



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA CLEIDIANE CAVALCANTE FREITAS

**POR UMA PEDAGOGIA DA PRÁXIS! A PEDAGOGIA SOVIÉTICA ENQUANTO
ALTERNATIVA HISTÓRICA**

FORTALEZA - CEARÁ

2020

MARIA CLEIDIANE CAVALCANTE FREITAS

POR UMA PEDAGOGIA DA PRÁXIS! A PEDAGOGIA SOVIÉTICA ENQUANTO
ALTERNATIVA HISTÓRICA

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves.

FORTALEZA - CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Freitas, Maria Cleidiane Cavalcante .

Por uma pedagogia da práxis! A Pedagogia Soviética enquanto alternativa histórica [recurso eletrônico] / Maria Cleidiane Cavalcante Freitas. - 2020

Um arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 305 folhas.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.

Área de concentração: Formação de professores.

Orientação: Prof.^a Ph.D. Ruth Maria de Paula Gonçalves.

1. Pedagogia. 2. Pedagogia Soviética. 3. Formação/atuação docente. 4. Ontologia marxiano-lukacsiana. I. Título.

MARIA CLEIDIANE CAVALCANTE FREITAS

POR UMA PEDAGOGIA DA PRÁXIS! A PEDAGOGIA SOVIÉTICA ENQUANTO
ALTERNATIVA HISTÓRICA

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 19 de fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE



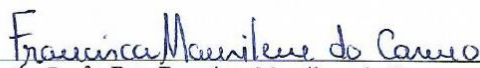
Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE



Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro
Universidade Federal do Ceará – PPGE/UFC



Prof. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE



Prof. Dra. Francisca Maurilene do Carmo
Universidade Federal do Ceará – PPGE/UFC

- Mamãe o que é uma tese? (Tales)
- É um texto que a gente escreve e apresenta para uns professores dizerem se está bom ou ruim. (Eu)
- E se ficar ruim? (Tales)
- Aí fica reprovado! (Eu)
- Ah! Que coisa horrível!!! (Tales)
- Não se preocupe, mamãe, vou te ajudar a fazer sua tese. (Tales)

Ao Tales, por escrever comigo essa tese e as linhas de nossas vidas: “Desde que te conheci, o mundo é agora em diante” porque “tenho um coração fora do peito”.

Aos trabalhadores/as e professores/as que se dedicam ao exercício transformador de suas profissões. A vocês, se destina o presente estudo; sem vocês, o mesmo, não existiria. “Somos todos iguais braços dados ou não”

AGRADECIMENTOS

Como cristã acredito que “existe um tempo para cada coisa” e hoje é chegado o dia de agradecer! “*Et verbum caro factum est/verbum panis factum est*”. “Combati o bom combate” e “guardei a fé”.

Ao Tales, pela paciência-impaciente, pelo intervalo da brincadeira, da “massagem tailandesa” – a melhor do mundo – pelas “correções” e pelos “papos” sobre a existência. “Tu é/trevo de quatro folhas”.

Ao Tony, “companheiro no amor e na vida” pela escuta e partilha dos dias. Obrigada por não me deixar desistir! “Porque eu sem você/é como você sem mim”.

À profa. Ruth, orientadora “sol”, que me aqueceu e me acalmou neste caminhar. “Que dance a linda flor girando por aí”/“bela flor [...] que cresceu num rio”.

Aos meus pais, Augusta e Luiz, primeiros educadores, por me ensinarem o direito a ter o pão e a “se fartar de pão”. Meu sogro, Sr. Adalberto e minha sogra D. Lêda, por me acolherem em sua família. “Ai, ai, o povo alegre/Mais alegre a natureza”.

Aos meus irmãos – Wauston, Washington, Wellington, Wenden e Weuder – pelo amor fraternal. “Coração não é tão simples quanto pensa [...]”.

Às minhas irmãs, sororidade e carinho: Anaclebia, minha primeira “pedagoga”; Cleene, devo as lições de aritmética; Clenilda, sem suas aulas, de redação, talvez esse texto não seria possível! “[...] nele cabe o que não cabe na despensa [...]”.

Aos sobrinhos e sobrinhas: Willians, Hyrla, Ericles, Wylker, Webster, Byanca, Yandra, Lígia, Ana Luiza, Ana Lya, Calil, Said; em especial, Hemilly e Paloma pelo apoio neste trabalho; aos pequenos Jheniffer, Bruno, Lucas, Clarisse; e os recém-chegados, Eloá e Ravi, a certeza no por vir! “[...] cabe o meu amor”.

Aos cunhados, Paulo (*in memoriam*), Eguiberto e Erivan, este devo algumas páginas digitadas; às cunhadas, Rosaly, Isabelle, Ana Maria (Neguinha), Socorrinha, Conceição, Michele e Bianca; cada um/a, à sua medida, fazem parte dessa trajetória. “Tu, que tem esse abraço casa”.

Aos amigos/as que se conservam no tempo, por compartilhar esta e outras jornadas: Vanderlânia (*in memoriam*), Socorro, Solange, Francilene, Francisca, Ricelly, Gusmão, Daniele Kelly, Adele, Daniela Fernandes, Ana Paula Nogueira, Michelle Soares, Ailton, Rosigleicy, Fagner, Erica, Estefânia, Mariana, Iderlene, Pe. Thomas, Pe. Luciano e Auxiliadora. “A amizade é um amor que nunca morre”.

À querida banca, pelas contribuições de ontem e de hoje: às professoras Maurilene do Carmo e Maria das Dores; e, aos professores Osterne Maia e Luís Távora, minha gratidão pelo aceite imediato e partilhas nas vivências acadêmicas! “Se tu vens, por exemplo, às quatro horas, desde as três eu começarei a ser feliz”.

Aos alunos/as e colegas das instituições onde atuei na educação básica: Centro Educacional Farias Costa, Colégio Juvenal de Carvalho e SME/Itapiúna – CE. Posso destacar o carinho de alguns/as: Irmã Barros (Tia Mazé), pela confiança; Sandra, Patriciana, Mota e Elda, pela parceria e amizade; Vânia, Vanderléia, Aparecida e Marilene, pelas “conversas pedagógicas”!

Aos alunos/as e colegas do IFCE/Cedro, de vocês “quanta saudade eu senti!” E aos queridos/as alunos/as e colegas do IFCE/Quixadá, da turma do GESSol, abrigo para os novos dias. Agradeço, particularmente, aos alunos Venício e William. “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”.

Aos queridos/as professores/as, que contribuíram com minha formação, da Escola Antônio Vieira Costa; da EEM Franklin Távora, se estou aqui hoje, é porque vocês me ensinaram que “quando não há caminhos traçados, nós voamos”; no curso de Pedagogia da FECLESC, especialmente o professor Jorge Alberto (*in memoriam*), por me ensinar a “paixão” pela pedagogia. “Sonho que se sonha junto é realidade”.

Aos amigos/as da turma: sigo nas “veredas do Valdriano” e na “dialogicidade” do Hamilton; nas políticas educacionais da Cleide, da “gatona” da Ana Léa e do “tranquilo” Webster; na “sensibilidade artística” do Wendel e nos “campos conceituais” do Leno e da Auricélia; das “novas marxistas” Marcia e Cristina e nas cartografias da Francisca e da Renata; nas reflexões sobre saúde-educação da “amadinha” Luiza e das “trabalhadoras, estudiosas”, Andréa e Niágara; no “moleskine” da “analítica” do Bosco. Vocês “são anjos guardiões”.

À professora Susana Jimenez, que sem querer deu o mote para iniciar esta pesquisa. À querida Daniele Kelly, por incentivar a construção do projeto; ao querido professor Deribaldo Santos, por me guiar nas primeiras pesquisas; e, à companheirada do IMO, “aquele abraço!”

Ao corpo docente do PPGE pela partilha de saberes; aos seus colaboradores/as, particularmente, Jonelma e Rosângela, pela atenção cotidiana. “Viver não cabe no Lattes”.

E, Aqueles “que aí estão atravancando o meu caminho/ Eles passarão... Eu passarinho!”, pois, “eles são muitos, mas não podem voar”.

“O materialismo dialético, a doutrina de Marx, deve ser conquistado a cada dia, assimilado a cada hora, a partir da práxis”.

(Georg Lukacs)

“Nossos inimigos dizem: a luta terminou
Mas nós dizemos: ela começou
Nossos inimigos dizem: mesmo que ainda
se conheça a verdade
Ela não pode mais ser divulgada
Mas nós divulgamos [...]”

(Bertold Brecht)

RESUMO

Tendo como objeto de estudo as possíveis contribuições da Pedagogia Soviética para a formação/atuação de professoras e professores no Brasil, a pesquisa se desenvolveu com base nos seguintes objetivos: no geral, analisar os fundamentos ontológicos da Pedagogia Soviética em sua relação singular, particular e universal; e, especificamente, captar suas potencialidades, desdobramentos e limites; refletir sobre suas implicações para a ciência pedagógica, sobretudo, no tocante a tese do “fim da escola”; e, depreender suas possíveis contribuições para a formação/atuação de professores/as no âmbito brasileiro. No intuito de atender aos objetivos da proposta, as análises se pautaram teórica e metodologicamente na ontologia marxiano-lukacsiana. Para tanto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica como procedimento de pesquisa, por meio da Revisão Sistemática da literatura sobre a temática, publicada no Brasil e, da leitura imanente das obras dos principais pedagogos e pedagoga dessa concepção pedagógica: M. M. Pistrak, em primeiro plano e em segundo plano, N. K. Krupskaya, A. V. Lunatcharski e V. N. Shulgin. Isso possibilitou confrontar essas obras com a literatura analisada na Revisão Sistemática. Tal movimento possibilitou perceber contradições no interior e exterior das obras e produções, trazendo contribuições para a discussão de seus conceitos centrais. Além disso, a pesquisa documental também foi oportuna para demonstrar, minimamente, a possibilidade e necessidade de circulação dessa concepção pedagógica nos cursos de licenciatura no Brasil, embora, isso seja mais perceptível nos cursos de pedagogia do que nas áreas específicas. Em linhas gerais, pôde-se inferir a tese de que a Pedagogia Soviética se constituiu no salto ontológico da Pedagogia em geral, pois em termos de educação, se propôs romper com a histórica dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual; buscando assim, religar esse elo-perdido da educação. Por isso, almejou a formação omnilateral, em constante ligação com o meio social é, pois, uma pedagogia da práxis. Seus limites estão circunscritos ao momento histórico de sua construção, portanto, das suas discontinuidades. No entanto, seus avanços podem contribuir sobremaneira para a educação nos dias de hoje, principalmente, para a formação e atuação de educadores e educadoras, inclusive em âmbito brasileiro.

Palavras-chave: Pedagogia. Pedagogia Soviética. Formação/atuação docente. Ontologia marxiano-lukacsiana.

ABSTRACT

Aiming at studying possible contributions from Soviet Pedagogy for teacher training and work in Brazil, this research was carried out having as basis the following purposes: in general to analyze the ontological foundations of the Soviet Pedagogy and its singular, particular and universal characteristics; and specifically to channel its potentialities, developments and limits; to reflect on its implications to pedagogical sciences, especially, concerning the thesis of “the end of school”; and to understand its likely contributions to training/education of teachers in the Brazilian context. In order to meet the aims posed above, the analysis are going to be theoretically and methodologically carried out based on Marxian-Lukacsian ontology. For this purpose, it was resorted to a bibliographical survey as a means of research approach and also to a Systematic Review of literature concerning this thematic published in Brazil, and of immanent reading of the main works of scholars who have such pedagogical view: M. M. Pistrak in the foreground, and in the background N. K. Krupskaya, A. V. Lunatcharki and V.N. Shulgin. This disposition permitted to crosscheck such works with those of the analyzed literature in the Systematic Review. Such strategy made it possible to realize contradictions within and without the works and productions alike, and as a result there were contributions which posed discussions about their central concepts. Furthermore, a documentary search was also important in order to show, minimally, the possibility and the necessity to disclose such pedagogical conception in bachelor studies in Brazil; although it is more noticeable in pedagogy courses than in other specific fields. In general, it was possible to infer in this thesis that Soviet Pedagogy constituted itself on the ontological leap of Pedagogy in general, since it concerns education, it proposed to break with the historical dichotomy between manual work and intellectual work, thus seeking to reconnect this missing link of education. Therefore, it aimed at an omnilateral training in constant connection with the social environment and it is, as such, a pedagogy of praxis. Its limits are restricted to the historical moment of its construction, and thus of its discontinuities. However, its developments can contribute greatly to education nowadays, mainly for the training and work of educators, including in the Brazilian context.

Keywords: Pedagogy. Soviet pedagogy. Teacher training/work. Marxian-Lukacsian ontology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Cartilha da educação popular no Ceará.....	26
Figura 2 –	Etapas da Revisão Integrativa.....	33
Figura 3 –	Processo de elaboração da revisão.....	34
Figura 4 –	Resultados do processo de construção da RS.....	43
Figura 5 –	Métodos indicados relacionados.....	75
Figura 6 –	Lemme visitando uma escola soviética.....	88
Figura 7 –	Principais conceitos da Pedagogia Soviética inventariados.....	90
Figura 8 –	Termos utilizados para designar a teoria pedagógica.....	92
Figura 9 –	A pedagogia soviética em 10 anos (1917-1927).....	93
Figura 10 –	Manuscrito de Lenin das chamadas teses de abril.....	144
Figura 11 –	Boletim do Narkompros.....	151
Figura 12 –	Lunatcharski com outros educadores.....	151
Figura 13 –	Soldados recém-alfabetizados lendo.....	155
Figura 14 –	Mulheres em processo de alfabetização na URSS (1975).....	155
Figura 15 –	Lunatcharski com sua família e sua casa ao lado.....	160
Figura 16 –	Obra <i>Problemas da educação pública</i> (1923).....	161
Figura 17 –	Trabalhadores/as do Comissariado.....	165

Figura 18 – Krupskaya discursando no contexto da guerra civil (1920).....	166
Figura 19 – Lenin e Krupskaya em 1922.....	166
Figura 20 – Imagem atribuída a Pistrak.....	167
Figura 21 – Provável túmulo de M. M. Pistrak.....	169
Figura 22 – Ficha catalográfica que indica os dados de Pistrak.....	170
Figura 23 – Catálogo de algumas obras de Pistrak.....	171
Figura 24 – Capa da obra Escola-Comuna.....	172
Figura 25 – Demais obras cujo nome de Pistrak fora apagado.....	172
Figura 26 – Imagem atribuída a P. P. Blonsky.....	174
Figura 27 – Blonsky na Seção Científico Pedagógica.....	175
Figura 28 – Imagem atribuída a A. P. Pinkevich.....	176
Figura 29 – Obra <i>A Pedagogia</i>	176
Figura 30 – <i>Pedagogia: escola do trabalho</i>	177
Figura 31 – <i>Pedagogia: a experiência da pedagogia marxista</i>	177
Figura 32 – Imagem atribuída a Makarenko.....	178
Figura 33 – Cena do Documentário sobre a Colônia Gorki.....	181
Figura 34 – Cenas do filme sobre o Poema Pedagógico.....	182
Figura 35 – Primeira dedução.....	190

Figura 36 –	Segunda dedução.....	191
Figura 37 –	Terceira dedução.....	193
Figura 38 –	Problemas da escola do trabalho soviética.....	196
Figura 39 –	Elementos básicos do projeto educacional soviético.....	199
Figura 40 –	Formas de trabalho possíveis para a escola.....	208
Figura 41 –	Autosserviço.....	209
Figura 42 –	Tendências na abordagem do politecnismo.....	217
Figura 43 –	Síntese da concepção pedagógica presente nos trabalhos.....	223
Figura 44 –	Temáticas sobre a concepção de educação e escola.....	224
Figura 45 –	Questões de ordem prática emergentes.....	236
Figura 46 –	Exemplo da abordagem do complexo de estudo.....	237

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Disciplinas para análise documental por natureza e local (matrizes curriculares).....	52
Quadro 2 –	Disciplinas analisadas, por curso e instituição (ementas/programas).....	54
Quadro 3 –	Caracterização das produções quanto aos objetivos.....	62
Quadro 4 –	Teses analisadas segundo o objetivo.....	62
Quadro 5 –	Dissertações segundo o objetivo.....	65
Quadro 6 –	Artigos conforme objetivos.....	67
Quadro 7 –	Documentos analisados por caracterização e finalidade.....	81
Quadro 8 –	Livros sobre a Pedagogia Soviética publicados no Brasil.....	83
Quadro 9 –	Caracterização dos livros publicados no Brasil.....	85
Quadro 10 –	Tendências da Pedagogia Soviética em relação ao trabalho.....	203
Quadro 11 –	Definição de politecnia, formação integral e/ou omnilateral.....	232
Quadro 12 –	Principais denominações para complexo de estudo.....	234

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educadores Marxistas
AIT	Associação Internacional dos Trabalhadores
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECITEC	Faculdade de Educação, Ciências e Letras dos Inhamuns
CED	Centro de Educação) da UECE
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EBEM	Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo
E-Luta	Marxismo, Educação e Luta de Classes
FACEDI	Faculdade de Educação de Itapipoca
FAEC	Faculdade de Educação de Crateús
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FECLESC	Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
FECLI	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu
GEPAS	Grêmio Estudantil Professor Assis Sousa
GPTREES	Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade

GUS	<i>Gosudarsvenni Utcheni Soviet/</i> Conselho Científico Estatal/ Comissão Científica Estatal
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IMO	Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário
LAPPS	Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
NEP	Nova Política Econômica
NSE	Nova Sociologia da Educação
NUSOL	Psicologia Social e do Trabalho
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCC	Prática como Componente Curricular
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PPCs	Projetos Pedagógicos de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEB	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PSB	Partido Socialista Brasileiro

RS	Revisão Sistemática
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEMBA	União dos Estudantes do Maciço de Baturité
UFC	Universidade Federal do Ceará
UJC	União da Juventude Comunista
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: AS CONEXÕES ENTRE SUBJETIVIDADE E OBJETIVIDADE.....	17
1.1	Porque a memória é “algo que vale ouro”	21
2	O CAMINHO SE FAZ NO CAMINHAR: REVISANDO A LITERATURA.....	30
2.1	“Quem não sabe aonde ir, qualquer caminho serve”	35
2.2	“Caminhante não há caminho, somente sulcos no mar”	40
2.3	Aproximações, distanciamentos e impasses.....	44
2.3.1	Na tessitura da “colcha de retalhos”: quanto ao objeto.....	45
2.3.2	“No meu infinito particular”: quanto aos objetivos.....	61
2.3.3	“Abrindo as matrioskas”: quanto à metodologia.....	74
2.3.4	“Todo caminho deu no mar”: o referencial teórico.....	82
2.3.5	Pedagogia Soviética, presente!.....	91
3	A PEDAGOGIA ENTRE “PENAS E BAIONETAS”	103
3.1	A tradição pedagógica entre o reformismo e a revolução.....	105
3.2	Ecos de outubro: “tecendo a manhã”	134
3.3	“Caminhando contra o vento”: a Pedagogia Soviética entre “fatos e feitos”	147
3.3.1	Lunatcharski, o comissário culto.....	158
3.3.2	Krupskaya, “a estrela vermelha”	162
3.3.3	Pistrak, o mártir “enigmático”	167

3.3.4	Blonsky, Pinkevich e Shulgin: o silêncio dos “bons”	173
3.3.5	Makarenko, o mestre da “disciplina” e do coletivo.....	178
4	ADEUS ESCOLA? PARA ALÉM DAS TESES DA “MORTE DA ESCOLA”	184
4.1	Nas “trincheiras” da práxis pedagógica de M. M. Pistrak: “amar e mudar as coisas”	186
4.2	“Passar fazendo caminhos”: os conceitos centrais.....	221
4.2.1	Em busca do “ <i>El dorado</i> ”: o complexo de estudo.....	233
4.3	O salto ontológico: a pedagogia da práxis.....	239
4.4	O legado da Pedagogia Soviética para o educador e a educadora no Brasil.....	255
5	CONCLUSÕES: “HÁ UM VILAREJO ALI”	275
	REFERÊNCIAS.....	287
	APÊNDICE A – PRODUÇÕES SELECIONADAS E ANALISADAS.....	300
	APÊNDICE B – PRODUÇÕES ELIMINADAS POR CRITÉRIO DE EXCLUSÃO.....	304

1 INTRODUÇÃO: AS CONEXÕES ENTRE SUBJETIVIDADE E OBJETIVIDADE

Ao pensar os caminhos do objeto em estudo, um inevitável percurso se desvela envolvendo a experiência de vida. Nos leva a refletir a não neutralidade do fazer científico, pois cada pesquisador parte das convicções que dispõe e escolhe entre as alternativas possíveis, ou simplesmente, as que foram percebidas. “Não há processo de conhecimento que não parta do estado atual da nossa subjetividade” (LESSA, 2014, p. 67). Mais adiante, Lessa (2014) alerta da impossibilidade de nos apropriarmos do conhecimento sem a mediação da consciência, esta última, sendo determinada pela existência, portanto, o conhecimento acumulado pelo sujeito nos mais variados meios e experiências o conduz na busca de outros/novos conhecimentos para suprir seus carecimentos.

No entanto, dizer que a ciência não é neutra, não pode significar que os resultados irão coincidir com as aspirações e preceitos do pesquisador ou de uma dada comunidade científica. Devemos nos lembrar sempre, que se tomarmos o movimento do objeto como prioridade e agirmos com maior rigor, os resultados precisam ser assegurados e comunicados, mesmo quando contrários ao que pensamos. O elemento da subjetividade presente não pode predominar na pesquisa. Pois, se deve assegurar a centralidade do objeto, mesmo no processo de reconhecimento de suas características essenciais.

Lukács (1972; 1979, *apud* Alfredo, 2013, p. 237), destacando a proposição marxiana do movimento de produção de síntese do real, reitera que “a objetividade da realidade social como propriedade primário-ontológica, como conteúdo imprescindível e, prioritário à efetiva análise na perspectiva sócio-histórica” não pode ser perda de vista.

A decisão de apresentar, de forma resumida, aspectos da história de vida em conexão com os delineamentos da presente pesquisa, refletiu a relação da pesquisadora com o objeto, pois a medida que apreendemos a essencialidade do mundo elaboramos também a crítica do mesmo, bem como a autocrítica do sujeito em sua relação com o mundo que o rodeia. “A crítica do mundo e a autocrítica do indivíduo que conhece a essência do mundo são dois momentos intimamente articulados” (LESSA, 2014, p. 68) que radicaliza a relação do indivíduo com a humanidade e sua história, propiciada por uma teoria eminentemente revolucionária. Corremos o risco de ser considerada subjetivista. Mas, como as relações no mundo social se dão

objetiva e subjetivamente, como não relacionar os aspectos da vida com a pesquisa que ora se desenvolveu?

Para demonstrar a teia relacional que envolveu o processo de pesquisa, o contexto em que sua construção se deu, corajosamente, enfrentamos esse desafio de esboçar os caminhos da pesquisa pensando nessas duas dimensões: da objetividade e da subjetividade, pois são indissociáveis e justapostas. Todavia, é necessário ter em mira a objetividade, sob o risco de se perder na aparência fenomênica, mesmo partindo de concepções precedentes, pois a realidade é o critério da verdade.

Ter critério ontológico é primar pela sustentação da objetividade por si mesma, significa, pois, admitir que os critérios de verdade são objetivos. Se conhecer o real é precisamente conhecer a lógica do seu ser, do seu devir, a ontologia envolve o reconhecimento dessa efetividade em sua processualidade constitutiva. (SERPA, 2012, p. 245, grifos da autora).

Como reforçado na citação acima, nossa escolha por essa forma de exposição não perde o cerne do real, e não incorre no equívoco de conceder predominância à subjetividade.

Contudo, mesmo sem pretender exaurir essa discussão, entre experiência de vida, atuação docente e pesquisa, apenas sinalizamos a importância da interlocução entre as experiências vividas, assim como a representação das mesmas, para a abordagem do objeto em estudo. Assegura Gonçalves e Jimenez (2013, p. 692), baseadas em Leontiev, que “o significado atribuído ao trabalho na sociabilidade capitalista opõe-se frontalmente ao sentido que o trabalhador confere a sua produção material, o que interfere diretamente nas formas humanas de pensar, sentir e agir”.

Embora a profissão docente não seja uma atividade que medeia a relação do homem com a transformação da natureza, ela comparece no processo de reprodução social, por isso mesmo, buscamos perceber os sentidos e significados dessas experiências para o processo investigativo ora apresentado, situando a pesquisadora no horizonte de uma prática educativa situada historicamente e com uma clara posição de classe, enquanto filha de trabalhadores, pedagoga e professora, para os quais esta pesquisa se destina, e, sem os quais a mesma se extirpa.

Portanto, apoiar-nos nos elementos da teoria marxiano-lukacsiana, para a realização da pesquisa é, antes de tudo, uma questão de coerência metodológica e política, uma ferramenta indispensável para a ampliação do conhecimento do nosso objeto de estudo, qual seja: as contribuições da Pedagogia Soviética para a formação/atuação de professoras e professores no Brasil.

No intuito de circundar melhor o referido objeto, traçamos como objetivo geral, examinar os fundamentos ontológicos da pedagogia soviética em sua relação singular, particular e universal; e, especificamente, captar suas potencialidades, desdobramentos e limites; refletir sobre suas implicações para a ciência pedagógica, problematizando sobre as teses do “fim da escola” e, depreender suas possíveis contribuições para a formação e atuação de professores/as em âmbito brasileiro.

No entanto, como o próprio Marx (2013, p. 77) advertiu: “todo começo é difícil, e isso vale para toda ciência”. Nessa tela, iniciamos o presente percurso com dificuldades em perceber as objetivações reais do estudo, com receio de perder-nos na aparente infinidade do mesmo, mas como é preciso começar, pois se “faz caminho ao andar” (Antônio Machado).

Apresentamos nessa seção introdutória *As conexões entre subjetividade e objetividade*, algumas vivências que, em certa medida, abriram caminho para o encontro com o objeto de estudo, situando a presente autora no seu “lugar de fala”. Posteriormente, caracterizamos o objeto no bojo da atual conjuntura política e através de uma análise documental, demarcamos a sua relevância para a atuação de professores/as comprometidos/as com o caminho da emancipação humana.

Dada a necessidade de circundar o objeto ao máximo possível, iniciamos a pesquisa com a Revisão Sistemática da literatura produzida no Brasil sobre a Pedagogia Soviética, que serão apresentadas na segunda seção da tese, intitulada *O caminho se faz no caminhar: revisando a literatura*. Onde depreendemos as principais categorias dessa pedagogia e pudemos estabelecer as devidas conexões e diferenciações entre essa proposta de estudo e as demais pesquisas com essa temática. Consta também o arcabouço teórico-metodológico da pesquisa embasada na ontologia marxiano-lukacsiana; apresentamos ainda, as possibilidades procedimentais da análise documental e a análise bibliográfica.

Salientamos ainda, que no método expositivo, adotamos a narrativa em primeira pessoa, ora, do singular, quando se tratar de impressões muito singulares; ora do plural, nos demais momentos do texto que evidenciam um processo coletivo de construção e acúmulo do conhecimento. Talvez, isso cause um pouco de estranheza, mas lembremos que a universalidade não elimina a singularidade dos indivíduos.

Na terceira seção, denominada *A pedagogia entre “penas e baionetas”*, sinalizamos para uma incursão histórica sobre a gênese da Pedagogia Soviética, cujo

desenvolvimento atravessa uma tradição pedagógica revolucionária, lembrando o seu contexto de composição que foi a Revolução de Outubro. Além disso, destacamos os principais nomes dessa concepção pedagógica.

Na quarta seção, *Adeus escola? Para além das teses da “morte da escola”*, nossas objetivações se debruçam, principalmente, nas elaborações de M. M. Pistrak, utilizando as contribuições de N. K. Krupskaya e V. N. Shulgin, sobre as categorias mais apontadas na Revisão Sistemática da literatura e discutidas em suas obras. Ademais, as leituras nos encaminham para a compreensão da Pedagogia Soviética enquanto reposta qualitativamente superior a essas teses, que podem, ainda hoje, suscitar reflexões para a pedagogia enquanto ciência e contribuições para a formação e atuação de educadores/as no Brasil.

Encerramos a presente discussão com as *Conclusões*: “há um vilarejo ali...” esperando que outros façam “a roda gigante” do conhecimento girar e fazer avançar a tese por nós empreendida, nos restando “esperançar”, na certeza de “dias melhores”.

Salientamos ainda que, embora a Revolução Soviética tenha promovido uma reforma ortográfica em 1917-1918, mas não foi abrangente em relação à gramática, esta, permaneceu nesse decurso de tempo quase inalterada. É sabido também, que o alfabeto russo (cirílico) possui mais caracteres que o alfabeto latino, isso dificulta o processo de transliteração, pois cada país adota uma norma específica. Por isso, encontramos diferentes grafias para as mesmas palavras e/ou nomes próprios.

Diante dessa dificuldade, visando não confundir os possíveis leitores/as, priorizamos em manter, sempre que possível, a grafia dos termos e autores transliterados diretamente do russo para o português, exceto no caso de citações diretas das obras dos autores ou em referência às mesmas. Quando constatadas as divergências, estas serão indicadas quando mencionadas pela primeira vez no texto. Feitas estas considerações, entregamos o presente texto “à crítica engrandecedora dos homens” em alusão à Marx ao destinar seus esboços “à crítica roedora dos ratos”! Que estes sejam sempre em menor número!

1.1 Porque a memória é “algo que vale ouro”

Quando o menino *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* se depara com o fato de sua amiga, a Sra. Antônia Maria Diniz Cordeiro, ter perdido suas memórias, recorre aos adultos e os interroga sobre “o que é uma memória?” As respostas foram as mais variadas: “é algo de que você se lembre”, respondeu seu pai; “algo quente”, assim respondeu a Sra. Silvano; “algo bem antigo”, disse o Sr. Cervantes; “algo que o faz chorar”, disse o Sr. Valdemar; “algo que o faz rir”, lhe respondeu a Sra. Mandala e, por fim, lhe disse o Sr. Possante, que é “algo que vale ouro”. Então o menino apressou-se e trouxe para a Sra. Antônia Maria Diniz Cordeiro objetos que pudessem lhe fazer recuperar a memória. E deu certo! Ela se lembrou de fatos da vida que aconteceram muito tempo atrás e de coisas novas também, momentos que lhe fizeram chorar, rir, pois lembrar é algo tão precioso que vale muito mais que ouro e possibilita trazer à tona elementos da identidade do sujeito, possibilitando também o reconhecimento de sua história, conferindo ao indivíduo, ou grupo de indivíduos, organicidade.

Fato real, semelhante à literatura, é descrito e estudado pelo psicólogo Alexander Romanovich Luria (1902-1977) cujas reflexões são apresentadas na obra *O homem com um mundo estilhaçado*, a qual narra a luta de um ex-combatente da Segunda Guerra Mundial em recuperar vestígios do seu passado após ter sido atingido no cérebro por estilhaços de uma bomba, comprometendo sua percepção, memória, pensamento e linguagem. A partir dos relatos da personagem principal, o soldado Zasetsky, Luria (2008) vai realizando seus estudos através dos cadernos de anotações do mesmo, que escreveu mais de três mil páginas de fragmentos de suas lembranças.

Como o próprio Luria (2008, p. 19) assegura, sua atividade consistiu em um esforço de recuperar o passado e esperar um futuro, mas também assegura que “as probabilidades são arrasadoramente contra ele” [...]. Todavia, reconhece que “em certo sentido se pode dizer que ele foi vitorioso [...]”. Assim, “o verdadeiro autor é o seu herói”. Escrever foi uma forma que encontrou para sentir-se vivo. As inquietantes lembranças do ex-soldado corroboram com nossa investigação, no sentido de reforçar a contribuição da memória no processo de construção da identidade e da personalidade do indivíduo.

Este psicólogo soviético dedicou-se, assim, como os demais membros da chamada *Troika*, Leontiev e Vigotski, aos estudos das funções psicológicas, especialmente, as superiores. Lima, Jimenez e Carmo (2008, p. 04) afirmam que “na leitura vigotskiana, o âmbito histórico-cultural é imprescindível para a adequada compreensão das funções psicológicas superiores [...]”, superando a visão unilateral e a-histórica do desenvolvimento dessas funções.

Nessa tela, por considerar a indivisibilidade do ser humano, por entender que subjetividade e objetividade são elementos indissociáveis do indivíduo e considerar a memória com uma importante função no processo de assimilação da realidade em conjunto com outras funções, é que inicio o presente texto com breves recordações da infância até o ingresso na academia, em que relato o meu encontro com o curso de pedagogia, o qual viria a ocupar grande parte de minhas prematuras investigações acadêmicas, e, sobretudo, do meu reconhecer-se e fazer-se docente e do meu encontro com o marxismo.

Justifico tal atrevimento a partir da compreensão de que através da história de vida podemos reconhecer aspectos formativos dos indivíduos, adquiridos ou estabelecidos em suas experiências cotidianas, não somente na escola, mas também nas mais variadas atividades educativas e grupos que participa ou participou. Pensando na formação do educador em sentido ampliado, essas vivências também repercutirão na atividade docente.

Recorri, pois, às minhas “memórias” no intuito de perceber, através de fragmentos de minha história de vida, o percurso formativo que me possibilitou realizar as escolhas profissionais e teóricas que fiz, na busca de encontrar o que me motivou e me motiva a perseguir o meu objeto de estudo. De fato, reforçando a compreensão que as experiências desenvolvidas ao longo da vida são componentes integrantes da formação humana, tal intento se justifica e se mostra extremamente relevante.

De Luria (1979, p. 39), merece destaque sua investigação exaustiva dessa função psicológica em seu aspecto filogenético e ontogenético. Ele compreendeu “por memória o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior” e, atesta que “os fenômenos da memória podem pertencer igualmente ao campo das emoções e ao campo das percepções, ao reforço dos processos motores e da experiência intelectual”.

Ainda sobre a memória, o historiador Eric Hobsbawm (2014) ressalta que existe uma zona de penumbra entre a história e a memória, entre o passado como um

registro geral e uma experiência lembrada de nossas vidas, “mas sempre há essa terra de ninguém no tempo...” (HOBSBAWM, 2014, p. 16). Há, para os seres individuais uma memória¹ que lhe pertence, pois vivenciou os fatos e as memórias que são suas, mas há também aquelas que foram transmitidas por tradições e documentos sociais e familiares. Assim, nos reconhecemos na história e no meio em que vivemos, a partir das experiências e das memórias individuais e coletivas. Por isso, lembrar é tão importante, assim como o registro dessas lembranças, que se constituem fontes históricas, seja de um sujeito ou de uma sociedade.

Encorajada pelos autores citados arrisquei-me a incomodar os possíveis leitores com minhas “pequenas memórias. Sim, as memórias pequenas de quando fui pequeno, simplesmente” como expresso por Saramago (2006) na obra *As pequenas memórias*, já que todos são historiadores de sua “própria vida passada consciente, na medida em que elabora uma versão pessoal dela: um historiador nada confiável” certamente (HOBSBAWM, 2014, p. 16). Eis aqui os fragmentos que as “paredes da memória” me permitiram lembrar.

Como muitos naqueles tempos, meus pais nasceram predestinados a uma “Morte e vida severina”; “iguais em tudo na vida” que morrem de “morte igual, mesma morte severina”; “[...] que é a morte de que se morre de velhice antes dos trinta, de emboscada antes dos vinte, de fome um pouco por dia (de fraqueza e de doença é que a morte severina ataca em qualquer idade, e até gente não nascida [...])”. O poema de João Cabral de Melo Neto – escrito em 1954 – acima citado, indica a histórica problemática nordestina, representativa para o Ceará, também assolado pelos dramáticos ciclos de seca e pobreza. Ribeiro (2014, p. 20), na busca de perceber como a literatura cearense apresenta a sociedade local na virada do século XIX para início do século XX apresenta atores sociais, os quais, nos dizeres do autor se constituíam de indivíduos de segunda e terceira classe, empobrecidos, desterritorializados, “uma gente sem eira nem beira, sem nome ou sobrenome,

¹ Sobre o tema é oportuno considerar também as contribuições do sociólogo francês Michael Pollak (1992, p. 02) ao destacar que “a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa”. São os acontecimentos vividos pessoalmente e os “por tabela”, ou seja, narrativas realizadas pelos grupos dos quais a pessoa se sinta pertencente, mas que ganha tamanho relevo que o imaginário o toma como seu, sem que essa pessoa o tenha vivido; e, por espaços, pois “existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico” (POLLAK, 1992, p. 2-3).

entregue à proteção e à violência do poder local latifundiário e coronelista aliado ao governo central”.

Nesta direção, os estudos de Josué de Castro demonstram que paira sobre o tema da fome um profundo silêncio, sob o qual poucos se dedicaram a romper, um assunto tão delicado e perigoso que foi transformado em tabu. Na obra *Geografia da fome*, publicado pela primeira vez em 1946, estuda esse fenômeno mundial, negado pelas pesquisas científicas, e suas consequências para a vida humana. Em suas palavras, “foram necessárias duas terríveis guerras e uma tremenda revolução social – a revolução russa – nas quais pereceram dezessete milhões de criaturas, dos quais doze milhões de fome”, para que o Ocidente ouvisse os gritos dos famintos e percebesse que a fome é uma realidade tão grotesca que não podia mais ser escondida (CASTRO, 1984, p. 21).

Em termos de Brasil, país considerado subdesenvolvido à época, sua situação em relação aos demais países da América Latina era nada confortável. Pois até mesmo os Estados descritos como ricos, no país, contraditoriamente, produziam muita pobreza para sua população. O mapa das áreas alimentares do Brasil, traçado por Castro (1984), a partir de suas pesquisas, revela-nos que a região denominada Sertão nordestino², apresenta epidemias de fome, embora seja produtora de alguns cereais. O mapa das carências alimentares, decorridas da falta de alimentação, demonstra que a população dessa região apresenta carecimentos de algumas vitaminas e minerais. É notório que a escassez alimentar provoca às carências nutricionais e possibilitam a manifestação de inúmeras enfermidades. Inclusive, hoje é sabido que a desnutrição afeta, em certa medida, o desenvolvimento cognitivo³.

Foi, portanto, na região Nordeste, que meus pais vieram a nascer e viver, mais precisamente, no sertão cearense. Pois se a morte Severina ataca, felizmente, “como se diz por aí” meus pais “escaparam” a sua triste sina. Nos tempos em que meus progenitores se uniram em matrimônio, em 1965, a fome, a seca, e a (in)voluntariedade política, dentre outros aspectos, ainda castigavam o Ceará e eles viveriam esse contexto por mais décadas... De 10 filhos, sobrevivemos nove! Sou a

² Essa região se estende da margem do Rio Parnaíba, no extremo norte, até o Rio Itapiricu, no extremo sul. Compreende as áreas centrais dos Estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia (CASTRO, 1984, p. 165).

³ Cf. SAWAYA, S. M. **Desnutrição e baixo rendimento escolar: contribuições críticas**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n58/13.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

nonagésima dentre eles; um dos irmãos, infelizmente, muitos antes que eu o pudesse conhecer, cumpriu sua sina de morrer antes de um ano de vida!

A pesquisa de Sousa (2007) aponta que a saúde pública no Ceará, nesse período, era bastante precária. Os surtos epidemiológicos eram constantes. Os periódicos locais denunciavam as péssimas condições de atendimento à população, particularmente, as mais pobres, e a insuficiência de hospitais. Tal calamidade foi sentido fortemente a partir de 1961, no surto de poliomielite⁴ que assombrou as famílias por toda a década; período provável em que ocorreu nosso infortúnio familiar, vitimando muitas crianças.

A taxa de mortalidade⁵ infantil, segundo os critérios da Organização Mundial de Saúde (OMS), penalizava principalmente, mães e pais pobres do Brasil.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na década de 1970, nos “anos de chumbo”, o país amargava uma taxa de mortalidade infantil de 115%, enquanto o Nordeste detinha a maior taxa de mortalidade entre as regiões brasileiras com 146,4%⁶. Pelas memórias de minha mãe, “vi muitos anjos sendo transportados em redes para o túmulo ou para as raízes dos quintais da família enlutada”.

Não é de se estranhar que essa calamidade pública não esteja associada ao problema da fome e as consequências que gera. Infelizmente, atualmente a obesidade tem ocupado grande parte das preocupações alimentares veiculadas pela grande mídia. Mas, parece-nos que a fome ainda continua sendo um tabu, como apontara Josué de Castro há décadas atrás.

Meus pais eram agricultores. Minha mãe mantinha atividade complementar de costureira, mãos que teciam nossas vidas, de quem, emprestando-me das palavras novamente do escritor Saramago, ainda escuto “o ruído inconfundível de uma máquina de costura, das de pedal (não existiam outras)”. Mulher de coragem e resiliência, professora de todos os dias, as primeiras lições foram com ela. Meu pai,

⁴ As epidemias de pólio foram uma constante no Ceará, durante toda aquela década, mas, não somente a pólio atacava a população. Há várias referências a surtos de varíola, sarampo, alastrim, além de uma preocupação muito grande com a tuberculose. (SOUSA, 2007, p. 100).

⁵ Mortalidade infantil consiste na morte de crianças no primeiro ano de vida, sendo a base para calcular a taxa de mortalidade infantil. Calculada a partir da observação no período de um ano do número de nascidos vivos. É normalmente, expressa em número de óbitos de crianças com menos de um ano, a cada mil nascidos vivos. O índice considerado aceitável pela Organização Mundial de Saúde (OMS) é de 10 mortes para cada mil nascimentos. Cf. http://tabnet.datasus.gov.br/tabdata/livroidb/Com2007/Com_C01.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

⁶ Não foi possível encontrar dados referentes ao estado do Ceará no ano de 1970, há dados a partir de 1991.

homem do seu tempo, trabalho e força, de pensamento e ação comunitária, pude apreender os valores da cooperação e da solidariedade. Ainda me recordo das farinhadas⁷ na Casa de Farinha e do animado campo de futebol que em tempos festivos sediou muitos “campeonatos”. Esses espaços não nos pertenciam, eram públicos, mesmo nos limites da propriedade “privada” da família (a única que tinha e poderia ter) e ocupavam a vista da frente de nossa casa.

Aliás, foi nessa casa que escrevi minhas primeiras palavras: no chão com giz de cera amarelo, percebi-me, a partir daí, lendo e escrevendo. Nela realizei minhas tarefas escolares que minhas irmãs ensinavam. Ainda guardo a lembrança da *Cartilha da Ana e do Zé* cuja imagem consta abaixo. No quarto, um pouco recuado dos demais cômodos da casa, brincávamos constantemente de escola. Quando interrogada sobre o que você vai ser quando crescer, dizia eu, que seria professora. Pensei que fosse apenas um desejo infantil e inocente.

Figura 1 – Cartilha da educação popular no Ceará⁸



Fonte: Aparecida Marques (arquivo pessoal).

⁷ Com base no estudo de Araújo (2013), a cultura da mandioca e seu beneficiamento nas chamadas Casas de farinha e suas farinhadas se desenvolveu no município de Itapiúna (subregião Maciço de Baturité localizada à 110 Km da capital cearense) com maior intensidade entre as décadas de 1960 e 1970. Contava naquele momento com 45 casas de farinha, que se caracterizavam pela produção de subsistência fruto da agricultura familiar. Esse fenômeno ocupa parte de minhas memórias, pois vivenciei algumas farinhadas, realizadas no regime de mutirão em que uma família ajuda a outra e como “pago” recebem uma pequena parte da produção e a promessa de cooperar com a farinhada da outra família. Essa particular experiência comunitária se revela uma resistência ao sistema econômico e, ao mesmo tempo, uma forma de adesão ao mesmo. O autor da referida pesquisa foi meu professor durante o ensino médio, a quem humildemente agradeço.

⁸ Criada em [1985] pela professora cearense Luiza de Teodoro Vieira a qual coordenou o programa de alfabetização no Ceará na década de 1960 sendo perseguida durante a Ditadura Militar. Foi uma das primeiras educadoras no estado a abordar o método de Paulo Freire. A cartilha voltava-se para a alfabetização da população do campo. É no ecoar de muitas vozes “a maior educadora que o Ceará já conheceu”, a exemplo do que relata o professor Ribeiro (informação verbal) e Herotilde Honório ex-aluna em entrevista ao jornal *O povo*. Cf. <https://www.opovo.com.br/jornal/cotidiano/2017/09/a-educadora-que-ensinava-liberdade.html>. Acesso: 10 mar. 2020.

Mas apesar dos castigos da estiagem, o sertão também é riqueza. Porém, sem pretender negar o inegável, o fato é que a miséria e o discurso sobre a região têm alimentado o estereótipo de uma gente sofrida, sisuda e ignorante. Nesses momentos “apesar de as mais diversas imagens reiterarem, discursiva e artisticamente, o desengano e o desencanto das gentes camponesas, a esperança, a alegria, o gozo da vida não se evaporam no calor do sol, não deixam de irrigar o coração [...]” (CHAVES, 2016, p. 24). As palavras do autor me remetem, as belezas do sertão que afloram sempre mais quando a chuva cai, pois na paisagem da infância lembro-me das festividades, das conversas acaloradas, das noites “enluaradas”, ouvindo estórias.

Ah! Havia um rio! Este em tempos de cheia represava na estrada que dava na escola: impossível passar sem tomar banho! Nós crianças, adorávamos aquele encontro: de um lado, água cristalina, do outro, água turva. Era possível sentir-se em dois lugares ao mesmo tempo. Mas “essa lembrança é o quadro que dói mais”, do “rio que tudo arrasta”, barragem ficou em seu lugar, forçando a migração de dezenas de famílias, que assim como a minha, mudaram-se para a palidez dos pequenos centros urbanos a que chamávamos de “rua” simplesmente. Da mata ciliar que margeava o Rio Castro, nada restou: com ela foi-se seus habitantes naturais, agora uma paisagem desoladora, nenhum pé de cajueiro!

Assim nas palavras de Saramago (2006, p. 13) me encontro novamente, hoje podendo contemplar o tesouro perdido, pois

A criança que eu fui não viu a paisagem tal como o adulto [...] A criança, durante o tempo que o foi, estava simplesmente na paisagem, fazia parte dela, não a interrogava, não dizia nem pensava, por estas ou outras palavras: “Que bela paisagem, que magnífico panorama, que deslumbrante ponto de vista!”

Com o passar do tempo “a gente cresce”... Nos tempos de adolescência, quando cursava o ensino médio – iniciei meus estudos ainda sob a Lei da Reforma do Ensino nº 5.692/71 e finalizei a então chamada educação básica sob a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96) – diante das precárias condições da profissão docente, e dos também precários discursos sobre a mesma, soterrei o sonho infantil de ser professora, em busca das atraentes profissões liberais, porém, neguei-o até o fim.

Porém, não havia tantas possibilidades para quem não era de família das mais abastadas. Felizmente, consegui uma bolsa de estudos parcial para o curso de administração em uma instituição privada da região. Por sorte, acaso, não sei... fui aprovada também no curso de pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC). Deu-se então meu primeiro contato com a docência. Vi-me, pela segunda vez, professora. Apaixonei-me pela profissão, agora sem as ilusões da infância.

Enfim, embora não agisse conscientemente acerca dos caminhos vindouros, mas nas escolhas feitas ao longo de meus poucos anos de vida, diante das reclamadas oportunidades surgidas, os caminhos me trouxeram para a docência, mesmo quando relutantemente o neguei. Daí o meu encontro com Marx. Longe de ser um caminho como aquele percorrido por Lukács, tecido a fortes embates teóricos-práticos, o meu singelo caminho, como o haveria de ser, mostrou-me o mesmo mundo que suscitava tantas inquietações, tantas angústias, agora com respostas diferentes que hoje parecem ser óbvias, mas que eram, duramente soterradas pelas ideologias contrarrevolucionárias, antimarxistas, que nos dias atuais se levantam gigantescamente.

Hoje sei que “o meu caminho para Marx”, no campo da prática, se deu ainda nas pequenas experiências comunitárias, nas resistências políticas e/ou religiosas as quais participei ou simplesmente fui testemunha ocular ainda nos tempos de escola. Pois, presenciei por várias vezes, trabalhadores/as rurais – os ditos sem-terra – saqueando o comércio local, dentre outros problemas sociais.

Posso citar alguns espaços que considero importantes em minha formação: o jornal escolar *Alforria*; o Grêmio Estudantil Professor Assis Sousa (GEPAS); a União dos Estudantes do Maciço de Baturité (UEMBA) e o grupo religioso *Mater Dei*.

Depois, na academia o caminho para Marx ocorreu teoricamente e organicamente em instâncias organizativas, políticas e em atividade extracurriculares, como: o Colegiado do curso de pedagogia, do qual fui representante discente; o Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO) que alimentou minhas primeiras leituras dos teóricos da tradição marxista; o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES) e o Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS); Grupos que integrei orgulhosamente a primeira geração, nos quais pude ampliar meus estudos. Foram, para mim, espaços

formativos que dizem muito de onde e de qual classe falo. De classe em si, conscientemente tenho a clareza e posição de classe para si, como nos lembra Marx.

Minha primeira experiência docente ocorreu ainda durante a realização do curso; professora de história e geografia, como costume dizer: professora dos “pequenos”! Lecionava para as turmas dos anos iniciais. O pouco tempo que permaneci com eles, muito aprendi! Hoje me encontro professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), percorrendo caminhos antes inimagináveis: Cedro, Centro-sul, primeiro espaço de atuação na licenciatura, conhecendo outro Ceará! Itapiúna, Maciço de Baturité, lugar de nascimento; Sertão Central, a terra dos monólitos, lar de formação, abrigo para os novos dias, agora no IFCE *campus* Quixadá.

O incômodo porventura causado com esses pequenos dados autobiográficos é apenas para lembrar que, tomando as palavras de empréstimo do escritor Guimarães Rosa, o “real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. Sim, foi nessa “travessia” que me encontrei com o objeto de pesquisa que por ora o anunciarei, ou seja, essa trajetória, portanto, me conduziu até aqui. Como afirma Lukács (2008, p. 37) “a relação com Marx é a verdadeira pedra de toque de todo intelectual que leva a sério o esclarecimento de sua própria concepção de mundo”; a seriedade com que trata esse problema indica a tomada de posição diante “das lutas históricas” que há para travar. Resta saber se o intelectual irá refutar-se a elas ou engajar-se. Por isto, se posso escolher entre alternativas, minha posição se revela na classe trabalhadora, nas atividades emancipatórias possíveis de serem desenvolvidas na presente atualidade. Com diria Tonet (2012) melhor fazer pouco na direção certa, do que muito na direção do capital.

2 O CAMINHO SE FAZ NO CAMINHAR: REVISANDO A LITERATURA

Lembrando as palavras de Ant3nio Machado – no poema *Cantares* – no qual diz: “[...] caminhante, n3o h3 caminho, se faz caminho ao andar”. Assim justificamos esse momento da pesquisa: constru33o da revis33o da literatura acerca da Pedagogia Sovi3tica circulante no Brasil, com a finalidade de confrontar com o caminho ora tra3ado por n3s, na empreitada de apreender as determina333es reais do objeto em estudo. Enfim, era preciso um come3o... E a partida foi dada!

Dito de outra maneira, a presente revis33o, se constituiu a partir da necessidade de dialogar e, ao mesmo tempo, confrontar a presente inten333o de pesquisa com as produ333es j3 realizadas e publicadas no pa3s envolvendo nosso objeto de estudo. Essa iniciativa tamb3m possibilitou, al3m de uma aproxima333o com as discuss33es suscitadas nas produ333es analisadas, perceber os distanciamentos e as poss3veis contribui333es que nossa pesquisa traria para a problem3tica, possibilitando, ainda, repensar os objetivos da presente investiga333o.

Nesse andar, percal3os do estudo tamb3m foram surgindo e possibilitou visualizar alguns de seus limites que tamb3m s33o enunciados. Mas como era preciso iniciar a jornada, o primeiro passo de imers33o na realidade que circunda o objeto foi dado, sendo de extrema import3ncia, possibilitando-nos estabelecer conex33es antes n3o imaginadas, vislumbrando caminhos ainda n3o pensados e, conseq3entemente, impondo novos desafios...

Esperamos que a presente revis33o, possa situar o leitor na teia relacional que envolve a pedagogia sovi3tica em sua circula333o em territ3rio brasileiro e contribuir significativamente para a apropria333o desse conhecimento por professores e professoras deste pa3s. Estimular o surgimento de outras pesquisas e assim contribuir com o campo da pesquisa educacional, particularmente, sob a orienta333o marxista.

Pode-se afirmar, ent33o, que realizar um levantamento bibliogr3fico 3 se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir al3m. 3 munir-se com condi333es cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplica333o de pesquisas, ou quando for de interesse, reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos; observar poss3veis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necess3rios para a constru333o de um estudo com caracter3sticas espec3ficas; desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribui333o para a 3rea de conhecimento; propor temas, problemas, hip3teses e metodologias inovadores de pesquisa; otimizar recursos dispon3veis em prol da sociedade, do campo cient3fico, das institui333es e dos governos que subsidiam a ci3ncia. (GALV3O, s/d, p. 01).

Encontramos na literatura sobre pesquisa, diferentes designações para a técnica de Revisão bibliográfica sistemática. Essa polissemia se acentua ainda mais, se considerarmos a literatura internacional. Tradicionalmente, a área das ciências da saúde é pioneira no emprego desse tipo de técnica, entretanto, ao longo dos anos outras áreas tem introduzido essa prática na produção de suas pesquisas, tais como a educação.

Sem pretender aprofundar essa discussão, mas a título informativo, podemos dizer que as revisões da literatura podem ser de tipo narrativa, considerada mais tradicional, a qual visa “a busca de um assunto específico em acervos da literatura, até no uso de mecanismos e metodologias utilizados por acadêmicos e pesquisadores nos campos da saúde e educação para descrever o estado da arte de um tema” (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 123).

Enquanto a Revisão bibliográfica sistemática ou Revisão Sistemática (RS) é bem diferente da narrativa, pois exige uma sequência de etapas previamente definidas e padronizadas, sendo possível sua reprodução, pois é definida por Greenhalgh (1997, p. 672 *apud* BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 123) “como uma síntese de estudos primários que contém objetivos, materiais e métodos claramente explicitados e que foi conduzida de acordo com uma metodologia clara e reproduzível”. No interior desta última, destacam-se diferenças sutis entre as formas de abordar a literatura, são elas: meta-análise, revisão sistemática, revisão qualitativa e revisão integrativa (ROTHER, 2007).

Segundo Rother (2007, p. 01) “os trabalhos de Revisão Sistemática, são considerados originais, pois, além de utilizar como fonte os dados da literatura sobre determinado tema, são elaborados com rigor metodológico”. Ainda segundo a autora, baseada na Colaboração Cochrane no Brasil, recomenda-se a elaboração da Revisão Sistemática em sete passos: formulação da pergunta, localização dos estudos, avaliação crítica dos estudos, coleta de dados, análise e apresentação dos dados, interpretação dos dados, e, por fim o aprimoramento e atualização da revisão.

De acordo com Zoltowski *et al.* (2014, p. 97) a Revisão Sistemática é uma das técnicas mais potentes para a produção de síntese e análise da literatura existente das variadas áreas do conhecimento; surgiu a partir de estudos na área de medicina, mas ampliou-se para a utilização em outras áreas e “caracteriza-se pela aplicação de estratégias de busca, análise crítica e síntese da literatura de forma organizada, minimizando os vieses”. Dessa maneira, “revisar sistematicamente um problema de

pesquisa implica um trabalho reflexivo, não se resumindo a uma apresentação puramente cronológica e descritiva de uma temática” (FERNÁNDEZ RÍOS & BUELA-CASAL, 2009 *apud* ZOLTOWSKI *et al.*, 2014, p. 97).

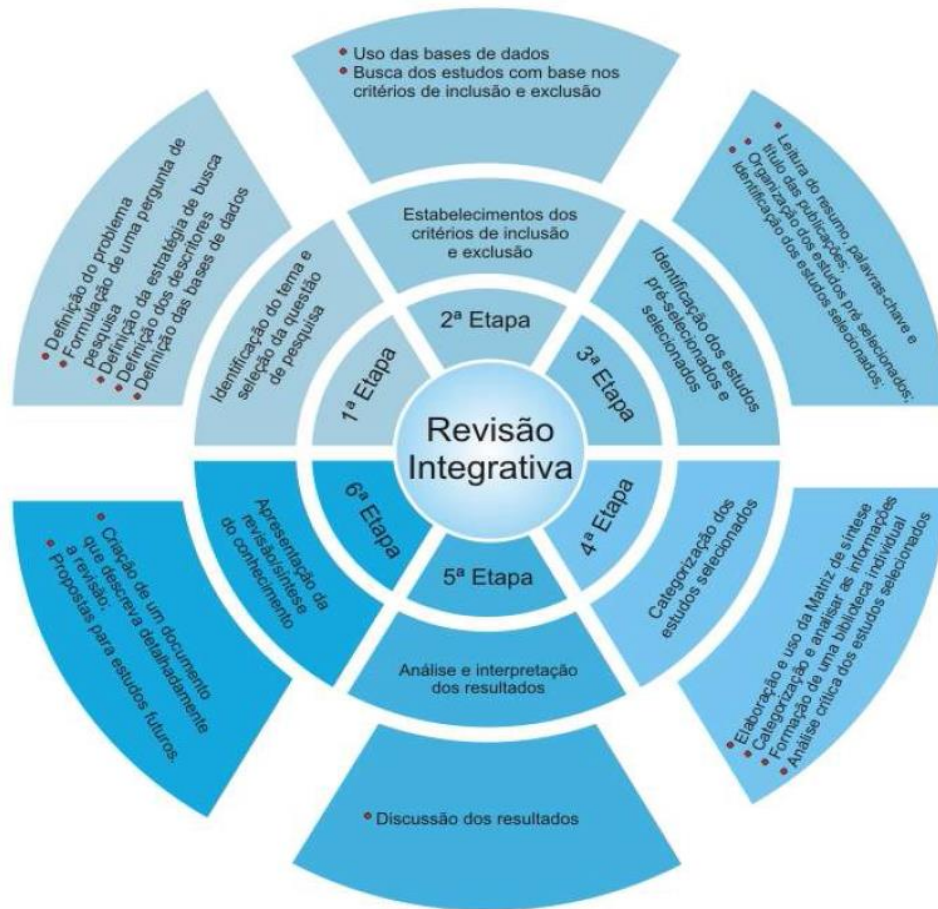
Para maior rigor de uma RS é necessário ter clareza da estratégia e dos critérios de inclusão e exclusão utilizados e explicita-los para que o futuro/a leitor/a, compreenda a arquitetura empregada pelo pesquisador/a, podendo, até mesmo, replicá-la, pois as revisões “buscam apresentar um processo formal e controlado, com critérios claros de inclusão e exclusão de estudos, a fim de explicitar aos leitores o caminho metodológico realizado” (AKOBENG, 2005 *apud* ZOLTOWSKI *et al.*, 2014, p. 97). No entanto, na perspectiva dialética esses critérios predominantes precisam contemplar os caminhos do próprio objeto, nisso consiste que os mesmos não podem ser rigidamente determinados aprioristicamente, mas podem ser, inclusive, modificados no percurso da busca de dados.

Embora compreendamos que essas tipologias de revisão sejam importantes não consideramos necessário atrelar nossa revisão a uma ou outra abordagem. Podemos dizer, apenas, que no caso desse estudo, a sistematização empregada se aproxima da Revisão Integrativa, que consiste num “método específico, que resume o passado da literatura empírica ou teórica, para fornecer uma compreensão mais abrangente de um fenômeno particular” (BROOME, 2006 *apud* BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 127).

De acordo com Botelho, Cunha e Macedo (2011), citando outros autores, essa forma de revisar a literatura existente se ampara em uma pesquisa sumariada de um conceito ou área de um conteúdo e tem como objetivo revisar métodos, teorias e/ou estudos sobre um tópico particular. Pode ser ampla ou limitada, cujas amostras podem ser de natureza qualitativa e/ou quantitativa sobre teorias e/ou metodologias, cuja análise é narrativa. Como apresenta uma sucessão de etapas bem definidas, essa característica assevera ainda mais a aproximação desta revisão com a técnica de Revisão Integrativa, conforme demonstração feita pelos autores acima citados, a qual reproduzimos na figura abaixo.

Porém, salientamos que na direção do materialismo histórico-dialético, defendemos a perspectiva da análise e narrativa crítica dos dados sumariados, além disso, que as etapas do processo não podem seguir a uma lógica que não seja a do próprio objeto, uma lógica imposta por aquele/a que pesquisa.

Figura 2 – Etapas da Revisão Integrativa



Fonte: Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 129).

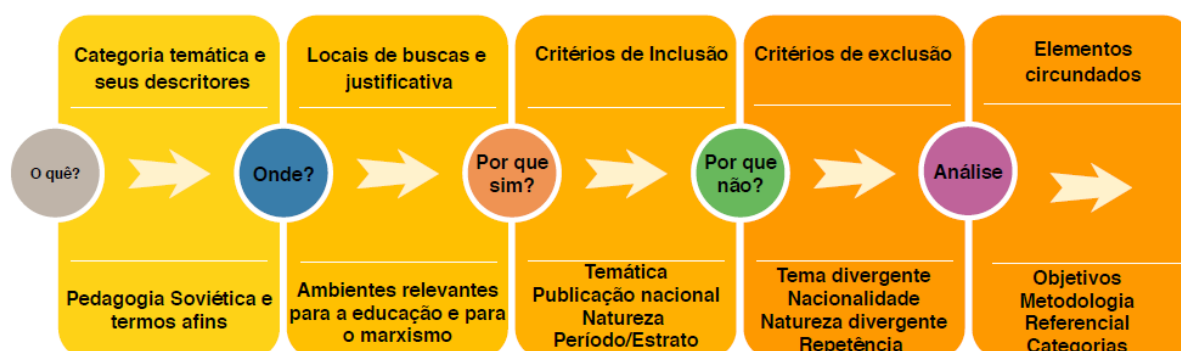
Dessa forma, estabelecemos o termo “pedagogia soviética” como eixo categorial norteador das buscas e seleções, todavia, dada a polissemia de termos utilizados para designar essa pedagogia, sinalizamos também para as suas possíveis correspondências, tais como: pedagogia socialista/social/do trabalho/marxista/da práxis, educação marxista/socialista/soviética/russa, escola soviética/do trabalho; e indicações dos pedagogos soviéticos.

Posteriormente, definimos os locais de busca de acordo com a relevância da produção científica no Brasil, sobretudo para a área educacional, com ênfase em periódicos e eventos marxistas, dada a fundamentação da pedagogia soviética. Além disso, para localizar a produção dessa teoria no seio da Universidade Estadual do Ceará (UECE), dada a vivência da presente autora enquanto discente da casa, incluímos locais de veiculação das produções acadêmicas da referida universidade. Tais locais serão indicados no decorrer do presente texto.

Feito isto, estabelecemos os seguintes critérios de inclusão: 1) menção a categoria norteadora, termos afins e/ou os pedagogos soviéticos no título; 2) ser uma publicação de periódicos e/ou anais de eventos nacionais; 3) ser um arquivo completo de artigo, dissertação e/ou tese; e 4) período das publicações e estrato *Qualis* dos periódicos sem restrições.

Nessa linha, para a publicação ser analisada seria necessário atender a **todos os critérios de inclusão e nenhum de exclusão**, os quais são: 1) incompatibilidade temática, ou seja, abordar um tema diferente do estabelecido; 2) ser uma produção veiculada em periódico ou anais de eventos estrangeiros; 3) possuir natureza divergente das estabelecidas, estar incompleto ou indisponível; 4) se repetir em outras buscas, prevalecendo a indicação no primeiro espaço localizado. Exemplificamos o processo de construção de nossa revisão na figura abaixo:

Figura 3 – Processo de elaboração da revisão



Fonte: Elaborado pela autora.

Há divergências entre a forma que utilizamos para realização de nossa revisão e o que aponta a literatura sobre a mesma. Essas divergências, a nosso ver, não se constituem em equívocos, mas sim na manutenção da prioridade do objeto, pois replicar uma técnica exige adequações para não perder de vista as determinações do objeto da pesquisa que está sendo realizada. Além disso, compreendemos que alguns dos passos perspectivados por nós se encontram subsumidos na maioria das etapas sugeridas pelos autores. No caso da quinta e última etapa, respectivamente, interpretação dos dados e elaboração de um documento que comunique os resultados, constituem-se, para nós, como exigências do próprio processo investigativo, sendo, pois, uma consequência necessária, dispensando, portanto, sua menção.

Dessa maneira, realizamos as etapas que julgamos necessárias para a compreensão do estudo que nos propomos realizar, exonerando uma adesão mecânica e acrítica de nossa parte. Desse modo, buscamos manter algo muito importante para uma Revisão Integrativa, que seja: definir com clareza a/s categoria/s, os descritores, locais de busca; levantar os dados e analisá-los com o maior rigor científico possível.

Nessa direção, buscamos abrandar possíveis equívocos, na elaboração desta RS, por isso foi realizada em duas fases: a primeira, desenvolvida no contexto da disciplina Seminário de Prática de Pesquisa II, cujas buscas foram realizadas entre setembro e outubro de 2016. Servindo-nos para situar o objeto de nossa pesquisa no âmbito brasileiro; e, a segunda, realizada no decorrer da disciplina de Seminário de Tese, cujo levantamento dos dados foi realizado entre os meses de março e abril de 2017. Esta segunda fase, foi necessária para refazer o percurso investigativo da primeira fase. Esse movimento nos permitiu, além de retificar e ratificar informações, ampliar o número de achados e estabelecer aproximações, distanciamentos, limites e perspectivas de nossa pesquisa frente as demais realizadas.

Nas demais subseções, apresentamos os achados decorrentes das duas fases, além da síntese elaborada a partir da leitura do material analisado. Esperamos ter, de alguma maneira, contribuído com a produção do conhecimento do campo educacional e possibilitar a discussão e atualização desses dados por outros pesquisadores.

2.1 “Quem não sabe aonde ir, qualquer caminho serve”

Se qualquer caminho serve, quando não se sabe bem aonde se quer chegar, iniciamos nosso percurso investigativo com o rastreamento das produções bibliográficas publicadas no Brasil sobre a “pedagogia soviética”, utilizando as estratégias descritas e constante no plano de trabalho. Portanto, após definirmos a categoria norteadora, os critérios de inclusão/exclusão e os locais de busca, procedemos com a busca propriamente dita, se constituindo na primeira fase desse processo.

Nessa primeira fase utilizamos os seguintes locais para a busca: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a EDUBASE, base de dados da Universidade de Campinas (UNICAMP);

bem como eventos e periódicos relevantes no Brasil, na área de educação e do marxismo, tais como: As Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); os Anais do Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM), da Associação Brasileira de Educadores Marxistas (ABEM) e a revista HISTEDBR On-Line⁹. Além disso, procedemos com uma busca na *Web* a fim de localizar produções não alcançadas pelos locais estipulados, mas que poderiam ser pertinentes à pesquisa, por isso, integram esta Revisão Sistemática.

Para enriquecer a investigação, no intuito de localizar as produções acerca da Pedagogia Soviética no seio da UECE, possibilitando ratificar sua circulação na referida instituição, rastreamos o Banco de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), os Anais da Semana Universitária da UECE e a revista *Arma da Crítica*¹⁰. Todavia, as buscas nos Anais da Semana Universitária foram refeitas na segunda fase da RS, haja vista a constatação de equívocos quanto a inclusão/exclusão e dada a necessidade de atualização dos dados. Como as dissertações localizadas no PPGE/UECE se encontram disponíveis no Banco de teses e dissertações da Capes, optamos por mencioná-las nesse ambiente.

De acordo com as informações constantes na página do Portal de Periódicos Capes, o mesmo é uma biblioteca virtual que possui um acervo de mais de 45 mil títulos e 130 bases referenciais. Alega-se ainda disponibilizar o melhor da produção científica internacional. A escolha do Portal deu-se pela sua relevância para o âmbito da pesquisa no Brasil, cuja existência foi oficializada nos anos 2000, período no qual se iniciou a criação de bibliotecas virtuais e o processo de digitalização do acervo das mesmas, se constituindo em um mecanismo de fortalecimento ao desenvolvimento da pós-graduação no Brasil.

A busca no Portal Capes, ocorreu por assunto, utilizando os seguintes descritores separadamente: pedagogia socialista soviética; pedagogia marxista; e, pedagogia soviética, totalizando **73** produções, das quais apenas duas abordavam o tema; mas como se tratava de publicações veiculadas em periódicos estrangeiros foram excluídas.

⁹ Periódico vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR).

¹⁰ Periódico realizado, à época, pela Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes (E-Luta) do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGEB) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO), vinculado ao Centro de Educação (CED) da UECE, cuja representatividade no PPGE/UECE se faz através da Linha de pesquisa Marxismo e Formação do Educador.

A EDUBASE é uma base de dados de artigos e periódicos nacionais em educação e áreas afins, desenvolvida em 1994 pela Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP. Sua escolha se deu por hospedar periódicos nacionais na área educacional. Procedendo com as buscas obtivemos um total de **09** publicações, das quais apenas uma atendia a categoria, porém, todas foram excluídas por atenderem a um dos critérios de exclusão.

A consulta na ANPED ocorreu primeiramente na Biblioteca, na seção do Grupo de Trabalho 09, o qual iniciou sua história na ANPED como Educação e Trabalho em 1981, mas a partir de 1986, assumindo a perspectiva marxista, passou a se denominar Grupo de Trabalho – Trabalho e Educação (GTTE) e, adotada oficialmente em 1989 na coordenação de Gaudêncio Frigotto (BOMFIM, 2007, p. 02).

As buscas na ANPED se justifica por sua importância na consolidação das pesquisas em educação no Brasil. Enquanto o destaque feito ao GTTE se fez devido ao enfoque marxista de suas pesquisas, cujas principais ideias margeiam nosso objeto, tais como: o trabalho como categoria central para a compreensão da sociedade e o trabalho como princípio educativo (BOMFIM, 2007, p. 03).

Feita a devida justificativa, podemos então expor a coleta de dados na ANPED, a qual, surpreendentemente, retornou **217** resultados, todavia, apenas **uma** produção atendeu a todos os critérios de inclusão, as demais foram descartadas.

O EBEM é um evento empreendido pela ABEM¹¹ que ocorre a cada dois anos. O primeiro foi realizado em 2005 e o penúltimo em 2016, período do levantamento dos dados. Reúne trabalhos de pesquisadores da área da educação de todo Brasil, que tenham a teoria marxista como referência. Por isso o selecionamos, já que a pedagogia soviética se constituiu na primeira experiência escolar cuja base teórica foi o marxismo.

Em relação ao EBEM foram localizados apenas os Anais com os resumos do I e III Encontro; os demais não estavam disponíveis nos endereços indicados. Buscamos no localizador do arquivo por: pedagogia socialista, pedagogia soviética, pedagogia marxista e educação. 08 publicações foram localizadas, 04 atenderam à

¹¹ Criada em 16 de julho de 2009 em plenária por ocasião do IV EBEM, designada de ABEM, se constitui de acordo com seu estatuto Art. 1º, parágrafo 1º “como uma rede de articulação científica, acadêmica e política de educadores marxistas, com o compromisso com a luta pela superação do capitalismo e construção da sociedade comunista”.

temática de pesquisa, mas foram eliminadas por se tratar de resumos, adequando-se a um dos critérios de exclusão.

Posteriormente, procedemos com uma busca no Portal de Eventos da ABEM com a finalidade de ampliarmos as informações; desta vez, localizamos as comunicações do VII encontro. Não houve necessidade de indicar descritores em mecanismos de busca. Assim, analisamos os títulos dos trabalhos apresentados e aplicamos as mesmas estratégias utilizadas nos Anais, com o acréscimo dos nomes dos pedagogos soviéticos. Das 12 produções que tratavam de educação e marxismo, apenas 04 abordavam nossa temática de estudo, contudo, havendo divergência quanto sua natureza, foram eliminadas. Assim, no EBEM os **20** trabalhos localizados foram eliminados.

A revista HISTEDBR On-line é um periódico criado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) o qual foi fundado em 1986 na Faculdade de Educação da UNICAMP; a revista iniciou suas publicações em 2000. Buscamos no site do periódico pelos seguintes descritores, separadamente: pedagogia socialista, Krupskaya, Pistrak e Makarenko. Assim, localizamos **09** (nove) artigos, dos quais **02** (dois) foram analisados e o restante descartados.

No intuito de ampliar os achados e demonstrar a intensa produção acadêmica no Brasil sobre a Pedagogia Soviética realizamos uma busca na *Web* utilizando apenas dois descritores: pedagogia socialista soviética e pedagogia da práxis. Realizamos uma primeira seleção seguindo os critérios de inclusão/exclusão; após isto, buscamos a informação no *site* hospedeiro para ratificar a origem da produção. Localizamos **23** produções: excluímos 12, restando **11** trabalhos para análise.

O rastreamento das produções na Revista Arma da Crítica¹² foi necessário por ser um periódico realizado em parceria com o IMO, o qual está vinculado ao CED da UECE. Este instituto, conforme Jimenez e Oliveira do Rio (2005), vem ao longo de sua história “desenvolvendo um programa de pesquisa e formação inspirado no materialismo histórico-dialético, mais particularmente, na ontologia marxiano-lukacsiana”, portanto sua contribuição no âmbito da teoria e prática marxista encontra respaldo nas interfaces que realiza com o sindicalismo cearense, assim como com os programas de pós-graduação em educação da UECE e UFC, além da gama de

¹² Atualmente a revista se encontra indexada nas seguintes bases: Plataforma LiVre e Latindex.

estudantes e professores que ampliam o seu horizonte formativo neste espaço e colaboram com os estudos e pesquisas realizadas em seu organismo vivo.

Foram examinados os números da revista a partir da primeira edição do Ano 01 de janeiro de 2009 até a edição do Ano 05 de outubro de 2015, pois à época da realização das buscas a publicação de 2017 estava em andamento, não sendo possível rastreá-la. Como o *site* não conta com sistema de buscas, procedemos com a verificação dos sumários das publicações analisadas, buscando nos títulos dos trabalhos menção à categoria norteadora de nossa pesquisa.

Encontramos no Ano 02, edição especial da revista de dezembro de 2010, na qual se apresenta o dossiê *Psicologia-histórico cultural e educação: por uma leitura marxista de Vigotski, Luria e Leontiev*, artigos relevantes,¹³ mas que não se adequavam aos critérios de inclusão estabelecidos. Dessa maneira, apenas uma produção se aproximava da temática, mas após a leitura do resumo, também foi eliminada.

Localizamos, além dos artigos já citados, importantes publicações para a nossa pesquisa, mas que escapam ao objetivo do presente texto, todavia sua menção se faz necessária, são elas: *Revolução russa: vitória, degeneração e resistência*, publicada na edição do Ano 2, número 2 de março de 2010 e a resenha do livro *Comunistas contra Stalin: massacre de una generación* de Pierre Broué, no Ano 3, número 3 de dezembro de 2011, ambas de autoria de Frederico Costa.

A tabela apresentada abaixo sintetiza as produções selecionadas e/ou excluídas nos ambientes de busca utilizado nessa primeira fase de construção da Revisão Sistemática. É possível perceber que o número de retornos é bem expressivo, todavia após ler os resumos e aplicar os critérios de inclusão/exclusão, este número se torna bem reduzido. Percebemos ainda, que no caso da pedagogia soviética não ser possível estabelecer um único descritor, pois as nomenclaturas que assume são as mais variadas, não há um consenso sobre um termo que mais expressaria sua concepção de educação, de mundo e de homem.

¹³ Cf. BAPTISTA, M. das G. de A. **Práxis e educação em Vigotski**; BERTOLDO, Edna. **A concepção marxista de educação em Leontiev**; TULESKI, Silvana Calvo. **As apropriações contemporâneas dos estudos de A. R. Luria e suas implicações para a psicologia e educação**; e, OLIVEIRA, C. M.; CUNHA, M. L.; PAIVA, I. B.; CORREIA LIMA, N. A.; SOARES CUNHA, N. V.; GONÇALVES, R. M. DE PAULA. **O prelúdio da educação russa no período pré-revolucionário a 1917**.

