

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO EDUCAÇÃO DO CAMPO  
CURSO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Cynthia Claudia Romero

**PEDAGOGIA SOVIÉTICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:  
CONTRIBUIÇÕES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO**

Florianópolis

2019

Cynthia Claudia Romero

**PEDAGOGIA SOVIÉTICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:  
CONTRIBUIÇÕES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em  
Licenciatura em Educação do Campo do Centro  
Ciências da Educação da Universidade Federal de  
Santa Catarina como requisito para a obtenção do  
título de Licenciada em Educação do Campo  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Natacha Eugênia Janata

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Romero, Cynthia Claudia'  
Pedagogia Soviética e Pedagogia Histórico-Crítica:  
Contribuições Para As Escolas Do Campo / Cynthia Claudia'  
Romero ; orientador, Natacha Eugênia Janata, 2019.  
55 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências  
da Educação, Graduação em Educação do Campo, Florianópolis,  
2019.

Inclui referências.

1. Educação do Campo. 2. Pedagogia Socialista  
Soviética, 3. Pedagogia Histórico-Crítica, 4. Princípios da  
Educação do Campo, 5. Formação de Professores da Educação do  
Campo. I. Janata, Natacha Eugênia. II. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Graduação em Educação do Campo.  
III. Título.

Cynthia Claudia Romero

**PEDAGOGIA SOVIÉTICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:  
CONTRIBUIÇÕES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título em Licenciatura em Educação do Campo e aprovado em sua forma final pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Florianópolis, 18 de dezembro de 2019.

---

Prof. Adriana Angelita Conceição, Dr.  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Profa Natacha Eugênia Janata, Dra  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Profa Beatriz B. Collere Hanff, Dra  
Avaliadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof Gabriela Furlan Carcaioli,, Dra  
Avaliadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof Júlia Boemer, Msc  
Avaliadora  
Prof da Educação Básica

Dedico esse trabalho aos meus pais, a Sra. Mercedes del Carmen Contreras (*ín memorían*), e Sr. José Antônio Romero ainda que sem terem concluído o ensino primário, me incentivaram e construíram a base para que eu chegasse até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, aos companheiros da Turma Litoral I da Licenciatura em Educação do Campo: Matheus, Diones, Marcella, Maria Clara, Maria Aparecida, Sinara, Jefferson, Cris, Rodrigo, pelos ensinamentos trocas de saberes e momentos de muita felicidade durante estes cinco anos de imersão no coletivo universitário.

Agradeço aos meus “compas” do Círculo de Leitura sobre pedagogias socialistas: Natacha, Julia, Antony, Pedro, Graziela, Thelmelly, Gabriela e Kátia pela possibilidade de nos aprofundarmos nos estudos de um tema apaixonante e que nos manteve fortalecidos e unidos desde 2016.

Um agradecimento especial a minha professora orientadora, Natacha, que me fez apaixonar pela temática e pelo aprendizado nestes últimos meses, não só sobre os estudos se não sobre a prática docente e a militância. Muitas das experiências compartilhadas, também através da monitoria, foram únicas para vislumbrar o trabalho de uma educadora do campo.

Ao amor incondicional do meu companheiro Valdeci e minha filhota Giuliana, pela (im) paciência ao longo dos anos do curso.

Aos amigos e amigas de todas as horas que acompanharam e resistiram juntos os deslocamentos para a universidade durante estes cinco anos: Miro, Flor, Klara, Mercedes, Roseli.

Ao Brígido Nascimento e Gabriel Nascimento que deram carona inúmeras vezes na madrugada para pegar o ônibus da prefeitura de Garopaba até a universidade.

À todos meus familiares da classe trabalhadora por ajudar a me reconhecer como parte dela.

À todos os docentes da Licenciatura em Educação do Campo, pois todos contribuíram muito para a visão de mundo que hoje norteia meu caminho. Especialmente àqueles com quem compartilhamos debates, discussões acaloradas e também momentos de descontração.

Aos educadores da banca: Beatriz, Gabriela, Julia e Marília por aceitar fazer a leitura deste trabalho e as contribuições para o mesmo.

Vinieron.  
Ellos tenían la Biblia  
y nosotros teníamos  
la tierra.  
Y nos dijeron:  
“Cierren los ojos  
y recen”.  
Y cuando abrimos  
los ojos, ellos tenían  
la tierra y nosotros  
teníamos la Biblia.  
.. (GALEANO, 1940-2015)



## RESUMO

Entendemos que a Educação do Campo identifica uma reflexão pedagógica que surge das práticas desenvolvidas no campo pelos sujeitos do campo e, portanto, assumimos a educação como um processo de formação humana, que persegue a emancipação humana. Este trabalho trata sobre as contribuições que a Pedagogia Socialista, na experiência soviética, e a Pedagogia Histórico-Crítica podem trazer para o trabalho pedagógico nas escolas do campo. A análise de ambas pedagogias foi elaborada a partir das categorias trabalho, atualidade, prática social e auto-organização, na busca de limites e possibilidades para o avanço na transformação das escolas do campo, considerando a concepção de sociedade e ser humano que coordenam aos princípios da Educação do Campo. Os objetivos específicos foram: apresentar sinteticamente o contexto histórico de origem de ambas as pedagogias; destacar características das pedagogias mencionadas com enfoque para as categorias trabalho, atualidade/totalidade e auto-organização e, por último, estabelecer nexos e relações com os princípios que embasam a Educação do Campo. Como procedimento metodológico optamos pelo estudo bibliográfico, teórico, de obras dos seguintes autores: Pistrak (1924), Shulgin (2013) e Krupskaya (2017) para tratar da Pedagogia Socialista soviética, e Saviani (1997; 2009, 2016), para a Pedagogia Histórico-Crítica. Além disso buscamos apoio em outros autores que já vêm apresentando sistematizações acerca das referidas pedagogias, tais como Freitas (2009), Caldart (2000) e Duarte (2016), contribuindo como interlocutores. As breves reflexões finais deste trabalho apontam para a possibilidade de introduzir as categorias analisadas na organização do trabalho pedagógico das escolas do campo e, vislumbra-se também, nas escolas urbanas que atendem os sujeitos do campo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Pedagogia Socialista. Pedagogia Histórico-Crítica

## RESUMEN

Entendemos que la “Educación do Campo” <sup>1</sup> identifica una reflexión pedagógica que surge de las prácticas desarrolladas en el campo, por los sujetos del campo y, por eso, asumimos a la educación como un proceso de formación humana, que busca la emancipación humana. Este trabajo trata sobre las contribuciones que la Pedagogía Socialista, en la experiencia soviética, y la Pedagogía Histórico-Crítica pueden aportar al trabajo pedagógico en las escuelas del campo. El análisis de ambas pedagogías fue elaborado a partir de las categorías de trabajo, actualidad y auto organización, en la búsqueda de límites y posibilidades para avanzar en la transformación de las escuelas del campo, considerando la concepción de sociedad y ser humano que coordinan los principios de la Educación do Campo. Los objetivos específicos fueron: presentar sintéticamente el contexto histórico de origen de ambas pedagogías; destacar las características de las pedagogías mencionadas con enfoque para las categorías de trabajo, actualidad y auto organización y, por último, establecer nexos y relaciones con el trabajo pedagógico de las escuelas del campo. Como procedimiento metodológico optamos por el estudio bibliográfico, teórico, de obras escritas por los siguientes autores: Pistrak (1924), Shulgin (2013) y Krupskaya (2017) para tratar de la Pedagogía Socialista soviética e Saviani (1997;2009;2016) para la Pedagogía Histórico-Crítica, además de buscar apoyo en otros autores que ya vienen presentando sistematizaciones sobre las pedagogías referidas tales como Freitas(2009) y Caldart (2000), como también Duarte(2016), contribuyendo como interlocutores. Las breves reflexiones finales de este trabajo apuntan para la posibilidad de introducir las categorías analizadas en el trabajo pedagógico de las escuelas del campo y, vislumbramos también en las escuelas urbanas que atienden sujetos del campo.

**Palabras-claves:** Educación do Campo- Pedagogía Socialista- Pedagogía Histórico-Crítica

---

<sup>1</sup> No es una educación para los campesinos, sino de los campesinos e trabajadores rurales.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANDE (Associação Nacional de Educação)

ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)

CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade)

MST (Movimento Sem Terra)

PET (Programa de Educação Tutorial)

PHC (Pedagogia Histórico-Crítica)

UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)

NARKOMPROS (Comissariado Nacional de Educação)

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>2</b>	<b>A EXPERIÊNCIA SOVIÉTICA DA PEDAGOGIA SOCIALISTA</b>	18
2.1	Trabalho socialmente necessário	23
2.2	Atualidade	27
2.3	Auto-organização	29
<b>3</b>	<b>A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA</b>	34
3.1	Trabalho como princípio educativo	38
3.2	Prática social	41
<b>4</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>	46
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	50
	<b>REFERÊNCIAS</b>	52



## 1 INTRODUÇÃO

Quais os elementos indispensáveis para uma educação contra-hegemônica? Quais os caminhos que a Educação do Campo precisa perseguir, nos tempos atuais, para resistir à educação imposta pelo capital? Por que ainda é preciso refletir e repensar estratégias para uma educação transformadora? Essas são algumas perguntas que surgiram no processo do estágio supervisionado enquanto requisito da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina que aconteceu em escolas dos municípios de Garopaba e Florianópolis durante os anos de 2017 e 2018. Esta experiência ocorreu em duas escolas públicas localizadas em áreas urbanas, mas que atendiam sujeitos do campo: pescadores, quilombolas e agricultores. Escolas nucleadas, favorecidas pelas políticas públicas do transporte escolar, que acabam por homogeneizar o trabalho pedagógico, correspondendo ao modelo atual de educação, tendo como perspectiva maior a formação de jovens para o mercado de trabalho, ainda que essa inserção não seja algo direto, tendo em vista os níveis cada vez mais elevados de desemprego no país, com crescimento de 42,4% nos últimos quatro anos e atingindo 3,3 milhões de brasileiros (IPEA, 2019).

Este trabalho apresenta as propostas de duas pedagogias que correspondem a contextos históricos diferenciados em tempo e lugar, mas que, cada uma a seu modo, buscaram sistematizar caminhos possíveis para uma educação transformadora e emancipadora. Como Trabalho de Conclusão de Curso e como reflexão acerca da prática de uma educadora do campo, vislumbramos estes caminhos como alguns dos possíveis para a formação dos sujeitos a fim de que possam compreender a realidade, levando-os a se organizar coletivamente, enquanto classe, no horizonte da transformação social.

Historicamente a instituição escolar concebida como o lugar de instrução e formação pelas diferentes classes sociais que tinham acesso à educação, passou por várias mudanças dependendo dos interesses da classe dominante. Segundo Enguita (1989, p.30) “torna-se claro que as escolas antecederam o capitalismo e a indústria e continuaram desenvolvendo-se com eles, mas por razões a eles alheias.”

Para este autor, o desenvolvimento do capitalismo e, portanto, a necessidade de mão de obra foi o fato mais poderoso a influir nas mudanças dentro do sistema escolar. Segundo ele, o objetivo principal da escola, tem sido a substituição de condutas e valores próprios da sociedade agrária por outros adequados para a sociedade industrial (ENGUITA, 1989).

São várias as teorias sobre educação que tentaram explicar o papel da escola, dos professores e dos conteúdos, justamente pela tensão gerada entre a instituição escolar e a relação com os modos de produção que acaba permeando o currículo e a formação das crianças e jovens.

Pois como Caldart (2011, p.165) assinala,

As relações sociais são a base de constituição material da forma escolar e, portanto, também de sua transformação. A escola existe como um lugar específico para produção de aprendizagens relacionadas à transmissão e apropriação de conhecimentos formalizados e objetivados especialmente por práticas de leitura e escrita. Ela cumpre sua tarefa estabelecendo formas de relações sociais ao mesmo tempo específicas a este espaço (vinculadas à natureza dos saberes que passaram a ser legitimados como escolares) e articuladas às relações sociais que conformam o tipo de sociedade que o institui.

Diante do exposto e do cenário encontrado nas escolas durante o estágio, a questão central desta investigação se apresenta da seguinte forma: quais as contribuições da experiência soviética de Pedagogia Socialista e da Pedagogia Histórico-Crítica para pensarmos as escolas públicas, em especial as do campo.

