produção. A Lei de Emancipação dos Servos (19 de fevereiro de 1861), contudo, não alterou o regime de propriedade da terra, que continuou sob o domínio da aristocracia (*boiardos*), apesar da possibilidade de compra de terras por parte dos camponeses libertos.

66 Fedorov e Suzdaleva (2018, p. 97 *et seq.*).

séculos de exploração. Por um lado, havia sido criado um sistema que privilegiava um padrão acadêmico de educação, por outro, analfabetismo em massa. Dois autores tratam deste contraste. No livro *Education and the State in tsarist Russia*, Patrick L. Alston (1969) afirma que entre 1700 e 1914 a Rússia criou para si um sistema de educação geral equipado com padrões acadêmicos ocidentais (universidade, ensino secundário), embebida no espírito ortodoxo nacional e concentrada em amplos objetivos imperiais. Para manter seu controle, organizou as escolas de cima para baixo e do centro para fora. Por razões de segurança de Estado, as autoridades czaristas e seus conselheiros concentraram-se nos mais altos níveis de ensino: universidade e escola secundária de elite. Em 1914, o currículo da escola de humanidades de oito anos era o seguinte:

O currículo da escola de oito anos (escola czarista de cultura geral – 1914)									
Disciplinas	Níveis								Total de horas semanais
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	
Estudos religiosos	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Língua russa	5	5	4	4	3	5	4	4	34
Matemática	4	4	4	4	5	4	3	4	32
Latim			5	5	5	5	5	5	30
Francês		5	3	4	3	3	3	3	24
Alemão	4	3	3	3	3	2	3	2	23
História	2	3	2	4	4	3	2	2	22
Geografia	3	2	2	2	2	1	1	1	14
Filosofia							2	1	03
Estudos jurídicos								2	02
Física						3	4	5	12
Estudos naturais	2	2	2						06
Arte	4	3	1						08

Fonte: Zajda.⁶⁷

Como podemos observar, a escola czarista privilegiava os estudos clássicos.⁶⁸ Latim, Alemão e Francês eram importantes matérias nesse

67 Zajda (1980, p. 18).

68 A escola czarista de oito anos ainda mantinha as tradições pedagógicas das artes liberais herdadas da educação medieval ocidental, ou seja, no trívium (gramática, dialética e retórica) e no quadrívium (aritmética, geometria, astronomia e música). Na tradição anglo-saxônica, esta escola de cultura geral era denominada

currículo que, por isso, pode ser chamado aristocrático, situação que foi radicalmente modificada na primeira reforma educacional bolchevique (1920), quando Física, Química e Biologia passaram a ser as três principais disciplinas.

A política educacional czarista foi assim criticada por Lênin no artigo “A questão da política do Ministério da Educação” (1913):

Não há outro país tão bárbaro e em que as massas do povo sejam *roubadas* em tal grau de educação, luz e conhecimento – nenhum outro país desse tipo continuou existindo na Europa. A Rússia é a exceção. Esta reversão das massas do povo, especialmente do campesinato para a selvageria, não é fortuita, é *inevitável* sob o jugo dos latifundiários, que se apoderaram de dezenas e dezenas de milhões de *dessiatines* [cada *dessiatine*, uma unidade russa para medir a terra, era igual a 2,7 acres] de terras, que controlam o poder do Estado, tanto na Duma quanto no Conselho de Estado, e não apenas nessas instituições, que são instituições de *baixa patente*.⁶⁹

Além de estabelecer essa analogia entre a Rússia agrária e a Europa capitalista, ele aludiu também às diferenças entre os descendentes de escravos nos Estados Unidos e os camponeses “sob o jugo dos latifundiários” russos da seguinte forma:

A América não está entre os países mais avançados no que diz respeito ao número de alfabetizados. Há cerca de 11% de analfabetos e o número chega a 44% entre os negros. Mas os negros americanos são duas vezes mais instruídos na educação pública do que os camponeses russos. Os negros americanos, por mais oprimidos que sejam, para a vergonha da República americana, estão em melhor situação do que os camponeses russos – e estão melhores porque exatamente há meio século os proprietários de escravos americanos foram derrotados, esmagou aquela

grammar school, que tinha como objetivo estudar as “gramáticas das línguas estrangeiras” ou o latim que sobreviveu no jargão jurídico, científico e nos fundamentos teológicos do cristianismo.