Tabela 1 – Totalização dos dados na primeira fase da RS

AMBIENTE	LOCALIZADOS	EXCLUÍDOS	SELECIONADOS
<i>Periódicos Capes</i>	73	73	0
<i>EDUBASE</i>	9	9	0
<i>ANPED</i>	217	216	1
<i>EBEM (I, II e VII)</i>	20	20	0
<i>HISTEDBR-on line</i>	9	7	2
<i>Web</i>	23	12	11
<i>Arma da Crítica</i>	4	4	0
<i>Total geral:</i>	355	341	14

Fonte: Elaborado pela autora.

Findada a exposição desse primeiro momento de nossa investigação, o movimento real do objeto nos chama a rever o percurso ora apresentado. Nessa condição de verificar os achados desse primeiro encontro objetivo com as literaturas produzidas sobre o objeto de estudo, uma nova e rica trama percorrida nos fez reconstruir o caminho, pois ele é feito no caminhar. Entretanto, o segundo momento de produção da RS não se constitui em uma negativa ao primeiro momento, ao contrário, se articulam, se complementam.

2.2 “Caminhante não há caminho, somente sulcos no mar”

O segundo momento de construção da RS foi mobilizado pelo sentimento de que o momento anterior deixou valas abertas no pensamento, se constituindo em um obstáculo para a continuidade do processo investigativo; se constituiu, pois em um problema. Isso justifica a retomada das palavras do poeta de que no caminho só existe “sulcos no mar”. Mas, sobretudo e felizmente, nessa segunda busca algumas das lacunas surgidas foram superadas, não escapando, porém, aos limites do próprio processo.

No refazer do percurso, as buscas foram realizadas em diferentes locais, a saber: no Banco de Teses e Dissertações Capes; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); novamente, na Biblioteca da Anped; na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e nos Anais da Semana Universitária da UECE (2008-2016). Os termos de busca variaram de acordo com o ambiente, dadas às especificidades dos *sites* e serão explicitados quando da exposição do material coletado.

No Banco de teses e dissertações da Capes buscando por Makarenko, Pistrak, Krupskaia, encontramos **71** trabalhos, duas teses e 17 dissertações, das quais 03 (três) foram excluídas por não estarem disponíveis para *download*, restando assim **16** produções analisadas. O Banco Capes permite localizar produções da década de 1990, mas nem todas possuem o arquivo completo disponível. Dessa maneira, essas dissertações foram mencionadas, mas não analisadas. Além disso, é importante enfatizar que localizamos duas dissertações produzidas no contexto do PPGE da UECE, ratificando o rastreamento que fizemos na primeira fase da RS no Banco de teses e dissertações do PPGE/UECE, entretanto, preferimos mencioná-las no conjunto do Banco Capes.

Em mesmo local e buscando por pedagogia socialista OR pedagogia soviética, encontramos **34** produções, excetuando-se algumas repetições de trabalhos já contemplados no primeiro termo de busca, selecionamos 04 trabalhos, porém uma tese estava indisponível, restando assim apenas **03** trabalhos: duas teses e uma dissertação. Dessa forma como resultado do Banco de Teses e dissertações Capes temos a localização de **105** trabalhos e exclusão de 86 deles, sendo selecionados **19** produções.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a busca ocorreu da seguinte maneira: em busca avançada, com correspondência em qualquer termo utilizando os seguintes descritores: pedagogia socialista; pedagogia soviética; pedagogia socialista soviética; a partir de qual obtivemos 34 resultados, entre repetições e inadequações quanto a temática destacamos apenas uma dissertação oriunda de uma universidade cearense. Posteriormente, utilizando os termos Makarenko, Krupskaia e Pistrak, obtivemos 01 (um) resultado o qual foi descartado, por não haver compatibilidade com os critérios estabelecidos. Desta maneira, neste ambiente de busca, dentre **35** retornos, selecionamos somente **uma** produção.

Já na biblioteca da ANPED buscando por qualquer tipo de documento, em qualquer série e em qualquer Grupo de Trabalho, utilizando os termos de busca pedagogia do trabalho AND marxismo e depois por escola unitária OR politecnia não obtivemos resultado, mas buscando por escola do trabalho AND formação integral encontramos um (01) artigo relevante para o estudo o que nos possibilitou ratificar nossa primeira busca na ANPED, confirmando assim a seleção do dado já apresentado na primeira fase desta RS.

A Semana Universitária da UECE é um evento promovido anualmente em âmbito institucional que congrega pesquisadores de variadas filiações teóricas e envolve professores e estudantes da graduação e da pós-graduação das diversas áreas do conhecimento. Porquanto, o rastreamento nos Anais desse evento sobre a categoria norteadora do estudo foi absolutamente necessário para demonstrar a circulação da pedagogia soviética no contexto dessa casa, espaço formativo do qual a autora participa. Nessa esteira, rastreando os Anais de 2008 a 2015 (pois os arquivos de 2016 ainda não estavam disponíveis), encontramos produções relevantes para nossa pesquisa.

Utilizando os termos pedagogia soviética, escola do trabalho, pedagogia socialista e, trabalho e educação encontramos **15** produções, duas abordavam a temática estudada, mas apenas **um** artigo atendeu a todos os critérios de inclusão.

O rastreamento na SciELO ocorreu da seguinte maneira: os termos de busca foram utilizados de forma integrada e na opção Brasil, os quais foram: pedagogia socialista, no qual obtivemos 03 (três) resultados, 02 (dois) que se distanciavam da temática de estudo e uma resenha que se aproximava da temática, eliminada dada sua natureza divergente. Buscando por: escola do trabalho AND pedagogia do trabalho, obtivemos 53 produções, mas apenas uma foi selecionada. Logo, de um total de **56** trabalhos, analisamos apenas **um** deles. Abaixo, apresentamos um quadro que sintetiza os achados dessa segunda fase:

Tabela 2 – Totalização dos dados na segunda fase da RS

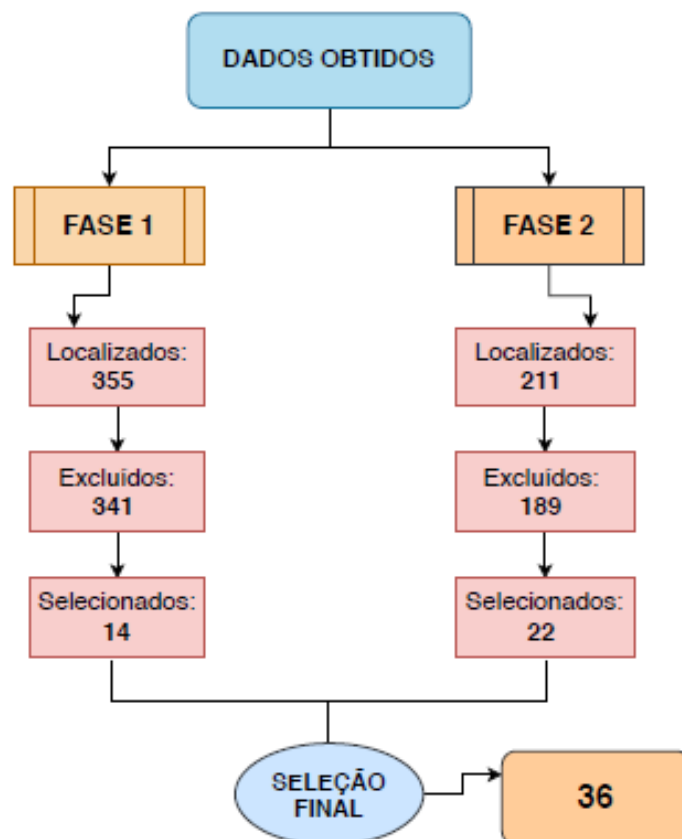
AMBIENTE	LOCALIZADOS	EXCLUÍDOS	SELECIONADOS
<i>Banco Capes</i>	105	86	19
<i>BDTD</i>	35	34	1
<i>Anais UECE</i>	15	14	1
<i>SciELO</i>	56	55	1
<i>Total geral:</i>	211	189	22

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos de uma maneira ainda mais ilustrativa sintetizar o montante das produções, as quais de alguma maneira responderam aos descritores utilizados, e o reduzido número de produções que de fato tratavam da pedagogia soviética em sua totalidade ou abordavam o pensamento de um ou mais de seus autores. Dessa maneira, como demonstra a figura abaixo, nas duas fases da RS localizamos **566**

trabalhos, dos quais **530** foram **excluídos**, restando **36** produções para **análise**, entre artigos, dissertações e teses. Destarte, a análise dos trabalhos consta em subseção posterior a esta.

Figura 4 – Resultados do processo de construção da RS



Fonte: Elaborado pela autora.

Feita a presente exposição, após a análise das produções rastreadas, foi possível estabelecer relações com nossa pesquisa, possibilitando, inclusive, perceber os limites impostos ao conhecimento do real, do próprio movimento do objeto.

A formulação da pedagogia soviética data de pouco mais de um século, dada sua matriz marxista, desenvolvida no contexto da União Soviética. Esta teoria pedagógica encontrou resistência em países de economia capitalista. Portanto, não se estranha o fato dessa pedagogia não ser amplamente difundida em nosso país, visto que não penetrou na educação brasileira pelas mãos do Estado, a exemplo de outras concepções pedagógicas, como a escola tradicional, o escolanovismo e o tecnicismo. Exatamente por não se tratar de uma pedagogia burguesa, a pedagogia

soviética encontrou obstáculo em sua divulgação e adesão, pois trata-se de uma pedagogia revolucionária, que visa a emancipação humana, gestada em um momento de efervescente ideal de superação do capital e construção de uma sociedade socialista.

2.3 Aproximações, distanciamentos e impasses

Sim, “até pode ser que os dragões sejam moinhos de vento”¹⁴, Assim diz a canção, valendo-se das “ilusões quixotescas”. É possível que as considerações a qual chegamos possam parecer ilusórias, mas se constituem em primeiras aproximações com o material coletado, passível de reelaborações.

Finalizada a exposição descritiva do processo de construção do levantamento, prosseguimos, com a análise, dos dados selecionados. A tabela abaixo apresenta o quantitativo de produções selecionadas para a análise de acordo com cada ambiente de busca e natureza, compreendida como o tipo de produção. Dessa forma, obtivemos 16 artigos, 16 dissertações e 04 teses. Salientamos que os artigos foram examinados integralmente, enquanto as teses e dissertações, dada a extensão desses documentos, mereceram um recorte no capítulo que aborda propriamente a Pedagogia Soviética.

Tabela 3 – Demonstrativo das produções por ambiente e natureza

AMBIENTE	NATUREZA			TOTAL
	ARTIGO	DISSERTAÇÃO	TESE	
<i>ANPED</i>	1			1
<i>HISTEDBR-On Line</i>	2			2
<i>WEB</i>	11			11
<i>Banco Capes</i>		15	4	19
<i>BDTD</i>		1		1
<i>Anais UECE</i>	1			1
<i>SciELO</i>	1			1
TOTAL GERAL:	16	16	4	36

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação às teses e dissertações é notório o número dessas produções disponíveis no Banco Capes, algo que no final de 2016 não foi possível localizar. Além

¹⁴ Referência à música Dom Quixote, do grupo musical brasileiro Engenheiros do Hawaii.

disso, sua atualização permitiu conhecer trabalhos produzidos antes da criação da plataforma Sucupira¹⁵, embora não estejam disponíveis para *download*, pois datam da década de 1990, período o qual a plataforma ainda não dispõe dos dados.

Buscamos nos trabalhos, os **objetivos**, a **metodologia** e o **referencial teórico** dos estudos; as categorias foram localizadas no decorrer da análise dos dados, ou seja, não foram previstas antes da realização da pesquisa, mas percebidas no seu decurso e vistas como importantes. Dado a isto, saltamos de um conhecimento sincrético à possibilidade de síntese. Do ilusório infinito das publicações para as suas contribuições, distanciamentos e dificuldades, como veremos a seguir.

2.3.1 Na tessitura da “colcha de retalhos”: quanto ao objeto

Coser uma colcha de retalhos é uma tarefa que exige, daquele que pretende costurá-la além da criatividade, paciência e disposição para compreender os limites da peça; juntar parte por parte, sem perder de vista o objeto inteiro. Assim, o ato de pesquisar também requer essas habilidades do pretenso pesquisador e impõe que este seja o mais rigoroso possível ao estabelecer os elos da trama. Nos encontramos nessa tentativa de estabelecer as conexões objetivas da realidade do fenômeno, como quem tenta emendar retalhos e dele surgir uma maravilhosa colcha, mesmo que originada de “retalhos”.

Desde a graduação, cursando a Licenciatura em pedagogia, passando pelo mestrado em educação, tenho dedicado meus estudos à pedagogia e sua constituição enquanto curso acadêmico no Brasil, margeando os seus pressupostos teóricos e seus desdobramentos práticos. Nessa caminhada inicial de pesquisa, uma lacuna fez-se no caminho, na travessia. Após defrontar com notícias sumariadas sobre a experiência pedagógica soviética, percebi que a pouca referência à essa pedagogia indicava seu parco conhecimento pelas pedagogas¹⁶ e pedagogos deste país, quiçá dos demais licenciados.

¹⁵ Criada em 2014, de acordo com a Capes, a plataforma Sucupira é uma nova ferramenta *online* para coletar informações, realizar análises, avaliações e servir como base de referência. Seu nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira autor do Parecer nº 977 de 1965, que formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira.

¹⁶ Utilizo primeiramente a forma feminina pois os dados apresentados por Freitas, M. (2015), apontam que o curso de pedagogia é o terceiro a concentrar o maior número de mulheres, perdendo apenas para o Serviço Social e a Enfermagem, denotando suas raízes históricas que converge com o processo de feminilização da docência Brasil. Das professoras leigas, das normalistas, às professorinhas, às tias, às pedagogas.

Mas felizmente, o ideário revolucionário conta com agentes interessados em manter viva a chama da rebeldia e não permitir que essa experiência seja solapada da história. Dado a isso, em busca de informações sobre essa pedagogia, movida pela curiosidade acadêmica, o espanto e a estranheza, ocorreu meu primeiro encontro com a pedagogia soviética. Momento este, subsidiado pelo IMO, em consequência de ser aluna da FECLESC/UECE, e de ter participado das atividades desenvolvidas no GPTREES/LAPPS.

Quando da realização da XV Semana Universitária da UECE, em um encontro promovido pelo IMO, em um dos minicursos oferecidos por essa ocasião, conheci de maneira breve e instigante alguns teóricos dessa experiência pedagógica revolucionária. Desse momento em diante, percebi sua ausência ou sua breve menção na maioria dos manuais de história da educação que conhecia até o momento. Tendo minha formação de pedagoga na FECLESC/UECE como parâmetro, passei pelo trabalho de monografia e de dissertação com a recorrente indagação: por qual motivo o conhecimento sobre a experiência educativa soviética não faz parte de nossa formação?

Findado o mestrado, tomando ainda minha formação de pedagoga e mestre em educação como norte, passei a esboçar uma futura pesquisa, a qual partiu do pressuposto de que a Pedagogia Soviética poderia estar presente nos cursos de pedagogia da UECE. Para tanto, a partir de uma preliminar análise das matrizes curriculares dos cursos de pedagogia da UECE nos seus diversos *campi*, em vigor naquela época, pude perceber que não havia uma circulação explícita da Pedagogia Soviética nesses cursos, mas sim, possibilidade dessa circulação ocorrer no contexto de algumas disciplinas.

As indicações da Banca de Qualificação nos propiciaram uma profunda reflexão sobre o próprio objeto de pesquisa, o que nos levou à compreensão de que a formação da/o pedagoga/o na UECE se tratava do contexto em que o objeto emerge; se apresenta enquanto fenômeno histórico-social, com toda sua problemática. Assim, pudemos estendê-lo ao abrangente campo da formação e atuação docente no contexto brasileiro.

No decorrer da construção dessa pesquisa, inclusive no momento da qualificação, ouvi de colegas e professores a mesma indagação: por que é importante que a/o pedagoga/o conheça a pedagogia soviética? Por várias vezes essa pergunta ressoou, e por tantas vezes o silêncio ecoou. Somente agora, a possibilidade de

resposta para a indagação feita pôde ser finalmente esboçada, a qual intuitivamente já se fazia presente em minhas inquietações.

A partir dessa indagação principal, outros questionamentos foram suscitados: quais os fundamentos ontológicos dessa teoria pedagógica? Por que estudar a Pedagogia Soviética hoje, sobretudo no contexto brasileiro? Podemos a partir desse conhecimento transformar as práticas pedagógicas atuais? Seria importante para a/o estudante de pedagogia e demais licenciaturas conhecer a Pedagogia Soviética? Há consideráveis contribuições para a formação de professores/aa? Se sim, quais? Tentaremos discutir essas indagações no decorrer da exposição da presente proposição de tese.

Ao me deparar com a recente discussão em torno do movimento autodenominado “Escola sem partido” e do atual influxo da educação brasileira, compreendi que a presente pesquisa possui um papel social de relevância para o campo da formação de professores. Destacando o papel da docência, vistas a uma prática educativa que vise a emancipação humana. Para tanto, é preciso que os futuros docentes desse país conheçam e reconheçam experiências pedagógicas; que coloquem a emancipação no horizonte das possibilidades humanas. Salientamos ainda que esta pesquisa parte da realidade concreta de homens e mulheres reais que atuam ou atuarão na docência.

Portanto, o problema de pesquisa emerge dessa realidade contextualizada. Como nos lembra Saviani (2013), para longe da vulgarização desse termo, um problema, não necessariamente, é uma pergunta, ou aquilo que dificulta algo, que obstaculiza o conhecimento de um dado objeto.

Mas, aquilo que a necessidade exige sua superação para não comprometer a própria existência; no caso particular, da pesquisa científica, o problema tem na realidade social/natural seu ponto de partida e de chegada, do qual se passa pelo processo de problematização-reflexão-ação, o qual suscitará novos problemas e, conseqüentemente, novos processos de reflexão.

Lembramos com Maia Filho (2009) que numa perspectiva materialista histórico-dialética a verdade resulta da construção conceitual e categorial situada historicamente, a qual resulta em um duplo movimento: em sentido diacrônico e sincrônico; assim, o ser humano abstrai a realidade de um dado objeto em sua ação e relação com os demais. Princípiu que “a essência dos fatos sociais, as categorias universais que explicam tanto a realidade fenomênica como estrutural, não se

encontram num mundo das ideias separado da realidade”, mas sim, “construído historicamente a partir da análise contextualizada e dialética do real” (MAIA FILHO, 2009, p. 81).

Pensando nos parâmetros de formação docente no Brasil esboçados pelas políticas educacionais dos últimos anos após a promulgação da LDB nº 9.394/96, como garantir que nossos professores tenham, de fato, uma formação ampla que os proporcione refletir sobre a realidade brasileira, bem como a política educacional e suas consequências? Que elementos da formação dariam condições de enfrentamento da realidade, pautando-se numa visão de mundo crítica e ancorada num projeto de transformação social?

Para efeito de justificativa, sinalizamos a contribuição que esta pesquisa trará para o campo da formação e atuação docente no Brasil, visto que, extrapola os limites da pedagogia e se estende para as demais licenciaturas. Portanto, como queremos docentes que possam atuar na sociedade, vistas um projeto histórico de transformação social sem que estes conheçam experiências pedagógicas insurgentes? Sem que conheçam práxis educativas não-hegemônicas, ou contra hegemônicas, seja libertária, libertadora ou emancipadora? Sem que conheçam projetos históricos educativos como o principiado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)? Como requerer desses profissionais uma intervenção conscientemente guiada, ou como Saviani (2013, p. 28) problematiza, “uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta”?

Comumente nos dizem que toda pergunta requer uma resposta, mas nem todas as respostas são igualmente cabíveis a quaisquer perguntas e, tampouco dedutíveis apenas pelo esforço intelectual. Para estas perguntas, as respostas precisam ser dadas pelos sujeitos historicamente constituídos.

A legislação educacional brasileira, conforme expressa a LDB nº 9.394/96, em seu artigo 3º, inciso III, já sinaliza para a adesão ao “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, o que viabilizaria a veiculação das mais variadas pedagogias, sendo um dos princípios que devem guiar o ensino no Brasil. Atualmente presenciamos um ataque proposital a esse princípio, além da perda excessiva da liberdade de cátedra e da autonomia universitária, situado no atual desmonte da política educacional.

Diante dessa prerrogativa, entendemos que esse dispositivo “abre” e legitima a possibilidade, ao menos em plano legal, da circulação de ideias e concepções pedagógicas variadas; isso, portanto, possibilitaria a inclusão da Pedagogia Soviética no seio dos cursos de formação de professores/as no Brasil.

Essa situação pode ser reafirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação em Pedagogia aprovadas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1, de 15 de maio de 2006, que estabelece no artigo 6º a estrutura pedagógica do curso, propondo sua disposição em núcleos: núcleo de estudos básicos (inciso I), o qual envolverá, de acordo com o disposto na alínea **a** – a “aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade”; e, núcleo de aprofundamento e diversidade de estudos (inciso II), que possibilitará, conforme alínea **c** – o “estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras”.

Esses mecanismos dispostos nas DCNs de 2006, também possibilitaria a inserção da teoria pedagógica soviética nos conteúdos curriculares do curso de pedagogia nas universidades brasileiras. Embora haja possibilidade legal, tal experiência pedagógica continua em situação de fragilidade em relação a outras abordagens pedagógicas, a exemplo da pedagogia ativa traduzida para o Brasil sob a ideia de escola nova ou educação nova, dando origem ao chamado movimento escolanovista expresso no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, cujo ideário permeou a educação brasileira de 1932 a 1969, conforme a periodização atribuída por Saviani (2008a) na obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*.

Hoje essas ideias vêm sendo retomadas por meio das chamadas Metodologias Ativas, que retomam o lema pedagógico do “aprender a aprender” ligado fortemente à chamada pedagogia das competências, confirmando a análise de Saviani (2008a) sobre o neoprodutivismo, atualmente operante na educação brasileira sob suas variantes: o neoconstrutivismo, o neo-escolanovismo e o neotecnicismo.

Ademais, a partir da aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior, os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, ganharam uma nova configuração, com uma proposta de incrementos pedagógicos à formação docente.

Esse dispositivo, exigiu, por seu turno, nova reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do país¹⁷.

A pesquisa de Ribeiro *et al.* (2018), a partir de uma análise comparativa entre a Resolução de 2006 (que institui as DCNs do curso de pedagogia) e a Resolução de 2015 (que institui as DCNs das licenciaturas) infere que:

Em linhas gerais [...] as mudanças ocorridas entre as Resoluções CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 e a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 demonstram adaptação e expansão das diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia para todos os cursos de licenciaturas, caracterizados pelos estudos integrados, de natureza inovadora, que carrega uma concepção de currículo mais flexível, com eixos norteadores que incentivam professores e colegiados para as constantes reformulações dos projetos pedagógicos, implementando um processo permanente de ajustes curriculares dos cursos de formação de professores às resoluções estabelecidas ao longo deste período (2006-2015). (RIBEIRO *et al.*, 2018, p. 56).

Importante lembrar com Freitas *et al.* (2019, p. 16) que a Resolução de 2015 trata de um documento “cuja finalidade consiste numa tentativa de ampliar a formação de professores e, ao mesmo tempo, equiparar os cursos de licenciatura, sobretudo, no tocante à ampliação da carga horária pedagógica das áreas específicas”. Essa demanda histórica de incremento de aspectos pedagógicos nas demais licenciaturas se faz necessária para garantir a efetiva relação entre os conhecimentos da área específica com o “saber ensinar”, e mais que isso, se reconhecer na profissão docente e compreender os aspectos mais gerais da educação.

Podemos destacar, ainda, com Freitas *et al.* (2019, p. 16) que essa Resolução (2015) traz “o apelo à docência como um instrumento de equalização social [...], vistas a promover a ética, a tolerância, a sustentabilidade, o respeito a diferenças de gênero e religiosa”. Indica ainda em artigo 18, § 3º, como competência dos sistemas de ensino a garantia de políticas de valorização do professorado da educação básica posta no documento como uma “[...] como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada [...]” (BRASIL, 2015, p. 15).

¹⁷ Atualmente a Resolução do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que estabelece uma conexão com a Resolução do CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 que institui a Base Nacional Comum Curricular para a educação Básica.

A Resolução em questão estabelece no Art. 8º as aptidões do egresso do curso de formação inicial para a docência, com destaque para o inciso VII, que diz: “identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras” (BRASIL, 2015, p. 07). Eis aí, que a própria legislação educacional vigente legitima a materialização de conhecimentos teórico-práticos que consolidam uma formação e ação docente crítica em face da realidade educacional brasileira.

A partir desses marcos legais, realizamos a pesquisa documental em dois momentos: primeiro, verificamos as matrizes curriculares do curso de Pedagogia de todos os *campi* da UECE, pois nossa intenção seria de analisar todos os currículos de pedagogia dessa instituição. Com isso, consideramos algumas disciplinas, anunciadas no quadro abaixo, como espaços potenciais de veiculação da Pedagogia Soviética. Todavia, a princípio, trabalhamos apenas com as matrizes curriculares publicadas na página oficial da instituição; decorreu daí a necessidade de aprofundar a análise mediante os Projetos Pedagógicos de cada curso.

No entanto, uma das indicações da Banca de Qualificação apontou para a redução de documentos para a análise. Desse modo, num segundo momento, selecionamos apenas os Projetos Pedagógicos dos cursos por aproximação. Isso possibilitou incluir os cursos de atuação profissional da autora. Assim, tivemos como documentos finais para a análise os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de pedagogia¹⁸ da FECLESC e CED e dos cursos de física, matemática, química e geografia do IFCE dos *campi* campus Cedro e Quixadá, respectivamente.

¹⁸ O curso de pedagogia é oferecido em sete *campi* UECE: no Centro de Educação (CED), campus Itaperi em Fortaleza; na FECLESC localizada em Quixadá; na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), em Limoeiro do Norte; na Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI); na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI) e Faculdade de Educação, Ciências e Letras dos Inhamuns (CECITEC) situada no município de Tauá.

Quadro 1 – Disciplinas para análise documental por natureza e local (matrizes curriculares)

DISCIPLINA	LOCAL	NATUREZA
<i>História da Educação</i>	CED; FAEC; FECLI; FACEDI; CECITEC; FECLESC; e, FAFIDAM. IFCE/QUIXADÁ; IFCE/CEDRO.	Obrigatória
<i>Psicologia da aprendizagem</i>	CED; FAEC; FECLI; FACEDI; CECITEC; FECLESC; e, FAFIDAM. IFCE/QUIXADÁ; IFCE/CEDRO.	Obrigatória
<i>Filosofia da educação</i>	IFCE/QUIXADÁ; IFCE/CEDRO.	Obrigatória
<i>Sociologia da educação</i>	IFCE/QUIXADÁ; IFCE/CEDRO.	Obrigatória
<i>Fundamentos do trabalho e educação moderna</i>	CED	Eletiva
<i>Pedagogia do trabalho</i>	CED	Eletiva
<i>Teoria e organização curricular</i>	FAEC; FECLI; FACEDI; CECITEC; FECLESC e FAFIDAM. IFCE/QUIXADÁ; IFCE/CEDRO.	Obrigatória
<i>Trabalho e educação</i>	FAEC; FACEDI e FAFIDAM.	Eletiva
<i>Pedagogia marxista</i>	FACEDI e FAFIDAM.	Eletiva
<i>Educação popular</i>	CECITEC	Obrigatória
	FECLESC	Eletiva

Fonte: Elaborado pela autora.

A decisão de incluir nessa análise os projetos dos cursos de Licenciaturas (anteriormente mencionados) no IFCE campus Cedro e campus Quixadá, se deu através das inquietações suscitadas na atuação nesses cursos, ministrando algumas dessas disciplinas: se a formação do pedagogo careceria do conhecimento da Pedagogia Soviética, como estariam as demais licenciaturas? Estariam tendo uma formação condizente com as demandas históricas da profissão?

Alertamos que a nomenclatura das disciplinas e período de oferta variam de acordo com a proposta pedagógica e instituição de cada curso, a exemplo dos cursos de pedagogia da UECE, a disciplina relativa à história da educação apresenta duas designações: História da Educação I em seis dos *campi* e História da Educação na FECLI, sendo ofertada no primeiro semestre na maioria das unidades e na FECLESC e FAFIDAM, no segundo semestre.

Caso similar ocorre com a disciplina ligada à temática de currículo, que assume diferentes nomenclaturas: Teoria e Organização Curricular (FAEC; FACEDI e CECITEC), Currículos e Programas (FECLI; IFCE/QUIXADÁ; IFCE/CEDRO) e

Teorias e Práticas do Currículo (FECLESC e FADIDAM), não sendo possível identificar disciplina equivalente no CED pela matriz curricular. Já a disciplina Trabalho e Educação corresponde à Educação e Trabalho na FAEC e Psicologia da aprendizagem, que consta como Psicologia da educação III somente na FECLESC.

No caso do IFCE, as disciplinas incluídas foram basicamente as mesmas, com diferenças sutis de nomenclatura e período de oferta. Pois, nos referidos cursos e *campi* mencionados a disciplina de Currículos e Programas mantém a mesma nomenclatura. Enquanto, História da Educação equivale a História da Educação no Brasil no curso de matemática no *campus* Cedro. Além disso, a disciplina de Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação equivale à Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação no curso de física do *campus* Cedro e responderia pelas disciplinas de Filosofia e Sociologia da educação nos cursos de pedagogia. As devidas comparações foram feitas por meio de fichas de análises e quadro comparativo.

Posteriormente, somente em posse dos projetos pedagógicos dos cursos é que empreendemos a análise propriamente dita, buscando apreender a visão e compreensão de docência difundida nos cursos, com base nos **objetivos do curso**, no **perfil do egresso**, nos **princípios da formação** (quando especificados) e nas **competências e habilidades profissionais**.

Em prosseguimento, com a finalidade de contrapor nosso pressuposto inicial de que não existiria nas disciplinas selecionadas, menção explícita à teoria pedagógica soviética e que as disciplinas que possuem uma aparente referência marxista, não garante a veiculação da experiência pedagógica soviética no curso, realizamos a análise das disciplinas, buscando menção à Pedagogia Soviética ou elementos de perspectivas pedagógicas inseridas na tradição socialista, assim como, alusão a seus principais articuladores.

Consideramos o texto da **ementa**, **os objetivos**, **o conteúdo programático** e a **bibliografia básica e complementar**. O quadro a seguir, aponta as disciplinas analisadas, em sua maioria na íntegra, ressalvadas as do CED que analisamos apenas o ementário:

**Quadro 2 – Disciplinas analisadas, por curso e instituição
(ementas/programas)**

DISCIPLINAS	CURSO	INSTITUIÇÃO
<i>Introdução à ciência da educação</i>	Pedagogia	FECLESC/UECE
<i>Sociologia da educação I</i>		
<i>História da educação I</i>		
<i>Sociologia da educação II</i>		
<i>Teorias e práticas do currículo</i>		
<i>Educação e trabalho</i>		
<i>Pedagogia do trabalho</i>		
<i>Pedagogia marxista</i>		
<i>História da educação I (geral)</i>	Pedagogia	CED/UECE
<i>Introdução a educação</i>		
<i>Filosofia da educação I</i>		
<i>Sociologia da educação I</i>		
<i>Educação popular</i>		
<i>Fundamentos do trabalho e da educação moderna</i>		
<i>Pedagogia do trabalho</i>		
<i>Educação e educação popular: com enfoque em Gramsci</i>		
<i>Fundamentos sócio filosóficos da educação</i>	Geografia	IFCE/QUIXADÁ
<i>História da educação</i>		
<i>Fundamentos sócio filosóficos da educação</i>	Química	
<i>História da educação</i>		
<i>Fundamentos sócio-filosóficos [Sic] da educação</i>	Matemática	IFCE/CEDRO
<i>Fundamentos filosóficos e sociológicos da educação</i>	Física	
<i>História da educação</i>		

Fonte: elaborado pela autora.

A análise dos documentos nos sugere que devemos nos preocupar com a formação de professores no Brasil, para que a docência se pautem em processos pedagógicos teórica e metodologicamente fundamentados e situados historicamente e socialmente. Logo após, sintetizamos em linhas gerais a análise documental feita dos PPCs dos cursos.

Essa análise contribuiu para ilustrar a necessidade de maiores delineamentos de uma formação docente comprometida com a emancipação humana, embora os parâmetros legais deixem “brechas” para isso. Como diria Pistrak (2009), que ponha o tema da atualidade em evidência, o qual se encarrega de encontrar as possibilidades postas nessas “brechas”.

Fica evidente, após a análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos e das ementas das disciplinas, que nos cursos de pedagogia existe a possibilidade explícita de veiculação da Pedagogia Soviética, dentre outras perspectivas críticas. No entanto, nas demais licenciaturas não há essa explicitação. De qualquer modo, em ambos os casos, a sua veiculação ou não, depende da posição político-formativa dos atores sociais: estudantes e docentes.

A abertura formativa apontada nos projetos pedagógicos, o enunciado das ementas, bem como os objetivos e referências bibliográficas¹⁹ não garantem, por si só, que todas suas indicações sejam realizadas, pois sabemos que entre as dimensões do currículo prescrito e a prática curricular podem existir abismos indissociáveis. Ressalvamos, portanto, que nos baseamos no que está documentado, não sendo nosso objetivo verificar a sua prática, embora seja algo necessário.

Desta feita podemos, preliminarmente, inferir que a teoria pedagógica soviética figura no currículo 2009.1 da FECLESC/UECE de forma explícita por meio de menção a temas que lhe são próprios ou de seus construtores, diferentemente do que ocorria no fluxo de 1991.1 que o antecedeu. Essa explicitação aparece em disciplinas obrigatórias e em disciplinas optativas que encaram a temática do trabalho e educação, sobretudo, na perspectiva do marxismo.

A exemplo, podemos mencionar o extrato da ementa da disciplina de *Introdução à ciência da educação* que denota essa possibilidade, a partir dos objetos de estudo da disciplina: “o conceito, o objeto e a história da pedagogia; a relação entre educação, pedagogia e ciência; a especificidade da pedagogia e sua integração com outras ciências da educação [...]” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2008).

Nos conteúdos há uma menção clara ao pedagogo soviético Anton Makarenko, assim como a proposta de educação socialista. Há no currículo disciplinas que potencializariam ainda mais a circulação dessa pedagogia, tais como: *Educação e trabalho*, *Pedagogia do trabalho* e *Pedagogia marxista*. Destacamos que no corpo

¹⁹ Não foi possível a análise dos programas das disciplinas do curso de pedagogia do CED/UECE, pois não constam no PPC do curso.

da ementa da disciplina *Pedagogia Marxista* figuram autores como “Marx, Engels, Lênin, Gramsci, Makarenko, Pistrak, Althusser, Lukács, Saviani e Paulo Freire” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2008). Todavia, por serem optativas não foi possível aferir a sua oferta e, tampouco, seus programas. Dentre as disciplinas listadas como espaços potenciais, a única disciplina que não possui uma possibilidade explícita é a de *Teorias e práticas do currículo*, dependendo ainda mais da tomada de decisão do/s indivíduo/s que a constrói.

Quadro semelhante ao anterior, pode-se depreender do ementário das disciplinas selecionadas no contexto do CED/UECE, todavia não tivemos acesso aos programas das disciplinas e isso dificultou a análise. No entanto, apesar de não poder demonstrar uma menção explícita à Pedagogia Soviética, é possível perceber a possibilidade de sua veiculação a partir dos enunciados nas ementas.

Além disso, localizamos produções bibliográficas de egressos e docentes do curso de pedagogia do CED/UECE, o que confirma que há evidências de sua circulação nesse curso, tais como os trabalhos da professora Lucila Maia Andrade; do professor Rômulo Soares e das professoras Betânia de Moraes e Ruth Maria de Paula Gonçalves que atuam no PPGE/UECE e de discentes egressos da graduação em pedagogia ou do mestrado acadêmico do PPGE, os quais são detalhados na próxima subseção.

Novamente, apontamos como exemplo a disciplina de *Introdução à educação*, a qual traz o seguinte ponto para estudo: “o modo capitalista de pensar e de aprender. A crítica marxista e suas lições pedagógicas” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011).

Além disso, registramos a existência de disciplinas, embora optativas, de caráter declaradamente marxista, *Educação e educação popular: com enfoque em Gramsci e Pedagogia do trabalho*, e que podem tematizar elementos da Pedagogia Soviética, tais como: educação e trabalho, escola unitária e escola única.

Por seu caráter eletivo, não poderíamos assegurar que as mesmas foram ofertadas, mas o trabalho intitulado *Pedagogia do trabalho: a presença da ontologia marxiana no curso de pedagogia*, apresentado no I EBEM pela professora Betânia Moreira de Moraes e a estudante (à época) Emanuela da Silva Severino, indicam que a mesma foi ofertada.

As autoras comunicam a existência dessa disciplina no contexto do curso de pedagogia do CED/UECE; indicam que tem como objetivo “contribuir para o avanço

da compreensão filosófica e sócio-política sobre a complexa relação trabalho-educação” (MORAES; SEVERINO, 2015) cujas discussões se ancoram na ontologia marxiano-lukacsiana. O que vem comprovar a sua oferta e o papel que exerceu na formação dos licenciandos/as que passaram pela disciplina.

Também é importante registrar a existência do Grupo de Estudos sobre a Pedagogia Soviética criado em março de 2017, articulado ao IMO e ao Núcleo de Psicologia Social e do Trabalho (NUSOL), que congregou, inicialmente, mestrandos/as e doutorando/as do PPGE/UECE, do qual sou parte, sob a orientação da professora Ruth Maria de Paula Gonçalves e dos estudantes (à época), também professores da rede municipal de Fortaleza Ciro Mesquita e Kerginaldo Freitas. O mesmo iniciou suas atividades em abril do mesmo, tendo como um dos principais objetivos se constituir como mais um espaço de circulação da teoria pedagógica soviética em sua relação com o marxismo.

Atualmente o grupo se expandiu e conta com a participação de professores/as da educação básica e de outras instituições que ofertam o ensino superior no estado. Podemos dizer que é um dos frutos desse movimento de retorno aos clássicos do pensamento educacional socialista e, sobretudo da Pedagogia Soviética.

Em relação aos cursos de Pedagogia (CED/FECLESC) podemos depreender a possibilidade e iminência da circulação de teorias pedagógicas críticas. No entanto, o cenário em relação à formação da/o pedagoga/o não se reflete na formação dos licenciados nas áreas e instituições analisadas.

É somente a partir da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que a carga horária das licenciaturas se modifica, exigindo do/a futuro/a licenciado/a uma maior articulação com a prática e vivências acadêmicas atendendo ao discurso de que os cursos seriam demasiadamente teóricos. Presencia-se no contexto da formação da/o pedagoga/o um aumento da carga horária prática e um recuo da formação teórica. No entanto, as demais licenciaturas, embora atendendo ao mesmo discurso, ele se transveste em apelo a uma formação pedagógica mais sólida, pois possibilitou o aumento de disciplinas ditas pedagógicas nesses cursos. Porém, o apelo à prática é ainda maior com o aumento da carga horária de estágio, de Práticas como Componente Curricular (PCC) – presente em cada disciplina – e o incremento do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Os cursos devem observar, portanto o efetivo mínimo de 3.200 (três mil e duzentas) horas com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, divididas em 400 (quatrocentas) horas PCC, distribuídas normalmente nas disciplinas ao longo do percurso; 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado; ao menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos; e, IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento. Além disso, estabelece que,

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 11).

Obviamente, o curso de pedagogia concentra um variado leque de saberes pedagógicos, enquanto que as demais licenciaturas buscam ter, no mínimo, uma formação que os possibilite a exercer a docência com base em princípios pedagógicos, os quais, comumente, são representados por disciplinas que englobam a filosofia e sociologia da educação, a psicologia e a história da educação, política e gestão educacional, além das teorias e práticas de currículo, didática e educação inclusiva, principalmente, com a oferta de disciplina específica da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

No caso do curso de Geografia, criado pela Resolução nº 012, de 04 de março 2016 – após a provação da Resolução de 2015 – seu PPC pontua a necessidade de uma formação pautada nos aspectos pedagógicos e da ciência geográfica. Advoga “a necessidade de se formar profissionais capazes de atuar na área de educação da ciência geográfica e que sejam sintonizados com as necessidades da sociedade atual”, tais como “conhecer as teorias psicopedagógicas que fundamentem o processo de ensino-aprendizagem, bem como os princípios de planejamento educacional” e, estabelece a competência de “dominar os conteúdos básicos que são objeto de aprendizagem nos níveis fundamental e médio” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2016).

Enquanto o curso de Química que iniciou suas atividades no semestre de 2008.2, pontua no perfil do egresso que uma de suas possibilidades é de serem

“capazes de aliar formação teórica e prática profissional, de forma crítica e reflexiva” e como uma de suas competências “entender o papel social da escola na sociedade vigente e suas contradições” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2018). Esses são os poucos momentos em que o texto se aproxima da docência. Importante observar que o PPC analisado é anterior à Resolução e que, atualmente o mesmo se encontra em reformulação.

No caso do curso de Matemática, criado em 2003 e tendo o primeiro reconhecimento em 2009, sua matriz curricular possui uma menor carga horária de disciplinas de caráter pedagógico. Todavia, seu PPC também se encontra em processo de adequação. Entretanto, expressa como um dos objetivos do curso “proporcionar ao licenciando uma formação ampla, diversificada e sólida, mediante a aquisição de competências [...] para o exercício crítico e competente da prática pedagógica” e como uma das competências voltadas para a docência a de “solucionar problemas reais da prática pedagógica, observando as etapas de aprendizagem dos alunos, suas características socioculturais, através da investigação sobre os processos de ensinar e aprender” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2017).

Já o curso de Física, foi criado pela Resolução nº 077, de 19 de dezembro de 2016, aponta para uma formação docente voltada para a área específica, desconsiderando a dimensão ampliada da educação, ocupando-se em larga medida do ensino. Constatamos isso através de um dos objetivos do curso, o mais próximo da docência: “formar profissionais para o exercício crítico e competente da docência nas sétimas, oitavas e nonas séries do ensino fundamental e nas três séries do ensino médio, com embasamento teórico-prático no ensino da Física” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2016).

Mais adiante, no perfil do egresso assegura que “o físico, independente de sua área de atuação, deve ser um profissional capaz de abordar e tratar problemas novos e tradicionais” e em traz como competências profissionais, que consideramos apropriadas à docência, “saber contextualizar, problematizar, criticar, questionar e refletir sobre a prática didática e pedagógica” e “saber intervir, transformar a sua própria prática, propor soluções, atuar de forma crítica e criativa” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2016). Embora sua criação ocorra após 2015, sua ênfase é na formação do físico e no professor de física.

Esses caminhos são indicados como possíveis de preparar o futuro licenciado para atuar no seu campo profissional, mas o que os objetivos dos cursos, o perfil do egresso e as suas competências e habilidades deixam escapar é uma preocupação longínqua com a atuação docente fundamentada e situada em saberes pedagógicos, enfatizando, em sua maioria, a relação do licenciando com a ciência objeto da especificidade de sua formação. Quando pensam na educação, se situam na dimensão do ensino.

Feito este esclarecimento, ponderamos que embora atentos aos requisitos pedagógicos quanto aos objetivos do curso e o perfil de seus futuros/as profissionais docentes, assim como as competências e habilidades, é notório que a formação desses licenciandos/as ainda se pauta fortemente nos pressupostos da área específica ao restringir à educação na dimensão do ensino.

Todavia, não cabe aqui nenhum juízo de valor quanto às propostas pedagógicas, pois se pensarmos no avanço que alcançaram na compreensão da docência nos últimos anos e a contradição que é própria do metabolismo do capital, considerando ainda que as relações interpessoais também são perpassadas por estas contradições, porém nada impede que os sujeitos partícipes do processo educativo tomem outra direção.

Dessa forma, não podemos inferir que os cursos não formariam professores e professoras para atuarem na profissão, não é isso! Apenas inferimos que do ponto de vista do currículo prescrito, a possibilidade de uma formação mais crítica e fundamentada em relação à educação pode ser mais restritiva, o que não comprometeria a formação como um todo, mas apenas poderiam faltar elementos substanciais para a análise crítica da realidade educacional em geral.

Destacamos, ainda, a importância e o papel que esses cursos exercem nos locais onde são ofertados, pois os projetos pedagógicos anunciam o *déficit* de professores/as nessas áreas, sendo os mesmos necessários para a melhoria da qualidade da educação. Por isso, também carecem de um profundo conhecimento da ciência em que irão atuar, sem que a ciência pedagógica se encontre de forma marginal. Além disso, esses cursos se constituem em um fator de melhoria econômica para aqueles que encontram espaço profissional de atuação.

De uma maneira geral, sem pretender esgotar essa discussão e muito menos fazer conclusões apressadas, pois possuem um caráter exploratório, carecendo de pesquisas destinadas a esse fim, as análises nos levam a considerar

que a luta por uma formação de professores condizentes com as necessidades educacionais do país ainda se faz presente. E que a aprovação da Resolução de 2015 se constitui em uma importante conquista, mas exige uma contínua busca por melhorias formativas, constituição da identidade docente, assim como de condições de trabalho, para todas as licenciaturas, principalmente, as das áreas específicas, que sejam atinentes aos conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício da profissão.

Diante do exposto é que propomos como objeto de estudo as possíveis contribuições da Pedagogia Soviética para a formação e atuação de educadoras e educadores no Brasil, por entender a atividade docente como práxis, portanto, sua realização ocorre por meio da relação entre o conhecimento e a ação pedagógica. Assim, a formação não se encerra na atuação, se articulam continuamente. Para tanto, foi necessário buscar os princípios da práxis pedagógica soviética para então, identificar suas contribuições para a docência nos dias atuais, conforme os objetivos destacados na próxima subseção.

2.3.2 “No meu infinito particular”: quanto aos objetivos

O propósito de identificar os objetivos de cada estudo alicerça a presente exposição, como poderemos depreender ao longo desta subseção. A partir desse rastreamento foi possível estabelecer aproximações e distanciamentos dos estudos com nossa pesquisa e não se perder na infinidade de propósitos dos demais estudos, como a canção de Marisa Monte adverte: “só não se perca ao entrar no meu infinito particular”.

Após a análise do material, pudemos classificar os trabalhos em 03 (três) eixos temáticos, a saber: 1) trabalhos que abordam a Pedagogia Soviética, de maneira mais genérica; 2) os que analisam o pensamento de um dos principais pedagogos dessa teoria; e, 3) os trabalhos que apontam experiências pedagógicas com base nessa pedagogia.

Tal caracterização nos permitiu visualizar que a Pedagogia Soviética além de estar presente no âmbito da produção acadêmica, também tem sido apropriada por movimentos sociais, em diferentes momentos da história da educação brasileira, como arcabouço teórico-metodológico de suas práticas; isso ratifica a atualidade e urgência em revisitar seus clássicos.

Quadro 3 – Caracterização das produções quanto aos objetivos

EIXO TEMÁTICO	ESPECIFICAÇÃO	TOTAL
Pedagogia Soviética	Congrega o conjunto de trabalhos que abordam essa concepção pedagógica de uma maneira geral sem aprofundar um teórico em específico.	09
Pedagogos soviéticos	Se constitui a partir de produções que enfatizam o pensamento pedagógico de um ou mais pedagogo/a soviético.	24
Experiências pedagógicas	Grupo de trabalhos que se debruçam em compreender experiências pedagógicas no Brasil, inspiradas na concepção de educação soviética.	03

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os 24 trabalhos sobre os pedagogos soviéticos, podemos destacar 11 estudos sobre Makarenko; 07 sobre Pistrak; 03 estudos sobre ambos e 03 sobre Krupskaya. Embora Pistrak seja o teórico mais mencionado nos referenciais teóricos e o segundo mais estudado, não há dentre o material que analisamos, teses que tematizem sua teoria. As teses localizadas, uma se destina ao estudo de Makarenko, outra a vida e obra de Krupskaya e as demais se debruçam sobre a experiência da pedagogia socialista no interior do MST, as quais são:

Quadro 4 – Teses analisadas segundo o objetivo

(continua)

AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO
ALFREDO, R. A.	A análise da pedagogia de Makarenko por Lukács e a relação entre o processo educativo e o de desenvolvimento histórico-social do ser humano: contribuições à psicologia sócio-histórica.	Tornar os elementos teóricos metodológicos que mediam a análise do poema pedagógico de Makarenko por Lukács como uma possibilidade de conhecimento para a pedagogia socialista.
BAHNIUK, C.	Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST.	Analisar a relação educação, escola e a estratégia socialista no MST à luz da pedagogia socialista.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 – Teses analisadas segundo o objetivo

(conclusão)

AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO
CASAGRANDE, N.	A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da pedagogia da terra.	Analisar o desenvolvimento do currículo do curso de Pedagogia da Terra realizado pela Via Campesina Brasil (ITERRA/IEJC) no período de 2003 a 2007.
LODI-CORRÊA, S.	Entre a pena e a baioneta: Louise Michel e Nadehzda Krupskaja, educadoras em contextos revolucionários.	Analisar historicamente os processos de conscientização que refletem na educação proposta por Louise Michel e Nadehzda Krupskaja, no contexto econômico, sócio-político e cultural que viveram.

Fonte: Elaborado pela autora.

No caso da primeira tese, analisamos o segundo capítulo *Análise da pedagogia de Makarenko por Lukács e a relação entre o processo educativo e o desenvolvimento histórico-social do ser humano: contribuições à psicologia sócio-histórica*.

Como explicitado, o objetivo seria depreender os elementos da análise de Lukács sobre a obra *Poema Pedagógico* de Makarenko, e a partir disso possibilitar o conhecimento da pedagogia socialista. Todavia, a análise da autora se concentra nas contribuições para a Psicologia Histórico-cultural e da análise de Lukács sobre a pedagogia de Makarenko como a acumulação originária da pedagogia socialista, com base no realismo socialista. Se destaque, ainda, a importante contribuição para o conhecimento desse texto de Lukács ainda não traduzido para o português, assim como a discussão que realiza sobre o realismo.

Na segunda tese, analisamos o terceiro capítulo *A pedagogia socialista na comuna de paris (1871) e Revolução Russa (1917)*. Nesta, a autora já inicia com a demarcação conceitual da própria pedagogia socialista, que segundo a mesma, “pressupõe a superação do socialismo utópico – enquanto um ideal a ser conquistado pela vontade e pelo esclarecimento”, pois os estudos de Marx e Engels permitiu “ao socialismo sair do terreno de uma utopia irrealizável para o de uma necessidade e possibilidade real” (BAHNIUK, 2015, p. 115).

Nessa empreitada a autora se utiliza de categorias dessa pedagogia, amparada principalmente em Pistrak e Shulgin, tais como: atualidade, auto-

organização, autosserviço, trabalho socialmente necessário e politecnia, mas não se debruça em um dos teóricos propriamente. A autora assegura que a concepção socialista de formação humana supera as perspectivas educacionais formuladas pela burguesia. Isso corrobora com nosso pressuposto de que a Pedagogia Soviética avança em termos de ciência da educação.

Enquanto a terceira tese, estuda a consolidação do curso da Pedagogia da Terra, se constituindo, como a autora aponta, em uma proposta de formação de educadores do campo que possui um projeto histórico e se articula pedagogicamente em um projeto-político-revolucionário. Com base, portanto, nos princípios da chamada pedagogia socialista. Para justificar a adesão a esse termo, a autora indica que “esta concepção/proposição de educação se constitui como uma teoria pedagógica [entendida aqui como os princípios que orientam a prática pedagógica enquanto práxis]”, e que toma o materialismo histórico-dialético como teoria (CASAGRANDE, 2007, p. 132).

Embora discordemos da mesma quanto a primeira inferência, pois pensamos que a própria prática e emergência revolucionária foram as precursoras da teoria pedagógica e seu fundamento, o trabalho, é fato que a teoria marxiana se constituiu no seu arsenal teórico. Analisamos o tópico 2.4 – *A pedagogia socialista – a origem de uma proposta de formação da e para a classe trabalhadora*, o qual trouxe contribuições para esta pesquisa.

A última tese, traz importantes contribuições sobre a vida e militância pedagógica das educadoras e revolucionárias Louise Michel, na breve Comuna de Paris e N. K. Krupskaya, na Revolução Bolchevique. Buscou entender o lugar que essas mulheres ocuparam nos processos revolucionários que atuaram e suas afinidades com a transformação educacional e emancipação humana. Uma vez que, os estudos sobre Krupskaya são mais escassos, a autora colabora significativamente para o conhecimento da mesma pelo público brasileiro. Para a presente pesquisa, nos dedicamos ao estudo do terceiro capítulo *Nadezhda Krupskaya: a estrela vermelha*. Suas contribuições incidem, principalmente, na concepção de escola e organização escolar.

O número de dissertações analisadas é consideravelmente maior que o de teses, por isso mesmo sintetizamos sua análise no quadro abaixo. Nesse, apresentamos os respectivos objetivos dos estudos. Salientamos novamente, no tocante aos objetivos, a presente pesquisa se distancia das demais por nós

catalogadas e se aproxima da primeira dissertação listada, porém, com enfoques divergentes. Essa constatação corrobora com a relevância desse estudo se propondo a atualizar e fazer avançar o conhecimento acumulado sobre a Pedagogia Soviética no contexto brasileiro.

Quadro 5 – Dissertações segundo o objetivo

(continua)

AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO
ABREU ROXO, M. Da G.	O pensamento pedagógico socialista: reflexões sobre a experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária e suas contribuições para o projeto educacional da sociedade contemporânea.	Discutir os princípios da pedagogia socialista e suas contribuições para a organização do trabalho pedagógico na atualidade.
ALMEIDA, P. J.	A recepção e circulação do pensamento educacional socialista de Makarenko no Brasil de 1920 a 1960.	Analisar a circulação e a recepção as ideias de Makarenko no pensamento educacional brasileiro de 1920-1960.
BOLEIZ JUNIOR, F.	Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho.	Destacar os aspectos da pedagogia de Pistrak e de Makarenko, para refletir sobre os valores da educação contemporânea.
CUNHA, M. L.	A escola soviética do trabalho de Pistrak: dois passos à frente, um passo atrás?	Investigar a materialidade da proposta marxiana presente no projeto educacional soviética da Escola do Trabalho e as suas bases nos primeiros anos da revolução.
FEIJO, J. P.	Politecnia e escola unitária: reflexão com base em Pistrak, Gramsci e Saviani.	Discutir os conceitos de politecnia e escola unitária em Pistrak, Gramsci e Saviani.
NOBRE, I. S.	Trabalho, práxis e escola: elementos de uma formação revolucionária.	Analisar o debate educacional dos educadores soviéticos sobre o papel da educação na transição socialista.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 – Dissertações segundo o objetivo

(continua)

AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO
FELIX, L. A. A.	Antón Makarenko e a construção de uma teoria pedagógica a partir da práxis educativa: a educação do homem socialista.	Investigar a proposta pedagógica de Makarenko e destacar sua concepção de formação humana.
FERREIRA, C. De M.	As contribuições dos educadores bolcheviques na concretização de políticas educacionais na educação soviética.	Apresentar os princípios educacionais de Pistrak, Krupskaja e Lunatcharsky.
FREITAS, C. R. De.	O escolanovismo e a pedagogia socialista na união soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada.	Apresentar as propostas de educação integral e integrada nos teóricos da pedagogia soviética, a partir da revolução de 1917, e em Dewey a partir da problematização do processo de desenvolvimento do capitalismo.
OLIVEIRA, C. M. De.	A formação do homem novo na pedagogia de Anton S. Makarenko: um estudo introdutório na perspectiva da ontologia marxiana-lukacsiana.	Investigar a concepção pedagógica de Makarenko e examinar o projeto educativo inscrito em sua teoria.
PAVÃO, R. M.	Educação revolucionária: pedagogia que fracassou?	Analisar o trabalho pedagógico de Makarenko e sua contribuição para a educação contemporânea.
PERGHER, E. G.	A escola do trabalho: um estudo no Instituto de Educação Josué de Castro.	Analisar a relação trabalho-escola no Instituto de Educação Josué de Castro.
RESENDE, M. S.	Makarenko e a teoria histórico-cultural: princípios e práticas para a educação escolar.	Analisar as obras de Makarenko e dos principais autores da teoria histórico-cultural
RODRIGUES, L. M. P.	Os (des)encontros entre a práxis de Makarenko na Colônia Gorki (1920–1928) e a Educação libertadora proposta na conferência episcopal de Medellin (1968).	Problematizar possibilidades de encontro e desencontro entre as concepções pedagógicas de Makarenko e a Conferência Episcopal de Medellín.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 – Dissertações segundo o objetivo

(conclusão)

AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO
SILVA, A. A. Da.	Nadezhda Krupskaja: contribuições para a educação infantil na atualidade.	Investigar as orientações de Krupskaja em relação a educação infantil.
TILLMANN, R. L. X.	Trabalho e educação: os coletivos pedagógicos de Makarenko.	Abordar o viés de subordinação que atravessa a relação de trabalho capitalística. Apresenta como contestação ao emaranhado durkheimiano a denúncia marxiana da possibilidade de emancipação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Além das dissertações, apresentamos também a síntese dos artigos catalogados, os quais foram analisados na íntegra. Apresentam de forma sumariada as concepções dos teóricos ou categorias que apresentam. Todavia, dada a natureza do próprio texto, as discussões são mais restritas. Isso de maneira alguma diminui as contribuições desses estudos, de uma maneira geral, propiciam o acesso mais instantâneo ao conteúdo que comunicam.

Quadro 6 – Artigos conforme objetivos

(continua)

AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO
ANDRADE M. L.	Diálogos sobre formação humana e educação socialista: Makarenko e Pistrak.	Discute a educação socialista abordando especialmente a formação humana sob o signo do socialismo, tomando como exemplo a experiência soviética do início do século XX.
BITTAR, M.; FERREIRA JR. A.	Ativismo pedagógico e princípios da escola do trabalho nos primeiros tempos da educação soviética.	Examinar a presença do ativismo pedagógico nos primeiros tempos da educação soviética.
CUNHA, M. L.	Escola do trabalho: primeiras aproximações acerca da pedagogia soviética revolucionária.	Investigar as bases marxistas do pensamento de Pistrak e suas principais categorias.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6 – Artigos conforme objetivos

(continua)

AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO
DALMAGRO, S. L.	Os complexos de estudo da pedagogia socialista russa nas escolas do MST.	Discutir os limites e possibilidades de mudança na forma escolar vigente a partir do experimento pedagógico que se desenvolve junto às Escolas Itinerantes ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no Paraná, o qual tem por base a experiência educacional soviética entre 1917 e 1931.
EDUARDO FÉLIX, C.; MOREIRA, R. Do C.; RODRIGUES SANTOS, C.	Pistrak e o sistema do complexo na escola do trabalho.	Discutir as possibilidades do ensino por meio dos complexos temáticos expostos na obra “Fundamentos da Escola do Trabalho”, de M. M. Pistrak. Além disso, se atenta à organização das atividades pedagógicas na escola entre as educadoras e os educadores no momento histórico vivenciado pelo autor.
LUCENA, C. <i>et al.</i>	Pistrak e Marx: os fundamentos da educação russa.	Analisar o pensamento educacional de M. M. Pistrak (1888-1937) no início do século XX na Rússia.
PERGHER, E. G.; FRIZZO, G.	Trabalho como princípio educativo: debate a partir de Gramsci e Pistrak.	Realizar um debate teórico a partir das contribuições de Antônio Gramsci e Moisey Mikhaylovich Pistrak sobre o trabalho como princípio educativo, buscando analisar a natureza da educação tendo como pano de fundo o exemplo concreto da experiência da Escola do Trabalho Soviética.
QUARESMA, A. G.	A pedagogia da escola do trabalho e a formação integral do trabalhador.	Discutir a formação integral e a pedagogia socialista.
ROCHA, A. P. Da. LOMBARDI, J. C.	Escola-comuna P. N. Lepeshinskiy e Colônia Gorki: contribuições teórico-metodológicas fundamentais para a compreensão da educação soviética.	A construção didático metodológica educacional desenvolvida por dois dos principais Pedagogos socialistas na União Soviética, Pistrak e Makarenko, em duas das principais instituições soviéticas, P. N. Lepeshinskiy e Colônia Gorki, e suas contribuições fundamentais a educação soviética.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6 – Artigos conforme objetivos

(conclusão)

AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO
RODRÍGUEZ, M. V.	Notas de uma pedagogia da práxis... A experiência pedagógica de Makarenko.	É um estudo sobre os princípios pedagógicos elaborados pelo pedagogo russo Anton Semionovitch Makarenko, durante sua atuação como diretor da Colônia de Gorki, no início do século XX.
RÔMULO SOARES, J.	Arte e beleza no poema pedagógico de Anton Makarenko.	Conhecer a proposta educativa de Makarenko, salientando seu interesse pela arte; compreender o papel da estética na práxis educativa de Makarenko; Elencar as contribuições de Makarenko para a educação atual, destacando sua práxis educativa relacionada à arte e à estética.
SOARES DOS SANTOS, Franciele.	Contribuições do referencial teórico-metodológico da pedagogia socialista para pedagogia do Movimento Sem Terra.	Refletir sobre as contribuições do referencial teórico-metodológico socialista para a Pedagogia do Movimento Sem Terra.
SOARES, E. Da S.; GUEDES HENN, L.	Pedagogias anarquistas e a pedagogia marxista socialista soviética: um olhar comparativo.	Abordam-se as pedagogias anarquistas e a pedagogia marxista socialista soviética, do início do século XX.
VELASCO, S. L.	Heresias Pedagógicas: breves notas sobre o “poema” de Makarenko a partir da educação ecomunitarista.	Resgata do esquecimento as posturas fundamentais do célebre pedagogo soviético Antón Semiónovitch Makarenko (1888-1939).
SANTOS, E. Dos; PEREIRA, G. P.	Formação de professores e os fundamentos da educação socialista.	Trazer uma reflexão de como se dá o processo educativo à luz dos fundamentos sociológicos, apoiando-se nos ensinamentos de Pistrak.
SAVIANI, N.	Concepção socialista de educação: a contribuição de Nadedja Krupskaya.	Apresentar aspectos da contribuição de Krupskaya para a concepção socialista de Educação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos artigos, nosso intento de pesquisa se aproxima do estudo intitulado *Formação de professores e os fundamentos da educação socialista*, mas o objetivo principal também deixa transparecer suas divergências: trazer uma reflexão de como se dá o processo educativo à luz dos fundamentos sociológicos, apoiando-se nos ensinamentos de Pistrak, um educador que exerceu sua profissão na Rússia no século XIX.

É válido mencionar que os estudiosos e estudiosas da Pedagogia Soviética, apesar de partirem de uma concepção de mundo e de homem, ligada a construção do socialismo e, portanto, do homem socialista, em sua práxis educativa divergiram em relação a concretização do ideário a ser efetivado. Nessa linha perscrutamos que Krupskaya e Lunatcharsky, além de buscarem forjar uma nova educação para o novo homem, ocuparam-se proeminentemente dos assuntos da política educacional, algo imprescindível para alicerçar a nova educação soviética.

Coube a Makarenko uma tarefa imprescindível ao novo sistema social, de (re)educar as crianças e adolescentes atingidos diretamente pela Guerra Mundial e Civil enfrentadas pela revolucionária Rússia. Não seria qualquer educação para esses educandos; não seria uma escola qualquer; tampouco qualquer pedagogia ou pedagogo. Logo, a realidade exigiu a emergência desse grande educador soviético, que a partir da prática foi elaborando sua concepção pedagógica... Como se Makarenko tivesse construído uma pedagogia no interior da própria Pedagogia Soviética, assim como no seio da Revolução Bolchevique outras revoluções foram engendradas.

Nessa esteira, compreendemos que coube a Pistrak, dentre outros como Shulgin, traçar em âmbito pedagógico os meios e formas de concretização do ideário educacional almejado, mais propriamente no âmbito escolar. Competiu a estes educadores pensar e realizar essa nova escola, não se restringindo a uma questão metodológica unicamente, mas em dialética relação com a teoria pedagógica que também estava em construção.

Dessa maneira, um leitor mais apressado pode se precipitar e concluir que se tratam de perspectivas pedagógicas divergentes. Trata-se de se preservar a diversidade da unidade. Veremos que tal propositura se encontra ancorada no próprio materialismo histórico-dialético, base teórico-metodológica da concepção revolucionária da Pedagogia Soviética

Após a construção do rastreamento bibliográfico foi possível situar o objeto de estudo e reestruturar os objetivos de nossa pesquisa. Podemos com isso, demonstrar a especificidade de nossa pesquisa remetendo-a ao princípio da “novidade”, pois não há estudos com o mesmo direcionamento. À época do levantamento bibliográfico, como já mencionado, não havia teses enfatizando os fundamentos ontológicos da Pedagogia Soviética e suas possíveis contribuições para a formação/atuação docente no Brasil na atualidade tomando M. M. Pistrak como autor principal. Mesmo as dissertações e artigos existentes, apontaram para rumos importantes, porém divergentes.

Diante do exposto, destacamos que a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar os fundamentos ontológicos da Pedagogia Soviética em sua relação singular, particular e universal, conservando seu caráter de autenticidade, submetendo-a a crítica marxiano-lukacsiana.

Em termos específicos, exige-se captar, mesmo que aproximadamente, suas potencialidades, seus desdobramentos e seus limites; refletir sobre suas implicações para a ciência pedagógica, sobretudo, no tocante a tese do “fim da escola”; e, depreender suas possíveis contribuições para a formação/atuação de professores/as no âmbito brasileiro.

A natureza da finalidade desse estudo pode ser entendida como a principal forma de distanciamento com as produções analisadas. Já as aproximações ocorrem de duas maneiras: primeiro por tomar a tradição marxista como referência principal, pois todos os trabalhos explícita ou implicitamente se alinham ao marxismo; e, segundo, por adotar a perspectiva da ontologia marxiano-lukacsiana, uma vez que dois dos trabalhos assumem essa postura investigativa.

Os impasses, surgem em decorrência da imanência do próprio objeto e também do ato investigativo, dos limites técnicos que surgem. Por isso enunciamos, alguns impasses percebidos durante esse percurso: 1) não foi possível circundar precisamente os marcos cronológicos de circulação/divulgação da Pedagogia Soviética no Brasil, mas apresentamos seus indícios históricos; 2) a consulta bibliográfica ocorreu predominantemente na *internet*, dessa forma, é possível que publicações impressas e publicadas anteriormente ao processo de expansão da *Web* não tenham sido localizadas; 3) os descritores utilizados podem não ter alcançado a “totalidade” de produções existentes; 4) a dificuldade imposta pelo idioma devido aos processos de transliteração e tradução; e, 5) a dificuldade na busca de maiores

informações sobre os autores, principalmente Pistrak, Pinkevich e Shulgin, os quais possuem poucos dados biográficos disponíveis mesmo em *sites* russos, dada a censura imposta pelo sistema a esses grandes educadores.

Diante do percurso investigativo ora enunciado, aludimos a importância de “inventariar” essas produções, não só sob o pretexto de situar nossa pesquisa diante das demais, mas para ratificar sua relevância e contribuição para a formação de professores, sejam pedagogos ou docentes das áreas específicas. Em tempos de “irracionalismo”, como o nosso, evocar essa pedagogia eminentemente revolucionária é também uma atividade de militância política. Tornar acessível o seu conhecimento é dar-lhe a devida visibilidade, a devida oportunidade de conhecê-la e colaborar, quem sabe, para uma prática educativa revolucionária, mesmo “remando contra a maré”.

Ante o exposto, ousamos propor a tese de que a Pedagogia Soviética se constituiu no salto ontológico da Pedagogia em geral, pois em termos de educação, se propôs romper com a histórica dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, buscando religar esse elo-perdido da educação; por isso, almejou a formação humana integral, omnilateral, em constante ligação com o meio social. Seus limites estão circunscritos ao momento histórico de sua construção, portanto das suas descontinuidades. No entanto, seus avanços podem contribuir sobremaneira para a educação nos dias de hoje, principalmente para a formação e atuação de educadores e educadoras é, pois, uma pedagogia da práxis.

Desta feita, a educação resguarda seu caráter universal, uma vez que comparece em todos os momentos históricos, o que não justifica a tese da “morte da escola” nesta ou numa sociedade comunista. Lembrando que a educação em sentido amplo tem origem no desenvolvimento da própria sociedade, cujos conhecimentos produzidos se cristalizaram nos instrumentos, técnicas, dentre outros elementos culturais desse momento histórico em diante. Tais conhecimentos acumulados ao longo da história humana, constituem os rudimentos da ciência.

Naquele momento, a educação espontânea e integral, como enfatiza Ponce (2010) se realizou sem a necessidade de uma especificidade na sua transmissão. Todavia, a medida que o trabalho exige as especificações, os conhecimentos gerados também se especificam. Com o advento da propriedade privada, da divisão da sociedade em classes e, por conseguinte, da cisão entre trabalho produtivo e trabalho intelectual e todas as consequências daí decorrentes, é que os conhecimentos e os meios produzidos passam para as mãos da classe dirigente.

No entanto, dado o desenvolvimento das forças produtivas e a necessidade da divisão social do trabalho, juntamente com a educação espontânea passou a vigorar a forma institucionalizada de educação, seja na família por meio de preceptores ou em espaços denominados de escola. Ocorre também a expropriação do conhecimento, de tal maneira, que o complexo educativo é impelido pela classe dominante a atuar em seu favor. Deste momento em diante, a educação em sentido estrito e institucional se fez e faz-se ainda mais necessária, sem, contudo, aniquilar o seu aspecto ampliado, espontâneo. Isso não significa dizer que possui um caráter ingênuo ou não-intencional – ao contrário, a educação em geral mesmo nas sociedades mais primitivas já portava todos os valores, crenças e conhecimentos que se dispunha a transmitir, sendo necessária para a reprodução social.

Todavia, com o surgimento das classes sociais e, conseqüentemente, com a complexificação da sociedade, essa educação espontânea foi apropriada e posta a consolidar os interesses da classe comandante de cada época. Portanto, ser espontânea não anula seu caráter intencional, aliás essa dimensão da formação humana não se desfaz com o advento da instituição escolar. Tendemos nos dias atuais a entender a educação a partir do prisma da escola – a dita educação formal – esquecendo-nos dos demais espaços formativos, o qual chamamos de educação informal, como a que ocorre no seio familiar e demais ambientes sociais.

Além disso, atribuiu-se o nome de educação não-formal, àquela ocorrida em instituições que possui como finalidade formar os indivíduos para uma determinada aptidão, habilidade, crença ou embasadas em políticas afirmativas ou de natureza confessional, tais como: Organizações Não-Governamentais, Igrejas, orfanatos, sindicatos etc. não são a própria escola, mas que realizam uma tarefa educativa explicitamente.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, radicalizadas a partir da Revolução Industrial, dado o incremento de novas técnicas, conhecimentos e instrumentos no processo de produção, já não é mais possível prescindir da escola. No entanto, o papel exercido por essa instituição é que pode ser diferente, e no caso de um projeto histórico da classe trabalhadora, essa escola precisa ser diferente.

Do mais rústico machado aos atuais avanços da informática, cibernética, inteligência artificial, esses conhecimentos são dados por incorporação dialética; se constituem em grandes sínteses elaboradas pela humanidade ao longo de seu desenvolvimento histórico. Como pensar que esses conhecimentos possam ser

adquiridos espontaneamente ou simplesmente sucumbidos no trabalho fabril? Pensando dessa maneira o trabalho não esgotaria o próprio homem? Anunciaríamos, então, a morte da escola? Reduziríamos o homem ao trabalho? Certamente, essas provocações serão discutidas no último capítulo. Sigamos com a análise do material.

2.3.3 “Abrindo as matrioskas”: quanto à metodologia

Matrioska é uma boneca tradicional russa. Sua especificidade consiste em conter dentro de si outras bonecas de igual forma, mas também em tamanhos menores e diferenciados, dispostas uma dentro da outra. Assim, colocadas à mostra, o que parecia ser individual, uma única peça, mostra-se em sua totalidade, com suas particularidades. Além disso, a disposição dessas bonecas em ordem supõe certo desencadeamento de ideias que pode ir, a partir do mais geral para o particular – da maior boneca para a menor – ou o contrário. A menção às matrioskas vem a calhar com o método marxiano, o qual fundamenta e perpassa toda a investigação, que tem a totalidade como uma das suas principais categorias. Cabe-nos conhecer o todo de um determinado objeto, suas particularidades, singularidades, porém é preciso reconhecer que não se pode conhecer tudo sobre o objeto, mas as partes fundamentais que compreende um todo.

Circundar as metodologias dos trabalhos analisados não foi tarefa fácil! Primeiro, porque a maioria dos trabalhos não indicam a sua metodologia no resumo, assim como as teses e dissertações nem sempre dispõem de um capítulo dedicado a este fim. Segundo, dentre os trabalhos que fazem indicações metodológicas, poucos aprofundam a discussão. Desse modo, buscamos a metodologia das teses e dissertações nos resumos e capítulos metodológicos, quando existentes; quando não, utilizamos o localizador do documento para identificar anúncios dos métodos e técnicas utilizadas. Nos artigos, por terem sido analisados na íntegra, buscamos essas indicações ao longo de toda discussão.

Entre os 16 artigos que compõe o material analisado, 09 discriminaram sua metodologia. Entre as teses e dissertações, de um total de 20, 16 trazem os aspectos sobre métodos, procedimentos e técnicas de pesquisa. Todavia, mesmo os trabalhos que mencionam os aspectos metodológicos, prevalece, em muitos, uma indistinção entre métodos e técnicas, essa situação embaraçou ainda mais nossa análise.

Também notamos a conjugação de mais de uma postura metodológica. Para longe da rigidez entre esses elementos, pensamos que a sua indefinição ou até mesmo sua indistinção pode levar a incompreensão do percurso realizado e até mesmo sua replicação.

O diagrama abaixo apresenta os métodos apresentados, conjugados com outros métodos. O materialismo histórico-dialético é mencionado em 07 trabalhos, dos quais, 02 trabalhos assumiram a perspectiva da ontologia marxiano-lukasciana ou onto-histórica. Enquanto a pesquisa bibliográfica é apontada em 09 dos trabalhos que indicaram metodologia; os demais são mencionados apenas uma vez, ou duas, como no caso da pesquisa de campo e da teoria da História Cultural. Além dos métodos indicados, a hermenêutica e o estudo biográfico são mencionados separadamente e não são abordados com outras proposituras.

Figura 5 – Métodos indicados relacionados



Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos afirmar que a perspectiva histórico-dialética é a que mais comparece nos estudos analisados, e não por acaso, a bibliográfica é a que mais se destaca, ora figurando como método principal, ora como secundário.

Aparentemente, em alguns trabalhos, a pesquisa bibliográfica, de campo e documental, assim como o estudo de caso, figuraram como procedimento. No entanto, tal perspectiva não é assumida por seus autores. A não especificação ou indistinção de métodos, procedimentos e instrumentos de pesquisa por parte dos/as autores/as, trouxe-nos incertezas quanto ao que tomam como método ou como procedimento.

Nos leva a refletir a importância de situar a pesquisa no arcabouço teórico-metodológico que a norteia.

Ao nosso ver, as principais técnicas para coleta de dados citadas foram: levantamento bibliográfico, observação, observação participante, entrevista, estudo exploratório e entrevista semiestruturada. Apenas 02 (dois) trabalhos declararam a natureza da pesquisa como qualitativa.

Quanto a isso, podemos alegar que no horizonte da pesquisa histórico-dialética são suportáveis leituras da realidade com aspectos qualitativos e quantitativos. Concordamos com Maia Filho (2009) que a apreciação qualitativa ou quantitativa do real não se constitui em um privilégio de uma ou outra perspectiva metodológica. Embora, os discursos comumente atribuam às pesquisas quantitativas como mais apropriadas aos estudos estatísticos, enquanto as de viés qualitativo, mais voltadas para uma percepção fenomenológica.