Neste sentido, este trabalho tem como problemática as possíveis contribuições da Pedagogia Socialista em sua experiência soviética e da Pedagogia Histórico-Crítica para a organização do trabalho pedagógico das escolas do campo, em última instância buscando contribuir com a formação dos sujeitos que por elas transitam.

Neste sentido, a experiência da Pedagogia Socialista soviética apresenta matizes bem diferenciadas em relação ao contexto social em que foi gestada e aplicada, pois o período de Guerra Civil da Rússia de 1917 a 1921, apresentava a derrota do sistema czarista que defendia a escola para a elite e a fábrica para a exploração dos trabalhadores. Esse sistema deixou muitas crianças órfãs e na rua, com fome e sem educação escolar. Por isso, era urgente uma escola única, para garantia de acesso ao conhecimento científico por parte de toda a população e como veículo de transformação desses novos homens e mulheres para a transformação da sociedade. Fundamentalmente, a formação de lutadores sociais comprometidos com a atualidade da construção social e engajados num processo de educação emancipadora.

Por outro lado, a experiência da Pedagogia Histórico-Crítica, uma síntese elaborada por educadores brasileiros, a partir dos embates sobre os rumos da educação pública no país, traz elementos fundamentais para trabalhar na perspectiva de uma escola articulada com a

prática social e o mundo do trabalho, os quais dão acesso a uma compreensão das relações e contradições do capitalismo. Busca, desde suas bases teóricas, a formação de seres cientes do momento social e histórico em que vivem, apropriando-se dos conhecimentos científicos historicamente acumulados para mudar o *status quo*.

É importante ressaltar que a Pedagogia do Movimento<sup>2</sup> incorporou alguns elementos da experiência soviética com o objetivo de organizar o vínculo da escola com as questões da realidade atual: a conquista da terra, o trabalho, a luta. Desta forma as categorias de atualidade, trabalho socialmente necessário e auto-organização apresentados pelos pedagogos soviéticos foram recriados para o trabalho pedagógico das Escolas do Campo.

O que motiva e também justifica o estudo é o confronto com a precariedade das escolas públicas e encontrada durante o estágio, que diz respeito ao espaço e recursos humanos, e, especificamente no caso da investigação que nos propomos, ao ato educativo, aos processos que envolvem o ensino de conhecimentos, bem como aqueles que se relacionam com a formação mais ampla dos educandos. Implicitamente, portanto, a justificativa reside no compromisso com a educação das crianças e jovens que frequentam a escola muitas vezes sem saber qual o sentido desta ação, mas que por ela podem e devem ter acesso aos conhecimentos sistematizados historicamente, além de se formarem enquanto lutadores sociais.

Ambas pedagogias tem na sua origem e no pensamento dos educadores e educadoras que representam estas propostas, elementos similares com o surgimento da Educação do Campo. No sentido que Caldart aponta (2011, p.147),

A Educação do Campo surge em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao *atual estados de coisas*, produzidos pelos trabalhadores “pobres do campo”, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, sem escola, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o formato de relações sociais que determina esta sua condição de falta. E este vínculo que dá a marca originária da Educação do Campo: nasce das lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna[...] A Educação do Campo expressa e confronta as contradições dessa sociedade, na particularidade em que modelam hoje a luta de classes no campo. Seu projeto se constitui pelo modo como trabalhadores do campo e suas organizações se movimentam e se formam nesse quadro, buscando retomar e transformar sua condição de camponeses.

---

<sup>2</sup> “Pedagogia do Movimento” foi o nome que demos a uma forma de práxis pedagógica que tem como origem e referência o Movimento Social dentro ou desde um projeto de transformação da sociedade ou do ser humano. (Caldart, 2011, p.148)



Portanto, assumimos uma concepção de Educação do Campo que não se desvincula de sua origem, conforme afirmado por Caldart (2009), compreendendo-a como síntese histórica oriunda da luta pela terra no Brasil, que soma-se à necessidade de garantir escola para os trabalhadores do campo, com vistas a qualificar a própria luta, mediante o horizonte maior de enfrentamento às relações sociais de produção capitalista, sobretudo no campo.

A Educação do Campo, como também aponta Caldart (2011, p.154),

Identifica uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se constituir um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo.

Ela afirma-se como projeto cuja finalidade educativa é a de contribuir com o desenvolvimento mais pleno do ser humano que compreende que os sujeitos se humanizam e desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas e que as práticas sociais formam os sujeitos (CALDART, 2011). A autora ainda ressalta que,

Trata-se de educar as pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos: intencionalidade no desenvolvimento humano, pensando a especificidade da educação da infância, da juventude, da idade adulta, dos idosos...; intencionalidade no fortalecimento da identidade do sujeito coletivo, no enraizamento social, na formação para novas relações de trabalho, na formação de consciência política...; e com uma intencionalidade política explícita (...) queremos ajudar a formar sujeitos capazes de resistir a este modelo e lutar pela implementação de um outro projeto que inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e viver no campo e do campo.(CALDART, 2011, p. 16)

Entendemos a relevância do acesso ao conhecimento científico porque defendemos uma educação emancipadora, de e para a classe trabalhadora, articulada nas experiências das minorias historicamente desfavorecidas, como meio de entrada para as discussões políticas e sociais nas que sempre foram excluídos. Defendemos também a formação de lutadores sociais desde a Educação Infantil, gerando espaço para crianças e jovens comprometidos e conscientes do seu papel na sociedade do presente e do futuro. A pesquisa de Boemer (2018) nos indica que experiências de formação de uma infância lutadora já estão presentes na educação brasileira, que neste caso em específico, ocorreu em uma escola do campo.

Compartilhamos com Alves (2015. p.150) quando afirma,

É com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das condições subjetivas para a transição que defendemos a formação humana como categoria que pode colaborar com a elevação do padrão cultural da

humanidade, cumprindo, portanto, função social no sentido do impulso para o amadurecimento das condições subjetivas de organização do proletariado e de sua vanguarda.

Em síntese, temos como fundamento a concepção da formação coletiva da humanidade como base para um processo de transformação social, formação esta de caráter *omnilateral* para contribuir ao processo de subverter a ordem dada na sociedade de classes.

## 1.1 PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS E METODOLOGIA

Diante do exposto, como objetivo geral nos propomos a analisar limites e possibilidades de aspectos da Pedagogia Socialista soviética e da Pedagogia Histórico-Crítica para o trabalho educativo nas escolas do campo. A partir deste, colocam-se os objetivos específicos: 1. apresentar sinteticamente o contexto histórico de origem de ambas as pedagogias; 2. destacar características das pedagogias mencionadas com enfoque para as categorias trabalho, auto-organização e atualidade/totalidade; 3. estabelecer nexos e relações com os princípios da Educação do Campo.

Como procedimento metodológico, optamos pelo estudo bibliográfico, teórico, de obras dos seguintes autores: Pistrak (1924), Shulgin (2013) e Krupskaya (2017) referentes à Pedagogia Socialista soviética, e Saviani (1997; 2009, 2016) para tratar da Pedagogia Histórico-Crítica. Além de buscar apoio em outros autores que já vêm apresentando sistematizações acerca das referidas pedagogias, tais como Freitas (2009), Caldart (2000) e Duarte (2016) contribuindo como interlocutores.

Este trabalho tem como concepção teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético que embasa ambas pedagogias na busca de uma transformação social se colocando a serviço da classe trabalhadora e afirmando o trabalho como atividade humana criadora, como modo de produção de vida.

No primeiro capítulo, apresentamos elementos gerais da experiência soviética de Pedagogia Socialista, além das características principais do contexto sócio-histórico e construção da escola com base nas categorias de auto-organização, atualidade e trabalho socialmente necessário.

No capítulo seguinte, apresentamos os elementos da Pedagogia Histórico-Crítica no contexto social brasileiro dos anos 1970 como a configuração de uma proposta contra-hegemônica baseada no materialismo histórico dialético, tendo na prática social a categoria

fundamental para o acesso das classes dominadas aos conhecimentos sistematizados historicamente.

Finalizamos a investigação apresentando breves reflexões finais, elaborando as sínteses possíveis a partir do estudo, no sentido de buscar contribuições para as escolas do campo. Identificamos elementos e categorias de ambas pedagogias em destaque para a importância que estas têm na formação de professores e professoras para as escolas do campo no sentido de construir alternativas de trabalho pedagógico contra-hegemônica, a serviço da classe trabalhadora e de uma transformação social radical.

Por fim, nas conclusões finais retomamos os objetivos propostos para este trabalho, apontando algumas lacunas e possíveis outros estudos. Considerando o contexto sócio-histórico de cada pedagogia e analisando as divergências no campo teórico e prático, vislumbramos a necessidade de estabelecer nexos com os princípios da Educação do Campo. Embora algumas escolas do campo já tenham incorporado elementos da Pedagogia Socialista Soviética na organização do trabalho pedagógico, apontamos a possibilidade de introduzir a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica para o debate da Educação do Campo.

## 2 A EXPERIÊNCIA SOVIÉTICA DA PEDAGOGIA SOCIALISTA

Nesta seção apresentamos as características do contexto social da Revolução Russa e a experiência pedagógica do período pós-revolucionário (1917-1931) que deram marco a organização do trabalho educacional em que destacam-se as seguintes categorias: trabalho socialmente necessário, auto organização e atualidade.

Para nos referir a esta experiência de pedagogia contra- hegemônica, precisamos fazer um recorte temporal considerando o período pré e pós-revolucionário da Rússia de começo de século XX. Conforme Freitas (2009) no prefácio da obra *A Escola-Comuna*, neste período, destacam-se os quatro anos da guerra civil (1917-1921) e em 1931 aconteceu uma reforma educacional que alterou os rumos da educação como era pensada até o momento. Os autores abordados são: Moisey M. Pistrak (1888-1937), com as obras *Fundamentos da escola do Trabalho* (1924) e *Escola-Comuna* (1924), Viktor Shulgin (1894-1965) - *Rumo ao Politecnismo* e Nadezhda K. Krupskaya (1869-1939) com *A construção da pedagogia socialista*<sup>3</sup>. Compreendemos que tais produções possibilitam entender a conjuntura do momento político, econômico e social em que esta Pedagogia Socialista teve lugar, além de apresentar seus elementos fundamentais.

Os dados mais alarmantes relacionados à educação da Rússia no início do século XX estão relacionados com o alto índice de analfabetismo que, segundo o Censo de 1897, apontava que 29% dos homens sabiam ler e escrever e que apenas 13 de cada 100 mulheres estavam alfabetizadas (CAPRILES, 1989). Sobre os dados populacionais, o historiador Saborido (1995, p. 15) assinala: “a evolução aproximada da população russa é a seguinte: 19 milhões de habitantes em 1762; 29 milhões em 1796 (momento em que superou a França); 63 milhões em 1857, e 113 milhões em vésperas da primeira guerra mundial.”

No cenário de uma Rússia atrasada em relação aos países da Europa em fase de industrialização, as medidas impostas pelo czar Nicolau II em 1894, da dinastia Romanov, para iniciar o processo de modernização do país só agravou os abusos sobre a classe operária incrementando assim as tensões sociais. Também é necessário considerar a extensão

---

<sup>3</sup> “As obras *Fundamentos da escola do trabalho* e *Escola comuna* foram escritas em 1924 por Pistrak. O primeiro livro foi publicado no Brasil em 1981 e o segundo, apenas em 2009. Depois, em 2013, tivemos acesso ao livro *Rumo ao politecnismo* de Shulgin, o qual foi escrito em 1930. Em 2015 foi publicado *Ensaio sobre a escola politécnica* de Pistrak, escrito em 1929. Por último, em 2017, temos o livro de Krupskaya chamado *A construção da pedagogia socialista*, o qual apresenta uma coleção de diversos escritos produzidos em diferentes momentos, iniciando em 1899 até 1938.” (BOEMER, 2018, p.114)

territorial do Império Russo, pois ao final do século XIX era de cerca de 22.400.000 km<sup>2</sup>, dividido em 81 províncias e 20 regiões, sendo 80% de população rural.

O desenvolvimento industrial proposto pelo czar gerou um incremento da exploração dos trabalhadores e das condições de trabalho. Segundo Hobsbawm (1998, p, 68), “a exigência básica da população mais pobre dos núcleos urbanos era conseguir pão, e a dos obreiros, obter maiores salários e um horário de trabalho mais reduzido.”