69 Lenin ([1913] 1977a, p. 139).

serpente e varreu completamente a escravidão e o sistema estatal escravista, e os privilégios políticos dos proprietários de escravos na América.⁷⁰

Uma primeira observação sobre esta citação é a constatação de que nessa época os Estados Unidos da América já eram um paradigma de desenvolvimento para os revolucionários russos, fator que será uma constante, conforme mostrarão os próximos capítulos, ou seja, a disputa que se instalará depois entre os dois países tinha origem anterior a 1917. Outro aspecto da citação é o fato de que, para Lênin, as desigualdades educacionais existentes entre a Rússia czarista, por um lado, a Europa e os Estados Unidos (EUA), por outro, estavam associadas às estruturas agrárias remanescentes das relações feudais de produção que levavam milhões de camponeses à miséria social e cultural. Assim, quando comparada com outros países capitalistas mais desenvolvidos, a velha Rússia czarista se notabilizava por apresentar três características societárias organicamente combinadas: regime político obscurantista, dominação sobre outras nacionalidades e baluarte de servidão e ignorância cultural. Alexander Shishkov (1754-1841), ministro da educação pública durante o reinado do Czar Alexandre I (1801-1825), sintetizou, de maneira clara, a concepção educacional que prevaleceu por séculos no âmbito do Império: “Seria mais prejudicial do que bom ensinar a todo o povo, ou mesmo a um número injusto de pessoas, ler e escrever. Tornar o filho de um camponês em orador seria prepará-lo para ser inútil e infrutífero ou até mesmo um cidadão prejudicial”.⁷¹

Esta concepção de educação estava fundamentada no princípio de que as virtudes provenientes dos conhecimentos eram inatas e não adquiridas, ou seja, os filhos da aristocracia já estavam predestinados, por nascimento e origem social, à excelência nas artes liberais (cultura geral) e aos negócios de Estado (política). O ministro czarista demarcava, assim, a distinção social e cultural entre os aristocratas, de origem agrária, e o povo, constituído por camponeses e trabalhadores em geral. Essa desigualdade nos traz à lembrança as palavras do historiador da educação Mario Alighiero Manacorda (1914-2013), para quem a dicotomia estabelecida entre “virtudes inatas e virtudes aprendidas” proporcionou desenvolver, ao longo dos séculos, o “desprezo dos espíritos conservadores por qualquer ascensão das classes populares através da

70 Id. *ibid.*, p. 139-140.

71 Shishkov (1830 *apud* ALSTON, 1969, p. 32).

aprendizagem”.⁷² A esse propósito, reportando-se ao contexto russo, Manacorda abordou uma polêmica discussão intelectual tratada por Leon Tolstói em sua obra-prima *Ana Karenina* em torno da seguinte questão: o povo deve ser instruído? Um conservador iluminista, mas cético, sustenta a necessidade de um pouco de instrução para que a agricultura evolua; mas o outro personagem, humanista e progressista, não estava convencido disso:

- Então, entre nós é preciso instruir o nosso povo, e pronto...
- Mas como instruir o povo?
- Para instruir o povo são necessárias três coisas: escolas, escolas e escolas.
- Mas vós mesmos dissestes que o povo está em um grau ínfimo de desenvolvimento material. Como podem ser aqui de ajuda as escolas?
- [...] As escolas criarão nele outras necessidades.
- Isto, porém, nunca consegui entendê-lo... Vós dizeis: as escolas e a instrução criarão nele outras necessidades. Tanto pior, porque não estará em condições de satisfazê-las. E de que maneira o conhecimento da adição, da subtração e do catecismo o ajudarão a melhorar a própria condição material, eu não consigo entendê-lo... De que modo as escolas poderiam ajudar o povo contra este mal da pobreza e da ignorância, é ainda menos compreensível... O que é preciso é remediar o fato pelo qual ele é pobre.⁷³

Assim, a herança social decorrida das relações feudais de produção e a própria mentalidade vigente quanto à necessidade ou não de escolas para os camponeses, eram obstáculos que impediam transformar a educação escolar em um instrumento cultural de ascensão social, ou seja, que viabilizasse aos estudantes, independentemente das suas respectivas origens sociais, alcançar um status social mais elevado na estrutura de classes. Para essa elite, a institucionalização da escola estatal obrigatória e universal, tendência gradativa nos países que se

⁷² Manacorda (1989, p. 45).