A matematização da realidade é uma decorrência natural do conhecimento científico, à medida que a expressão em linguagem matemática da qualidade em sua expressão ou proporção quantitativa do ser das coisas é uma decorrência natural do conhecimento preciso e objetivo das propriedades dos objetos da realidade, logo não se constitui privilégio de nenhuma perspectiva metodológica". (MAIA FILHO, 2009, p. 90).

A citação acima, nos ajuda a compreender o fato de a maioria dos trabalhos analisados não se situarem quanto a abordagem metodológica, uma vez que "mais importante do que a análise dos dados coletados tanto em termos quantitativos como qualitativos, é o desvelamento de seus fundamentos e pressupostos" (MAIA FILHO, 2009, p. 90).

Diante do fato de muitos trabalhos, embora inseridos no referencial marxista, não detalharem sua metodologia nos leva a seguinte reflexão: essa postura seria um descuido em relação ao método marxiano de investigação? Haveria nas pesquisas em educação de orientação marxista um menosprezo por procedimentos e técnicas de pesquisa? Ou haveria uma supervalorização da metodologia pelas demais perspectivas?

Inseridos no âmbito do referencial marxista, supomos com Maia Filho (2009, p. 92) "que a essência dos processos sociais não pode ser captada pelas técnicas positivistas de isolamento artificial e falsamente neutra". Em se tratando de ciências humanas, os objetos possuem relações diversas, circunscritas às realidades e contextos históricos também diversos, envoltos numa totalidade social. O

pesquisador, enquanto sujeito que pesquisa, que busca aproximações com a realidade, também se encontra nessas relações; comunicar ou não o caminho metodológico percorrido por este no ato de pesquisa implica em uma decisão do sujeito em decorrência das determinações do objeto.

Recorrentemente, ouvimos de pesquisadores que as pesquisas de viés marxista rejeitam os procedimentos, técnicas e instrumentos de pesquisa hoje comumente difundidas. Entretanto, aludimos com Paulo Netto (2011) que o marxismo não é contrário à metodologias de pesquisas, assim como as técnicas empregadas para a compreensão objetiva de um determinado fenômeno. Ao contrário, o que for necessário para o conhecimento do objeto pode e deve ser utilizado.

Exatamente por não haver tal rejeição foi que nos propomos a esboçar os encaminhamentos metodológicos de nossa pesquisa. A mesma não se deu aprioristicamente, mas embrincada na construção e articulação com as facetas do objeto. Por isso mesmo, sofreu modificações ao longo desse percurso.

Elucidamos claramente que o nosso norte teórico-metodológico é o materialismo histórico-dialético na perspectiva da ontologia marxiano-lukacsiana, sobre o que discorreremos sumariamente, pois nossa investigação não é metodológica, mas a natureza da coleta e análise se retroalimenta do método marxiano de investigação.

Discorrer sobre método científico, e ainda mais na perspectiva marxista, é uma tarefa difícil, mas urgente. No entanto, optamos por estudos sobre o método marxiano, por entender que estes pesquisadores já desbravaram esse percurso nada tranquilo. Exige-se, dessa forma, pontuar e indicar a partir de quem se fala, visto que, ao longo do desenvolvimento das chamadas ciências sociais, vários métodos investigativos foram delineados, e ainda, no interior do marxismo, existem variadas ramificações, muitas vezes divergentes entre si.

Assim, valendo-nos de Machado de Assis, em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, em que descobriu “a lei da equivalência das janelas” e estabeleceu “que o modo de compensar uma janela fechada é abrir outra”. Este pequeno excerto soa muito simbólico para o método marxiano, para além do olhar cego das postulações gnosiológicas, abrir a janela aos olhos da ontologia marxiano-lukacsiana, a fim de contemplar a mesma paisagem, vista de outra forma.

Jimenez *et al.* (2011, p. 154) enfatiza que do ponto de vista do conhecimento, Marx rompe com o paradigma positivista e a tradição meramente

gnosiológica da modernidade e inaugurando uma “nova forma de fazer ciência e filosofia, uma ontologia do ser social”, uma ontologia de novo tipo.

Sabemos que o método é uma questão central para a teoria social e, não por acaso, uma das mais polêmicas. Entretanto, não carece nesse momento adentrar nessa discussão, mas apenas lembrar que o método de investigação marxiano, a perspectiva ontológica se opõe ao caráter subjetivista da perspectiva gnosiológica, nesse sentido busca retomar a centralidade do objeto como prioridade e contrária a centralidade do sujeito.

Segundo Lukács (2010, p. 38) tal oposição emana da recusa gnosiológica de uma ontologia materialista da sociedade, a qual tem suas bases ideológicas na modernidade. Segundo ele, nos últimos tempos, o pensamento filosófico foi dominado pela teoria do conhecimento, pela lógica e pela metodologia tecnicista, ideias que vem dominando a teoria e prática científica dos últimos anos. Ir além dessa visão também é uma tarefa política, já que tais leituras da realidade desqualificam as postulações com base na ontologia marxiana.

O papel da ontologia na história e no presente do pensamento humano é, pois, concretamente determinado pela constituição ontológica do próprio ser do homem, e por isso não é – de fato, não apenas abstrata e verbalmente – eliminável de nenhum sistema de pensamento, nenhum domínio do pensamento e antes de tudo, naturalmente, de nenhuma filosofia. (LUKÁCS, 2010, p. 32).

Por isso, é importante dizer que a presente proposta de pesquisa se baseia teórica e metodologicamente na ontologia marxiana reiterada por Lukács, a qual, segundo Tonet (2013), mostra que a realidade é uma articulação entre singularidade, particularidade e universalidade.

Logo, conforme afirma José Paulo Netto (2011, p. 20), para Marx “o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica”. Assim, o objeto existe independentemente da subjetividade do pesquisador e o seu trabalho consiste em reproduzir idealmente o movimento real do objeto pesquisado, e esse conhecimento sobre o objeto será mais verdadeiro quanto mais fiel for o sujeito à reflexão que faz do objeto que pesquisa.

No entanto, para conhecer o objeto ainda desconhecido é necessário percorrer o seu caminho real, apreender suas determinações praxiológicas, embora este ainda não seja conhecido em sua singularidade, seus elementos genéricos

podem indicar o caminho a ser seguido, pois “todo objeto é ao mesmo tempo, singular, particular e universal” (TONET, 2013, p. 113).

Ainda independente de ser uma ontologia de caráter metafísico ou histórico-social, o ponto de vista ontológico implica a subordinação do sujeito ao objeto, vale dizer que, no processo de conhecimento, o elemento central é o objeto. Neste sentido, não cabe ao sujeito criar – teoricamente – o objeto, mas traduzir, sob a forma de conceitos, a realidade do próprio objeto. (TONET, 2013, p. 14).

Nessa linha, os procedimentos metodológicos devem sempre considerar a prioridade do objeto; sendo este a indicar os meios para conhecê-lo, ainda que, de modo aproximado, já que a realidade objetiva indicará os procedimentos para isto (TONET, 2013).

Com efeito, o sujeito que pesquisa pode e deve fazer uso das técnicas necessárias para inquirir o objeto, pois cabe ao pesquisador o exame do movimento concreto do fenômeno que se investiga, visando perpassar sua aparência na busca de revelar sua essência, na tentativa de capturar sua estrutura, dinâmica, função social e por meio da crítica buscar desvelar seus fundamentos internos, limites e até possibilidades, na sua relação com contexto que o envolve e também o condiciona.

Ter o objeto como prioridade no processo de conhecimento do real não significa de modo algum que o pesquisador não tenha um ponto de partida a seguir. Afinal, seu ponto de partida deve ser o próprio objeto, a própria realidade. Dado o conhecimento aparente que se tem inicialmente do objeto, é possível perscrutar um caminho, ainda que provisório.

Neste processo, os instrumentos – ou, se se quiser, técnicas – de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação etc. Esses instrumentos são meios de que se vale o pesquisador para “apoderar-se da matéria”, mas não devem ser identificados com o método: instrumentos similares podem servir (e de fato servem), em escala variada, a concepções metodológicas diferentes. Cabe observar que, no mais de um século decorrido após a morte de Marx, as ciências sociais desenvolveram um enorme acervo de instrumentos (técnicas) de pesquisa, com alcances diferenciados – e todo pesquisador deve esforçar-se por conhecer este acervo, apropriar-se dele e dominar a sua utilização. (PAULO NETTO, s/d, p. 7).

A citação anterior lembra-nos que o marxismo não rejeita os procedimentos de pesquisa desenvolvidos nos últimos anos e atualmente em constante proliferação, mas trata de colocar, na perspectiva dialética, esses instrumentos a serviço do conhecimento do objeto e não de estabelecer as técnicas *a priori* correndo o risco de aprisionar o objeto numa cadeia relacional previamente estabelecida. Sob o risco de

impor ao objeto uma lógica que não seja a sua. Pois antes, o que está em jogo é a perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, a partir do qual esses procedimentos são utilizados.

Entretanto, não podemos recair sobre a teia de incertezas do conto *Alice no país das maravilhas*, quando a personagem Alice se encontra com dúvidas sobre o caminho a seguir. Ocorrendo o seu primeiro encontro com o Mestre Gato (figura risonha e sedutora) que lhe interroga: “Aonde você quer ir?”. “Tanto faz”, responde Alice²⁰. “Então tanto faz o caminho que deve seguir”, responde Mestre Gato... Ou seja, “quem não sabe aonde vai, qualquer caminho serve”.

O percurso metodológico a ser traçado deve considerar três categorias importantes para o método marxiano: a totalidade, a contradição e a mediação. Dessa maneira é possível seguir na trilha do objeto. Essas categorias não são tomadas mecanicamente e sim, pelo movimento dialético do objeto.

Exposto brevemente, os delineamentos teóricos mediador da presente proposta investigativa, enunciamos por ora, os procedimentos e instrumentos adotados para a coleta dos dados, tais como: a pesquisa documental, com elaboração de fichas de análise; a Revisão Sistemática da literatura, na qual elaboramos quadros de análise e diagramas; por fim, a pesquisa bibliográfica empreendida por meio da leitura imanente das obras de M. M. Pistrak, em primeiro plano e de N. K. Kruspkaya, V. N. Shulgin e A. V. Lunatcharski.

No tocante à Revisão Sistemática da literatura, esta já foi exaustivamente apresentada ao longo de nossa exposição. No entanto, acrescentamos aqui, os elementos do processo analítico. Para o qual, elaboramos um Quadro Geral de análise, em que constam as informações principais do estudo: autor, título, data e local. Agregado a isso, as informações sobre: objetivos, metodologia e referencial teórico, depois, foi necessário acrescentar uma aba para as categorias, pois estas não apareciam nos resumos, mas sim, no corpo dos textos.

Em decorrência desse movimento, elaboramos também quadros de análises específicos, nos quais separamos as produções em dois grupos: Quadro específico 01, para teses e dissertações; e, Quadro específico 02, para os artigos. Buscamos nesses quadros, localizar a concepção de educação, escola e pedagogia

²⁰ Excerto do diálogo da personagem principal do conto, *As aventuras de Alice no país das maravilhas* de Charles Lutwidge Dodgson, publicado em 1865 sob o pseudônimo Lewis Carroll.

apontadas pelos autores. Por último, elaboramos o Quadro categorial, no qual rastreamos as categorias mais mencionadas e, por conseguinte, buscamos sua respectiva conceituação. Esses instrumentos, constarão nos apêndices.

O quadro abaixo demonstra os documentos utilizados para análise, para os quais elaboramos fichas para os projetos pedagógicos e um quadro comparativo para a análise das disciplinas, os quais também constarão nos apêndices.

Quadro 7 – Documentos analisados por caracterização e finalidade

DOCUMENTO	CURSO	INSTITUIÇÃO	FINALIDADE
<i>Matrizes curriculares</i>	Pedagogia	Todos os Campi da UECE	Definir disciplinas como possíveis espaços da pedagogia soviética e, a partir disso, verificar os programas.
	Matemática, Física, Geografia e Química	IFCE campus Cedro e Quixadá.	
<i>Projetos pedagógicos</i>	Pedagogia	CED e FECLESC	Buscar informações sobre a concepção de docência, bem como objetivos definidos para a atuação profissional.
	Matemática, Física, Geografia e Química	IFCE campus Cedro e Quixadá.	
<i>Ementário ou Programas das disciplinas</i>	Pedagogia	CED e FECLESC	Verificar menção à pedagogia soviética e/ou aos seus pedagogos, ou ainda de perspectivas pedagógicas críticas e revolucionárias.
	Matemática, Física, Geografia e Química	IFCE campus Cedro e Quixadá.	
<i>Legislação educacional</i>	- DCNs para o curso de pedagogia; - LDB 9.394/96; - DCNs para formação inicial e continuada de professores.	BRASIL/MEC	Buscar na legislação educacional voltada para a formação docente, elementos legais que propiciasse e/ou legitimasse a circulação de teorias pedagógicas como a pedagogia soviética.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a pesquisa bibliográfica utilizamos a técnica da leitura imanente, que conforme Costa (2009, p. 32) “é um poderoso instrumento de investigação teórica

mediante o qual a interlocução com o texto revela não só que o autor pensa sobre o tema em estudo, mas revela também, a realidade mesma apreendida pelo autor”. No entanto, a análise imanente de texto não o esgota, dados os elementos intersubjetivos e objetivos envolvidos no processo de apropriação da natureza e lógica de um dado texto. Nesse momento o/a autor/a-pesquisador/a, se defronta com a gênese histórica do texto analisado, mas também, sua análise está submetida ao contexto e condições intrínsecas e extrínsecas em que se deu a leitura.

Procedemos com a leitura imanente das principais obras dos pedagogos soviéticos traduzidas no Brasil²¹, que julgamos mais representativa para a pesquisa, tais como: *Fundamentos da escola do trabalho* (2018), *A Escola-Comuna* (2009) e *Ensaio sobre a escola politécnica* (2005) de M. M. Pistrak, utilizadas em primeiro plano; *Rumo ao politecnismo* de V. N. Shulgin (2013); *A construção da pedagogia socialista* (2017), uma coletânea de escritos de N. K. Krupskaya; *A educação na Rússia Revolucionária* (1918), discurso de A. V. Lunatcharski, obras que foram utilizadas em segundo plano.

As produções selecionadas para a elaboração da RS também foram apropriadas enquanto referencial teórico, inclusive algumas excluídas por critérios de exclusão, além de outras contribuições teóricas acerca do tema central ou de questões circundantes que foram abordadas, tais como: Marx (2011, 2012, 2013), Engels (2004, 2010, 2019), Lenin (1902, 2017) e Lukács (2008, 2010, 2013, 2018); Maia Filho (2009), Tonet (2005, 2012, 2013, 2016), Lessa (2007, 2014), Saviani (2008a, 2008b, 2008c, 2012, 2013, 2014), Libâneo (1985, 2010) e Franco (2003); Freitas (2009, 2013, 2015, 2017), Rossi (1981, 1982), Manacorda (1991, 2010, 2011), Reis Filho (2003, 2017), Paulo Netto (2011) e Almeida (2015), são alguns exemplos de autores e autoras que entre outros/as não menos importantes, fundamentam nossa pesquisa.

2.3.4 “Todo caminho deu no mar”: quanto ao referencial teórico

Em relação ao referencial bibliográfico, contraditoriamente à metodologia, a totalidade dos trabalhos utilizam autores da chamada tradição marxista, a minoria

²¹ Todas publicadas pela Expressão Popular. *Fundamentos da escola do trabalho*, contou com a tradução de Luiz Carlos de Freitas, enquanto as demais também contaram com a colaboração de outros/as estudiosos/as, respectivamente: Alexandra Marenich, Alexey Lazarev e Roseli Caldart.

dos trabalhos, apenas 02, utilizam autores de outras vertentes teóricas, os quais denominamos de referencial híbrido. Fazemos jus ao excerto da canção que nomeia este tópico “todo caminho deu no mar”, pois, como a correnteza do rio, todos os trabalhos, quase inevitavelmente, correram em “águas marxistas”, desaguando no mar dessa tradição.

De fato, distanciar a pedagogia soviética de seu berço, os clássicos do marxismo do século XIX, seria um grande paradoxo. Felizmente, os autores mantiveram-se nessa espreita. Dado a catalogação realizada, aludimos que os estudiosos da experiência pedagógica soviética, mais citados nos estudos brasileiros são: Pistrak, em primeiro, mencionado em 22 trabalhos; Makarenko, em segundo, referenciado em 21 deles; em terceiro Krupskaya, em 16 trabalhos; seguida por Anatóli Lunatcharski em 10 trabalhos e Viktor Shulgin em 05 produções. Pavel Blonsky, mencionado em dois trabalhos, Sukhomlinski, V. M. Pozner, P. N. Lepeshinsky, L. R. Menzhinskaya e M. N. Pokrosky, foram mencionados apenas uma vez.

Quanto ao rastreamento dos livros realizamos consultas nas referências bibliográficas das produções analisadas e ampliamos as informações em *sites* de livrarias e sebos que revendem via *E-commerce*. Há certamente um limite nos achados, pois é possível que outras publicações existentes, não tenham sido localizadas por nossas estratégias de busca, a lista a seguir, apresenta as publicações editadas no Brasil, totalizando 21 títulos apresentados seguindo a cronologia das publicações:

Quadro 8 – Livros sobre a Pedagogia Soviética publicados no Brasil

(continua)

AUTOR	TÍTULO	EDITORIA	ANO
PROGRAMAS OFICIAIS.	A educação na República dos Sovietes.	Companhia Editora Nacional	1935
LEMME, Paschoal.	A educação na URSS – 1953	Editorial Vitória	1955/6
KLINE, George.	Educação Soviética.	IBRASA	1959
MAKARENKO, Anton Semyonovich.	Poema pedagógico I; II; III	Livro Horizontes	1975/1976/1980
SUCHODOLSKI, Bogdan.	Teoria marxista da educação. Vol. 3	Estampa	1976

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 8 – Livros sobre a Pedagogia Soviética publicados no Brasil

(conclusão)

AUTOR	TÍTULO	EDITORA	ANO
PISTRAK, Moisey Mikhaylovich.	Fundamentos da escola do trabalho. 1ª ed./2ª ed/3ª ed.	Brasiliense/Expressão popular	1981/2000/2009
ROSSI, Wagner Gonçalves.	Pedagogia do trabalho V. 1: raízes da educação socialista	Moraes	1981
	Pedagogia do trabalho V. 2: caminhos da educação socialista.		1982
	Socialismo e educação: princípios da pedagogia do trabalho. V. 3.		1983
MAKARENKO, Anton Semyonovich.	Poema pedagógico. V. 1; V. 2; V. 3; 3ª Edição.	Brasiliense	1985/1986/1991
CAPRILES, René.	Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista.	Scipicione	1989
MACHADO, Lucília R. S.	Politecnia, Escola Unitária e Trabalho.	Cortez	1989
LUEDERMANN, Cecília Silveira.	Anton Makarenko – vida e obra: a pedagogia na revolução.	Expressão popular	2002
PISTRAK, Moisey Mikhaylovich.	A escola-comuna. 1ª Edição.	Expressão popular	2009
FILONOV, G. N.	Anton Makarenko (Domínio público).	Massangana	2010
MAIA, Lucíola Andrade; PINHEIRO, Carísia Maia.	Mestres da educação socialista.	CCB Editora	2010
SHULGIN, Viktor NikholaeVich.	Rumo ao politecnismo. 1ª Edição.	Expressão popular	2013
PISTRAK, Moisey Mikhaylovich.	Ensaio sobre a escola politécnica. 1ª Edição.	Expressão popular	2015
AYRES, Natália; CUNHA, Niágara Soares; LIMA CUNHA, Marcel.	Pedagogia e psicologia marxista: a revolução teórica dentro da revolução social.	Prismas	2016
OLIVEIRA, C. M.; LIMA, E. R; MOTA, K. M.	A pedagogia de Anton Makarenko: e seus fundamentos.		2016
KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna.	A construção da pedagogia socialista. 1ª Edição.	Expressão popular	2017

Fonte: Elaborado pela autora.

Lembramos que tivemos acesso à parte desse acervo, alguns títulos mais antigos não foram encontrados. Por seu turno, podemos dizer que a circulação no Brasil dos livros acerca da Pedagogia Soviética ocorre em um período bem anterior às publicações de artigos, dissertações e teses. Isso ocorre também, por que nossa pós-graduação começa a se configurar a partir dos anos de 1965.

Em relação à categorização dos livros, a partir das temáticas que comunicam, foi possível agrupá-los da seguinte forma: 1) os que abordam a Pedagogia Soviética de maneira genérica; 2) os que enfatizam o pensamento de um ou mais educador dessa pedagogia; 3) e os que se constituem em traduções de obras desses estudiosos/as, como explicitado no quadro abaixo:

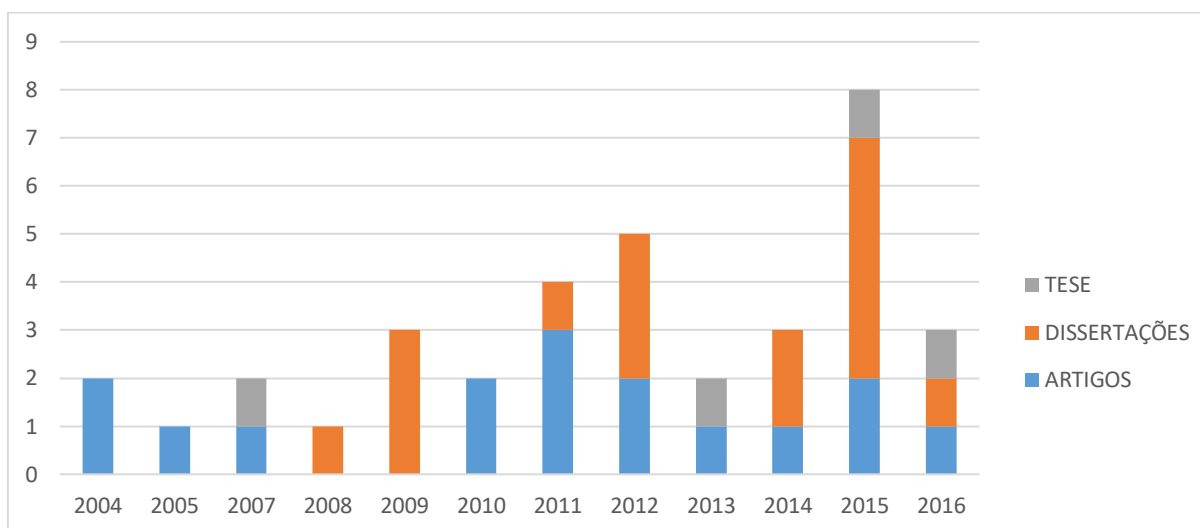
Quadro 9 – Caracterização dos livros publicados no Brasil

TEMÁTICA	ESPECIFICAÇÃO	TOTAL
Pedagogia soviética	Abordam essa concepção pedagógica de uma maneira geral sem aprofundar um teórico.	10
Pedagogos soviéticos	Enfatizam o pensamento pedagógico de um ou mais pedagogo soviético.	04
Traduções	Traduções de obras de um ou mais pedagogos soviéticos.	07
Total geral:		21

Fonte: Elaborado pela autora.

Comparando o período das publicações analisadas sobre a Pedagogia Soviética no Brasil, cujo primeiro registro data de 1935, percebemos que a ampliação de pesquisas sobre esse tema é algo recente na pesquisa educacional brasileira, visto que os trabalhos selecionados compreendem um período entre 2004 e 2016. No entanto, é importante registrar que localizamos publicações sobre o tema a partir de 1982.

De qualquer maneira, encontramos mais registros dessas produções a partir dos anos 2000, com momentos de inflexão e com retomadas, como acontece em em 2015 com 08 (oito) produções e 03 (três) em 2016. Vejamos o gráfico:

Gráfico 1 – Quantitativo das publicações por período e natureza

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, a catalogação do material bibliográfico revela que a veiculação da concepção pedagógica soviética no Brasil, ocorre anteriormente a consolidação da pós-graduação em educação, o que vem a confirmar nossa impressão de que esta veiculação tenha ocorrido, concomitantemente, à divulgação das notícias, fatos e feitos da Revolução de Outubro. Além disso, atualmente o debate acerca da Pedagogia Soviética ainda se faz presente no Brasil.

A pesquisa de Almeida (2015), precisamente o capítulo 3 – *Recepção das ideias socialistas e divulgação da Revolução Russa no Brasil*, apresenta registros dessa circulação já em 1923. A autora se ampara em Ghiraldelli Jr. (1987) para demonstrar que uma reportagem da revista *Movimento Comunista*, descrevia o cotidiano de uma instituição educativa soviética. Assim como a autora, também deduzimos que além das “notícias sobre a educação, logo após a Revolução de 1917, notícias sobre os educadores também foram difundindo-se nesse período” (ALMEIDA, 2015, p. 82).

As notícias sobre a educação, fatos e feitos da pedagogia soviética tem na imprensa seu principal meio de divulgação. Coube também as distorções e falácias sobre a Revolução. A qual “tanto atemorizou as classes dominantes quanto empolgou o proletariado brasileiro, despertando, assim, o medo dos exploradores e a esperança dos explorados” (ALMEIDA, 2015, p. 82).

Vale lembrar que os nomes de Makarenko e Pistrak já eram citados, a exemplo de reportagem de 1930: “Llopiis, com base nos conceitos ouvidos pelas

“principais figuras” da Rússia, como Krúpskaia, Pistrak, Lunatcharsky e Pinkievich” (A TERCEIRA CONFERÊNCIA DA SÉRIE, 1930 *apud* ALMEIDA, 2015, p. 97), como se pode ver, menciona alguns dos principais nomes da experiência pedagógica soviética.

Divulgavam-se notícias sobre a organização da escola bolchevique, não raramente, entendida como uma educação de nível profissional. Os registros se concentram entre os anos de 1920 a 1950, veiculados pela imprensa da época em jornais como: *Imprensa Popular*, *Diário de Notícias* e *Jornal do Brasil*, dentre outros (ALMEIDA, 2015).

Em reportagem no jornal *Diário de Notícias*, em 1958, em uma moção de apoio a Anísio Teixeira, quando do seu afastamento do, à época, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), a autora Almeida (2015) destaca o depoimento do deputado Fonseca e Silva o qual declara que “na essência do movimento “pioneirista” escondem-se todos os perigos contra os alicerces cristãos de nossa nacionalidade: estatismo pedagógico, supremacia da biologia na formação da nossa mocidade, aos moldes da sonhada Escola Única de Pistrak, inegavelmente o grande pedagogo soviético”. (NÃO SE QUER O AFASTAMENTO, 1958, p. 8 *apud* ALMEIDA, 2015, p.95, grifo da autora).

Jorge Amado, tendo participado de um evento literário na Rússia publicou algumas reportagens no jornal *Imprensa Popular*. O excerto da reportagem de 1955a, demonstra que a educação soviética também embalou as aspirações de alguns políticos da época, sobretudo no que tange a extinção no analfabetismo, este feito, causava maior admiração. Cita Makarenko como um grande intelectual da literatura e da Pedagogia Soviética: “nesses vinte anos foi publicada a maior parte da obra de outro clássico da literatura soviética e da pedagogia soviética: Makarenko. O Poema Pedagógico”, mais adiante expressa: [...] esse mestre do humanismo e de sua aplicação prática, esse reeducador de crianças, esse construtor de homens, essa grande figura da época stalinista”. (AMADO, 1955b, p.14 *apud* ALMEIDA, 2015, p.87).

Ademais temos o livro *A educação na URSS – 1953* de Paschoal Lemme publicado em 1956, em virtude de sua visita a Moscou. Almeida (2015) atesta a admiração desse educador brasileiro pelos feitos políticos, sociais e educacionais da União Soviética. Percorreu escolas e universidades e assim destacou os seguintes pontos: a coeducação, a existência de materiais de ensino, das bibliotecas, a inexistência de escolas particulares, e a educação feita no coletivo, dentre outras que lhe causaram admiração.

Constata também que o ensino profissional “era baseado essencialmente no trabalho, na ciência e na técnica”. Apresenta três tipos de estabelecimentos de educação profissional: “as *escolas profissionais*, que preparavam mão de obra qualificada em pouco tempo; os *tecnicuns*, espaços para a formação com nível profissional mais elevado, [...], por fim os *institutos*, que ministravam o ensino técnico de nível superior”. Para ele “existe um nexu indissolúvel entre a teoria e a prática e entre a escola e o povo” (LEMME, 1956, p. 258 *apud* ALMEIDA, p. 91-92).

Figura 6 – Lemme em uma exposição visitando uma escola soviética



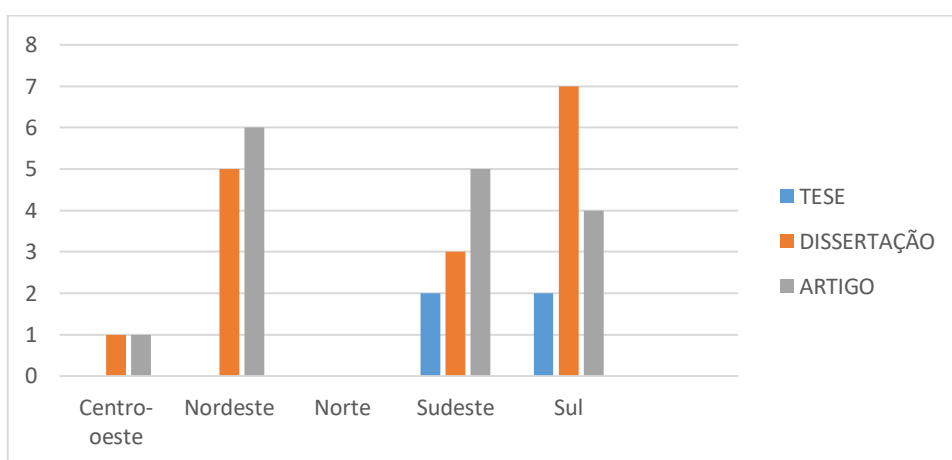
Fonte: Almeida (2015) extraída de Lemme (1956).

Como podemos perceber, as ideias da Pedagogia Soviética já circulavam em terra brasileira, não amplamente. A maioria das reportagens datam da década de 1950, isso significa dizer que o acesso ao modelo educacional soviético se deu após a sua reforma, na qual se antecipa a profissionalização, momento em que esta, ganha maior ênfase. Além disso, nesse momento as ideias de Makarenko são apropriadas pelo regime, dentro de alguns limites, isso o fez mais “conhecido” entre nós.

Evidenciamos que a maioria das produções analisadas, como veremos no Gráfico 2, se concentram na região Sul com 13 produções, seguida pelo Nordeste com 11 e o Sudeste com 10, 2 (dois) trabalhos no Centro-oeste e nenhuma da região Norte. No entanto, entre os descartados há registros em todas as regiões, embora as primeiras ainda concentrem a maioria dessas produções. Essa disparidade possivelmente, se deve a fatores inerentes ao processo de implantação das universidades no Brasil, bem como da pós-graduação; ou ainda, ao fato da existência de grupos de estudos e pesquisas de referencial marxista consolidados nas regiões com a maioria das produções.

Em busca no Diretório dos Grupos de Pesquisa da Plataforma Lattes, utilizando o descritor **marxismo** exatamente no nome do grupo, da linha e/ou palavra-chave do grupo, localizamos 126 grupos que indicam abordar essa temática, dos quais 43 são de universidades situadas no nordeste, dentre elas 06 em território cearense²², 40 no sudeste, 19 no sul, 16 no Centro-oeste e 08 no norte. Não identificamos os grupos de referencial marxista presentes na UECE, provavelmente haja inconsistências com o descritor utilizado.

Gráfico 2 – Quantitativo das produções por região brasileira



Fonte: Elaborado pela autora.

Além disso, há fatores inerentes ao próprio processo investigativo, se constituindo um dos limites de nosso levantamento, pois a localização do material analisado foi feita pelo local hospedeiro dos dados, ou seja, pelos locais dos periódicos, dos eventos e Programas de Pós-graduação, não sendo realizada pela filiação institucional dos respectivos autores, já que muitos trabalhos não faziam essa indicação.

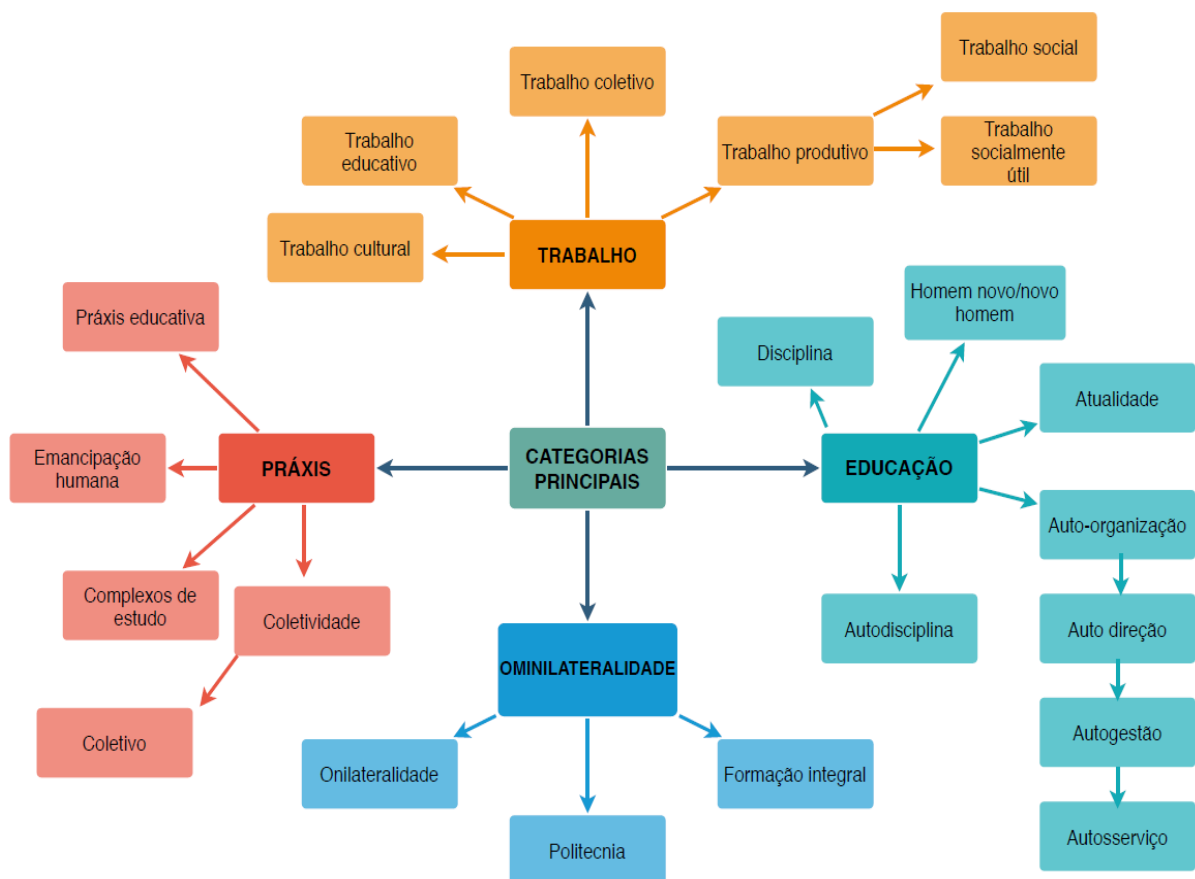
Tratar desses dos objetivos, metodologia e referencial, não seria o suficiente para o foco de nossa análise, tal propósito emergiu com as leituras do material que enunciavam as categorias da Pedagogia Soviética para o centro das discussões. Dessa forma, rastreamos nos trabalhos essas categorias com a finalidade

²² Grupo de Estudos Marxistas (GEM/UFC); Grupo de Pesquisa e Trabalho em Educação, Economia Global e Desenvolvimento Sustentável (UFC); Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional (LABOR/UFC); Ontologia Marxiana e Educação (UFC); Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional (IFCE- Reitoria); e Marx, Classes Sociais, Estado, Ideologia e Revolução (URCA).

de dialogar com os autores e fazer avançar o conhecimento já acumulado, de maneira a ratifica-los e/ou contestá-los, confrontando-se com a literatura pedagógica soviética.

Ainda assim, embora não sendo nosso objetivo inicial, identificamos e listamos as categorias teóricas mais citadas e/ou mais estudadas pelos/as autores/as, embora nem todas tenham sido devidamente conceituadas e/ou discutidas. Vemos como importante, aclarar essas categorias que são recorrentes na concepção pedagógica soviética, pois serão devidamente revisitadas.

Figura 7 – Principais categorias da Pedagogia Soviética indicadas



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desse reconhecimento duas conclusões preliminares foram possíveis: primeiro que existem categorias apropriadas pela maioria dos pedagogos mencionados nos trabalhos, assim estamos tomando-as como categorias próprias dessa pedagogia, tais como: politecnia, formação integral (omnilateral), práxis (e práxis educativa), trabalho e educação, trabalho produtivo, atualidade, coletividade, dentre outras. Mas que, embora apropriada por um conjunto de educadores, é preciso

identificá-las, com a finalidade de perceber o que é próprio de cada pedagogo/a, apreender o sentido que empregam as mesmas. Por exemplo: coletividade para Makarenko e Pistrak possuem o mesmo sentido?

A segunda conclusão decorre da necessidade de distinguir as categorias que são de fato divergentes e as que são idênticas. Pois existem categorias que ora os autores apontam como equivalentes, ora com sentidos diferentes, dentre elas: auto-organização, autogestão e autosserviço, auto direção; escola única e escola unitária; formação integral e omnilateral; coletivo e coletividade; trabalho produtivo, trabalho socialmente necessário e trabalho socialmente útil; complexos de estudos, temático e/ou método dialético de complexos; escola do trabalho e escola única do trabalho; homem novo e novo homem. Estes são apenas alguns exemplos de categorias que numa leitura preliminar gera ambiguidades e imprecisões, as quais buscaremos avançar na apropriação de algumas delas.

Na tentativa de aclarar a disposição dessas categorias com destaque para as de uso mais recorrentes nas produções, elaboramos o diagrama acima, agrupando-as por eixos categoriais, tais como: trabalho, educação, práxis e omnilateralidade. Cada eixo categorial abriga um conjunto de categorias que se relacionam entre si. As quais tentaremos fundamentar a partir das obras de M. M. Pistrak, nossa referência principal, dialogando com outras fontes.

Essa simplória divisão não mecaniza as categorias, apenas demonstra a sua relação imediata. De maneira geral, não há prevalência sobre uma ou outra, todavia, o trabalho é a categoria norteadora e tem na práxis humana seu fundamento primeiro e último. Essa lógica impele a concepção de humanidade e de indivíduo, assim como de educação, escola e ensino.

Isso demonstra o caráter dialético e ontológico dessa teoria pedagógica, uma vez que, em face de sua organização e estruturação a partir do trabalho, trabalho produtivo e, portanto, socialmente útil, também socialmente necessário, radicaliza os fundamentos da educação, por sua vez, da ciência pedagógica.

2.3.5 Pedagogia Soviética, presente!

É comum nos movimentos sociais no Brasil fazer uma evocação dos seus lutadores e lutadoras, fazemos o mesmo com a perspectiva pedagógica, para sinalizar o seu compromisso com a revolução e sua presença, apesar de sua “morte”.

Reconhecemos que os termos utilizados para designar a teoria pedagógica soviética, são os mais variados. No decorrer da análise nos deparamos com terminologias não previstas por nós, mas que carecem de uma breve discussão, são elas:

Figura 8 – Termos utilizados para designar a teoria pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora.

Além disso, é curioso perceber que nos primórdios da circulação dessas ideias pedagógicas no Brasil, como atesta a pesquisa de Almeida (2015) já mencionada por nós em tópico anterior, se utilizava o termo Pedagogia Soviética, em russo Советская педагогика, transliterado como *Sovetskaya pedagogika*, todavia, na literatura atual brasileira esse termo foi subsumido na expressão pedagogia socialista.

Diferentemente, na literatura soviética da época o termo Pedagogia Soviética prevalece como podemos evidenciar a partir da imagem, disputa logo abaixo, da obra de A. P. Pinkevich de 1927. Embora sendo utilizado em menor frequência do que o termo escola do trabalho é significativo para nós que seus pioneiros percebiam que estavam criando não só uma nova escola, como uma nova

concepção pedagógica e, que ela emergiu de seu contexto histórico-concreto que foi a URSS.

Figura 9 – A pedagogia soviética em 10 anos (1917-1927)



Fonte: http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=pinkevich_sovetskaya-pedagogika-za_1927.

Pistrak utiliza amplamente, ao longo de seus escritos, o termo escola do trabalho ou escola do trabalho soviética. Se refere sempre a educação e escola como aspectos indissociáveis da formação humana e a pedagogia como a reflexão da práxis educativa, que visa sua organização, teorização, estruturação, mas que não se afasta da prática. Poucas vezes menciona as expressões Pedagogia Soviética ou pedagogia comunista, termos também utilizados por Shulgin.

Ao tratar propriamente dos problemas da reestruturação dos programas das escolas politécnicas na obra *Ensaio sobre a escola politécnica*, ele escreve: “a pedagogia soviética, infelizmente, trabalhou pouco com esta questão” (PISTRAK, 2015, p. 137). Em *Fundamentos da escola do trabalho* sinaliza: “[...] as novas tendências da pedagogia comunista cada vez mais colocam esta questão [do trabalho] em primeiro plano [...]” (PISTRAK, 2018, p. 58).

Reproduzimos abaixo o trecho extraído por Almeida (2015) da reportagem divulgada no jornal *Diário de Notícias* em 1930, numa conferência proferida pelo

professor espanhol Rodolfo Llopis sobre a experiência pedagógica soviética, no qual destaca: “mostra o que entende por “Pedagogia soviética”. Segundo o pedagogo espanhol, ela significa “uma pedagogia para modelar a humanidade segundo o ideal comunista” (A TERCEIRA CONFERÊNCIA DA SÉRIE, 1930 *apud* ALMEIDA, 2015, p. 97).

O mencionado professor conta que seu mestre lhe aconselhara a ver duas coisas na Rússia: “as escolas e os museus de pintura. Nas escolas você encontrará o futuro, e nos museus, verá o passado da Rússia (A TERCEIRA CONFERÊNCIA DA SÉRIE, 1930 *apud* ALMEIDA, 2015, p. 97).

Essa menção feita anteriormente, justifica ainda mais a nossa posição em utilizar o termo Pedagogia Soviética como catalisador da experiência pedagógica no pioneirismo da educação revolucionária no contexto da URSS. Mesmo sabendo que o seu uso não é unívoco, dado evidenciado a partir do levantamento bibliográfico.

Nos defrontamos no decorrer do estudo com outras designações para essa experiência pedagógica, tais como: “pedagogia do trabalho”, “pedagogia social”, “pedagogia socialista”, “pedagogia socialista soviética”, “pedagogia marxista” e “escola do trabalho”²³, dentre outras como expressa o diagrama anterior.

Portanto, utilizamos a expressão Pedagogia Soviética como sendo capaz de representar a teoria educacional posta em marcha no contexto da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) proclamada logo após a vitória da Revolução de Outubro. Tão logo iniciou a transformação da economia, a revolução trouxe como resultado uma profunda transformação social que suscitou uma revolução cultural. Assim, os demais complexos sociais são impelidos a atuar nesta finalidade. Nessa ordem, o complexo educativo soviético experimentou profunda transformação.

Não significa dizer que as demais denominações estejam totalmente equivocadas, pois existem características que as unem, e ao mesmo tempo, aspectos que as repelem, em certa medida, possíveis equívocos ocorrem por forçar aproximações da pedagogia soviética com perspectivas teóricas essencialmente divergentes.

Vale ressaltar que entendemos por Pedagogia Soviética, o conjunto de elaborações teórico-práticas, sobre o fenômeno educativo, sendo este o objeto da

²³ Utilizamos essa marca tipográfica apenas para destacar as expressões.

pedagogia, pois como Saviani (2008b) sinaliza, a teoria pedagógica exige tomar a prática educativa como objeto fim, diferentemente das teorias educativas, cuja finalidade seja refletir o fenômeno educativo sem uma impositação prática.

Portanto, a teoria educativa desenvolvida no seio e a partir da Revolução de Outubro, se configurou em uma pedagogia de base marxista que tenta desenvolver o conceito de politecnia, na busca de superar a histórica dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, acrescentando a formação cultural, considerando o desenvolvimento omnilateral humano, para uma sociedade emancipada.

É sobretudo, por ser a expressão de uma pedagogia marxista, que considerou as contribuições de Marx e Engels sobre a instrução, indicadas em várias de suas obras. Em *A Ideologia Alemã (1845-1846)*, esses estudiosos afirmam que na sociabilidade de classes as atividades tornam-se exclusivas e específicas. Ao passo que em uma sociedade comunista, cada um pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam sem as especificações cristalizadas. Conferindo assim, a possibilidade de realizar variadas funções como “caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar [...] sem que eu jamais me torne, caçador, pescador, pastor ou crítico (MARX; ENGELS, 2009, p. 37-38), tudo isso conforme a vontade de cada um. Provavelmente, esse seria o horizonte a ser perseguido numa sociedade dita comunista, logo, as demais instâncias sociais deveriam mirar-se nessa linha de desenvolvimento.

Partindo de uma compreensão conceitual e histórica da Pedagogia Soviética vejamos a natureza dos problemas que podem ser gerados a partir das variadas denominações que essa teoria recebe.

“Pedagogia do trabalho” foi o tema da tese do professor Waner Rossi, a qual já nos debruçamos com a finalidade de buscar a gênese da Pedagogia Soviética. No primeiro volume, o autor apresenta os diversos teóricos que em sua visão comporia as raízes da educação socialista, essas ideias seriam embrionárias. Dessa forma, o autor aborda teorias desenvolvidas entre os séculos XV e XVI, XVIII à início do século XX. Consegue perceber nessas teorias, mesmo gestadas em condições histórico-sociais diferentes, uma pedagogia voltada para o trabalho. Da utopia de Morus à

“utopia leninista”,²⁴ um grupo heterogêneo de teorias que congrega autores ditos humanistas-utopistas, socialistas utópicos, anarquistas e marxistas.

É claro que ao longo da história da educação inúmeras perspectivas pedagógicas podem ser consideradas como pedagogia do trabalho, justamente porque tentam conjugar trabalho e instrução, são desenvolvidas, principalmente, a partir da crítica à sociedade feudal e intensificam-se com a revolução industrial-burguesa. As pedagogias liberais estão preocupadas com a instrução das massas mediante o ensino público, obrigatório e laico, mas em detrimento de uma concepção de cidadania, estando assim comprometidas com as necessidades dos chamados Estados nacionais.

Não chegam a questionar a sociabilidade instaurada a partir do capitalismo. Não reconhecem o caráter de classe da educação, portanto, o máximo que conseguem é perspectivar uma formação técnica, diga-se, profissional. Enquanto, os socialistas utópicos criticam o modo de produção capitalista e suas consequências, mas ainda não podiam explicá-lo suficientemente, nem o destruir ideologicamente, rejeitando-o simplesmente (ENGELS, 1977 *apud* SAVIANI, 2011).

Além disso, não é de qualquer trabalho que a pedagogia soviética se ocupa, lembremos que a formação politécnica compunha uma das aspirações da Pedagogia Soviética, nessa linha, refutamos sua aproximação com a chamada pedagogia do trabalho alinhada a essas teorias. Emerge com a Pedagogia Soviética uma pedagogia do trabalho de novo tipo. Que tem o trabalho como princípio educativo, mas não o trabalho no sentido de mera instrumentação técnica, de profissionalização restrita, mas o trabalho no sentido de protoforma do ser social.

Para reforçar nossa argumentação lembramos que o primeiro a abordar a chamada pedagogia do trabalho foi Georg Kerschensteiner em 1919 mediante a obra “O conceito de escola do trabalho”. Segundo Nicola Abbagnano e Aldo Visalberghi (1992), funda sua pedagogia com base no conceito de trabalho educativo. Sua abordagem do trabalho, como já fora explicitado, se diferencia da abordagem soviética.

Não se trata de um trabalho puramente físico nem espiritual, mas supõe uma atitude cada vez mais objetiva cujos interesses egocêntricos devem ser

²⁴ Além desses teóricos destacados, os demais são: Campanella, Montaigne, Rabelais, Rousseau, Babeuf, Cabet, Fourier, Saint-Simon, Robert Owen, Considerant, Proudhon, Marx, Bakunin, José Martí, Robin e Ferrer.

suprimidos. Sua concepção passa pela ideia de homem útil, caminho para forjar cidadãos úteis, subordinados ao Estado nacional, este, por sua vez, tem como função fundamental criar escolas públicas para os cidadãos, de modo que exerçam um trabalho proveitoso para o estado. Portanto, trabalho tomado numa dimensão pedagógica para esse teórico é uma atividade técnica voltada para a construção moral da sociedade.

Além disso, A. V. Lunatcharski, estando à frente do Narkompros, preocupou-se inicialmente com a formação dos professores, pois não havia na Rússia, até então, uma política de formação docente, tendo os pedagogos lhe sugerido adotar as ideias de Decroly e Kerschensteiner. Lunatcharski era considerado um grande intelectual, conhecedor do marxismo e dos novos métodos pedagógicos ocidentais, por isso, recusa tomar esses autores como referência.

Mas que tipo de trabalho nos referimos? Começamos então por essa categoria principal para o marxismo, pois a Pedagogia Soviética possui sua fundamentação nos clássicos do século XIX. A categoria trabalho para Marx é um processo que ocorre entre homem e natureza regulado e controlado por ele mesmo, que ao se defrontar com a matéria natural, modificando-a, põe em movimento sua corporeidade e modifica a si próprio. Mais adiante expõe que a diferença entre o homem e os demais animais, reside no fato de o primeiro anteceder idealmente sua ação:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2013, p. 256).

Em *A ideologia alemã* Marx e Engels (2007, p. 87) apontam que os homens “[...] começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir os meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal”. No texto *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, Engels (2004, p. 11): “[o trabalho] é a condição básica e fundamental de toda vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Claro, que esse pensador se refere ao ser social, pois como veremos, o trabalho possibilitou o salto ontológico do ser meramente biológico ao ser social. Não é,

precisamente, essa concepção de trabalho que norteou as chamadas pedagogias liberais-burguesas.

Manacorda (1991, p. 27), apresenta no livro *Marx e a pedagogia moderna* algumas formulações de Marx e Engels sobre educação e ensino, e indica que no texto *As instruções aos delegados*, redigido entre 1866 e 1867 por ocasião do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, Marx sinaliza entender por ensino três coisas: “primeira: ensino intelectual; Segunda: educação física nas escolas [...]; terceira: adestramento tecnológico que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção [...]”. Além deste texto, o autor indica as formulações marxianas contidas no *Manifesto do Partido Comunista* e em *O Capital*, obras que aliás inspiraram Krupskaya.

Já o termo “pedagogia socialista” nos causa um problema ainda maior e de tão complexa sua resolução a lançamos ao cargo da discussão. Visto que, ao longo de nossa história variadas concepções de socialismo foram alçadas. Saviani (2011) esclarece que essas concepções são desenvolvidas no decorrer da Revolução Industrial mediante a mobilização das classes trabalhadoras, Engels e Marx as distinguem no *Manifesto do partido comunista*: socialismo reacionário, socialismo conservador ou burguês, socialismo e comunismo crítico-utópico. Depois, na obra *Do socialismo utópico ao socialismo científico (1892)*, Engels diferencia este último do chamado socialismo científico. É dessa última concepção de socialismo, precisamente, que os teóricos marxistas russos tentaram se apropriar e realizar.

Entretanto, no bojo do chamado socialismo utópico representado por Owen, Fourier, Saint-Simon e Proudhon, a educação desempenharia papel decisivo no processo de construção da sociedade que poderia ser justa, sem pobreza, na qual os indivíduos poderiam desfrutar dos bens acumulados. Com efeito, a Pedagogia Soviética pode ser considerada socialista, não de qualquer socialismo, haja vista sua base marxista, como assegura Saviani (2011), não é todo socialismo que pode ser aproximado da teoria marxista.

Ademais, as revoluções socialistas que abalaram “o breve século XX” possibilitou o desenvolvimento de perspectivas pedagógicas também ditas socialistas, obviamente, por estarem imbuídas em contextos geográficos e históricos distintos, desenvolveram uma concepção de revolução, conseqüentemente, de educação muito próprias (a exemplo da China, Cuba, dentre outros), visto pelo prisma do chamado

socialismo real, podem compor o mesmo conjunto, mas as particularidades dessas concepções as distanciam.

Bogdan Suchodolski, estudioso marxista polonês, observa na obra *Fundamentos de pedagogía socialista* que as raízes da educação socialista extraem da teoria marxista a possibilidade da revolução proletária e pensa a preparação dos operários para assumir essa tarefa histórica.

Mas tanto a transformação da sociedade, bem como, dos indivíduos só pode ocorrer mediante o movimento prático revolucionário, portanto, a formação da nova consciência não seria fruto apenas da educação intelectual, mas também das experiências advindas da prática revolucionária. Para quem a aliança entre educação e prática revolucionária contraporía o conceito de educação marxista com a pedagogia burguesa e as teses dos utópicos do século XIX. Claro que o teórico polaco, estava atento ao socialismo desenvolvido na Rússia Soviética.

Entretanto, na tentativa de solucionar o problema acima explicitado poderíamos simplesmente dizer: “pedagogia socialista soviética”, assim a situamos e a localizamos no âmbito da URSS e resguardamos a sua fundamentação marxista. Porém, o equívoco persiste: se considerarmos que o chamado “socialismo real” não encontrou as condições necessárias para se constituir enquanto transição comunista, então não faz sentido falar em pedagogia socialista, mesmo situada na União Soviética.

Como discute Ivo Tonet no artigo *Marxismo, educação e pedagogia socialista* (2016), considerando o momento histórico em que foram geradas, podemos considerá-las socialistas, mas na atualidade dadas as análises dos equívocos do socialismo real, essa designação esfacela-se no ar.

Afirma Tonet (2016, p. 39) que a formulação de uma teoria educativa socialista é equivocada, mas assinala as contribuições que considera mais significativas para a educação as quais se traduzem em questões mais gerais, voltadas para uma prática do processo educativo, como: “à natureza da sociedade, do ser humano, do processo histórico, das consequências da propriedade privada e da existência das classes sociais, do processo de exploração do homem pelo homem [...]”.

De acordo com esse estudioso marxista, tendo em vista que o sistema social desenvolvido da União Soviética não tenha correspondido ao socialismo, nem ao comunismo, pois teria apenas iniciado a primeira fase do processo revolucionário,

que seja a supressão do Estado, não teria concretizado o momento de modificação essencial do modo de produção, ou seja, se o capitalismo se assenta no trabalho assalariado, na esteira de Marx, nosso autor reitera, o comunismo se assenta no trabalho associado, fato que não se concretizou na URSS.

Portanto, seguindo a análise desse autor, entendendo o trabalho em sua dimensão ontológica, do qual emerge os demais complexos sociais, resguardadas a sua dependência, autonomia relativa e a mútua interferência entre o complexo fundante e os complexos, o autor indica que qualquer proposta educativa na sociedade do capital, por mais crítica e progressista que pareça, está circunscrita à sua lógica, pois a objetividade em última instância prepondera sobre a subjetividade.

Deste modo, se a sociabilidade desenvolvida no contexto da Revolução Russa não sofreu essas mudanças essenciais, significa dizer que não teríamos uma pedagogia socialista. Isso fortalece nossa argumentação de que Pedagogia Soviética traduz melhor essa experiência pedagógica, revolucionária, crítica, marxista, mas impelida pelo seu solo histórico.

No entanto, mesmo diante desse limite estrutural, conjecturamos que essa pedagogia se destaca diante das concepções burguesas, pois se não tiver atingido seu objetivo de construir o novo homem para a nova sociedade, tem o mérito de colocar o tema da emancipação humana em pauta na educação, superando assim, outras pedagogias ditas progressistas.

Ainda caberia a denominação de “pedagogia marxista”, factualmente que a formulação marxiana de formação humana é a fonte inspiradora dos revolucionários soviéticos. Já que empreenderam um esforço de formular a partir de Marx e Engels uma práxis educativa, que fosse revolucionária e, ao mesmo tempo, visasse a formação do novo homem para viver em uma nova sociedade.

Todavia, esse termo congrega outras concepções pedagógicas desenvolvidas na e pela chamada tradição marxista, pois como sabemos nem Marx, nem Engels e nem o próprio Lenin desenvolveram uma teoria pedagógica em sentido estrito. Coube a essa tradição esboçar os delineamentos teórico-práticos de uma pedagogia marxista, mas que não se constituem um todo homogêneo, isso justifica nossa recusa a esse termo, para enfatizar a especificidade da Pedagogia Soviética ante as demais de inspiração marxista, da qual, paradoxalmente é tributária e integrante.

O teórico marxista Manacorda (2010, p. 376) adverte-nos que o século XX não pode prescindir de um fato novo: o socialismo. Em termos de educação, assumiu criticamente as teorias pedagógicas burguesas acrescentando uma nova concepção sobre instrução-trabalho “que vai além do somatório de uma instrução tradicional mais uma capacidade profissional e tende a propor a formação de um homem onilateral”.

Como este autor ressalta, há uma grande dificuldade de o socialismo ideal tornar-se real, assim como a sociedade soviética encontrou grande resistência entre o velho e o novo mundo, essas dificuldades refletiram-se na história da escola soviética.

Franco Cambi (1999) percebe dois momentos do que o autor denomina de modelos de pedagogia marxista, o primeiro sob a influência da II Internacional e o segundo identificados nas posições de Lenin, dos pedagogos soviéticos e da III Internacional, que inspiraram o marxismo após 1917.

Além disso, o autor percebe pontos em comum entre esses momentos e ao mesmo tempo, os traços singulares tomam forma. Para ele a II internacional se distancia de uma postura antiburguesa adotando um comportamento entre a socialdemocracia e a burguesia, resplandecendo no pensamento educativo; enquanto a experiência pedagógica soviética, aponta no primeiro período pós-revolucionário (1917-1930), para a realização da chamada escola única do trabalho, buscando conjugar trabalho manual e intelectual aos moldes do que decorrera Marx e Engels. Isso também nos indica que a Pedagogia Soviética se encontra ligada a pedagogia marxista, mas que não lhe é idêntica.

O termo “pedagogia social” é muito utilizado como referência à Pedagogia Soviética, mas se toda pedagogia socialista é social, nem toda pedagogia social é socialista. Lorenzo Luzuriaga (1975, p. 256), aponta que os teóricos e as variações da chamada pedagogia social são tributários de Platão passando por Pestalozzi e Fichte, emergente como ciência a partir da obra de Paul Natorp *Pedagogia social* (1898).

O autor identifica três tendências nessa concepção pedagógica: pedagogia social idealista e pedagogia social naturalista; pedagogia social histórica; e pedagogia sociológica, marcadamente positivista. Essa concepção conforme a definição do autor, congregaria um conjunto de autores de diversos matizes teóricos, inclui nesse bojo, representantes das manifestações políticas dessa pedagogia a exemplo dos comunistas A. P. Pinkevich e A. V. Lunatcharski.

Como podemos depreender, essa afirmação alocaria a Pedagogia Soviética no seio das pedagogias liberais e burguesas, nessa linha, identificamos que a concepção pedagógica soviética se constitui em uma pedagogia social à medida que incorpora os aspectos sociológicos da educação, mas não se identifica com essas tendências citadas por Luzuriaga.

De fato, a relação entre educação e trabalho surgem concomitantemente ao aparecimento da esfera social. Assegura Ponce (2010) que nas comunidades primitivas a educação comparecia em todos os momentos da reprodução social, ocorrendo de forma espontânea e integral mediada pelo trabalho. O trabalho possibilitou o aparecimento de novos carecimentos que exigiram o desenvolvimento de novas capacidades para o seu atendimento e gerou outros complexos. É sobre esse tipo de trabalho tomado como central na Pedagogia Soviética que abordaremos adiante.

3 A PEDAGOGIA ENTRE “PENAS E BAIONETAS”

Antes da invenção da caneta-tinteiro no século XIX e da caneta esferográfica no século XX, utilizava-se como instrumento de escrita penas de aves, normalmente de ganso. A Rússia era uma grande fabricante de canetas de plumas. Baioneta é uma espécie de punhal que se encaixa em rifles, mosquetes, transformando-os em uma lança, possibilitando que os soldados combatessem os inimigos de perto, quando as armas de fogo falhavam, foi fortemente utilizada no processo de militarização do povo russo. Tais instrumentos eram conhecidos dos educadores revolucionários, os quais muitos lutaram em ambas frentes, com especial atenção à histórica Comuna de Paris à triunfante Rússia de Outubro.

Porquanto, esse movimento esteve entre a luta intelectual e a luta armada, por isso a menção que fazemos às penas e baionetas instrumentos presentes nos processos revolucionários, além disso, nos remetemos ao título da tese da estudiosa Lodi-Corrêa (2016), ao tratar das educadoras revolucionárias Louise Michel e Krupskaya. Isso é necessário, para lembrar os esforços de educadores e educadoras, que ao longo da história da pedagogia lutaram pelo direito humano à educação, traduzido no lema “educação para todos”, os quais arriscaram as próprias vidas por suas ideias e ideais, muitos/as foram presos/as, perseguidos/as, torturados/as e assassinados/as. Assim, do movimento revolucionário à revolução do pensamento.

Nessa direção, pretendemos em linhas gerais, apresentar alguns aspectos propulsores do movimento pedagógico revolucionário do qual, a Pedagogia Soviética se constitui numa grande síntese desse movimento, que questionou os pressupostos pedagógicos de cada época. Todavia, dados os limites históricos, esse movimento oscilou entre posturas reformistas e revolucionárias, assim, ora os educadores se envolviam com as penas – simbolizando a atividade intelectual necessária – ora envoltos/as com o processo de transformação social – transcorreram das teorizações às práticas necessárias de militância política.

No primeiro caso, comparece aqueles teóricos que questionavam a desigualdade e as injustiças, mas que não conseguiam perceber as suas raízes sociais, chegando a propor a educação escolar como um fator de superação das mazelas sociais. Se caracterizam por uma visão ingênua de sociedade e educação.

No segundo caso, temos estudiosos/as que avançaram na percepção da matriz geradora dessas mazelas sociais, no entanto, não conseguem progredir na

ruptura do metabolismo social, nem pudera! Portanto, podemos sinalizar que a partir de uma teoria social revolucionária, foi possível delinear-se sob os pressupostos de uma revolução social proletária, cuja revolução pedagógica foi uma consequência necessária do processo de revolução cultural.

Assim, em termos da radicalização dos temas trabalho-educação, da igualdade, da liberdade, da formação humana integral, da educação social, dentre outros aspectos, postos em marcha pela Pedagogia Soviética, só foi possível dado o seu contexto histórico-social, por isso mesmo, conseguiu avançar muito mais nesses temas, do que suas predecessoras, pois habitavam em solo árido.

Contudo, não pretendemos refletir sobre seus possíveis equívocos ou problemas, mas apenas explicitar que nesse campo histórico se desenvolveu uma concepção de sociedade e de formação humana diametralmente oposta das concepções já conhecidas e experienciadas pela humanidade, talvez, correndo o risco de sermos reducionistas, resida aí seu maior ganho: pôr na ordem do dia a possibilidade da emancipação humana.

Desse modo, desenvolvemos o presente texto em três subseções na primeira, *A tradição pedagógica entre o reformismo e a revolução*, buscamos apontar sinteticamente as principais contribuições para a constituição histórica de uma pedagogia eminentemente revolucionária, partindo de teóricos que questionaram a sociedade, bem como a educação, em diferentes épocas. Uma tradição pedagógica que anunciava elementos que mais tarde foram apropriados e/ou incorporados, consciente ou não, pela Pedagogia Soviética.

Na segunda, *Ecos de outubro: "tecendo a manhã"*, apontamos, brevemente, o contexto histórico-social no qual culminou na chamada Revolução Russa, ou nas Revoluções Russas, sobretudo, a Revolução de Outubro, contexto em que a Pedagogia Soviética foi gestada.

Por fim, na última subseção, *"Caminhando contra o vento": a pedagogia soviética entre "fatos e feitos"*, elucidamos, brevemente, os principais acontecimentos educacionais desse momento, assim como, apresentamos alguns dos principais autores e autora dessa pedagogia. Destacamos os dados biográficos de Krupskaya, Lunatcharski, Pistrak, Blonsky, Pinkevich, Shulgin e Makarenko.

3.1 A tradição pedagógica entre o reformismo e a revolução

O pensamento pedagógico possui uma longa história, nos dizeres de Saviani (2014) a origem da educação se confunde com a origem do próprio homem, nessa esteira, deduzimos que a Pedagogia se desenvolve enquanto ciência, no transcorrer da história da educação em relação simbiótica com a história humana. Sua especificidade também flutua de acordo com as características sociais de cada época. Entretanto, não é nosso intento delinear esse processo no presente texto, mas apenas destacar que abordamos nessa subseção, àquelas concepções pedagógicas, já conhecidas, que, em certa medida, antecipam alguns temas desenvolvidos pela Pedagogia Soviética.

Essa tarefa possui um nível de dificuldade e risco elevada, pois há poucos escritos em nosso idioma que aborde a pedagogia por esta perspectiva, a grande maioria se detém a aspectos gerais da teoria, pouco destaque às categorias desenvolvidas, especialmente, uma análise comparativa com a concepção pedagógica soviética. Além disso, há um risco de vermos essa pedagogia como herdeira direta e acrítica dessa tradição pedagógica, o que de fato é bem problemático.

Na tentativa de responder ao nosso intento e sem nos propor a elaborar uma síntese da síntese, consideramos as elucidações do pesquisador Wagner Rossi²⁵ como nossa principal fonte de estudo, já que a tese desse estudioso se debruça sobre a chamada pedagogia do trabalho buscando conhecer suas raízes e desenvolvimento, por isso, sua contribuição permanece atual e pertinente ao nosso objeto.

Iniciamos a presente discussão retomando, com Rossi (1981), dentre outros autores/as, as contribuições de uma rica e longa tradição pedagógica cujos autores/as já se confrontavam com o polêmico tema educação e trabalho, que se dedicaram a análises sociais e, por seu turno, educacionais, antecipando, de certa maneira, temas que só foram possíveis de aprofundamento apenas a partir do século XX.

²⁵ Tese de doutorado publicada em três volumes sob os seguintes títulos: Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista (1981); Pedagogia do trabalho: caminhos da educação (1982); Princípios da pedagogia do trabalho: socialismo e educação (1983).

Essa rica tradição pedagógica se alicerça com as críticas vertidas a sociedade em transformação, migrando de uma estrutura medieval para burguesa, logo, o período Renascentista se constituiu na fase transitória entre esses dois momentos, na “primeira onda do adiantado processo de transição do feudalismo para o capitalismo”. O qual para Heller (1982) citada por Costa *et al.* (2016, p. 168),

Significa um processo social, que se estende da esfera social e econômica onde a estrutura básica da sociedade foi afetada até ao domínio da cultura, envolvendo a vida cotidiana e as maneiras de pensar, as práticas morais e os ideais éticos cotidianos, as formas de consciência religiosa, a arte e a ciência.

Acompanha a crítica à educação tradicional herdada pela escolástica, de caráter livresca e clerical, partindo dos utopistas, a partir do século XVI, os quais esboçavam a compreensão de uma sociedade ideal, possível de ser realizada, tais como: Thomas Morus²⁶ (1480-1535), Campanella (1568-1639), Montaigne (1533-1592) e Rabelais (1495-1553).

Nos utopistas do Renascimento, como More, os projetos de estruturação social não vem acompanhados de uma vontade real de transformação, pois falta um sujeito histórico”, desse modo, são antecipações do possível, de uma realidade que não existe, mas que pode existir. (COSTA, *et al.*, 2016, p. 170).

A literatura pedagógica concede um papel importante a outros teóricos na construção da Pedagogia, o destaque a estes e estas, se justifica muito mais pela consideração do tema trabalho-educação, igualdade, liberdade e revolução, do que pela crítica social que alguns e algumas produziram, circunscritas aos limites de seu bloco histórico.

Cada um/a, a partir de suas visões de sociedade e de educação, trouxeram perspectivas que somente depois da experiência pedagógica soviética se pode perceber o seu gérmen no passado. Para Rossi (1981, p. 20) “o pensamento utópico pode ser considerado uma fonte remota na procura histórica das origens da pedagogia do trabalho”.

Rousseau (1712-1773) para Rossi (1981) também integra a tradição da pedagogia do trabalho, embora este último não seja considerado um utopista, mas o caráter idealista o aproxima mais do pensamento utópico reformista do que do

²⁶ É comum encontrarmos na literatura pedagógica diferentes grafias para este pensador, podendo ser: Thomas Morus, Thomas More ou Tomás Moro. Optamos pela primeira forma, todavia, em caso de citação direta mantivemos a forma utilizada pelos autores. Há ainda uma divergência em torno da data de seu nascimento, alguns estudos indicam 1480 e outros 1478.

socialismo. Pensador francês que “operou uma “revolução copernicana” em pedagogia, colocando no centro da sua teorização a criança” (CAMBI, 1999, p. 343, grifos do autor).

Entretanto, é salutar lembrar que Rossi (1981) caracteriza como pedagogia do trabalho, as perspectivas teóricas de cunho revolucionário que radicalizaram o tema educação e trabalho, estes teóricos, citados acima, não desenvolveram uma pedagogia nesse sentido, mas contribuíram para o questionamento cada vez mais forte dos aspectos da tradição educativa tradicional, tais como: a violência, a passividade, o autoritarismo, a perda de liberdade, a igualdade, que de certa maneira, marcaram e puseram em marcha a ideia de ativismo pedagógico, assim como a natureza da infância e suas particularidades dentre outros questionamentos à tradição pedagógica escolástica.

A tradição da pedagogia do trabalho também com o devido merecimento, compreende o pensamento dos chamados socialistas utópicos, os primeiros a buscar desenvolver uma teoria social que considerasse a condição da classe trabalhadora, contudo, homens do seu tempo, faltou-lhes elementos que lhes proporcionassem uma maior clareza da realidade que os cercavam. As contribuições destes, além daquelas já iniciadas pelos utopistas, compreende a crítica à educação de suas épocas, acabam por reconhecer a relação entre política e educação, estiveram também envolvidos com o tema da igualdade e liberdade, são eles: Babeuf (1788-1856), Fourier (1772-1837), Saint-Simon (1760-1825), Robert Owen (1771-1858) e Considerant (1808-1893).

Desde o início do século XIX, há, no socialismo utópico, uma grande tradição pedagógica muito fecunda não apenas de ideias, mas também de iniciativas práticas. As ideias ampliavam aquelas proposições democráticas da revolução francesa; as iniciativas estavam *in vitro*, ou seja, como pequenas ilhas utópicas, ou fantasias experimentais, do tipo da Nova Harmonia de Owen, da Icária de Cabet, dos Falanstérios de Fourier, sem dúvida originais, que visavam instruir também os meninos das camadas subalternas e unir ensino e trabalho. (MANACORDA, 2011, p. 06).

Ainda de acordo com Manacorda (2011, p. 06-07) essas experiências retomavam a mesma linguagem da Revolução Francesa lembrando o projeto de lei apresentado à Constituinte (1789-1791) por Talleirand na defesa de um ensino público, gratuito, para todos os homens. Acrescentou-se depois, mediante o projeto jacobino Lepeletier, a união entre ensino e trabalho. Lembra, que esse projeto foi discutido e votado em 1793, sendo acolhido por Robespierre, mas nunca posto em

prática, propondo uma educação de caráter literária, mas que unisse a formação intelectual, à física, além da moral e formação industrial. Para esse autor, são temas de viés liberal-democrático associado a uma postura pré-socialista que comporia o “patrimônio pedagógico comum, mas que ficara típico do socialismo utópico e do socialismo em geral e até mesmo do comunismo”.

Esta tradição chega às experiências do socialismo europeu e, em geral, da “escola nova” (*éducation nouvelle*) e, finalmente, às realizações da União Soviética e dos outros países do socialismo real com suas releituras do projeto marxista, com suas interpretações parciais ou equívocas, com reconsiderações e pesados equívocos a respeito do pensamento marxiano que muito influenciou o desenvolvimento de toda pedagogia moderna, ativa e puerocêntrica da América e da Europa, de inspiração liberal e democrática. (MANACORDA, 2011, p. 07).

Na esteira dessa tradição o pensamento anarquista exerce salutar influência, com as considerações do notável e contraditório Proudhon (1809-1865), que introduziu a ideia de economia política da educação; Bakunin (1814-1876), Ferrer (1859-1909) e Paul Robin (1837-1912), cada um e em seu devido espaço contribuíram com a formulação de uma pedagogia libertária. O estudo de Rossi (1981) também inclui os apontamentos de José Martí (1853-1895), educador e poeta cubano, como inspirador da pedagogia do trabalho, devido sua concepção de educação popular e agrícola, embora mais voltada para a visão liberal de educação do que uma perspectiva emancipatória, desenvolve um significativo trabalho, valioso também para a pedagogia do trabalho

Destacamos nessa tradição, as contribuições de Louise Michel (1830-1905), dentre tantas personalidades da ciência pedagógica, em grande parte representada por homens, com tão poucas figuras femininas. Portanto, a menção feita a esta educadora e revolucionária francesa que participou ativamente dos eventos da heroica Comuna de Paris, ocorre, primeiro, por sua concepção pedagógica, segundo, por suas interlocuções com Krupskaya, embora, não encontramos indícios de que se conheceram. Por último, para destacar o papel das mulheres no processo de escolarização da humanidade, pouco lembradas e reconhecidas, mas com grandes contribuições.

A partir das formulações de Max e Engels sobre a sociedade burguesa, o que inclui indicações sobre educação, temos o estabelecimento de uma pedagogia marxista, que não deixa de ser uma pedagogia do trabalho, mas que não se articula

à vertente reformista desse dessa perspectiva pedagógica, mas uma pedagogia que contempla os princípios preconizados por Marx e Engels ao longo de suas obras.

A síntese da sociedade burguesa e da sua educação elaborada por Marx, o qual admirara as formulações de Robert Owen e suas experiências em *New Lanark*, destes outros autores que pôde fazer a leitura crítica, desenvolveu-se uma tradição pedagógica marxista, que passa pela experiência soviética, com Lenin e os pedagogos do período revolucionário, mas que se estende aos países em que a revolução proletária, com os avanços e limites de cada país se desenvolveu. A partir disso, também podemos falar de uma pedagogia socialista, que compreende as formulações dos socialistas utópicos e do socialismo científico, aqueles que puderam construir e viver o chamado socialismo real, este último agonizante nos dias de hoje, mas que sendo necessário, permanece polêmico e vivo confrontando o capitalismo mundial.

Na trilha do pensamento marxista, Rossi (1981) sumaria também a concepção de sociedade e educação em Marx, Engels e Lenin, embora estes estudiosos não tenham se dedicado exaustivamente a desenvolver uma teoria pedagógica, mas notabilizou o importante papel da educação no processo revolucionário, seus escritos apontam para uma educação voltada para a politização e elevação cultural dos trabalhadores. Lenin, foi o primeiro na tradição pedagógica socialista a erigir um sistema educacional voltado para a construção do socialismo e, ao mesmo tempo, gestado na sua construção, se constituindo em meio e fim da educação.

Evidenciar que as elaborações desses autores/a se constituem nos antecedentes históricos da chamada pedagogia do trabalho não significa dizer, que os pedagogos soviéticos, os primeiros na construção da escola do trabalho, “antecessora da pedagogia do trabalho” (ROSSI, 1981, p. 176) foi extremamente importante para o desenvolvimento da pedagogia socialista, da qual a pedagogia soviética é parte integrante e, ao mesmo tempo, influenciadora. Entendemos essa última, como aquela práxis pedagógica que compreende a sociedade para além do capital, concebendo à educação um importante papel na transformação social para sociedade emancipada. Conjuga educação com trabalho no sentido de desenvolvimento multilateral, e não, meramente profissional, realizada em um momento histórico situado de soerguimento da URSS.