Ao estudar o contexto citado, Corrêa (2019, p.44) salienta a urgência da construção da escola socialista,

Além de abrir as portas da escola para o povo, era preciso sustentá-los e formá-los de modo rápido e científico para as crescentes demandas de produção e participação no governo. Com a vitória da Revolução Socialista os meios acadêmicos na Rússia começaram a responder as exigências do novo tempo, buscando constituir uma relação entre a produção científica e o regime social estabelecido. Durante os primeiros anos foram formulados os objetivos da educação que deveriam corresponder aos princípios da revolução proletária, refletindo os interesses das massas trabalhadoras e as necessidades da nova sociedade.

Segundo Luedermann (2017, p.12) “a bandeira da revolução proletária de outubro exigia a criação da escola única, resultado da abolição da propriedade privada e, ao mesmo tempo, ferramenta auxiliar para o fim das classes sociais.”. Ou seja, exigia a formação de um novo ser humano para esse novo modelo de sociedade que estava surgindo, portanto era necessário reeducar as crianças e jovens para assumir o comando.

Para Capriles (1989), na fase de desenvolvimento da Rússia de fim do século XIX, as contradições sociais acabaram influenciando a consciência política do proletariado, criando organizações e aliando-se contra a autocracia. Dentre essas organizações havia um grupo de pedagogos tentando encontrar a forma de desenvolver práticas educativas para as crianças.

Luedermann (2017) aponta que o projeto de industrialização com as longas jornadas de trabalho que levavam homens e mulheres para as fábricas gerou, no século XIX, um grande número de crianças sem família, o que explica a criação de orfanatos e experiências educacionais durante esse período. Neste sentido, a educação escolar, de acordo com a história de cada país, adquiriu determinadas características atendendo as necessidades de formação do trabalhador.

Sobre as influências no debate educacional da segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX, Luedermann (2017) destaca alguns pensadores que foram referência para a Rússia desse momento. Assim, em relação às experiências educacionais, a pedagogia como disciplina científica, disputava o seu lugar entre a filosofia, sociologia e

psicologia. De acordo com as teses de Herbart, a pedagogia devia seguir a filosofia e a psicologia.

Ainda, no âmbito das referências para o debate educacional na segunda metade do século XIX e primeiras do século XX na Rússia, encontramos Tolstoi. Este importante escritor aristocrata criou, em 1959, uma escola para os filhos dos camponeses, baseada na organização das atividades pedagógicas a partir do interesse dos alunos e pela diversidade de materiais didáticos apresentados pelo professor, fruto da influência das discussões pedagógicas daquele século.

Esse debate sobre as concepções pedagógicas era conhecido pelos pedagogos soviéticos que ficaram à frente da organização da educação no período revolucionário e precisaram planejar de forma muito rápida as estratégias de realização da educação socialista. Diante dos acontecimentos de outubro de 1917 que deram lugar ao período histórico denominado revolução Russa<sup>4</sup>, surgiu também a necessidade urgente de reconstruir o sistema educacional. Assim, em novembro desse ano, foi criado o Comissariado Nacional da Educação (o NarKomPros), o qual tinha como meta a alfabetização geral e a educação política da população, com uma pedagogia baseada na ideia do coletivo e articulada ao movimento de transformação social.

Também, segundo Luedermann (2017, p. 82),

Lunatcharski criou a legislação educacional da união Soviética e o sistema de ensino das repúblicas soviéticas, determinando os graus de estudo: desde o primário até o superior, e os cursos profissionalizantes. Dentre as tarefas emergenciais no campo da educação, estavam a alfabetização em massa e a politização dos trabalhadores. Saber ler e escrever era a condição básica para a participação consciente dos povos nos rumos da revolução. Dentre os principais decretos desse período, estava o que simplificava a ortografia; dois decretos sobre a mobilização dos alfabetizados e a liquidação do analfabetismo, tornando obrigatória a alfabetização, na língua materna ou na russa, de toda a população, desde os 8 até os 50 anos de idade, e a separação definitiva da Igreja e do Estado e, também, da educação. Em seguida, determinou-se que a jornada de trabalho seria reduzida em duas horas, para que todos pudessem trabalhar.

Uma das principais organizações culturais, o Proletkult, no comando do Lunatcharski (1875-1933) tinha como objetivo “assegurar uma grande diversidade de produções artísticas e culturais, promovendo a participação ampla de variados setores da classe trabalhadora na

---

<sup>4</sup> A Revolução Russa iniciou em fevereiro com o Governo Provisório. Em outubro é o que chamamos de revolução do proletariado (quando Lenin entra em ação), já sob o comando dos soviets.

formulação de uma classe proletária e socialista e uma arte de classe.” (ESTEVAM, 2018 p.26) Desta forma, seriam criadas as condições para o acesso massivo do proletariado aos bens culturais e artísticos, à herança cultural produzida pela humanidade.

Lunatcharski foi nomeado também comissário do NarKomPros e junto com a vice-comissária para a Instrução Pública, Nadezhda Konstantinova Krupskaya, defendiam uma educação politécnica voltada para a formação multilateral dos jovens baseada na ideia de conversão da escola do ensino<sup>5</sup> para uma escola do trabalho (FREITAS, 2017). Em definitiva, era prioridade para os educadores e educadoras deste período, praticar uma pedagogia que demonstrasse uma nova concepção de educação de acordo com o processo de transição ao socialismo, um novo ser humano consciente do seu papel na luta para a transformação social.

Sobre esse momento, Krupskaya (2017, p.83) aponta

Quando na Rússia, em outubro de 1917, os operários tomaram nas mãos o poder, eles conquistaram a possibilidade de educar a juventude do modo que consideraram necessário. Perante as autoridades de educação surgiu uma série de novas tarefas educativas. Desde que a Revolução de Outubro derrubou o poder dos latifundiários e capitalistas, ela começou a destruir a divisão da sociedade em classes e a transformar toda a população em uma república de trabalhadores. É evidente por si que na República Soviética não pode haver lugar para dois sistemas de educação: um direcionado para educar os que dominam e outro dirigido para educar escravizados. É por isso que o primeiro ato proclamado pelo Commissariado da Educação Pública foi a Declaração do sistema único de educação, “escola única”, gratuita, dividida em dois graus e que fornece preparação sólida para a vida e para o trabalho. Fazer uma escola de dois graus, com nove anos de duração-não apenas em palavras, mas na realidade- torná-la acessível para todas as crianças, este foi o primeiro problema da educação que se colocou diante da Rússia Soviética.

A proposta pedagógica desse período era de transformar a escola do ensino para a escola do trabalho, pois as demandas específicas em tempos de guerra exigiam alimentação, vestido e calçado para a população levando em conta as crianças órfãs que a guerra deixou. Por isso, a escola absorveu as tarefas que eram atribuídas à família, assumindo para si a responsabilidade de criação e educação de todos os estudantes.

Segundo Tragtenberg (1981, p.7) a Escola do Trabalho voltava-se para,

a ênfase nas leis gerais que regem o conhecimento do mundo natural e social, a preocupação com o social, a preocupação com o atual, as leis do

---

<sup>5</sup> Escola de ensino, entendida como oposta a escola do trabalho, no sentido que o ensino era somente leitura, escrita e aritmética, isolada da vida e sem ligação com o trabalho.

trabalho humano, os dados sobre a estrutura psicofísica dos educandos, o método dialético que atua como uma força organizadora do mundo.

A escola do trabalho da Pedagogia Socialista soviética, para Krupskaya (2017), devia ter um caráter politécnico no sentido de fornecer aos estudantes um panorama da economia do país, aproximando-se da indústria agrícola e dos ramos da economia nacional. Visando uma organização racional da produção, o politecnismo era abordado como uma necessidade de formação para o trabalho, mas no sentido que Krupskaya (2017, p.85) explica: “A escola politécnica prepara para o trabalho. Mas ela deve preparar não somente a habilidade de trabalhar individualmente, mas deve desenvolver a capacidade para o trabalho coletivo, e aqui o mais importante é a capacidade de organizar-se para o trabalho”.

A autora ainda no seu capítulo “Sobre o Politecnismo”, escreve (KRUPSKAYA, 2017, p 153)

a escola politécnica diferencia-se de uma escola profissional por ter o centro de gravidade na compreensão dos processos de trabalho, no desenvolvimento da capacidade de unir num todo único teoria e prática, na capacidade de compreender a interdependência dos fenômenos conhecidos, enquanto que o centro de gravidade da escola profissional passa pela capacitação dos estudantes em habilidades de trabalho.

Segundo Freitas (2017), o período de implementação das políticas educacionais imediatas à revolução teve enormes dificuldades para chegar até as escolas. Um dos problemas era a falta de preparação dos professores para essa nova etapa. Por isso, “foram criadas as ‘escolas-comuna’ como local de experimentação e demonstração de como tais princípios poderiam ganhar materialidade na prática da escola.” (FREITAS, 2017 p. 15). Uma destas experiências foi a Escola-Comuna Lepeshinski conduzida por Moisey M. Pistrak, o qual sistematizou esta experiência na obra Fundamentos da escola do trabalho, escrita em 1924.

Para Pistrak (2000 p. 33),

a escola deve educar as crianças de acordo com as concepções, o espírito da realidade atual; esta deve invadir a escola, mas invadi-la de uma forma organizada; a escola deve viver no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente-isto nos permite formular certas deduções a respeito do caráter do ensino compreendido como um estudo da realidade atual.

Neste sentido, Pistrak (2000) destaca a importância da escola para a transformação social a partir de uma reorganização do trabalho pedagógico, seguindo uma coerência entre as práticas e os objetivos de formação dos novos sujeitos preparados para atuar na construção



dessa nova sociedade. Os três aspectos relevantes da obra do Pistrak, apontados por Caldart (2000, p.9) são “as reflexões sobre a relação entre escola e trabalho; a proposta de auto-organização dos estudantes e a organização do ensino através do sistema de complexos temáticos”<sup>6</sup>.

Segundo Caldart (2017, p.129),

Na pedagogia russa, a escola politécnica foi entendida como um patamar superior de escola do trabalho em função dos objetivos sociais e políticos de consolidação do processo revolucionário socialista, e também pelo potencial formativo da politecnia na direção do desenvolvimento humano omnilateral. Por isso, os russos identificaram a escola única do trabalho como escola politécnica, não no sentido de que essa seria a única dimensão formativa importante, tampouco no sentido de que todas as escolas seriam politécnicas, mas porque incluir a educação politécnica deveria ser meta das escolas públicas da Educação Básica do país, do campo e da cidade.

Desta forma, observamos a proposta pedagógica voltada para a formação integral, *omnilateral*, em que todas outras dimensões do ser humano precisam ser desenvolvidas. Assim, a relação teoria e prática torna-se fundamental para a formação de jovens comprometidos com a luta social e com a realidade do processo revolucionário.

Abordaremos a seguir os conceitos de “trabalho socialmente necessário”, “atualidade” e “auto-organização” como categorias indispensáveis para a escola do trabalho proposta pelos pedagogos russos e sistematizado através dos complexos de estudo.

## 2.1 TRABALHO SOCIALMENTE NECESSÁRIO

A categoria de trabalho é uma instância educativa fundamental para a Pedagogia Socialista soviética porque trata-se de um trabalho real, concreto e não apenas instrutivo. O trabalho dentro da escola voltava-se para que cada criança revelasse sua individualidade em uma atividade que tivesse utilidade social. O trabalho proposto pelos pedagogos socialistas soviéticos é aquele que está de acordo com as possibilidades da criança, que é multilateral e educa. Um trabalho que não é pensado apenas para a formação de um trabalhador no futuro, mas que torna as crianças membros importantes da sociedade do presente, que conscientiza sobre seu valor educativo (KRUPSKAYA. 2017).

---

<sup>6</sup> Unidades básicas de organização do trabalho pedagógico, articulando as categorias de atualidade, auto-organização e trabalho socialmente necessário com fenômenos da realidade que remete a vida (Freitas, 2013)

A escola do trabalho que a Pedagogia Socialista soviética defendia, diferencia-se da escola profissional que a burguesia destinava para as classes mais baixas. A categoria “trabalho”, articulada com a formação dos jovens e crianças, tem para Shulgin (2013) a importância de introduzir as crianças na vida laboral, na família trabalhadora para participar da luta. Desta forma, o autor discute o conceito de trabalho socialmente necessário para propor o politecnismo desde a Educação Infantil.