⁷³ Tolstói (1875 *apud* MANACORDA, 1989, p. 304).

enveredaram pelo caminho das reformas religiosas iniciadas no século XVI, equivalia a “abrir a sociedade aos mais capazes”. Isto significava transformar a instituição escolar em uma “escada social” na qual iria prevalecer a habilidade como fator fundamental na progressão do sistema educacional e, por conseguinte, no âmbito social e governamental.

Após a abolição da servidão camponesa, em 1861, o Estado monárquico czarista empreendeu pequenas reformas educacionais, todas fundamentadas no seguinte princípio: educar de acordo com a origem social e apenas para as atividades que fossem indispensáveis ao pleno funcionamento do Estado. Portanto, os estudantes eram selecionados entre os filhos da nobreza e de determinadas frações das classes médias urbanas. Deste modo, era ínfima a probabilidade de um “homem-agrário-natural” ter seus filhos frequentando o sistema educacional instituído, mesmo pertencendo à classe social mais populosa do Império.

As reformas educacionais eram adotadas com enorme cautela. Pois, caso contrário, elas poderiam desestabilizar a ordem monárquica estabelecida e, por conseguinte, ameaçar a autoridade governamental da autocracia constituída pelos proprietários de terras, ou seja, elas funcionavam como antídoto político tentando impedir que os camponeses tivessem o “poder de balançar o barco” do regime monárquico czarista. Isso não significa dizer que o sistema ficasse totalmente imune às ideias consideradas politicamente subversivas pelo *establishment* monárquico absolutista. Na segunda metade do século XIX, por exemplo, muitos filhos das classes médias urbanas que frequentavam as escolas públicas, foram atraídos pelos movimentos populistas e socialistas que cresciam na Rússia czarista.⁷⁴ Um trecho do Manifesto da União dos Professores das escolas secundárias de São Petersburgo, de 1905, é ilustrativo: “A escola tem a grande missão de destruir todas as barreiras artificiais erigidas em torno dela, remover as condições que afastam a massa das crianças de suas portas, e assim deixar de fazer da educação uma aquisição de uma insignificante e privilegiada minoria”.⁷⁵

Ao contrário do que defendia este Manifesto, a posição assumida pelo último Imperador da Rússia, Nikolai II (1894-1917) era emblemática. Em despacho reservado ao relatório feito por um dos governadores a respeito do progresso que sua província havia alcançado em relação à introdução da educação elementar, ele escreveu a seguinte observação:

74 Sobre a influência dos ideários populista e socialista na Rússia czarista durante a segunda metade do século XIX, ver também Valkanova e Brehony (2006, p. 189-207).

75 Manifesto of the Union Secondary School Teachers of St. Petersburg (*apud* ALSTON, 1969, p. 260).

“A pressa desnecessária é extremamente indesejável”.⁷⁶ Esta posição expressava o quanto a expansão das oportunidades educacionais era lenta. Neste contexto, o Ministério da Educação czarista, desde a sua criação em 1802, estruturou-se com base em dois princípios: 1. constituição de um sistema educacional no qual a escolaridade ficava garantida aos filhos da aristocracia agrária e às classes médias dos grandes centros urbanos, ou seja, uma educação escolar demarcada pela seleção dos estudantes segundo as suas respectivas origens sociais; 2. reafirmação da educação escolar como um aparelho reprodutor do tripé ideológico que sustentava o poder dominante da aristocracia agrária: autocracia (monarquia), ortodoxia (cristianismo) e nacionalidade (russificação dos outros povos). A histórica manutenção de um sistema educacional destinado a poucos mergulhou a velha Rússia na escuridão cultural, fator determinante para que o imenso Império euro-asiático chegasse ao século XX sem ter universalizado a escola pública. Logo depois o governo bolchevique dirá que esta tarefa se fazia necessária nas aldeias camponesas e nas vilas das minorias nacionais.