A tradição pedagógica socialista, possui uma rica e longa história, que se estende, dos chamados utopistas do Renascimento, passando por socialistas utópicos, pelo pensamento anarquista e marxista, que tem na Revolução de Outubro sua primeira experiência pedagógica concreta, difundida em larga escala, adotada enquanto política de Estado. Do seu embrionário aparecimento até os dias atuais, essa concepção pedagógica se faz presente no nosso cotidiano escolar, explícita ou implicitamente.

Apontar esses teóricos, a rigor, não significa ainda que os pedagogos soviéticos sejam herdeiros diretos e acríticos das formulações por eles desenvolvidas, mas que estas, de certo modo, já anteciparam discussões que puderam ser melhor discutidas após Marx e apontados após o desenvolvimento da escola do trabalho soviética, da qual emerge a epistemologia pedagógica soviética, com sua riqueza, influxos e refluxos.

Na Ilha da Utopia (1516) da escola “sifogântica” de T. Morus, Rossi (1981) extrai a junção entre estudo acadêmico e desenvolvimento de habilidades agrárias, além da obrigatoriedade entre atividade manual ou artesanal para quem “o trabalho manual substituí a ginástica como um exercício para o corpo humano” (Rossi, 1981, 20).

É válido considerar que o trabalho proposto por Rossi (1981), é extrair os elementos que configurem como contribuições e/ou antecipações desses autores à pedagogia do trabalho, muitas das quais compõe a pedagogia soviética, todavia o trabalho e educação tomados numa dimensão de profissionalização, enquanto finalidade educacional não se constitui no fundamento da pedagogia revolucionária soviética, pois o trabalho é compreendido como fundamento da práxis social, portanto, não pode ser o fim da educação, mas o meio educativo.

Nessa linha, buscar-se-ia uma educação pelo trabalho e não uma educação para o trabalho, como está posto na sociedade atual com o apelo à educação técnica-profissional, ou outrora, chamada de educação vocacional. É precisamente essa visão de educação profissional que permeia a visão de Morus, uma preparação dos cidadãos para atuar no campo produtivo. Todavia, do pensamento de Morus pode-se concluir:

que uma sociedade inteiramente comunista, isto é, sem propriedade privada, pode não apenas existir, mas até ser melhor do que a nossa. Na Utopia, vigora a mais perfeita igualdade, todos executam os trabalhos mais difíceis,

por sua vez, todos têm oportunidade de cultivar e aproveitar a vida. (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992, p. 154-155, tradução nossa).

Depreende-se da citação acima, que no caso da educação, todos também teriam direito a usufruí-la, pois seria uma sociedade igualitária, rumo à uma realidade ideal. Nessa direção, Campanella, também se destaca, em sua *Cidade do Sol*, alinhado com a ideia de vocação, advogou a preparação que pensasse o desenvolvimento de várias habilidades, de maneira a possibilitar o exercício de diversos ramos do trabalho, pode-se considerar como um gérmen do princípio da politecnia (ROSSI, 1981), algo presente na pedagogia soviética. Assim como Morus, foi perseguido por suas ideias, passando por ásperas torturas nos seus 27 anos de cárcere, onde manteve intensa atividade intelectual na qual resulta, dentre tantas, na obra mencionada acima na qual delineia uma religião natural e traça a estrutura de um Estado perfeito (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992).

Em Rebelais, Rossi (1981) considerou, além de sua oposição à coerção na educação, mediante as críticas que fez em relação aos castigos aplicados na escola de sua época, sua concepção de educação: a qual se ocupava mais do presente do que do passado, o que o autor considerou uma antecipação da categoria atualidade, desenvolvida no contexto soviético cerca de três séculos depois.

Rabelais é considerado o representante francês do chamado Renascimento pedagógico, movimento pelo qual se buscava romper com a tradição pedagógica escolástica e empenhava-se em articular uma nova concepção pedagógica de tipo filológica e literária, exigindo o surgimento de novas instituições educativas e subsidiou o florescimento de intelectuais empenhados em combater a tradição educativa escolástica (CAMBI, 1999, p. 263). Em pelo menos duas décadas de sua vida, Rebalais ocupou-se de escrever seu grande romance: *Gargantua e Pantagruel* no qual desenvolve sua concepção de sociedade e de educação. Nos conta Cambi (1999, p. 266) o sucesso que essa obra causou, trazendo também aborrecimentos para seu autor, dado o tom satírico em relação às instituições, como a Igreja, dirigindo sua narrativa para “a utopia de uma nova humanidade, livre e natural”.

Depois de explanar as devidas ressalvas e justificar a referência a Rousseau, Rossi (1981) atribui a este pensador, considerado o pai da pedagogia contemporânea, a denúncia da relação entre educação e política. Pois, “o povo precisa ser informado e politizado, para ser capaz de expressar a vontade geral”

(Rossi, 1983, 33). Esses temas foram amplamente discutidos pelas tendências pedagógicas críticas e radicalizada no contexto soviético. Além disso, por desenvolver a liberdade como fundamental para a superação da sociedade da época, Rousseau acaba por introduzir um dos princípios da escola do trabalho, que atendeu pelo substantivo de autogestão ou autosserviço. Ao mesmo tempo “a contribuição rousseauiana à pedagogia do trabalho vem exatamente de sua análise das questões da liberdade e da participação” (ROSSI, 1981, p. 40).

Cabe aqui, expressar que essa leitura de Rousseau, como um pensador crítico da sociedade de sua época, opõe-se à visão geral dos estudos de suas teorias, que o considera como um liberal e idealista. Porém, na análise de Rossi (1981) uma leitura mais crítica de seus textos, trouxe à tona elementos que aparecem na pedagogia do trabalho.

Sem dúvidas Rossi (1981) buscou elementos que remetesse à pedagogia do trabalho nos estudiosos referenciados, algo exemplar e necessário para o campo da educação, especialmente, para a tradição pedagógica socialista. Como veremos nos tópicos a seguir, há evidências que alguns desses teóricos fossem conhecidos por alguns dos construtores da pedagogia soviética, podendo ter servido como inspiração para essa pedagogia, todavia, lembramos que não há uma adesão acrítica de ideias, muito ao contrário, buscou-se aquelas qualidades que pudessem colaborar com a sociedade que se almejava forjar.

Dessa forma, suas concepções podem, em certa medida, ter influenciado para uma adoção crítica ou refutação, constituindo-se em um processo dialético de construção do conhecimento. O próprio Marx foi um ávido leitor, inclusive, de alguns desses autores.

Rossi (1981) adverte que esses autores estavam longe de se conectar ao que hoje chamamos de “mundo do trabalho” e de todas as suas consequências. Dentre as quais se destaca a pedagogia revolucionária do trabalho. Note-se que ao se referir a pedagogia de base marxista desenvolvida em solo soviético, o autor acrescenta o termo revolucionária, isso denota que a pedagogia do trabalho, em seu desdobramento histórico-conceitual não pode ser considerada numa perspectiva contínua e linear. É preciso verificar as suas especificidades, pois há as perspectivas que tomam o trabalho como central, uma educação pelo trabalho e as perspectivas que o tomam como fim, somente uma educação para o trabalho.

Salientamos que a primeira concepção reflete a análise marxista de sociedade e de educação, a segunda, reflete o conteúdo reformista de muitos estudiosos, não só de liberais, mas também, argutos revolucionários. Pois, à medida que não avançam no reconhecimento estrutural da sociedade regida pelo capital, não elaboram uma crítica radical, que exige, por seu turno, uma radical transformação social. Ao contrário disso, depositam na educação a função de agente transformador da realidade e mesmo os que denunciam esse engodo, acabam enrolando-se nas teias ilusionistas da sociedade capitalista.

Portanto, cabe dizer que “a ligação desses pensadores com as origens da pedagogia do trabalho desenvolveu-se no nível de sua capacidade de criticar e questionar a irracionalidade da pedagogia religiosa e coercitiva” (ROSSI, 1981, p. 25) a qual responde pelo lema de pedagogia tradicional, de matriz escolástica reinante à época, corresponde à vertente religiosa dessa pedagogia. Cujas críticas acabaram por formular uma concepção pedagógica laica, baseada numa visão neutra de sociedade e nas formas de transmissão do conhecimento, de cunho liberal, podendo ser representada por estes intelectuais entre o Renascimento e o Iluminismo, constituindo-se a partir de premissas do humanismo, podemos então falar em um Renascimento e/ou Humanismo pedagógico.

Inspirado nas ideias de Rousseau, Babeuf foi um “visionário de utopias sociais e um ativista em defesa de seu ideal de igualdade para todos os homens” (ROSSI, p. 47). Considerado “o primeiro vulto socialista a quem não se poderia aplicar a qualificação de utópico ou “idealista”, no sentido mais estreito de não prático. Foi, antes de tudo, um ativista político” (ROSSI, 1981, p. 53, grifos do autor). Compôs, a chamada “conspiração dos iguais”. Os quais proclamavam a igualdade entre os homens e pensavam numa organização revolucionária popular. “A conspiração de Babeuf foi o primeiro movimento socialista consistente produzido na França” e pode ser considerada como uma tentativa de revolução popular no interior da Revolução Francesa (ROSSI, 1981, p. 49).

As contribuições de Babeuf e os “Iguais”²⁷ são consideradas mais efetivas para a constituição de uma pedagogia revolucionária, dado ao engajamento e ativismo político de seus propositores e o reconhecimento da função política da educação,

²⁷ Babeuf, Buonarroti e Maréchal são considerados os principais integrantes dos “Iguais”. As concepções do grupo foram publicadas no Manifesto dos Iguais.

vistas uma sociedade igualitária. Babeuf, identificou o caráter classista da educação e “acreditava que a educação pública comum a todo povo seria o “maior bem” da nação” (ROSSI, 1981, p. 51, grifos do autor).

Suas ideias educacionais recaem sobre a denúncia da desigualdade educacional, pois a própria sociedade é desigual e propõe uma educação igualitária para todos e, ao mesmo tempo, única, pois, deveria ser pública. Essa concepção, sem dúvida, foi apropriada pela pedagogia do trabalho, se não, por síntese, por intuição, sensibilidade e reconhecimento do contexto histórico e do projeto de sociedade em construção. É, pois, sua herdeira, por reclamar o caráter público e de equalização social da educação, assim, se desenvolveria “uma escola de tipo único para todos” (ROSSI, 1981, p. 51).

A concepção de escola única e para todos se constitui em um dos princípios da tradição pedagógica socialista. Aliado ao princípio do desenvolvimento unitário, integral ou omnilateral, sintetiza o fundamento de uma pedagogia revolucionária que visa a emancipação humana. Não que a educação seja o fator preponderante para a transformação social, mas considerada como um dos fatores, exige uma tomada de consciência e organização da classe trabalhadora em torno de um projeto histórico de sociedade e, conseqüentemente, de educação.

Não é a primeira vez, e se quer, a última, que o lema “educação para todos” ecoa na história da educação e de pedagogia. Depois de Comênio, ainda ouviríamos o apelo a este lema em variados momentos de nossa história. Este notável pensador, foi o primeiro a esboçar esse lema e de lá, até os dias atuais, ele vem sendo atualizado e reutilizado pelos ditames das forças produtivas.

Importante destacar as ideias educacionais de Buonarroti, para quem, um dos objetivos de um governo revolucionário seria o de “prover as massas da educação e cultura mais amplas” (ROSSI, 1981, p. 53). Dentre os “Iguais”, este foi o mais dedicado à educação pensada numa perspectiva popular e pública. “Desenvolveu a primeira teoria educacional para o período de transição entre a tomada de poder e a realização efetiva da nova sociedade igualitária” (ROSSI, 1981, p. 53). É notável que ao eclodir a Revolução Bolchevique a educação tenha assumido um importante papel para o projeto de sociedade que se punha em marcha, Pistrak, foi o pedagogo soviético que também destacou a função da educação no momento da transição de uma sociedade para outra.

O Manifesto dos Iguais foi publicado antes do Manifesto do partido comunista, e com isso, veio a inspirar o marxismo e pensadores socialistas. Todavia, “os dominadores não perdoam a quem lhes ameaça os privilégios” (ROSSI, 1981, p. 53). Logo os integrantes do grupo dos “Iguais” foram presos e Babeuf e Darthé, pagaram o preço mais alto que lhes poderia custar: a própria vida!

Etienne Cabet, descreveu suas ideias utópicas em sua *Viagem à Icária* (1840). Apesar de uma posição negativa em relação ao trabalho, sua visão sobre o movimento de comunidades, sugere que experiências justas de organização social poderiam levar à transformação social. Desse modo, em termos de educação, tratava-se de propor o ideal para a sociedade ideal. Na esteira de Babeuf, acreditava em uma educação para todos oferecida pela República, mas não acreditava na educação oferecida pela sociedade corrompida. Sua maior herança para a tradição pedagógica socialista, consiste na consideração de uma “educação prática necessária durante o processo de transição” (ROSSI, 1981, p. 57), perspectiva atualizada pela pedagogia soviética na transição socialista.

Isso reafirma a assertiva marxista de que as condições para o socialismo precisavam ser engendradas no seio do capitalismo, assim mesmo, o acesso à educação capitalista, com toda a sua contradição, é necessária. Logo, a classe trabalhadora precisa se apropriar desta educação, para a viabilização e organização de um projeto histórico vistas à emancipação humana, que exige, por sua vez, uma tomada de consciência de classe. Mesmo considerando que uma pedagogia efetivamente revolucionária será possível, com todas as suas consequências numa “sociedade revolucionária do futuro, uma educação comprometida com o processo revolucionário precisa ser elaborada e posta em prática, aqui e agora” (ROSSI, 1981, p. 57-58).

Dentre os chamados socialistas utópicos, Fourier foi um expoente. “Seu ideal socialista funda-se a uma concepção utópica e visionária da transformação e a defesa do absenteísmo político” (ROSSI, 1981, p. 61). Sua contribuição à pedagogia do trabalho, conforme o autor supracitado, se baseia no princípio da liberdade e do trabalho como meios pedagógicos. Idealiza um programa de estudo, no qual considera o desenvolvimento infantil por estágios. Percebe que a educação vigente, na sua perspectiva tradicional, põe a teoria antes da prática.

Além disso, sua compreensão sobre trabalho e educação se configura em mais uma contribuição para a tradição educacional socialista, visto que, concebe o

trabalho como fortalecedor do companheirismo entre os indivíduos. Essa prerrogativa, se aproxima da pedagogia desenvolvida no contexto soviético, traduzida na categoria da coletividade, cujo primado é do coletivo sobre o individual, sem, contudo, erradicar as especificidades de cada pessoa.

Seguindo a tradição socialista Saint-Simon, é considerado um de seus precursores, já percebia a estranha relação entre saber e poder, fazendo uma distinção entre o papel inserido pelos industrialistas e intelectuais.

De acordo com Rossi (1981), as elaborações de Saint-Simon caminhavam mais ao encontro da constituição do capitalismo do que mesmo do socialismo, isso se reflete na sua concepção de educação voltada para a ideia de profissionalização, que mais tarde foi apropriada pela visão tecnocrática de educação. Por advogar uma preparação que possibilitasse aos indivíduos assumir os postos de trabalho, suas ideias se constituem, nas palavras de Rossi (1981, p. 78), numa “antítese da pedagogia do trabalho”.

Diante do exposto por Rossi (1981, p. 79), e sua pesquisa demonstra que as contribuições de Saint-Simon, foram devidamente apropriadas pelo projeto burguês, dadas a sua concepção de sociedade, pois acreditava em um desenvolvimento histórico do qual “a sociedade é sempre governada por uma elite educada”. Assim, sua menção, enquanto antecessor da pedagogia do trabalho, não faria menor sentido!

Contudo, como não se pode “jogar a criança junto com a água da banheira” sua menção foi necessária, primeiro por perceber o distanciamento entre a escola e a prática, que os pais são os primeiros educadores e conceber a educação pública numa forma supranacional; segundo, para destacar a diferença entre uma educação que toma o trabalho como princípio educativo e busca com ele um desenvolvimento humano integral, como a pedagogia do trabalho, em sua vertente soviética, desenvolvida nos primeiros anos da Revolução Bolchevique. E uma perspectiva que põe o trabalho como forma de capacitação e habilitação para um determinado ramo do mercado de trabalho. Esse processo de inflexão foi vivenciado na experiência soviética, quando, o Narkompros cedeu às pressões políticas de composição das novas forças de trabalho e migrou-se de uma formação politécnica, na escola secundária, para uma formação estreita.

Os teóricos que vem sendo apresentados, cada um, à sua medida, são considerados expoentes da tradição revolucionária, precursores de “uma pedagogia comprometida com a classe trabalhadora e suas lutas pela transformação social”,

designada como pedagogia do trabalho (ROSSI, 1981, p. 79). A nosso ver, a escola do trabalho soviética possui uma epistemologia, cujos fundamentos marxianos de formação humana compõe sua base. Enquanto práxis pedagógica, extrapolou os limites da escola e da fábrica, reclamando a participação em todos os segmentos da vida. Desenvolvida no contexto revolucionário, voltou-se para a construção do socialismo, enquanto transição para o comunismo.

Trata-se de uma concepção pedagógica que se mostra qualitativamente superior diante das teorias pedagógicas que lhe precederam, sendo delas herdeira, mas não equivalentes. Numa perspectiva onto-marxista “a superação dialética implica uma ultrapassagem, um ir além que só se dá pela incorporação do que se supera” (ROSSI, 1981, p. 45).

A Pedagogia Soviética, na esteira da tradição revolucionária, socialista e marxista, se configura a partir da síntese dialética, que é superação “e, nesse sentido, incorporação e rejeição, discriminação e reunião, gerando algo novo, superior, abrangente” (ROSSI, 1981, p. 47) em relação às teorias pedagógicas de matriz burguesa, e mesmo daquelas que tomam para si, a conjugação do tema trabalho-educação. Dizemos, que da Pedagogia Soviética emerge uma práxis pedagógica qualitativamente nova. De tal modo, que nos soa contraditório falarmos em uma teoria pedagógica soviética ao invés de práxis pedagógica soviética.

Robert Owen²⁸, na tradição socialista utópica, merece lugar de destaque pois foi capaz de fazer leituras mais argutas sobre seu tempo. Sua atuação, no campo prático, contradiz a ideia de utopia enquanto algo irrealizável. Aliás, este pensador buscou consolidar suas ideias nas experiências desenvolvidas em *New Lanark*²⁹ e em *New Harmony*³⁰.

Entretanto, sua visão ingênua sobre o funcionamento e dinâmica do capitalismo impediu que seu pensamento não se radicalizasse, prevalecendo um viés

²⁸ Interessante informar que *Holyoake* (apud ROSSI, 1981, p. 80) denominou Owen e os demais utopistas de “construtores do mundo” (*world-makers*), porque essa expressão “acentua o significado concreto de sua ação concreta na construção desse novo mundo”, diferentemente de utopista.

²⁹ Instalações industriais compradas por Owen e um grupo de sócios em 1799, Inglaterra. Baseava-se na administração cooperativa, com efetivas melhorias nas condições de trabalho dos operários. Com isso, aumentou a produtividade dos mesmos. Entretanto, gozou da simpatia de aristocratas e ao mesmo tempo da ira de industriais conservadores, levando-o mais tarde à falência (ROSSI, 1981, p. 80).

³⁰ Experiência cooperativa desenvolvida numa antiga colônia nos Estados Unidos, intitulada Nova Harmonia. Juntamente com William Maclure, Owen desenvolveu suas concepções sobre sociedade e, particularmente, sobre educação (ROSSI, 1981, p. 80).

mais reformista. Em termos de educação, suas contribuições foram notáveis, todavia, embebido de uma visão ingênua, entendendo a educação como capaz de realizar uma transformação social. Prevalecia uma ideia de que a ignorância do povo decorria da injustiça social. Para Rossi (1981, p. 85), “não é porque o povo é ignorante que a sociedade é organizada de modo injusto, mas porque a sociedade está organizada sob a racionalidade do capital que o povo é mantido na ignorância”.

Questionou o autoritarismo e repressão da educação de sua época. Sua contribuição para a tradição pedagógica socialista, consistiu em introduzir na formação da criança a valorização do trabalho manual real. Concretamente, sua pedagogia germina da vida produtiva a partir da fábrica, donde o problema educativo emana para ele. Além do trabalho manual, o currículo educacional possuía dedicação às atividades físicas, de acordo com as possibilidades físicas das crianças e preocupava-se com o aspecto cultural, no âmbito das artes e do lazer. Suas elaborações, acerca da teoria educacional influenciou fortemente Marx (ROSSI, 1981).

Ainda na esteira dos chamados socialistas utópicos, se encontra Victor Considerant, seguidor dos preceitos de Fourier. Antecipou discussões que ainda estão em evidência na educação contemporânea, tais como: elitismo; reprodução dos padrões sociais; instrumento de hegemonia política; repressão e discriminação pela educação popular (ROSSI, 1981).

Sua crença de que uma educação sem as devidas condições materiais dignas estabelecidas, o coloca na linha daqueles que pisaram firme no chão de seu tempo. Justamente por fazer análises lúcidas, lançaram qualquer possibilidade de mudança, de luta e organização social. O pensamento utópico não avançou em relação ao reconhecimento das contradições inerentes ao sistema capitalista – algo possível após Marx e Engels, logo, em matéria de educação, os limites se encontram ligados ao anuviamento da própria análise social.

Considerant lança sua esperança educacional para o momento em que existir uma sociedade harmônica, que viesse a considerar a relação trabalho-educação, pois “apenas numa sociedade que reabilite o trabalho, a educação torna-se realmente possível, porque a educação é concebida como parte do campo da produção” (ROSSI, 1981, p.101).

A partir de suas afirmações, Rossi (1981) considerou algumas questões como contribuições ao que aborda como pedagogia do trabalho, a qual denominamos

por pedagogia soviética: a participação dos estudantes na organização do sistema educativo, a alternância no desempenho das atividades, de modo a aumentar o desenvolvimento do maior número de habilidades e a substituição da competição pela colaboração. Esses temas seriam apropriados pela pedagogia soviética e desenvolvidos na sociedade real, traduzem-se nas categorias da auto-organização dos alunos, na formação politécnica ou omnilateral e na composição dos coletivos pedagógicos.

Inseridos na tradição socialista, encontram-se também os anarquistas, o qual Proudhon é considerado seu pai. Competindo com Marx no seio da I Internacional, dados aos impasses filosóficos entre ambos, acabam por cindir os socialistas entre marxistas e anarquistas. Todavia, é válido reconhecer, com Rossi (1981), a genialidade controversa de Proudhon, a qual Marx notou e foi implacável.

Para além de suas ideias sobre sociedade e economia Rossi (1981) em seu trabalho, aponta as contribuições de Proudhon para o pensamento educacional socialista, a qual por vezes, Rossi (1981) a menciona como a própria pedagogia do trabalho. No entanto, sem pretender desmerecer a pesquisa desse autor, aliás, se o quiséssemos não conseguiríamos. Porém, afirmar que a pedagogia socialista é análoga a pedagogia do trabalho, para nós, se constitui em um equívoco. Pois, se toda pedagogia socialista deve alegar o trabalho como princípio educativo na sua função integradora, sendo um meio educativo, nem toda pedagogia do trabalho é socialista.

Mesmo as perspectivas que tomam o trabalho como central, este pode ser usado como fim, e não como meio. Nessa linha, o máximo que propõe é uma formação para o trabalho, calcada na proposta capitalista de educação. Considerada como instrumento de qualificação de mão-de-obra, que irá (re)compor a força produtiva, volta-se para a simples incorporação nos postos de trabalho. Cabe então, o incremento da formação enquanto fator de diferenciação entre os trabalhadores e, em decorrência disso, gera um *ranking* classificatório que condiciona o valor dos salários aos níveis de formação. Interessante lembrar também, que a relação de produção sob a égide do capital, cria um exército de reserva de trabalhadores, sem que o sistema possa absorvê-los por completo.

Rossi (1981), aponta Makhail Bakunin como o maior expoente do socialismo libertário, todavia, seu pensamento está permeado de imprecisões em relação a análise social, de tal maneira que a “própria concepção anárquica da

transformação social, não só distanciava os libertários dos comunistas, como os levou a cisão do movimento operário socialista” (ROSSI, 1981, p. 130).

Liberdade e igualdade eram temas sociais para os libertários, isso refletiu também na concepção de educação. No caso de Bakunin, rejeita o posicionamento de tratar a classe trabalhadora como os “sem saber” e propõe a igualdade educacional, da qual os trabalhadores teriam que ter igual acesso. Não seria também qualquer educação, mas a melhor educação disponível naquele momento, de maneira a “quebrar” com o monopólio da educação exercida pela burguesia.

Dessa forma, pensa numa instrução integral, que significa o amplo acesso dos conhecimentos por parte da classe trabalhadora, porque detém os meios de produção. Destarte, “a elevação espiritual dos ociosos corresponde à degradação da classe trabalhadora que lhes sustenta o ócio” (ROSSI, 1981, p. 132). Em uma de suas defesas, advoga a união entre trabalho intelectual e trabalho manual. Outrossim, faz uma reflexão entre individualidade por meio da discussão da diversidade. Sendo a primeira uma das dimensões complexas do ser social, não pode suprimida. “Não se trata de obter uma igualdade absolutista entre os seres humanos, massificando-os”, numa concepção que desconsidera as diferenças individuais, mas sim, “perceber a riqueza dessa diversidade características do conjunto dos seres humanos” (ROSSI, 1981 p. 135). Essa perspectiva aquece a ideia de humanidade enquanto coletividade, distanciada da do individualismo apregoado na sociedade do capital.

“Essa infinita diversidade é, assim, a principal causa e fundamento da solidariedade entre os seres humanos, um poderoso argumento a favor da igualdade” (BAKUNIN, *apud* ROSSI, 1981 p. 135). Acrescente-se a discussão feita por Lukács (2013) sobre generidade e individualidade na qual o trabalho medeia esses dois polos do desenvolvimento humano, dessa feita, o trabalho como fundamento da práxis social, também possibilitaria a solidariedade, a igualdade e de todas as determinações da vida, embora não reduzidas ao trabalho, mas por ele mediadas.

Sobre a educação Bakunin, pensa em uma instrução geral aliada ao ensino industrial-prático. Todavia, mostrou-se cético em relação ao desenvolvimento de uma educação no interior da sociedade capitalista. De certa maneira, essa assertiva pode, por um lado, levar a classe trabalhadora a um pessimismo conformista, e por outro, lembrar que a educação não é o cerne as mazelas sociais. Pois a raiz se encontra na própria natureza e dinâmica do capital. Como consequência da primeira posição, teríamos a inviabilidade de uma pedagogia revolucionária; com a segunda, teríamos

a exaltação da educação, ao gosto do discurso burguês, como agente transformadora da sociedade, recurso para escamotear a realidade e distrair a classe eminentemente revolucionária.

Considerado um anarquista Paul Robin, também era um adepto da educação integral. Participou da primeira Internacional, assim como Proudhon, Bakunin, Kropotkin e Marx, além doutros.

Além de preconizar uma educação revolucionária, buscou realizar concretamente suas ideias, desse modo, contrapõe-se à Bakunin, pois acreditava que as condições de mudança deveriam ser estabelecidas na contradição capitalista. Robin desenvolveu uma concepção de formação integral muito próxima do programa marxiano de educação:

A educação integral envolve a idéia [sic] de um desenvolvimento progressivo e balanceado dos seres humanos, em sua inteireza e totalidade sem mutilações [...]. Uma educação baseada no desenvolvimento harmônico do potencial físico e intelectual do homem, dos aspectos acadêmicos e do trabalho manual. Decomposta a educação integral, apenas para efeitos didáticos (pois em verdade suas partes componentes se implicam e relacionam de tal modo que já não se poderiam fracionar sem que se lhes alterasse também a essência da totalidade que formam), essas partes incluíam a educação física, a educação manual ou orgânica, a educação intelectual e a educação moral (ROSSI, 1981, p.157).

Robin, teve a possibilidade de trabalhar como diretor do Asilo Público para Órfãos de *Cempius*. Desenvolveu uma extraordinária experiência educativa, cuja organização se assemelharia a desenvolvida por Makaenko, claro, resguardadas as devidas peculiaridades. Ao que se indica o mestre ucraniano não conheceu o trabalho de Robin, pois relata não ter encontrado na literatura pedagógica nenhuma pedagogia que o ajudasse diante de sua problemática da reeducação.

A associação entre o trabalho intelectual e manual já era praticada em *Cempius* e já sinalizava para algumas formas de autosserviço (*self-service*). O ensino perspectivava o ativismo pedagógico, pois os estudos ocorriam na prática considerando a criança ou jovem, seres ativos no processo. Havia uma preocupação em desenvolver atividades voltadas à produção de objetos úteis (ROSSI, 1981). A ideia de autosserviço ou auto-organização assim como a de trabalho socialmente útil foram tematizadas também pela pedagogia soviética, mais propriamente a partir de Pistrak.

Para o escândalo da sociedade da época, inseriu a educação sexual como elemento formativo, aliás, suas posições anti-religiosa atraiu muitos inimigos. Essa conjugação de fatores aos olhos do conservadorismo reinante à época (que hoje se reedita) Robin, apresentava-se como alguém perigoso, por isso foi perseguido pela igreja, até ser despedido de *Cempius*. Rossi (1981), especula que a omissão ao seu nome como grande pedagogo na história da pedagogia, deve-se, em parte, por suas predileções pelas ideias eugenistas e neo-malthusianas, repudiáveis, mas que não desmereceu suas ideias pedagógicas, as quais ainda traz contribuições para a atualidade.

Francisco Ferrer Guardia², revolucionário espanhol, também se alinhou ao pensamento libertário. Acreditou na educação como fator de mudança social e, a partir de sua ligação com as ideias libertárias criou sua Escola Moderna. “A educação racional de Ferrer contemplava muitos elementos desenvolvidos por educadores revolucionários que o haviam precedido” (ROSSI, 1981, p. 163), tais como: coeducação – unindo crianças de classes sociais diferentes – laicismo, antiautoritaríssimo, desenvolvimento integral do educando, fim das punições e castigos. Mas, além do conservadorismo reacionário da igreja, Ferrer tinha que enfrentar a ditadura de Franco que se instalava. Acusado de ser um agitador social e articulador dos movimentos políticos contra a ditadura, Ferrer, foi punido mesmo por suas ideias pedagógicas que confrontava os “valores” das alas conservadoras da sociedade.

Tragicamente a história de Babeuf, se repete com Ferrer – tempos depois com Pistrak – que registrou seu nome na história ao lado daqueles “que se mostram corajosos o suficiente para confrontar os poderosos nas diferentes sociedades” (ROSSI, 1981, p. 165). Tal feito, custou-lhes as suas vidas, mas as ideias transcenderam no tempo e nos espaços.

Louise Clémence Michel Demahis, como já mencionamos foi uma mulher à frente de seu tempo. Considerada filha ilegítima de um envolvimento de sua mãe com os seus patrões. Viveu com a provável família paterna donde pôde ter uma educação incomum para mulheres na época. Se encantava com as ideias iluministas e foi defensora dos ideais da Revolução Francesa substanciados no lema “liberdade, igualdade e fraternidade”. Seu avô, adepto do liberalismo clássico, proporcionou o contato de Louise com essa literatura.

A pesquisadora Lodi-Corrêa (2016) destaca em sua tese as variadas designações para esta revolucionária com base nos diferentes autores que estudou: “A encarnação popular da Comuna”, “Marianne em combate”, “Joana D’Arc laica”, “espírito livre em tempo obscuro”, “Virgem vermelha”, “boa Louise” entre os amigos e “incendiária” entre seus oponentes. Lodi-Corrêa (2016) faz referência a Louise Michel como *La dame* em negro e rubro, título do capítulo que dedica a uma de suas biografadas.

No entanto, para essa pesquisadora, a menção mais expressiva de nossa revolucionária veio por meio de sua principal biógrafa Xavière Gauthier, a qual diz que Louise Michel “era uma mulher de letras”. Seu legado vai além dos textos políticos produzidos, muitas vezes assinados como Louis Michel, perpassa sua atividade pedagógica e sua intensa luta na Comuna.

Enquanto professora, Louise polemizaria, primeiro por negar-se a prestar juramento ao imperador Napoleão III, naquela época um dos requisitos para o ingresso no serviço público, por isso, sua atuação docente se deu em escolas livres, depois por suas práticas pedagógicas. Em 1852, conforme a pesquisa de Lodi-Corrêa (2016) abre sua primeira escola em *Audeloncourt*, próximo ao castelo *Vroncourt*, onde nasceu e viveu até sair com sua mãe Marianne, após a morte de seu provável pai e avós, pois como filha ilegítima para a época, não teve direito à herança paterna.

Louise Michel estava inserida em um contexto imperial com o predomínio do poder por parte do sexo masculino, no qual a religião ainda tinha forte presença na vida social. Sua ação como professora estava vinculada a propostas de vanguarda e liberdade, questionando a legitimidade do governo imperial, formando crianças para terem posicionamentos próprios e fazendo valer os princípios da igualdade, sua ação não era muito bem vista na região onde nasceu. (LODI-CORRÊA, 2016, p. 67).

Em 1856 mudou-se para Paris, cidade a qual lhe atraía “por seu desenvolvimento científico e pelas ideias republicanas mais disseminadas” (LODI-CORRÊA, 2016, p. 67). Já em 1865, em Montmartre, abriu uma nova escola, a qual manteve com grandes dificuldades, ainda mais em meio à Guerra Franco-Prussiana (1870). Todavia, não intentamos aprofundar os dados biográficos e contextuais dessa pensadora, mas sim, destacar a sua contribuição para uma perspectiva educacional que buscasse romper com a pedagogia reinante da época.

Um dos princípios da educação para Louise, de acordo com Lodi-Corrêa (2016, p. 79), era de “que o povo dever aprender a pensar por si, a tomar decisões, ou seja, ser emancipado e jamais conduzido”, com destaque para o desenvolvimento

da autonomia e da liberdade e da educação única, pois não fazia distinção entre os sexos ou classes sociais. Isso demonstra que nossa revolucionária sinalizava para uma perspectiva pedagógica de caráter crítico e libertário. Depois de viver entre o cárcere, o exílio e a tormenta de perder seus companheiros e companheiras, Louise se declara adepta do anarquismo, causa a qual lutou até o fim de seus dias. Por isso mesmo, seus escritos e feitos são de interesse de grupos socialistas, anarquistas, feministas, dentre outros (LODI-CORRÊA, 2016). Isso justificaria sua inclusão ao lado dos pensadores libertários.

A educação foi uma constante em sua vida, vale lembrar que naquela época as mulheres ainda não dispunham de muitos campos profissionais, a docência era um refúgio para essas mulheres, não foi diferente com Michel. Além disso, aprender a ler, escrever e contar, foi um sonho distante para muitas mulheres. Ainda hoje, é um obstáculo para muitas meninas ao redor do mundo.

Sua atuação profissional se deu na maior parte da vida em escolas livres, chegando a criar em Londres uma escola libertária. Enfatizava uma educação contextualizada e viva. Teria Louise antecipado temas que foram próprios da pedagogia ativa? Suas concepções teriam contribuído para a pedagogia soviética? Vale lembrar que preconizava um ensino laico e que abolia a forma tradicional de relacionamento entre professor aluno, dentre outras propostas:

Ainda como 'ensino vivo', entende-se o novo papel do professor que não coage, pois não tem o monopólio do saber livresco como era comum. [...] Além disso, a participação das crianças em toda organização escolar como horário e conteúdo de aprendizagem já era uma forma de ensiná-las a agir na sociedade. (LODI-CORRÊA, 2016, p. 147).

A tese de Lodi-Corrêa (2016) aponta para as várias interlocuções entre a revolucionária francesa e a soviética Krupskaya, ressalvadas algumas particularidades, próprias do contexto de cada uma, a exemplo podemos destacar que Louise estava mais ligada a profissionalização, proposta que irá ser posta na efêmera Comuna, que não teve tempo suficiente para consolidar seus feitos, mas deixou para a história revolucionária muitas promessas.

Também, é importante lembrar com Rossi (1981) o pioneirismo do educador e poeta cubano José Martí no tocante a concepção de educação popular e agrícola, algo que também seria discutido pelos educadores soviéticos. No entanto, seu pensamento no geral, o distancia da tradição socialista, estando mais afeto ao pensamento liberal.

Incluimos no presente texto, de forma breve, a perspectiva da escola do trabalho tal como delineia o alemão Kerschensteiner (1854-1932), o principal representante da vertente reformista da pedagogia do trabalho, a denominamos assim, por perceber que, embora o trabalho seja um princípio educativo o mesmo está submetido ao critério da utilidade, que por sua vez, submete-se aos imperativos do Estado-Nação, assim não almeja uma transformação social e sim, seu ajustamento, se opões à formação concebida pela *Bildung* alemã, caracterizada como essencialmente intelectual e estética.

Em sua obra *El concepto de la escuela del trabajo* (1912), aponta seu conceito de trabalho educativo, o qual não se trata apenas de uma tarefa física, ou simplesmente espiritual, mas uma atividade que implique uma atitude cada vez mais objetiva de modo a predominar os interesses objetivos acima dos interesses egocêntricos, a partir de uma axiologia da utilidade. Pois para ele “o caminho do homem ideal passa apenas pelo homem útil” (KERSCHENSTEINER *apud* ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992, p. 455, tradução nossa). Como o critério da utilidade é o único critério do valor, corresponde ao verdadeiro valor da moral e também da beleza, o qual deve permear o trabalho educativo e toda disciplina precisa ser imposta de modo a cumprir a exigência de produzir algo que sirva, que funcione, o qual possui valor pedagógico insubstituível (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992).

Portanto, o trabalho aparece, acima de tudo, como um exercício para forjar “cidadãos úteis”. Qualquer outro imperativo de liberdade, espontaneidade, criatividade, autonomia ou autogoverno do indivíduo ou dos grupos, está subordinado ao que para Kerschensteiner é o objetivo supremo de dever como depositário autêntico de todos os valores culturais e morais: o Estado nacional. Para Kerschensteiner, a ideia de Estado nacional é o guia para nosso tempo. Portanto, o Estado nacional possui como função legítima e fundamental capacitar os cidadãos em escolas públicas para que “desempenhem um trabalho benéfico para o Estado”. (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992, p. 456, tradução nossa).

Como é possível depreender, para o teórico alemão, o Estado tinha como obrigação preparar seus cidadãos para serem úteis ao mesmo, não somente para serem produtivos, mas também serem submissos aos seus imperativos. Nessa direção organizou uma escola dita popular e técnica com uma clara divisão entre a formação feminina e masculina.

Não podemos dizer que a Pedagogia Soviética tenha se inspirado diretamente nesse modelo de escola do trabalho, mas um de seus influxos consistiu em colocar os interesses do socialismo como um imperativo, algo amplificado pelo

stalinismo. Isso de forma alguma desmerece ou diminui o seu avanço em relação a muitos dos temas educacionais discutidos ao longo da história da educação, que aparecem na pedagogia soviética como uma síntese qualitativamente nova, tais como: a recuperação do trabalho como princípio educativo buscando religar trabalho manual e trabalho intelectual; a radicalização do ativismo pedagógico em que os educandos são verdadeiramente ativos no processo de produção do conhecimento e da vida; o emprego da autonomia, do autogoverno, do autosserviço, da educação congênere ou coeducação e da formação da subjetividade coletiva, a qual foi deturpada pelo processo autoritário.

Além desses autores em que Rossi (1981) buscou extrair as antecipações e ou contribuições para a chamada pedagogia do trabalho e as nossas inclusões como Michel e Kerschensteiner, preferimos nos referir a Marx, Engels e Lenin por último, isso se justifica para demarcar que, a partir desses grandes revolucionários é que se desenvolve uma pedagogia numa perspectiva socialista-marxista-leninista.

Marx, Engels e Lenin, apesar de não serem considerados no bojo dos grandes pensadores da educação, pela lucidez de suas análises sobre a sociedade de suas épocas, puderam elaborar profícuas considerações sobre educação. Porque puderam avançar no reconhecimento dos condicionantes econômicos, históricos e sociais do desenvolvimento humano, avançaram muito mais em matéria de educação e ensino, do que dedicados teóricos da educação. O rigor científico, assim como, o engajamento político, fizeram desses renomados pensadores, herdeiros da tradição revolucionária e, ao mesmo tempo, criadores da chamada tradição marxista, a qual as ideias puderam embasar o solo prático de construção de uma sociedade socialista.

Concordamos com Manacorda (2011, p. 7) ao afirmar que “de toda esta tradição [pedagógica socialista], a reflexão de Marx foi e permanece como um dos momentos teoricamente mais considerado”, isso porque elabora uma proposta de formação humana mais elaborada, qualitativamente superior às demais. Por seu turno, as lições de Marx sobre educação e trabalho, permanecem pungentes no tempo.

Não pretendemos exaurir esta discussão, mas lembrar os principais indicativos marxiano sobre esse tema, para enfim, seguir na trilha dos pressupostos de uma pedagogia marxista, possível depois de Marx, Engels, Lenin, Krupskaya... herdeiras e herdeiros, continuadores/as dessa tradição pedagógica.

Manacorda (2011, p. 8, grifo do original) argumenta que o primeiro documento marxista sobre educação decorre das formulações de Engels no texto de 1845 em que apontava os princípios do comunismo. Redigido de forma simples, como esse autor aponto, como um “catecismo”. Engels já antecipava a revolução comunista, delineando os pressupostos de uma instrução nessa forma de sociabilidade: “instrução de todas as crianças, a começar no primeiro momento quando podem dispensar os cuidados maternos, em instituições nacionais mantidas pela nação”. Estabelece também, a junção entre instrução e experiência de fábrica (ENGELS *apud* MANACORDA, 2011, p. 8). Para o estudioso italiano, a primeira parte da proposta é notadamente de caráter iluminista, enquanto a segunda, socialista. Ainda nesse mesmo texto, Engels avança em sua compreensão de educação:

O ensino permitirá aos jovens seguir todo o sistema da produção. Eliminará dos jovens o caráter unilateral impresso em todo indivíduo pela atual divisão do trabalho. Deste modo, a sociedade organizada pelo regime comunista oferecerá a seus membros ocasião para aplicar onilateralmente (*allseitig*) suas atitudes desenvolvidas onilateralmente (*allseitig*³¹). (ENGELS *apud* MANACORDA, 2011, p. 8).

Lembra também que Marx em 1845, em polêmica com o materialismo abstrato sinaliza para uma concepção de educação, como expressa terceira Tese de Feuerbach (*Ad Feuerbach*) contidas na obra *A ideologia alemã*:

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*. (MARX; ENGELS, 2007, 533-534).

Certamente, esse indicativo marxiano da prática revolucionária como propulsora do desenvolvimento histórico-social, assim como o reconhecimento da educação e do educador no processo de construção de uma sociabilidade emancipada foi apreendida pelos/as construtores/as da Pedagogia Soviética, mesmo

³¹ As traduções das obras de Manacorda para nosso idioma, asseguram que este estudioso traduz o termo *allseitig* por onilateralmente, assim, os tradutores mantem a grafia corresponde ao português brasileiro, já que o elemento de composição *oni*, em português brasileiro exprime “a noção de tudo, todos, totalmente”, mas que a grafia em Portugal corresponde ao elemento *omni*. Nessa linha, onilateralidade seria o mesmo que omnilateralidade, sendo relativo a todos os lados ou dimensões. Todavia, ocorre que o segundo termo é mais difundido na literatura educacional brasileira, principalmente a partir de grande parte dos estudiosos do campo da educação e do marxismo no Brasil, por isto, optamos pelo termo omnilateral, que conforme Frigotto (2012, p. 267, grifos do autor) “é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões””, dessa forma, a utilização dessa grafia não implicaria perdas teóricas para nosso estudo.

sem pretender a elaborar um programa educacional, Marx já antecipava o papel da educação na revolução.

Manacorda (2011), evidencia em seu artigo a polêmica travada entre Marx e Engels sobre a perspectiva do ensino industrial, que para Marx era algo preferido pela burguesia, mas também apregoado pelos socialistas utópicos, que Engels sinalizou sem fazer a devida depuração. Todavia, conforme o pensador italiano, tal polêmica se desfaz no *Manifesto do Partido Comunista*, escrito em 1847 e publicado no início de 1848. No qual alegam o seguinte: “Ensino público e gratuito para todas crianças. Abolição do trabalho em fábrica para as crianças nas condições atuais. Unificação do ensino com a produção material (*mit der materiellen Produktion*)” (MARX; ENGELS *apud* MANACORDA, 2011, p. 9). De acordo com o estudioso italiano, Marx se mostrava favorável a essa união entre ensino e produção material, compreendida para além do ensino industrial restrito, pois a fábrica não supera por si mesma a divisão do trabalho.

Além disso, no texto *Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório* acerca de diversas questões, redigidas em 1866 por ocasião do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores³² realizada neste mesmo ano em Genebra, traça alguns elementos de sua concepção de instrução. Segundo Manacorda (2011), decorre das duas versões deste texto, uma em inglês publicada em 1867 e a outra em alemão publicada em 1866, uma diferenciação no uso do termo politécnico. Marx escreve o seguinte nas *Instruções*:

Por ensino entendemos três coisas: primeira, formação intelectual (*geistige Bildung*); segunda, educação física (*körperliche Ausbildung*), como é ensinada em escolas de educação física e por exercícios militares; terceira, ensino ou adestramento politécnico (*polytechnische Erziehung*) que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso e na capacitação de manejar os instrumentos elementares de todas as profissões (MARX, p. 194-195 *apud* MANACORDA, 2011, p. 10).

Outros autores traduzem como educação mental, educação corporal e educação tecnológica. Longe de aprofundar qualquer debate de cunho filológico, mas considerando o trabalho de Manacorda (2011) sobre a educação no pensamento marxiano, lembramos que esse pesquisador recorre ao *Capital* para salientar que nesta obra Marx preferiu a expressão “ensino tecnológico de teoria e prática” ao invés

³² Criada em 1864, também chamada de Primeira Internacional. Depois em 1889, funde-se na Internacional Socialista ou Segunda Internacional.

do termo “politécnico” para não correr o risco de recair naquele pressuposto burguês de educação meramente pluriprofissional ou comumente denominada de vocacional ou ainda, de profissional. Além disso, na obra *Marx e a pedagogia moderna* relançada no Brasil em 2007 pela Editora Alínea em colaboração com o HISTEDBR, Manacorda (2007) reconhece seu equívoco em utilizar o termo politécnico quando deveria traduzir por tecnológico.

É bem verdade que a ideia de educação politécnica foi apreendida e desenvolvida pela Pedagogia Soviética, alicerçando também, outras polêmicas. É sabido que seus construtores conheceram alguns textos de Marx, tais como: *A ideologia alemã*, o *Manifesto* e o primeiro livro d'O *Capital*. Aliás, nessa obra, realiza profícuas análises educacionais de seu tempo, considerando o trabalho feminino e infantil nas fábricas, nas quais problematiza a situação da criança nesses ambientes. Abaixo apresentamos um pequeno demonstrativo da percepção de sociedade contida na obra monumental de Marx.

Em termos de educação, nessa obra Marx faz referência ao estudo de Engels publicado sob o título *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra (1845)*, nos dizeres de Paulo Netto (2010) em apresentação da mesma à edição brasileira pela editora Boitempo, esta é considerada a obra-prima de Engels, o qual se destaca não só por sua intelectualidade, mas também por sua atividade política.

Nessa obra, Engels (2010) faz uma minuciosa denúncia das condições de trabalho as quais os operários de Manchester estavam submetidos, obviamente, o estudo é localizado nessa cidade, mas a situação dos trabalhadores (homens, mulheres e crianças) era análoga ao que ocorria em diferentes lugares, submetidos/as a condições precárias de trabalho e de vida, Engels relata, dentre outras coisas, as péssimas condições de higiene e de alimentação que desencadearia o aparecimento de várias doenças. Dentre muitos dados que analisa, com base em relatórios e estudos da época, demonstra que a mortalidade infantil era maior entre as crianças da classe operária, ou seja, aquelas que estavam mais expostas a condições precárias de vida, além da prematura inserção na fábrica.

Para além das várias doenças aqui mencionadas, que são a consequência necessária dos modernos abandono e opressão padecidos pela classe pobre, outros fatores contribuem para aumentar a mortalidade entre as crianças pequenas. Em muitas famílias, a mulher, assim como o homem, trabalha fora de casa, do que resulta a ausência de cuidados com as crianças, que ficam trancadas nas habitações ou, contra pagamento, sob a custódia de outras pessoas. Não estranha, pois, que centenas dessas crianças percam a vida

nos mais diversos acidentes. Em nenhum lugar como nas grandes cidades inglesas tantas crianças são esmagadas por cavalos ou carroças, morrem por causa de quedas, se afogam ou se queimam. (ENGELS, 2010, p. 148).

Discute ainda as condições intelectuais dos trabalhadores, para ele, à medida que a burguesia só lhe concede o “mínimo vital indispensável”, assim, o acesso cultural se restringe aos interesses da classe detentora do poder. Infere que, considerando sua população, a instrução na Inglaterra é limitada, existindo ainda poucas escolas para atender os filhos e filhas da classe trabalhadora, quando elas existem são “péssimas: grande parte dos professores (operários que já não podem trabalhar e pessoas ineptas, que só se dedicam ao ensino para sobreviver) não possui os mais rudimentares conhecimentos”, nem formação moral para ser educador (ENGELS, 2010, p. 150).

Lembra que a instrução obrigatória foi introduzida formalmente somente nas fábricas, porém, quando em 1843 o governo pretendeu atender a essa formalidade, contou com a vigorosa oposição da burguesia. Comenta que grande parte das crianças trabalham durante a semana isso dificulta o acesso delas à escola. Ademais, a existência das problemáticas escolas dominicais, não podem resolver a questão da instrução pois “o intervalo entre dois domingos é longo demais para que uma criança sem nenhuma instrução não esqueça na segunda lição o que deveria ter aprendido sete dias antes” (ENGELS, 2010, p. 150).

Embora reconheçamos essa importante obra de Engels, atento às questões educacionais de seu tempo, não é nosso intento aprofundar a leitura da mesma, seu cotejamento se deve, sobretudo, para ratificar que o pensamento marxista, mesmo quando sem pretende-lo, se ocupa da educação desde as formulações marxianas até os continuadores/as da tradição pedagógica marxista.

Ainda na tentativa de ratificar essa preocupação, atentamos para algumas indicações de Marx em *O capital* sobre esse tema, o que fazemos também de maneira resumida. Em discussão sobre os efeitos da *Maquinaria e da grande indústria* sobre o trabalhador, dedica um tópico à análise da *Apropriação de forças de trabalho subsidiárias pelo capital. Trabalho feminino e infantil*. Assim, baseado no estudo de Engels, além de relatórios de inspetores de fábrica e, em outros estudiosos, Marx aponta a lastimável situação da mulher e da criança trabalhadora nas fábricas. Nesse momento, acaba por fazer considerações críticas sobre a educação, as quais podemos indicar apenas algumas:

A corrupção moral decorrente da exploração capitalista do trabalho de mulheres e crianças foi exposta de modo tão exaustivo por F. Engels – em *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* – e por outros autores que aqui me limito apenas a recordá-la. Mas a devastação intelectual, artificialmente produzida pela transformação de seres humanos imaturos em meras máquinas de fabricação de mais-valor – devastação que não se deve confundir com aquela ignorância natural-espontânea que deixa o espírito inculto sem estragar sua capacidade de desenvolvimento, sua própria fecundidade natural – acabou por obrigar até mesmo o Parlamento inglês a fazer do ensino elementar a condição legal para o uso “produtivo” de crianças menores de 14 anos em todas as indústrias sujeitas à lei fabril. O espírito da produção capitalista resplandece com toda claridade na desleixada redação das assim chamadas cláusulas educacionais das leis fabris, na falta de um aparato administrativo, sem o qual esse ensino compulsório se torna, em grande parte, ilusório, na oposição dos fabricantes até mesmo a essa lei do ensino e nos subterfúgios e trapaças práticas a que recorrem para burlá-la. (MARX, 2013, p. 581).

Marx se refere à lei fabril de 1833, englobando fábricas de algodão, de lã, de linho e seda, que entre outras cláusulas passou a determinar um dia de trabalho, regulando a jornada para 12 horas de trabalho entre as 5 horas e 30 minutos da manhã, até às 20 horas e trinta minutos, sendo proibido o trabalho posterior a esse período, para pessoas entre 9 e 18 anos. A partir disso, se institui as chamadas escolas de fábrica, no entanto, a burguesia se encarregava de burlar a lei, algo relatado amplamente pelos inspetores de fábrica:

Antes que se promulgasse a lei fabril emendada de 1844, não era raro que os certificados de frequência escolar viessem assinados com uma cruz pelo professor ou professora, pois eles mesmos não sabiam escrever. “Ao visitar uma escola que expedia tais certificados, impressionou-me tanto a ignorância do professor que lhe perguntei: ‘Desculpe, mas o senhor sabe ler?’ Sua resposta foi: ‘Bom... alguma coisa (*summat*)’. Para se justificar, acrescentou: ‘De qualquer modo, estou à frente de meus alunos’.” (MARX, 2010, p. 1493-4).

Essa lei foi emendada em 07 de junho de 1844, entrando em vigor em 10 de setembro deste mesmo ano, sendo importante para o processo de “abolição” do trabalho infantil. Marx critica a unilateralidade presente no trabalho fabril, quando crianças e jovens aprendiam, quando muito, somente a executar uma atividade, aqui, ratifica a possibilidade de conjugar trabalho e ensino:

Do sistema fabril, como podemos ver em detalhe na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões. (MARX, 2010, p. 1493).

Dessa forma, aponta para uma concepção de formação humana multidimensional, que supere a unilateralidade presente nos princípios da escola burguesa, decorre desse pensamento, a concepção omnilateral de formação humana. Conforme argumenta Sousa Júnior (2008, p. 2) mesmo sem tomar a educação como um tema central, pensando numa perspectiva ampliada da educação, depreende-se de Marx, formulações, um programa educacional, o qual possui, como eixo nodal os seguintes elementos: “o trabalho, a escola e a práxis político-educativa”.

Na crítica que faz ao programa elaborado para unir os dois partidos operários alemães reunidos na cidade de Gotha, por isso, intitulado como *Crítica do Programa de Gotha* (1875) Marx ironiza com as intenções do Partido Alemão em prospectar uma educação popular universal, obrigatória e gratuita sob a chancela do Estado na égide do capitalismo:

Educação popular igual? O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser *igual* para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçadamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês? (MARX, 2012, p. 45).

Marx infere que isso significa apenas que a educação das classes altas seja custeada com os recursos públicos, que instituir o Estado como o educador do povo seria absolutamente condenável, pois para ele o governo e a Igreja deveriam ser excluídos de qualquer influência sobre a escola, embora o primeiro devesse arcar com seus custos. Para nosso filósofo alemão o Programa poderia “ao menos ter exigido escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com a escola pública” e mais adiante expressa: “é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa (MARX, 2012, p. 45-46).

Na esteira dos pensadores alemães, encontra-se Lenin, que embora não tenha se empenhado em uma formulação pedagógica propriamente dita, suas reflexões sobre educação foram importantíssimas para a Pedagogia Soviética. Nos conta Krupskaya, quando da chegada de Lenin a Petersburgo em 1883 vindo do Volga, já reconhecido como “erudito marxista”, trazia consigo um escrito intitulado *Sobre os mercados*³³, havia uma agitação em torno de seu nome, pois já figurava

³³ Esse escrito continha as considerações de H. Krassin, um marxista de Petersburgo e do próprio Lenin sobre o desenvolvimento dos mercados, questão de forte interesse para eles, pois os mecanicistas a interpretavam abstratamente, enquanto Lenin, se dedicava a um “marxismo vivo”. Segundo ela, o

como um grande leitor de Marx, que conseguia a partir da teoria marxiana, interpretar com lucidez a realidade que se vivia.

Em certa reunião com um grupo de jovens que compunham um dos círculos marxistas, ela comenta que diante da colocação de um deles, ao alegar que o importante da atividade revolucionária seria a participação no comitê do analfabetismo. Lenin se ria muito e advertiu: “bem – digo – se alguém deseja salvar a pátria pelo comitê do analfabetismo, não vamos impedi-lo!” (KRUPSKAYA, 1984, p. 8, tradução nossa).

Diante dessa colocação, o maior filósofo da práxis, na expressão de Gramsci e um intelectual orgânico de classe, na expressão de Mazzeo (2015) Lenin se tornaria o grande líder dos Bolcheviques, enfrentando várias polêmicas com a socialdemocracia, mas sobretudo, travando inúmeras lutas contra a autocracia. Seu legado teórico-prático, o coloca na posição de continuador arguto da obra marxiana, com ele, se pôde falar em tradição marxista.

No tocante a educação, em linhas gerais, sua contribuição recai, especialmente, na configuração de uma Paidéia comunista, como denomina Mazzeo (2015), fortemente ligada com os condicionantes histórico-sociais, articulada com o problema da revolução, assim, põe em evidência a possibilidade da emancipação humana, via revolução proletária.

Para Lenin, a assimilação da teoria possibilita ao trabalhador ir além da apreensão imediata da realidade, de sua *consciência econômica*. Ir para além da *imediatez* requer ainda que se transpasse a própria ação política e sua *inerente mediação pragmática*. (MAZZEO, 2015, p. 44, grifos do autor).

Nessa direção, nos perguntamos qual o papel da educação no processo revolucionário? O conhecimento é tomado por Marx, do mesmo modo por Lenin, como um instrumento de revolução social na busca por superar o conhecimento contemplativo, metafísico. A escola enquanto lugar do conhecimento, teria um papel especial nesse processo, pois assume a função social de mediação entre os indivíduos e a sociedade, elevando-os para além do imediatismo do cotidiano (MAZZEO, 2015).

caderno passava por muitas mãos, todos interessados em se aprofundar na teoria marxiana. Em virtude do tempo, lamenta que este caderno não estivesse conservado (KRUPSKAYA, 1984, p. 8).

Embora não sendo nosso objetivo dissecar de Lenin uma pedagogia, nosso intuito é colocá-lo no devido lugar na tradição pedagógica socialista, ou ainda, da chamada pedagogia do trabalho, de base marxista. Oyama (2014) em sua tese, publicada sob o título *Lenin, educação e revolução*, dentre outros, já empreenderam esse caminho de buscar nos escritos lenineanos os apontamentos sobre educação e seu papel na revolução socialista. Cabe-nos apenas, tratar desses apontamentos, em linhas gerais na subseção posterior, contextualizados com a revolução proletária, pois o desenvolvimento de uma educação profundamente envolvida com a emancipação humana, se dá no alvorecer de uma “nova manhã”.

3.2 Ecos de outubro: “tecendo a manhã”

João Cabral de Melo Neto no poema “Tecendo a manhã” diz o seguinte: “um galo sozinho não tece a manhã: ele precisará sempre de outros galos. [...] e de outros galos que com muitos outros galos se cruzam os fios de sol de seus gritos de galo [...]”. Inferimos sobre esse pequeno trecho do poema que uma nova manhã para ser tecida (no sentido de uma nova realidade) é necessário o encontro, a união daqueles que necessitam construir um novo dia. Utilizamos essa metáfora, da forma como a compreendemos, em alusão à Revolução Russa, tecida por muitas mãos, que em sua maioria, antes só conheciam os rudimentares instrumentos da agricultura, outras, manuseavam as máquinas da nascente indústria, dos soldados com seus fuzis e baionetas, os intelectuais e sua canetas de pena. Enfim, tecida por homens e mulheres inconformados com a realidade que viviam.

Sentimos certo desconforto ao tratar de fatos históricos temporalmente distantes, no caso dos levantes que agitaram a grande Rússia, já se passaram pouco mais de um século de sua eclosão. Dessa maneira ao nos depararmos com eventos dessa natureza tendemos analisa-los sob o prisma de nossa época, agindo assim, compreendemos a partir da fala de Hobsbawm (2014, p. 17) que tendenciamos a “reler o passado nos nossos termos, a ver o que ele nos preparou para discernir e apenas o que nossa perspectiva nos permite conhecer”.

Provavelmente seja uma inclinação factível para quem não viveu os fatos. Portanto, a análise *post factum* nos impulsiona a confiar e desconfiar das fontes as quais tivemos acesso. Lembramos, dessa dificuldade devido ao fato de trabalharmos

somente com fontes secundárias, fruto de estudos historiográficos de autores já consagrados citados no devido momento.

Hoje, principalmente, urge a necessidade de revisitar os acontecimentos revolucionários que abalaram o “breve século XX”, como se refere Hobsbawm (2014). Este autor, dentre outros³⁴, caracterizou a Revolução Socialista Soviética como o mais significativo acontecimento nesse período. Dessa forma, essa revolução guarda em si o feito de ter sido a pioneira desses eventos, sendo a precursora de outros levantes. Cada um, ao seu modo, conforme a realidade sócio histórica, vislumbraram a transformação social, como as condições históricas são diferentes, os resultados foram os mais diversos.

Entretanto, fazendo justiça histórica é preciso considerar que a Comuna de Paris (1871) foi o primeiro movimento revolucionário a fazer tremular a bandeira vermelha, nas palavras de Löwy (2009, p. 21) “a mais prestigiosa e mítica das revoluções abortadas”. Segundo este estudioso a experiência da comuna parisiense possibilita o seguinte questionamento: se teria sido um evento tributário dos levantes de 1789 que culminou na Revolução Francesa ou se seria anunciadora das revoluções do século XX. Para ele a Comuna diz respeito a esses dois momentos simultaneamente.

A aventura da Comuna durou pouco tempo. A rebelião se iniciou em 18 de março de 1871 sendo solapada mais efetivamente na chamada “semana sangrenta” de 22 a 28 de maio daquele mesmo ano, findando em uma trágica manhã de domingo. Seu lema era “terra para o camponês, ferramenta para o operário, trabalho para todos” (LÖWY, 2009, p. 28). As tropas de Versalhes avançaram impiedosamente “massacrando os parisienses a baioneta, fuzil e metralhadora, às dezenas, centenas e milhares, combatentes e não combatentes [...] homens, mulheres, crianças e velhos [...]” (LÖWY, 2009, p. 32). O saldo histórico desse feito, desfeito, ao que se sabe, ainda conforme dados do autor supracitado, cerca de mil mortos nas tropas inimigas foram registrados, contra aproximadamente 20 mil mortos do lado parisiense. Em continuidade, cerca de 40 mil pessoas (homens, mulheres e crianças) foram detidas nos anos que se segue até 1874, das quais mais de 13 mil foram condenadas.

Para Löwy (2009) é questionável que essa revolução tenha sido precursora das revoluções seguintes, mas incontestavelmente, Paris presenciou um dos maiores

³⁴ Tais como Miéville (2017), Reis Filho (2017), Reed (2017) e Löwy (2009).

massacres de sua história. No entanto, as revoluções engendradas na Rússia tiveram, ao menos, em aparência semelhanças com a Comuna. A propósito desta primeira, ter soerguido pela segunda vez em nossa história a bandeira vermelha, desta vez com o machado e a foice simbolizando as mãos e a força da classe trabalhadora evocando o seguinte lema: “pão, paz e terra”, assim o ideal de ambas, era garantir a gente trabalhadora usufruir dos bens produzidos e dos meios de produção.

Lembremos as condições da Rússia czarista³⁵ antes da insurreição. Notamos que as condições em que vivia a maioria da população foram os principais detonadores dos levantes que agitaram a grandiosa Rússia “sinônimo de pobreza, ignorância e atraso” (HOBBSAWM, 2014, p. 64). Quem poderia imaginar que esta nação pudesse realizar tal feito? Desfraldar uma revolução proletária de intenção socialista? Foi assim que os trabalhadores russos “abalaram o mundo” como enfatiza John Reed (2017) e mostraram a possibilidade de implantação de um novo sistema social, pondo a possibilidade da emancipação no horizonte da humanidade. Podemos dizer, que os trabalhadores escolheram entre as alternativas emergidas em seu tempo e fizeram a escolha. Ou permaneceriam naquelas condições de miséria ou buscariam uma alternativa e a resposta foi a revolução proletária e camponesa.

A antiga Rússia se constituía em um Império, de política autocrática, cujas dinastias reversaram-se no poder por várias gerações, de 1613 até 1917, quando o último czar, é deposto, encerrando a dinastia Romanov³⁶. Era um país agrário, contava com uma massa de camponeses (*muikis*) miseráveis e analfabetos, que se organizavam de forma comunal no chamado *mir* (paz, universo). Possuíam uma assembleia (a *obchina*) na qual o patriarca de cada família reunia-se para as tomadas de decisões políticas. A *obchina*, periodicamente distribuía e redistribuía as terras, conforme as necessidades e as possibilidades de cada família (REIS FILHO, 2003). Trotsky (1977, p. 23) assinala na obra *A História da Revolução Russa (Vol. I)*, que o traço mais constante da história desse país é a lentidão de seu desenvolvimento

³⁵ Mantivemos essa grafia por ser o mais recomendado pelos dicionários de língua portuguesa. As demais grafias são cabíveis, como tsarismo, tzarismo e csarismo, entre outras, que serão utilizadas quando constarem em citação direta.

³⁶ Casa Romanov, família nobre russa, segunda e última dinastia imperial. Governou o Império por oito gerações de 1613 e 1762, daí até 1917. A partir de 1762 foi governada por uma ramificação da Casa de Oldenburgo, mas que manteve o sobrenome Romanov. O último czar foi Nicolau II assassinado com toda sua família após a Revolução de Outubro. Encontramos outra possibilidade de grafia: Románov.

resultando em uma economia atrasada, “uma estrutura social primitiva e baixo nível cultural”.

A desigualdade social colocava dezenas de milhões de *mujikis* diante de dezenas de milhares de grandes proprietários de terra, os *pomeschtchiki*, contavam de prestígio e formavam a base principal da autocracia czarista. No romper da onda revolucionária que agitou a Europa na chamada Primavera dos Povos (1848) o Império Russo agiu fortemente e conseguiu deter qualquer insurreição. Rejeitavam a modernidade ocidental e continuavam atrasados em relação ao restante da Europa, incapazes de acompanhar o processo de modernização iniciado com a Revolução Industrial. O povo russo atribuía constantemente esse atraso ao governo do czar Nicolau I (entre 1825 e 1855) “[...] se tratou do reino mais obscurantista que a Rússia teve ao longo do século XIX” (REIS FILHO, 2003, p.22).

Já no final do século XIX, de acordo com esse autor o Império czarista³⁷ contava com um imenso território de 22,3 milhões de Km² e uma população de 132 milhões de habitantes (dados do censo de 1897) e cerca de 85% da população vivia no campo. Russos e ucranianos constituíam quase metade da população, formavam a massa de súditos mais coesa. Muitas religiões circulavam, além dos cristãos ortodoxos engajados na estrutura estatal, havia também, católicos, judeus, protestantes, animistas, dentre outras. Muitas foram as causas para o esgotamento dos miseráveis, dos despossuídos da sorte, logo, o empobrecimento de camponeses e trabalhadores urbanos, a falta de terras para os primeiros e as péssimas condições de trabalho para os últimos, foram motivos pungentes, fatores que evidentemente repercutiu nas revoluções russas. Além disso, “na Rússia até 1905, não havia liberdade de organização, de manifestação, de expressão. Nem oposição reconhecida, mas dissidências, logo desqualificadas como inimigas e perseguidas” (REIS FILHO, 2003, p. 16).

No entanto, coube a Alexandre II, sucessor de Nicolau I, empreender uma série de reformas no Império, com vistas a recuperar o seu desenvolvimento via “modernização” e dinamização da economia e estrutura estatal. Uma das consequências do programa reformista foi a abolição da escravidão em 1861, lançando 22,5 milhões de camponeses à miséria. Atribuiu terras às comunas dos

³⁷ Embora o referido autor utilize o termo tsarismo, que se aproxima mais da pronúncia em russo, optamos por manter a grafia sugerida nos dicionários editados no Brasil.

mujikis, mas a altos custos, o que gerou insatisfação dos camponeses, que historicamente produziam as riquezas, mas que eram expropriados das terras. Além disso, tomou várias medidas administrativas em relação às finanças, justiça, segurança e educação. Porém, essas medidas não encontraram respaldo entre as massas e a nobreza se enfraqueceu ainda mais, o programa foi visto com desconfiança pelo povo.

Apesar da incompletude das reformas, a Rússia experimentou considerável crescimento econômico e populacional entre 1865 e 1900, processo de transformação da economia em pré-capitalista, mas os ganhos desse processo, foi sentido de maneira desigual entre as classes sociais,

Mas sempre um houve consenso: o desequilíbrio, o atraso e as carências da agricultura. Os progressos efetuados pelas grandes culturas de exportação não conseguiram impedir a constatação de que a Rússia estava exportando alimentos em troca da fome das próprias populações. (REIS FILHO, 2003, p. 32).

Na visão desse autor, isso representou o influxo do ensaio capitalista russo, não sendo capaz de resolver os problemas sociais acumulados, assim aprofundava-se mais o fosso entre *mujikis*, operários da recém-indústria e os abastados. Enquanto os salões cintilavam luxuosamente com as festividades da nobreza, os camponeses trabalhavam duramente nas propriedades agrícolas. Progresso e atraso, nas palavras do autor, desproporcionalmente distribuídos, uma perigosa mistura de “arrogância e ressentimento”. Opulência e poder de um lado, do outro, a miséria, o subjugo, pesos insuportáveis para quem os carregava. Não seria de esperar que irrompesse tamanha revolta?

Como resposta, tivemos um longo processo revolucionário que colocou a sociedade russa diante de várias sublevações engatilhadas uma após a outra. De 1905 até a revolução definitiva, a Rússia presenciou ondas de protestos contra o governo czarista e mais tarde contra o Governo Provisório, porém, mesmo a vitória bolchevique não cessaria a agitação social nos primeiros tempos da revolução, as forças reacionárias não cederiam tão facilmente seus privilégios desencadeando uma guerra civil de 1918 até 1921.

Dos *naródnik*, ativistas em favor do povo (*narod*), surgiu o grupo de militância política e de contestação da ordem, *Zemliá e Vólia* (Terra e Liberdade), mas que anos mais tarde, após um racha no grupo fez surgir o *Naródniaia Vólia* (Vontade do Povo), que vai articular uma série de atentados contra o czar Alexandre II “o

Libertador”, obtendo êxito em 1881. Assume o trono, o não menos impiedoso, autoritário e conservador, Alexandre III, o qual desfechou sua fúria contra os membros do grupo dizimando-os.

No entanto, os grupos de contestação continuariam a existir... A exemplo dos marxistas, cujas ideias já circulava na Rússia desde fins do século XIX, G. Plekhanov³⁸ foi a princípio, o principal teórico russo marxista e socialista, juntamente com Vera Zassúlitch fundam o grupo Emancipação do Trabalho (*Osvobojdénie Truda*), se constituindo no primeiro grupo marxista.

Em seu rastro surgem mais círculos de leitura, células de agitadores, reuniões de pessoas de opiniões semelhantes, horrorizadas com um mundo em que o capital é implacável, explorador, e as necessidades se subordinam ao lucro. [...] mas eles [os detratores do comunismo] sabem que o comunismo aponta para além da propriedade privada e de sua violência, para além da exploração e da alienação, para um mundo em que a tecnologia reduz o trabalho, o melhor para a prosperidade humana. (MIÉVILLE, 2017, p. 25).

Esses grupos mantiveram-se em atividade mesmo quando postos na clandestinidade, sofrendo perseguições, prisões, execuções ou o exílio siberiano. Vladimir Uilianov, que entraria para a história como Lenin³⁹ e, Iúli Tserderbaum, atendendo pelo nome de Martov, foram responsáveis pela cisão no Partido Operário Social-Democrata Russo (POSDR), quanto a sua atuação e estrutura organizativa. Mas como destaca Miéville (2017), esse fato apenas expôs as divergências entre mencheviques e bolcheviques. Os primeiros adotaram a ideia de uma revolução democrática e capitalista catalisadora de uma revolução social, o chamado desenvolvimento em duas fases, como esclarece Reis Filho (2017): de uma revolução burguesa para uma revolução social; enquanto, Lenin e seus camaradas, acreditavam na classe trabalhadora como protagonista da ditadura revolucionária do proletariado e campesinato. O jovem marxista e revolucionário Liev Bronstein, que se chamaria Leon Trotsky, embora desenvolvendo ideias divergentes entre os dois grupos, se posicionaria contra os bolcheviques nesse momento, mais tarde, junta-se a eles atuando na Revolução de Outubro.

A primeira eclosão revolucionária ocorreu em 1905 a partir de uma manifestação pacífica, em uma manhã de domingo, que se dirigiu ao Palácio de

³⁸ Ou Plekhánov, quando transliterado do russo para o inglês e deste para o português.

³⁹ Encontramos inúmeras possibilidades gráficas para este grande revolucionário, as mais recorrentes são: Lênin, Lenine e Lenin, adotamos esta última forma.

Inverno em São Petersburgo⁴⁰ – palco de sangrentos eventos – levando as reivindicações dos trabalhadores e trabalhadoras por melhores condições de trabalho, todavia o czar se quer os recebeu, sendo alvejados por tiros, fazendo muitas vítimas, dentre elas mulheres e crianças – civis de uma maneira geral –, no episódio conhecido como Domingo Sangrento. Mas o massacre gerou mais descontentamento, ponto de partida para a Revolução de 1905, para alguns autores se constituiu em um ensaio geral para as revoluções de 1917, nas palavras de Trotsky (1977), o prólogo das sublevações de 1917, já continha desde então, todos os elementos do drama.

Durante todo o ano de 1905, segundo Reis Filho (2003), os trabalhadores realizaram três grandes manifestações e greves que agitaram o país nos meses de fevereiro, maio e setembro. Adotaram a política de greve como forma de luta e organizaram-se em *soviets* (conselhos) que se espalharam rapidamente por toda Rússia como forma de luta social, mas que exerceu funções para além de sua idealização inicial. Como podemos verificar com Reis Filho (2003, p. 42):

Os soviets tiveram enorme e imediato sucesso: formas de organização ágeis, flexíveis, informais, descentralizadas, com uma hierarquia interna frouxa e uma burocracia mínima, quando não inexistente, com um conceito de representação fluido, sem mandatos fixos, adaptada, nessa medida, aos rigores impostos por uma legislação altamente repressiva e por uma eficiente polícia política. Construídos para impulsionar as lutas sociais e políticas, não se limitaram a isso, desempenhando também, em situações críticas, determinadas funções governamentais (abastecimento, trânsito, iluminação, saúde pública etc.), ensaiando-se, assim, como poder paralelo, alternativo.

Os revoltosos, dentre eles operários, camponeses, soldados e marinheiros insatisfeitos com a guerra contra o Japão⁴¹ (evidenciado pelo motim do encouraçado *Potemkin*⁴²), exigiam melhores condições de vida e de trabalho, além do fim da autocracia czarista e a criação de uma Assembleia Constituinte, para demolir o Império e construir uma República. Para conter as rebeliões o czar assinou a paz com o Japão e prometeu criar um parlamento, resultando na *Duma* (aproximadamente “corpo deliberativo”) a qual não definiu limites de poder e legalizou a existência de sindicatos e partidos políticos. Essas medidas conseguiram acalmar os ânimos na sua

⁴⁰ Capital da Rússia em 1712. Após 1914 passou a se chamar Petrogrado, em 1924 Leningrado e em 1991, após o colapso da União Soviética, voltou a chamar-se São Petersburgo.

⁴¹ Em fevereiro de 1904 o Império russo iniciava uma guerra com o Japão pelos territórios na Coreia e Manchúria. A nação inimiga atacou sem aviso prévio a base naval russa de *Port Arthur*.

⁴² Eternizado pelo filme *Encouraçado Potemkin* de Sergei Eisenstein a revolta ocorreu no navio de guerra em Odessa no Mar Negro. Os marinheiros rebelaram-se contra a tirania dos seus comandantes e o desastre da guerra em que lutavam.

aparência. Os grupos insatisfeitos continuaram suas atividades agora com a possibilidade de criação de organizações legais, nesse momento a social democracia ganha força na Europa refletindo na Rússia Imperial.