Ao abordar o caráter formativo do trabalho e, portanto, adotando a compreensão de seu sentido como princípio educativo, recorreremos a Caldart (2015, p.31) para explicar seus fundamentos

Em Marx, fonte teórica inspiradora de todas as pedagogias que se colocam a serviço da classe trabalhadora e de uma transformação radical da ordem social capitalista, a afirmação do trabalho como princípio educativo se refere a seu sentido genérico de atividade humana criadora, ou ao que podemos chamar de modo de produção da vida. Trata-se da convicção sobre o papel fundamental ou a força material do trabalho, como ‘atividade produtiva socialmente necessária’ na constituição do ser humano, na formação humana. O trabalho define o modo humano de ser, criando e recriando o ser humano em qualquer tempo histórico, sendo princípio básico da sociabilidade humana: o trabalho não apenas como “meio de vida”, mas como necessidade humana.

Como Shulgin também aponta (2013, p. 41),

[...] o trabalho é a melhor forma de introduzir as crianças na vida laboral, ligar-se com a classe construtora, e não apenas entendê-la, mas viver sua ideologia, aprender a lutar, aprender a construir. Mas isso é pouco para nós; o trabalho é uma forma de introduzir os estudantes na família trabalhadora mundial para participar da sua luta, compreendê-la, seguir a história do desenvolvimento da sociedade humana, obter a experiência de trabalho, de organização coletiva, aprender a disciplina do trabalho. Para nós, o trabalho é fundamento da vida, o fundamento do trabalho educacional, é a melhor maneira de ensiná-los a viver com a atualidade de ensinar, como ele, da melhor maneira, une-se a ela: a fábrica é o melhor e mais sensível registro da atualidade.

Assim, o trabalho socialmente necessário, a auto-organização e a atualidade constituem-se nos pilares de uma educação que exige uma escola que cria lutadores e defensores da classe operária, da classe construtora. Shulgin (2013, p.42) assim a define “Perguntam sobre a escola do trabalho? Ótimo. Esta é uma escola que cria lutadores pelas ideias da classe operária, construtores da sociedade comunista, está toda impregnada de cima a baixo com a atualidade.”

Segundo este autor, o termo “trabalho socialmente necessário” envolve três características: o trabalho social entendido como aquele orientado para a melhoria da

economia e da vida, trabalho que tenha resultados positivos; o trabalho pedagogicamente valioso e não prejudicial; e o trabalho em conformidade com as forças das crianças, de acordo com a idade (SHULGIN, 2013).

Não se tratava de qualquer trabalho, mas um trabalho direcionado para a construção da sociedade socialista e praticado por todos os sujeitos a fim de contribuir para a melhoria das condições de vida do coletivo. Para Krupskaya (2017), a escola do trabalho precisa de uma abordagem correta para o trabalho, em que as crianças coloquem elas mesmas os objetivos, discutam e dividam entre si as tarefas. Encarado desta forma, o trabalho terá uma grande importância educativa e utilidade para desenvolver hábitos de organização nas crianças e exercício da autodisciplina que se aprende pela própria essência do trabalho coletivo.

De acordo com esta pedagoga soviética,

O governo dos operários e camponeses que respeita os interesses das massas populares deve romper com o caráter de classe da escola, deve fazer com que a escola em todos os níveis seja acessível a todos os segmentos da população, mas fazer isso não só nas palavras, mas em atos. A educação continuará sendo um privilégio da classe burguesa até que as finalidades da escola sejam alteradas. A população está interessada em que a escola fundamental, média e superior tenha uma finalidade comum: formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma visão de mundo reflexiva, integral e que claramente entendam tudo o que está acontecendo ao seu redor na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todos os tipos de trabalho, tanto físico quanto mental; pessoas capazes de construir uma vida social racional, cheia de conteúdo, bonita e alegre. Essas pessoas são necessárias à sociedade capitalista, sem elas o socialismo não pode se realizar plenamente.” (KRUPSKAYA, 2017 p.70)

Outra característica importante que a Pedagoga Socialista apresenta ao tratar da escola politécnica tem relação com a questão da preparação que esta oferece aos estudantes. A intenção não é preparar um especialista, mas formar uma pessoa que entenda a interligação de todo o processo no sentido de saber o que é feito e porquê. Esta pessoa deve também aprender a trabalhar de forma consciente e aplicar o conhecimento teórico na prática, preparando-se para ser o dono da produção, que conhece todo o processo, organizando o trabalho no interesse de toda a sociedade. (KRUPSKAYA, 2017)

Em várias ocasiões, os autores referidos criticam a sociedade capitalista demonstrando com questões práticas como isso deve ser diferenciado da nova sociedade que a revolução de outubro trouxe. Como aponta Krupskaya (2017, p.73)

A escola moderna sufoca as predisposições sociais das crianças, e não as desenvolve, não presta qualquer atenção às brincadeiras das crianças, no seu trabalho coletivo, na sua participação no trabalho e na vida dos adultos. Ela afasta as crianças da vida, dos adultos, estreita o campo de sua observação. Ela desacostuma as crianças à organização, interferindo em todos os seus passos. A escola primária geral é, obviamente, para todos, e deve ter, principalmente, um caráter prático, aplicando amplamente o princípio do trabalho e fortalecendo as predisposições sociais.

A educadora também destaca que a escola socialista é uma escola livre que prescindem da memorização e do adestramento e, por isso, para garantir o desenvolvimento e a formação das crianças, a escola socialista deve preparar os estudantes para revelar sua individualidade num trabalho que tenha utilidade social. Assim, o trabalho que as crianças desempenham nas escolas e fora delas, tem o caráter formativo, pois além de incentivar para a auto-organização, desperta o olhar das crianças para aquilo que está ao seu redor. Segundo Krupskaya (2017, p.75) “o trabalho produtivo não só transforma uma criança em um membro útil da sociedade no futuro, mas também faz da criança um membro útil da sociedade no presente, e a consciência deste fato pela criança tem um enorme valor educativo.”

Na prática, se o sistema capitalista caracteriza-se pelo gasto inútil da força de trabalho e o desequilíbrio entre o excesso de trabalho de uns e a ociosidade de outros, o sistema socialista busca transformar e organizar o trabalho com uma melhor distribuição de tarefas entre todas as pessoas e, para Krupskaya (2017, p.78),

Mas quando o governo popular está no poder na época da ascensão da revolução social, este governo, que se baseia no bem do indivíduo e da sociedade, deve romper com a antiga escola de classes, a qual se transformou em uma flagrante injustiça, e criar uma escola que corresponda às necessidades do momento. A necessidade de um sistema socialista emergente é formar pessoas adequadas para este regime.

Em todas as obras selecionadas para este trabalho, os autores e autora explicitam continuamente sobre o alinhamento que deve nortear o processo educativo: em momento nenhum os educadores e, portanto, os estudantes podem esquecer do momento histórico e atual em que estão vivendo e estudando. Isto é inerente à compreensão sobre a importância do trabalho e auto-organização, pois, entendendo a função da escola como formadora integral das crianças, estes elementos articulam-se na direção do objetivo maior que não é outro se não a transformação da sociedade. Nas palavras da própria Krupskaya (2017, p.88)

A escola que o poder soviético procura criar atende aos requisitos de uma democracia plena: ela é única para todos. Esta escola satisfaz às necessidades mais prementes da classe operária neste momento histórico:

ela contribui para a transformação da classe operária que tomou o poder em dona e organizadora da produção coletiva.

Para Pistrak (2011), o trabalho socialmente necessário é a base da educação, pois

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,2011, p.38)

Afirma-se ainda que o trabalho, pensado desde esta perspectiva, possibilita uma compreensão determinada da realidade e a escola, mediante o processo educativo, viabiliza o trabalho real e coletivo atendendo a materialidade dessa nova sociedade em construção,

Em termos mais concretos, é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e, finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício (PISTRAK, 2000. p. 31)

Desta forma, acontece a articulação entre trabalho e escola, na relação com o meio social e compreendendo as contradições das relações sociais do momento. Este vínculo fundamental e as relações sociais determinadas em volta dele, são centrais para a compreensão da organização do trabalho pedagógico na experiência soviética que almeja uma nova sociedade e propõe uma matriz formativa da escola.

## 2.2 ATUALIDADE

Esta outra categoria articula-se às demais e alude a importância de entender a escola como lugar de vida e não de preparação para o futuro. Sendo assim, a nova escola precisava estar alinhada aos objetivos dessa nova sociedade e novo ser.

Segundo Pistrak (2009, p.112) a compreensão do processo sobre o momento em que essa escola e esses jovens estavam inseridos

Estes objetivos, basicamente, resumem-se na formação da pessoa, a qual reconheceria a si mesma como membro do coletivo internacional das pessoas que lutam contra o regime caduco por uma vida nova, por uma nova ordem social, na qual não haverá divisão em classes sociais. Concretamente, a questão conduz a que as novas gerações compreendam, em primeiro lugar, em que consiste a essência deste processo de luta que abarca a humanidade; em segundo, que lugar a classe oprimida ocupa nesta

luta; e, em terceiro, que lugar cada jovem deve ocupar nesta luta. (PISTRAK, 2009, p.112)

Para os pedagogos soviéticos, a tarefa básica da escola era formar nas ideias da atualidade o que interfere diretamente sobre a organização dos conteúdos. Assim, Pistrak (2000, p. 36) alerta,

Referindo-nos à realidade atual, (...), dizíamos que era o imperialismo e a URSS. Mas a escola pode enfrentar o estudo da realidade atual de duas formas: ou a estuda como um objetivo exterior, sem determinar a própria posição em relação a ela- e então teremos uma escola de ensino livresco; ou então a escola tomará posição frente à realidade atual – e então o presente será estudado de um ponto de vista bem determinado [...].

Considerando o presente daquele momento histórico que viviam a guerra civil na Rússia, lutar e construir eram as demandas para os estudantes. A escola tinha o papel de explicar quais eram os objetivos da luta e por quais meios, quais os adversários, utilizando o próprio conhecimento como arma de defesa. Isto não significa que a escola não devia estudar o passado, mas ela o faz entendendo os fenômenos e suas relações inerentes a um processo dinâmico e histórico da humanidade. Para a Pedagogia Socialista soviética compreender a atualidade desta forma permitiria uma educação voltada a todas as dimensões do desenvolvimento humano.

No prefácio da obra Escola – Comuna, Freitas (2009, p.27) explica,

Não se trata de partir da prática para retornar à prática –evidenciando assim um percurso fora da prática social pelo interior da escola, preparatório para a prática social a ser revisitada. A criança tem, ela mesma, marcas de atualidade, da prática social. Ela é parte desta atualidade. Ela está inserida em seu meio e esta materialidade com suas particularidades e sua cultura também educa e faz parte da ação educativo-formativa. A escola não deve ser seccionada e isolada da prática social da criança em seu meio. Aqui, a função da escola não será a de sobrepor à formação inicial da criança uma “segunda natureza”, mas construir na prática social, no meio e a partir do meio, um sujeito histórico-lutador e construtor-onde a ciência e a técnica entram como elemento importante desta luta e construção.

Observamos como a relação entre escola e vida está presente nas ideias dos pedagogos russos, pois precisa-se dessa interação entre sala de aula, escola e sociedade para entender o sentido e a importância do trabalho realizado pelas crianças e do impacto que isso terá na construção desses sujeitos comprometidos com o bem-estar coletivo.

Segundo Tragtenberg (1981) a escola do trabalho considerando esta categoria de atualidade, era concebida por Pistrak,

Como um instrumento que capacite o homem a compreender seu papel na luta internacional contra o capitalismo, o espaço ocupado pela classe trabalhadora nessa luta e o papel de cada adolescente, para que cada um saiba, no seu espaço, travar a luta contra as velhas estruturas. A Escola do Trabalho fundamenta-se no estudo das relações do homem com a realidade atual e na auto-organização dos alunos. Uma vez que a realidade atual se dá na forma de luta de classes, trata-se de penetrar essa realidade e viver nela-daí a necessidade de a escola educar os jovens conforme a realidade do momento histórico, adaptando-se a ela e, por sua vez, reorganizando-a. (TRAGTENBERG, 1981, p. 7)

Os autores citados trazem constantemente a importância da relação da escola e do ensino com a atualidade, considerando-a fundamental para compreender o momento, compreender a luta de classes, para que os estudantes possam se apropriar dessa realidade e reorganizar em função dela. A transformação da nova sociedade dependia de que cada ser humano entendesse de que maneira era necessário construir e qual o papel a desempenhar assumindo uma atividade determinada pela prática social.