A história da educação no Império czarista foi marcada também pelas propostas filantrópicas relacionadas à criação de escolas destinadas aos filhos dos camponeses, cujo exemplo mais emblemático foi o protagonizado por Leon Tolstói. Entre 1859 e 1862, o grande escritor russo manteve uma escola reservada aos filhos dos camponeses da região onde Yasnaya Polyana, sua propriedade agrária, estava localizada. Essa escola tinha um cotidiano pedagógico estruturado em dois princípios que se complementavam mutuamente: (1) a concepção humanista que plasmou os novos métodos utilizados no processo de ensino e de aprendizagem, particularmente em relação àqueles atinentes ao ler e ao escrever. Na escola de Yasnaya Polyana, a educação estava fundamentada na pesquisa e na experiência. A centralidade pedagógica não era a obediência em torno de um currículo rígido, mas, sim, na liberdade de aprender e explorar o que, para as próprias crianças, eram consideradas atividades interessantes e prazerosas. E (2) o plano de estudos, que incluía doze temáticas articuladas entre si: leitura passo a passo, escrita, caligrafia, gramática, história religiosa, história russa, desenho, redação, canto, matemática, palestras sobre ciências nacionais e preceitos de Deus.⁷⁷ O cotidiano escolar em Yasnaya Polyana não estava baseado em um programa de ensino específico. Durante a manhã as

76 A respeito da política cultural desenvolvida durante o reinado de Nicolau II, ver também Lieven (2006, v. II).

77 Para o entendimento do significado pedagógico da Escola Yasnaya Polyana no Império czarista, ver também Veikshan e Levchenko (1959, p. 76-80).

crianças aprendiam leitura elementar e avançada, composição, caligrafia, gramática, história sagrada, história russa, desenho, música, matemática, ciências naturais e religião. À tarde, realizavam experimentos em ciências físicas e aulas de canto, leitura e composição. Nenhuma ordem consistente estava predeterminada e as lições eram prolongadas ou omitidas de acordo com o grau de interesse manifestado pelos alunos. Aos domingos, os professores se reuniam para conversar sobre o trabalho e traçar planos para a semana seguinte. Mas não havia obrigação de aderir a qualquer plano e cada professor o fazia inteiramente por conta própria. Por algum tempo, eles mantiveram um diário comum em que foram registrados seus fracassos com franqueza impiedosa, bem como seus sucessos.

Apesar de sua curta existência, Yasnaya Polyana foi – nos conteúdos e na concepção educativa – uma instituição progressista comparativamente ao obscurantismo cultural que prevalecia no Império czarista. Pois em nenhuma outra escola primária as crianças poderiam adquirir conhecimentos tão amplos quanto na escola de Tolstói. Contudo, essa experiência pedagógica encerrou em si uma contradição: por um lado, deixou traços indelévels na história da educação em âmbito internacional, pois até os dias atuais existem ao redor do mundo escolas inspiradas nos princípios pedagógicos de Tolstói, por outro, a sua iniciativa pedagógica e humanitária não alterou em nada o panorama de analfabetismo que predominava entre as crianças do imenso Império euro-asiático. A experiência educativa de Yasnaya Polyana não alcançou os seus desejados objetivos pelos seguintes motivos combinados entre si: (1) os próprios pais não aceitavam que seus filhos dividissem o tempo entre estudar e trabalhar no campo, ou seja, as atividades escolares exigiam o tempo livre das crianças; (2) as dificuldades que o cotidiano da escola criou para a família Tolstói; (3) as perseguições desencadeadas pelas autoridades czaristas e religiosas, pois a escola era considerada subversiva para a ordem societária instituída.