Porém, o poder czarista empreendeu uma contrarreforma autocrática, a *Duma* possuía uma representação elitista de limitado poder, podendo ser dissolvida ao desejo do czar, portanto, o poder Imperial parecia inabalável. Assim, “o tzarismo saiu de seus refinamentos de 1905 vivo, suficientemente vigoroso, apesar de algumas de suas costelas terem ficado quebradas” (TROTSKY, 1977, p. 31), quebraduras estas, expostas a partir das greves e motins que se estenderam do pós-1905 até a Revolução de Outubro, demonstrando o revigoramento da capacidade organizativa das massas empobrecidas e, não menos, enfurecidas.

A experiência da sublevação de 1905, deixa sua marca na história: além do grande número de vítimas, aponta para a capacidade organizativa das massas e a rede de solidariedade que alcançava em cada movimento. Em continuidade, já no contexto da Primeira Guerra Mundial, na qual a Rússia debilmente se lançara, eclode em fevereiro⁴³ de 1917 um novo levante, o qual depôs o czar Nicolau II, que além de contar com grande impopularidade demorou em reconhecer a gravidade dos protestos daquele ano, agindo dessa maneira, lançou-se com sua família em um abismo... Realizou trabalhos forçados em uma prisão e em 1918 foi executado juntamente com a czarina e seus filhos.

O ano de 1917 iniciou ainda mais tenso para a monarquia: a guerra já entrara no seu terceiro ano e do lado russo as perdas humanas e territoriais expressavam a fraqueza do seu exército e de seu czar, além disso, a fome e as doenças atacavam a maioria da população empobrecida, acentuada com as demais carências advindas da participação na grande guerra. Em janeiro, mesmo diante da repressão, 150 mil trabalhadores saíram às ruas para comemorar o 12º aniversário do Domingo Sangrento, em 14 de fevereiro mais 100 mil ainda continuavam em greve (MIÉVILLE, 2017). Enquanto isso, no Palácio de Taurida, a Quarta Duma buscava respostas para os novos levantes e o que fazer diante da situação, contava com muitos partidários do czar, e por isso mesmo oscilava entre o ataque e o protecionismo ao governo, assim se esquivava.

⁴³ O jornalista John Reed adota a cronologia de acordo com o calendário gregoriano, dessa forma, o início do levante, em nosso calendário, correspondeu ao mês de março.

Desse modo, a grande marcha continuava no memorável fevereiro... Os estudantes protestavam, os trabalhadores da conhecida fábrica Putilov declaravam-se em greve, sendo demitidos, e os dirigentes declararam greve patronal, impulsionando ainda mais revoltas, precipitando mais protestos como o que acontecera em 23 daquele mês, que viria a marcar o chamado Dia Internacional da Mulher. As mulheres trabalhadoras reuniam-se nas fábricas e discutiam além de suas condições de trabalho a crueldade advinda da guerra e todas suas consequências para a Rússia, sobretudo, para os mais pobres. Finalmente, após essas discussões puseram-se em marcha, saíram pelas ruas de Petrogrado clamando por pão “[...] gritando para as pessoas aglomeradas nas esquinas, ocupando as largas avenidas em número cada vez maior, correndo para as fábricas e chamando os homens para se juntarem a elas” (MIÉVILLE, 2017, p. 53). Ao final, homens e mulheres reivindicavam o fim da guerra e o fim do império. E as manifestações foram tomando conta da cidade, mais tarde de toda Rússia. Até mesmo, grande número de soldados e cossacos aderiram à insurreição “[...] 25 de fevereiro, 240 mil pessoas entraram em greve, exigindo pão, o fim da guerra e abdicação do tsar. Os bondes não circularam, os jornais não foram publicados. O comércio permaneceu fechado [...]” (MIÉVILLE, 2017, p. 57).

As classes dirigentes, embora desejosas de desfazer-se do czar não o ousaram fazer, mas no momento que trabalhadores/as e camponeses/as iniciaram o levante, aos poucos uniram-se a eles, como aponta Trotsky (1977), a Rússia demonstrava novamente que uma revolução contra um regime autocrático e semifeudal, recebe no seu momento inicial a participação das camadas mais privilegiadas da sociedade. Desde o início, a nobreza negou-se a reconhecer a gravidade dos fatos, somente a partir de 28 de fevereiro o czar e a czarina preocuparam-se com o perigo iminente, mas já era tarde demais para estabelecer negociações... A burguesia preparara seu bote, nas ruas o povo estava incontrolável, e o czar encurralado em sua gigantesca malha ferroviária, nas palavras do revolucionário Trotsky (1977, p. 88), “com simples ‘peões’ – os ferroviários – a revolução fazia xequê no rei”. Depois de insistentes tentativas de restabelecer o poder, o czar renuncia ao trono que não mais possuía, a princípio tentou abdicar em favor de seu filho, sob a regência de seu irmão o Grão-Duque Mikail Alexandrovich, depois, em favor deste, e por fim, como o último ato do drama, em favor de seu herdeiro somente,

mas nada adiantou.... Sua voz não mais seria ouvida nem por seus aliados, tampouco por seus inúmeros inimigos.

Assim terminava um reinado que, no início ao fim, fôra [Sic] um encadeamento de erros, de catástrofes, de calamidades, de atos criminosos, começando pelo hecatombe de *Khodinka*, durante os festejos da coroação, passando pelo fuzilamentos em massa dos grevistas e dos camponeses sublevados, pelo espantoso esmagamento da Revolução de 1905, por incontestáveis punições, por ordens de punições, *pogroms* nacionalistas, e terminando pela louca infame participação da Rússia na louca e infame guerra mundial". (TROTSKY, 1977, p. 94).

O Comitê Provisório já havia sido nomeado pelo então presidente da antiga Duma Rodzianko, que antes chorara o fim do czarismo, agora soergue-se e prepara o novo poder estando à frente deste órgão, mas tal governo não contou com a representação dos grandes autores da revolução: operários, camponeses e soldados. Sua formação ministerial demonstrou o seu caráter burguês, composto por latifundiários e industriais, a exceção dentre eles era Kerensky ligado aos Trudovique.⁴⁴

Posteriormente o Governo Provisório foi implantado, tendo a sua frente o príncipe Lvov, o outubrista Guchkov, o cadete Miliukov e Keresnky, os quais buscavam conciliar os interesses das elites com os dos revolucionários, o que gerou grande insatisfação e instabilidade política, gerando enorme sentimento de hostilidade entre os populares. O povo se encontrava desgovernado, Reed (2017, p. 38-39) que vivenciou os fatos relata:

[...] os soldados começavam a resolver a questão da paz do seu modo: pela deserção em massa. Os camponeses incendiavam as casas dos seus senhores e dividiam as grandes propriedades entre si. Os operários paralisavam a produção industrial pela sabotagem e declaravam-se, frequentemente, em greve. Está claro que, como era de se esperar, os proletários e a oficialidade procuravam contemporizar, fazendo todos os esforços e usando de sua influência para impedir qualquer concessão democrática.

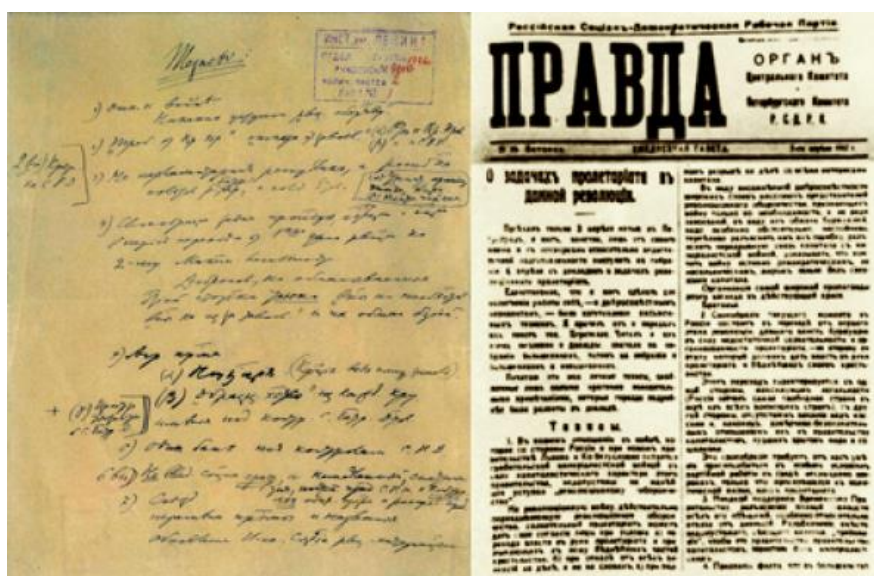
As massas quase em sua totalidade, penderam para os socialistas afastando-se cada vez mais do Governo, e depositavam nos soviets o único sentimento que sobrara da caixa de Pandora: a esperança. A política do Governo Provisório oscilava entre reformas sem sentido e repressão às massas convulsionadas, dispostos a lutar por seus interesses, as classes dominantes

⁴⁴ Ou *trudoviks* (Partido do Trabalho), conhecidos como socialistas populares, nacionalistas. Kerensky era seu líder na Duma Imperial quando eclodiu a Revolução de Fevereiro.

tornavam-se mais conservadoras, enquanto os trabalhadores revolucionários tornavam-se mais radicais (REED, 2017).

Lenin, proferiu durante o mês de abril suas teses que foram publicadas no jornal que colaborava, denominado *Pravda*, as quais se popularizaram como as Teses de abril, conforme imagem abaixo:

Figura 10 - Manuscrito de Lenin das chamadas teses de abril



Fonte: <https://gz.diarioliberalidade.org/mundo/item/145088-nao-haveria-outubro-sem-abril-o-centenario-das-teses-de-abril-de-lenin.html>

Em setembro de 1917 Kerensky formou um governo de coalisão com a burguesia, contrariando as aspirações revolucionárias. Queria conciliar os interesses das classes conservadoras com os dos revolucionários, os bolcheviques, por sua vez, reclamavam paz, terra, controle das indústrias pelos operários e um governo proletário, o que fez ganhar a aderência das massas descontentes com o Governo Provisório. Os bolcheviques, empenharam-se em conhecer as aspirações populares e elaboraram um programa de ação e tomaram o poder em outubro daquele fatídico, frio e agitado 1917.

Há a discussão se a Rússia estaria preparada ou não para uma revolução. Para os mencheviques ela teria que passar primeiro por uma revolução burguesa. Os bolcheviques discordavam dessa orientação e no momento de queda do czar “o feito

extraordinário de Lênin foi transformar essa incontável onda anárquica popular em poder bolchevique” (HOBBSAWM, 2014, p. 67).

Assim, os bolcheviques, contando com grande simpatia entre os populares e aumentando ainda mais o seu número de adeptos, não hesitaram e no momento planejado tomaram o poder, nas palavras de Hobsbawm (2014, p. 68) “o poder foi colhido”. Passaram a buscar estratégias de gerenciamento do novo Estado. Mas enfrentaram além das vigilâncias militares de países vizinhos, pois o espectro do comunismo rondava o mundo, uma guerra civil que se iniciou em 1918 e estendeu-se até 1921⁴⁵. Entretanto, o recém improvisado Exército Vermelho sagrou-se vencedor nas duas batalhas. Por fim, a Revolução Russa sobreviveu aos ataques externos e internos, perpassando o tempo de sobrevivência de sua antecessora Comuna de Paris.

Isso possibilitou sair de uma política de “comunismo de guerra” adotada no contexto da guerra civil, dando lugar à Nova Política Econômica (NEP), a partir dela foi possível avançar no desenvolvimento das forças produtivas, gerando inclusive obstáculos no debate sobre a escola.

Um dos grandes feitos da Revolução de 1917 foi a própria revolução cultural operada em seu interior, ora, o pensamento revolucionário exigia de si uma revolução do pensamento, e por sua vez, como forma de retroalimentar-se, necessitava revolucionar o pensamento das gerações existentes e das vindouras. Seria necessário inverter a lógica engendrada pela sociedade substituindo-a pela lógica da organização socialista, ou seja, forjar uma nova identidade social, na esfera da individualidade e da coletividade. Assim, seria necessário criar uma “cultura proletária”, para que o “novo homem” emergisse e se tornasse agente construtor dessa “nova sociedade”. Analogamente, a revolução do pensamento, provocaria e/ou sustentaria o pensamento revolucionário. Isso repercutiu em todas as áreas do conhecimento, do saber e do fazer. Atuando em todos os campos da formação humana, diríamos que a educação em sentido *lato* e estrito estavam comprometidas com essa “nova” concepção de sociedade e de ser humano.

Nesse enredo, as manifestações puderam ser sentidas não só nas diferentes ciências, mas também nas artes e na escola, uma vez que a pedagogia

⁴⁵ Não há um consenso sobre o marco final da onda contrarrevolucionária na Rússia. Alguns autores apontam o ano de 1920, outros 1923. Considerando a extensão e complexidade do território, isso deve-se também, ao fato de que os conflitos teriam cessado de maneiras diferentes nos diversos lugares, na Ucrânia por exemplo, isso teria ocorrido somente em 1923.

soviética é tributária do movimento revolucionário, atenta ao ideal de construção de uma nova identidade de homem, ao menos nos primeiros tempos da revolução.

Oyama (2014) considera que no âmbito da Revolução socialista soviética, a educação assumiu grande importância, tendo um papel de destaque na educação política das massas, no processo de consolidação e construção de uma sociedade comunista. Lenin, aparece como uma figura destacada, embora não tenha se dedicado aos aspectos técnicos da educação, mas sua contribuição, reflete nos seus fundamentos.

Já no final de 1917, o Commissariado do Povo para a Instrução, resolveu modernizar a gramática russa “com o objetivo de democratizar a escrita” (CAPRILES, 1989, p. 74), já que dentre as 152 nacionalidades apenas 30 possuíam seu próprio alfabeto. Esse seria um passo importante para a concretização dos objetivos da educação popular que se esboçava. Isso porque, a linguagem fora reconhecida como uma arma poderosa na luta de classes, portanto, haveria de ser apropriada pelo socialismo para sua edificação.

Podemos sinalizar que algumas das consequências da Revolução de Outubro para a educação foram: o desaparecimento da escola privada e o processo de democratização escolar, no sentido do acesso, como também da sua gestão, permitindo que as quais instituições pudessem desenvolver também as suas próprias culturas em face da URSS, denominação adotada a partir de 26 de outubro de 1917.

Logo, a (re)construção cultural se fez necessária, primeiro para sucumbir os traços czaristas, segundo, para implementar uma cultura socialista e democratização da vida espiritual. Dessa forma, a revolução cultural, refletiu-se na instrução: iniciando-se concomitantemente às transformações econômicas, impondo modificações nas relações sociais, agora socialistas, “a sua essência consistia na criação de uma cultura socialista e na democratização de toda vida espiritual da sociedade” (CAPRILES, 1989, p.28).

Se pensarmos a revolução do pensamento como estopim da revolução, recairíamos num idealismo objetivo, no contrário, as reflexões teóricas possibilitam que os sujeitos revolucionários entendessem o seu tempo as suas condições históricas imediatas, seus carecimentos e o que fazer para transformá-lo, isso justifica a fala de Lenin (1902, p. 25) que captou profundamente o movimento histórico-social do seu tempo, quando disse: “sem teoria revolucionária não há movimento revolucionário”.

Caberia à educação, nos moldes da sociedade capitalista, difundir, no intuito de assegurar, que o novo ideal de homem fosse instaurado, tratava-se então de uma “nova educação” que formasse o “novo homem⁴⁶” para viver em uma “nova sociedade”. Essa visão obviamente se trata de uma ideia perseguida pelos pedagogos revolucionários, mas como sabemos, entre o ideal e o real existe um campo de força, síntese dos atos humanos, esse campo torna o real imprevisível, pode se aproximar do que foi idealizado, mas também afastar-se. Essa condição pedagógica de formar o “novo homem” será tematizada na subseção a seguir, na busca de delinear os fundamentos e elementos historiográficos dessa importante experiência pedagógica, tema da subseção seguinte.

3.3 “Caminhando contra o vento”: a Pedagogia Soviética entre “fatos e feitos”

O título dessa subseção partiu de duas inspirações: a música de Caetano, que lembra a situação da Pedagogia Soviética na contramão do mundo e o livro da estudiosa cearense Sofia Lerche Vieira *História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos*, o qual tomamos o subtítulo como mote. Precisamente, buscamos em linhas gerais apresentar os principais fatos e feitos dessa pedagogia, no entanto, sua existência já é a promessa.

Trataremos por ora de apresentar uma tela geral dessa pedagogia revolucionária, não só porque seus representantes eram ativos nas sublevações, mas devido aos temas postos em marcha, baseada numa nova concepção de mundo e de formação humana. Dessa maneira, a escola se constituiu em um dos mecanismos construtivos da nova sociedade que se expectava forjar, mas seu percurso reflete os (des)caminhos da própria revolução sofrendo influxos e refluxos. Vejamos!

Em termos de educação, de acordo com o estudioso René Capriles (1989) a Rússia mantinha seu padrão de atraso em relação aos países da Europa. Dados do

⁴⁶ A literatura pedagógica não é unânime quanto ao uso desse termo. Adota-se tanto o termo “homem novo” quanto “novo homem”. Preferimos a segunda forma, na tentativa de dirimir possíveis ambiguidades, visto que, no português a posição do adjetivo em relação ao substantivo pode alterar o sentido das expressões. Desta feita, “homem novo” pode significar um homem jovem, enquanto “novo homem” comporta o significado de uma nova identidade de homem, conforme depreendemos do exemplo de Vibranovski (2015): *Simone é uma nova mulher (significa, restaurada, renovada); Simone é uma mulher nova (quer dizer, jovem)*. Entendemos, dessa maneira, que o sentido de renovação, restauração é mais significativo para o projeto social instaurado com a Revolução proletária, encerra o sentido de renascer sob novas bases. Assim como, para o cristianismo o velho homem morre juntamente com Cristo, originando daí um novo homem renascido em Cristo, o velho homem russo morre com a autocracia czarista, devendo renascer sob as condições e relações socialistas.

censo realizado em 1897 apontam que apenas 29% dos homens sabiam ler e escrever, que a cada 100 mulheres somente 13 eram alfabetizadas e que 4 de 5 crianças não poderiam estudar. Não havia um sistema escolar unificado, mas instituições isoladas, normalmente, nas áreas urbanas, propriedade de setores da burguesia, no campo, de latifundiários, e uma pequena parte mantida pelo Império. A Igreja não só controlava a instrução escolar como era proprietária de grande número de estabelecimentos.

Quanto aos programas dessas escolas, o autor acima citado, revela que a escola primária clássica, de três anos, era o nível mais difundido no país o qual transmitia o dogma religioso, os rudimentos da leitura, escrita e aritmética, além de canto religioso. Se constituía em um ensino elementar, não raramente, posto como um benefício concedido pela “caridosa” monarquia e/ou pelos setores industriais e agrícolas. O czarismo utilizou-se das escolas paroquiais para o ensino e doutrinação das crianças do meio operário e camponês, nessas instituições vigorava uma educação não científica e eclesiástica, ou seja, o elemento da dualidade educativa é o mesmo presente na educação dos países ocidentais e com traços feudais.

Não se questionava a dualidade educativa: instituições destinadas à formação das elites dirigentes e, quando existiam, as dedicadas aos trabalhadores. Em cada época histórica a pedagogia assume e reproduz essa dicotomia. A pedagogia soviética, ao contrário, é a primeira tendência pedagógica a procurar romper com a cisão trabalho manual-intelectual e propor uma escola única do trabalho, visando o desenvolvimento multilateral, ou melhor, omnilateral. Entretanto, os limites da proposta se expressam nos limites da sociedade que se almejava construir.

Podemos dizer, autorizados por Capriles (1989), que os antecedentes da pedagogia soviética se encontram nos grupos progressistas que reivindicavam uma educação leiga e mais social, fruto da circulação das ideias liberais. É recorrente entre os estudiosos da experiência educativa soviética que Constantin Dimitrievich Uchinski⁴⁷ (1824-1870) seja considerado o primeiro pedagogo russo a levantar o problema da instrução leiga. Seguido pelo romancista Leon Tolstoi (1828-1910),

⁴⁷ Tatiana Romm (2016), se refere a esse teórico como K. Ushinsky havendo divergência na data de seu nascimento que a autora indica ser 1823.

defensor de suas ideias, o qual criou uma escola em sua propriedade para os filhos de seus colonos.

Além destes, outros educadores vieram a pensar uma nova educação em consonância com o contexto local, já que a Rússia adentrava no processo de modernização e industrialização da sua economia e, por conseguinte, necessitava modificar as estruturas sociais, assim, esses pedagogos acabam por incorporar uma visão mais sociológica e política da instrução, tais como: Piotr Frantsevich Lesgaft (1837-1909), desenvolveu a tese sobre a educação física na escola primária; o pedagogo e psicólogo P. F. Kapterev (1849-1922), percebeu a necessidade de conjugar educação familiar com instrução escolar dada a entrada das mulheres no serviço fabril; o pedagogo Vasili Porfírievich Vakhterov (1853-1924), também preocupado com as condições sociais do ensino. Mas foi somente com a pedagoga E. I. Tikheeva (1866-1944) “que a pedagogia russa começou sua etapa de aprofundamento da qualidade da instrução” (CAPRILES, 1989, p. 23).

No romper da onda revolucionária russa, é atribuída a responsabilidade pela “modernização” do ensino, inspirados nas inovações pedagógicas dos países europeus e dos Estados Unidos, a Alexander Ustinovich Zelenko (1871-1953) engenheiro e professor; a pedagoga e revolucionária Louise K. Shleger (1863-1934) e o pedagogo soviético especialista em Dewey, S. T. Shatsky⁴⁸ (1878-1934). Em 1906 fundam o Primeiro Centro de Assistência Social de Moscou, convertendo-se em uma escola experimental, fechada pelo czarismo e reaberta dois anos depois. Em 1918 torna-se a Primeira Estação Experimental de Educação Pública dirigida por Shatsky.

É sabido que Lenin possui uma vasta obra abordando diversos assuntos, é sabido também que não tenha se dedicado às questões estritas da pedagogia, tais como: organização, ensino-aprendizagem, avaliação, programas curriculares, entretanto, por refletir sobre seus fundamentos histórico-sociais, colabora para a compreensão de uma educação ampliada, não coincidente à escola, mas em conjunto com essa instituição, dentre outras, como museus, bibliotecas e associações políticas, a exemplo da União da Juventude Comunista ou, simplesmente, *Komsomol* (*Комсомол*).⁴⁹

⁴⁸ Outra grafia encontrada para seu nome é Chatski, no entanto na literatura brasileira prevalece a transliteração Shatsky, então adotada por nós. Participou do processo de organização do ensino na época revolucionária e após a Revolução de Outubro.

⁴⁹ Criada em 1918, foi uma organização juvenil do Partido Comunista da União Soviética. Sua sigla decorre da contração de seu nome, transliterado como *Kommunisticheskiy Soioz Molodiozhi*

Com base nos estudos de Oyama (2016) podemos dizer que, além da consideração de uma educação para com e além da escola, Lenin, considerava uma hipocrisia a crença de uma escola apartada da política, alegando que “separar daqui a questão das escolas é uma utopia absurda, pois não é possível desligar a escola (assim como a “cultura nacional” em geral) da economia e da política” (LENIN, 1913, p. 51 *apud* OYAMA, 2016, p. 35).

É recorrente na literatura que Krupskaya⁵⁰ (1869-1939) foi a mais notável pedagoga de sua época, estudou as variadas tendências pedagógicas que circulavam nos países tidos como mais desenvolvidos, interessou-se pelas obras de Dewey e do movimento do ativismo pedagógico. Denunciou o governo provisório por não modificar a situação escolar no país. Foi vice-comissária para a Educação influenciando este órgão até a saída de Lunatcharski⁵¹ ocorrida em 1929.

O Commissariado do Povo para a Educação (Пародный Комиссариат Просвещения)⁵² foi criado em 26 de outubro de 1917 com o objetivo de “reconstruir o sistema educacional russo [...] e passa a cuidar de toda vida cultural, e não apenas da educação” (FREITAS, L., 2009). Os documentos considerados como principais da fase inicial da educação soviética são: a *Proclamação do Comissário do Povo para a Educação*, a *Deliberação do Comitê Central sobre a Escola Única do Trabalho* deliberada em 30 de setembro de 1918 pelo Comitê Central do Partido Comunista; a *Declaração sobre a Escola Única do Trabalho* ou Princípios fundamentais da escola única do trabalho escrita em 16 de outubro do mesmo ano; e, a carta metodológica (FREITAS, 2017). Abaixo, imagem do Boletim informativo desse órgão:

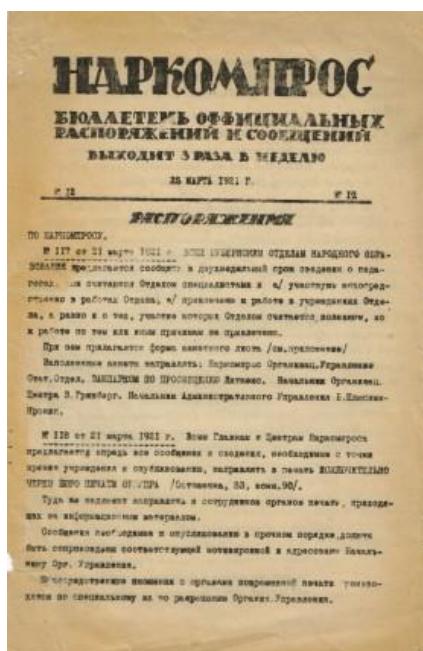
(Коммунистический союз молодежи). Em 1922, mudou seu nome para Liga Comunista Leninista da Juventude de Toda União. Congregava jovens entre 14 e 28 anos, os que tinham idade inferior a 14 se organizavam no chamado Movimento dos Pioneiros.

⁵⁰ Krupskaya, Krúpskaia, Krúpskaya ou Krupskaia, foram algumas das grafias que localizamos para o nome dessa grande educadora e revolucionária russa, mas optamos por manter o primeiro por ser o mais utilizado no Brasil. Também encontramos divergências quanto a data de seu nascimento, alguns autores indicam o ano de 1868.

⁵¹ Localizamos outras grafias para esse educador russo: Lunacharskiy, Lunatscharsky, Lunacharsky Lunatcharsky. Todavia, optamos pela grafia Lunatcharski, para seguir as recomendações para transliteração do russo para o português, a qual sugere que se mantenha a grafia o mais próximo possível do nosso idioma. Além disso, para esse caractere “й” deve-se transliterar como “i”.

⁵² Esse órgão equivale ao que conhecemos por Ministério da Educação, dependendo da tradução, responde pelo nome de Commissariado do Povo para a Instrução Pública, Commissariado do Povo para a Educação, Commissariado Nacional para a Educação ou ainda, Commissariado Popular da Educação. Também atende por sua sigla em russo que é composta pelos caracteres iniciais do seu nome em russo que transliterado fica *Narodnyi Komissariat Prosveshcheniya*, por isso, alguns estudiosos utilizam a sigla destacando as iniciais em maiúscula: NarKomPros ou simplesmente Narkompros.

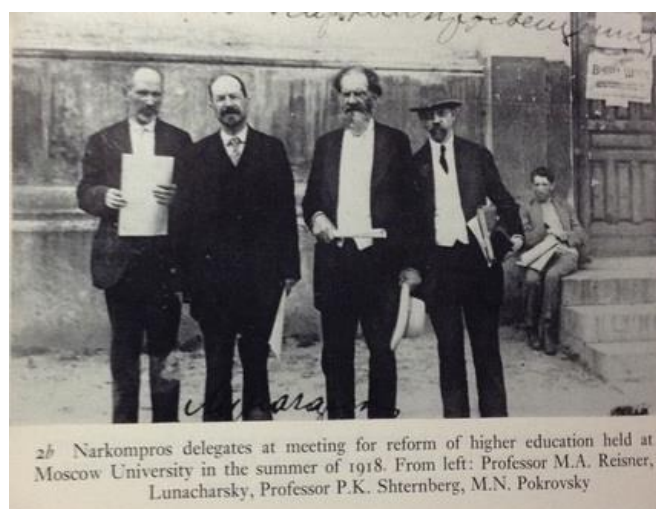
Figura 11 – Boletim do Narkompros



Fonte: <http://qedrarities.com/shop/soviet/narkompros-bulletin>.

Segundo o site hospedeiro este boletim se constituía no principal meio de comunicação do Narkompros (НарКомПрос) com as demais instituições. Era publicado três vezes por semana. Seu primeiro líder, como dito, foi Lunatcharski o qual aparece na imagem abaixo, o segundo da esquerda para a direita, juntamente com a delegação desse órgão para a reforma do ensino superior, reunião realizada na Universidade de Moscou no verão de 1918, imagem retirada do livro de Fitzpatrick (1970).

Figura 12 – Lunatcharski com outros educadores



Fonte: <https://31509183.weebly.com/beginning-of-narkompros.html>.

Como sabemos a revolução bolchevique operou uma revolução cultural em seu interior, assim o pensamento revolucionário exigia uma revolução do pensamento e vice-versa, cujas contribuições influenciou diversas áreas do conhecimento, em matéria de educação caberia a esta difundir o novo ideal de homem e sociedade.

Como uma das medidas para superar os problemas educacionais, como a carência de materiais nas escolas, a resistência do magistério à construção de uma nova perspectiva pedagógica sendo esboçada na práxis social, além das mazelas sociais advindas da Guerra Mundial e da Guerra civil no interior da agitada Rússia. A única coisa certa, era a de que a educação velha não lhes cabia mais. Para tanto, uma das deliberações foi a criação das Escolas Experimentais-Demonstrativas, chamadas também de Escolas-Comunas (школы-коммуны) ⁵³instituições tipo internato que entre 1918 e 1925 voltaram-se à tarefa de organização e elaboração da nova pedagogia para a nova escola do trabalho.

Vale destacar que Lenin tem uma participação importante na implantação das políticas educacionais, mas não estava exatamente desenvolvendo uma pedagogia, essa tarefa coube a um conjunto de pedagogos e pedagogas revolucionários/as. Foram eles/as elaboradores/as e construtores/as da pedagogia soviética: Anton Vassili Lunatcharski (1875-1933), Comissário do Povo para a Educação de 1917 a 1929; Krupskaya, revolucionária, bibliotecária e feminista, vice-comissária até 1918; Moisey Mikhaylovich Pistrak⁵⁴ (1888-1937), diretor da primeira Escola-Comuna; Anton Semionovich Makarenko (1888-1939), pedagogo e escritor, ficou mais conhecido por dirigir a Colônia Gorki (1920-1928); M. N. Pokrovskiy (1868-1932) adjunto do presidente do Comissariado para a Educação; Viktor Nikholaevich Shulgin (1894-1965), trabalhou no Comissariado para Educação junto com P. N. Lepeshinskiy (1868-1944) e teve como colabora direta M. V. Krupenina (?-1950), presa durante a repressão. Bubnov (1884-1938), Comissário para a Instrução a partir do alinhamento stalinista; L. R. Menzhinskaya; V. M. Pozner; P. P. Blonsky⁵⁵ (1884-

⁵³ Transliterado como *shkoly-kommuny*, não pode ser traduzido como escolas comunitárias, pois perderia seu sentido de comuna em russo, коммуна (komuna) adotada sob a influência da sublevação parisiense, ou seja, relativa à experiência da Comuna de Paris. Além disso, Freitas, L. (2009) infere que é importante diferenciar o termo comuna de colônia, pois a utilização desta última é anterior ao período revolucionário, enquanto comuna, é uma formulação posterior.

⁵⁴ A divergência sobre Pistrak não diz respeito ao seu nascimento e sim a sua morte. Oficialmente consta o ano de 1940 como data do infortúnio, porém, Freitas, L. (2009), atesta que este revolucionário teria sido fuzilado pelo governo stalinista, o fato teria ocorrido em 1937.

⁵⁵ Assume as seguintes grafias: Blonski, Blonskyi e Blonsky esta última adotada no presente texto.

1941); S. T. Shatsky (1878-1934); A. P. Pinkevich⁵⁶ (1883-1937) e A. G. Kalashnikov (1893-1962), são alguns dos nomes que participaram do processo de criação da escola única do trabalho soviética, sem contar nos professores e professoras que cotidianamente se dedicavam à tarefa de ensinar, mas que não estavam envolvidos com a produção teórica.

Segundo Freitas (2009; 2017), a pedagogia soviética compreende dois períodos: o primeiro de 1917 a 1930/31, envolvido fortemente com a revolução, marcada pelo pioneirismo; e o segundo, alicerçado pela primeira reforma educacional ocorrida em 1931, que altera a forma de pensar a educação soviética. De acordo com o autor a *Revista Pedagogia Soviética* identifica dois momentos: o período inicial, permeado pela reforma da escola e elaboração da pedagogia soviética de 1917 a 1920; e o segundo, de 1921 a 1930 caracterizado pela luta e afirmação da pedagogia socialista e da pedagogia marxista-leninista.

Tatiana Romm (2016), adota outra periodização para o que denomina desenvolvimento da pedagogia social na Rússia, assim identifica três períodos, no entanto, a nosso ver o que a autora faz é periodizar a educação russa e não especificamente o objeto que indica, vejamos: 1º - período pré-soviético, do século X até 1917; 2º - período soviético, a partir da revolução de 1917 até 1990; e, período moderno (pós-soviético), de 1990 até os dias atuais. Dessa forma a autora não percebe ou não indica os influxos pertinentes no próprio período soviético, entendido assim de forma linear.

Esta estudiosa sinaliza para a existência de uma pedagogia social na Rússia desde as “caridosas”⁵⁷ iniciativas educativas palacianas, das escolas atreladas à Igreja ortodoxa, até os dias de hoje, deixando de perceber as particularidades existentes no interior dessa periodização, como assinala Freitas, L. (2009, p. 10, grifo do autor), “não há, a nosso ver uma linha contínua de “progresso e desenvolvimento” na história da educação da União Soviética”.

Lindenberg (1977 *apud* FREITAS, C., 2009) adota três períodos da Pedagogia Soviética compreendidos entre os anos de 1917 e 1932, a saber: primeiro,

⁵⁶ Há divergentes indicações do nome desse importante pedagogo soviético, isso dificulta localizar seus dados nos sites russos, tal divergência são encontradas nas traduções das obras de Pistrak, Shulgin e Krupskaya no Brasil, embora tenha contado com a atinência de seu tradutor ou tradutores: A. P. Pinkevich, A. I. Pinkevich, A. Ya. Pankevich e ainda Pinkevitch. Optamos pela primeira forma.

⁵⁷ Os estudos de Romm apontam que a escola russa no Império czarista contava com a benevolência da czarina para com os pobres, nos moldes do que ocorria no medievo ocidental, as escolas montadas nos arredores dos palácios, pela Igreja Ortodoxa, contavam com o protecionismo da czarina.

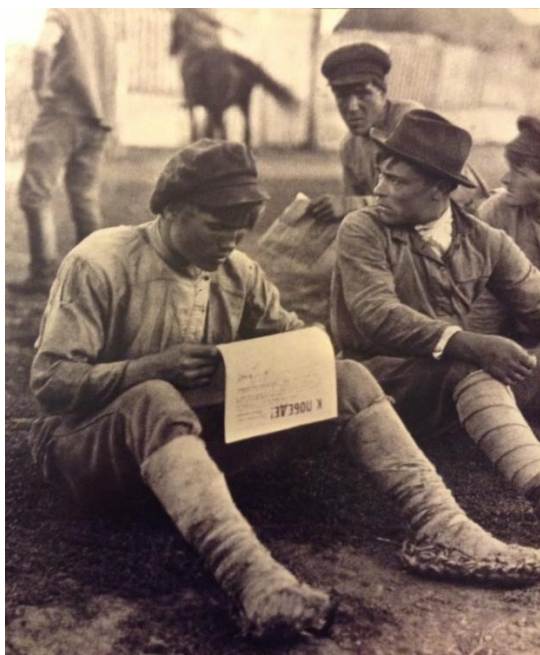
denominado de anarco-utópica de 1917-1923, imerso no contexto do Comunismo de Guerra é marcado por forte desescolarização e grande resistência do professorado; segundo, da estabilização e realizações práticas, entre 1923 a 1927 corresponde ao período de desenvolvimento da NEP; de 1927 a 1932 ocorre o terceiro período, marcado pelo debate sobre a educação na fase de transição rumo ao comunismo, marcada intensamente pelo discurso de “morte da escola”, o qual discutiremos no último capítulo.

Conforme Capriles (1989, p.75) “ainda em fins de 1917, o Commissariado do Povo para a Instrução decidiu modernizar a gramática russa com o objetivo de democratizar a escrita e, por consequência direta, a cultura literária em geral [...]”. Isso teria um impacto significativo no primeiro grande desafio da educação na revolução: a alfabetização das massas.

Tal desafio levou Lenin em 1918 a assinar o Decreto, *Sobre a mobilização dos que sabem ler e escrever*, que convoca a população culta, a colaborar com o processo de alfabetização do povo. Todavia, devido à baixa participação popular, em 1919 no Decreto *Sobre a liquidação do analfabetismo*, estabelece a alfabetização compulsória de toda a população entre 8 e 50 anos. Para esse enfrentamento, cria as seguintes condições: redução de carga horária de trabalho; aproveitamento dos espaços para alfabetização, além de locais destinados para este fim nos postos de trabalho. Registra-se um clima de euforia e entusiasmo pela educação popular.

Tão logo ecoa o brado revolucionário, algumas medidas educativas foram tomadas, tais como: a supressão do ensino religioso em todos os estabelecimentos, o direito de ensinar no próprio idioma, por isso também a reforma ortográfica, a coeducação em todas as idades, a diversificação do acesso ao ensino superior, a proibição de instituições de ensino particulares e a construção de uma escola pública, laica, como atesta Luzuriaga (1975, p. 220, grifos do autor) “criando a “escola única do trabalho”, somando assim duas idéias [Sic] pedagógicas de origem germânica, a *Arbeitsschule* (escola do trabalho) e a *Einheitsschule* (escola unificada)”.

Figura 13 – Soldados recém-alfabetizados lendo



Fonte: <https://31509183.weebly.com/beginning-of-narkompros.html>.

Figura 14 – Mulheres em processo de alfabetização na URSS (1975)



Fonte: <https://31509183.weebly.com/beginning-of-narkompros.html>.

René Capriles (1989, p.74) aponta que “com o triunfo da Revolução de Outubro, o dever dos pedagogos era criar uma nova metodologia da docência, dedicada a instruir o homem novo”. E dessa maneira, tinham como primeiro plano alfabetizar milhões de pessoas e em acordo com as exigências do socialismo, ou seja, sinalizando para os aspectos políticos dessa pedagogia. É interessante que esse

autor, ao longo da obra, utiliza o termo Pedagogia Soviética, mas ao remetê-la para um tempo futuro, sinaliza para uma pedagogia socialista. No entanto, compreendemos que a tradição pedagógica socialista é anterior a própria pedagogia soviética, mas é concomitantemente, seu futuro, haja vista, este último termo ser recorrentemente utilizado e devido às inúmeras experiências pedagógicas desenvolvidas sobre o seu prisma.

Ainda conforme Capriles (1989) para a concretização do sistema estatal de base socialista seria necessária uma nova teoria da educação orientadora do ensino. Dessa forma a campanha pela alfabetização ganha corpo entre trabalhadores e soldados, estes últimos contavam com as cartilhas produzidas por Krupskaya. Para esse autor as influências dessa pedagogia estruturada com dificuldades e frequentemente com divergências sobre o rumo a seguir, se estende desde o Círculo Linguístico de Moscou⁵⁸ até teóricos da chamada pedagogia ativa, pois também se opunham à pedagogia tradicional, no caso do Ocidente, nos seus matizes religiosa e leiga.

O autor destaca as influências de teóricos tidos como progressistas, como Fröbel, sobretudo da obra *A educação do homem* (1826); Maria Montessori, com a *Auto-educação nas escolas elementares* (1916); nos anos de 1920, repercutiu os estudos de Émile Durkheim principalmente pela ideia de consciência individual e coletiva. Para o autor o “método integral”, proposto pelo estadunidense Jhon Dewey “também foi aplicado no ensino soviético [...]” (CAPRILES, 1989, p.33). Tendo os livros *Escola e sociedade* (1899) e *Democracia e educação* (1916), sido estudado por pedagogos como Krupskaya, Chatski, Lunatcharski e Pinkevich. O Plano *Dalton*, de Helen Parkhurst, também teve repercussão entre os pedagogos soviéticos, todavia fora rejeitado, o seu caráter de estudos individualistas.

Aliás, ao longo de suas obras Shulgin, Pistrak e Krupskaya fazem referência a esses e outros pedagogistas do Ocidente, sobretudo, os teóricos do chamado ativismo pedagógico. Logo a sua influência está clara, até mesmo porque para o aumento da produção utilizou-se também o padrão taylorista. Entretanto, o que

⁵⁸ Se constituiu em uma corrente de pensamento que buscou conjugar a linguística e o marxismo, imprimindo uma expressão nova para o novo mundo, estabelecendo “normas políticas, crítica ideológica e bases educativas”. Criada por Otto Brik o qual fundou com Maiakovisky, a revista *A arte da comuna* (1918) e a Frente Artística de Esquerda – LEF (Levy Front Iskustv – 1923). (CAPRILES, 1989, p. 32)

os soviéticos apontam em suas obras é a consideração de elementos dessas pedagogias submetidos à crítica marxista, de maneira a recusar os elementos mais característicos da sociedade capitalista. Sobre isso, Shulgin tece um longo debate com as obras de Dewey, Kerschensteiner, entre outros; Pistrak (2018) e Krupskaya (2017) além de citarem também o estadunidense, discutem o Plano Dalton.

Capriles (1989, p. 33) aponta ainda sobre importantes estudos de Vigotski sobre Piaget ainda nesse período, o qual teria demonstrado “a impossibilidade de aplicar, na escola soviética, as teses do criador da epistemologia genética”. Podemos destacar outras influências já na década de 1930, como: Célestin Freinet, representava a ala mais avançada da “pedagogia de esquerda”, dado ao conteúdo cooperativista e popular de seus escritos. Entretanto, Kerschensteiner e sua escola do trabalho, também não encontrou espaço entre os educadores soviéticos e foi o próprio

[...] Karl Marx [que] atribuiu ao educador e economista William Petty a primeira formulação teórica desse método de instrução, posteriormente aplicado segundo as novas técnicas da “Escola de Munique”. De acordo com Pinkevitch, “estamos frente ao representante [Kerschensteiner] do regime burguês, que aspira fornecer ao capitalismo legiões de operários devidamente educados e vocacionalmente instruídos, ao quais tem se inculcado uma visão de submissão perante o regime capitalista atual e dotado de profundas crenças sobre a natureza mítica do Estado como árbitro dos interesses de classe. (CAPRILES, 1989, p. 34, grifos do autor).

O autor ainda destaca Shulgin e Pistrak como os principais mentores da “pedagogia do trabalho”. Eles também tiveram a ideia de estudar os revolucionários democratas da Rússia da segunda metade do século XIX. Planos do segundo período da reforma educativa de 1921 a 1924. É válido lembrar que a apropriação desses autores se deu por incorporação dialética e não por mero ecletismo, sobretudo, se tratando de “uma ciência dialética chamada pedagogia” (CAPRILES, 1989, p.36).

Mesmo em um contexto de guerra civil, miséria, violência interna e externas, diante dos ataques de outros países, a educação pública mereceu especial atenção na revolucionária União Soviética. Como já sabemos, seu objetivo inicial correspondia à erradicação do analfabetismo e à formação política do povo. No entanto os seus limites não podem ser desconsiderados. As principais críticas sinalizam para uma significativa influência da pedagogia burguesa. Freitas, C. (2009) comenta que Lindenberg (1977) sinaliza para que os soviéticos foram complacentes com essas ideias e que Enguita (1989), por sua vez, afirma que há uma identidade

entre o modelo escolar soviético e o modelo capitalista, ambos almejam formar mão-de-obra.

Freitas, C. (2009), baseado em alguns estudos, ainda comenta que embora sob denúncias de alterações dos dados, muitos avanços puderam ser registrados, como: a redução do analfabetismo de 78 em 1913 para 8% em 1934, de acordo com estudo de Kline (1959), além do grande aumento do número de matrículas conforme Pinkevich (1937); em 1913 havia 290 mil pessoas na Rússia com formação superior, em 1975 esse dado passou para 32 milhões; a cada quatro livros editados no mundo, um era soviético; “um cientista a cada três; e um médico, a cada quatro”. No contexto da Guerra civil, ressalta Capriles (1989) foram editados 115 mil livros dos clássicos da literatura russa com uma tiragem impressionante. Como podemos ver, a Revolução cultural e educacional foi uma demanda necessária.

Para ratificar o desenvolvimento dessa pedagogia calcada em seu meio social, optamos por destacar o pioneirismo de alguns de seus construtores, sem, contudo, desmerecer a contribuição de outros homens e mulheres que atuaram nessa construção, discorreremos adiante, sobre algumas das figuras mais visíveis desse processo, a exemplo de: Lunatcharski, Krupskaya, Pistrak, Shulgin, Blonsky, Pinkevich e Makarenko, embora este último não seja estudado por nós nesse momento, pois sua pedagogia se destaca no segundo período da educação soviética pós-revolucionária.

Tal destaque busca trazer dados biográficos e teóricos em termos gerais. Convidamos os/as possíveis leitores/as a fazer uso das fontes e buscar mais informações sobre esses pedagogos e pedagoga e suas teorias educativas. Além destes serem tidos como mais notáveis de sua época, a maioria deles possui obras traduzidas para o português e existe uma expressiva produção a respeito dos mesmos no Brasil, são também, citados em diversas pesquisas. Contudo, em relação ao objeto de estudo tendo em vista o seu aprofundamento, nos limitaremos ao estudo dos textos de Krupskaya, Shulgin e Pistrak, sobretudo, deste último pedagogo, pois existe três de suas obras traduzidas no Brasil o que permite um maior diálogo na análise.

3.3.1 Lunatcharski, o comissário culto

Segundo Capriles (1989) Lunatcharski, por sua respeitabilidade e singular capacidade de diálogo, foi o principal articulador das alas intelectuais mais tradicionais

com as mais progressistas de visão socialista. O qual, buscou uni-los em torno dos grandes desafios da educação soviética. Todavia, as ranhuras foram ocorrendo ao longo do tempo e as estranhezas culminaram em irremediáveis conflitos, o que provocou que essa união fosse dissolvendo-se.

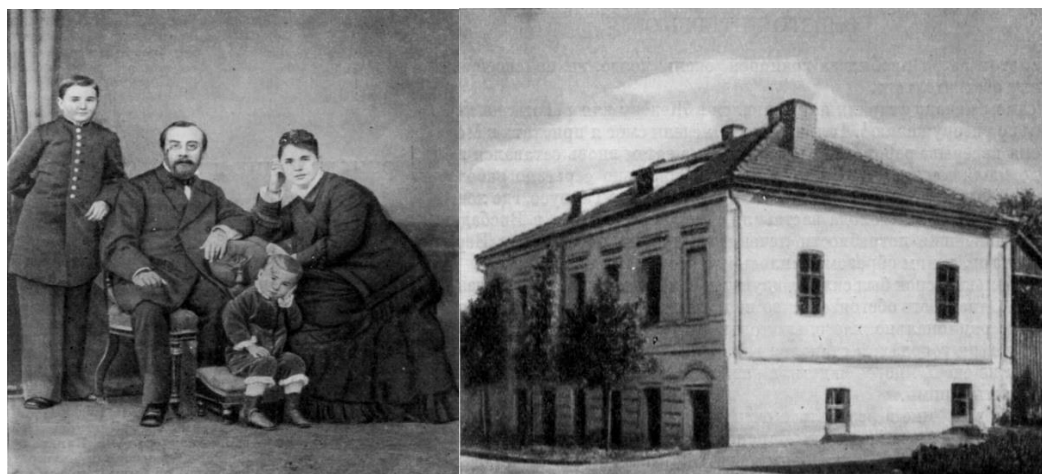
Em artigo recentemente publicado sob o título *Anatoli Vassilievitch Lunatcharski e os princípios da escola soviética* de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes (2017), o qual recomendamos a leitura, apresentam dados biográficos sobre esse intelectual que pouco conhecemos, mas que é retratado como uma figura que gozava de prestígio social por suas ideias e militância política. Os principais dados, retiramos desta publicação e do *site* russo dedicado a esse notável educador.

Nosso primeiro Comissário da Educação, Anatoli Vassilievitch Lunatcharski (Анатолий Васильевич Луначарский) é de origem ucraniana, nasceu em 1875 em Poltava e despediu-se da vida em 1933. Filho de Aleksandr Ivanovitch Antonov (1829-1885), seu pai e de Aleksandra Iakovlevna Rostovtseva (1842-1914), sua mãe, porém não se sabe o motivo mas adotou o patronímico e sobrenome de seu padrasto, conforme Prestes e Lunes (2017) Vassili Fiodorovitch Lunatcharski. Porém, em *Nota autobiográfica* (1907) nosso Comissário revela algumas informações de sua vida, como a simpatia que nutria pela revolução. Destaca que cedo já fazia leituras em francês, alemão e inglês, Prestes e Lunes (2017) apontam que ele era fluente em onze idiomas, isso contribuiu para a elevação de seus estudos.

Estudava apaixonadamente em casa, mas na escola ia mal. Desde cedo já criticava a forma como se ensinavam nessas escolas. Em contato com os Círculos estudantis, iniciou os estudos em Marx, de quem leu o primeiro volume d'*O Capital*. Em nota no texto *De uma autobiografia não publicada* (1968), revela sua infância feliz e da tristeza que se abateu sobre sua família após a morte de seu pai. Seu irmão mais novo se chamava Kolya e o mais velho Platon.

Mudou-se para Zurique donde ingressava na Universidade decidido a estudar o socialismo científico e na oportunidade, por intermédio do professor P. B. Akselrold conheceu Plekhanov com quem ficou por três dias em Genebra. Interrompeu os estudos para ajudar o irmão Platon com sua saúde limitada, com isso, passou cinco meses em Nice, seis meses em Reims e cerca de um ano em Paris, nesse meio tempo, continuou a estudar e teve contato com uma vasta bibliografia.

Figura 15 – Lunatcharski com sua família e sua casa ao lado⁵⁹



Fonte: <http://lunacharsky.newgod.su/lib/neizdannye-materialy/avtobiograficeskie-materialy/>.

Já com o irmão fora de perigo, voltou à Rússia em 1898, momento em que continuou seus estudos marxistas e iniciou sua atividade militante, pela qual foi preso por várias vezes, uma delas em Kiev, por dois meses juntamente com outros marxistas. Depois de sua saída da prisão conheceu sua esposa Anna Aleksandrovna Malinovskaya irmã de A. Bogdanov, seu amigo.

Lunatcharski estudou e se formou em filosofia. Além disso, dedicou-se também à arte e escreveu muitas críticas e resenhas. Lenin se referiu a ele, certa vez, dizendo que era um homem “diabolicamente inteligente”. Realmente, ele possuía um saber enciclopédico, era fluente em onze línguas e, por isso, conhecia bem, e no original teóricos com os quais dialogava em seus trabalhos. Era um homem muito culto, muito sábio, muito tranquilo e admirado. Escreveu diversos livros que são pouco conhecidos, principalmente, no Ocidente, inclusive romances e resenhas literárias. (PRESTES; LUNES, 2017, p. 260).

Possui uma vasta produção bibliográfica que contempla temas como política, educação e arte, além de cartas e documentos produzidos por ele. Normalmente nos *sites* sua referência aparece como dramaturgo, literário, estadista e, por fim, Comissário da educação soviética. Capriles (1984) indica que manteve um produtivo diálogo com Kruspkaya no período em que esteve à frente do Narkompros. Abaixo, reproduzimos a imagem de uma de suas variadas obras à qual dedica à Krupkaya.

⁵⁹ Na primeira imagem à esquerda, Lunatcharski aos três anos de idade entre seus pais. Na segunda, sua casa em Poltava, demolida em 2010.

Figura 16 – Obra *Problemas da educação pública* (1923)



Fonte: <http://lunacharsky.newgod.su/lib/>.

Como sabemos, a organização da educação após a vitória Bolchevique se deu imediatamente. Lunatcharski foi convidado por Lenin para assumir tal intento ainda em 1917, tendo Krupskaya sido indicada para vice-Comissária, a qual afastou-se do cargo já em 1918. Prestes e Lunes (2017, p. 261) colocam em evidência a confiança que Lenin depositava em seu Comissário da Educação:

Há inúmeras passagens que narram a relação de confiança que Lunathcarski mantinha com Lenin. Algumas delas, sem dúvida, estão relacionadas à Revolução Cultural que era parte integrante da Revolução Socialista, juntamente com o trabalho na educação - uma das principais tarefas dessa Revolução. Segundo Lenin, era preciso educar pessoas ativas e participantes da construção da sociedade socialista, formadas com uma visão dialético-materialista de mundo e da moral comunista. Para isso não bastava liquidar o analfabetismo, decretar a educação pública gratuita, reforçar a escola, oferecer uma educação dentro dos princípios comunistas, mas também defender a arte.

De acordo com Freitas (2017, p. 11) a pesquisa de Sheila Fitzpatrick sobre o Narkompros demonstra que durante a direção de Lunatcharski a influência de Krupskaya foi marcante, evidenciado pelos embates em torno do objetivo da escola. Havia a reivindicação de setores do Partido Comunista para a antecipação do ensino técnico-profissional estendido a toda educação secundária entre os 13 e 17 anos, para sanar a demanda produtiva industrial, todavia, Lunatcharski apoiado por Krupskaya, sustentou a “ideia de que o papel da revolução era fazer da cultura e das escolas um local de desenvolvimento de uma nova concepção de sociedade, e não um local meramente de controle e de preparação profissional”. O Narkompros defendia uma

educação politécnica cuja especialização deveria ocorrer após os 17 anos, seus opositores integravam a região de Petrogrado e o Narkompros da Ucrânia, que para Krupskaya haviam deturpado, a ideia de escola politécnica. A resolução da polêmica veio apenas em 1920 quando admitiu-se a profissionalização a partir dos 15 anos, tal medida desagradou a todos os setores (FREITAS, 2017).

Após a morte de Lenin em 1924 e a ascensão de Stalin no poder nosso comissário culto é destituído do cargo, passa a atuar no âmbito cultural e viaja pelo país proferindo palestras. Não por acaso, sua saída em 1929, se dá em meio ao aumento da pressão por uma profissionalização precoce, o que precisamente é admitido no stalinismo.

3.3.2 Krupskaya, “a estrela vermelha”

Nadejda Konstantinovna Krupskaya (Надежда Константиновна Крупская) nasceu em 26 de fevereiro de 1869 e faleceu em 27 de fevereiro de 1939, um dia depois de completar os 80 anos. Uma mulher, educadora, trabalhadora, revolucionária, estudiosa e feminista. Uma figura destemida e corajosa que ousou enfrentar com livros e armas os inimigos do povo. Uma combatente, defensora dos direitos das mulheres e das crianças. Com Lenin, estabeleceu uma aliança de vida e militância política. Seus escritos e seu legado são atuais para os dias de hoje. Krupskaya não se incomodava em ser companheira desse grande revolucionário, por isso mesmo, sempre escreve sobre ele, revelando sua admiração, e, sobretudo sua paixão e entusiasmo pela revolução, no entanto, esse reconhecimento não desmerece o teor de seus escritos e o valor de sua prática revolucionária, ao contrário, isso a torna uma estudiosa ainda mais coerente com o seu legado teórico-prático, no qual vida, obra e ação, não se separam.

Conta-nos Krupskaya (1978) no artigo *La educación de la juventude*, que seus pais tinham uma origem nobre, todavia não eram pobres, não possuíam se quer, uma casa! Assim, depois de casados por várias vezes se viram com dificuldades para prover a família. Sua mãe Elisabeta Tristova Krupskaya havia estudado, mas quando ficou órfã trabalhou como governanta, seu pai, Kontantin Krupski de formação militar, seguiu carreira como oficial. Segundo Krupskaya, era um homem que adorava ler e conhecia o movimento socialista do Ocidente, em sua casa frequentava vários revolucionários.

Portanto, desde criança convivera com a cultura revolucionária com a qual diz simpatizar-se. Seu pai faleceu quando tinha apenas 14 (quatorze) anos e isso a obrigou a trabalhar desde jovem. Por várias vezes, fora denunciado sendo considerado suspeito, acusado de ser complacente com poloneses não aplicando as leis czaristas para os mesmos, por isto, foi destituído do cargo e perseguido, apenas após sua morte, foi absolvido por falta de provas.

Conta ainda como passou a odiar a autocracia czarista. Em suas memórias relata que as condições de vida de sua família que depois da demissão de seu pai só pioraram e a situação dos demais trabalhadores lhe fez sentir ódio pelo czarismo e pelos grandes proprietários de terra. Passou também a odiar os dirigentes de fábrica, com base nas atrocidades que os chefes cometiam com os trabalhadores e seu pai lhes relatava. Desde pequena conviveu também com a miséria e sofrimentos de tantos trabalhadores e trabalhadoras contrastando com a opulência de uma autocracia.

Sentiu-se particularmente entusiasmada quando em 1881 o czar Alexandre II foi executado pelo grupo *Naródnaia Vólia*, pensou que depois desse atentado o povo seria livre, afirma que “en naquela época sentía ya simpatia por los revolucionários” (KRUPSKAYA, 1978, p. 03), mas constatou com tristeza os rumos que a nação continuou a tomar.

Nossa revolucionária bolchevique havia sido instruída inicialmente em casa pela sua mãe, carinhosamente chamada de “maestra”. Sentia-se feliz em ler e descobrir outros mundos através da leitura “los libros me proporcionaban mucha alegría, me descubrían un mundo entero y los devoraba uno atrás do outro” (KRUPSKAYA, 1978, p. 04). Provavelmente, esse gosto pela leitura, impulsionou nossa estudiosa a eleger a criação de bibliotecas como uma das ações educativas, por isso mesmo, ainda hoje a Rússia se destaca pelo apreço às bibliotecas com vastos volumes de obras. Por isso também, é considerada a precursora da biblioteconomia na Rússia. Em artigo intitulado *Uma mulher, a biblioteconomia e as bibliotecas soviéticas* seu autor destaca

a contribuição e a influência da educadora Nadezdha Konstantinovna Krupskaja [Sic] no desenvolvimento da biblioteconomia, dos bibliotecários e das bibliotecas soviéticas com o objetivo de melhorar o nível educacional de seu país através do incentivo à leitura, da expansão das bibliotecas e da melhoria na formação dos bibliotecários como ferramentas de transformação da sociedade. (SILVA, 2012, p. 01).

A revolucionária soviética lembra da influência que Tolstoi causou em sua vida, como apresenta, esse grande escritor russo condenava o luxo e a arrogância dos ricos. Denunciava a opulência da autocracia e dos latifundiários, enquanto os trabalhadores, sobretudo, os *mujikis* padeciam de cansaço! E pensava como esse escritor tinha razão! Lembra do quanto queria cursar o ensino superior, algo proibido para as mulheres naquela época, pois a mando da czarina, os cursos de medicina e os Cursos Superiores para Mulheres foram fechados, sob o pretexto de que as moças deveriam estar a dispor dos maridos e filhos. Finalmente, Krupskaya consegue ingressar num curso superior, mas declara se decepcionar, pois falavam de coisas muito sábias, porém distantes da vida.

No tópico *Como me tornei marxista* revela seu encontro com essa teoria social de Marx. Naquele momento, comenta nossa revolucionária, que não haviam bons livros sobre os problemas sociais, os trabalhadores não estavam organizados e, tampouco, havia um partido dos trabalhadores. O único que havia, tinha aversão a Marx, assim como ao movimento dos trabalhadores e ao comunismo. Ela, entrando em contato com um Círculo Estudantil, que iniciavam o movimento estudantil na Rússia, deixou os estudos e começou a estudar as obras de Marx nesses círculos, assim leu o primeiro tomo d'*O Capital*, dentre outros autores e obras. Permaneceu nesses círculos por três anos.

Começou a compreender que somente o movimento revolucionário dos trabalhadores poderia mudar a vida e que para ser útil “se debía entregar todas las fuerzas a la causa obrera” (KRUPSKAYA, 1978, p. 05). Conclui com as leituras dessa obra monumental de Marx que o “camino no era el autoperfeccionamiento tostoiano. La solución estaba en un poderoso movimiento obrero” (KRUPSKAYA, 1978, p. 05).

Foi isto que fez, se entregou fortemente ao movimento operário e sofreu as consequências de seu engajamento: entre prisões e o exílio siberiano, como fênix, ressurge e contracenava uma nova história na Rússia Soviética. Uma heroína? Talvez! Uma lutadora? Certamente! Como decidiu agir? Escolheu a ação docente, além da militância política para lutar contra o czarismo e o sistema capitalista. Assegura que era muito difícil a aproximação dos estudantes com os operários, pois os primeiros eram perseguidos pelo czarismo, por isso, resolveu atuar como professora na escola noturna dominical de *Smólensoie*, voltada para os operários de algumas fábricas, na qual afirma ter aprendido muito sobre a vida dos trabalhadores.

Havia sempre uma inspeção para verificar se os programas estavam sendo seguidos. Os revolucionários que adotaram essa estratégia de ação, aproveitavam e ensinavam o marxismo sem mencionar Marx, agindo clandestinamente pela causa operária.

“[...] Krupskaya estava profundamente envolvida com a formulação da política educacional do Narkompros. Ela não gostava de trabalho administrativo e não tinha prazer em ocupar altos cargos” (FITZPATRICK, p. XII *apud* FREITAS, 2017, p. 8). Essa autora ressalta que Lunatcharski a considerava a alma do Comissariado, o qual influenciaria até 1933, seis anos antes de perecer na matéria e de se eternizar no tempo. Em 1921 liderou a Seção Pedagógica da Comissão Científica Estatal, na qual se dedicava a criar os programas escolares e fundou a revista *A caminho de uma escola nova* (*Na Putiakh k Novoi Skole*).

Figura 17 – Trabalhadores/as do Comissariado⁶⁰



Fonte: https://bigenc.ru/domestic_history/text/2249947.

Capriles destaca os principais textos de Krupskaya, que para ele são: *A mulher trabalhadora* (1889); *Programa escolar municipal* (1917) e *A instrução e a democracia* (1936). Freitas (2017) no prefácio da coletânea de artigos dessa pedagoga, intitulado de *A construção da pedagogia socialista*, destacam os trabalhos dessa pedagoga contemplando os temas principais que abordam, os quais não listaremos aqui, mas convidamos as leitoras e/ou leitores a realizar suas próprias aventuras pedagógicas com essa coletânea de artigos, que coloca o educador e a educadora no Brasil diante de um legado pedagógico de grande envergadura,

⁶⁰ No centro Lunatcharski e Krupskaya à sua direita.

pungente para os nossos dias, por que não dizer, para os novos dias que há de ser construído.

Figura 18 – Krupskaya discursando no contexto da guerra civil (1920)



Fonte: <http://wp.unil.ch/discoverunil/2017/06/love-and-power-in-the-land-of-the-soviets/>.

Vamos apenas destacar aqueles textos que serão fundamentais para a compreensão das contribuições dessa pedagogia para a formação de professores e professoras. Krupskaya, por sua forte ligação com as bases de uma política educacional construtora do socialismo, deixou-nos lúcidas reflexões sobre o tema da formação e trabalho docente. Tais textos são: *Os ensinamentos de Marx para o educador soviético – guia para a ação* (1938); *Lenin: sobre a educação e o professor público* (1927); *O que o professor deve dominar para ser um bom educador soviético* (1933).

Figura 19 – Lenin e Krupskaya em 1922



Fonte: <https://insidestory.org.au/the-other-lenin/>.

Além disso, nossa pedagoga foi pioneira em articular a teoria marxista e a formação humana, com os elementos da educação nova, assim a pedagogia soviética, embrionariamente, retoma e se propõe religar o elo perdido da pedagogia

no surgimento da sociedade de classes: trabalho manual e trabalho intelectual. Uma vez cindidos, essas dimensões não encontraram nas expressões pedagógicas anteriores um lugar comum, mesmo as propostas tidas como mais progressistas, o máximo que conseguiram foi alinhar instrução técnica profissional com certa dose de conhecimentos básicos para exercer a atividade laboral.

3.3.3 Pistrak, o mártir “enigmático”

O “enigmático” Moisei Mikhailovitch Pistrak em russo, Моисей Михайлович Пистрак (1888-1937), como expressa Freitas, L. (2009) foi um dos líderes da escola soviética e da pedagogia marxista na URSS. Esse pesquisador destaca que até o seu livro ser traduzido para o Brasil em 1981 a partir da tradução francesa, publicado sob o título *Fundamentos da escola do trabalho*, pouco se sabia sobre esse pedagogo soviético, não se sabia se quer, seu nome completo. Aos poucos as pesquisas foram desenvolvidas e apontando rastros de sua vida e práxis pedagógica, como se fossem enigmas, o que justifica a utilização do termo “enigmático” para este educador. De fato, os dados biográficos são ainda escassos.

Figura 20 – Imagem atribuída a Pistrak



Fonte: <http://www.dates.gnpbu.ru/3-8/Pistrak/pistrak.html>.

Pistrak era Doutor em Ciências Pedagógicas, formou-se na Universidade de Varsóvia, Polônia, na Faculdade de Físico-Matemática em 1914, diferentemente, Melnikova (2015) aponta que ele iniciou sua carreira docente nos anos de estudante,

entre 1913 e 1915⁶¹, atuando como professor de matemática, lecionando em seis escolas ao mesmo tempo (Melnikova, 2015). Membro do Partido Comunista desde 1924. De 1919⁶² a 1931 trabalhou no Narkompros. Em 1919 foi nomeado gerente da Reforma Escolar do Comissariado e, ao mesmo tempo, dirigiu a Escola Experimental Demonstrativa de Lepeshinsky, chamada também de escola-comuna do Narkompros. De acordo com informações da Enciclopédia Pedagógica Soviética, atuou como docente em 1906 em escolas livres em Varsóvia, ou seja, aos 18 anos.

Por iniciativa do próprio Narkompros, em 14 de novembro de 1931, foi nomeado professor do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Cáucaso, na cidade de *Rostov-na-Donu*, vindo a ser vice-reitor do Instituto de Pedagogia do Norte do Cáucaso. Em 1934 conforme Melnikova (2015) ou em 1936 de acordo com Freitas, L. (2009) foi diretor do Instituto Central de Pesquisa Científica de Pedagogia junto ao Instituto Superior Comunista de Educação do Partido Comunista, permanecendo no cargo até 1937. Como se pode depreender, nosso pedagogo estava envolvido com a organização da educação soviética e gozava de respaldo político e intelectual para isto, trabalhou ativamente até seu martírio, pois “[...] em 1937 Pistrak foi vítima de calúnia e sofreu repressão junto com outros pedagogos e terminou sendo executado. Sendo reabilitado depois de sua morte em 1956” (KORNEICHUK, 1964, p. 114 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 10). Em seguida, podemos visualizar a sua provável sepultura, que aponta o ano de 1940 como ano de falecimento.

Localizamos as imagens abaixo, que podem ser da sepultura de Pistrak, a qual consta nos arquivos do site do Projeto Ledor vaDor⁶³ que busca preservar a

⁶¹ É possível que essa divergência de data entre os autores dependa do calendário que os mesmos tomaram como diferença, caso o mês de finalização do curso seja o último mês do ano.

⁶² Em artigo que abre a obra *A escola-comuna*, intitulado *A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito*, Freitas, L. (2009) alega o ano de 1918.

⁶³ Segundo informações retiradas do site Judaísmo e Judeus o LeDor vaDor é um projeto para catalogar enterros judeus na Rússia e nos países da antiga União Soviética, criado em 2007 por um grupo de entusiastas que retornaram da expedição aos locais judeus da Crimeia. O objetivo da formação do grupo era o reavivamento de cemitérios judeus visto que, para a cultura judaica o cemitério é um espaço sagrado. O objetivo principal do projeto é a restauração e proteção de cemitérios judeus e valas comuns em toda a antiga União Soviética. Agora, o site contém informações sobre mais de 110 mil enterros em 44 cemitérios em 27 cidades da Rússia, o que representa cerca de 73% das informações sobre sepulturas nessas regiões. Disponível em: https://toldot.ru/life/cemetery/articles_21749.html. Acesso em: 15 out. 2019.

memória do povo judeu em toda a antiga União Soviética por meio da restauração e conservação de suas sepulturas.

Figura 21 – Provável túmulo de M. M. Pistrak



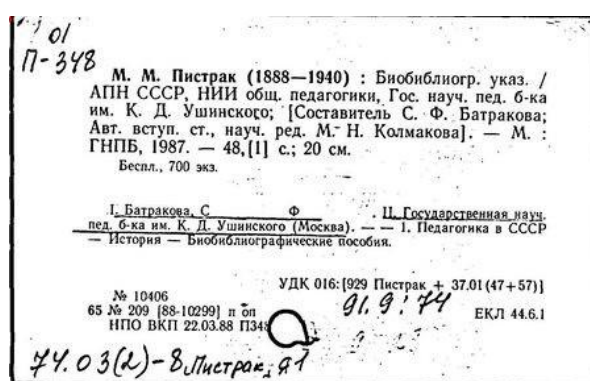
Fonte: https://toldot.ru/life/cemetery/graves_20521.html.

Tal fato aponta para uma possível origem judaica do nosso pedagogo. A lápide acima, indica o nome de Moisei Mikhailovitch Pistrak, como tendo nascido em 1888 e falecido em 1940, enterrado em Moscou (cemitério Vostryakovskoe) juntamente com Mikhail Yakovlevitch Pistrak (1861-1919), Leonora Samuilovna Gornik (1923-1980), Mikhail Yakovlevitch Pistrak (1922-1995), Ionas Polina Germanovna (1894-1983) e Yakov Mikhailovitch Pistrak (1894-1959). Como o patronímico de Mikhailovitch significa filho de Mikhail é possível que seu pai seja o primeiro nome da lápide. Observamos também a imprecisão das datas de seu nascimento e morte, a qual não consta dia e mês.

Freitas, L. (2009), na abertura da obra *A Escola-Comuna*, esclarece essa inconsistência de informações sobre sua morte, ou melhor, de seu assassinio. Utiliza como referência a obra de Korneichik (1964) que indica a interrupção da vida de Pistrak em 1940. Todavia, suas pesquisas mais recentes em sites russos o conduziu para o ano de 1937, no qual descobriu que nosso pedagogo foi vítima da perseguição stalinista, sendo preso e executado por fuzilamento, todavia, os dados oficiais do governo alegaram sua morte em 1940, isso justifica a inscrição em sua lápide sepulcral, embora a família tenha denunciado os fatos reais.

Para corroborar com as informações descritas acima, nos valem de L. A. Melnikova (2015) no artigo *Patrimônio Pedagógico de M. M. Pistrak e os problemas do desenvolvimento da formação superior de professores no sul da Rússia durante o período soviético entre os anos 1930 e 1940*, no qual a autora apresenta o ano de 1937 como ano de falecimento desse pedagogo, isso ressoa em outras publicações sejam de origem russa e até mesmo no Brasil, embora uma de suas obras ainda indiquem o ano de 1940. Como veremos na imagem abaixo:

Figura 22 – Ficha catalográfica que indica os dados de Pistrak



Fonte: Publicações do catálogo de imagens da Biblioteca de Ushinsky.

Melnikova (2015) indica que apenas sete meses após liderar o TsNIIPom (ЦНИИПом) em 15 de maio de 1937, Pistrak foi transferido para a prisão de *Rostov-na-Donu*, preso, interrogado sob tortura e executado como inimigo do povo em 15 de dezembro do mesmo ano. Enquanto a pesquisa de Freitas, L. (2009), aponta que pouco antes de ser preso, Pistrak teria voltado a Moscou e lá dirigido o Instituto Central de Pedagogia, tendo sido preso em setembro de 1937 e assassinado três meses depois, em 25 de dezembro. Em consequência, Melnikova (2015) salienta que seus trabalhos foram queimados, seu nome dos livros apagados, fotografias e imagens em geral cortadas, uma tentativa vã e efêmera de apagar a imagem de uma pessoa. Nessa direção, surgiu algo,

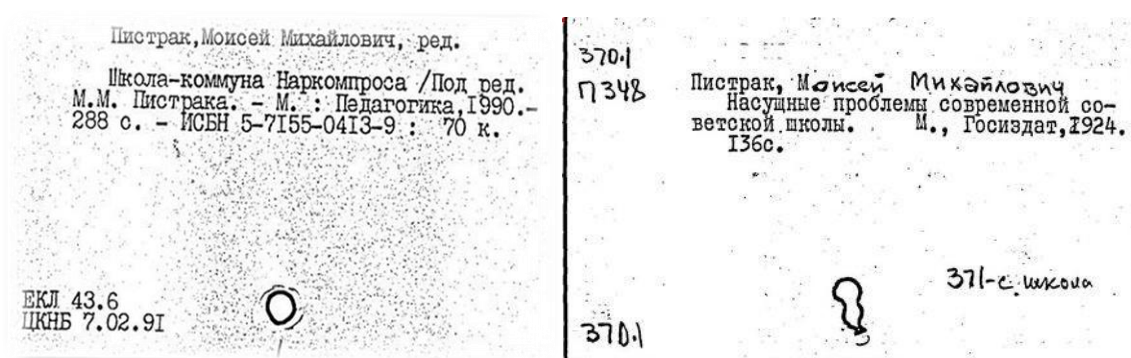
‘sem precedentes na história da cultura humana, o fenômeno da ciência repressiva’. E o objeto da repressão não era somente os cientistas com suas biografias verdadeiramente trágicas, mas também a comunidade científica como um todo, sua mentalidade, sua vida, em todas as suas manifestações (YAROSHEVSKY *apud* MELNIKOVA, 2015, p. 03, tradução nossa).

Melnikova (2015) lembra ainda que durante muito tempo, no país, a cobertura de eventos históricos e da educação pública em geral, era proibida. Finalmente, Pistrak foi reabilitado postumamente em 1956 e a partir disso pôde-se conhecer sua vasta obra e um pouco de sua vida.

Com base na pesquisa dessa autora, podemos compreender o motivo de haver nos catálogos da bibliografia de Pistrak a complementação de seu nome em manuscrito, isso comprova que seu nome foi apagado deliberadamente de suas obras, sendo (re)identificadas posteriormente, foram reestabelecidas e algumas republicadas.

Abaixo, apresentamos fichas de duas obras principais de Pistrak que constam nos catálogos da Biblioteca de Ushisky, os quais estão disponíveis na Enciclopédia bibliográfica (*site russo*) que utiliza como fonte, também, a Enciclopédia Pedagógica Russa.

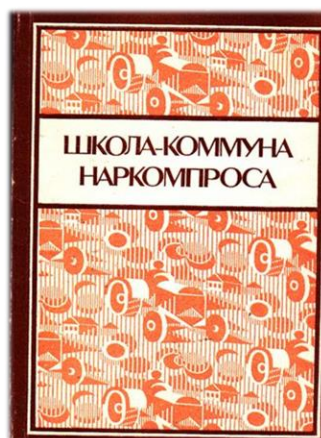
Figura 23 – Catálogo de algumas obras de Pistrak



Fonte: Publicações do catálogo de imagens da Biblioteca de Ushinsky.

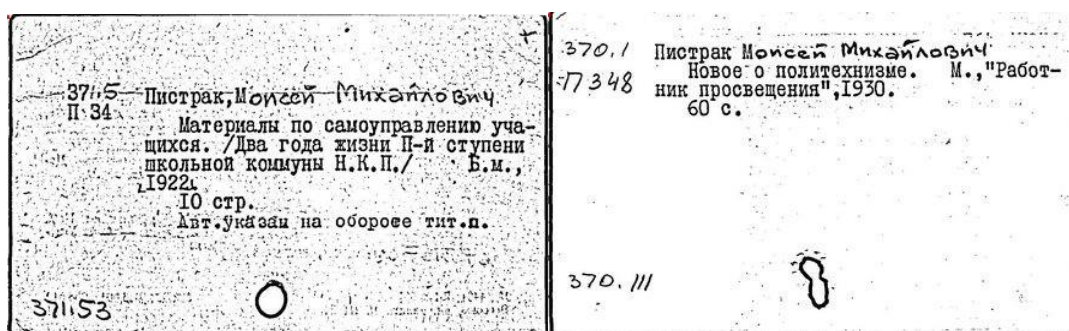
Posteriormente, apresentamos a capa da obra Escola-Comuna e a ficha catalográfica de outras obras do autor que também tiveram o seu nome assolapado. Tal fato evidencia as constatações de Melnikova, assim como de Freitas C. sobre o fato da perseguição contra Pistrak ter imposto também a censura aos seus escritos.