### 2.3 AUTO-ORGANIZAÇÃO

Esta categoria destaca-se como fundamental na obra dos pedagogos russos, pois concede às crianças a autonomia necessária para organizar as atividades do trabalho coletivo. Desta forma, elas precisam assumir as tarefas que possibilitam o funcionamento da escola, determinadas mediante assembleias: como a limpeza e conservação do prédio, a organização da biblioteca, registro dos alunos, organização de espetáculos e festas escolares, entre outras. Os cargos desempenhados pelas crianças deviam ser rotativos para favorecer que todos conseguissem ocupar distintas funções e posições: elas deviam estar preparadas para mandar e para obedecer.

Sobre esta categoria, Tragtenberg (1981, p.12) aponta,

Auto-organização dos alunos: é aqui que Pistrak define uma característica fundamental da escola, e revela-se nessa medida, o continuador dos teóricos que definiram os princípios educacionais da Associação Internacional dos Trabalhadores (I Internacional-Proudhon, Bakunin e Marx). Para Pistrak, a auto-organização não deve ser ‘usada’ para manter o autoritarismo professoral. Para ele, um poder como o Soviete só pode existir através da ação direta das massas. Fundamenta-se em Lenin, na obra *O Estado e a Revolução*, quando o autor define o estado Proletário como um Estado que começa a se extinguir enquanto órgão repressivo no dia seguinte da sua criação. O reflexo educacional dessa orientação é a auto-organização das crianças através do “coletivo infantil”. Pistrak caracteriza o “coletivo” como uma estrutura onde não só as crianças mas os homens em geral “estão

unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos.

Na obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*, Pistrak (2000) reflete sobre a auto-organização no estado burguês, afirmando que nas escolas burguesas a tendência é que os alunos colaborem para manter a autoridade do professor, no sentido de manter a ordem de hierarquias para não cair no caos, na desorganização que seria dada pela autonomia das crianças. Por isto, é necessário diferenciar o sistema soviético de auto-organização em que a participação das massas na organização do estado é absolutamente indispensável. Essa organização é logo entendida como básica para a existência do coletivo infantil nas escolas.

O autor refere-se ao coletivo quando escreve,

As crianças e também os homens em geral formam um “coletivo” quando estão unidos por determinados interesses, dos quais tem consciência e que lhes são próximos. Se quisermos criar na escola um coletivo infantil, seremos obrigados a desenvolver estes interesses entre as crianças, inspirando-lhes interesses novos. (...) A escola só permitirá um amplo desenvolvimento e uma coesão íntima do coletivo das crianças no momento em que for o lugar (e o centro) da vida infantil, e não apenas o lugar de sua formação (...). (PISTRAK, 2000, p.177)

Um exemplo interessante que o autor relata trata-se sobre a forma com que as crianças de uma escola começaram a enfrentar o problema da higiene. Elas, influenciadas por um grupo de pioneiros e por adultos, formaram uma comissão sanitária que além do trabalho ocupavam-se do ensino sanitário e a propaganda sobre o que devia ser feito. Também foi organizado um jornal sanitário que reunia a redação de colaboradores e aos poucos ele deu espaço para outras questões que foram aparecendo para se tornar um jornal escolar. Pistrak (2000) aponta que, um ano depois da organização da Escola-Comuna Lepeshinski, a auto-organização tornava-se uma realidade.

Pistrak e Shulgin, também desenvolvem este conceito na obra “Escola-Comuna” junto com a ideia de atualidade e no contexto de construção dessa nova sociedade proposta pela revolução russa. A pedagogia burguesa já utilizava estas ideias e métodos, mas a proposta foi fazer uma nova interpretação de acordo com o momento revolucionário. Para estes autores além da compreensão sobre o que está sendo construído, é necessário conhecer os caminhos para realizar esta construção (PISTRAK, 2009).

Visando a construção de um novo ser para uma nova sociedade, Pistrak (2009) aponta também a relação entre escola e vida pois a escola burguesa prepara os jovens para a vida, para se tornar um sujeito, mas a vida está acontecendo enquanto ele está na escola, ele



já é membro da sociedade e, por isso, a importância da criança se enxergar dentro desse processo e compreender que deve participar ativamente assumindo tarefas que contribuam para o bem coletivo.

Para isto é preciso o desenvolvimento de três habilidades básicas:”1) a habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para a criatividade organizativa” (PISTRAK, 2009, p.121). Segundo este autor a primeira habilidade se origina no próprio trabalho coletivo, pois neste trabalho as crianças aprendem a dirigir e a subordinar-se, quando a situação assim o requer.

A partir de uma tarefa, determinam-se objetivos claros que possibilitem às crianças responsabilidade e criatividade, mas para isso são elas que devem manifestar o interesse e o comprometimento nessa tarefa que faz parte da construção da sua escola e do envolvimento do coletivo. Neste sentido, afirma-se,

Na Rússia Soviética não deve existir cidadãos que se subordinam passivamente ao seu regime (ainda que voluntariamente) e que de modo passivo se subordinem às suas medidas. A força da revolução encerra-se exatamente em que ela movimenta-se pela atividade das massas populares. Quanto mais consciência da exatidão do seu caminho, quanto mais compreensão dos seus objetivos e tarefas pelas massas, mais exitosa e triunfante ela irá avançar. Por isso, explica-se aquele amplo volume de agitação, propaganda, trabalho de esclarecimento político, desenvolvido pelo Estado e pelo partido. Nesta atmosfera agitada é que a escola deve formar as crianças. Mas isso não é possível pelo caminho verbalista, e sim pelo envolvimento real das crianças no trabalho ativo da organização da escola. As crianças desde cedo devem aprender que elas não apenas subordinam-se a determinados pilares solidificados da escola, mas influenciam ativamente no seu crescimento, desenvolvimento, mudança, para que eles com clareza compreendam porque a escola desenvolve-se exatamente numa dada direção. Somente na atividade pode a criança formar-se para ser ativa, somente na ação aprende a agir, somente na realidade, participando na criação de formas cada vez mais novas, mesmo num organismo social pequeno como a escola, aprendem a participar conscientemente, do mesmo modo, no trabalho que diz respeito às formas de ordem estatal e mundial. (PISTRAK, 2009, p. 12)

Assim, na obra Escola-Comuna, o autor descreve quais tarefas eram capazes de contribuir para o desenvolvimento da auto-organização e do trabalho das crianças e jovens em formação: serrar e cortar lenha, arrumação da cama, mutirão de limpeza de fim de semana, costura parcial, remendos, descascar batatas, organização e distribuição da alimentação, lavagem das louças e mesas, fornecimento de lenha para o funcionamento da lavanderia e calefação do prédio. Algumas tarefas eram desempenhadas pelos adultos, mas as enumeradas

ficavam por conta das crianças, devido à necessidade material para manter a escola funcionando.

A auto-organização entendida dentro da vida escolar, tem por objetivo desenvolver nas crianças hábitos de trabalho social: através dela, as crianças e jovens aprendem a ter iniciativa, elaborar o plano de atividades, a organização do trabalho e a execução. A auto-organização deve servir ainda para a formação de lutadores sociais considerando o cenário de luta social que ainda imperava na Rússia, portanto o conhecimento apreendido na escola devia estar alinhado a uma formação ideológica sólida e segura (PISTRAK, 2013).

Com isto observamos como a auto-organização está estreitamente relacionada com a atualidade e o trabalho socialmente necessário e com o processo educativo:

[...]Se por escola nós vamos a entender não o lugar onde as crianças apenas estudam, mas o lugar onde organizam sua vida, então a autodireção também se torna uma forma de organização da vida infantil. Seu valor pedagógico será determinado como método de trabalho formativo-educativo da criança e do adolescente consigo mesmo e com o meio social, com ajuda de adultos. (PISTRAK, 2013, p.235)<sup>7</sup>

Krupskaya (2017, p. 122) também destaca a importância do envolvimento das crianças nesta categoria: “é importante nunca perder de vista que a auto-organização, para ter feito educativo, influenciar a disciplina das crianças, deve ser compreendida por elas como algo necessário, que decorre de uma dada necessidade.”

A autora aponta que a auto-organização deve servir para que as crianças aprendam a resolver os problemas apresentados na escola de acordo com os interesses do coletivo, ela também deve ser estruturada de tal forma que todas as crianças estejam envolvidas, pois conforme Krupskaya (2017, p.133), “uma escola é boa quando ela é capaz de educar as crianças de tal maneira que elas se importem com tudo que é público.” A autora segue, afirmando,

[...] Precisamos ter o hábito de abordar cada questão ativamente. É necessário consertar a estrada. A estrada está ruim. As crianças entendem a importância disso. Isso as agita. O próximo passo é: o que nós, coletivo escolar, podemos fazer para consertar esse desordem: E aqui começa o trabalho extremamente importante: determina-se a medida das forças possíveis para as crianças, suas habilidades, o desenvolvimento de um plano de trabalho (Krupskaya (2017, p.133). Esta autora também destaca a auto organização como fundamental para a formação educativa. Ela está

---

<sup>7</sup> Autodireção e auto-organização são termos semelhantes. Nas obras selecionadas para este trabalho as traduções apresentam o significado similar ao utilizar estes termos.

estritamente ligada com o trabalho, pois trata-se de infundir, por meio do trabalho, a relação entre este último e a vida. A respeito disso, Krupskaya (2017, p. 115) traz

[...]Para que se aprenda a viver conjuntamente, é preciso aprender a respeitar o trabalho, conhecer as inclinações das outras pessoas, é preciso aprender a levar em conta os outros com suas necessidades e suas emoções. Para aprender a trabalhar junto, é preciso aprender a conhecer o tamanho das suas forças e das forças dos outros.

Tudo isso ajuda na auto-organização escolar, e nem tanto na auto-organização, mas, mais no ensaio coletivo destas formas de auto-organização. É preciso que a auto-organização cresça, por assim dizer, da experiência da criança. Por exemplo, um ofende ao outro, impede que o outro se ocupe de uma questão que lhe interessa- é preciso constituir a regra-, proibir que um atrapalhe o outro, etc.

Através da categoria de auto-organização, a distribuição das tarefas e a manutenção da ordem estão nas mãos das crianças. As tarefas são concretas e afetam o trabalho coletivo atravessadas pela atualidade do momento, pela urgência de dar conta das condições materiais de existência e para abrir o caminho para a criatividade e iniciativa. Constituem-se momentos de formação para dentro e fora da escola, atendendo assim a relação dinâmica com o meio em que elas se desenvolvem.

Nesse capítulo buscamos apresentar as categorias essenciais da pedagogia soviética, apresentando o trabalho socialmente necessário, a auto-organização e a atualidade enquanto constituintes de uma educação que exige uma escola que cria lutadores e defensores da classe operária, da classe construtora. No capítulo seguinte, apresentamos os elementos da Pedagogia Histórico-Crítica desde o contexto em que teve origem e as principais categorias que a constituem.

### 3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) tem sua origem no Brasil, entre os anos de 1970 e 1980 através de um trabalho coletivo, de um momento de reflexão crítica e pesquisa sobre a educação brasileira, a fim de superar as teorias não críticas e as crítico-reprodutivistas predominantes da época. Mesmo sendo um trabalho coletivo, o principal representante desta pedagogia é o professor Demerval Saviani que na época contribuía com o debate no campo da educação e a crítica às pedagogias tradicional e nova, conforme o próprio autor afirma em Saviani (2009).

Segundo Saviani (1997), a Pedagogia Histórico-Crítica vai tomando forma a medida que se diferencia da visão crítico-reprodutivista que surgiu a partir das consequências do movimento de maio de 1968, o qual tinha por objetivo realizar a revolução social pela revolução cultural. Este movimento, cuja máxima expressão aconteceu na França, mas espalhou-se por diversos países, inclusive no Brasil, pretendia mudar as bases da sociedade através da revolução cultural. De fato, a estrutura político-institucional da França foi abalada pelo movimento estudantil, o que trouxe como consequência a exacerbação do autoritarismo tecnocrático (SAVIANI, 1996).

No Brasil, também predominou o autoritarismo tecnocrático, mas como o componente do regime militar. O regime militar promoveu um governo de técnicos com ações administrativas pautadas pela primacia do econômico em relação aos aspectos políticos e sociais. Era necessário organizar a educação de acordo com os interesses econômicos do mercado capitalista.