A inspiração pedagógica e o significado histórico que Yasnaya Polyana exerceu para o futuro da história da educação foram interpretados por Manacorda como integrantes das tendências e críticas mais radicais à escola e à educação tradicionais. Este historiador italiano incluiu o pensamento de Tolstói no rol das primeiras iniciativas configuradas como Escola Nova. Segundo ele, a espontaneidade, o jogo e o trabalho são os elementos educativos sempre presentes neste tipo de iniciativa, por isso foram chamadas de ativas. Nelas, “o princípio do trabalho não se relaciona tanto ao desenvolvimento industrial, mas

ao desenvolvimento da criança; não é preparação profissional, mas elemento de moralidade e, junto, de modalidade didática”.⁷⁸ Especificamente quanto à escola de Tolstói, Manacorda realçou sua rejeição a livros, cadernos, tarefas, interrogatórios e notas afirmando ter sido “inspirada em Rousseau, mas com um respeito ainda mais profundo e místico para com a liberdade da criança”.⁷⁹

Quanto às condições de vida e de trabalho dos professores no contexto educacional do Império, podemos sumariar da seguinte maneira: o regime mantinha rígido controle ideológico e de costumes no que se refere à vida cotidiana dos professores, particularmente sobre as mulheres que desempenhavam o ofício de ensinar nas escolas primárias. Em regra, o governo exigia das candidatas não somente os certificados escolares comprobatórios de que podiam exercer a docência, mas também outros documentos, a saber: certidão de nascimento (referências sobre as origens familiares), declaração de bons antecedentes políticos expedida pela polícia e atestado médico comprovando virgindade.⁸⁰ Portanto, os professores e, em particular as professoras, exerciam o magistério sob a fiscalização de um sistema educacional severo, eram vigiados pelos poderes locais, viviam distantes do acesso aos bens culturais e relegados ao abandono material de existência. Tais condições no regime czarista foram assim descritas por Lênin, em 1913:

A Rússia é pobre quando se trata dos salários dos professores das escolas. Eles recebem uma remuneração miserável. Professores de escola morrem de fome e congelam em cabanas sem aquecimento que dificilmente são adequadas para a habitação humana. Os professores da escola convivem com o gado que os camponeses levam para suas cabanas no inverno. Professores de escolas são perseguidos por todos os sargentos da polícia, por todas as aldeias aderentes às Centenas Negras [movimento político e paramilitar que apoiou o regime czarista contra as revoluções que tentaram derrubá-lo], por espíões voluntários ou detetives, para não mencionar a burocracia e a perseguição de altos funcionários.

78 Manacorda (1989, p. 305).

79 Id. *ibid.*, p. 306.

80 A respeito das condições de vida e de trabalhos dos professores na Rússia czarista, ver também Seregny (1989).

A Rússia é muito pobre para pagar um salário decente a trabalhadores honestos no campo da educação pública, mas a Rússia é rica o suficiente para desperdiçar milhões e dezenas de milhões em parasitas aristocráticos, em empreendimentos militares e distribuídas a donos de refinarias de açúcar, reis do petróleo e assim por diante.⁸¹

Assim, para a estrutura societária czarista, os professores escolares eram constituídos, em geral, por “pessoas consideradas perigosas”, que visavam subverter, por meio de “ideias perniciosas”, o *status quo* vigente. No contexto dessa atmosfera social opressora, eram “perseguidos por todos”: dos policiais à burocracia estatal, passando pelas organizações milicianas armadas que davam sustentação ao regime monárquico.⁸² No mesmo artigo, Lênin estabelece uma comparação entre os sistemas educacionais estadunidense e russo, aludindo às políticas salariais destinadas aos professores:

Em 1870, na América, havia 200.515 professores de escola com um salário total de 37.800.000 dólares, ou seja, uma média de 189 dólares ou 377 rublos por professor por ano. E isso foi há quarenta anos! Na América de hoje existem 523.210 professores e seus salários totais chegam a 253.900.000 dólares, ou seja, 483 dólares ou 966 rublos por professor por ano. E na Rússia, mesmo no atual nível das forças produtivas, seria bem possível, neste exato momento, garantir um salário não menos satisfatório a um exército de professores que estão ajudando a tirar o povo de sua ignorância, da escuridão.⁸³

Portanto, a discrepância entre as políticas salariais dos dois países, durante a segunda metade do século XIX, era assim expressa: nos EUA, os salários médios dos professores correspondiam a 966 rublos enquanto que no Império euro-asiático, a “média salarial” alcançava apenas

81 Lenin ([1913] 1977a, p. 141).

82 Seregny (1989).

83 Lenin ([1913] 1977a, p. 141-142).

347 rublos para as professoras e 367 rublos para os professores.⁸⁴ Essa comparação ficava ainda mais acentuada pelo fato de que no contexto do Império czarista, quantitativamente, as mulheres eram o dobro dos homens no magistério do ensino elementar. Ou seja, elas eram duplamente discriminadas: tanto com relação à conduta comportamental e social quanto aos vencimentos salariais.