Figura 24 – Capa da obra Escola-Comuna



Fonte: <http://www.dates.gnpbu.ru/3-8/Pistrak/pistrak.html>.

Figura 25 – Demais obras cujo nome de Pistrak fora apagado



Fonte: Publicações do catálogo de imagens da Biblioteca de Ushinsky.

Embora encontrando dificuldades em tentar responder aos enigmas da vida de Pistrak, pensamos que a menção desses escassos dados biográficos pode contribuir para a ampliação dessas respostas, fica o convite para futuras pesquisas! No mais, é importante destacar a pungência de seu legado pedagógico. O que Pistrak tem a nos ensinar no século XXI?

Diante de tal indagação, lembramos com Melnikova (2015) que dedicar-se, hoje, ao estudo do legado científico e pedagógico de Pistrak adquire especial relevância. Pois, essa autora argumenta que a história da pedagogia do período soviético guarda uma enorme riqueza, dentre elas, se destaca a rica produção do brilhante professor Pistrak. O qual, na Rússia, o associam não somente a elaboração de uma pedagogia científica, mas também no desenvolvimento da formação de professores nos níveis elementares e superior do país.

Salienta ainda, que a herança pedagógica de Pistrak, com todos os temas que abordou, inclusive sobre a formação de professores ainda não foram completamente compreendidos e analisados no país. O pedagogo possui uma vasta obra, a qual carece de maiores compreensões. Por isso, nossa pesquisa o toma como uma das principais referências.

3.3.4 Blonsky, Pinkevich e Shulgin: o silêncio dos “bons”

Difícil falar de três personagens tão com histórias tão distintas. Mas comecemos então pelo silêncio. Existe muitas formas de se silenciar uma pessoa, sobretudo, estando sob um regime político ditatorial. Durante a repressão de 1930, de diferentes formas, educadoras e educadores foram silenciadas/os. Ao que pudemos circundar em sites e em fragmentos de livros, esses “bons” pedagogos tiveram que renunciar as suas ideias ou morrer por elas. No caso de Pinkevich, coube-lhe o fuzilamento; Shulgin, retirou-se do setor educacional, passando a atuar no setor histórico; Blonsky, ao que parece, também passou a se dedicar à psicologia, afastando-se também da educação.

Viktor Nikolaevich Shulgin (1894-1965)⁶⁴ (Виктор Николаевич Шульгин) colaborou com Pistrak na Escola-Comuna do Narkompros. Além de pedagogo, também era historiador e realizou grandes contribuições para a educação soviética. Shulgin, demonstrou ser grande conhecedor da pedagogia burguesa tecendo amplo debate com as obras de Dewey.

Freitas (2013, p. 8) no prefácio à sua obra traduzida no Brasil, sinaliza para as contribuições desse pedagogo para as categorias da auto-organização e atualidade. Além disso, revela que esse livro é uma de suas últimas publicações sobre a educação. Depois de 1931 suas ideias e de “seus companheiros foram consideradas antileninistas erradas sobre a eliminação da escola”.

A partir disso, abandonou a causa da educação, tendo dedicado sua atenção aos estudos sobre a história, chegando a trabalhar no Museu da Revolução. Assim, mergulhou “num silêncio obrigatório até falecer”, mas Shulgin “já pode ser

⁶⁴ Embora fosse historiador, não conseguimos localizar nenhum registro fotográfico desse estudioso. Localizamos apenas o registro de seu túmulo em um cemitério de Moscou. Cf. <http://www.nd.m-necropol.ru/shulgin-vn.html>.

“ouvido” novamente – para concordarmos ou discordarmos dele” (FREITAS, 2013, p. 10).

Pavel Petrovich Blonsky (Павел Петрович Блонский) nasceu em 1884 em Kiev onde se estudou entre os anos de 1902 e 1907, o que lhe permitiu atuar ativamente durante a Revolução de 1905, sendo também preso. Faleceu em 15 de fevereiro de 1941. Filósofo, educador e psicólogo, são algumas das designações que encontramos sobre ele, apontado como um dos grandes pedagogos do seu tempo. Desde cedo atuou sobre o tema de psicologia educacional, proferindo palestras sobre isso.

Figura 26 – Imagem atribuída P. P. Blonsky



Fonte: <https://ru.wikipedia.org>.

Logo que a Revolução de Outubro eclodiu tornou-se “um defensor da escola nova socialista e um participante ativo em sua criação” Danilchenko (2000, p. 5). Segundo esse estudioso, “Blonsky fez um estudo completo dos trabalhos dos principais educadores russos e estrangeiros, como Ushinsky, Tolstoi, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Gansberg, Scharrelmann e Dewey”. Também foi responsável por pensar uma educação integral da criança, além de se envolver com a polêmica do “fim da escola”, como iremos discutir em outro momento.

A partir de 1918 foi professor na Universidade de Moscou, entre outras, chegou a contribuir na organização da Academia de Educação Socialista. Em 1922, Krupskaya o convidou para atuar com ela na elaboração dos programas escolares do

Comitê Científico Estatal (GUS)⁶⁵, “amplamente responsável por dar uma tendência marxista a seus pontos de vista educacional e psicológico” Danilchenko (2000, p. 2).

Blonsky já vinha desde a década de 1920 realizando críticas acerca da utilização do Plano Dalton, embora fosse seu defensor, no entanto o GUS foi dissolvido em 1932. Depois disso, Blonsky publica um polêmico documento em que acirrou o mal-estar entre ele e os colegas. Vejamos o que diz Danilchenko (2000, p. 3):

Após a publicação do conhecido decreto ‘Sobre distorções pedológicas no Comissariado do Povo da Educação’ (1936), muitas de suas proposições teóricas foram sujeitas a críticas severas, indo até a completa negação do significado positivo de seu trabalho prático e teórico.

Dessa reforma, chegou a vez de Blonsky fazer “silenciar” suas ideias educacionais e se concentrar nos esforços por uma psicologia marxista. Trabalhando nos últimos dez anos de sua vida no Instituto de Psicologia.

27 – Blonsky na Seção Científico Pedagógica⁶⁶



Fonte: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200002310>.

Listamos alguns dos periódicos em que colaborou e livros que publicou, respectivamente: *Trudovaya Shkola* (*Escola do Trabalho*), *Sotsial'noe Vospitanie* (*Educação Social*), *Narodnoe Obrazovanie* (*Educação Nacional*) e *Na Putyakh k Novoi Shkole* (*Rumo à Nova Escola*); *A Escola do Trabalho* (1919) em dois volumes, *A*

⁶⁵ Nas obras consultadas essa sigla adquire nomenclatura divergente, o que permite que seja utilizada ora acompanhada de artigo masculino, ora feminino. Conselho Científico Estatal, Comitê Científico Estatal ou Comissão Científica Estatal, que em português atenderia pela sigla CCE. No entanto, na maioria das obras traduzidas pela Expressão Popular, entre outras, em algumas utiliza-se CCE, no entanto prevalece sua sigla em russo, assim transliterada: *Gosudarsvenni Utcheni Soviet* (GUS).

⁶⁶ Blonsky é o 5º da esquerda para a direita.

Reforma da Ciência (1920) e *Um Esboço da Psicologia Científica (1921)*. Assim, fica o convite a quem desejar se arvorar em conhecer seu rico legado.

Albert Petrovich Pinkevich (Альберт Петрович Пинкевич), teria nascido em 05 de janeiro de 1824 na vila de Uranda. De origem fidalga é considerado um dos grandes pedagogos soviéticos, responsável, de acordo com nossa pesquisa, como responsável por iniciar uma pedagogia para o ensino superior.

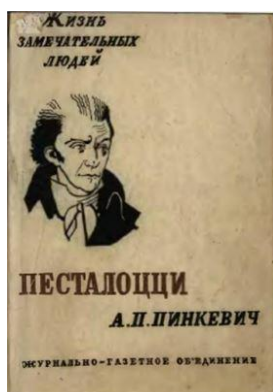
Figura 28 – Imagem atribuída a A. P. Pinkevich



Fonte: <http://mpgu.su/scientists/pinkevich-albert-petrovich/>.

Segundo informações dos sites consultados tinha formação em Ciências naturais pela Faculdade de Física e Matemática de Kazan sendo Doutor em Ciências Pedagógicas, além de professor, atuou junto à organização do ensino superior. Foi reitor no Instituto Pedagógico de Petgrado A.I. Herzen (atualmente Universidade Pedagógica Russa). Escreveu várias obras sobre pedagogia, como a que destacamos logo abaixo:

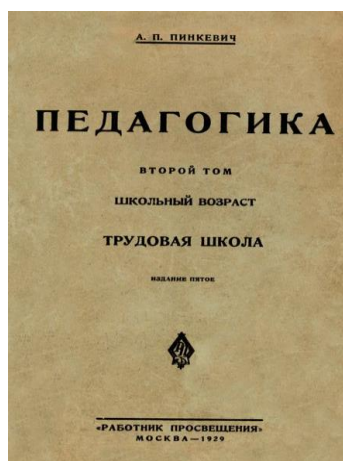
Figura 29 – Obra *A Pedagogia*



Fonte: <https://www.twirpx.com/file/1317971/>

Ao buscar informações sobre Pinkevich, percebemos que suas obras falam por ele. São inúmeras! Sua notabilidade descrita pode ser confirmada pelas menções feitas sobre ele, em obras dos outros construtores da Pedagogia Soviética, já apresentados por nós, mas também pelo volume de seus estudos.

Figura 30 – Pedagogia: escola do trabalho



Fonte: http://elib.gnpbu.ru/text/pinkevich_pedagogika-t2_trudovaya-shkola_1929/go,0;fs,1/.

Todavia, confessamos que os dados localizados necessitam ser averiguados, pois há divergências entre eles. Por isso, abandonamos aquelas informações divergentes, assumindo o risco de que os dados biográficos não estejam à altura do biografado. Mas há algo que é recorrente nos sites, é que Pinkevich foi severamente reprimido, sendo acusado de antimarxismo, mesmo tendo escrito várias obras sobre Pedagogia marxista, como a apresentada a seguir:

Figura 31 – Pedagogia: A experiência da pedagogia marxista



Fonte: http://elib.gnpbu.ru/text/pinkevich_pedagogika-t1_obschaya-chast_1930/go,0;fs,1/.

Provavelmente, executado em 25 de dezembro de 1937, reabilitado em 1956. Pelo o que podemos observar, apesar de Shulgin ser o autor da frase “nem um passo para trás. Avante pela escola politécnica”, foi Pinkevich, Pistrak, Krupenina, entre outros/as, que a levou até as últimas consequências, selaram, assim, suas vozes, não para sempre, porque a história sempre lembrará dos “bons”.

3.3.5 Makarenko, o mestre da “disciplina” e do coletivo

Na obra *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista* publicada no Brasil em 1989 Capriles se dedica a relatar a experiência de Makarenko na busca de uma pedagogia que respondesse aos problemas que se emergiram. Traz apontamentos importantes da vida do pedagogo ucraniano e de sua práxis pedagógica, na qual nos amparamos largamente.

Em relação aos dados biográficos do grande mestre ucraniano Anton Semionovich Makarenko (1888 – 1939), não é nossa intenção esgotá-los, mas apenas situar o pedagogo soviético em sua história e história da Rússia. Para o aprofundamento dessas informações, sugerimos também a leitura da obra *Makarenko: vida e obra* de Cecília Luedman, a qual também nos valem para o presente tópico.

Figura 32 – Imagem atribuída a Makarenko



Fonte: disponível em: <https://demonstre.com/makarenko-e-a-educacao/>.

Nasceu em 1888 em Belopolie, na Ucrânia. De família operária e de saúde frágil, sempre se dedicou aos estudos nos quais, também, destacou-se. Desde a

infância convivera intimamente com a cultura e as dificuldades da classe operária. Seu pai Semion Grigorievitch Makarenko operário, e sua mãe, Tatiana Mikhailovna Dergatchova, que se dedicava aos cuidados com a família.

Desde cedo, sentia-se atraído pela arte, sobretudo a literatura e o teatro, chegando a escrever esboços de um poema para Máximo Gorki, todavia sem grande sucesso, talvez aí, Makarenko tenha adiado seus planos literários. Em face de sua condição social e por sua notabilidade nos estudos em 1904, ingressa num curso que objetiva formar professores para a escola primária, obtendo seu diploma em 1905. Ano em que ocorre a primeira das revoluções russas, e Makarenko, fica atento a todo o contexto de sua época e, assim como os demais, recebe a triste notícia da sanguinária reação do czarismo que trouxe para a Ucrânia resultados mais violentos. De acordo com Capriles (1989), nesse momento, Makarenko já começa a perceber o fenômeno pedagógico como uma prática política.

Em 1905 inicia sua vida como professor na Escola Primária Ferroviária de Kuriúkov, como professor de língua russa. Logo, se deparou com as desventuras do fazer docente: realidade social dos alunos, inabilidade dos métodos tradicionais de mera transmissão, conflitos com a gestão, escassez de materiais, dentre outros, ainda conhecidos por nós atualmente. Os conflitos com a direção da escola, provou sua transferência para outra instituição, localizada na estação de Dolinskaia. Nesse momento “[...] Makarenko já conhecia a obra pedagógica de uma “escola livre”, inspirada na experiência tolstoiana de Iasnaia Poliana, ampliada de acordo com as teorias da escola do trabalho”, tão em moda na Europa desses anos” (CAPRILES, 1989, p. 37).

Em 1911, assume em Dolinskaia o cargo de Inspetor de instrução pública, com o objetivo de inspecionar o grupo de professores que lá trabalhavam. Além disso, conforme Capriles (1989, p.60), tinha também a “atribuição de mentor pedagógico da pequena comunidade ali formada e composta quase que unicamente por funcionários da ferrovia”.

Nessa escola, o pedagogo ucraniano, gozando de liberdade e respeitabilidade entre os colegas pôde colocar em prática algumas de suas ideias inovadoras, já sinalizava para seu fascínio com o coletivo e para um “futuro revolucionário” para o campo da pedagogia” (CAPRILES, 1989, p. 60).

Em 1914, se demite da pequena escola de Dolinskaia para se especializar nas disciplinas do ensino superior, ano em que decide ingressar no Instituto

Pedagógico de Poltava, em meio aos bombardeios da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Esse Instituto, de acordo com Capriles (1989), formava professores para o ensino secundário.

Em 1916, precisou parar os estudos para servir na Grande Guerra, como gozava de uma frágil saúde, conseguiu através de amigos, ser liberado dos serviços militares. Já em 1917, consegue retomar os estudos no Instituto de Poltava, onde mais uma vez, demonstrou ser um grande intelectual, rendendo-lhes as honrarias descritas em seu diploma: “A.S Makarenko, aluno destacado pela sua capacidade pedagógica, conhecimentos culturais, desenvolvimento intelectual e grande laboriosidade, [...] Será um grande professor [...]”. (CAPRILES, 1989, p. 69).

Em meio as agitações em torno da insatisfação popular com o governo Provisório, Makarenko, participou ativamente das mobilizações na Ucrânia. Estava em pauta a separação da Ucrânia do Império Russo. Todavia o desenrolar dos acontecimentos revelaria a possibilidade de Makarenko colocar em prática suas ideias sobre formação humana, já que sua nação passou a compor com a Rússia e demais povos a URSS. Com a deposição de Kerenski e a vitória da Revolução Bolchevique, abre-se um leque de possibilidades para a educação, pois esta, sempre foi uma prioridade para os revolucionários.

Em 1918, Makarenko é nomeado para dirigir a mesma escola ferroviária de Kuriúkov, da qual havia sido demitido. Em janeiro de 1918, o Conselho dos Comissários do Povo, aprova o decreto que põe fim à intervenção da Igreja na escola: *Sobre a separação da Igreja do Estado e a escola de Igreja* (CAPRILES, 1989, p. 77). Mais tarde, em 1919, foi nomeado diretor do Instituto de Educação de Poltava. Ainda neste ano, Máximo Gorki sugere a Lunatcharski que resolvesse o problema da delinquência infanto-juvenil. Lênin, aprovando a ideia, cria em 1920 a Comissão para a Luta contra a Delinquência Infantil (CAPRILES, 1989).

Posteriormente, Makarenko foi convidado a dirigir uma colônia pedagógica experimental na luta contra a delinquência, a qual deu-lhe o nome de Colônia Gorki, dada a sua influência literária.

O difícil começo na colônia Gorki é descrito por Capriles (1989) como um momento de desespero e de buscas. Dadas as condições das instalações da colônia e, sobretudo, as condições de vida dos recém-chegados. À 4 de dezembro de 1920, chegaram à colônia rapazes entre 16 e 18 anos, todos já haviam cometido várias modalidades de crimes, inclusive, assassinatos.

Makarenko e a equipe buscavam propostas pedagógicas que pudessem ajudá-los a lidar com indivíduos nessas condições, expostos a situações desumanas, à fome, maltrapilhos, violência constante, nenhuma dignidade. Não encontraram estas respostas, mas a melhor resposta seria criar um método de organização que conquistasse os colonos, a punição seria demais para quem já havia sido tão punido pela vida.

Figura 33 – Cena do Documentário sobre a Colônia Gorki⁶⁷



Fonte: <https://gcs-vimeo.akamaized.net>.

A princípio os rapazes não seguiam as regras da colônia e buscavam manter a mesma rotina de antes, cultivavam os mesmos hábitos libertinos dantes. Certa vez, num ataque de fúria registrado em seu *Poema Pedagógico* (Педагогическая Поэма), nosso pedagogo ucraniano, esbofeteou o líder desses rapazes, fato pelo qual descreve não se orgulhar. Desde então, as coisas em Gorki começaram a se delinear.

Tal incidente “foi severamente criticado pelo coletivo docente da Colônia, que escolasticamente, o considerou em “absurdo pedagógico”, mas que deflagrou em Makarenko uma visão de uma aplicação dialética e revolucionária de educação. Em termos marxistas significou, na verdade priorizar a práxis em detrimento da teoria” (CAPRILES, 1989, p. 84).

⁶⁷ Na primeira imagem, a chegada dos gorkianos infestados com piolhos. Enquanto a segunda, retrata a superação das condições espirituais e materiais miseráveis à uma vida produtiva.

Figura 34 – Cenas do filme sobre o Poema Pedagógico⁶⁸



Fonte: <https://www.psychologos.ru/articles/view/pedagogicheskaya-sistema-a.s.makarenko>.

A partir daí a relação entre educadores e educandos se modificou: antes trabalhavam separadamente, de forma individualizada, a partir de então, adotou-se o coletivo como forma de organização e convívio social em toda Colônia.

Assim, migrava do método da “influência sucessiva” para a “perspectiva necessária”. A de salvar a Colônia de sua autodestruição e através da incorporação do trabalho socialmente útil, reeducar esses jovens, reinseri-los como integrantes da sociedade que estava em curso, fazendo isto por meio de algumas regras gerais, tais como: interligação coletiva das responsabilidades, manutenção de uma rígida disciplina; desenvolver a autonomia, pois os educandos estavam à frente das atividades e se reconhecerem em um complexo social único e estabelecer laços de solidariedade.

Em março de 1921 o estabelecimento já contava com 30 rapazes. Em um processo lento e gradual de arranjos pedagógicos conflituosos, os gorkianos alcançaram o nível da disciplina à medida que o trabalho produtivo foi introduzido, dessa forma “[...] o trabalho manual foi integrado definitivamente como meio de convívio social [...] que visava, antes de tudo, a unidade de exigências, o autosserviço, a emulação e a auto-gestão. (CAPRILES, 1989, p.87). Já em 1922, não só os educandos, educadores, mas toda a sociedade da época, já os chamavam de gokianos, dada a grande influência sobre os seus moradores, haja vista, Máximo Gorki também ter sido um *bezprizoni*.

Algumas das categorias desenvolvidas por Makarenko são: o coletivo, pelo qual se pode alcançar a organização da personalidade individual, obter disciplina e liberdade; Trabalho educativo, atividade educacional que possui finalidade, se não

⁶⁸ Esse trecho retrata a sequência de fatos que desencadeou o momento de fúria em que Makarenko agrediu um dos colonos, figura em primeiro plano na última cena.

tiver um objetivo claro, é um trabalho político, pois “a pedagogia, especialmente a teoria da educação, é sobretudo uma ciência com objetivos práticos” (CAPRILES, 1989, p.89). Em termos de pedagogia soviética, o objetivo final era a formação para a construção do socialismo.

O coletivo contava com uma forma de educação muito peculiar, com características militares, a saber: os destacamentos que consistia em associar entre 10 ou 12 indivíduos mulheres e homens, de modo a cuidarem de uma determinada atividade. Contavam com uma chefia eleito/a após um conselho realizado entre os próprios educandos. Havia um conjunto de regras para a conclusão e ação dos destacamentos, inclusive para exercer a chefia, cuja função não era permanente.

Makarenko em 1922, sistematizou sua experiência pedagógica consubstanciada em um relatório enviado ao órgão central da Instituição Pública, colocando em pauta também, a necessidade de codificação da nova ciência pedagógica, no qual reivindica: elaboração de um método pedagógico de investigação, atentar mais para a formação do coletivo, sendo necessário “reestruturar toda a psicologia do trabalhador escolar” (CAPRILES, 1989, p.91). Repensar a ideia de que para assegurar a assistência de uma boa escola é preciso bons métodos de ensinar, mas ao contrário, é necessário um sistema cientificamente organizado (CAPRILES, 1989). Uma de suas obras mais importantes é a que trata sobre os problemas da educação de sua época, a saber: Problemas da educação escolar soviética (Проблемы школьного советского воспитания).

4 ADEUS ESCOLA? PARA ALÉM DAS TESES DA “MORTE DA ESCOLA”

De certa maneira a ideia de desaparecimento da escola sempre rondou a história da educação. A começar pela pedagogia libertária francesa ou chamada pedagogia institucional adeptas da desescolarização, a exemplo de Ivan Illich com sua obra *Sociedade sem escolas*. Ainda na tradição francesa, encontramos os chamados estudos crítico-reprodutivistas, que denunciaram os interesses da escola burguesa e seus efeitos sobre as massas. Ainda atualmente esse tema aceira nossas discussões, a exemplo das *homeschooling*, que numa sociedade de classes, pode significar o “fim da escola” para a classe espoliada, além da Educação à Distância que, em certa medida, também desloca a educação da escola. Entre pensadores marxistas, alguns asseguram que numa sociedade sem classes a escola se dissolveria.

É acerca dessa polêmica que a presente seção debate, primeiro problematizando sobre as teses da morte da escola, depois, apontando as elaborações da Pedagogia Soviética como resposta qualitativamente superior a estas teses, finalizando com suas possíveis contribuições para a educação nos dias atuais. No entanto, deixaremos essa questão apenas a título de provocação, pois compreendemos que a mesma ainda é um campo em aberto para futuras pesquisas, pois exige maior aprofundamento.

Como no presente e no passado, no contexto do avanço educacional soviético não faltou aqueles que pregassem o “fim da escola”. Como já mencionamos, esse debate ocorreu mais fortemente entre os anos de 1920 quando se buscava consolidar a revolução proletária. Blonsky é considerado o principal representante dessa corrente. Ele “defendia que a fábrica era o espaço primordial para a educação comunista, ‘o espaço mais correto para a pedagogia do trabalho’ e que, portanto, as escolas poderiam desaparecer” (DORE SOARES, 2000, p. 355 *apud* FREITAS, C., 2009, p. 112).

Segundo Capriles (1989) a nova condição histórico-social, consistindo num feito inédito no desenvolvimento da humanidade, possibilitou a discussão sobre esse possível desaparecimento da escola, vistas uma formação do e no trabalho.

Essa visão inédita do universo social, diretamente ligado à reestruturação cultural proposta pela revolução socialista, levou muito dos marxistas russos, e entre eles o próprio Lênin, a considerar inicialmente que a escola também

era uma superestrutura que refletia a sociedade burguesa e estava, por isso mesmo, destinada a desaparecer, nas formas em que era conhecida. Com a transformação da sociedade burguesa em sociedade socialista, os mais radicais levantaram a hipótese da “morte da escola” do mesmo modo que, na visão de Friedrich Engels existiria o “desaparecimento gradual do Estado depois da expropriação dos bens da burguesia”. Deste ponto de vista, a função escolar se tornaria uma função natural da comunidade de trabalho, e um dia a escola e a fábrica acabariam por coincidir na sua própria existência. (CAPRILES, 1989, p.31-32).

Conforme Freitas, C. (2009, p. 138, grifos do autor) Blonsky, foi fortemente influenciado pelo ativismo de Dewey e por isso via a escola como uma “comunidade de trabalho”, termo presente na pedagogia ativa. Considerava a fábrica como uma comuna, “onde o bem coletivo estava associado a uma divisão funcional do trabalho”, fundamento do trabalho coletivo.

Também se ampara na categoria do trabalho socialmente útil o qual deveria ser único e por ele forjar uma “consciência comunista”. “Blonsky declarava assim, a “morte” da escola na sociedade comunista, pois ela seria absorvida pela própria fábrica” (FREITAS, C., 2009, p. 138). Ao fazer isso, compreendemos que Blonsky apenas desloca o *locus* do ensino do que hoje conhecemos por escola para o contexto da fábrica, mas isso não eliminaria o ensino, e sim o lugar chamado escola, a qual seria substituído pela fábrica.

De certo modo, Shulgin (2013) ao apelar para uma educação espontânea, consegue endossar esse discurso do “fim da escola”, pautando o ensino nas variadas experiências cotidianas das crianças e jovens. Na tentativa de valorizar o meio sobre a formação dos indivíduos, o que efetivamente provoca é a dissolução do ensino; talvez, tenha asseverado muito mais o “fim da escola” do que próprio Blonsky.

Essa tese fora fortemente combatida por muitos estudiosos, como Pistrak e Krupskaya. Também Lenin se posicionou contrário a isso, pois acreditava que a escola ainda tinha um papel a cumprir: “transmitir e difundir a cultura existente” (FREITAS, C., 2009, p. 138). Ao mesmo tempo, com a NEP e a exigência cada vez maior do aumento da produção ela foi perdendo seu vigor.

Assim, a perspectiva da pedagogia da práxis se coloca à frente dessas e outras teses, pois ao religar teoria e prática rompe com as barreiras entre escola e sociedade, conforme veremos a partir dos estudos de Pistrak, sempre ancorado em Marx, Engels, Lenin e Krupskaya.

4.1 Nas “trincheiras” da práxis pedagógica de M. M. Pistrak: “amar e mudar as coisas”

“Amar e mudar as coisas”, é assim que iniciamos essa discussão, pois nosso pedagogo soviético dedicou-se até a morte a mudar as coisas, mudar a sociedade em que vivia, mudar a pedagogia e a escola, quem sabe, “por amor ao ser humano”.⁶⁹

Fizemos primeiro os apontamentos da Fundamentos da escola do trabalho, pois esta, embora pretendendo apresentar os seus problemas, o que Pistrak efetivamente faz é delinear os seus fundamentos. Concordamos com a tradução ao utilizar esse título para a edição brasileira.

No capítulo introdutório (*Sobre teoria e prática*) Pistrak (2018) menciona que em seu trabalho pedagógico percebeu que os professores se preocupavam muito com questões práticas mais do que com a teoria. Não se trata de uma supervalorização da teoria em geral em detrimento da prática, mas o fato de os professores se encontrarem presos às teorias pedagógicas burguesas. Circulava no meio do magistério as ideias de Kerschensteiner, Lay, Dewey e Sharrelman: para esses professores as ideias desses autores se acomodavam com as novas ideias da educação soviética.

Para Pistrak (2018, p. 30, grifos do autor), a pedagogia marxista, deve ser uma “*teoria sóciopedagógica*”, portanto, deve ser o guia da ação pedagógica da escola soviética. No entanto, percebe que não há uma clareza no magistério sobre a natureza dessa pedagogia, que para nosso pedagogo se trata de uma perspectiva essencialmente política, pois “*não há nenhuma questão escolar que esteja fora da política*”. Por seu turno, não haveria uma relação de justaposição entre essa perspectiva e a pedagogia burguesa, aliás, contraditórias entre si.

Admite que para se trabalhar na escola nova soviética é preciso esclarecer alguns aspectos: primeiro – “sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária”⁷⁰ (PISTRAK, 2018, p. 32). Portanto, sinaliza a importância de sistematizar uma ciência pedagógica sob o olhar do marxismo e do

⁶⁹ Referência a Zoia Prestes no posfácio do Poema Pedagógico de Makarenko, conforme a estudiosa, um poema de amor ao ser humano. Edição brasileira sob a Tradução de Tatiana Belinki.

⁷⁰ Aliás, se trata de uma menção à fala de Lênin, também sobre a importância da teoria no processo de transformação social já citada por nós na página 63 do presente texto: “sem teoria revolucionária, não há movimento revolucionário”.

socialismo que se propunha a criar em vistas de uma sociedade comunista. Seria a ideia da Pedagogia como uma ciência engajada, envolvida com a transformação social, a qual não pode ser idealista, mas histórico-social.

É preciso, assim esquecer todos os valores da antiga escola, “...à luz da pedagogia social e justificado em função da escola soviética” (PISTRAK, 2018, p. 32). “E assim, em todas as questões da vida escolar, a teoria nos dá critérios de escolha, avaliação e justificação de nossas atividades na escola”. Para ele, sem o domínio desses critérios o trabalho criativo torna-se impossível, seria “como vagar sem direção, sem guia, sem consciência clara das finalidades que desejamos atingir” (PISTRAK, 2018, p. 33). Dessa maneira, destaca a necessidade de delimitar a natureza e finalidade da educação no contexto soviético. Assim, a Pedagogia Soviética começa a ser esboçada epistemologicamente e ganha corpo de uma Pedagogia da Práxis, de caráter revolucionária, ao menos nos primeiros anos da Revolução de Outubro.

Para esse estudioso “a teoria marxista deve ser assimilada como instrumento ativo de *transformação* da escola” (PISTRAK, 2018, p. 33). Dessa forma, é preciso aclarar a prática com a teoria, deixando explícito que no caso dessa perspectiva pedagógica sua fundamentação é na filosofia marxista e na formação humana omnilateral (multilateral) essa também deve ser o fundamento da prática pedagógica docente.

Pistrak inicia o capítulo *A Escola do trabalho do período de transição* questionando o que é a escola do trabalho e como esta deveria ser. Percebe-se então, a escola como um produto de seu tempo, respondendo às exigências sociopolíticas de cada época e de cada lugar. Ao longo de sua história possui um caráter de classe. Mas essa era uma das finalidades da revolução: desvelar o caráter de classe da sociedade e, assim, passar a ver os problemas da vida relacionados com a luta de classes; isso ajuda a aclarar o papel da classe vencedora e, por meio da educação, assegurar as realizações revolucionárias. A educação assumira um papel ímpar na apropriação do bens e valores construídos pela sociedade.

A escola, além de sua apropriação na infraestrutura, é percebida como uma superestrutura ideológica e, dessa forma, apropriada como um instrumento ideológico da revolução, visando sua transformação e constituição do novo. Sabemos que em uma sociedade de classes como a burguesa, a educação também é apropriada pela classe que domina. Lembremos de Marx ao dizer que as ideias dominantes são as ideias das classes dominantes. Portanto, caberia ao proletariado guiar a sociedade

para seus interesses; nesse projeto, a educação tornou-se crucial. Faz algumas indagações acerca da escola do trabalho soviético e as perspectivas burguesas:

Mas onde procurar respostas para a compreensão do que é a escola do trabalho? Nos embriões de escola do trabalho da Europa Ocidental e de América? Haveria uma continuidade entre a escola do trabalho soviética e os ideais de escola até mesmo dos melhores pedagogos reformistas burgueses? Sobre continuidade aqui, se pode falar apenas na mesma medida em que existe continuidade entre o regime burguês e a revolução proletária. Da mesma forma que o novo regime é gestado nas entranhas da velha sociedade como sua (da sociedade) contradição interna, assim também a nova escola pode ser ligada até com as melhores escolas antigas pela continuidade dialética, revolucionária. (PISTRAK, 2018, p. 40-41).

Para Pistrak (2018, p. 41, grifos do autor) as concepções e terminologias podem ser adotadas, mas “[...] *o conteúdo, a forma organizativa e as finalidades da escola devem ser novas*[...]”. Assim, destaca que pensar a escola nova soviética a partir da pedagogia burguesa exige uma nova interpretação e a partir de novas finalidades, as quais resultam essencialmente dos objetivos da Revolução. “Conduzir, fundamentalmente, à formação de uma pessoa que reconheça a si mesma como membro de um coletivo internacional”. Membro de uma classe operária que luta pela destruição da sociedade de classes, portanto, construtores de uma nova ordem social. Entretanto, observamos que a adoção de concepções merece maiores esclarecimentos, haja vista para nosso pedagogo seria possível se apropriar de elementos da pedagogia burguesa, porém submetendo-os ao crivo da dialética marxista.

Compreende-se que o trabalho da escola consiste em provocar, nas novas gerações, que este é a essência do processo de luta que a humanidade tem se apoderado, de reconhecer o papel da classe trabalhadora nessa luta, o lugar que deve cada adolescente ter nessa luta e conduzir o próprio processo de construção do “novo edifício” (PISTRAK, 2018, p. 41, grifo do autor).

Assim, em consonância com os objetivos da educação comunista, a escola deve guiar-se por ideias sociopedagógicas. Depreende-se daí dois aspectos, que nas palavras do autor foram apenas formalmente cindidos, os quais constituem o **fundamento da escola do trabalho** naquele momento: ligação com a **atualidade** e a **auto-organização** dos estudantes. Podemos inferir que se constituem nos **princípios da Pedagogia Soviética**, juntamente com o **trabalho**, o **complexo de estudo** e a **politecnia** ou formação multilateral, termo mais utilizado pela literatura pedagógica soviética, os quais buscaremos discorrer.

Ainda na mesma obra, Pistrak busca desenvolver as duas principais categorias de sua concepção pedagógica, as quais são discutidas na maioria dos trabalhos sobre esse estudioso. Anuncia que o pensamento pedagógico comunista há muito tem debatido sobre o tema da atualidade, que irá resumir no parágrafo seguinte:

Atualidade é tudo aquilo que na vida social de nosso tempo tem requisitos para crescer e se desenvolver, que se reúne em torno da revolução social vitoriosa e servirá para a construção da nova vida. Mas a atualidade também é aquela fortaleza capitalista contra a qual a revolução mundial conduz o cerco. Em resumo, a atualidade é o imperialismo em sua última fase e o poder soviético como ruptura no *front* do imperialismo como brecha na fortaleza do capitalismo mundial". (PISTRAK, 2018, p. 42).

A atualidade deve ser entendida como a luta que se trava na brecha histórica que foi aberta, a qual se ampliará “enquanto a vitória não vem pela revolução”. Para ele o restante “*coexiste na atualidade*”, mas não é a atualidade, propriamente. Deparamo-nos com uma categoria proeminentemente revolucionária, pois este momento, gestado na fenda do momento histórico atual (naquela época) é fruto do momento revolucionário, só podendo existir nesse contexto. A própria luta revolucionária, bem como a revolução são a atualidade histórica, que abre essa fenda entre o velho sistema e cria a possibilidade de um novo, o resto, nas palavras de Pistrak (2018, p. 42) “são fragmentos do passado no presente”.

Dito de outra maneira, “a tarefa fundamental da escola é *estudar a atualidade*, dominá-la” penetrá-la com profundidade de compreensão (PISTRAK, 2018, p. 42, grifo do autor). Atenta aos estudos sobre o passado também, a escola deve ter a consciência que estes são fragmentos que coexistem com o momento atual, mas que devem ser iluminados com a atualidade “com o sentido de luta contra este passado, de transformação da vida na direção da liquidação deste passado”, eis aí, nas palavras do autor o significado da palavra atualidade (*Idem*, p. 42-43).

Pistrak (2018, p. 43) novamente enfatiza que não se trata aqui de uma recusa incontestável ao conhecimento do passado em detrimento da atualidade, mas sim, uma postura dialética de subsunção, de conservar evoluindo. Pois a “escola educa nos ideais da atualidade”, mas não apenas na atualidade, porém esta deve ser conhecida profundamente para possibilitar a transformação da realidade.

Abstrai algumas deduções sobre a natureza do trabalho desenvolvido na escola o que denomina *trabalho formativo* – “*trabalho que se refere ao estudo da atualidade*” (PISTRAK, 2018, p. 43, grifos do autor). Em prosseguimento, aponta três

deduções, as quais apresentamos a seguir, sobre a nova escola soviética, a qual precisa se configurar em uma escola do trabalho.

Figura 35 – Primeira dedução



Fonte: Elaborado pela autora.

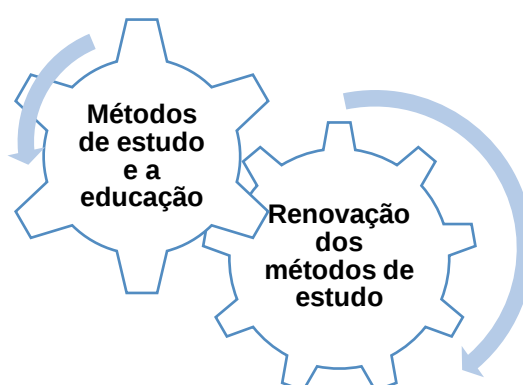
Para o autor, na perspectiva da atualidade é fundamentalmente necessário rever todo o material herdado pela escola antiga. Isso significa dizer que os conteúdos que impedem um profundo conhecimento da atualidade precisam ser dispensados. Se trata, pois, da “revisão de todo conteúdo do trabalho pedagógico, sobre a inserção nele daquelas partes sem as quais a atualidade não pode ser corretamente compreendida” (PISTRAK, 2018, p. 43-44). Isso requer também a inserção de novas disciplinas que antes não existiam e “jogar fora” o que não é necessário do ponto de vista da atualidade (PISTRAK, 2018, p. 44).

Nessa direção, Pistrak (2018) faz uma reflexão sobre a dificuldade de pedagogos antigos (inclusive ele) de se livrar de todo esse conteúdo escolar antigo, pois foram educados nesses valores os quais, agora (naquele momento) precisa ser reavaliado. Há precisamente um conflito: como romper com essas heranças? A própria educação seria o caminho de superação da tradição pedagógica anterior ao trilhar os novos caminhos da escola soviética. Vejamos que a preocupação incidia fortemente sobre a escola, na dimensão da instrução, desta ampliou-se para outros segmentos sociais.

Continuado essa discussão anterior, para ele está clara a necessidade de revisão da educação geral, pois a mesma é uma exigência da própria atualidade. Salienta que naquelas circunstâncias nenhuma escola experiente se distanciou plenamente dos programas antigos, mas que ano a ano fazem a revisão dos

conteúdos do *trabalho educativo*. Faz menção ao fato de que os programas do GUS – responsável pela elaboração dos programas de estudo, presidido por Krupskaya, ligado à Seção Científico-Pedagógica do Comissariado do Povo para a Educação, consistem em uma aproximação para tentar resolver essa tarefa de modificar os programas, ao rigor do que se espera de sua atualidade (PISTRAK, 2018, p. 44-45). Decorre daí a segunda dedução:

Figura 36 – Segunda dedução



Fonte: Elaborado pela autora.

Para nosso pedagogo o objetivo da escola “[...] não é apenas *conhecer* a atualidade, mas dominá-la [...]”. Nessa linha de raciocínio os métodos antigos de ensino já não servem mais, continua dizendo que “[...] é preciso demonstrar que os fenômenos da atualidade são parte essencial de um mesmo processo histórico geral de desenvolvimento, é preciso esclarecer a essência dialética do meio que nos cerca” (PISTRAK, 2018, p. 45).

Desse momento em diante, aborda a temática da *unificação* do ensino. O que vem a ser essa unificação? Para o autor, o ensino deve ocorrer “[...] ao redor de grupos de fenômenos como objetos de estudo” (PISTRAK, 2018, p. 45). Se trata, pois, do chamado sistema do complexo de estudo. Assim, a unificação ocorreria por meio da concentração do ensino ao redor de um eixo – o próprio complexo de estudo. Para além da questão sobre qual conhecimento ensinar, o que se impõe à realidade é a essência da tarefa do ensino do conhecimento “[...] dos fenômenos da atualidade em suas relações mútuas e dinâmicas, isto é, de um enfoque marxista para a pedagogia” (PISTRAK, 2018, p. 46).

Dessa maneira, Pistrak já fornece pistas de sua concepção de Pedagogia: primeiro que ela não pode ser como as pedagogias de matriz burguesa, mas é essencialmente política e deve atuar sobre a atualidade com base na auto-organização de estudantes e professores, tendo como método de ensino a análise do complexo de estudo. Sua atuação se faz na chamada escola do trabalho soviética em simbiose com outros segmentos sociais; os estudantes são conclamados a participarem da vida pública.

Pistrak (2018) deixa claro que a nova Pedagogia pensada e praticada naquela atualidade – contexto revolucionário – é uma pedagogia marxista, que põe na direção da educação a acepção marxiana de formação humana; realoca a centralidade do trabalho no horizonte da prática do saber pedagógico, do método de estudo e análise da realidade; é, pois, uma pedagogia da práxis.

Para nós a maior distinção entre as perspectivas pedagógicas burguesas e a soviética consiste na adoção do sistema de complexo de estudo, conferindo a essa Pedagogia o seu caráter marxista, pois fundamentada nas ideias de Marx e Engels sobre formação em seu aspecto teórico, mas que sofre uma ampliação utilizando o método marxiano de análise da realidade, a dimensão metodológica, aspectos que conferem a Pedagogia Soviética o *status* de uma nova ciência da educação. Esta pedagogia se manter-se-ia atenta ao estudo do fenômeno educativo em sentido ampliado, com elementos teórico-práticos subjacentes, esboçada sua finalidade e objeto.

Pistrak ratifica a escolha do marxismo como fundamento teórico e metodológico da sociedade que emergia, portanto, teria de ser o fundamento da escola do trabalho a qual se forjava na grande Rússia:

O marxismo nos dá não apenas a *análise* das relações sociais existentes, não somente o *método* para a análise da atualidade para revelar a essência dos fenômenos sociais e interpretar suas relações mútuas, mas também o *método* de ação para transformação do existente na direção definida e fundamentada na análise. A escola, por isso, deve *educar* no marxismo, deve fazer o possível para que os estudantes sintam organicamente o método marxista e sua eficácia. (PISTRAK, 2018, p. 48).

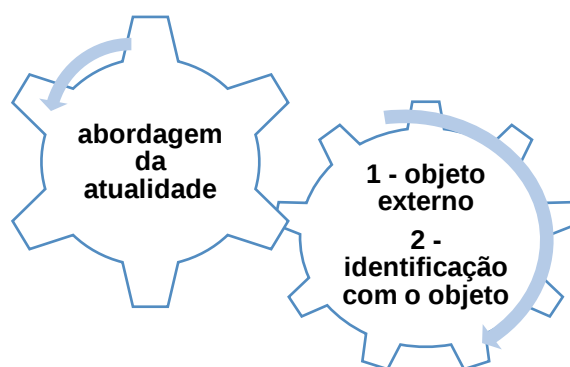
Enuncia que a busca por métodos de “ensino unificados” e sobre a “concentração do ensino” já foram amplamente discutidos na literatura pedagógica, todavia, o que se colocava como tarefa urgente para eles (pedagogos/as soviéticos/as) era a clareza para o que se busca, ou seja, qual a finalidade do ensino unificado? Qual o pôr teleológico? Seria realizar estudos adequados sobre a

atualidade vistas “educar os que lutam pelos ideais da classe operária e os construtores da futura sociedade” (PISTRAK, 2018, p. 46).

A unificação do ensino diz respeito a adoção de uma base teórico-metodológica com base na dialética marxista a ser implantada em todas as escolas. Dessa forma, o arcabouço marxiano-engelsiano não seria apenas para o estudo da educação, mas, sobretudo, a teoria e método de ensino escolar e não-escolar. Não se trata apenas de uma escola única para todos no sentido de abolição das classes sociais, mas também uma escola com o olhar fito no marxismo, desenvolvida sob diretrizes gerais em todos os lugares, embora cada escola também devesse observar o seu contexto para então, elaborar seus programas. A escola é única, seu fundamento também, mas seus programas não.

Para nosso pedagogo, a questão fundamental da escola soviética é que a atualidade possibilita uma direção para as buscas, tanto em relação ao conteúdo, como à forma, ao método ou aos métodos de ensino. Portanto, conhecer profundamente a essência dessa realidade implicaria na adequada transformação da mesma; por isso, propõe a dialética marxista para possibilitar uma visão acurada do real. Das duas primeiras, emerge a terceira dedução:

Figura 37 – Terceira dedução



Fonte: Elaborado pela autora.

A literatura pedagógica comumente afirma que não se separam educação de ensino. Para ele (ou eles, pois Pistrak escreve na primeira pessoa do plural, deixando a entender que fala enquanto grupo de pedagogos/as), não há fundamento sociopedagógico para esta afirmação, mas o ponto de vista deles dá nitidez a isto.

Inicia retomando a categoria da atualidade, agora mais nitidamente nomeada, definindo-a nesses termos: o imperialismo e a URSS representam o que o

autor chama de brecha histórica que a revolução proletária abre e a luta que se trava nesse ínterim. Porém, existe duas maneiras de a escola abordar a atualidade: 1) como um objeto externo de estudo, sem uma identificação de sua posição em relação à mesma, assumindo a postura de uma escola de ensino livresco; ou, 2) identificar-se como parte da atualidade que ele aponta como a posição perseguida por eles.

Na linha da segunda abordagem, a qual nosso pedagogo defende, os estudantes seriam direcionados para ocupar o seu lugar e papel nesse processo revolucionário, “[...] entre o velho e o novo [...]”, na fronteira do imperialismo e da Revolução social. É preciso “introduzir na consciência das novas gerações que cada jovem será, já é, um soldado no *front* dessa luta” (PISTRAK, 2018, p. 47), devendo armar-se com o conhecimento para essa luta. Para isso, também é necessário conhecer as armas [no sentido do conhecimento] que o adversário usa e utilizá-las a serviço da revolução. Ou seja, não se trata de simplesmente negar todo o conhecimento antigo, mas incorporá-lo e dialeticamente subvertê-lo à lógica socialista.

Nessa direção pensamos que nosso pedagogo está estreitando os laços entre educação e ensino formal, pois este último se trata de uma dimensão específica da educação, podendo ocorrer de diferentes formas, períodos, *etc.* Suas indicações apontam para isso, mas o que precisamente faz é demonstrar o fundamento sociopedagógico para este fenômeno – a atualidade sócio-histórica da Revolução Soviética – e a necessidade de manutenção da mesma. A vitória do socialismo impõe que os limites entre ensino e educação sejam dissolvidos e impelidos a dar conta das demandas sociais, econômicas e políticas da época, pois se trata da era pedagógica social, desenvolvida no contexto dos primeiros anos de Revolução Soviética.

A título de síntese, escreve o autor, acerca das deduções anteriormente enunciadas:

[...] *sobre o conteúdo da educação*, ele é um instrumento de luta e criação; *sobre os métodos de trabalho e organização do conhecimento*, eles a habilidade para aplicar na prática estes instrumentos; e *sobre as tarefas de ensino no trabalho educativo*, elas são a transformação do conhecimento em convicção ativa. (PISTRAK, 2018, p. 47-48, grifos do autor).

Que tarefa, a qual o autor se refere, seriam as atividades de ensino? Os exercícios? Não somente, mas todas as atividades as quais a escola teria que desenvolver no educando para que estes pudessem agir diante das demandas sociais, obviamente mediado pelo conhecimento das mesmas, assim como dos conhecimentos científicos acumulados e agora postos para atender a finalidade da

atualidade da revolução. São tarefas que perpassam a simples prática de exercícios, mas são tarefas vivas, existenciais, pois esse é um dos princípios do pensamento pedagógico soviético: sociedade e escola não se separam!

Imbuída pelos ideais socialistas, essa Pedagogia, fundamentalmente e essencialmente marxista, se propôs a ser uma nova ciência pedagógica, que pela primeira vez, após a sociedade de classes e da propriedade privada e de todas as suas consequências na história, se põe na busca para superar a dicotomia entre teoria e prática; trabalho e relação social.

Para nós, se constitui no salto ontológico da pedagogia enquanto ciência da educação, à medida que incorpora dialeticamente os elementos da tradição pedagógica que lhe antecede e supera essas teorias pedagógicas anteriores, pelos temas que suscita e desenvolve, tais como: o estreitamento entre ensino formal, educação e sociedade; o trabalho como fundamento pedagógico; os princípios da auto-gestão, da coletividade; a educação congênere, igualdade, laicidade, gratuidade e unificação escolar. Estas, entre outras, são também, bandeiras apregoadas pela educação dos países burgueses radicalizadas pela Pedagogia Soviética num decurso de tempo mínimo.

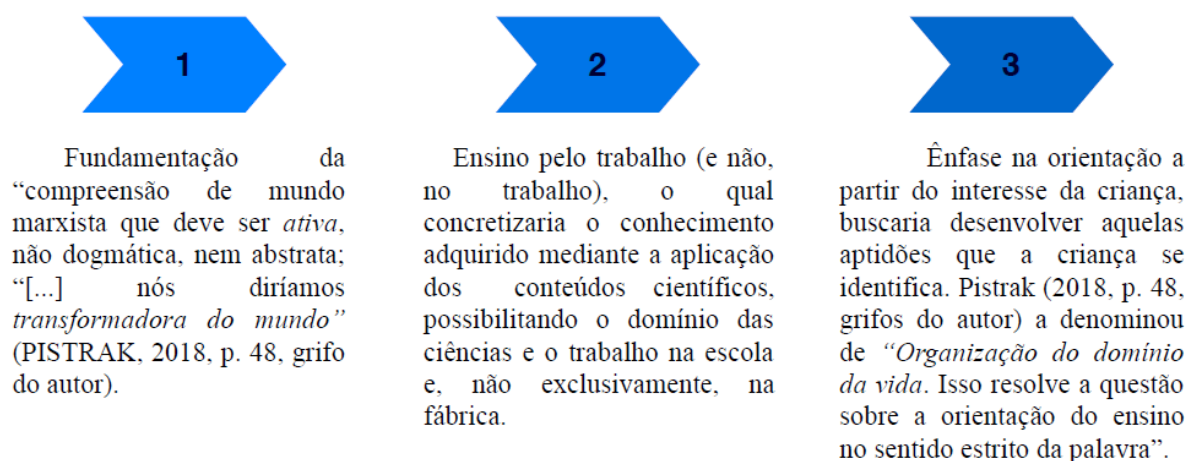
Ousamos dizer que sem a fenda histórica aberta entre esses dois mundos (capitalista e socialista) a possibilidade da superação e da radicalidade da Pedagogia Soviética não se sustentaria. Sua possibilidade foi dada pela própria atualidade. Por isso mesmo hoje tivemos e temos inúmeras perspectivas pedagógicas que podemos chamar de progressistas, críticas, algumas de inspiração marxista, que buscam “ressignificar” a pedagogia na contemporaneidade, mas não avançam. Pois, seus limites estão circunscritos aos seus contextos sócio históricos, não há a brecha histórica, mas é preciso que a fenda seja reaberta...

O proletariado mundial se apronta para a luta e o trabalhador russo se empunha para defender a revolução (PISTRAK, 2018). Na outra mão, seguram o martelo e a foice para reconstruir o que foi destruído, criando algo novo. Para Pistrak (2018, p. 47) “[...] ele é tanto um lutador como um construtor na brecha do *front* do imperialismo [...]”; dessa proposição extrai a função da escola: **ensinar a cada estudante contra quem, como lutar e como construir a nova sociedade.**

Posteriormente, anuncia uma série de problemas colocados a partir das conclusões descritas acima, decorre daí a discussão propriamente dita, acerca dos

fundamentos da escola do trabalho. Qual o lugar do trabalho na práxis pedagógica? Esboça a natureza desses problemas desta maneira, conforme figura abaixo:

Figura 38 – Problemas da escola do trabalho soviética



Fonte: Elaborado pela autora.

Embora a defesa seja por uma educação transformadora da realidade, que colaborasse no processo revolucionário, ou seja, que desse suporte ideológico à revolução naquele momento de transição, a educação assume um caráter de reprodução, pois sua função também seguia as demandas socioeconômicas de sua época. Na luta contra os valores burgueses, isso de maneira imediata, era preciso conferir um novo caráter à escola, com valores socialistas. Somente depois de consolidada esse empreendimento educacional, seria possível uma educação livre, de homens e mulheres livres em uma sociedade livre.

Nosso pedagogo deixa bem claro os objetivos da própria escola soviética: deveriam ser ligados intrinsecamente com a revolução, logo, com a transformação da sociedade. Mas não estariam os pioneiros soviéticos adaptando a escola aos interesses do novo sistema social? Corretamente a escola é impelida a dar respostas às demandas sociais delas requeridas. Foi assim na URSS, mas também em outros momentos da nossa história; a escola como complexo fundado segue as múltiplas determinações sociais, em certa medida, ela reproduz a sociedade. No entanto, sua autonomia relativa, lança a possibilidade de contribuir na transformação da sociedade.

Pistrak se questiona que tipo de pessoa é exigido no período revolucionário e busca responder da seguinte maneira: que a época que estão vivenciando é de luta e construção. Uma construção de baixo para cima, na qual todos os indivíduos

precisam ter consciência do que é preciso construir. Isso ocorre porque a educação está inserida e comprometida com a atualidade; dessa forma, consegue perceber os caminhos de concretização dessa construção

Para o pedagogo soviético, a questão do trabalho na escola deve ser pensada em ligação com o trabalho social, ou seja, ligado com a produção real “[...] com a atividade concreta socialmente útil” (PISTRAK, 2018, p. 49). Assim, podemos compreender que a categoria trabalho socialmente útil diz respeito ao trabalho material, o qual denomina também de trabalho social, envolvido com a produção de bens sociais, valores de uso. Se não for dessa forma, o trabalho perderá seu valor social e se transformará em trabalho alienado, como salienta Pistrak (2018 p. 49): apenas um meio para obtenção de técnicas e hábitos artesanais, perderá sua “[...] ideia unificadora e essência [...]”.

Reforça o que foi dito anteriormente manifestado que o termo “processo de trabalho” está muito presente entre os professores, mas que para ele demonstra que nessa visão o trabalho se encontra de maneira fragmentada, subordinado a objetivos educacionais, parecendo uma “colcha de retalhos de trabalho” (PISTRAK, 2018, p. 49).

Demonstra que a subordinação do trabalho aos objetivos educacionais de uma disciplina coloca a escola diante de “um beco sem saída”, pois não encontra uma real ligação com a realidade social. Ao contrário se os objetivos do ensino estão subordinados ao processo de trabalho, o trabalho como princípio educativo não perderia sua essência.

Voltando ao tema sobre o interesse da criança, o autor traz todas as acusações feitas a este respeito à Pedagogia Soviética, que para nosso autor, é preciso acabar com os nossos preconceitos científicos presentes na pedagogia. Podemos resumir em duas acusações: desconsiderar o interesse da criança mediante o desenvolvimento psicogenético das mesmas e nutrir um pensamento político e revolucionário permanentemente.

Então, reconhece as particularidades inerentes ao desenvolvimento infantil defendendo que este aspecto precisa ser considerado seriamente pelas escolas, mas defende que as especificidades do desenvolvimento intelectual infantil ocorrem em relação com a sociedade (meio externo), seu meio social, lócus da forma que incorporam um determinado conteúdo, ou seja, dos elementos da cultura. Isto não depende exclusivamente de suas condições fisiológicas.

[...] Este conteúdo em nenhum grau, depende das características fisiológicas do crescimento do cérebro, ele é inteiramente reflexo externo dos fenômenos da vida e principalmente daqueles que nascem das inter-relações sociais com as pessoas e são sobre elas construídos”. (PISTRAK, 2018, p. 50).

Reforça o direito da escola falar desse tema numa direção determinada, vista o interesse de educar a criança situada no seu contexto. Ainda ratifica a decisão da escola soviética em tomar como direcionamento a organização da escola em determinado sentido e, assim, fundamentar seu trabalho com a criança. Pois, para ele a atualidade já pressupõe esse tipo de organização, determinando as etapas do **domínio organizado da vida**. Esse pode ser considerado como uma das funções da escola, pois a mesma “deve contribuir para a preparação de um *novo tipo* de pessoa” (PISTRAK, 2015, p. 73).

Em relação a esse aspecto da **organização do domínio da vida**, nosso autor retoma essa discussão sobre os interesses da criança. Pistrak (2018, p. 49-50, grifo do autor) fala de etapas do “*domínio organizado de vida*”. Estamos, pois compreendendo que um dos objetivos da escola soviética, uma escola do trabalho, pressupõe que os estudantes se apropriem de todas as dimensões da vida, em todos os seus aspectos político, econômico, artístico, científico, escolar e, sobretudo, compreenda todo processo de trabalho como fundante da vida social.

Dessa maneira, desenvolveriam o domínio organizado da vida e poderiam, assim, assumir o comando da sociedade, para eles, socialista. Exemplifica esse posicionamento político-pedagógico da escola/educação soviética através da juventude comunista e o movimento comunista infantil, chamado também de movimento dos pioneiros, esferas da atuação política, protagonizadas por jovens e crianças.

Assegura a ligação estreita entre a atualidade e a questão da **auto-organização** das crianças ou autodireção. Esclarece ainda que a auto-organização não apresenta nada de novo, provavelmente fazendo inferência sobre a Pedagogia ativa estadunidense e da Europa Ocidental, mas que a finalidade da auto-organização na escola soviética possui outro caráter: “desde o início consideramos necessário apontar a questão do aspecto social da escola soviética e fixar as finalidades da *auto-organização* como finalidades ligadas com as tarefas da construção revolucionária” (PISTRAK, 2018, p. 52, grifo do autor).

Menciona que ao modo com a pedagogia burguesa pensa a auto-organização, a partir de uma perspectiva psicológica do desenvolvimento infantil,

adaptam essa categoria ao seu regime social. Obviamente, Pistrak tece uma crítica a essa ênfase nos aspectos psicológicos da chamada escola nova, pois isso teria permitido ao movimento retirar o caráter político da escola. Assim, se assume de maneira neutra em relação à sociedade, por isto mesmo é que Saviani (2012), Libâneo (1985) e Luckesi (2011), para citar apenas alguns educadores, situam a Escola Nova no bojo de uma perspectiva não-crítica, consequentemente, permeada por uma visão redentora de educação. Sendo assim, ingênua perante os condicionantes sociais que preponderam sobre a escola no decorrer de sua história.

Depreende-se da Pedagogia Soviética, a partir das formulações pistrakianas, três elementos básicos necessários para concretização do projeto educacional soviético, os quais, estão intimamente interligados, conforme demonstra a figura abaixo:

Figura 39 – Elementos básicos do projeto educacional soviético



Fonte: Elaborado pela autora.

Para a primeira condição exige-se do indivíduo a habilidade de encontrar seu lugar no **trabalho coletivo**. Para tanto, se adquire essa capacidade atuando no trabalho coletivo, ou seja, não é algo apenas ensinado, mas vivido. Diz-nos Pistrak (2018, p. 52) que “a habilidade para trabalhar coletivamente só se forma no trabalho coletivo”. Essa forma de trabalho deve ser usufruto da atividade escolar, os indivíduos precisam ter a capacidade de dirigir e ser dirigidos. Essa habilidade deve se refletir na

auto-organização, alterando as funções de gerência e subordinação dos órgãos criados com essa finalidade.

Enquanto isso “a habilidade para conduzir organizadamente cada nova tarefa exige o desenvolvimento de habilidades de organização” (2018, p. 52). Por isso, a necessária organização nos coletivos infantis, nos quais as crianças tomam conta da estrutura organizativa institucional e participam de sua gestão. Isso exige que a criança tenha vivenciado diferentes formas e órgãos organizativos e isto pode ser atingido através da *auto-organização* mais flexível que possibilite a circulação em variadas tarefas.

Para nosso pedagogo, a importância da criatividade organizativa não precisa ser demonstrada. Pistrak (2018) se esquivava e não desenvolve essa última condição, talvez por falta de clareza no campo prático de como se dá essa criatividade organizativa ou por ser uma decorrência das duas primeiras condições. Possivelmente, por isso, não tenha se aprofundado nessa questão.

Então pensemos que a escola devendo agir por meio do trabalho coletivo, desenvolveria nos indivíduos a capacidade de viver coletivamente, por que estes também vivenciaram as possibilidades de organização coletiva. Isso suscitaria uma consciência voltada para a construção coletiva da sociedade, diferentemente do individualismo presente no mundo capitalista. Portanto, os elementos da criatividade só podem ser desenvolvidos se as crianças estiverem em condição de liberdade e iniciativa no tocante as formas organizativas. Estaria a criança soviética nessa condição?

De fato, esses objetivos da auto-organização não se tratam de uma preparação para a vida, mas já é a própria vida em desenvolvimento e, por isto devem organizá-la. As crianças devem perceber a serenidade da tarefa que executam. Assim, suas vidas estão ligadas com a vida dos adultos e, por seu turno, com a sociedade e seus objetivos. Aponta dois pontos necessários para uma correta compreensão dessa categoria, a saber: o primeiro é o coletivo infantil, uma forma de entender a auto-organização; o segundo as formas de organização escolar, que serão abordadas mais adiante.

Tratemos do primeiro ponto: o autor alerta que uma reunião escolar sem considerar os interesses da criança não se constitui em um coletivo. A escola deve criar os interesses coletivos, para então organizar e unir as crianças. Ou seja, não

pode ser algo externo a criança, mas demandas que sejam do interesse das mesmas, porém sob o crivo da consciência e sociedade coletivista que se queria educar.

A não observância a essa indicação básica sobre a formação do coletivo infantil em vistas a auto-organização dos estudantes pode criar uma hierarquização do poder do professor para o coletivo. Não se pode, por exemplo, criar “[...] uma Constituição para a auto-organização infantil [...]” pois manteria a estrutura hierárquica herdada da educação anterior; ademais, isso também fundamentaria o problema da punição da criança (PISTRAK, 2018, p. 53).

O segundo ponto diz respeito às formas dessa auto-organização. Assim como o primeiro, em que o coletivo é necessário para forjar o verdadeiro coletivo infantil, a auto-organização também assume diferentes formas: “[...] nós temos em mente não apenas a constante auto direção escolar, mas também todas as ocasiões em que as crianças se organizam ao redor de alguma coisa e a realizam coletivamente [...]” (PISTRAK, 2018, p. 54). Significa dizer que na organização escolar deve prevalecer a auto direção do coletivo dos estudantes e tudo aquilo que realizam, que decidem realizar coletivamente.

Pistrak (2018, 54), pontua algumas dessas atividades as quais poderiam ser: “[...] uma excursão, sarau, exposição, recepção de um visitante, condução de uma enquête, realização de trabalho escolar etc.”. Lembra que comumente não se dá a devida atenção a esses momentos que ele considera como formativo, tendo importante papel no **trabalho educativo** e na formação da criança.

Aponta que sua exposição até agora trata da base da escola do período de transição, as quais serão retomadas posteriormente. Adverte que tanto a atualidade quanto auto-organização constituem o caráter da escola do trabalho soviético. Essa forma de organização cria um ambiente escolar saudável e animado, com formação social consolidada.

Nosso pedagogo entusiasta, porém crítico, se volta a refletir sobre os problemas da escola soviética, por conseguinte, da Pedagogia. Contraditoriamente, a maior dificuldade foi o seu princípio unificador: o **trabalho**. Inicia esse momento do livro ironizando com uma pergunta: “mas onde está o trabalho?” (Pistrak, 2018, p. 55). Alega que conscientemente não tocaram na questão do trabalho nesse momento, mas que o descrito anteriormente responde a essa questão que não pode ser visto isoladamente dos aspectos organizativos da escola. Assim, o trabalho ocupa lugar fundamental, o mesmo lugar que ocupa na atualidade, a qual nos aproxima da “[...]”

luta por novas formas sociais de trabalho". Aqui o trabalho está no próprio centro. "Ele penetra na escola como elemento social e sócio educativo; unificando ao redor de si todo o processo formativo-educativo" (Pistrak, 2018, p. 55, grifos do autor).

A partir do tópico *O trabalho na escola*, se dedica a delimitar a natureza dos problemas decorrentes da utilização ou não do trabalho como princípio educativo na escola soviética. Percebemos que a dificuldade de se implantar uma perspectiva pedagógica sem precedentes e ainda no decorrer do próprio movimento histórico, se fez nos entraves que a própria realidade impunha, mas a principal delas foi o ineditismo.

Destaca que o trabalho na escola consiste numa das questões mais importantes. Mas apesar disso é a menos estudada. Lamenta que a experiência soviética decorridos oito (8) anos⁷¹, é a questão menos considerada. "[...] Mais que isso, em essência, a questão sobre o trabalho somente agora começa a ser colocada com formulação clara, nítida e exata" (PISTRAK, 2018, p. 55).

Ao se encontrar com professores, percebem que estes estão empolgados e concentrados em questões como: a auto-organização, os esquemas do GUS, os problemas metodológicos e com o sistema de complexos. Mas o trabalho consiste numa questão secundária. "O magistério do Primeiro Grau limita o trabalho a formas elementares, na verdade meio trabalho, meio jogo" (PISTRAK, 2018, p. 57-58). Mas a questão do trabalho enquanto fundamental da escola apenas aparece em esboço.

Já no Segundo Grau "[...] os professores têm relações esquemáticas para com o trabalho, em parte, têm interesses "artesaniais" em relação aos problemas dos programas escolares [...]" (PISTRAK, 2018, p. 57-58). Todavia, continua a lamentar que esse interesse se restrinja às questões básicas que envolve a educação como um todo e ao problema do trabalho de forma menos específica.

Seguindo seu raciocínio, expõe apenas algumas escolas experientes do Namkompros e as experientes⁷² de províncias, que se ocupam em resolver o problema do trabalho. No entanto, "[...] buscam [resolver o problema] frequentemente sem fundamentação suficiente sobre o próprio problema do trabalho, o que reduz fortemente o avanço em direção à solução correta da questão".

⁷¹ Lembremos que a obra referenciada foi publicada pela primeira vez na URSS em 1924.

⁷² A tradução utiliza o termo experiente, porém, acreditamos que sejam experimentais, denominação dada às escolas criadas para criar os modelos educativos a ser difundido nas demais, a exemplo da escola dirigida por Pistrak.

Alega que essa problemática não deverá ficar no esquecimento por muito tempo e que a tendência da pedagogia comunista deve ser apresentada massivamente, todavia é necessário aprimorar a experiência já acumulada. Não fica claro aqui se essa apresentação é em nível local, na URSS ou se em contexto internacional. Entretanto, nosso pedagogo parece se preocupar primeiramente com os caminhos internos da Pedagogia, para uma adequada fundamentação e organização, mais do que uma difusão de suas ideias ainda não consolidadas.

A partir de uma incursão histórica vai aos poucos problematizando as condições em que o trabalho⁷³ foi tomado ao longo desse pequeno decurso de tempo da Pedagogia Soviética. Que lugar tem ocupado o trabalho nessa experiência? Sobre este problema, aponta que se pode esboçar três tendências básicas ou três etapas que, na prática, se entrelaçam com outras visões. Podem assim ser enunciadas:

Quadro 10 – Tendências da Pedagogia Soviética em relação ao trabalho

TENDÊNCIA	DENOMINAÇÃO	CARACTERIZAÇÃO
PRIMEIRA	“Puramente pedagógica”	Sua base é o pensamento reformista burguês. Enfatiza a metodologia, o programa de ensino previamente estabelecido, a utilização de técnicas e instrumentos como livro, laboratório, se utiliza de atividades de modelagem, desenho, etc.
SEGUNDA	Trabalho de natureza global	Tendeu a usar o trabalho como base do trabalho escolar, para acomodá-lo no programa de estudo. As oficinas escolares representaram essa tendência mais corajosa (ousada) na resolução da questão do trabalho produtivo-ciência. Abordava trabalhos de diferentes naturezas, nas quais havia mais de 12 modalidades.
TERCEIRA	Imparcial – não se coloca a tarefa de unir trabalho-ciência	Essa tendência é a mais difundida na prática. Ela em não coloca o objetivo de resolver esse problema entre trabalho e ciência; simplesmente, ignora que o problema existe e parte do pressuposto que todo trabalho educa.

Fonte: Elaborado pela autora.

⁷³ A questão teórica sobre o trabalho foi discutida na *Deliberação sobre a Escola Única do Trabalho* (1918).

Argumenta, que na primeira tendência se apresenta trabalho manual e o chamado método de laboratório como se fossem uma nova técnica “[...] mas que em essência não consiste em nada de novo e que é responsável também pela banalização do termo “processo de trabalho na escola” (PISTRAK, 2018, p. 59). Isso acontece, porque, tomado desta maneira, o trabalho não encontra centralidade no processo pedagógico. Muito ao contrário, está secundarizado, servindo como método de desenvolvimento de habilidade e aptidões motoras. Por isso, Pistrak rejeita essa tendência, pois não serviria às necessidades históricas do momento. Alerta que este enfoque dado ao trabalho foi ligeiramente descrito e muitas vezes modificado dada a atualidade; todavia, tenta resolver o problema de maneira metodológica e não põe em relevo o trabalho sócio educativo.

Segundo ele, o ponto de vista dessa tendência foi renovado nos primeiros anos da revolução, com a ampliação do princípio da motricidade deslocada para o trabalho físico, de caráter produtivo, dada a instalação de oficinas nas escolas. Por esse olhar, o trabalho serviria apenas de meio para desenvolver as capacidades motoras. Ao contrário de uma perspectiva que coloque o trabalho no centro do processo educativo, este teria a função de conectar os conhecimentos científicos com o conhecimento da realidade e da construção de uma nova sociabilidade. Conectar as habilidades físicas, intelectuais e espirituais. Visto assim, o trabalho teria caráter de mediação e construção da cultura.

O enfoque dado ao trabalho buscava ilustrar a partir do chamado “processo de trabalho” as possibilidades de um curso mediante trabalhos artesanais, para fazer ligações entre o trabalho e a ciência, por meio, de atividades relevantes que resultem numa série de situações que envolvesse a física ou matemática, por exemplo, “por este caminho se procurava encontrar uma ligação ‘entre o trabalho e a ciência’” (PISTRAK, 2018, p. 60, grifo do autor).

Dessa maneira, o trabalho adentrou fragmentado na escola, servindo apenas como uma espécie de manual do ensino, “[...] como uma colcha de retalhos, um mosaico; o trabalho perdeu seu valor e, de alguma forma, ficou pendurado ao lado da escola [...]” (PISTRAK, 2018, p. 60).

Na realidade, para ele essa questão foi reduzida à experiência metodológica na relação de uma dada disciplina a algum processo de trabalho. Desta maneira, o trabalho não configura como agente unificador do ensino e de formação integral; esta permanece fragmentada. No entanto, esse enfoque se apresentou

problemático e aos poucos foi perdendo sua vitalidade, de tal maneira que muitos abandonaram o próprio problema.

Para nosso autor, tão difícil também, foi a resolução do problema do trabalho produtivo. Sua concepção não foi suficientemente posta nos primeiros anos revolucionários. Desta feita, “[...] a tentativa de reformar a escola na direção indicada antes, como uma ruptura que produziria um conteúdo revolucionário na escola a partir daquelas heranças das ideias pedagógicas, sem dúvida, foi completamente infrutífera [...]” (PISTRAK, 2018, p. 61).

No tocante à segunda tendência, Pistrak (2018, p. 60, grifo do autor) indicou algumas dessas oficinas, as quais se buscou incorporar algum tipo de trabalho produtivo nos programas escolares, tais como: “[...] tipografia, encadernação, marcenaria com forja, eletrotécnica, costura e outras [...]”. Se trabalhava de uma maneira peculiar: primeiro a atividade na *oficina*, donde surgiriam problemas de ordem científicas, os quais seriam tratados no *estúdio-classe*. Nesse momento, ocorreria um aprofundamento do conhecimento acerca das questões suscitadas e colocadas; outras para serem abordadas mediante o trabalho investigativo, independentemente, no *gabinete* e no *laboratório*.

Nessa direção, a atividade escolar se dirigia da “fábrica”, em miniatura, para a nossa conhecida sala de aula, em um momento de coletivização do conhecimento, os quais seriam aprofundados, posteriormente, por meio de estudos independentes (não necessariamente individuais), mediante pesquisas sobre determinados assuntos, que poderiam ser “testados”, retornando, assim, para seu ponto de partida.

Alega que essa perspectiva se apresentou muito mais coerente do que a anterior. Todavia, sua realização tornou-se um obstáculo para sua consolidação em um programa comum. Em alguns locais, as oficinas retrocederam a uma atividade livre; em outros, tornaram-se o próprio trabalho escolar, perdendo de vista a ligação do trabalho com a ciência. Essas tentativas empreitadas por ambas tendências foram viabilizadas em vários lugares e de formas diferentes, porém não lograram sucesso dada a forma de colocar o trabalho produtivo, uma colocação equivocada.

Tal equívoco pode ser explicado pela busca de ligação entre trabalho e ciência a partir da metodologia, ligando o ensino ao trabalho artesanal. Nos locais onde o papel do trabalho estava mais ou menos definido é que pôde construir um programa de ensino escolar. Esse problema ocorreu por não haver um princípio

comum que se constituísse em uma síntese da relação trabalho-ciência. Logo, as tentativas de ligá-los, foi artificial ou sem êxito.

O próprio método configurou uma forma inesperada: as oficinas tomadas como complexo técnico destinada estreitamente à produção se aparta de toda economia soviética, mas perde seu sentido de formação integral e se articula muito mais à lógica burguesa. Se introduzidas na escola dessa maneira, o trabalho social perde sua essência.

Para ele a desvinculação entre trabalho e ciência se dá pela ausência do princípio social do trabalho. Essa ausência força a uma imitação da educação social. Essas tentativas, no máximo, possibilitam a criança adquirir hábitos do trabalho, mas não se trata efetivamente de uma *educação pelo trabalho social*. “Os professores céticos muitas vezes riram com estes insucessos de se ‘relacionar Pushkin com a oficina de calçado’ e com as ligações artificialmente extravagantes que se inventaram” (PISTRAK, 2018, p. 62). Para Pistrak a segunda tendência acentua ainda mais o “beco sem saída” entre o fato de ligar conhecimento literário, sarcasticamente em alusão a obra do poeta Pushkin, com a limpeza de sapatos.

No entanto, decorre da terceira tendência outro problema. Pistrak (2018, p. 64) o coteja afirmando que para esta tendência “o trabalho, qualquer trabalho, por si mesmo é um excelente princípio que educa. No trabalho resolve-se não a educação, mas unicamente as tarefas de ensino. O trabalho disciplina e organiza as pessoas [...]”. Para tanto, enaltecem as características positivas do trabalho: como fator de alegria; que educa o coletivismo; enobrece a pessoa. Por isso, seria precioso para o meio educacional. É um trabalho escolar no qual não há necessidade de buscar ligações com um trabalho particular, pois não se trata de uma formação estreita. Se essa relação existir, deve ser aproveitada; se não, não há problemas quanto a isso, assim pensam seus defensores.

Para nosso pedagogo soviético esse ponto de vista mais soa como reflexo do pensamento anárquico, pequeno-burguês e até mesmo tolstoiano. Lembra que parte das ideias, que segundo ele são próprias da “educação libertária”, influenciou a prática escolar soviética nesses primeiros anos e que por essa linha o trabalho seguiu com menor resistência:

“[...] se manteve o princípio do autosserviço no jardim da infância, até a lavagem do piso e a lavagem de roupa pelas crianças pequenas; por ele criou-se com a ajuda das mãos das crianças a grande horta, a preparação do

campo, a tecelagem de cesta de verga, fizeram-se bancos, prepararam-se brinquedos de sucata etc.” (PISTRAK, 2018, p. 67).