Segundo Ferreira Jr e Bittar (2008, p. 345),

No tocante a questão educacional os tecnocratas defendiam como pressuposto básico a aplicação da “teoria do capital humano”, como fundamentação teórico-metodológica instrumental para o aumento da produtividade econômica da sociedade. [...] Portanto, para a alta tecnocracia brasileira da ditadura militar, a tarefa que estava posta era a criação dos fundamentos de um sistema nacional de ensino, com base nos aparelhos estatais, que desse curso ao estabelecimento da organicidade entre educação e o aumento produtivo da economia nacional.

Diante deste cenário, Saviani (1996, p. 79) afirma que,

Esta visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista. De uma certa forma, estas teorias alimentaram as reflexões, as análises

daqueles que em nosso país se colocavam na oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante.

Contudo, de forma progressiva, esta visão foi mostrando seus limites, assim, “[...] Ela se revela capaz de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo. [...]” (SAVIANI, 1996)

O problema que os educadores enfrentavam, justamente, era o de atuar de forma crítica, como desenvolver uma prática crítica. A teoria crítico-reprodutivista não oferecia elementos para a resposta deste problema, pois, segundo ela, é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica; a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da reprodução das relações de produção e não há como ter uma atuação contrária às práticas dominantes (SAVIANI, 1996). Esta situação conduziu para a busca de alternativas e formulação de uma proposta a fim de superar a visão crítico-reprodutivista.

Dentro do contexto da ditadura militar, conflitos sociais e econômicos, movimentos da sociedade civil reivindicando direitos, campanha para eleições diretas, formou-se um coletivo de educadores que se propuseram a debater e refletir sobre uma teoria da educação crítica, que concebia a escola como um importante espaço de formação dos trabalhadores. (SAVIANI, 2012)

Segundo Saviani (1996), o ano de 1979 é o marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica, assumindo a necessidade de formular teoricamente o fenômeno educativo e superar a teoria crítico-reprodutivista e criar alternativas. A partir desse ano, vai se desenvolvendo até alcançar, em 1983, uma certa hegemonia na discussão pedagógica. Vai tomando força “a valorização da escola como instrumento importante para as camadas dominadas” (SAVIANI, 1996, p. 85).

No debate pedagógico de final de século XX, esta concepção ao abordar dialeticamente a educação, encaminhou a proposta de uma pedagogia crítica não-reprodutivista analisando a Escola Nova que predominava no Brasil desde 1930. A crítica fundamental compreendia que a mesma esvaziou o ensino dos conteúdos significativos e clássicos, mais preocupada com a forma de ensinar do que com garantir a socialização do conhecimento historicamente acumulado.

Sobre a forma em que a educação é tratada pelas decisões de governo e influências do exterior durante este período, Romanelli (1984) nos ajuda a entender os elementos em jogo:

Quanto ao desenvolvimento e à expansão do ensino, parece-nos que a ajuda internacional só interfere quando o contexto interno apresenta certas condições básicas, como a expansão da demanda social de educação, que nem sempre encontra, no sistema vigente, elasticidade de oferta de oportunidades educacionais. Mas não é apenas isso que condiciona a interferência de ajuda. A estrutura social e política de dominação pode utilizar-se da seletividade do ensino como instrumento de manutenção do status quo. Também o tipo de modelo econômico pode lucrar com a permanência de mão-de-obra de baixo nível para cuja manutenção contribui a falta de uma escolarização mais extensa. (ROMANELLI, 1984, p.203)

Em relação ao lugar dado à educação, especificamente nas décadas de 50 e 60 observamos novamente como o econômico predomina sobre as outras áreas, determinando o modelo de escola mais adequado aos interesses do governo,

Somente, pois, quando há necessidade de redefinição na expansão econômica que implique o aparecimento ou o incremento de demanda econômica de recursos humanos de vários níveis de qualificação e também quando o remanejamento das forças na estrutura do poder objetive utilizar-se da modernização como ideologia de justificação e necessite aumentar as oportunidades educacionais em determinada direção é que as pressões da demanda social de educação começam a ser consideradas. Esse processo é sempre definido em termos de interesses, pelo aumento ou não da participação social no jogo político. (ROMANELLI, 1984, p.203)

Outra característica de destaque deste período foi o surgimento de entidades importantes para o desenvolvimento do debate acadêmico e da produção científica acerca da educação no país, tais como a: ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) criada em 1977; o CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade) 1978, e a ANDE (Associação Nacional de Educação) fundada em 1979. Estes, segundo Saviani (2012). Estes constituíram-se importantes espaços para difusão das ideias que contribuíram para a construção da PHC.

Saviani (2012) apresentou a PHC como uma teoria capaz de superar, por um lado, a ilusão das teorias não críticas que encaravam a educação como autônoma e, por outro, a impotência das teorias crítico-reprodutivistas que entendem que a educação é a reprodução da sociedade e a escola não pode ser outra coisa mais do que ela já é. No livro “Escola e Democracia”, publicado em 1983, Saviani apresenta os primeiros traços desta pedagogia, desta teoria crítica não reprodutivista apontando para uma educação emancipadora.

Desta forma, a PHC entende que a escola é determinada socialmente, pois funciona dentro do modo de produção capitalista, com conflito de interesses e luta de classes. Para Saviani (2012, p. 30), “a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da

escola (ela está empenhada na preservação do seu domínio, por tanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação)”.

Neste sentido, a fundamentação teórica que sustenta esta teoria está baseada nos princípios do materialismo histórico dialético pelo qual são as condições materiais de existência que determinam o modo de pensar, um modo que é histórico, pois são as contradições entre os meios de produção e as forças produtivas que determinam as transformações sociais. Por isso é necessária uma teoria que considere os interesses dos dominados, dos trabalhadores.

A PHC critica a pedagogia tradicional, mas também a pedagogia nova e as perspectivas reprodutivistas, anunciando uma pedagogia em que a escola contribui para a transformação da sociedade através de uma formação de qualidade para a classe trabalhadora. Vale a pena ressaltar que neste aspecto apresenta-se uma aproximação direta com a construção da pedagogia soviética. Nas palavras do autor, (SAVIANI, 2009).

Em suma, a passagem dessa visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da Educação, é o que queremos traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-crítica. Esta formulação envolve a necessidade de compreender a Educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Este é o sentido básico da expressão Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1997, p.108)

Para esta pedagogia, a escola tem uma função específica educativa ligada à questão do conhecimento e, por isso, é preciso resgatar a importância da escola e organizar o trabalho pedagógico. Assim, Saviani (1997, p. 119-120) afirma que

[...] A escola é, pois, compreendida a partir do desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção Pedagógica Histórico-Crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, quer dizer, da produção das condições materiais ao longo do tempo.

Defender a especificidade do espaço escolar, contrariando aqueles que pretendem esvaziar o currículo e secundarizar o papel da escola, além da importância do trabalho escolar como elemento que contribui para o desenvolvimento cultural e, portanto, para o

desenvolvimento humano em geral tem sido um dos baluartes desta pedagogia para garantir o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos historicamente sistematizados.

Desta forma Saviani (2012, p.30) destaca a especificidade desta concepção,

Uma teoria que impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

A proposta da PHC sistematizada através de cinco passos ou momentos articulados entre si num mesmo movimento, sustentam-se na vinculação entre educação e sociedade, sendo eles: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e, por último, o retorno à prática social. Tais elementos, embora não sejam a ênfase do nosso estudo, encontram-se permeados nas categorias que nos propomos aprofundar. Assim, seguimos apresentando as características específicas que esta pedagogia apresenta, com destaque para as categorias trabalho e prática social, como elementos fundamentais do processo educativo.

### 3.1 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Tomando como base o pensamento marxista em relação ao trabalho, esta pedagogia entende que “o homem é um ser ativo, responsável por sua própria essência. “(SANTOS, 2005, p.20), e tem que adaptar a natureza a si, transformá-la por meio do trabalho. Nessa concepção, o trabalho ocupa um lugar destacado, pois é a atividade humana que possibilita ao ser humano suprir suas necessidades, agir de forma intencional sobre o mundo e alterá-lo. Para Saviani (1997, p.15) “o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação”. Ao extrair da natureza, os meios da sua subsistência, inicia-se o processo de transformação da natureza.

Esta concepção entende o ser humano como sujeito histórico e ativo. Segundo Santos (2005, p.20),

É por meio do trabalho que construímos um mundo humano, realizamos nossa humanidade e humanizamos a natureza. O trabalho reveste-se de um poder extraordinário, pois ele permite ao homem se expressar criativamente, suprir suas necessidades e realizar sua humanidade. Do trabalho deveríamos extrair prazer de sermos humanos, criativos e livres. Mas não é isso que acontece. Nos moldes da sociedade capitalista, o homem tem seu trabalho expropriado, roubado, comprado, vendido. Daí o fato de o trabalho expropriado tornar-se o cerne da crítica feita por Marx ao sistema capitalista. No capitalismo, o produto do trabalho não pertence ao trabalhador. Se a precondição da existência humana é o trabalho, no



capitalismo este se tornou uma mercadoria, algo que se compra e vende, uma fonte de sofrimentos

Para Saviani (1997), a produção do ser é, ao mesmo tempo, a formação dele, isto é, um processo educativo. O autor situa a educação dentro da categoria de trabalho não-material, aquele que tem a ver com a produção do saber, com o conjunto da produção humana.

Assim, Saviani (idem, p.17) aponta,

[...] Portanto o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Em suma, entender a educação como um trabalho não-material, permite visualizar a especificidade da educação sob os aspectos para a formação da humanidade em cada indivíduo singular. Ao entender que a produção do ser humano é ao mesmo tempo a formação do ser humano, o autor salienta uma relação de identidade entre trabalho e educação, no sentido em que os seres aprendem a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. O desenvolvimento de formas e conteúdo baseados nas experiências configura-se um processo de aprendizagem em si mesmo.

Nas comunidades primitivas, em que não havia divisão de classes, os seres humanos produziam sua existência e se educavam nesse mesmo processo, mas o desenvolvimento da produção trouxe a divisão do trabalho e a conseqüente divisão de classes, o que provocou uma ruptura na relação trabalho e educação. Posteriormente surge a instituição escolar, diferenciando assim a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. (SAVIANI, 2007)

No texto, “Trabalho e Educação: fundamentos históricos e ontológicos”, Saviani (2007, p.157) assinala,

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho.

Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção –portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida –que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção.

Esta separação, continua o autor, é reflexo da separação ocorrida historicamente entre trabalho manual e trabalho intelectual, pois a escola (dentro desse processo histórico) foi posta do lado do trabalho intelectual, destinada a preparação de dirigentes e líderes, enquanto a formação dos trabalhadores dava-se mediante os ofícios, exercendo e aprendendo com o próprio ofício.

Com o surgimento do modo de produção capitalista, a relação entre trabalho e educação adquire novas matizes devido às mudanças na estrutura da sociedade. Desta forma, Saviani (2007, p.158) descreve,

[...] e a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo e não mais o direito consuetudinário. Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada por todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação.

Deste modo, o ser humano relaciona-se com o produto do seu trabalho como se fosse externo a ele, algo dado. O trabalho passa a ser algo que oprime, escraviza.

A PHC também assenta suas bases no conceito de Gramsci, sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária. Saviani (2007, p.160) recorre a este pensador para se referir da seguinte forma:

Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isso significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade.

Segundo Duarte (2012) esta definição de trabalho educativo proposta por Saviani, é ao mesmo tempo histórica, ontológica, ética e política, pois é uma síntese das máximas possibilidades da educação concebidas historicamente. O autor aponta também que mesmo sabendo que o trabalho educativo tal como ele foi definido acima, não poderá se desenvolver

plenamente na sociedade capitalista, é imprescindível projetar e antecipar como será o trabalho não alienado numa sociedade sem divisão de classes.

O trabalho educativo, continua Duarte (2012, p.11) “passaria a ser uma atividade que teria seu sentido dado inteiramente por seu próprio conteúdo.”. Por isso o debate sobre a educação escolar em vistas da transformação social requer planejar metas coerentes com a sociedade que se quer alcançar. Como o próprio Duarte indica (2012, p.12) esta sociedade deve assumir as seguintes características: “1) o sentido do trabalho seja dado pelo próprio conteúdo dessa atividade, 2) as relações entre as pessoas sejam humanizadoras e plenas de conteúdo e 3) o desenvolvimento de cada ser humano seja um valor ético inalienável.”