Mas a condição feminina no contexto czarista até o final do século XIX era muito mais grave do que a situação vivida pelas professoras primárias. Pois havia também dificuldades em ensinar as mulheres a ler e a escrever, especialmente nas regiões mais remotas do imenso Império euroasiático. Em regra, as mulheres estavam submetidas a um cotidiano de precariedade cultural e, ao mesmo tempo, perpassado pela dominação masculina, que era sustentada pelo obscurantismo religioso de cunho messiânico. Segundo o censo educacional de 1897, as mulheres formavam o grande contingente da população analfabeta. Para termos uma ideia mais precisa, entre os letrados, elas eram minoria, pois perfaziam apenas 11,7% dos 26,3% correspondentes ao total da população que sabia ler e escrever.⁸⁵

Por outro lado, a situação educacional dos filhos dos camponeses havia dado sinais de algum tipo de inclusão no começo do século XX. No mesmo artigo de 1913, Lênin apresentou estatísticas, publicadas pelo Ministério da Educação Pública, referentes ao total de matriculados e as respectivas frações de estudantes originários do campo em algumas das modalidades de escolaridade:

Dos 119.000 estudantes do Gymnasium, apenas 18.000 são camponeses. Os camponeses constituem apenas 15% dos que estudam em todos os estabelecimentos do Ministério da Educação Pública. Nos seminários teológicos, apenas 1.300 dos 20.500 alunos são camponeses. Os camponeses não são admitidos para o Corpo de Cadetes e instituições similares.⁸⁶

Dos mais de 22 milhões de camponeses que haviam sido libertos da servidão feudal em 1861, apenas 18.000 dos seus descendentes ti-

84 Id. ([1913] 1977b).

85 Plokhova (1987).

86 Lenin ([1913] 1977a, p. 145).

nham atingido a escolaridade ginasiana ao final do primeiro decênio do século XX. Sem considerar que somente 15% “estudavam em todos os estabelecimentos escolares do Ministério da Educação Pública”. E, regra geral, não tinham acesso às academias que formavam as altas patentes militares e nem à educação superior. Essas duas últimas instituições educacionais eram redutos dos filhos da aristocracia agrária e das altas classes médias urbanas. Isso em um contexto societário no qual “os camponeses e a pequena burguesia urbana constituíam 88% da população”.⁸⁷

Em síntese, no interregno de vinte anos que transcorreram entre o censo educacional de 1897 e a Revolução de Fevereiro de 1917, quando o regime czarista chegou ao fim, o panorama educacional não tinha sofrido quaisquer mudanças estruturais relativas aos índices de analfabetismo no imenso Império euro-asiático. Os bolcheviques, por sua vez, consideravam que seria impossível iniciar a construção da sociedade socialista em um contexto marcado pelo analfabetismo e pela alienação política das populações que habitavam o imenso território imperial. Por isso, imediatamente após a instalação do poder soviético, a tarefa de eliminar o analfabetismo foi inserida entre os trabalhos mais importantes a serem imediatamente realizados, não apenas no âmbito da população em idade de educação escolar, mas também para todos os adultos, principalmente, em uma primeira etapa, aqueles até 35 anos de idade.

Para os bolcheviques, a erradicação do analfabetismo, notadamente entre as massas camponesas, não estava relacionada apenas à supressão da incultura escolar e do obscurantismo. De acordo com eles, a universalização obrigatória da educação escolar criaria também as possibilidades históricas para que as tarefas socialistas, como era o caso da unidade produtiva e cultural entre aldeia e cidade, além do aumento da produtividade do trabalho, fossem executadas com maior celeridade. Sendo assim, na década de 1920, o Estado teria pela frente o desafio de resolver dois problemas: alfabetizar 100 milhões de pessoas e criar a *intelligentsia* soviética.

87 Id. *ibid.*, p. 145.