Todavia, o fracasso dessas três tendências faz dela emergir uma quarta tendência, que surgiu nos últimos dois ou três anos: a que se recusava a introduzir o trabalho nas escolas. O autor lamenta que somente agora se começa a discutir mais o papel do trabalho que precisou voltar à cena novamente. Para Pistrak (2018, p. 67, grifos do autor) *“o trabalho na escola, trabalho da escola, como um todo organizado, é apenas uma parte deste problema mais geral”*. Enquanto este problema não seja colocado em pauta, também não será possível avançar na questão do trabalho na escola.

Ele discute que as correntes indicadas anteriormente possuem seu valor positivo, entretanto, tomaram o trabalho em sua forma em geral e por isso não conseguem resolver o problema do trabalho na escola. Assim, o trabalho visto em si mesmo perde sua essência que o liga à atualidade. Afirma, ainda, que é impossível pensar a escola soviética desvinculada da vida, numa perspectiva idealista. Dessa forma, também é impossível não tornar o trabalho como parte integrante de todo sistema escolar soviético, *“como parte do trabalho social”* (PISTRAK, 2018, p. 68, grifos do autor).

Nessa esteira a preocupação com a relação trabalho e ciência se dissolve, pois se torna parte de um problema mais geral. Logo, a questão fundamental é torná-los partes orgânicas da escola. O trabalho na escola deveria ser organizado da seguinte forma:

[...] na base do trabalho escolar deve ser colocada o estudo da atividade de trabalho das pessoas, a participação das crianças em alguma forma desta atividade e o estudo pelas crianças em alguma forma desta atividade e o estudo pelas crianças da sua participação nela. (PISTRAK, 2018, p. 69, grifos do autor).

Denuncia que os próprios programas do GUS ainda não conseguiram resolver esse problema geral e se delineou pelo caminho de menor resistência que foi o ensino. Isso demonstra que o magistério se encontrava resistente e até mesmo descrente do que estava acontecendo. Pistrak coloca algumas questões, sobre a forma do tipo de trabalho e qual idade indicar; qual aspecto do trabalho merece mais atenção e o que é secundário; a relação entre o trabalho na escola, trabalho educativo e o ensino e a metodologia da educação do trabalho.

Alega que para a primeira questão não possui respostas, mas que se pode fazer indicações dos tipos e formas de trabalho que se tem praticado, o que é acessível naquele momento. Aponta esses tipos de trabalho; os quais analisa na sequência: autosserviço pessoal e coletivo; participação no trabalho social externo à escola, que não exige qualificação especial; trabalho agrícola; trabalho produtivo na fábrica; e, trabalho cuja natureza é de serviço.

Figura 40 – Formas de trabalho possíveis para a escola



Fonte: Elaborado pela autora.

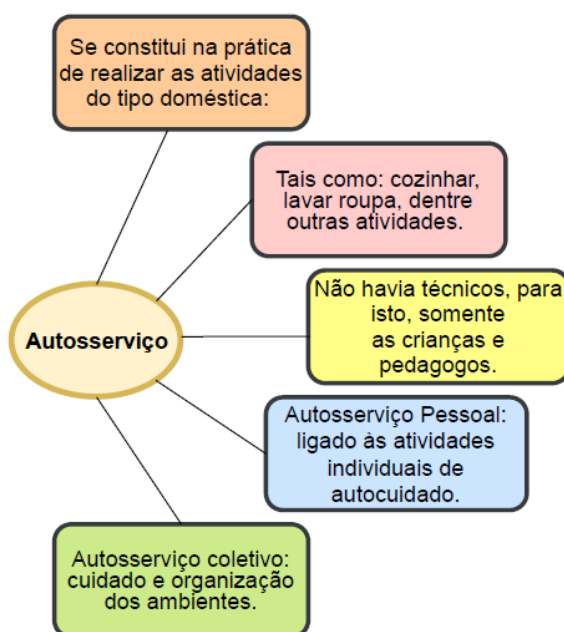
Em relação ao **autosserviço** nosso pedagogo faz uma distinção entre o autosserviço pessoal e o coletivo. Sobre o pessoal, que é uma perspectiva individual, de autocuidado com o corpo a partir dos hábitos de higiene e do cuidado com aquilo que se utiliza e a organização dos mesmos, como o material escolar, a cama, a mesa etc. De tal maneira que torne impossível voltar a uma condição anterior, seja ensinado de modo a se tornar um hábito, uma necessidade, da qual não se pode prescindir. Dessa forma, abre-se o caminho para uma visão social ampla dos hábitos sanitários, no controle de epidemias e prevenção de doenças, assim, esses hábitos devem ser aprendidos como fundamentais para a saúde da população em geral⁷⁴.

Enquanto o autosserviço coletivo se traduz na manutenção da organização dos ambientes e auxílio no desenvolvimento dessas atividades, sem transferir os

⁷⁴ Lembremos que as condições de falta de saúde do povo russo naquela época, era preocupante, pois havia a circulação de muitas epidemias em que medidas simples de higiene poderiam evita-las. Pistrak tinha convicção que a escola tinha que fazer frente a isso.

trabalhos para as crianças, sob a pena de elas não suportarem o peso das tarefas. Cabe, pois criar hábitos de uma vida cultural coletiva, que fortaleça a percepção de que um ato individual está interligado com a vida coletiva, para que todos desfrutem de ambientes saudáveis é preciso que cada um e que cada ambiente, seja o do lar, seja os de trabalho, mantenha uma cultura de cuidado e higiene necessária.

Figura 41 – Autosserviço



Fonte: Elaborado pela autora.

Infelizmente ele não tem certeza se a ampla adoção desse princípio na maioria das escolas ocorria por convicção ou se pela carência daqueles tempos ou se por penitência. Considera que a primeira condição prevaleceu, mas que foi uma situação temporária e já superada. Faz uma análise dessa forma de abordagem do trabalho, a qual para ele poderia ser até prejudicial para as crianças em termos de saúde. Essa forma de atividade também não daria conta de ampliar a visão do trabalho por parte da criança, prevalecendo, possivelmente, certa carga negativa. Abordado dessa maneira “[...] o trabalho torna-se um fardo pesado” (PISTRAK, 2018, p. 72).

Ao mesmo tempo destaca a impossibilidade de prescindir do autosserviço “[...] pela razão de que, por ele pode-se e deve-se ensinar uma série de hábitos culturais sem a introdução dos quais seria também impossível sonhar com o ‘novo modo de vida’” (PISTRAK, 2018, p. 72).

[...] Em relação ao trabalho como o programa do GUS, o autosserviço gradualmente é introduzido como um certo número de obrigações escolares, que cada vez mais, se amplia e se aprofunda, mas não deve, em nenhum caso, cessar junto com o término do complexo de estudo correspondente. O trabalho do complexo sobre a segurança da saúde marca apenas o início do trabalho que corresponde ao autosserviço. (PISTRAK, 2018, p. 72).

Lembra que este aspecto, aparentemente tão simples, os elevará ao nível de outros países da Europa e da América, que já avançaram em controles sanitários e epidemiológicos. Registra que o curso da implementação do autosserviço já decorria sete anos, mas que carecia de avanços.

“O costume de viver juntos pode e deve ser formado entre as crianças no autosserviço coletivo [...] levando até a consciência da criança que nestes princípios [aparentemente insignificantes] reside grande valor cultural *para a nova vida*”. Portanto, defende um enfoque social para o princípio do *autosserviço* pessoal e coletivo, mas conjugado aos esclarecimentos científicos dessas atividades, a fim de esclarecer a natureza e função social dessas tarefas. “[...] A nossa relação com o trabalho no autosserviço, têm importância social” (PISTRAK, 2018, p. 76).

Sua defesa por este princípio também reside na possibilidade da educação pelas crianças, uma estratégia de uso recorrente em nossa educação, a qual consiste em “(re)educar” os adultos por meio das crianças. Não se deve, no entanto, sobrepor as tarefas às condições físicas e mentais da criança, mas na devida medida esse princípio não pode ser ignorado.

Já os **trabalhos sociais sem qualificação especial** são uma forma de trabalho que pode ser considerada uma ampliação do autosserviço. Se caracteriza pela realização de tarefas do tipo de limpeza, conservação de jardins, de monumentos, de arborização etc., mas sob o fundamento da função social da importância dessas tarefas. É, também, parte de uma formação mais geral, que busca consolidar uma cultura coletiva de mútuo cuidado e zelo, inclusive pelos bens sociais e coletivos conquistados. No Ocidente se traduziria no lema da formação “cidadã” para uma gente “civilizada”, com a formação de hábitos para isto.

Haveria em Pistrak traços de uma visão eurocêntrica de civilização e de cidadania? De certo modo, podemos inferir que os países de economia capitalista simbolizavam o que havia de mais avançado em termos de civilização, por terem se beneficiado da Revolução Burguesa. Por isso, mesmo nosso pedagogo sempre faz referência a esses países e seus costumes como algo a ser apropriado pelo regime Soviético. Todavia, esses costumes deveriam ser subvertidos à ordem social que

estava em construção, a qual seria qualitativamente superior à dessas nações à medida que avançaria no processo de emancipação humana.

Esta forma de trabalho não deve ser restrita à escola, mas impelida pelas instâncias sociais. Realizadas fora desse ambiente se tornam organicamente trabalho social da escola. “A escola deve conquistar para si o direito de ter o controle social deste ou daquele campo da vida, o direito e a obrigação de modificar ativamente a vida em uma determinada direção” (PISTRAK, 2018, p. 79-80).

Em relação às **oficinas**, nosso pedagogo faz alguns destaques: é um tema polêmico e com poucos resultados; foi uma forma necessária mas exigia meios dos quais não dispunham ainda; causou certa desorganização na indústria. No Comissariado haveria uma subseção especial da escola do trabalho na seção da Escola Técnica, para tratar da estruturação e funcionamento das oficinas. Esta forma foi muito importante no contexto da NEP, mas a partir de 1921, deu sinais de cansaço.

É um crítico da maneira como essas oficinas vinham sendo abordadas, mas um árduo defensor das mesmas, se colocadas da maneira correta. Para ele, para compreender a essência do trabalho e as relações que se estabelece era preciso muito mais que ler ou ver, era preciso imergir no trabalho; assim a oficina se apresentava como uma ótima forma de mediação.

Nessa direção a oficina se apresenta não como uma etapa da formação, mas como um espaço de experimentação e comparação. Funcionaria como um laboratório. Suas atividades deveriam ocorrer concomitantemente à formação geral. No entanto, é preciso atender a algumas exigências: escolher as oficinas de acordo com os ramos do trabalho mais difundidos; diversificação dos instrumentos utilizados, pois quanto mais instrumentos as crianças e jovens conhecerem, mais ampla será sua formação; precisa ser um espaço de atividade criativa para a criança.

Revela que os métodos do trabalho escolar se baseiam na atividade e na pesquisa; isso o aproxima do chamado ativismo pedagógico desenvolvido nos países capitalistas. Além disso, reconhece a necessidade de considerar o interesse da criança.

Em nosso entendimento, as oficinas funcionariam como uma fábrica em miniatura, na qual as crianças pequenas, na Escola de Primeiro Grau, experimentariam alguns ramos da indústria, manipulando instrumentos e criando objetos úteis. Assim terão consciência do que é trabalho produtivo, pois falamos aqui de trabalho socialmente útil, ou seja, aquele que produz valores de uso. Enquanto

para os jovens de Segundo Grau, as oficinas já poderiam ser exercidas na própria indústria. “A oficina será utilizada na escola, antes de tudo, para os estudantes adquirirem hábitos de trabalho bem definidos, necessários e importantes para a educação geral” (PISTRAK, 2018, p. 87).

Na implantação dessas oficinas ocorreu um problema que nosso pedagogo considera muito grave: o autofinanciamento. Algumas oficinas começaram a comercializar os objetos produzidos pelos estudantes, de tal maneira que o rendimento poderia custear as despesas da própria oficina. Para ele, essa abordagem, dentre outros problemas, poderia levar à excessiva exploração da criança, além de uma precoce profissionalização e limitação da criatividade, já que teriam que produzir objetos previamente determinados e uma deturpação dos princípios da escola do trabalho soviética. Pistrak (2018, p. 93), naquela época, já se preocupava com o processo de mercantilização no ensino, o qual denomina de “empreendimentos econômicos” na escola. “O perigo aqui deve-se a uma razão importante, pois não há órgãos de proteção do trabalho, como no caso da fábrica, que regulamentam o trabalho da criança na escola” (PISTRAK, 2018, p. 93).

Contudo, caso o autofinanciamento não desloque a natureza do trabalho pedagógico, servindo apenas para a reposição de materiais das oficinas e/ou pagamento de instrutores, sem gerar lucros para a escola; se o gerenciamento das finanças ficar ao encargo das crianças, etc., não feriria os princípios da escola soviética.

Quanto ao **trabalho agrícola**, este seria outra forma de trabalho de grande importância. No início, Pistrak lembra que não se constituía em uma preocupação, mas depois passou a levantar interesse dada a necessidade de inseri-lo nas escolas do campo e dos centros industriais. Nosso pedagogo suscita uma reflexão importante sobre a educação do campo, tema ainda hoje discutido por nós educadores e educadoras.

Nas Escolas da Juventude Camponesa, organizada pela Juventude Comunista, o trabalho agrícola tem lugar central. A partir disso, se organiza toda escola, seu conteúdo, sua estrutura. De tal maneira que essa escola é inconcebível sem o trabalho agrícola. Dada a essa experiência, Pistrak defende que toda escola localizada no campo disponha de um espaço adequado para a realização dessa forma de trabalho, para a organização de uma pequena economia agrícola, cuja finalidade seja elevar os níveis da agricultura na URSS. “A questão central, dessa forma, está

em *aproximar a escola das necessidades da economia camponesa*” (PISTRAK, 2018, p. 100, grifos do autor).

Esse estudioso ainda defende que as escolas situadas nas cidades também deveriam estudar o campo, uma vez que a união entre camponeses e proletários, cidade e campo eram, e ainda são, questões pendentes. Dessa maneira, o trabalho agrícola nas escolas urbanas diria respeito a aspectos da cultura do campo nas cidades. “Sentir a terra, compreender o trabalho com a terra, eis uma afinidade que todo cidadão da URSS deve ter” (PISTRAK, 2018, p. 102).

No entanto, aponta alguns problemas advindos da utilização desse tipo de trabalho, tais como: não se pode deixar uma grande produção agrícola nas mãos das crianças, dadas suas condições físicas; deve ser tomado em sua dimensão pedagógica e não na dimensão econômica, vistas a obter rentabilidade. Uma prática que considere essas dimensões separadamente prejudica o trabalho escolar.

No tocante ao **trabalho na fábrica**, Pistrak demonstra sua insatisfação com o que acontecia. Lamenta que o trabalho das crianças diretamente na fábrica se encontre ausente da prática escolar, embora os programas do GUS exigissem isso explicitamente. Para ele, este fato se constituía no principal problema daquele período. Entretanto, começava a se discutir novamente o papel do trabalho fabril no trabalho escolar graças ao protagonismo da Juventude Comunista.

Existia também as Escolas junto das fábricas, mas nestas, segundo Pistrak, o caráter profissionalizante já estava em curso. Não é desse tipo de formação que essa forma de trabalho deveria solidificar, mas sim uma formação técnica de caráter amplo e não de especialização, pois a fábrica era entendida como um fenômeno típico da atualidade. De lá, diz-nos Pistrak (2018), saem os muitos fios que ligam a economia e se entrelaçam na vida. Seu valor pedagógico consiste em possibilitar aos indivíduos a leitura histórico-concreta da realidade.

Nosso autor busca demonstrar, através de uma análise sociológica e histórica, a utilidade pedagógica da fábrica ante o conhecimento científico. Para exemplificar sua defesa relaciona a grande produção com as descobertas na área da matemática, da física e química, dentre outras. Para tanto, o trabalho na fábrica traria a conexão entre as ciências e a atividade prática. Além disso, naquele contexto era preciso elevar a produção industrial para garantir o avanço das forças revolucionárias. Por isso, a pressão pela profissionalização precoce tornou-se uma realidade. “Consideramos que a principal tarefa na escola é a exploração com os estudantes dos

fiões e nós provenientes da fábrica” (PISTRAK, 2018, p. 110). Assim, a fábrica é também o centro da escola e as demais formas de trabalho se complementam a esta.

Por fim, temos o **trabalho de “serviço”**. Em nota, o tradutor afirma ter mantido esse termo “serviço” tal qual no original, pois nosso pedagogo alega que essa denominação foi proveniente do Komsomol e que não havia um termo que o substituísse. Equivale a todo tipo de trabalho que não seja diretamente dirigido à produção material. Provavelmente, nossos revolucionários desconheciam o termo empregado por Marx para designar as atividades que não produzem diretamente valores de uso, que seja trabalho não produtivo.

Abrange essa forma de trabalho os domínios das cooperativas, envolvendo aqueles que atuam no comércio, nos bancos, dentre outros exemplos; os funcionários do estado de uma maneira geral, tais como professores nos diversos espaços e profissionais ligados à promoção da saúde. São atividades que colaboram no processo de circulação e distribuição das mercadorias. Embora Pistrak não faça essa discussão explícita acerca do trabalho produtivo sabemos, com Marx, que essas atividades não produzem mais valia de maneira direta.

A escola também tinha a tarefa de preparar seus estudantes para essa forma de trabalho; todavia, isso deveria ocorrer na prática e não contemplando manuais ou com meras observações. Era necessário que os jovens se apropriassem de todos os domínios da vida soviética, inclusive de todas as formas de trabalho possível, fazendo isto pela práxis. “Cada forma de trabalho de “serviço” deve ser concebida pelos estudantes, [...] como trabalho social, necessário e útil – trabalho socialmente importante em seu respectivo espaço” (PISTRAK, 2018, p. 120, grifo do autor).

Nessa obra Pistrak se detém em analisar a situação da educação soviética após esse pequeno decurso de tempo, além de apontar em linhas gerais os pressupostos básicos para o que chama de “*construção do sistema de educação comunista*” (PISTRAK, 2018, p. 155, grifo do autor). Pelo seu teor entende-se o seu comprometimento com a causa revolucionária. No entanto, dada também a lucidez de suas considerações despertou a ira de radicais totalitários que passaram a vê-lo como inimigo, por isso suas obras e história foram censuradas. Ainda assim, nos dias atuais suas lições podem servir de norte para educadores e educadoras conscientes da luta revolucionária, cuja fenda histórica se situa no horizonte da possibilidade.

A obra *Ensaio sobre a escola politécnica*,⁷⁵ de 1929, pensa uma educação no momento de transição a partir dos anos de 1920, rumo ao comunismo. Em seu prefácio, nosso autor salienta que o presente livro é fruto de palestras proferidas por ele desde 1925 sobre a escola politécnica. Para alguns, a transição se refere ao momento da guinada revolucionária, mas Pistrak, assim como outros, em vários momentos indicam que compreendiam aquele momento de construção do socialismo como um estágio preparatório para o comunismo.

A tarefa principal da escola é educar uma geração capaz de “instituir o comunismo definitivamente”, no período de transição, durante a ditadura do proletariado [...] o trabalho socialmente produtivo das crianças pode se tornar um meio extremamente poderoso para a educação comunista. (PISTRAK, 2015, p. 19).

Ao mesmo tempo, ao longo dessa obra em Pistrak, a transição também parece se situar entre o pioneirismo da revolução e sua estabilização, como entende Freitas, L. (2015, p. 8) que salienta no seu prefácio à edição brasileira: “o referido período de transição é a transição russa ao socialismo durante a década de 1920”. Essa constatação encontra ressonância nos escritos do autor, todavia prevalece na maioria das menções sobre a transição, a primeira visão: do socialismo soviético como patamar de desenvolvimento para o comunismo. Isso em Shulgin (2013), na obra *Rumo ao politecnismo*, também traduzida e prefaciada por Carlos de Freitas, é bem mais incisivo e sem controvérsias.

Se o traço característico da sociedade burguesa consiste na ruptura entre trabalho intelectual e manual, se na sociedade comunista existe a fusão, a conexão completa dos dois, então, no período de transição, coloca-se a tarefa importante de achar os caminhos corretos desta conexão, desenvolver a metodologia do trabalho social. (SHULGIN, 2013, p. 85).

Pistrak inicia sua obra apontando que não há uma definição clara e precisa do que vem a ser o politecnismo. Segundo o mesmo, a maioria das reflexões sobre o tema decorre de algumas passagens de Marx e Engels, de Lenin, além dos escritos de Krupskaya e Lunacharsky. Também sinaliza que não possui a pretensão de apresentar tal definição e pensa que a mesma decorrerá do próprio movimento histórico-social em que se pretende dar base para a formação politécnica.

⁷⁵ Ensaio de escola politécnica no período de transição (em russo: Очерки политехнической школы переходного периода).

Pensamos que a definição surgirá como resultado da análise do problema como um todo, de como o colocamos para o período de transição, sendo que nos parece importante não somente buscar uma definição daquilo que será (ou deverá ser) a escola politécnica no futuro, mas como se deve construí-la atualmente no período de transição. (PISTRAK, 2015, p. 17).

Pistrak apresenta algumas características da escola politécnica que consta no programa do partido e as fundamenta em Marx, cuja concepção foi apresentada na resolução do I Congresso da Primeira Internacional e nas observações feita por Engels no *Anti-Düring* (1878), as quais resume da seguinte maneira:

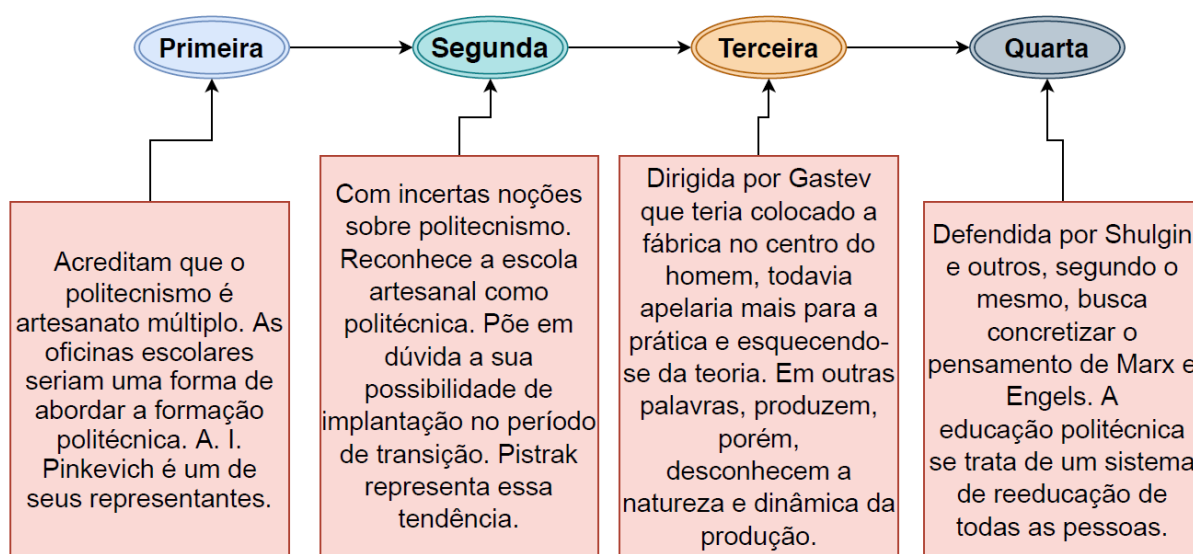
- primeiro, a participação direta das crianças no trabalho produtivo;
- segundo, o conhecimento na teoria e na prática dos princípios científicos gerais de todos os processos de produção [...];
- terceiro, a união do trabalho produtivo com a educação física e os desenvolvimentos intelectual [...]. (PISTRAK, 2015, p. 21).

São precisamente sobre estas indicações que Shulgin vai fundamentar a sua crítica ao politecnismo de Pistrak no capítulo *A luta pelo politecnismo*. Mas antes, em *Rumo ao politecnismo* (artigo que dá o título de sua obra), também referencia Marx e Engels; destaca a configuração atual dos programas escolares e condena veementemente o caráter livresco que a escola continua tomando. Sugere que há inúmeras possibilidades de utilização do ensino politécnico, mas estas são desperdiçadas. É um arguto defensor da consideração das várias instituições na formação dos indivíduos.

Acerca da polêmica com Pistrak, dentre outros, Shulgin inicia a discussão colocando que as exigências do politecnismo se deu pelo processo de industrialização, pois no início quando se colocou essa proposta no programa do partido, houve ruidosa resistência, vindas de vários setores. Mas passados dez ou onze anos (as vezes menciona 12), como ele indica, naquele momento passa-se a exigir que essa diretriz seja atendida. Salienta que “a nossa construção socialista se apoia no homem desenvolvido de modo *politécnico*” (SHULGIN, 2013, p. 192, grifo do autor).

E o que vem a ser essa formação? Quanto a isso nosso pedagogo é mais evasivo e concentra sua discussão sobre a concepção de politecnia de seus colegas. Destaca que se presencia quatro tendências sobre esse tema:

Figura 42 – Tendências na abordagem do politecnismo segundo Shulgin (2013)



Fonte: elaborado pela autora.

O que Shulgin indica é que a utilização das oficinas escolares por si só não garantiria uma formação politécnica, pois o que ocorria na realidade era o uso de algum trabalho manual, porém sem sua base teórica. Nessa esteira, Pinkevich teria confundido e aproximado Marx de Robin, substituindo assim o marxismo por anarquismo (SHULGIN, 2013).

Ele detém grande parte do texto a demonstrar as oscilações e incompreensões, que segundo ele teria tido Pistrak sobre a escola politécnica e sobre a oposição entre cidade e campo. Para ele seu colega não teria entendido a formulação marxiana de politecnismo. Lembremos que Pistrak considerava as oficinas como uma das formas de abordar o trabalho educativo, mas não fazia menção ao politecnismo.

Esse tema surge ao abordar o trabalho na fábrica, que para ele teriam uma formação industrial, conjugando alguma atividade agrícola; e na agricultura, onde prevaleceria a adoção dos ramos agrícolas e alguma atividade fabril, quando possível. Isso é alvo de crítica por parte de Shulgin. No entanto, Pistrak (2015, p. 22) indicaria que ele não o compreendia quando disse: “nem tudo que a escola dá às crianças é abrangido pelo conceito de politecnismo”, e mais adiante:

Em termos gerais, a escola deve resolver os três problemas: o problema do desenvolvimento intelectual, do desenvolvimento físico e da educação politécnica, mas apenas se pode considerar uma escola como politécnica se

existe nela as características em ***ligação mútua e combinada de todos estes três aspectos em um todo único***". (PISTRAK, 2015, p. 22, grifo do autor e nosso).

De fato, há em torno da politecnia um grande debate sobre seus aspectos teórico-práticos, debate este que participam muitos estudiosos revolucionários, além dos setores econômico-estatal. Pistrak apresenta uma visão mais realista sobre esse tema, enquanto Shulgin parece mais otimista quanto a seu desenvolvimento. Algo é certo: a indefinição continua.

Ao longo de suas obras, Pistrak sempre menciona Krupskaya e faz-lhe por vezes algumas defesas de seu pensamento. Isso pode nos indicar que há uma aproximação intelectual e política maior entre eles. Sobre esse tema a grande pedagoga soviética faz várias indicações, estando algumas dispostas no texto *Sobre o politecnismo*, no qual apresenta um breve contexto do atraso russo em relação a outras nações em relação as técnicas da produção moderna. Destaca nossa pedagoga que:

Do trabalhador moderno são exigidas, portanto, habilidades para adaptar-se a as condições de mudança da produção e do domínio de novos métodos de produção. Em nosso país, no qual é preciso ter o mais rapidamente possível uma base produtiva para a construção socialista [...] a perspectiva politécnica das massas tem um papel crucial. (KRUPSKAYA, 2017, p. 149-150).

Continua defendendo ao longo do texto que a reconstrução da economia despertava nas crianças e nas massas grande interesse pelas técnicas de produção, condições necessárias para implementação da escola politécnica. Problematicando a questão com outros estudiosos e ativistas da época expõe sua concepção de politecnia, também embasada em Marx: "o politecnismo é um sistema global na base do qual está o estudo da técnica nas suas diferentes formas" e ainda que "não é alguma matéria específica de ensino, ele deve impregnar todas as disciplinas" (KRUPSKAYA, 2017, p. 151).

Salienta que o politecnismo diverge da profissionalização por sua natureza que tem como centro a compreensão dos processos de trabalho por diversos meios; que tem a capacidade de unir o teórico e o prático. Enquanto a segunda tem como foco o desenvolvimento de uma habilidade específica.

Voltando à Pistrak, compreendemos que uma limitação do pensamento desse estudioso consiste em pensar várias atividades como trabalho e por conjecturar que haveria uma formação politécnica mediante a prática dessas atividades, pois se a correta união entre teoria (trabalho intelectual) e prática (trabalho manual) consiste

numa premissa básica da escola politécnica, Pistrak desloca o papel do trabalho como protoforma do ser social e, portanto, enquanto princípio educativo. Para uma sociedade qualitativamente nova que supere essas dicotomias o trabalho precisa tomar o seu devido lugar central na construção humana. Sua riqueza reside na clareza da apreensão da atualidade e no entendimento do materialismo histórico-dialético como método de análise dessa realidade. Isso lhe permitiu perceber os problemas que decorriam da mesma.

Sua perspectiva pedagógica pode ser considerada como uma Pedagogia materialista histórico-dialética, pois aprofundou a discussão da educação por este método e compreendeu, como poucos, a essência do fenômeno educativo de sua época. Ao propor uma educação contextualizada reconheceu a primazia da materialidade em última instância.

Compreendemos também que Shulgin, embora dizendo buscar nos clássicos marxiano-engelsianos a fundamentação de suas ideias, esquece que para Marx a objetividade possui prevalência sobre a subjetividade, ao menos em última instância. Desse modo, aprisiona-se às premissas sobre educação de Marx e Engels e as transforma em um receituário a ser seguido. Esquece-se da dialética. No entanto, sua Pedagogia do meio, alicerçada na vida social com todas suas instâncias, extravasa ainda mais a noção de educação tão difundida ainda hoje. Com as indicações de Shulgin, a educação se amplia de tal maneira que a escola se torna uma das possibilidades educativas, mas não a única, nunca a única.

Mas o programa [programa escolar] fala de outra coisa: o que deve saber e ser capaz de fazer uma criança do quarto grupo, e não o que o professor “deve” passar na sala de aula. A escola é vista de novo como uma escola de estudo e o professor como um professor, e não como um assistente das crianças na organização da sua autoeducação e aprendizagem (SHULGIN, 2013, p. 160-161). Por entender que as experiências da criança se constituem em momentos formativos e ricos, na defesa que faz pela “pedagogia do meio fabril e rural” acaba recaindo na ideia de “uma educação espontânea” (SHULGIN, 2013, p. 173).

Além disso, Shulgin (2013) também se preocupa com a educação do campo e prospecta a necessidade de criação de uma pedagogia do campo. Ainda em sua obra apresenta dados tabulados sobre as atividades de trabalho realizadas pelas crianças. Salta aos nossos olhos o fato de que embora sendo uma escola de educação congênere, está clara a distinção das atividades por sexo: para os meninos atividades

que exigiriam mais “força” enquanto para as meninas atividades ditas de “meninas”, tais como: costurar, tricotar etc. (SHULGIN, 2013, p. 166-168-170). Mesmo na União Soviética onde o levante feminista foi atuante na revolução, a luta pela emancipação feminina encontrou resistência.

No geral, há pontos de concordâncias: todos pensam em uma formação multilateral, a qual podemos equiparar ao termo mais recorrente hoje nos estudos marxistas, a omnilateralidade. Esta se caracteriza pela formação integral dos indivíduos, com base nos princípios marxianos, atrelando formação intelectual, manual e espiritual. Tal ideal formativo tem como princípio unificador o trabalho, trabalho produtivo. Além disso, todos buscavam consolidar uma sociedade eminentemente nova e empreenderam todas as forças para este fim. Muitos colocaram a vida a prêmio, outros a liberdade de expressão. Levaram suas ideias até as últimas consequências!

Seu tesouro consistiu sobretudo em conjugar elementos das perspectivas pedagógicas de matiz burguesa, do pensamento utópico, anarquista e socialista, elevando-os a um patamar qualitativa e quantitativamente novo. Subvertendo a razão de ser da escola, permitindo elaborar a “crítica da crítica” da ciência pedagógica. Nessa direção, está para além das pedagogias que lhe antecederam.

Ademais, as categorias e princípios desenvolvidos se cristalizaram como herança para a educação nos nossos dias e, quem sabe, para os novos dias que hão de chegar! Juntamente com outras contribuições compõe a chamada Pedagogia Socialista que ronda a educação de diversos países. Paira no ar como um espírito revoltado pronto para agir. Que lições podemos extrair dessa experiência pedagógica para a nossa atualidade? É possível transplantá-la para os dias de hoje e para qualquer país? De fato, não é esta nossa proposição. Como demonstramos no início do texto, em termos de realidade brasileira, é provável que esta pedagogia não seja de conhecimento comum de nossos professores e professoras. E por que não a conhecemos?

Sua natureza eminentemente revolucionária, com bases marxistas e socialista, por toda crítica que faz a educação tradicional, assim como, à escola nova e as apropriações do trabalho como princípio educativo que lhe foi anterior, faz dessa pedagogia uma concepção crítica que exacerba temas que há muito tempo faziam parte da tradição pedagógica.

4.2 “Passar fazendo caminhos”: os conceitos centrais

Retomando as palavras de Antônio Machado, iniciamos nossa discussão lembrando que a Revisão da literatura e a revisão bibliográfica das obras possibilitou confrontar o que os autores dizem e as interpretações que fazem dos mesmos. Assim, passamos “fazendo caminhos” sobre os conceitos mais discutidos na literatura.

Dessa maneira, prospectamos que a Pedagogia Soviética, denominação assumida por nós, avança qualitativamente na concepção de formação humana e de escola, bem como de sociedade e de educação. Logo, perscrutamos que a educação escolar soviética salta ontologicamente, no período revolucionário, ante as pedagogias gestadas em sistemas capitalistas e delas se distancia, mesmo das mais críticas e “bem-intencionadas” como podem parecer.

É mérito da Pedagogia Soviética buscar formar o novo homem para atuar como construtor da sociedade que se forjava, isso em plano imediato e mediato. Para assegurar essa construção, os pioneiros perceberam que toda a vida deveria pautar-se para tal intento. Por isso mesmo, uma revolução cultural se fazia urgente e necessária; desta feita, a educação e a escola, a exemplo da tradição burguesa, compareceu nesse processo.

Percebemos que essa concepção de formação não se restringe à particularidade da União Soviética, mas se universaliza à medida que põe o avanço do socialismo como objetivo comum, buscando expandi-lo por todo mundo.

Além disso, essa práxis pedagógica soviética se constituiu na primeira experiência educativa com base no programa marxiano-engelsiano de formação humana, nessa linha recupera o elo-perdido da educação: trabalho manual e trabalho intelectual. Busca então reunir, religar esses elos, unificando-os; por isso o lema da escola única e unitária, vistas uma formação multilateral como aponta Krupskaya e Pistrak, dentre outros.

Diferentemente das teorias pedagógicas gestadas em países cujo capitalismo se constitui o sistema vigente, onde no máximo as discussões entre educação e trabalho conduz a uma formação profissional destinada a atuação no mundo do trabalho, cristalizando a histórica dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Ao contrário, a Pedagogia Soviética buscou superar essa cisão embrionária e fez avançar a história da pedagogia, enquanto ciência da educação e repôs a discussão do tema trabalho-educação no centro dos debates educacionais.

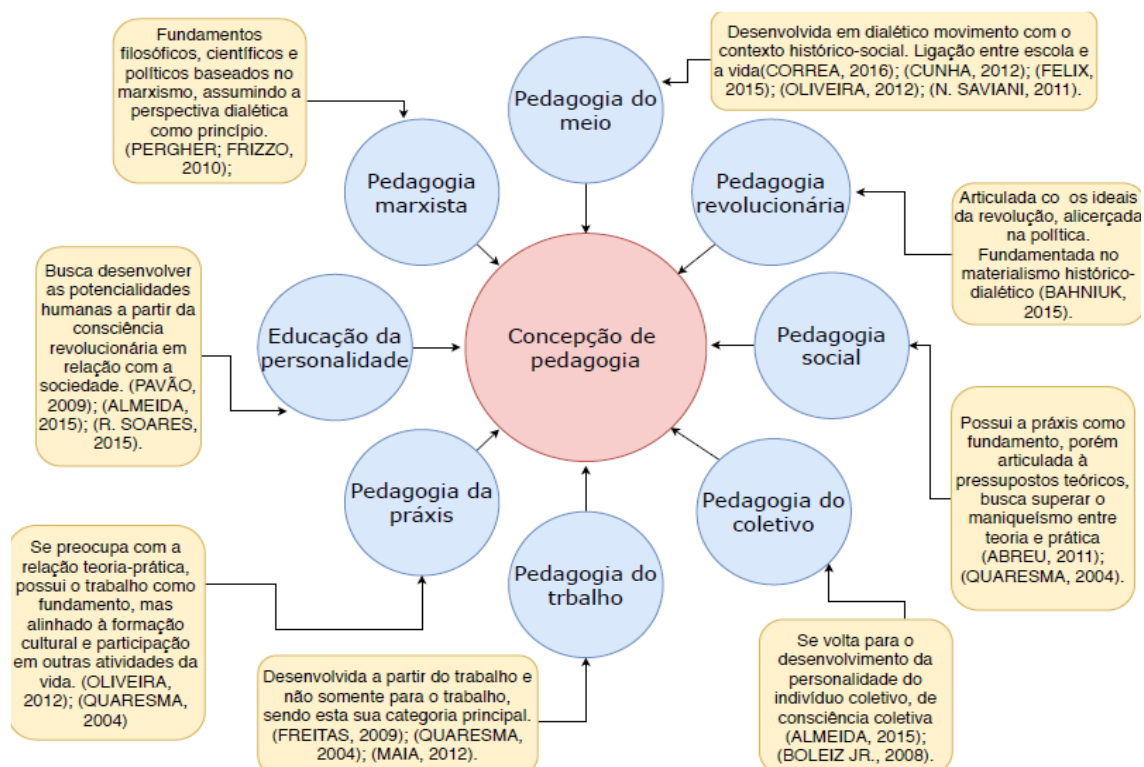
Na leitura dos artigos, dissertações e teses fomos circundando as definições e apontamentos sobre as principais categorias identificadas e buscamos traçar a partir dessas produções um panorama da concepção de educação, escola e pedagogia que os autores depreenderam da pedagogia soviética.

À primeira impressão, notamos que esses elementos aparecem de forma embrincada, pois a concepção de educação é tão ampliada que fica difícil distinguir o que é próprio do ensino, do que é próprio do cotidiano e o que seja próprio da teoria pedagógica. Essa impressão encontra ressonância na colocação de Boleiz Júnior (2008, p. 29) quando aponta que nas elaborações pistrakianas “educação, escola e pedagogia estão diretamente ligadas às questões políticas”, ou seja, ligadas à vida.

Dentre as produções destaca-se o caráter sócio-político assumido pela pedagogia, com base na chamada pedagogia do meio que encontra em Pistrak, Krupskaya e, sobretudo em Shulgin, uma elaboração mais definida, a qual se volta para o contexto histórico-social do fenômeno educativo, mas que busca desenvolver esse contexto vistas à construção do socialismo. Dessa forma “a concepção apresentada por Krupskaya e outros autores comunistas envolve a chamada “Pedagogia do meio”, que considera a formação do sujeito possível em sua interação com o meio social, ou ambiente, no qual está inserido” (LODI-CORRÊA, 2016, p. 225).

Para além desta concepção outras perspectivas são apresentadas pelos autores, reforçando o caráter político-revolucionário dessa pedagogia, a qual buscou formar pelo trabalho, vistas a superar o dogma pedagógico da ruptura entre pensadores e executores, entre cabeça e mãos, trabalho intelectual e trabalho manual. Por fim, propôs-se colocar em prática o programa marxiano-engelsiano de educação. Todavia, não se trata de um transplante, mas de uma urgência cotidiana; a realidade revolucionária exigiu uma educação condizente com a sociedade que se almejava implantar. Vejamos no diagrama abaixo a síntese da perspectiva pedagógica soviética.

Figura 43 – Síntese da concepção pedagógica presente nos trabalhos



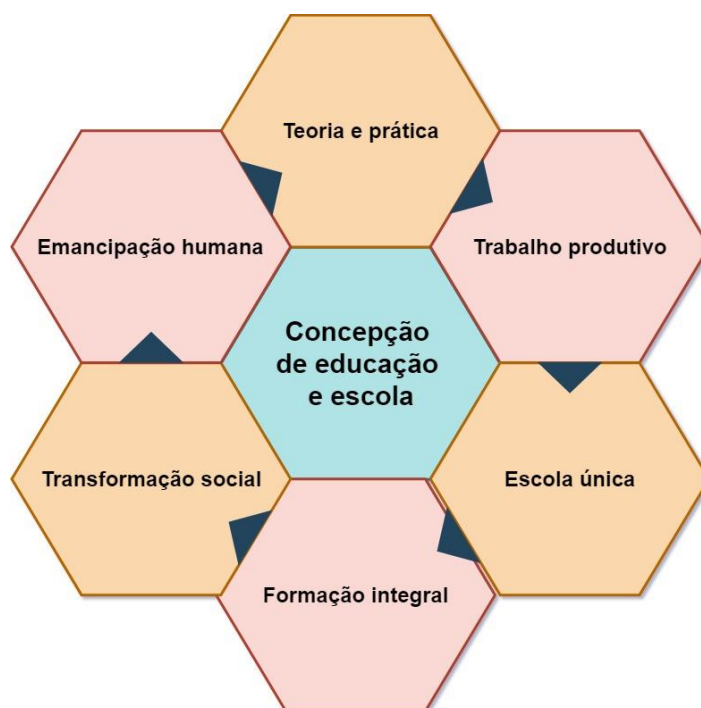
Fonte: Elaborado pela autora.

A mais complexa das elaborações da Pedagogia Soviética trata das dimensões da educação no sentido estrito e ampliado. Aliás, essa ideia de educação formal, informal e não-formal se dissolve, pois, a escola não se constitui em um ambiente à parte da sociedade; muito ao contrário, a integração entre esses momentos da vida ocorre por intercâmbio com o próprio trabalho. Os teóricos dessa pedagogia apresentaram “uma proposta de Educação Integrada, onde o trabalho socialmente útil apareceu como elemento integrador das dimensões econômicas, políticas e sociais” (FREITAS, L., 2009).

De uma maneira geral os elementos circundados nas produções analisadas com base nas aproximações entre seus autores/as, nos permite indicar que a teoria pedagógica soviética, como demonstra a figura abaixo, gira em torno de seis temáticas principais: o **trabalho produtivo** visto como o elemento articulador da nova sociedade; a possibilidade de uma nova visão sobre a **relação teoria e prática**; a **transformação social**, tanto nos aspectos materiais quanto culturais; 4) o projeto histórico da **emancipação humana**; a **escola única do trabalho** como espaço de transformação, embora não o único; e, a promoção da **formação integral**, baseadas

nas ideias marxistas visando o alcance de uma consciência individual e coletivamente socialista.

Figura 44 – Temáticas sobre a concepção de educação e escola



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à categoria da atualidade, na esteira de Pistrak, Bahniuk (2015, p. 155) infere que “a atualidade se refere às questões essenciais da vida desenvolvidas em determinado período histórico. No referido contexto russo, dizia respeito às contradições instauradas na construção da sociedade socialista em luta com o imperialismo capitalista”. Resta-nos então, para os dias atuais, apreender as múltiplas relações estabelecidas hoje entre os diferentes complexos sociais; só assim poderíamos esboçar um projeto histórico de transformação social.

Inferimos que há uma básica distinção entre os termos **trabalho educativo**, **trabalho formativo**, **trabalho escolar** e **trabalho pedagógico**. Porém, nos trabalhos revisados que apontaram esses termos, prevalece uma indistinção ou falta de detalhamento dos mesmos. Inclusive nas obras de Pistrak numa leitura mais apressada, essa distinção nem sempre é clara.

Essa ausência conceitual pode gerar incompreensão sobre a natureza da apropriação do trabalho na escola; por conseguinte, da função da ação docente e dos aprendizes. Percebemos, pelas obras do autor que os três primeiros termos dizem

respeito ao trabalho tomado em sua dimensão pedagógica, enquanto princípio educativo. Desse modo, se refere à atividade de apropriação pelos aprendizes dos conhecimentos teórico-práticos que emergem da atualidade a partir do trabalho realizado sob diversas formas. Enquanto o último, se refere à ação do professorado propriamente dita, a atividade de ensino com todas as suas mediações.

Segue algumas das várias passagens da obra em que podemos perceber essa sutil diferença. Assim, diz-nos Pistrak sobre o **trabalho pedagógico**: “as crianças devem entrar no conselho escolar para *trabalhar organicamente* na construção da escola, para participar de todas as questões *pedagógicas* da escola”. Destaca ainda que “o envolvimento das crianças no trabalho pedagógico da escola se manifesta também na participação delas na recepção dos novos estudantes na escola” (PISTRAK, 2018, p. 250-253, grifos do autor).

Ele enfatiza os fundamentos da organização do **trabalho formativo**, que deve organizar-se do ponto de vista histórico, a partir da concepção marxista de história. Continua seus exemplos, agora abordando a matemática, a qual para ele deve contemplar as novas descobertas na área, à época, chamada de alta matemática, que iria corroborar com a nova abordagem das ciências naturais na escola soviética. Pistrak, cita alguns exemplos de quais conhecimentos precisam ser inseridos e também revistos, afastando a dimensão contemplativa das ciências da natureza. Por isso mesmo, entende que essa dimensão do trabalho está relacionada ao ensino-aprendizagem mediado pelo trabalho social em algum nível e forma. Para corroborar com nossa percepção, nos amparamos Cunha (2012, p. 75, grifo nosso) quando alega que,

o **trabalho educativo**, portanto, inicialmente teve na sua base o estudo da parte técnica e da extração de material protagonizados pela própria fábrica. Com fulcro nesta premissa, os alunos inicialmente eram direcionados a uma familiarização com a fábrica, através de visitas e excursões, para posteriormente chegar ao trabalho propriamente dito.

Rodríguez (2004, p. 127, grifo nosso), no entanto, entende o trabalho educativo como o trabalho do professor do qual se exigia certa responsabilidade social, perante a educação e sua organização para a formação dos educandos: “**o trabalho educativo** era um trabalho de organização. A estrutura da organização exerce uma profunda influência na conformação da personalidade da criança, seja na organização familiar ou escolar”. Como sua análise se debruça nos princípios da pedagógicos elaborados por Makarenko durante a direção da Colônia Gorki, logo, pela

interpretação da autora, podemos deduzir que haveria uma distinção entre a concepção de trabalho educativo em Pistrak e em nosso pedagogo ucraniano, o que pode indicar também uma distinção feita pela interpretação de seus interlocutores.

No tocante à categoria da **Escola única**, podemos inferir que não há um consenso interpretativo entre os autores revisados. Por exemplo, Quaresma (2004, p. 12, grifo da autora), com base em Machado (1989) aponta que no interior do movimento operário havia divergências quanto a sua forma de criação e condução:

no primeiro Congresso da Internacional dos Trabalhadores do Ensino em 1922, surge a proposta de alguns membros de defesa da escola única racional universal. Para estes “a escola não deve estar a serviço de uma classe”. Outro grupo, porém, defendia a “escola de classe” sendo que, para estes a educação não deve ser socialmente neutra e seu objetivo é desenvolver a consciência do aluno para que compreenda a importância e a necessidade de lutar por um mundo melhor.

De fato, as leituras das obras de Pistrak indicam que na Pedagogia Soviética prevaleceu a segunda visão, dadas as características da transição socialista. Assim se constituiu em uma escola de classe, que atendesse as exigências da classe trabalhadora enquanto classe eminentemente revolucionária, mas visando perder esse caráter em uma sociedade em que as classes sociais estivessem totalmente abolidas.

Desse modo, pensamos que numa sociedade comunista não é a escola que desaparece e sim, seu caráter de classe. Primeiro precisa-se eliminar os seus traços capitalistas; depois impregná-la e consolidá-la com os valores da nova sociedade; para enfim, extinguir seu caráter de classe, justamente porque a sociedade “aboliu” sua necessidade de estar cindida em classes sociais. Assim, em um momento de transição é preciso que a escola, como outras instituições, passe para as mãos da classe trabalhadora; seja criadora e transmissora da sua cultura, cuja organização e ideologia dessa classe compareça em oposição à antiga. Porém, somente em uma sociedade verdadeiramente emancipada a escola tende a perder seu caráter de classe, pois já não há nenhuma necessidade de uma classe se afirmar sobre a outra.

Precisamente, o projeto educacional soviético buscou atender as primeiras tarefas. Seu principal limite esbarra nos limites dos rumos que a revolução tomou, não conseguindo avançar na abolição das práticas econômicas capitalistas.

Tonet (2010) problematiza as apropriações feitas por estudiosos a respeito da constituição de uma teoria pedagógica socialista, os quais partem do pressuposto de que “a revolução soviética tinha sido uma revolução de caráter socialista e de que

o caminho trilhado por ela, não obstante todos os percalços, continuava a ser socialista”.

Entre os autores proeminentes que, de formas diferentes, buscaram contribuir para essa tarefa encontramos A. Makarenko, M. Pistrak, C. Freinet, G. Snyders. No Brasil também surgiu uma plêiade de autores, que se debruçaram sobre essa problemática. Apenas como exemplo podemos referir: D. Saviani, P. Freire, P. Nosella, L. Machado, M. Arroyo, J. C. Libâneo, P. Gentili, G. Frigotto, N. Duarte. (TONET, 2010, p. 46).

Sem adentrar nas particularidades e contribuições de cada um desses autores, Tonet (2010) segue na discussão abalizando que a principal característica de uma sociedade cindida em classes é a divisão social do trabalho. A partir disso, separa-se trabalho manual e trabalho intelectual. Sabemos que esse é um atributo das sociedades regidas pelo capital, cuja exacerbação se deu no contexto da sociedade burguesa. Logo, numa sociedade para além do capital, “a superação dessa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre teoria e prática, vale dizer, a apropriação dos produtores do saber a respeito do conjunto do processo produtivo” seria uma questão crucial para um projeto socialista de sociedade.

Ora, na União Soviética, por estar, supostamente, neste processo de construção do socialismo, estariam dadas as condições mais favoráveis para o desenvolvimento dessa teoria pedagógica. É desse pressuposto que partem as teorias pedagógicas de Makarenko, Pistrak e outros autores. Não por acaso as obras de Pistrak e Pinkevich se intitulam, *Fundamentos da escola do trabalho* [conforme tradução brasileira] e *A escola de trabalho socialista*. (TONET, 2010, p. 47).

Nessa direção, a educação contribuiria com esse projeto a medida que buscasse a união entre esses dois momentos: o teórico e o prático. Sem dúvidas, essa condição estava no horizonte dos pioneiros da Pedagogia Soviética, assim como das demais contribuições pedagógicas, hoje denominadas de pedagogia socialista, a qual compõe um grupo bem heterogêneo de correntes de pensamento, cuja gênese pode ser compreendida entre os socialistas utópicos e os marxistas. Certamente, o trabalho se constitui no princípio unificador da Pedagogia Soviética, bem como da pedagogia dita socialista.

No entanto, para esse estudioso marxista, uma perspectiva pedagógica para além do capital só poderia se concretizar sob uma base material que superasse a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cuja forma mais elaborada, tal qual a formulação marxiana, é o trabalho associado.

Na URSS “o processo histórico demonstrou que aquele tipo de socialização da economia, sob o comando do Estado e naquelas circunstâncias, nada tinha a ver com socialismo”, não havendo assim, a possibilidade de implementação dessa forma de trabalho. Sem a superação da forma capitalista de apropriação do trabalho, denominado assalariado, o avanço do projeto socialista fica comprometido. Na dimensão educativa, inviabilizou “a entificação omnilateral do ser humano” (TONET, 2010, p. 48).

Fica claro nas indicações de Pistrak que a ideia de unificação da escola não diz respeito à abolição de uma escola de classe, mas sim da utilização do trabalho produtivo, em sua dimensão educativa. Assim seria em toda a URSS; o trabalho seria o núcleo central da práxis pedagógica da escola, ou seja, o elemento unificador. Todavia, os programas precisavam manter a sua relação dialética com os seus diferentes contextos.

As análises de Saviani, N. (2011) em artigo sobre Krupskaya, corrobora com nossa colocação. Assim podemos dizer que a escola é única, para todos, mas os programas devem ser diversificados:

Outra questão digna de estudo e reflexão é a concepção de escola única. A julgar pela formulação de princípios e pelas propostas de organização e funcionamento do sistema de ensino, não se trata de visão de uniformidade e homogeneidade, mas de unidade na diversidade. Ou seja, não há várias escolas dispersas, mas uma escola, com seus vários ramos, modalidades, graus e níveis, articulados por diretrizes comuns, a serem seguidas segundo as especificidades. Semelhante ponderação vale para a ideia de currículo único: as orientações para seu ajuste às especificidades locais indicam que não se trata de receituário para se seguir à risca, em toda e qualquer situação. (SAVIANI, N., 2011, p. 35).

Também Pergher e Frizzo (2010, p. 22) corroboram com essa ideia de uma escola pensada em ligação com o seu contexto: “a Escola Única do Trabalho [...] realiza a organização científica do trabalho de baixo para cima, atraindo a atenção das massas operárias para este tipo de organização”. Além disso, os autores apontam as diferenças entre a escola do trabalho italiana e a soviética. A primeira tem como principal teórico o marxista Antonio Gramsci. Desse importante revolucionário italiano, se extrai também a ideia de escola unitária, a qual não encontramos na literatura pistrakiana sob esse termo, mas aproxima-se do que denominam de desenvolvimento multilateral.

Na escola unitária proposta por Gramsci, ocorreria um processo educativo diferente daquele observado nas escolas que existiam, mesmo entendendo

que essa outra escola não parte do zero, porque a própria prática produtiva industrial constitui o primeiro momento formativo do novo homem socialista. O trabalho educa o novo homem. (PERGHER; FRIZZO, 2010, p. 16).

Percebemos que a partir da conclusão geral em relação ao trabalho educativo, essa categoria, assim como o trabalho formativo, assumem o mesmo caráter. É válido dizer que, por se tratar de um escrito em ato, na obra *Fundamentos da escola do trabalho* Pistrak tenta dar um caminho lógico aos seus escritos, o que nem sempre é possível. Muitas vezes o texto se caracteriza por renúncias e retomadas nas discussões, nem sempre claras. Nosso autor estava preocupado com a ação pedagógica, mais do que com a teoria. Esta última, veio em decorrência da primeira, daí sua importância. Isso também demonstra que o primado da Pedagogia Soviética era a imanência do real, contrárias às impositões puramente idealistas.

Com relação a auto-organização, já mencionamos em momento anterior que percebemos, a partir da revisão da literatura, que a mesma, por vezes, é tomada como equivalente a autogestão, auto direção ou autosserviço.

De fato, na literatura pistrakiana esses termos primeiros são correspondentes, assim como a maioria dos trabalhos revisados os abordam dessa maneira. No entanto, o autosserviço, se constitui em uma forma de abordar o trabalho escolar, é um tipo de trabalho. Talvez essa equiparação se deva pela própria tradição pedagógica em que autogestão e autosserviço são termos análogos, como em Rousseau, já mencionado neste estudo.

A auto-gestão é algo imprescindível para solidificar a capacidade de trabalhar coletivamente; conseqüentemente, vive coletivamente e compreender que necessidades coletivas precisam ser atendidas, para só então atender as demandas individuais. Nessa direção, o sentimento de solidariedade tomara conta da personalidade dos indivíduos. “No que se refere a autogestão, esta deve ser ensinada desde a mais tenra idade, depende da construção da noção de coletividade, hábitos e habilidades de organização” (SOARES DOS SANTOS, 2014, p. 13).

Soares dos Santos (2014, p. 12) refletindo, sobre essa categoria da auto-organização, aponta que a mesma “relaciona-se com a capacidade destes [os alunos] de trabalharem coletivamente; o que compreende responsabilidade, obrigações e, principalmente, compromisso com a coletividade”.

É sobre essa noção que a pedagogia makarenkiana ganhará relevo no período stalinista, sendo apropriada pelo sistema educacional, devido a consideração

dos imperativos do coletivo sobre os desejos pessoais, interpretados pelo governo ditatorial segundo seus interesses.

Emerge da auto-organização a condição do trabalho coletivo, que segundo Rocha e Lombardi (2012), se constituía em uma maneira de organizar o trabalho produtivo, em Makarenko isso aparecia em forma de destacamentos fixos, voltados para desenvolver as atividades cotidianas; e provisórios, para suprir demandas emergenciais. Desse modo “o trabalho coletivo assegurava a manutenção da colônia, com tarefas diárias de autogestão da escola, realizadas por educandos e educadores, e também o trabalho produtivo” (TESSMAN; SANTOS, 2016, p. 3).

Para Rocha e Lombardi (2012), Pistrak define a auto-organização ou auto direção como a participação direta de todos/as educandos/as na atuação do trabalho produtivo material, bem como no intelectual. Dessa maneira, seria um instrumento para que a classe trabalhadora passasse de uma visão de si, para uma classe para si; constituíram-se, também, em agentes da sociedade socialista.

A auto-organização dos estudantes, outra categoria central da Escola do Trabalho, buscava romper relações pedagógicas fundamentadas na exploração e na subordinação. Refere-se à criação de espaços coletivos, removendo a centralidade das decisões escolares de um grupo reduzido de pessoas, contando, de fato, com a participação ativa e criativa dos estudantes, desde os pequenos na construção e condução da escola. (BAHNIUK, 2015, p. 157).

Sobre o **trabalho socialmente útil**, os autores acima mencionados escrevem: “Pistrak (2003, p. 38) ressalta que ‘o trabalho na escola, enquanto base da educação deve estar ligada ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta social útil [...]’” (TESSMAN; SANTOS, p. 2016, p.2).

Já em relação ao **trabalho socialmente necessário**, Tessman e Santos (2016, p. 2), valendo-se de Shulgin (2013, p. 142), pontuam que este é o elemento principal de conexão da escola com a atualidade, por pressuposto, com a vida. Dessa forma “[...] rompe com a limitação das escolas; [...] introduz a criança na sociedade mais ampla; as inclui na vida dos adultos, e com eles ensina a resolver as tarefas do trabalho social”.

Nesse sentido Bahniuk (2015, p. 160) assinala que “esse trabalho potencialmente educativo foi denominado de trabalho socialmente necessário por Shulgin (2013)”. Ainda de acordo com a autora, ele “consiste no trabalho para além da escola, condição segundo a qual, a vida das pessoas da comunidade estaria comprometida”. E ainda “busca articular teoria e prática com vistas à superação da

cisão entre trabalho manual e intelectual”. Vistos dessa maneira, trabalho socialmente útil e trabalho socialmente necessário são entendidos como trabalho produtivo, ou seja, como produtores de valores de uso.

Em Krupskaya (2017, p. 152) trata-se da própria função social da escola: “a instrumentação com hábitos de trabalho ajuda a aprofundar a realização do trabalho socialmente necessário da escola”, o que tem suma importância para gerar os hábitos de trabalhos coletivos, “de uma atitude social para o seu trabalho”.

Entretanto, em Pistrak essa última categoria possui uma sutil diferença, pois agregaria também as atividades que não atuam diretamente com a produção material da vida, mas que também comparece na totalidade social, possuindo uma função social, como já mencionamos no tópico anterior. Nosso pedagogo dá algumas pistas sobre essa categoria ao tratar da forma de trabalho escolar de “serviço”, embora ele exclua essa forma de trabalho e o trabalho sem qualificação na obra *Ensaio sobre a escola politécnica*. Não sabemos se isso ocorreu por descuido ou se por revisão teórica. Assim diz-nos Pistrak (2015, p. 172): “distinguimos quatro formas principais de trabalho que dão, em geral e no seu todo, uma gama de possibilidades para a introdução da politecnia do trabalho na escola”: o autosserviço, o trabalho nas oficinas, na agricultura e na fábrica.

Além disso, naquele contexto do pioneirismo pedagógico e revolucionário, entendemos, pelas obras de Pistrak, que todo tipo de atividade, principalmente a fabril e agrícola, mas também a escolar, comercial etc. era considerada trabalho. Todavia, notamos uma clareza em relação a natureza e função social das atividades, pois destaca aquelas que atuam diretamente na transformação da natureza, ou seja, o trabalho concreto, material, produtivo e aquelas que exercem um papel auxiliar no processo de produção, aquelas que atuam sobre a esfera da realização da mais-valia.

Daí porque trabalho produtivo é somente aquele que gera um produto social do trabalho humano. É, portanto, útil. Enquanto o trabalho socialmente necessário em Pistrak, compreende todos os ramos que atuam direta e/ou indiretamente na produção. Em Krupskaya e Shulgin, trata-se da atuação e razão de ser da escola soviética. Assim, essas categorias, em princípio, não se equivalem, embora, todo trabalho produtivo seja também útil e todo trabalho útil, necessário.

Em relação à politecnia compreendemos que a mesma atende ao que os autores da Pedagogia Soviética também denominam de formação multilateral. Corresponde também às atuais nomenclaturas de formação integral ou omnilateral,

dado o desgaste causado ao primeiro termo, a politecnia, apropriado no Brasil como pilar da educação profissional.

Quadro 11 – Definição de politecnia, formação integral e/ou omnilateral

TERMO	DEFINIÇÃO	DEFINIÇÃO
Politecnia	“A politecnia constitui-se no domínio científico e técnico ou seja, tecnológico dos processos produtivos. Para o trabalhador significaria a superação da divisão do trabalho intelectual e manual e a apropriação técnica e científica dos processos de produção”. (QUARESMA, 2004, p. 03).	“A Escola deve desenvolver, por todos os meios, a compreensão e a valorização da vida social. Desenvolver práticas de trabalho coletivo e de autogestão. Contribuir para a formação de uma moral nova [interesses gerais acima dos particulares]. Preparar a jovem geração para valorizar e realizar tanto o trabalho manual quanto o intelectual. [...] Formar especialistas em todos os domínios”. (SAVIANI, N., 2011, p. 32-33).
Formação integral	A relação teoria e prática estão na base de uma formação humana integral, ou seja, recupera-se a ideia de práxis como elemento formativo. (Lucena <i>et al.</i> , 2011).	“A personalidade da criança só se desenvolve plena e multifaceticamente na coletividade. [...] Ajudá-la a compreender [e exercer] práticas de trabalho socialmente útil”. (SAVIANI, N., 2011, p. 32).
Formação omnilateral	“A omnilateralidade compreende todas as dimensões do ser humano para se alcançar o desenvolvimento”. (QUARESMA, 2004, p. 03).	“Para Manacorda (2010), a combinação do ensino intelectual com o ensino tecnológico e corporal está na base da concepção marxiana e da Pedagogia Socialista, na direção de uma formação omnilateral voltada para o desenvolvimento do ser humano em suas diversas dimensões: cognitiva, técnica- profissional, estética, política, afetiva, corporal e moral”. (BAHNIUK, p. 168).

Fonte: Elaborado pela autora.

Para citar apenas alguns, conforme exposto acima, estas são algumas definições que os interlocutores da Pedagogia Soviética aqui no Brasil indicam sobre essa categoria. Já foi demasiadamente dito que a base dessa elaboração é a concepção marxiana-engelsiana de formação humana, apropriada segundo as condições sócio históricas da Revolução de Outubro, pois “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são

eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita” (MARX, 2011, p. 25). A necessidade e a urgência dos fatos carecem de respostas, foi assim desde a heroica Comuna de Paris, perpassando outras experiências revolucionárias em âmbito mundial.

A respeito daquela premissa de Marx e Engels de que em uma sociedade comunista se aboliria aquelas especificações obrigatórias geradas pela divisão social do trabalho e, assim, a humanidade poderia desenvolver suas potencialidades, isso ocorreria justamente porque a sociedade regula a produção mediante as necessidades humanas e não as de mercado. Tal indicação vai de encontro a percepção da necessária completude humana, mediada pelo trabalho.

Verificamos que essa premissa não se completa na URSS por dois grandes fatores: primeiro porque, foi impelida pelas necessidades históricas da revolução em atender a primeira demanda do rápido desenvolvimento das forças produtivas, como também da propaganda política pró revolução; segundo, pelo refluxo sofrido pelo movimento revolucionário soviético durante o stalinismo e, conseqüentemente, do expurgo de seus opositores. Nesse limite, os esforços pedagógicos não atingiram concretamente seu patamar de desenvolvimento, embora, este fosse seu horizonte.

No entanto, podemos encontrar muitos “potinhos de ouro” no final do “arco-íris”, dentre eles, destacamos o complexo de estudo, abordagem metodológica dessa concepção pedagógica, que transcende a mera metodologia de ensino atual e se constitui no método de análise social a partir do trabalho educativo. Discutiremos sobre este aspecto no tópico seguinte.

4.2.1 Em busca do “*El Dorado*”: o complexo de estudo

As buscas pelo “*El Dorado*”, uma mítica cidade de ouro perdida situada na região da América do Sul, estimularam muitos aventureiros a explorarem a região, expectando encontrar “O Dourado”. Apropriamo-nos desse mito europeu na intenção de demonstrar que uma das maiores riquezas da Pedagogia Soviética se constitui na proposição dos chamados complexos de estudo ou sistema de complexos, como veremos no quadro seguinte, algumas de suas denominações:

Quadro 12 – Principais denominações para complexo de estudo

AUTOR/A	TERMO	DEFINIÇÃO
BAHNIUK (2015, p. 164).	Complexo	“O articulador do Plano de Estudos é o complexo - “[...] conjunto de fenômenos concretos, tomados da realidade e agrupados em torno duma ideia ou tema central definido” (PROGRAMAS OFICIAIS, p. 26). Ele não é tão somente um método, nem um tema, por não ser determinado por condições fortuitas”.
SOARES DOS SANTOS (2014, p. 13).	Complexos de estudo	Complexos de estudo é uma forma de organização do trabalho pedagógico desenvolvido na escola-comuna, se constituiu numa tentativa de superar o caráter verbalista e autoritário da escola clássica. Visa transformar as formas e conteúdo da escola, agora articulada com a dimensão da formação socialista.
ROCHA; LOMBARDI, (2012, p. 3776).	Sistema de complexos	O sistema de complexos é a forma como a escola deve se organizar, no qual, a dialética guia o entrelaçamento das disciplinas, bem como os temas trabalhado em cada complexo.
BITTAR; FERREIRA JR. (ANO, p. 442).	Método de conjunto	“Foi instituído nas escolas russas, a partir de 1923, o “método de conjunto”. Tal método consistia em agrupar o material didático em torno de um núcleo de conhecimentos: era a partir daí que a criança acumulava e aprofundava suas noções sobre o mundo que a rodeava”.
DALMARGO (2016, p. 05).	Complexos	“Na proposição dos complexos, a aprendizagem que se desenvolve a partir de situações reais requer ligação entre as disciplinas ou conteúdos com a vida de um modo não artificial, mas pelo estudo e resolução das situações concretas, o que coloca o trabalho e a auto-organização como elementos fundamentais”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Mas na verdade no que consiste esses complexos? Esse é mais um dos muitos temas polêmicos entre os pioneiros da Pedagogia Soviética. Havia seus defensores e seus críticos. Para Pistrak (2018, p. 172) o primeiro aspecto a considerar sobre o complexo é que ele não é um método: “o trabalho com os complexos é incorretamente chamado de método de complexos”.

Seria para ele mais oportuno se falar em um “*sistema de organização do material educativo em complexos*” daí a utilização do termo sistema de complexos. Consiste, pois, na apropriação teórica e prática das diversas técnicas de trabalho envoltas em um método geral de pesquisa “porque com os complexos se pode empregar o método de trabalho de laboratório, de excursão, heurístico e outros” (PISTRAK, 2018, p. 172).

Sobre essa questão, Krupskaya em artigo intitulado *Sobre os complexos* (1925), no qual Pistrak se apoia e faz citações em seu texto, nossa pedagoga problematiza as apropriações equivocadas sobre os complexos e alega o seguinte:

Sobre os complexos e o sistema de complexos foram escritos livros inteiros e ao final o “complexo” converteu-se em um fetiche, e aquilo que estava claro no início transformou-se em algo confuso, em algum truque pedagógico. (KRUPSKAYA, 2017, p. 125).

Para Krupskaya a função social da escola é possibilitar a apropriação da vida pela criança, portanto, o imperativo da vida dita o conteúdo dos complexos. Se questiona se seria acidental a ligação entre a coluna central ocupada pelo trabalho e as colunas laterais ocupadas pela natureza e sociedade. Prontamente responde que não. O sistema de complexos está assim disposto, pois é próprio da dinâmica do real.

Ao tratar da organização escolar da chamada escola de sete anos e da defesa pelo detalhado planejamento e acompanhamento das atividades, toma de empréstimo as contribuições do Plano Dalton de Helen Parkhurst, todavia adverte: o planejamento do trabalho, sua divisão em etapas, a constante avaliação do realizado – eis o que devemos tomar em primeiro lugar do plano Dalton (KRUPSKAYA, 2017, p. 127).

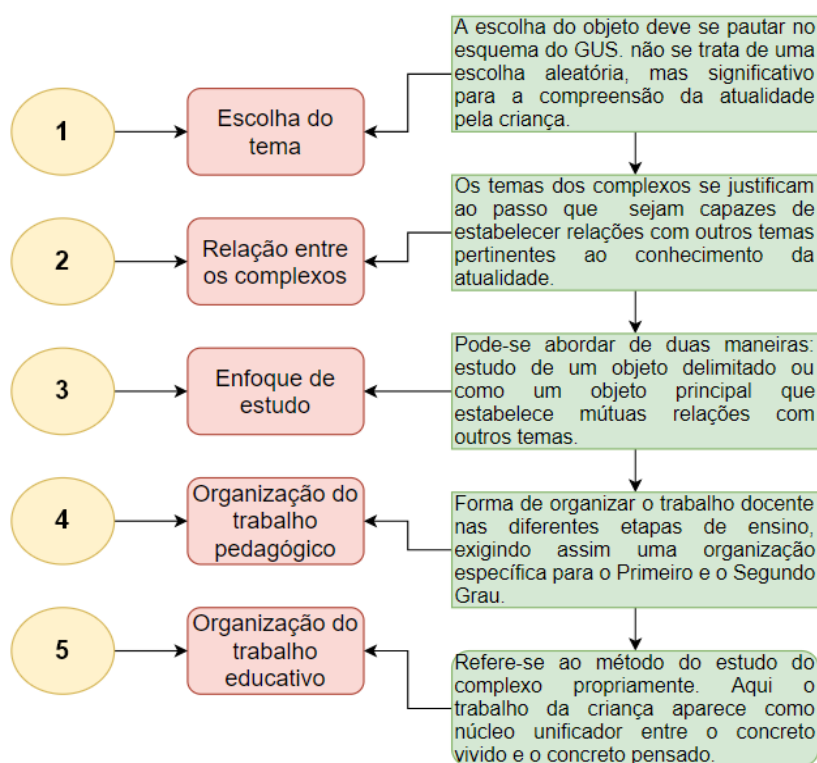
Pistrak (2018) indica que naquele momento grande parte do magistério já aderiria ao sistema por complexos, no entanto, muitas incompreensões surgiram. Aponta que na Escola de Sete Anos sua implementação foi tem sido mais expressiva, enquanto que na Escola de Nove Anos, houve grande objeção, sob o discurso de sua inaplicabilidade com os mais velhos. Nosso pedagogo alega que tais objeções são frutos de incompreensões e joga “luz” sobre a questão esclarecendo o seguinte:

[...] o esquema do GUS se coloca a tarefa de ajudar os estudantes a entenderem a atualidade do ponto de vista marxista, isto é, estudar a atualidade não de forma estática, mas dinâmica. O estudo da atualidade passa pela familiarização com os fenômenos e objetos em suas *mútuas relações*, pelo estudo de cada objeto, de cada fenômeno desde diferentes pontos de vista. [...] esclarecendo a transformação de um grupo de fenômenos em outro, ou seja, o estudo da atualidade deve ser *dialético*. [...]

daí decorre a exigência da organização do material em um sistema por complexos, que assegura abarcar a atualidade dialeticamente. [...] o próprio sistema por complexos não é, para nós, simplesmente uma boa técnica de ensino, mas um *sistema de organização do material educativo*, justificado pelas finalidades da escola. (PISTRAK, 2018, p. 175, grifos do autor).

Do ponto de vista prático, a abordagem por complexos exige e suscita uma série de questões, as quais nosso autor resume em quatro indagações: a primeira diz sobre a escolha do tema que se desdobra na relação que se estabelece entre eles. Diferentemente de Pistrak a tomamos aqui, para exemplificar, como uma questão ligada, mas representada separadamente; a segunda diz respeito ao enfoque do estudo; enquanto a terceira e a quarta, tratam da organização do trabalho pedagógico e do trabalho da criança (trabalho educativo) respectivamente, como poderemos ver na figura a seguir.

Figura 45 – Questões de ordem prática emergentes



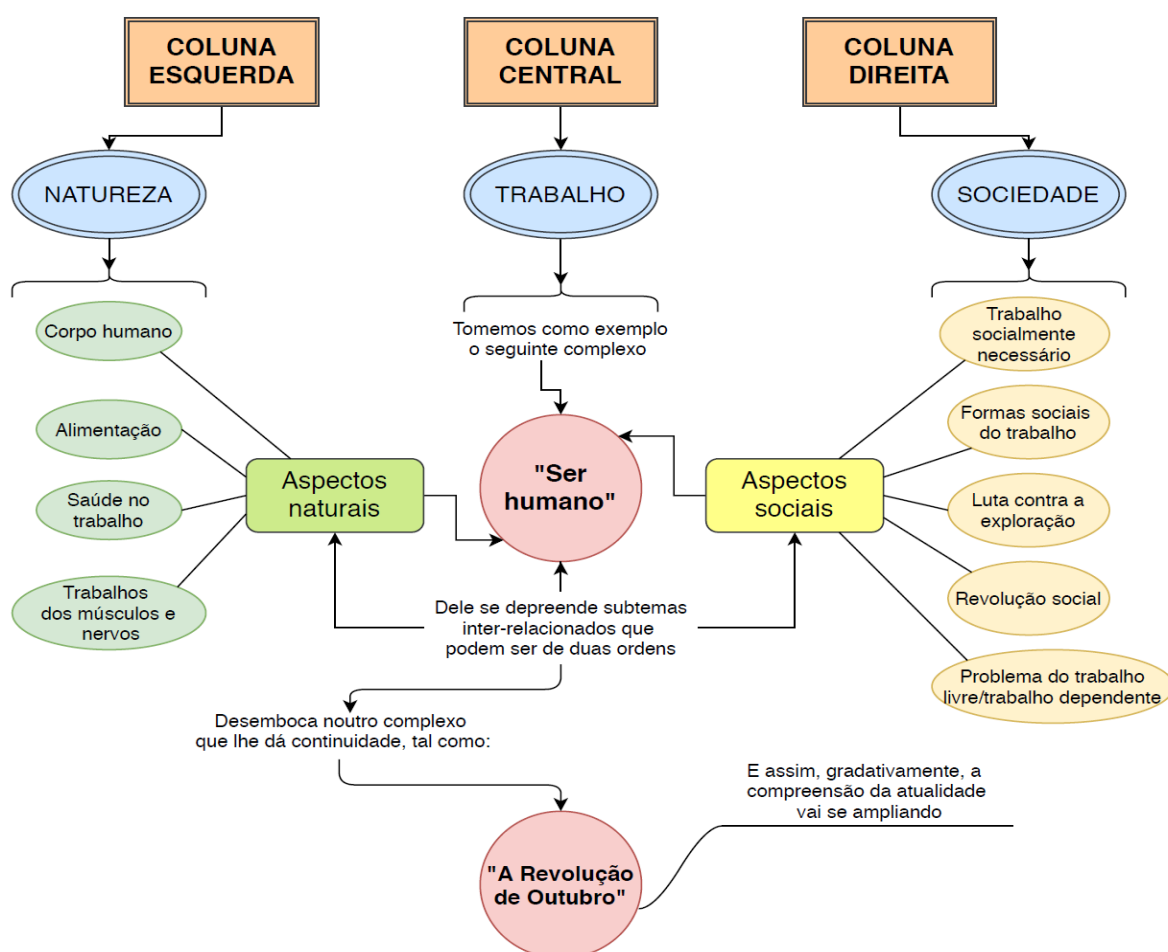
Fonte: Elaborado pela autora.