Destaca-se o papel central da escola: socialização do saber sistematizado, do conhecimento elaborado, portanto, não de qualquer tipo de saber. O que justifica a existência desta instituição é a apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações (SAVIANI, 1997). Neste sentido, aponta-se que “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.” (SAVIANI, 1997, p.19)

A Pedagogia Histórico-Crítica ao defender a especificidade da escola como espaço de acesso da classe dominada ao saber historicamente acumulado, reconhece as contradições que são dadas na esfera produtiva em relação aos meios de produção, pois da mesma forma que não é possível, desde a perspectiva da sociedade capitalista, a socialização dos meios de produção também não é viável a socialização do saber que iria na contramão dos interesses dominantes.

Sobre esta concepção do ser humano como sujeito produtor de sua própria história cuja produção é dada pelo trabalho, entendemos a atividade humana como um processo de totalização que está sempre em movimento e nunca alcança uma etapa definitiva.

### 3.2 PRÁTICA SOCIAL

O processo pedagógico elaborado pela Pedagogia Histórico-Crítica entende, como parte da visão dialética, a ideia de que tudo está relacionado, portanto a visão de conjunto é importante. Essa visão de conjunto refere-se a ideia de totalidade “que permite ao homem descobrir a estrutura significativa de realidade com que se defronta, numa situação dada.”

(SANTOS, 2005, p. 30) Ela é a síntese e essa construção de sínteses sobre a realidade é o que nos permite avançar em relação ao conhecimento.

Ante esta visão, Santos (2005, p.33) aponta,

Na investigação científica da realidade, começamos a trabalhar com conceitos que são, ainda, sínteses muito abstratas. Marx dá o exemplo da população. A população é um todo, mas o conceito de população permanece vago se nós não conhecemos as classes de que a população se compõe. Só podemos conhecer concretamente as classes, entretanto, se estudarmos os elementos sobre os quais elas se apoiam, na existência delas, tais como o trabalho assalariado, o capital, etc. Tais elementos, por sua vez, supõem o comércio, a divisão do trabalho, os preços, etc. Se começo pela população, portanto, tenho uma representação caótica do conjunto; depois, através de uma determinação mais precisa, por meio de análises, chegou a conceitos cada vez mais simples. Alcançando tal ponto, faço a viagem de volta e retorno à população. Dessa vez, contudo, não terei sob os olhos um amálgama caótico e sim uma totalidade rica em determinações, em relações complexas (...) (SANTOS, 2005, p. 33)

Para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. (SANTOS, 2005, P. 30). Neste sentido, compreendemos que para a PHC é através da análise dialética, desta relação entre o singular e o universal, que se torna possível a construção do conhecimento sobre a realidade concreta. Martins e Lavoura (2018, p. 232) confirmam tal compreensão,

Destaque-se, ainda, que a dialética entre singularidade, particularidade e universalidade encontra amparo no historicismo concreto presente nas obras de Marx e Engels, para quem a produção material da vida engendra todas as formas de relações humanas. A categoria ontológica do trabalho, por conseguinte, torna-se imprescindível em qualquer estudo que se anuncie na perspectiva da totalidade histórica.

Desta forma, os autores citados chamam a atenção para o fato de que conhecer a totalidade não significa conhecer tudo, mas ter consciência do processo de conhecimento e se apropriar do real entendendo os mecanismos que determinam essa totalidade.

Em relação à totalidade, Gasparin (2011, p.6) afirma que,

A prática da qual se está falando não se reduz somente ao que fazem, sentem e pensam os educandos em seu dia a dia. Ela sempre é, também, uma expressão da prática social geral, da qual o grupo faz parte. Ora, isso faz compreender que, se a totalidade social é histórica e contraditória, tanto em seus componentes objetivos quanto subjetivos, o mesmo se dá em fatos, ações e situações específicas da realidade imediata dos alunos na educação escolar.

Neste sentido, em relação ao processo de conhecimento, Saviani (1997) aponta como ponto de partida a prática social. Neste primeiro passo ou momento, professor e aluno encontram-se em diferentes níveis de compreensão da prática social. O professor tem uma “síntese precária” e os alunos têm uma compreensão sincrética, no sentido de que apesar dos conhecimentos e experiências, a própria condição de alunos torna a compreensão da vida ainda sem nexos e explicações. Gasparin (2011, p.2) refere-se a este momento como,

Este fazer pedagógico é uma forma que permite compreender os conhecimentos em suas múltiplas faces dentro do todo social. Cada conteúdo é percebido não de forma linear, mas em suas contradições, em suas ligações com outros conteúdos da mesma disciplina ou de outras disciplinas. Assim, cada parte, cada fragmento do conhecimento só adquire seu sentido pleno à medida que se insere no todo maior de forma adequada.

O segundo o momento é a problematização, levando a buscar os conhecimentos e teorias que possam dar suporte às questões que precisam ser resolvidas. O terceiro, Saviani (2012, p.71) define como “trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”. É o momento da instrumentalização, momento de apropriação das ferramentas culturais, por parte dos sujeitos trabalhadores que estão na escola. Podemos considerar como o momento em que se coloca em foco os processos de aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

O quarto momento, da catarse, seguindo com Saviani (2012, p.72) “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”, o que significa que o estudante pode demonstrar aquilo que aprendeu como fruto da prática pedagógica realizada. O quinto e último momento é o ponto de chegada: a própria prática social, o retorno à prática com explicações cada vez mais coerentes e profundas com vistas a transformá-la.

Quando se propõe pela PHC que se parta da prática social e que a ela se retorne com uma alteração qualitativa gerada pela instrumentalização e catarse, sugere-se imediatamente que façamos em cada alteração destas um avanço quantitativo, pois cada aluno que avança criticamente se torna um elemento de peso a forçar as coisas na direção do estado alienado e infeliz do ser humano (SANTOS, 2005, p.24).

Ao enunciar estes momentos articulados num mesmo movimento, a PHC enfatiza a ideia de que esta proposta deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e que, portanto, considera a luta de classes e interesses opostos dentro da mesma. Sendo assim, esta

proposta contra-hegemônica de fazer prevalecer os interesses dos dominados, precisa basear-se na prática social para transformar as relações de produção que atualmente impedem a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, Saviani (2012, p.80) enuncia,

Evidentemente, a proposição pedagógica apresentada aponta na direção de uma sociedade em que esteja superado o problema da divisão do saber. [...] Exemplificando, um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira, etc. têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos.

Contribuindo com esta perspectiva, Gasparin (2011, p.2) afirma que, “os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção”. Assinala ainda que,

A proposta pedagógica, portanto, derivada desta teoria dialética do conhecimento tem como primeiro passo ver a prática social dos sujeitos da educação. A tomada de consciência sobre essa prática deve levar o professor e os alunos à busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer prático cotidiano. (GASPARIN, 2011, p.6)

Neste sentido, a educação faz a ponte entre os dois momentos de prática social e as operações de síntese e análise auxiliam na identificação da realidade, partindo do singular e indo para o universal, com a compreensão de totalidade. Nesse processo, busca-se o entendimento da realidade mediante a apreensão dos conhecimentos científicos, visando a compreensão de um fenômeno dado considerando as contradições que são explicitadas por fazerem parte dele. Assim, encontramos em Santos (2005, p.36) a função do trabalho pedagógico desde a perspectiva da PHC, especificamente na área do ensino de Ciências,

Enquanto muitos tentam ensinar ciências como algo “linear” e “não contraditório”, o método dialético resgata as contradições inerentes ao próprio fazer científico, bem como permite, através do ensino de ciências, detectar contradições relevantes do ponto de vista social. Um exemplo é a relação entre queima de combustíveis e meio ambiente. A queima de combustíveis fósseis permite o progresso e a industrialização, mas destrói o ambiente provocando chuva ácida e aumentando efeito estufa. Essa é uma contradição cujo estudo, se aprofundando, revelaria a distância entre discurso e prática e mostraria a própria essência do sistema econômico em que vivemos. Explorar as contradições é explorar os problemas da prática social.

Sobre a importância do conhecimento científico historicamente acumulado e a articulação com a organização do conteúdo escolar, Janata (2019, p.307) explica,

Situar a produção de conhecimento em sua historicidade, como resultado e processo da ação humana é um aspecto que auxilia para uma compreensão não estanque nem elitizada, seja da ciência, da filosofia ou da arte. De que conhecimento se trata e como ele foi produzido ao longo da história da humanidade? Essas são as questões orientadoras para um trabalho crítico acerca do mesmo. Permite a socialização mediante a apropriação do seu resultado bem como do próprio processo de sua constituição e, além disso, abre caminho para potencializar a relação entre o resgate de conhecimentos tradicionais e a produção científica, uma característica presente na Educação do Campo e fortalecida na interação com a Agroecologia.

Em síntese, uma das características que fica mais marcante na PHC é a compreensão de que a escola, no contexto do capitalismo e da sociedade de classes, tem como função essencial propiciar o acesso ao saber elaborado pelos trabalhadores. Isto porque historicamente esse conhecimento e a própria instituição escolar foram destinados exclusivamente para a classe dominante. Neste sentido, ressaltamos a relevância da proposta da PHC apresentada por seu autor central, Saviani (1997), a fim de superar as injustiças para uma educação emancipadora da classe trabalhadora.

#### 4 CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo sistematizamos algumas reflexões e sínteses no sentido de buscar contribuições das pedagogias estudadas para as escolas do campo, considerando a concepção de Educação do Campo assumida no início deste trabalho, como oriunda dos movimentos sociais de luta pela terra no Brasil, com seu vínculo com demandas destes movimentos por acesso às políticas públicas de educação, a fim de escolarizar os trabalhadores do campo. Entretanto, uma compreensão que toma estas lutas como ponto de partida para enfrentar uma negação histórica de acesso à educação à população do campo, mas que coloca no horizonte uma formação ampla, que tem na busca pela emancipação humana sua finalidade.

Ainda que em contextos bem distintos, vislumbramos que uma primeira relação que contribui para a organização do trabalho pedagógico das escolas do campo é a perspectiva de sociedade que fundamenta ambas as pedagogias, colocando no horizonte da práxis educativa a transformação social. Daí decorre mais um elemento que consideramos como contribuição, a necessária formação de qualidade dos trabalhadores, sejam do campo ou da cidade, e para tal, a escola pode e tem contribuição nesse sentido. Assim, tanto a Pedagogia Soviética quanto a Pedagogia Histórico-Crítica trazem a importância da escola possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados aos trabalhadores, posto que sem isso, não há avanços.

Em relação às categorias de análise apresentadas em ambas pedagogias destacamos algumas características que denotam a especificidade de cada uma. Sobre o **trabalho** temos o trabalho como princípio educativo, como um termo usado na PHC e escola do trabalho, ou apenas trabalho - que se desdobra em trabalho socialmente necessário e autosserviço, apropriados da Pedagogia Soviética. Ambos têm seu fundamento na concepção de que o trabalho é a categoria central no processo de humanização, tendo como base a compreensão marxista.

O ser humano foi se constituindo como tal pelo trabalho, que é considerado como uma atividade vital. Trabalhando o ser humano faz o intercâmbio com a natureza, modifica-se e modifica o meio. O que identificamos como uma distinção entre ambas pedagogias é que na PHC não há uma direção para que na escola haja efetivamente trabalho, no sentido prático. A ideia principal é que o acesso ao conhecimento parte da prática social, e nela, o central é o mundo do trabalho (as relações que estão postas, principalmente no que diz respeito às contradições do capitalismo). Já na Pedagogia Soviética o trabalho era inadiável,



devia se desdobrar em prática efetiva. Assim, os estudantes aprendem a trabalhar, trabalhando, exercitando, e isto se constitui um aprendizado tão relevante quanto a teorização sobre este ato. Aqui fica uma distinção que se desdobra em algo concreto na escola e diz respeito à alteração da forma escolar. Em nossa síntese podemos indicar, ainda que necessite de maior aprofundamento, que na Pedagogia Soviética está mais presente esta contribuição, levando a estabelecer possibilidades de mexer na estrutura dos tempos e espaços escolares, algo que a Educação do Campo também aponta como necessário.

Sobre a **atualidade**, na Pedagogia Soviética e a **prática social**, na PHC, compreendemos que são categorias que trazem a discussão de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Entretanto, a atualidade traz a importância de que o ensino tenha a vinculação com a vida, no sentido de tratar das questões, problemas existentes nela, porém não num viés imediato apenas. O que seria mais atual desde lá até os dias de hoje? As relações de produção capitalistas, que foram se modificando, por exemplo, no que diz respeito ao campo, a Revolução Verde e o agronegócio se intensificando até com a questão da água e dos minérios, entre outros. Na PHC o conceito de prática social traz também implícito a ideia das contradições, no sentido novamente de partir da prática, abstrair com o acesso aos conhecimentos e retornar à prática social, problematizando questões do mundo do trabalho no capitalismo. A nosso ver a totalidade, ou ainda a relação entre o singular e o universal é o que unifica ambas as concepções.

Em relação à categoria de **auto-organização**, ela só aparece na Pedagogia Socialista soviética e isto se relaciona com o contexto revolucionário e a necessidade de formar novos seres humanos, LUTADORES SOCIAIS! Essa perspectiva não é abordada na PHC, pois o entendimento, de novo, é que as lutas estão na prática social, na vida, e o acesso aos conhecimentos deve permitir tratar delas, o que traz à tona uma preocupação mais no âmbito da apreensão do conhecimento, da teoria.

Levando em consideração que a Educação do Campo contribui no sentido mais amplo das escolas públicas do campo (não só as ligadas ao MST, que já vem tendo essa tradição antes mesmo da Educação do Campo), para a perspectiva de uma formação que permita aos estudantes aprenderem a lutar, lutando, na rua, nas mobilizações, na organização coletiva, entre outras possibilidades, apontamos que a auto-organização é um elemento pedagógico importante para ajudar a avançar na transformação da escola.

Uma reflexão que fazemos a partir do estudo é que, de fundo, compreendemos haver uma distinção entre a PHC e a Pedagogia Soviética que é a preocupação com a forma escolar. A PHC não traz esta ênfase, porém para analisar este aspecto é preciso considerar a formulação desta pedagogia no seu contexto histórico de origem, e não é demais reforçar que está no embate com a Escola Nova, a qual justamente se centrou na alteração da forma escolar e levou ao esvaziamento dos conteúdos. Assim, consideramos que a PHC se foca numa preocupação legítima e importante para aquele momento, a qual é ainda muito atual. Contudo, o acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico é ainda insuficiente posto que a Educação do Campo traz para a escola a discussão da forma e conteúdo e no âmbito da formação multilateral, as lutas sociais. Isso é um legado da trajetória dos movimentos sociais que estão no alicerce da Educação do Campo, com ênfase para o MST no seu início.

Na construção das bases teóricas da Educação do Campo, encontramos a Pedagogia Soviética como um elemento já incorporado nos trabalhos e práticas, junto com a Educação Popular e as diretrizes da Pedagogia do Movimento Sem Terra (MST). Assim, como afirma Caldart (2015), a relação da escola com a vida real ajuda a estabelecer as conexões entre os próprios conteúdos de ensino e o que acontece fora do espaço escolar. Para esta autora, as categorias de “trabalho socialmente necessário”, “politecnismo” e “complexos de estudo” e suas formulações a partir de práticas têm contribuído muito para a organização escolar das escolas do campo. Considerando essa relação entre escola e trabalho torna-se indispensável para a compreensão da totalidade e para transformar as relações sociais que atravessam essa relação e, por tanto, superá-las.

Neste sentido, identificamos como elemento fundamental a formação de professores e professoras para as escolas do campo que assumam este compromisso para com a classe trabalhadora. Mesmo que as bases teóricas já estejam implementadas, faz-se necessário reforçar quais os fundamentos da Educação do Campo para a formação de futuros educadores com consciência dos limites, mas também das possibilidades transformadoras que o trabalho pedagógico pode alcançar. Também, desde a perspectiva da PHC, entendemos a importância do educador em mediar essa relação entre o saber historicamente acumulado pela humanidade e os filhos da classe trabalhadora, pois este é um caminho que torna possível contribuir para alterar as relações sociais postas na escola, e com isto, promover uma formação humana voltadas aos interesses e necessidades desta classe.

A relação entre escola, trabalho e conhecimento elaborada pelas duas pedagogias apresentadas nesta investigação, configura-se como base para o trabalho pedagógico das

escolas do campo. A PHC, mediante a articulação dos cinco passos ou momentos que estruturam a proposta de trabalho em que professores e alunos são agentes sociais que participam das relações para fora dos muros da escola; e a Pedagogia Soviética que, através dos complexos de estudo (constituem a sistematização e articulação das categorias citadas na prática pedagógica) propõe-se a relação entre escola e vida para os fins imediatos educativos e para a transformação da sociedade. Embora não tenham sido foco do nosso estudo, pelo alcance de tempo e estrutura para realizá-lo, ambas propostas sistematizaram estratégias didáticas para orientar aos professores no seu trabalho educativo.

A adoção destes elementos que ambas pedagogias apresentam, além da construção de políticas públicas que estivessem conectadas a esta perspectiva, poderia contribuir para formar a visão do mundo dessas crianças e jovens que frequentam a escola de modo mecanicista, tal como observado nos estágios da Licenciatura em Educação do Campo. Seria mobilizadora para a ação, tendo a transformação como possibilidade real, considerando a diversidade que a escola possui no seu interior, com os diferentes sujeitos do campo, porém levando para a sala de aula, para o trato com o conhecimento, as demandas, permitindo conhecer a realidade, suas contradições, inserir-se no movimento das lutas por garantia de direitos e, enfim, buscando a formação para autonomia e emancipação dos sujeitos.

Entendemos que a escola por si mesma não poderia fazer esta mudança, por isso a ênfase na necessidade de um trabalho pedagógico que contribua para articular uma transformação da educação e, com ela, avançando na formação de seres humanos que podem transformar a sociedade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo analisar limites e possibilidades de aspectos da Pedagogia Socialista Soviética e da Pedagogia Histórico-Crítica para o trabalho educativo nas escolas do campo. Para isto, foram apresentados os contextos históricos de origem de ambas pedagogias e as categorias de análise: trabalho, atualidade/prática social e auto-organização.

Sobre a Pedagogia Soviética traçamos a linha cronológica de acontecimentos no recorte temporal de 1917-1931 trazendo características sobre o contexto revolucionário em que teve origem a proposta pedagógica voltada para a transformação da sociedade baseada no materialismo histórico dialético e com as experiências das escolas-comunas retratadas por Pistrak na obra *A Escola –Comuna*. Também, as contribuições de Shulgin (2013) para compreender o trabalho entendido como socialmente necessário para a construção da Escola do Trabalho e a categoria de atualidade referida a visão de que as crianças e jovens precisavam ter sobre o momento que estavam vivendo para assumir seu lugar no processo revolucionário, em função do bem-estar coletivo.

Sobre a auto-organização utilizamos principalmente a obra da Krupskaya (2017), e suas reflexões sobre a importância deste aspecto na formação de crianças e jovens com autonomia também como ferramenta para compreender o processo educativo e político em que estavam inseridos, a fim de agir conforme as demandas da realidade e atualidade.

Em relação a Pedagogia Histórico-Crítica, caracterizamos os principais aspectos do contexto sócio-histórico-político de origem da proposta através da obra do professor Saviani, máximo expoente do coletivo de pensadores da educação que fizeram parte do movimento de refletir e elaborar uma pedagogia contra-hegemônica e com bases, também, no materialismo histórico dialético. Sobre a categoria trabalho, esta pedagogia defende o trabalho como princípio educativo em relação a identificação que se estabelece entre educação e trabalho na compreensão de que ambos intervêm na formação humana.

Na categoria de prática social, abordamos o método de ensino estruturado em cinco momentos articulados num mesmo movimento, dando ênfase para a prática social que, constitui-se, no salto qualitativo dos saberes prévios, do senso comum para os saberes elaborados e produzidos historicamente, voltando assim para a prática novamente. O destaque dessa pedagogia está focado no acesso da classe trabalhadora aos saberes científicos

acumulados historicamente e utilizados pela classe dominante como instrumento de legitimação de poder na sociedade capitalista.

Sobre as reflexões, apontamos algumas divergências na forma em que ambas pedagogias incorporam as categorias apresentadas mas que, aos fim da pesquisa, são contribuições importantes para o trabalho pedagógico das escolas do campo em vista da situação descrita sobre as instituições em que foram realizados os estágios da Licenciatura em Educação do Campo entre os anos de 2016 a 2018. Embora algumas escolas do campo já tenham optado por uma articulação condizente com os elementos da Pedagogia Soviética, como já foi abordado na introdução, apontamos a possibilidade de trazer a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica para o debate sobre as reflexões e contribuições que constituem a Educação do Campo como campo teórico e prático de ação e transformação.

Também, este debate precisa fazer parte das Licenciaturas em Educação do Campo, pois além de reforçar as bases teóricas que sustentam o trabalho pedagógico e teórico, ele contribui para a formação de educadores comprometido e cientes da realidade que os sujeitos do campo enfrentam e somam à luta dos movimentos sociais para mudar a ordem política e econômica estabelecida. Neste sentido, significa assumir a própria identidade de cada estudante, mas também da Licenciatura como coletivo no reconhecimento como sujeitos da classe trabalhadora, que lutam pela Reforma Agrária Popular e por uma escola que faça sentido e preocupe-se com os direitos como classe.

Este trabalho apresenta as propostas de duas pedagogias que correspondem a contextos históricos diferenciados em tempo e lugar e que representam caminhos possíveis para uma educação transformadora e emancipadora. Como Trabalho de Conclusão de Curso e como reflexão acerca da prática de uma educadora do campo, vislumbramos que estes são caminhos que podem contribuir para o alcance da formação política dos sujeitos, a fim de que se organizem enquanto classe, construindo possibilidades de superação das relações de exploração postas e com ela a transformação social.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Melina Silva. **Formação de professores e crise estrutural do capital: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida.** 2015. 350 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015

BOEMER, Julia. **Contribuições da Escola Itinerante Caminhos do Saber para a auto-organização das crianças:** fundamentos da Pedagogia Soviética. 2018. 235 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

CALDART, Roseli Salette. A Escola do Campo em Movimento. In: GONZALEZ ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salette; CASTAGNA MOLINA, Monica (Org.). **Por uma Educação do Campo.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 87-131.

CALDART, Roseli Salette et al. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; FRANZONI CONDE, Soraya (Org.). **Educação do campo:** reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular Ltda., 2011. Cap. 6. p. 145-187.

CAPRILES, René. **Makarenko:** o nascimento da pedagogia socialista. Coleção Pensamento e ação no magistério. Mestres da educação. São Paulo: Scipione, 1989. 183p.

CORRÊA, A. J. **Pedagogia Socialista e Educação do Campo:** reflexões a partir do estágio em ciências da natureza. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

DUARTE, Newton. Os conhecimentos escolares e a concepção de mundo. In: DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico-Crítica no âmbito da educação brasileira. In: **Seminário Nacional do HISTEDBR,** 2012, Paraíba. Conferência. Paraíba: 2012. p. 1 - 16.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.,** v.12, n.26, p.635-46, jul./set. 2008.

HOBSBAWM, Eric J. **História del siglo XX.** Buenos Aires, Critica, 2011.

IPEA. **Número de desempregados de longo prazo cresce 42,4% em quatro anos.** 2019. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34817&catid=3&Itemid=3](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34817&catid=3&Itemid=3) Consulta em: 25/06/2019.

JANATA, Natacha Eugênia. A Licenciatura em Educação do Campo e a importância do conhecimento na formação de professores. In: CASTAGNA MOLINA, Mônica; ALMEIDA MARTINS, Maria de Fátima (Org.). **Formação de Formadores: Reflexões sobre as experiências das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil**. São Paulo: Autêntica, 2019. p. 299-318.

KRUPSKAYA, Nadezhda K. **A construção da Pedagogia Socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MARTINS, Lígia e LAVORA, Tiago. **Materialismo Histórico-dialético: contributos para a investigação em Educação**, Curitiba, 2018, Educar em Revista, v.34, n.71, p.223-239

PISTRAK, Moisey M. **A Escola-Comuna**; tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**; tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SABORIDO, Jorge. **Rússia 1917: una introducción**. Buenos Aires. Editorial Biblos, 1995.

SÁTIRO DOS SANTOS, César. **Ensino de ciências: Abordagem Histórico-Crítica**. Campinas: Armazém do Ipê, 2005. 87 p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2011, 3º ed.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997b.