Salientamos que para nosso pedagogo “o critério que determina a escolha do tema dos complexos reside no plano social, e não na pedagogia ‘pura’” (PISTRAK, 2018, p. 177). Assim, os temas devem estar interconectados de modo gradual, possibilitando conhecer com profundidade a natureza e essência da atualidade.

Considera mais correto o enfoque em que se toma o objeto como principal e dele se desdobram subtemas que irão ser aprofundados posteriormente com outro complexo, de modo que gradualmente a sequência propicie a ampliação do conhecimento da realidade.

Para aclarar ainda mais essa categoria, vamos utilizar um exemplo dado por Pistrak (2018) que, segundo o mesmo, consta no programa do 3º ano da escola do Primeiro Grau, vejamos:

Figura 46 – Exemplo da abordagem do complexo de estudo



Fonte: Elaborado pela autora.

Em se tratando do trabalho pedagógico, as especificações entre as Escolas de Sete Anos (Primeiro Grau) e as Escolas de Nove Anos (Segundo Grau) exigem que se tomem o trabalho de uma maneira também específicas. No Primeiro Grau, a preparação se dá em nível propedêutico e sob a conduta de uma professora ou um professor, por isso não há grandes dificuldades em se pautar pelos complexos. No

entanto, no Segundo Grau se exige a ampliação dos conhecimentos já consolidados, estando o alunado acompanhado por um grupo de especialistas; isso torna o trabalho com os complexos mais difícil e põe em movimento outras necessidades, como estabelecer o tempo de trabalho com um complexo em relação a idade e etapa da escolarização.

No tocante à última questão, percebemos a relação clara entre concreto vivido e concreto pensado, embora não sejam termos usados por Pistrak. O pedagogo soviético adverte que o estudo dos complexos precisa ser mediado pelo trabalho, pela atividade concreta, do contrário a conexão entre trabalho, auto-organização enquanto atuação do coletivo e atualidade estariam perdidas, pois os complexos “representam uma *série de elos de uma única corrente que conduz ao domínio da atualidade*” (PISTRAK, 2018, p. 177, grifo do autor).

Como vimos no diagrama conceitual acima, nosso autor apresenta o esquema proposto pelo GUS, cuja matriz de análise é composta por três colunas: a central, que se destina ao trabalho; a da esquerda, dedicada ao estudo dos fenômenos ligados à natureza, seja de ordem biológica, física, química ou matemática; e a da direita, tematizando os conteúdos relacionados com os fenômenos sociais.

Pistrak também demonstra que não se trata de qualquer tema para ser um complexo, mas um objeto que seja fundamental para o conhecimento da realidade via escola, tendo como núcleo central o trabalho, sobre isso ele pontua:

[...] o sistema por complexos não é apenas uma técnica metodológica, mas é um caminho fundamental para a abordagem marxista da atualidade. O sistema do complexo tem por objetivo habituar as crianças a dominar a atualidade dialeticamente; isso não poderá ser obtido sem que elas assimilem, na prática, o método dialético, isto é, esclarecendo para ela o sentido de seu trabalho. (PISTRAK, 2018, p. 190).

Se o trabalho é o elo perdido da educação, o sistema de complexo é o seu “*El Dorado*”, o tesouro que pode lhe trazer união, religação. Ademais, as aproximações com os elementos da escola nova também estão claras, mas subvertidos pelo método marxiano-engelsiano de análise social. Assim, o estudo por complexos vai além de um método de ensino, mas se constitui em uma perspectiva onto-histórica de pesquisa educacional. Não se equipara à pedagogia de projetos de Kilpatrick nem ao Plano Dalton de Helen Parkhurst.

O marxismo nos dá não apenas a análise das relações sociais existentes, não apenas o método para analisar a atualidade para esclarecer a essência dos fenômenos sociais e iluminação das suas ligações mútuas, mas também

um método de atuar para mudar o existente em uma direção determinada, fundamentada pela análise. (PISTRAK, 2009, p.117).

No entanto, não lhe faltou críticas. A principal delas feita por Shulgin, o qual denomina o sistema de complexos de “complexos sentados”. Ele observa que na escola soviética prevalecia o ensino teórico do trabalho e pouca prática de trabalho. Ele não acreditava que os trabalhos manuais realizados nas oficinas escolares pudessem desenvolver o homem em sentido politécnico. “Os complexos são ensinados por livros na sala de aula. As crianças nem mesmo pesquisam nas oficinas, nas fábricas, economias rurais [...] mas *leem* sobre elas” (SHULGIN, 2013, p. 45, grifo do autor).

É claro que Shulgin observa um fato cotidiano de não atendimento do ensino por complexo. Basta lembrar das dificuldades de implementação da escola do trabalho. Como a necessidade de grandes somas de recursos, houve o boicote liderado por professores, entre outros problemas. Suas colocações não são de cunho teórico, mas sim prático, mas também, não consegue apontar saídas para o problema.

A exemplo de Krupskaya, Pistrak um arguto pedagogo, mesmo sem ter tido acesso a grande parte dos escritos de Marx e Engels, compreendeu como poucos a essencialidade da proposição do materialismo histórico-dialético. Com sua perspicácia se instrumentalizou com a “arma da crítica” e por sua análise nada sutil dos problemas decorrentes das mudanças políticas as quais a Revolução tomara, foi-lhe imposto o silêncio! O exame minucioso, histórico-concreto da atualidade nos possibilitou ampliar nossa visão sobre os desdobramentos da Revolução de Outubro, os quais puderam e podem ser sentidos em vários lugares do globo e sob variadas formas. “Para não dizer que não falei das flores”, na seção seguinte, buscaremos refletir sobre alguns desses desdobramentos para a educação brasileira.

4.3 O salto ontológico: a pedagogia da práxis

Há uma discussão longa e perene sobre a compreensão da pedagogia como ciência ou não. Para alguns se trata de uma das ciências da educação, para outros, seria a própria ciência da educação. A par dessa querela, lembramos com Franco (2003, p. 19) que durante muito tempo a pedagogia foi entendida como “a ciência e arte da educação, ou mesmo a ciência da arte educativa”. Tal situação,

aparentemente sem relevância, provocaria perdas conceituais à pedagogia, pela indefinição do seu campo de conhecimento e de atuação científica.

Cambi (1999, p. 595) tendeu a caracterizar a pedagogia como uma das ciências da educação. Para este estudioso, a partir da segunda metade do século XX impôs-se uma radical transformação da pedagogia, deslocando seu eixo epistemológico e redefinindo sua identidade: “da pedagogia passou-se à ciência da educação; de um saber unitário e “fechado” passou-se a um saber plural e aberto; do primado da filosofia passou-se ao das ciências”. É perceptível que essa transformação se dá em consequência das transformações técnico-científicas da época contemporânea. Assim, a pedagogia existiria em função de atender as exigências histórico-sociais e não de operar uma mudança sobre as mesmas.

Para o autor, as muitas disciplinas tidas como auxiliares da pedagogia teriam provocado esse deslocamento epistemológico, assim como suas especializações tenha lhe conferido nova identidade. À medida que se tornou tributária de outros saberes, a pedagogia entrou em crise enquanto ciência e se estabeleceu como umas das ciências engajadas com o tema da educação. Também é notório que nosso autor compreende educação na dimensão do ensino; por seu turno, nele prevalece uma visão estreita de pedagogia.

Diferentemente, Libâneo (2010, p. 51) em livro intitulado *Pedagogia e pedagogos, para quê?*, que reúne escritos produzidos ao longo da década de 1990, é provocativo sobre o tema da pedagogia como ciência e da identidade profissional do pedagogo. Salienta o autor que as práticas educativas não se restringem à escola e, portanto, “onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia” e mais adiante completa:

Pedagogia é uma área de conhecimento que investiga a realidade educativa, no geral e no particular. Mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, ela busca a explicitação de objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa em instâncias da atividade educativa implicadas no processo de transmissão/apropriação ativa de saberes e modo de ação [...]. (LIBÂNEO, 2010, p. 51-52).

Para esse estudioso brasileiro a Pedagogia é a teoria, cuidando de refletir o fenômeno educativo em sua inteireza cuja fonte é a prática educativa e o aporte advindos das demais ciências da educação. Prevalece, no pensamento do autor, o entendimento da Pedagogia como uma das ciências da educação, mas não tributária das demais e, sim, autônoma. Se ampara em autores estrangeiros para ratificar sua

posição, tais como: o argentino Ricardo Nassif, o italiano Visalberghi (apropriado também por Cambi) e o espanhol Sarramona.

Entende-se, assim, que a ciência pedagógica pode postular a si ramos de estudo próprios dedicados aos vários âmbitos da prática educativa [...] complementados com a contribuição das demais ciências da educação. Esse complexo de conhecimentos funda-se no entendimento de que a Pedagogia é uma ciência inserida no conjunto das ciências da educação. Todavia, destaca-se delas para assegurar a unidade e dar sentido às contribuições das demais ciências, já lhe cabe o enfoque globalizante e unitário do fenômeno educativo. (LIBÂNEO, 2010, p. 54).

Ainda nessa obra Libâneo (2010, p. 95-96) configura o lugar articulação epistemológica da pedagogia ante as demais ciências que também se ocupam do fenômeno educativo:

A Pedagogia não é, certamente, a única área científica que tem a educação como objeto de estudo. Também a Sociologia, a Psicologia, a Economia e a Linguística [Sic] ocupam-se de problemas educativos. [...] Entretanto, cada uma dessas ciências aborda o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação. Entendemos que a Pedagogia é uma das ciências da educação, mas se distingue delas por estudar o fenômeno educativo na sua globalidade.

A posição do autor é clara ao afirmar que cabe à Pedagogia, diante da prática educativa, elaborar teorias que reflitam a realidade educacional com base nas demais ciências da educação, buscando compor seu próprio eixo epistemológico e metodológico, estando assim, ocupando seu lugar enquanto ciência, buscando construir e se assentar enquanto campo do conhecimento humano. Ora, se a prática educativa é seu objeto de estudo e ponto de partida de sua reflexão teórica, residiria aí a imanência do conhecimento pedagógico, articulado, calcado com a práxis social. Ao deslocar a epistemologia da pedagogia da práxis é que se opera sua indefinição enquanto ciência.

Voltemos, pois, às origens desses problemas! Franco (2003, p. 20-21) argumenta que a histórica dubiedade epistemológica que margeia a Pedagogia entre ser ciência e ou ser arte, se teria deslocado do centro das discussões daquilo que é mais importante como “a questão da articulação da teoria com a prática, a questão da ciência da prática que não será a tecnologia, a questão de encontrar o espaço da pedagogia na interseção dessas contradições”. Pelo que vimos, a Pedagogia nasce como reflexão filosófica sobre a formação humana e, posteriormente atenta-se a questões pertinentes à transmissão do conhecimento da prática escolar, assim como dos métodos de ensino, da organização escolar, dos conteúdos, etc. ou seja, uma

perspectiva fincada no cotidiano da escola, sendo seu ponto de partida e de chegada. Enquanto para nossa autora, o centro da ciência pedagógica é a reflexão histórico-social situada, de maneira abrangente e não restrita.

Na visão dessa estudiosa cabe à Pedagogia como ciência “a reflexão dos fins e a busca dos meios para a concretização da educação”; visto de outra forma, parece-nos que aqui a primazia é da teoria e não da prática. Quanto sua relação com as outras ciências, Franco (2003) discorrendo sobre a concepção de Pedagogia presente na literatura educacional brasileira entre as décadas de 1930 e 1940 e percebe que essa discussão já estava em pauta.

[...] a maioria das ciências acabam sempre requerendo saberes e conhecimentos de outras ciências. Um caso típico muito citado nos manuais de pedagogia da época é a medicina, que se exerce a partir de diversos conhecimentos subsidiários de muitas ciências como, por exemplo, a química, a biologia, a física, a psicologia. (FRANCO, 2003, p. 22).

Não nos falta motivo para interpretar a Pedagogia como uma ciência interdisciplinar, que se nutre de variados conhecimentos para produzir os seus conteúdos próprios, tendo em mira o fenômeno educativo. Nessa direção, concordamos com Franco (2003, p. 71) ao buscar “qual deve ser o objetivo neural da ação pedagógica, seu irreduzível epistemológico”. Ela propõe a vinculação da ação pedagógica com o processo de humanização da sociedade, portanto assinala o caráter político da pedagogia. Nesse olhar, a ação pedagógica será sempre um ato político.

Lembramos com Mazzeo (2015, p. 32) que, objetivamente, os grandes saltos qualitativos que a humanidade deu no plano da reflexão sobre seu próprio mundo cotidiano – sua imediatez –, tiveram de certo modo uma preocupação, *in limine*, de cunho pedagógico”. Esse autor situa a educação em sua dimensão transformadora, compreendendo-a “como prática de auto-conhecimento social e de superação – aqui, no sentido da *Aufhebung*⁷⁶”.

Na sua pesquisa de doutorado, publicada sob o título *Pedagogia como ciência da educação*, Franco (2003, p. 58) assegura que entre suas descobertas destaca-se que a cientificidade da pedagogia, iniciada com Herbart, foi impondo

⁷⁶ Termo da dialética hegeliana traduzido para o português como “suprassumir” ou “suprassunção”. É uma meta-categoria de sua Ciência da lógica apropriada também por Marx, imprescindível para compreender a dialética materialista histórico-dialética. Trata da superação por incorporação e, assim, elevação a um outro patamar de desenvolvimento do ser.

limites a esta ciência e fechando seu campo de ação, restringindo-a à instrução, de tal maneira que para “ser ciência, teve que deixar de ser pedagogia, ciência da educação”.

Ainda nessa obra destaca o objetivo principal da ciência pedagógica articulada e engajada com um projeto de sociedade:

À medida que a pedagogia foi sendo vista como organizadora do fazer docente, dos manuais, dos planos articulados, feitos com uma intencionalidade não explícita, ela foi se distanciando de sua identidade epistemológica, qual seja, de ser articuladora, de um projeto de sociedade. (FRANCO, 2003, p. 69).

Nossa estudiosa elabora uma síntese das configurações histórias e epistemológicas da Pedagogia. Primeiramente, a pedagogia filosófica, subdivida em três dimensões: metafísica, social e idealista-dialética; pedagogia técnico-científica, baseada no positivismo; e, a pedagogia crítico-emancipatória, baseada na dialética e na filosofia da práxis e, mais tarde, incorporando elementos da Escola de Frankfurt. É precisamente, sobre essa última configuração que se insere a Pedagogia Soviética, a qual, dados seus elementos teórico-práticos, podemos inferir que se trata de uma concepção pedagógica radicalmente nova, cujas características a coloca ante as demais, como síntese superadora.

Além disso, destaca que o objeto da Pedagogia é a práxis educativa, da qual a Pedagogia Soviética foi construtora genuína, atendo-se, sobretudo, à práxis revolucionária e, como tal, imbuída politicamente e comprometida com a transformação social. Tanto Libâneo (2010) quanto Franco (2003) se amparam em Beillerot (1985) para salientar a necessidade de pedagogizar a sociedade, na busca de articular meios e fins educacionais guiados por um projeto de sociedade.

Na tentativa de atualizar o debate, apoiadas nos pressupostos da ontologia de Marx, discutiremos, em certos limites, os fundamentos ontológicos da Pedagogia Soviética, vista enquanto salto qualitativamente superior da ciência pedagógica. No entanto, sabemos que Marx e Engels não desenvolveram nenhuma teoria pedagógica em sentido estrito, mas que fizeram ao largo de suas obras indicações sobre a educação e seu papel numa sociedade de classes ou para além da sociedade de classes. É precisamente com a Pedagogia Soviética desenvolvida no contexto da Revolução Russa de outubro de 1917, que se esboça e se experimenta uma pedagogia de base marxista.

Muito embora também Lukács não tenha esboçado uma pedagogia, é válido ressaltar os apontamentos feitos por esse pensador sobre educação na perspectiva da ontologia do ser social. Como veremos, em sua análise, a educação figura como um dos complexos sociais de importância no processo de reprodução social, cuja função consiste em mediar o indivíduo e a genericidade.

Lukács (2013) compreende a sociedade como um “complexo de complexos” na qual o trabalho é o complexo fundante e, portanto, possui, em última instância, a prioridade ontológica sobre os demais. O desenvolvimento do trabalho força o aparecimento de outros complexos relativamente autônomos, pois mantém uma relação de dependência ontológica com o complexo fundador. Isso não elimina que haja uma mútua interferência entre fundante e fundados; todavia, a totalidade social é sempre o momento predominante. A exemplo desses complexos podemos destacar: a linguagem, a arte, o direito, a ideologia, a política, a religião, a ciência e a educação.

[...] assim sendo, até o estágio mais primitivo do ser social representa um complexo de complexos, onde se estabelecem ininterruptamente interações, tanto dos complexos parciais entre si quanto do complexo total com suas partes. A partir dessas interações se desdobra o processo de reprodução do respectivo complexo total, e isso de tal modo que os complexos parciais por serem ainda que apenas relativamente-autônomos, também se reproduzem, mas em todos esses processos a reprodução da respectiva totalidade compõe o momento predominante [...]. (LUKÁCS, 2013, p. 162).

Nosso filósofo húngaro reitera as posições do marxismo acerca da categoria fundante e reafirma que o trabalho é o ato gênese do homem social. Dito de outra maneira, nas palavras de Lessa (2007) é a protoforma (forma originária, primária) do agir humano, porém, não o esgota. Os atos humanos não podem ser reduzidos ao trabalho, mas é o fundamento ontológico das diferentes atividades humanas. Pois na reprodução social, nos diz Lukács (2013), são cabíveis outras atividades. Todo fenômeno social, diz Lukács (2013, p. 159), “pressupõe, de modo imediato ou mediato, eventualmente até remotamente mediato, o trabalho com todas as suas consequências ontológicas”.

O trabalho funda a esfera do ser social, como identifica o filósofo sem extinguir, contudo, a esfera inorgânica e a esfera biológica. O homem na sua evolução biológica e social, afasta-se das barreiras biológicas, mas não a elimina (nem poderia!). Como disse Marx (2013): a terra é um arsenal de meios de trabalho, é o

meio universal do trabalho, *locus standi* (local) do trabalhador e campo de atuação (*field of employment*).

De acordo com Marx (2013), o trabalho é uma atividade orientada a um fim, ou seja, há uma ideia que antecede o objeto do trabalho; é o que Lukács (2013) vai denominar de prévia-ideação, que se efetiva mediante posições teleológicas. Grosso modo, uma finalidade ideal a ser objetivada.

Engels, também põe o trabalho no centro da humanização do homem. A partir das condições biológicas, esse grande estudioso percebe o papel do trabalho no salto ontológico. Dessa forma, entende que nesse momento de desenvolvimento da humanidade existe um salto no qual o homem já não se encontra dentro da esfera biológica, mas em superação qualitativa, ontologicamente diferenciada (LUKÁCS, 2013, p. 45).

Lukács (2013, p. 63) observa a importância da consciência no processo de transformação da natureza, ou seja, na reprodução social. O filósofo húngaro assegura que “somente no trabalho, no pôr do fim e de seus meios, como um ato dirigido por ela mesma, com o pôr teleológico, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente”. Pois “há ser sem consciência, mas não há consciência sem ser” (LUKÁCS, 1966, p.19).

Dessa maneira, a consciência não pode, do ponto de vista da ontologia, ser considerada um epifenômeno. Isto irá diferenciar o materialismo dialético do materialismo mecanicista. É bem verdade que para o materialismo a realidade existe independentemente da consciência, todavia, para o marxismo não há uma hierarquia entre objetividade-subjetividade e sim uma relação dialética.

O momento que antecede a objetivação de acordo com Lessa (2007, p. 37), Lukács é um momento abstrato, mas que opera uma função fundamental na práxis social, pois por ser abstrata permite que os homens confrontem “passado, presente e futuro” e projetem, “idealmente, os resultados de sua práxis”.

Todavia, a prévia-ideação só se efetiva mediante a objetivação, materializada em um objeto. Decorre daí duas relações importantes, a partir da consciência responsável pela objetivação e do objeto: primeiro, sem a prévia-ideação o objeto ideado não poderia existir; segundo, há uma distinção entre o objeto e seu criador, um não é o outro, há aí a exteriorização. Como decorrência desse movimento temos uma transformação objetiva e também subjetiva, pois ao criar o objeto o homem

confronta os conhecimentos que já possui e, a partir disso, adquire outros conhecimentos a serem confrontados em sua relação de causalidade.

A exteriorização é esse momento do trabalho pelo qual a subjetividade, com seus conhecimentos e habilidades, é confrontada com a objetividade a ela externa, à causalidade e, por meio desse confronto, pode não apenas verificar a validade do que conhece e de suas habilidades, como também pode desenvolver novos conhecimentos e habilidades que não possuía anteriormente. (LESSA, 2007, p. 39).

Essa relação entre teleologia e causalidade ocorre na totalidade social e como assegura Lukács (2013) são categorias inseparáveis e, ao mesmo tempo, opostas entre si. O trabalho se distingue das formas mais desenvolvidas da práxis social, enquanto produtor de valores de uso e opera uma relação entre homem e natureza, na qual os objetos naturais, por meio da atividade humana, serão transformados em produtos numa relação teleológica e causal.

Nas formas mais desenvolvidas da práxis social, torna-se possível a ação sobre outros homens, que em última instância, tem função de mediar a produção de valores de uso. Nesse momento, o fundamento ontológico também se constitui pelos pores teleológicos e nexos causais postos em movimento. Todavia, nesse caso, a natureza norteia a ação, é uma tentativa de influenciar outros homens a realizar pores teleológicos de primeira ordem (transformação de objetos naturais em valores de uso). “Esse problema aparece logo que o trabalho se torna social, no sentido de que depende da cooperação de mais pessoas”. Dessa maneira “esta segunda forma de pôr teleológico, no qual o fim posto é imediatamente um pôr do fim por outros homens, já pode existir em estágios muito iniciais” (LUKÁCS, 2013, p. 83).

A partir disso, esse filósofo identificou dois tipos de teleologia: a primária, a qual através de uma prévia-ideação o homem atua sobre a natureza, transformando-a, respondendo aos nexos causais e engendrando outros; a secundária, meio pelo qual os homens influenciam outros homens a agirem conforme determinadas posições. Desse modo, no primeiro caso a relação se dá entre homem e natureza e põe séries causais em movimento; no segundo caso, as posições teleológicas põem em movimento outras posições teleológicas. O complexo da educação, pela sua peculiaridade, se articula mais claramente a essa segunda forma de práxis social.

A teleologia ao ser posta em movimento gera outras posições teleológicas. Uma resposta a uma necessidade suscitará outras necessidades que, por sua vez, exigirá uma nova resposta. Em ambos os casos, a ideia inicial pode não coincidir com

o resultado. Se no primeiro caso o resultado do processo de trabalho pode não coincidir com sua ideação, no segundo caso há uma imprevisibilidade nos resultados ainda maior, pois recorre às subjetividades.

[...] os pores teleológicos necessários assumem, como vimos, duas formas: pores que buscam realizar uma transformação de objetos da natureza (no sentido mais amplo possível da palavra, incluindo, portanto, também a força da natureza), visando realizar fins humanos, e pores que se propõem a exercer influência sobre a consciência de outros homens, visando leva-los a executar os pores desejados [...]. (LUKÁCS, 2013, p. 180).

Dessa maneira, enuncia-se a categoria ontológica do trabalho um pôr teleológico como forma de surgimento de uma nova subjetividade. Logo, se torna o modelo de toda práxis social na qual se realizam pores teleológicos, em última instância, também de ordem material (LUKÁCS, 2013).

O complexo do trabalho se modifica e se desenvolve historicamente, tornando a sociedade cada vez mais complexa. Por isso, no processo de reprodução social, para dar conta de toda complexidade humana, outras formas de manifestações sociais são criadas para resolver as situações postas e dadas na realidade. Emerge daí a existência de outros complexos sociais que juntamente com o trabalho compõem a totalidade social (LUKÁCS, 2013).

A particularidade do complexo educativo reside no fato de realizar posições teleológicas secundárias, ou seja, de influenciar outros homens a determinadas posições teleológicas. A relação nesse caso não ocorre entre homem-natureza, na transformação de objetos naturais, mas entre os indivíduos, os quais desencadeiam outros nexos causais e impulsionam outras respostas. Assim, a educação se vincula à reprodução social, mediando o indivíduo e o gênero humano, ou seja, encontra-se entre a individuação e a genericidade humana.

A educação é um complexo essencial para a reprodução do gênero humano, consistindo na mediação entre a individuação e a generalidade. O caráter social a ela inerente também constitui uma característica especificamente humano-genérica e se traduz num aspecto que distingue o ser social da esfera precedente. (LIMA, 2009, p. 106).

Embora não sendo um estudioso da pedagogia, Lukács (2018) na obra *Para uma ontologia do ser social*⁷⁷, enfatiza e discute a articulação dos complexos no

⁷⁷ Cf. *Para uma ontologia do ser social*, 2, editora Boitempo. Nela, a menção sobre educação no capítulo *A reprodução*, se iniciam a partir da página 176. Em relação ao complexo da educação, nos apoiamos

processo de reprodução social. Nesse momento, realiza suas incursões sobre o complexo educativo. Assim o filósofo húngaro destaca duas dimensões da educação: em sentido **amplo** e em sentido **estrito**.

Como assegura Lukács (2018, p. 133) “possivelmente emergja ainda mais nitidamente a peculiaridade específica do ser social no complexo de atividade que costumamos denominar como educação”. Sua essência consiste em “qualificá-los a reagir adequadamente a eventos e situações novas inesperadas que ocorrerão mais tarde em suas vidas”. Disso decorre dois fatos: em sentido amplo a educação nunca estará completa e ainda pode se defrontar com uma sociedade para qual sua educação em sentido estrito não fora capaz de preparar. Isso permite Lukács (2018, p. 133) afirmar o seguinte:

[...] entre a educação em sentido estrito e amplo não pode haver nenhum limite metafísico intelectualmente visível com precisão. Imediatamente, praticamente, contudo, ele está traçado, claro que em modos extremamente diferentes segundo as sociedades de classes.

Para nós as assertivas do nosso filósofo húngaro indicam que os limites entre uma pode ser estabelecido mediante a divisão da sociedade em classes sociais. No entanto, ao iniciar a discussão sobre o complexo da linguagem, assegura que desenvolvimento deste se deu mediante a divisão social do trabalho e passa a comportar a função de comunicar as suas objetivações:

Atualmente sabemos que uma forma da divisão do trabalho, a cooperação, aparece em estágios bastante iniciais [...] faz com que se origine do trabalho outra determinação decisiva do ser social, a comunicação precisa entre os homens que se unem para realizar um trabalho: a linguagem. (LUKÁCS, 2013, p. 160).

Cumprre então a função de fixação do conhecimento adquirido mediante a realização do trabalho, estabelecendo para cada divisão do trabalho uma dada linguagem. Tanto mais se desenvolve o trabalho em seu conjunto mais se desenvolve a linguagem. Dessa maneira, observamos que a educação também se desprende do processo de divisão do trabalho, pois além de comunicar era necessário garantir que os conhecimentos fossem transmitidos e apropriados pelo grupo. Isso ainda não significa que há uma apropriação de classe. Portanto, a educação em sentido estrito, colada na educação ampla, já se fazia presente no seio da práxis social. Sua origem

na edição do Coletivo Veredas, pelo fato de estar em PDF e permitir um trânsito melhor na obra; além disso, há sutis diferenças, as quais não está no nosso intento discorrer.

não é reflexo do desenvolvimento da sociedade de classe, mas sim da divisão social do trabalho, como veremos na citação a seguir:

Mas a divisão do trabalho tem consequências de alcance ainda mais amplo, que se tornaram puramente sociais e produzem ações e relações. Pense-se [...] nos efeitos daqueles atos teleológicos que visam provocar em outros homens a vontade de realizar certos pores teleológicos [...] eles exigem conhecimento por parte dos homens envolvidos, nas quais se pretende despertar esse querer, do mesmo modo que **os pores do trabalho no sentido estrito** exigem conhecimento dos respectivos objetos naturais. (LUKÁCS, 2013, p. 163, grifo nosso).

É sobre essa matéria que a educação em sentido amplo e estrito atuam, suscitando outros pores teleológicos. No entanto, concordamos com Lukács (2018, p.133) ao enfatizar o erro de considerar o desenvolvimento humano apenas pelo seu aspecto biológico, pois observa que o mero processo educativo já tem efeito sobre a dimensão biológica humana. Lembra-nos que Lukács (2018, p.133) “se hoje nenhuma criança trabalha nas fábricas, como no início do século 19, isto não tem fundamento biológico, mas no desenvolvimento da indústria e sobretudo nas lutas de classes”. E continua dizendo que

se hoje nos países civilizados, domina a educação compulsória geral e as crianças não fazem nenhum trabalho por um tempo relativamente longo, também esse período de tempo liberado para a educação é um produto do desenvolvimento industrial. Toda sociedade requer uma determinada quantidade de conhecimentos, habilidades, modos de comportamento etc. de seus membros; conteúdo, método, duração etc. da educação em sentido estrito são consequências das necessidades sociais que assim emergem. (LUKÁCS, 2018, p. 134).

Ao lembrar sobre a ilusão entre a separabilidade entre o espiritual e o material, nosso filósofo assegura que “a consciência que executa a posição teleológica é a de um real ser social que, enquanto tal, do mesmo modo e ao mesmo tempo necessário e inseparável, deve ser um ser vivo em sentido biológico”. Inseparável, portanto, dos conteúdos, experiências, capacidades de realizar objetivações e abstrações vistas a aplicá-las na práxis. “Surge potencialmente com o nascimento, que se realiza através do crescimento, da educação, da experiência de vida etc.” (LUKÁCS, 2018, p. 238). Mais adiante adverte-nos que essa potencialidade carece de “categorias sociais específicas como a educação”, significa dizer que o homem desde que se tornou homem une em torno de si categorias naturais e sociais, de formas articuladamente inseparáveis.

Essa indicação nos leva supor que a educação possui a função ontológica de mediar essas “características” sociais decorridas do desenvolvimento cultural entre as “velhas” e “novas” gerações, articular as objetivações humano-genéricas com a individualidade, articulando assim, esses dois polos. Claro que a educação não é o único complexo a realizar essa mediação. “A educação é um processo social puro, um formar e tornar-se formado puramente social” (LUKÁCS, 2018, p. 242). Por isso, o filósofo húngaro afirma que nenhuma educação pode “impor” ao ser humano características completamente novas, sem que estas já não sejam conhecidas socialmente.

Que esse é um processo social, de modo algum um simples crescimento biológico, já pode ser dito que, tal qual uma cadeia, consiste numa continuidade dinâmica de decisões alternativas. E isto é em duplo sentido: por um lado, a educação do ser humano é dirigida a cultivar nele uma disposição a decisões alternativas de determinado tipo; com isto a educação não é pensada no sentido estreito, mas como a totalidade de todas as influências que se dirigem ao novo ser humano que se forma. Por outro lado, a menor das crianças já reage à sua educação, tomada neste sentido de todo amplo, por seu lado igualmente com decisões alternativas, e sua educação, a formação de seu caráter, é um processo de interações se passa como continuidade entre estes dois complexos. (LUKÁCS, 2018, p. 242-3).

Ainda sobre essa discussão, Lukács (2018) lembra que a finalidade de uma dada educação pode não coincidir com as apropriações que os indivíduos fazem dela, pois a práxis social é o momento preponderante sobre as escolhas “entre alternativas”. Assegura Lukács (2018, p. 245) que o elemento novo aí consiste em que o pertencimento ao gênero, embora sendo dado por nascimento – aspecto biológico – “é cultivado e tornado consciente através da práxis social, já através da educação (tomada no seu sentido amplo)” – aspecto social.

A nosso ver a Pedagogia Soviética se constituiu em uma proposta educativa que conseguiu dar maior transitividade entre essas duas dimensões, pois ao pautar o trabalho como o elemento unificador da formação humana, buscou religar o aspecto intelectual e manual que são constituintes do ser social. Além disso, o caráter amplo e estrito se fundem, não havendo hierarquização entre esses momentos. Assim, não faria mais sentido falar de educação formal, informal ou não-formal, pois reconhece que todas as instâncias sociais possuem de certo modo conteúdos educativos; no entanto, a educação restrita mantém sua função de mediar os conhecimentos científicos. Eis aí o salto qualitativamente novo da Pedagogia Soviética. Supomos então, que numa sociedade emancipada, a escola não tenderia

a desaparecer, mas sim, dissolver seu caráter de classe. Nessa linha, a Pedagogia enquanto a ciência da educação também manteria sua razão de ser e existir.

Como afirma o pensador húngaro, o ser social só existe em um constante processo de reprodução que possui dois polos: o indivíduo e a sociedade; a individuação e a generidade. Dessa forma, o homem singular no processo de reprodução está sujeito à totalidade das demais esferas (tanto a orgânica, como a inorgânica), mas também está sujeito a interação dos momentos singulares orgânicos e inorgânicos da totalidade.

Ainda, de acordo com Lukács (2013), toda reprodução filogenética tem por base a reprodução ontogenética; entretanto há uma prioridade ontológica, já que o ser social possui uma ineliminável base biológica. Assim, podemos compreender que embora o homem tenha sua reprodução ligada ao processo de reprodução dos demais complexos, a totalidade consiste no momento predominante.

A pergunta importante a ser feita é: numa sociedade sem classes sociais, tendo alcançado os estágios de desenvolvimento para o comunismo, poderemos prescindir da educação em sentido estrito, cuja escola é seu principal lócus? Dada a peculiaridade do complexo da educação, compreendemos que o mesmo, com seus conhecimentos restritos, surge concomitantemente à necessidade humana de transmitir as suas técnicas cada vez mais complexas e numerosas, assim a expropriação desses conhecimentos é que se deu a partir da divisão da sociedade em classes.

Ainda nesse sentido, podemos conjecturar que se o trabalho não reduz as potencialidades humanas numa sociedade emancipada, poderia o trabalho satisfazer todas as necessidades humanas? Poderíamos adquirir os rudimentos da leitura e escrita, dentre outros conhecimentos exigidos hoje, sem uma instituição para este fim? Ou esses conhecimentos não seriam mais necessários? Nessa direção, tendemos a pensar que no horizonte de uma sociedade genuinamente livre baseada no trabalho livremente associado, a escola ou o ensino não desaparece, mas seu caráter de classe é que precisa ser abolido, o que não ocorreu na União Soviética.

Como sabemos, a processualidade humana é histórica. Por isso, em cada momento de desenvolvimento do ser social comparece na totalidade diferentes formas de objetivações. Conforme Ponce (2010) no contexto do chamado comunismo primitivo, por exemplo, a produção material e imaterial era comum a toda tribo; a

relação era comunal, não se baseava na propriedade privada, não se fincava na divisão de classes.

Porém, na transição para a chamada antiguidade, as especializações do trabalho surgiram da complexificação da própria produção; surge também a propriedade privada e, por sua vez, a sociedade de classes. Esse movimento possibilitou também, a divisão mais acentuada entre trabalho manual e trabalho intelectual; isso permitiu que um grupo desfrutasse de tempo e mãos livres e se dedicasse a atividade intelectual, inviabilizando o seu desenvolvimento nos demais.

A educação, como já mencionado por nós anteriormente, no contexto do comunismo primitivo, de acordo com os apontamentos de Ponce (2010), ocorria de forma espontânea e integral. Espontânea porque não havia instituições destinadas a esse fim, mas os conhecimentos, condutas, crenças eram transmitidas no meio social, de maneira que a criança incorporava a forma de ser, pensar e agir do grupo; integral porque era possível, por meio da atividade laboral, da práxis social, transmitir todo conhecimento e habilidades desenvolvidos pelo grupo até aquele momento (FREITAS, M., 2015).

Com o advento da sociedade de classes e a separação entre pensadores e executores, também foi cindida a educação: teórica para aqueles que dispunham de condições para o ócio; manual para aqueles que estavam presos à terra e as atividades artesanais (FREITAS, M., 2015). A Pedagogia Soviética, buscou romper com essa lógica, no entanto também pode ser considerada uma escola de classe, visto que não logrou sua superação.

Nesse ponto pensamos que educação estrita surge a partir da produção do conhecimento específico dos meios de trabalho, além dos rituais e práticas, mas que é somente sob o surgimento das classes sociais que esses conhecimentos específicos serão apropriados pela classe detentora do ócio, “capaz” de realizar o “ócio produtivo”. Isso não elimina seu caráter ampliado.

Pois lembremos que o próprio Lukács (2013) adverte que não há um limite metafísico entre ambas dimensões educativas, mas sim uma mútua interferência, uma não elimina a outra, mesmo sendo atravessada pela sociedade de classe, o sentido amplo da educação não desaparece. Lima (2009, p. 115) nos lembra que “se a educação em sentido restrito vai ter mais ou menos força na relação com a educação em sentido *lato* depende de cada momento concreto, não constitui uma regra universal”

Como podemos perceber, o complexo educativo possui fundamental importância no processo de reprodução social, mediando o indivíduo e a sociedade. Por isso mesmo, no contexto da sociedade de classe está sujeito aos interesses da classe dominante com suas ideologias, mas também sujeita às contra ideologias. Em sentido amplo ela é sempre contínua e inacabada.

Diante do exposto, pensamos que essa questão ainda carece de maiores debates. Lançamos apenas alguns questionamentos, esperando que outros possam dar continuidade a essa discussão. Permitam-nos concluir com as palavras de Brecht no poema *Perguntas de um operário que lê*, são “tantas histórias, quantas perguntas”.

Acerca da polêmica entre a Pedagogia e as ciências da educação, entre ser uma teoria da educação ou uma prática educativa, Saviani (2008b) endossa a defesa da Pedagogia como a ciência da educação, a qual se diferencia das demais pela sua natureza investigativa. Pois as chamadas ciências da educação já constituíram seus objetos próprios, se ocupando de um aspecto da educação. Logo, partem dos seus objetos e retornam para eles. Enquanto a ciência da educação, ou seja, a Pedagogia, parte da própria educação e retorna para ela, pois este é seu objeto de estudo.

No livro *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, organizado por Clermont Gauthier, mais precisamente no capítulo VI os autores reclamam por uma teoria do trabalho docente que possa superar “o divórcio entre a teoria e a prática, a pesquisa e o “campo”” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 394). No entanto, ao evocar a teoria como pressuposto da Pedagogia, o que se faz é endossar esse divórcio e não “integrar para não se entregar” como os autores colocam (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 393). Ainda assim, reclamam de fato o reconhecimento dos saberes da prática como fundamento teórico da Pedagogia. Operam dessa maneira o inverso, quando defendem: “renegar a prática ou renegar a pesquisa, renegar os saberes dos professores ou renegar o saber produzido pelos pesquisadores é fugir do choque que o mundo do outro pode representar”. Falam também da aproximação entre pesquisadores e o prático, que é o professor (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 394). Essas colocações só aumentam o distanciamento entre teoria e prática.

Mas dizem compreender por teoria da pedagogia “uma construção conceitual que integraria dimensões especulativas e empíricas”. Aqui prevalece a teoria sobre o empírico. Porém, mais adiante isso se desfaz, quando dizem: “uma

teoria preocupada com o ensino e a aprendizagem, com o conjunto dos métodos, com o processo e procedimentos”, aqui há o predomínio do prático (GAUTHIER *et al*, 2006, p. 394). Dessa maneira os autores oscilam entre teoria e prática e na tentativa de juntar, os separa ainda mais. Isso ocorre porque desconhecem ou não reconhecem a justa relação entre teoria e prática. Lhes faltam uma teoria social que possibilite uma clara explicitação e resolutividade dessa problemática, que seja a filosofia da práxis.

Vale lembrar que a Pedagogia não pode ser confundida meramente com o ensino, com a instrução, mas seu campo de atuação amplia-se a partir das relações sociais, situando-a no bojo de todos os fenômenos educativos, cada vez mais complexos exigindo, portanto, investigações rigorosas. A Pedagogia não pode ser vista apenas como intervenção. Nesse sentido, a Pedagogia Soviética também foi pioneira em captar a essência de seu movimento histórico e perceber que os meios de comunicação, os sindicatos, museus, bibliotecas, parques, também se constituíam em espaços abertos à formação, podendo haver nesses ambientes uma mediação entre os indivíduos e os elementos da cultura a serem apropriados de maneira intencional. Podemos dizer que foram os pioneiros em tentar “pedagogizar a sociedade”.

Tomando as palavras de Brecht de empréstimo quando narra: “nossos inimigos dizem: a luta terminou. Mas nós dizemos: ela começou”. Analogamente, também dizemos, “eles gritam”: “por uma teoria da pedagogia!” ou “por um saber da prática!”, mas nós respondemos: por uma pedagogia da práxis!

Ao situar a ciência pedagógica no horizonte da práxis humana, recuperarmos o sentido dessa ciência que surgiu primeiro como prática social, depois agregou-se impositões teóricas. Mas ao recuperar o elo-perdido entre o fazer e o saber pedagógico, lhe devolvemos a sua função enquanto investigação teórico-prática do fenômeno educativo.

A Pedagogia Soviética se constituiu no momento qualitativamente novo da pedagogia da práxis, pois radicaliza o tema educação-trabalho há muito perseguido pela tradição pedagógica. Mediante a análise ontomaterialista podemos apreender o seu pressuposto ontológico, ela ainda pode oferecer respostas para os desafios educacionais atuais.

4.4 O legado da Pedagogia Soviética para o educador e a educadora no Brasil

“Roda mundo, roda-gigante, roda moinho, roda pião/O tempo rodou num instante/Nas voltas do meu coração”. Somente agora, depois de tantos (des)caminhos, de muitas voltas como tão bem descreve Chico Buarque na canção *Roda viva*, entre idas e vindas, podemos fazer o caminho de volta e refletir sobre as possíveis contribuições da Pedagogia Soviética para este país da “última flor do lácio, inculta e bela” nas expressões de Olavo Bilac. O Brasil, tem uma histórica tradição marxista, embora não tenha implementado um projeto de sociedade vistas a emancipação humana.

Todavia, não é nossa intenção realizar tal discussão, pois extrapolaria aos objetivos dessa pesquisa. Nos contentaremos, por ora, em buscar nessa tradição as raízes e caminhos da educação sob a perspectiva do marxismo. Salienta Yamamoto (1997, p. 33) que “a jovem tradição marxista no Brasil sedimentou significativa base da produção intelectual relativa à educação”.

Yamamoto (1997) lembra que a incidência no pensamento marxista sobre a educação não é algo novo e congrega contribuições dos clássicos, assim como dos educadores soviéticos. Entretanto, aponta que no Ocidente o estudioso que teve maior repercussão foi Gramsci. Além dele, temos também as reflexões de estudiosos da tradição anglo-saxã tais como: Althusser, Poulantzas, Baudelot, Establet, Snyders, Bourdieu e Passeron, embora estes últimos não estivessem propriamente inseridos na tradição marxista. As reflexões que realizaram sobre o papel social da escola tiveram repercussão em várias partes do globo, inclusive no Brasil, conforme já mencionamos no início do capítulo.

As reflexões no campo educacional sob o crivo marxista englobaram autores de outros países como o britânico Michael Young, dentre outros colaboradores da chamada Nova Sociologia da Educação (NSE). Ainda revelaria nomes como o de Michael Apple, de Bogdan Suchodolski, Manacorda e Mariano Enguita. O certo é que “desde os dias de Marx, pois, um infindável número de teóricos lançou-se no estudo da questão educacional” (YAMAMOTO, 1997, p. 34).

No entanto, salientamos que a relação entre marxismo e educação antecede esses autores enunciados por Yamamoto, circunscritos num contexto de circulação entre os anos de 1970 e 1980. Em sua dissertação, Almeida (2015), indica

baseada em Konder (1988) que a Revolução Russa teve repercussão no Brasil o que ampliou a difusão das ideias de Marx no território nacional. Mas antes disso, as sublevações da Comuna de Paris em 1871 também foram divulgadas na imprensa brasileira da época.

A autora alega, com Konder (1988), que as notícias da criação da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) fundada em 1864, com a qual Marx colaborou em sua fundação, participando do seu conselho geral “do qual Marx seria a alma” (ENGELS, 2019, p. 9), também chegaram ao Brasil, assim como em outros países da América Latina.

Marx pôde pensar em realizar um desejo antigo: fundar uma associação de trabalhadores que abrangesse os mais avançados países da Europa e da América e que fizesse com que tanto os próprios trabalhadores quanto os burgueses e os governos sentissem, digamos assim, na pele o caráter internacional do movimento socialista. (ENGELS, 2019, p. 9).

Ainda de acordo com esse estudioso marxista, apropriado por Almeida (2015), as ideias de Marx chegam à América do Sul pelas mãos dos imigrantes europeus, os quais vieram trabalhar nas atividades agrícolas e/ou manufatureiras.

De acordo com Rossi (1981, p. 131) “prevaleceu no movimento operário brasileiro uma mescla não muito clara de idéias [sic] anarquistas e comunistas, situação que vigorou até pelo menos a segunda década deste século [XX]”. Para ele “a Revolução Russa estabeleceu, já em seus primeiros momentos, um divisor de águas mais claro”.

Estávamos na chamada Primeira República, sob a alternância de poder entre governos que representavam o estado de Minas Gerais e de São Paulo, a chamada “República café com leite” ou simplesmente “República Velha”.

É nesse contexto, nos lembra Saviani (2008a), que o movimento operário brasileiro se inspirava nas ideias socialistas de 1890. Depois, nas primeiras décadas do século XX, se afinava com os ideais anarquistas e, por fim, a partir de 1920 com as ideias comunistas. Esse autor, denomina essas ideias pedagógicas de não-hegemônicas. Aponta que com a criação, em 1902, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), organizou-se uma frente de educação popular que defendia o ensino gratuito, laico e técnico-profissional. Como resultado imediato tivemos a conquista da criação de escolas operárias e bibliotecas populares, no entanto, eles não chegaram a explicitar uma orientação pedagógica.

A pesquisa de Almeida (2015) ainda aponta que, no início do século XX, em matéria de educação no Brasil predominava as ideias anarquistas, consubstanciada na concepção libertária, inspirada no grande educador espanhol Ferrer. Defendiam as escolas autônomas e autogeridas. “No Rio de Janeiro, a Universidade Popular de Ensino Livre foi criada nos moldes de educação preconizados por Ferrer. A universidade tinha como objetivo a ‘instrução superior e a educação social do proletariado’” (GHIRALDELLI JR. 1987, p. 161 *apud* ALMEIDA, 2015, p. 78). Essa universidade de inspiração anarquista foi fechada em 1904 sob grande repressão.

Há registros da repercussão da execução de Ferrer aqui no Brasil, causando comoção entre seus admiradores. A partir de então surge nova inspiração para o setor educacional via movimento operário brasileiro, dada a eclosão da Revolução Bolchevique e as ideias do socialismo soviético. Serviram para acentuar os reclames por uma educação popular em várias regiões do país (GHIRALDELLI JR., 1987 *apud* ALMEIDA, 2015).

Conforme Saviani (2008a) as ideias libertárias foram difundidas no Brasil a partir das correntes anarquistas e anarcossindicalista. Se embasavam em autores libertários extraíndo deles algumas concepções, tais como: educação integral de Robin; ensino racionalista de Ferrer; dentre outros. Além da universidade mencionada, várias escolas foram criadas: Escola Libertária Germinal (1904); Escola Social da Liga Operária de Campinas (1907); Escola Livre 1º de Maio (1911) e as Escolas Modernas, que proliferaram depois da morte de Ferrer. Todas fechadas até 1920.

Também Saviani (2008a) aponta que a partir da experiência da URSS o proletariado brasileiro se alinhou com os ideais comunistas. No Brasil, a circulação dessas ideias coincide com a criação do Partido Comunista Brasileiro (PCB), em 1922, responsável, segundo esse autor pela divulgação da experiência soviética. No tocante à educação, o PCB defendeu, em termos de política educacional, quatro pontos básicos: ajuda para crianças pobres, mediante fornecimento de alimentação, fardamento, material didático, etc.; criação de escolas profissionais; melhoria das condições do professorado e apoio as bibliotecas populares; além de atuar na formação política do operariado.

Luiz Carlos Prestes, líder do movimento denominado de Coluna Prestes após exilar-se na Bolívia, dedicou-se a estudar o marxismo, divulgando suas ideias em solo brasileiro. No entanto, de acordo com Almeida (2015), baseada em Konder

(1988), foi Octávio Brandão o responsável por traduzir o *Manifesto do Partido Comunista* do francês para o português, em 1923, fato que significou um marco da divulgação das ideias de Marx no Brasil.

A Revolução Russa teve grande repercussão no Brasil principalmente sobre a influência do PCB, visto que esse partido também pode ser considerado como o principal difusor do bolchevismo no país. Os documentos do partido demonstram a intensa relação entre integrantes do partido brasileiro com os revolucionários da URSS.

Astrojildo Pereira foi um dos grandes líderes do PCB. Ele participava de eventos políticos na Rússia. Por seu turno, divulgava as ideias de teor marxista-leninistas. Todavia, o socialismo, o anarquismo e o comunismo já estavam na linha de combate do estado brasileiro, sob a presidência de Getúlio Vargas, o que gerou uma onda de perseguição a pessoas ligadas a movimentos considerados subversivos (NAGLE, 1974 *apud* ALMEIDA, 2015).

Tudo o que se considerava “anarquista” era proibido: Anarquistas poderiam ser os próprios anarquistas, tanto quantos os socialistas e comunistas, bem como quaisquer pessoas que perturbavam a tranquilidade da ordem pública”. (NAGLE, 1974, p.40 *apud* ALMEIDA, p. 79).

Nessa direção, inspiradas no modelo russo, ainda conforme Almeida (2015), citando Ghiraldelli Jr. (1987), a Revolução de Outubro alimentou ainda mais o movimento operário brasileiro, de tal maneira que em termos de educação passou-se a adotar o modelo russo. Assim “os socialistas brasileiros fundaram escolas operárias e bibliotecas populares, com entusiasmo pela educação dos trabalhadores”. Essa autora ainda destaca os três pontos comuns do projeto educacional socialista brasileiro: gratuidade, laicidade e ênfase no ensino técnico-profissional.

Almeida (2015) também destaca a partir de reportagem de Prestes ao jornal *Imprensa Popular*, em 1954, a influência da Revolução de Outubro sobre a experiência da União da Juventude Comunista (UJC)⁷⁸, que para ele, a juventude precisa ser educada com base na luta de classe e da organização do proletariado em nível internacional com base no marxismo-leninismo (PRESTES *apud* Almeida, 2015).

A educação marxista-leninista dos jovens é inseparável da organização de recreações, de festejos de competições esportivas de atos culturais, assim

⁷⁸ Importante destacar que esse termo União da Juventude Comunista também é utilizado por Lênin em seus escritos para designar a necessidade de uma organização da juventude comunista, isso após a Revolução de Outubro veio a se constituir no Komsomol já enunciado por nós em capítulo anterior.

como da organização de lutas pelos interesses mais imediatos da juventude”. (PRESTES, 1954, p. 3 *apud* ALMEIDA, 2015, p.93).

Na mesma página da reportagem descrita acima, o Imprensa Popular rebate as críticas de um ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) à União Soviética o qual dizia que lá se opera “a supressão da vocação humana”, e sugere que o ministro leia o Poema Pedagógico de Makarenko visto como excepcional educador da URSS, isso ratifica a circulação das ideias pedagógicas soviéticas no Brasil.

Ademais, as colocações de Prestes também indicam que a organização política da juventude brasileira foi fortemente influenciada pelas ideias comunistas aliás, a UJC, atuante ainda hoje, surgiu como braço jovem do PCB e influenciou outras organizações de juventude no Brasil como a União Nacional dos Estudantes, cujos traços organizacionais ainda inspiram o movimento estudantil no país, tais como: as assembleias estudantis, as pautas coletivas, a deliberação dos órgãos colegiados, além do uso de termos, decorrentes do movimento operário soviético. Alguns partidos políticos no Brasil, também, se espelharam na organização dos soviets ou no sistema de conselhos.

A despeito do sistema de conselhos, forma apropriada também pelas escolas soviéticas, podemos perceber como um traço da organização escolar soviética presente no Brasil, quando se instituiu os Conselhos Escolares como órgãos deliberativos composto por pais, mestres e estudantes, como uma instância do princípio de gestão “democrática”.

A década de 1960 é vista como um momento bastante fecundo para a educação brasileira, a exemplo da aprovação da nossa primeira LDB e outros fatos. Destaca-se os trabalhos desenvolvidos por Lauro de Oliveira Lima, consubstanciado no livro *A escola secundária moderna (1962)* o qual conforme Saviani (2008a) já mencionava Makarenko em sua obra, embora sua ligação teórica fosse a pedagogia ativa e a psicogenética de Piaget.

Destaque ainda maior para os movimentos de mobilização populares, logrando o desenvolvimento de formas educativas de caráter popular. Nesse cenário, aparece a figura do notório educador brasileiro Paulo Freire. Conforme Saviani (2008a), sua proposta pedagógica pode ser considerada uma escola nova popular, com base na tradição do existencialismo cristão e contribuições do marxismo. Freire implementou os chamados Círculos de Cultura como método de conscientização dos oprimidos vistas a libertação de tal “condição”.

Com efeito, mas do que classifica-lo como escolanovista, destaca-se aí o seu empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite. (SAVIANI, 2008a).

Além disso, temos a partir dessa década a circulação entre os educadores brasileiros as ideias educacionais das chamadas, por Saviani (2008a), teorias crítico-reprodutivistas (1969-1980); posteriormente, em resposta a essas teorias, se configuram os chamados ensaios contra-hegemônicos (1980-1991), desenvolvidas por estudiosos brasileiros.

Nesse segundo grupo se encontram formulações heterogêneas entre si como a perspectiva da educação popular; a pedagogia da prática; a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica. Essas teorias se configuraram a partir da década de 1980 e lograram certo êxito. Elas elaboraram uma forte crítica contra a pedagogia dominante, mas não chegaram a se constituir como pedagogia oficial, sendo abordadas em espaços e tempos distintos e restritos.

No âmbito da primeira tendência, as pedagogias da educação popular, se baseavam na concepção de educação libertadora. Se pautavam numa educação gerada no seio dos movimentos sociais e trabalhavam com o conceito de povo, logo “advogam a organização nos seios dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo [...]” (Saviani, 2008a, p. 415). Foram apropriadas pelo PT nos governos de algumas prefeituras assumidas por esse partido, dentre outras experiências.

Já as pedagogias da prática utilizam o conceito de classe e advogam uma educação para a classe trabalhadora, sendo de inspiração libertária e anarquista. Utilizam o termo classe, deslocando “o eixo da questão pedagógica do interior das relações entre professores, métodos e alunos para a prática social [...]” (SAVIANI, 2008a, p. 416), chegando inclusive, a evocar os princípios educacionais presentes na Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT). Foram apropriadas, em 1994, na experiência da Escola Plural pertencente à rede municipal de Belo Horizonte (SAVIANI, 2008a, *passim*).

No quadro da segunda tendência encontramos a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica, ambas, de inspiração marxista. A proposta da pedagogia crítico-social dos conteúdos fora formulada por José Carlos Libâneo, cujo termo evoca a questão central dos conteúdos como fator de

diferenciação entre uma concepção transformadora da sociedade de uma concepção reacionária de educação.

A denominação 'pedagogia crítico-social dos conteúdos' inspira-se diretamente em Snyders, que sustenta a 'primazia dos conteúdos' como critério para distinguir as pedagogias entre si e, mais especificamente, para distinguir uma pedagogia progressista ou de esquerda de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista (SAVIANI, 2008a, p. 418, grifos do autor).

Já a pedagogia histórico-crítica começa a se articular na primeira turma de doutorado em educação da USP-SP, em 1979, sendo o seu primeiro esboço publicado no livro *Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara* e mais tarde em *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, ambos de autoria de Dermeval Saviani; atualmente vêm se desenvolvendo novos estudos empenhados em abordar essa pedagogia no âmbito do ensino (SAVIANI, 2008c, *passim*).

Segundo Saviani (2008c, p. 130) ele procurou construir nessa concepção “uma metodologia que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global”, tem como ponto de partida e chegada a própria prática social. E essa mediação se concretiza nos momentos intermediários, que consiste na problematização, na instrumentação e na catarse.

Apona, dessa forma, para uma teoria crítica da educação que não fosse alheia às questões sociais nem reprodutivista, mas sim, que se articulasse com a transformação social. Emerge daí, a pedagogia histórico-crítica, que se baseia na dialética e no materialismo-histórico e, portanto, finca-se nas concepções de mundo e de homem configuradas pelo marxismo e não em transposição de teorias educacionais marxista, “pois, como se sabe nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio” (SAVIANI, 2008a, p. 422), embora suas proposições possibilitem fundamentarmos uma pedagogia marxista.

Autorizados por nosso estudo, embora possamos encontrar suas heranças no ideário pedagógico não-hegemônico e contra hegemônico, abalizamos que o principal desdobramento da Pedagogia Soviética ou do modelo educacional soviético no Brasil, repercutiu sobremaneira na forma de pensar e estruturar a educação profissional, no estreitamento que essa concepção sofreu a partir do período stalinista.

Mesmo que o termo politecnia seja amplamente difundido em nossa educação, ele nos chega com significativa deturpação. Pois depurou-se o seu caráter de formação integral, prevalecendo a perspectiva unilateral de formação, que visa

capacitar os jovens para um dado ramo de trabalho, específico, restrito e não omnilateral, feito isto, depurou-se também as premissas marxiano-engelsianas do politecnismo. Assim se configurou o projeto brasileiro de educação profissionalizante, integrada com os interesses da produção industrial e sem compromisso com a formação integral.

Diante das discussões realizadas ao longo desta tese percebemos que nosso país dispõe de uma rica tradição educacional crítica, com ideais revolucionários, mas que não se consolidou enquanto política de Estado, isso nos leva a refletir: qual o papel da Pedagogia Soviética na educação brasileira hoje? Por que seria relevante para o educador e a educadora brasileira conhecer essa pedagogia? Discorreremos sobre essas inquietações nesse momento. Primeiro é importante situar a educação brasileira em um panorama mais geral e o que isso provoca para os educadores e educadoras.

É comum lermos que para o avanço de uma nação é preciso ter uma educação consolidada e fundar nas jovens gerações o futuro de um país. Aqui no Brasil esse discurso invade nossas salas de aulas. Ele também é responsável por destinar a educação uma tarefa que não é a sua: a de transformação da sociedade.

Sobre essa questão Saviani (2014) reflete que esse tema é recorrente na história da educação e que na sociedade capitalista passa a ser visto em oposição à escola, tido como lugar improdutivo. Com Smith, percebeu-se que a instrução elementar dos trabalhadores poderia ser benéfica para a produção. Mas a partir da década de 1960, recuperada a teoria do capital humano, a educação passou a ser considerada como fator para o desenvolvimento econômico. Essa ideia foi ao longo de nossa história fortemente apropriada pelo setor educacional.

Isto está amplamente presente nos documentos do Programa de Educação para Todos já examinados por esta autora na dissertação intitulada *A reconfiguração da função social do pedagogo no contexto da Educação para Todos: um estudo na perspectiva onto-histórica* e artigos publicados. Esses estudos revelam que a educação passa a ser utilizada como meio de se chegar à equidade social, visando reduzir a pobreza no mundo, incentivar o desenvolvimento sustentável, criar bons hábitos de higiene e de saúde, difundir uma cultura de paz e tolerância; e, proporcionar a apropriação de habilidades e competências para atuar no mundo do trabalho. E quem irá realizar tais propósitos? Os professores e as professoras!

Os estudos mencionados acima, revelam que a docência é vista como o meio de se implementar as tão “sonhadas” reformas educacionais no mundo, sobretudo, nos países pobres. Logo, educadores e educadoras são esses agentes das reformas educacionais necessárias para o capital (FREITAS, M., 2015). São propulsores da “transformação social” se estiverem nos moldes dos “valores” da sociedade capitalista. Do contrário, são “considerados doutrinadores marxistas”. Esse tipo de colocação, com o avanço do neoconservadorismo, tem sido difundido aqui na “terra *brasilis*”.

Pensar a educação nos dias atuais exige situá-la no bojo das relações socioeconômicas, pois as determinações dessa instância social influem, sobremaneira, nas demais. O complexo educativo, como sabemos tem sido utilizado desde a eclosão da Revolução Industrial aos dias de hoje como incremento de qualificação de força de trabalho. Decorre daí o lema “educação para todos” atualmente adotado como *slogan* do Programa de Educação para Todos empreendido pelo Banco Mundial vias seus organismos.

Isso atrela a educação com o discurso de desenvolvimento social, da sustentabilidade, da equidade, da governança, da promoção da saúde e de uma cultura de paz. Todavia, o objetivo desse programa extrapola os limites do seu consensual discurso e vem, ao longo de quase 30 anos, impondo reformas educacionais em vários países do globo, inclusive o Brasil (FREITAS, M., 2015).

Embora essa discussão mereça especial atenção, não é nosso intento aprofundá-la, pois escapa aos limites dessa pesquisa, mas sua menção fez-se necessária para situar a educação brasileira no contexto socioeconômico mais geral. No atual cenário de crise por qual passa o capital, crise já anunciada e discutida profundamente por inúmeros intelectuais, merece destaque o filósofo húngaro István Mészáros (2008) para quem o capital vivencia, desde os anos de 1970, uma profunda crise, que diferentemente das chamadas crise cíclicas, já enunciadas por Marx, se apresenta de forma estrutural. E deste modo, invade todas as instâncias da vida. Também requer respostas específicas e aciona mecanismos de recomposição de perdas. Dessa maneira, vale tudo para recuperar os ganhos, ou seja, o lucro.

É precisamente a partir desse panorama que o estudioso Ivo Tonet (2012) escreve o artigo intitulado *A educação numa encruzilhada* que integra o livro *Educação contra o capital*, pois enuncia como seu objetivo principal pensar a educação no contexto atual. O referido autor aponta, no rumo de Mészáros, que a

realidade sócia histórica nos coloca ante dois caminhos: o da barbárie, evidenciado pelo agravamento dos problemas da humanidade, decorrente da lógica do capital; e, o de sua superação, rumo à emancipação humana, vista aqui como possibilidade histórica, utópica no sentido de um objetivo o qual se deve perseguir e se guiar, mesmo parecendo distante, como em Galeano, ou inatingível como em Quintana. Nessa direção a emancipação humana não é algo irrealizável, mas sim, um objetivo.

Diante dessa realidade, consideramos que a educação brasileira passa por uma dolorosa inflexão e retrocesso. Mesmo no limite das políticas de expansão da educação pública e das chamadas políticas afirmativas, hoje o cenário é desolador para a educação básica e superior. Nossas escolas, universidades e institutos passam por um controverso contingenciamento dos investimentos públicos em educação, não raramente em nossa história, vistos como gastos.

Ainda em diálogo com Tonet (2012), o autor questiona de que forma a crise mais geral, de raiz econômica, rebate na educação. Sua lúcida análise representa, em muito a educação brasileira nos dias de hoje. Embora as indicações do autor antecedam os atuais eventos, a síntese de algumas das possíveis respostas nos direciona imediatamente para o contexto atual:

Como, porém, esta crise rebate na educação? Das mais variadas formas, mas sinteticamente, em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade; em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil". (TONET, 2012, p. 28).

Esse cenário repercute incisivamente sobre a política educacional atual, basta verificar os atuais cortes de repasses de verbas do Governo Federal para as universidades e institutos, além dos ataques a essas instituições consideradas de excelência e com um amplo desenvolvimento em pesquisas. Nesse obscurantismo, as ciências humanas são ainda mais afetadas, com destaque para a filosofia. Além disso, vale atacar antigos desafetos tais como o professorado, tachados de “doutrinadores”, como Karl Marx e Paulo Freire. Esses ataques permeiam as falas de “autoridades” governamentais e insuflam setores sociais mais retrógrados, consubstanciados em movimentos “autodeclarados” de “direita” e “a-partidários”.

A atual política (des)governamental, de fato, busca contingenciar o acesso à formação educacional. Valendo-se de uma retórica revisionista de teorias

comunistas, empenham larga campanha ideológica pela militarização da escola básica e pela (des)credibilização das instituições de ensino; pelo apelo à educação domiciliar, ao ensino à distância, ao (des)fomento à pesquisa, a neotecnificação da formação, com vistas a barrar o acesso à formação superior e crítico pelas camadas populares e, também gerar nicho de mercado para a burguesia nacional, sob o ilusório discurso da empregabilidade.

Diante desse contexto, percebemos que embora a experiência educativa soviética seja de grande importância para a pedagogia, bem como para a formação humana, sua circulação no Brasil parece se restringir ao âmbito da produção acadêmica de artigos, dissertações e teses, mas que não se materializa na formação de nossos docentes. Mas que, sobretudo nesse atual momento, o seu reconhecimento enquanto uma pedagogia revolucionária se faz pungente.

Pois conforme Tonet (2012), se impõe à educação hoje um caminho bifurcado: ou se colabora com o capital guiando-se pelas suas ideologias amplamente difundidas na realidade escolar; ou se caminha na direção contrária, “a passos de formiga”, mas com vontade. Dito de outra forma: o/a educador/a precisa escolher entre essas duas alternativas: contribuir com a lógica do capital e suas determinações ou contribuir com uma nova forma de sociabilidade qualitativamente superior a esta, em que a vida humana e seus carecimentos sejam o primeiro plano.

[...] toda atividade educativa que pretenda contribuir para a formação de indivíduos efetivamente livres – definida a liberdade no seu patamar mais elevado historicamente possível – deve ter como horizonte norteador a emancipação humana e não a emancipação política, da qual a cidadania é parte integrante”. (TONET, 2012, p. 31).

Nosso autor preocupado com a ação docente, se pergunta: “como conduzir a atividade educativa de modo que ela contribua para a superação desta ordem social? (TONET, 2012, p. 24). Na intenção de delinear possíveis respostas, esse estudioso aponta para a categoria da possibilidade: realizar o que for possível em matéria de educação guiando-se para um caminho humanamente digno.

Pontua, ainda, a importância de conhecermos profundamente “os *parâmetros gerais e essenciais* que nortearão essa sociedade [a que se deseja construir]” (TONET, 2012, p. 34, grifos do autor). Também nos cabe conhecer, claramente, a realidade brasileira e sua situação perante o panorama internacional; conhecer os problemas educacionais e intervir nele de forma situada, contextualizada. São algumas condições importantes para uma ação educativa de caráter

emancipador, pois a educação pode contribuir no processo de emancipação, mas não pode tomar frente no processo. Se colocarmos a educação como central, podemos perder de vista o trabalho enquanto categoria fundante da práxis humana.

Numa sociedade de classes, regida pelos interesses da classe que domina, a educação é chamada a responder a esses interesses também. Por isso mesmo, Tonet (2012, p. 35) denuncia “a impossibilidade de estruturar a educação, no seu conjunto, de modo a estar voltada para a emancipação humana. É por isso que entendemos não ser possível “uma educação emancipadora”, mas apenas “atividades educativas emancipadoras”.

Rossi (1981, p. 139) na tentativa de contribuir sobre a polêmica de irrealização da transformação social via educação, busca responder a esse dilema, enfatizando que a educação como instrumento de politização não só é necessária, quanto possível, que pode ser um meio emancipador da sociedade, sendo “importante para a conquista dos homens para o projeto transformador”. Esse estudioso apresenta como saída uma “contra-educação revolucionária” dos trabalhadores amparada na pedagogia do trabalho.

Pensamos que, a nível de organização da classe trabalhadora não dispomos na atualidade de um projeto histórico de sociedade que ponha os trabalhadores em sua perspectiva emancipadora. Ao contrário, o atual momento é contrarrevolucionário! No entanto, concordamos com Rossi (1981) no tocante à necessária construção de uma ação educativa no Brasil contrária à hegemonia da escola capitalista e de seus valores. Esse é um projeto que educadores e educadoras precisarão construir.

Contudo, a apropriação da “melhor educação burguesa”, no sentido de maior apropriação dos conhecimentos científicos e culturais, deve estar na mira das lutas da classe trabalhadora, pois a educação, embora não sendo preponderante em um processo de transformação social, pode colaborar nesse processo. Se a educação não fosse de importância para a reprodução social, ela não seria objeto de expropriação das classes que dominaram desde a transição para a chamada antiguidade até os dias de hoje.

Por qual motivo o conhecimento no Antigo Egito era transmitido de pai para filho? Por que um escriba, instruía outro escriba e assim perpetuava certos saberes em sua família? Por que na poderosa Grécia e depois no imponente Império Romano, os trabalhadores braçais e escravos continuavam sem escola?

Responder tais indagações seria objeto de um outro estudo, transcendendo os limites do presente trabalho, mas à guisa de respostas, sucintamente, apontamos que no momento da divisão da sociedade em classes sociais, a cisão entre executores e pensadores se fez, não por mágica, mas pelas escolhas humanas no curso da história. A expropriação dos conhecimentos seguiu a lógica da expropriação dos bens.

Desse modo, o conhecimento adquirido e acumulado até aquele momento, também passou a compor os produtos desse desenvolvimento, sendo sua força imaterial. Rapidamente, a classe dirigente tomou-os para si, juntamente com os meios de produção. Assim, se apropriaram das técnicas mais complexas e, por conseguinte, os instrumentos oriundos delas. O processo de hegemonia política se encontra estabelecido em dois vieses: em primeiro plano, o domínio dos meios de produção; em segundo, a ideologia, formuladas em diversas dimensões sociais. Marx denomina-os de infraestrutura e superestrutura.

Por isso a educação, mesmo a ancorada na lógica burguesa, mesmo nos limites dessa que nos é oferecida, é útil e importante para os filhos e filhas da classe trabalhadora. Para que se possa romper o casulo do conhecimento expropriado da classe produtora. Do contrário, sem este reconhecimento, a presente autora não poderia realizar este trabalho e, tão pouco, escrever estas linhas. Pois, como filha de “um trabalhador que lê”, que teve acesso a certos conhecimentos consegue, hoje, ter uma clareza e posição de classe. É por isto, que os espaços educativos oferecidos – não por generosidade – mas dada a necessidade de qualificação de força de trabalho – precisam ser defendidos e assegurados, mesmo admitindo-se seus limites e submetendo-os à crítica.

Pistrak, há pouco mais de cem anos antes de nós, já percebia essas relações presentes na educação dos países ocidentais. Por isso, pensando em uma educação sob novas bases, elegeu os professores como principais agentes da nova escola soviética. Nos traz contribuições significativas para a docência aqui e em diferentes lugares. Krupskaya também se ocupou de pensar o papel e função social da docência em um projeto educacional revolucionário.

De acordo com Freitas, C. (2009, p. 110), apoiando-se em Lenin, a organização dos professores se constituiu em um dos dilemas para a participação da educação na revolução, pois o magistério “era uma classe contrarrevolucionária”. As alas mais conservadoras do magistério empreenderam uma campanha antirrevolução, logo, para se atingir os objetivos educacionais, era preciso, ganhar

terreno entre eles e quebrar essa resistência. Por isso, Lenin, de acordo com Krupskaya (2017), depositava sua confiança também no magistério.

No artigo de Krupskaya, *Lenin: sobre a educação e o professor público* (1927), comenta que Lenin era filho de um pedagogo que atuou no tema da organização das escolas primárias e considerava muito a importância do professor. Da mesma forma, o grande líder bolchevique considerou que o magistério se encontra numa posição privilegiada de aproximação com a classe trabalhadora.

Segundo nossa autora, os dirigentes da união dos professores internacionalistas tinham receio de expandir o sindicato, pois havia uma luta entre aqueles que defendiam o poder soviético e os que estavam contrários à revolução. Pistrak (2018) destaca, em vários momentos, as resistências encontradas no magistério. No entanto, também registra o momento em que as massas de professores aderiram mais fortemente ao movimento e os ganhos que trouxe para a educação soviética.

Naquele momento ele já dizia: é necessário “ensinar o próprio magistério a criar uma boa prática, como fundamento e com a ajuda de uma sólida teoria sociopedagógica, e em fazê-lo avançar pelo caminho de tal criatividade”. Declara que a “[...] nossa escola é, principalmente, uma escola viva, ativa e não acadêmica, escolástica” (PISTRAK, 2018, p. 34).

Isso demonstra que essa Pedagogia encara também a crítica à pedagogia tradicional, de caráter clerical, livresca e “neutra”. É uma pedagogia guiada pela visão de mundo marxista. Assume uma proposição pedagógica que evoca a atividade de educandos e educadores/as do ponto de vista do conhecimento, como também da ação política. Isso, dentre outros aspectos irá distingui-la da pedagogia ativa desenvolvida nos países burgueses.

De fato, “a teoria pedagógica comunista pode tornar-se ativa na massa do magistério apenas quando cada professor for em alguma medida um ativista social” (PISTRAK, 2018, p. 35). Mas para que isso ocorra, é preciso dominar o método marxista. Salienta, ainda, que a teoria pedagógica estava sendo desenhada naquele momento, no efetivo desenvolvimento real e não a partir de abstrações previamente pensadas. Por isso mesmo, sua história seguiu os influxos e refluxos de seu solo histórico.

Krupskaya (2017) lança mão de uma fala de Lenin em que ele acredita que após um ano de luta travada, entendia que o magistério já compreendia os objetivos

da revolução socialista. Portanto, se colocariam ao lado dos trabalhadores na luta pela concretização da revolução. Faz referência ao longo do texto do discurso de Lenin na ocasião do II Congresso de Toda Rússia dos Professores Internacionalistas.

Fica evidente no artigo da grande pedagoga soviética que a postura política do professorado faria toda diferença no processo de consolidação da escola do trabalho. Por isso, um amplo espaço de discussão e formação foram abertos para “captar” mais adeptos ao movimento. Se requeria do magistério uma postura marxista de análise dos fenômenos da vida, conseqüentemente da educação.

Quase dez anos se passaram desde esse discurso de Vladimir Lenin. Já faz tempo que os professores participam do poder Soviético, procurando educar os jovens no espírito do leninismo, preparando para a próxima geração que vai sensibilizar-se com a causa de Lenin e levá-la até o fim. (KRUPSKAYA, 2017, p. 142).

Em termos de formação docente no Brasil é falacioso o discurso em que teríamos uma formação de base “freireana” e/ou “marxista”, a exemplo dos documentos que analisamos. Isso pode ser apenas uma das possibilidades dadas as prerrogativas legais da legislação educacional brasileira.

É evidente que não há uma imposição ideológica em seus currículos. Também essa não é a nossa defesa. Ao contrário, defendemos que o pluralismo de ideias estipulado na LDB 9.394/96 seja efetivamente garantido e que o professorado brasileiro conheça a maior variedade possível de concepções pedagógicas. Que possa de fato escolher a perspectiva que melhor colabore com o desenvolvimento histórico-social de seus educandos e de sua realidade como assegura a legislação educacional vigente.

No entanto, como não há perspectiva neutra, a nossa posição é por uma pedagogia da práxis, que recupere a centralidade do complexo do trabalho, que busque se articular a luta por uma sociedade emancipada, que construa um projeto histórico de sociedade, do qual a educação também é parte. Nossa escolha é por uma educação para além do capital. Sem romantismo em torno de sua efetivação, mas sob rigorosa análise dos condicionantes sócio econômicos que incidem sobre a educação.

Lembremos que embora nosso país tenha avançado em termos da formação e da atuação docente, ainda há muitos desafios a serem superados. Saviani (2014, 61) argumenta que “as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente no Brasil revelam um quadro de descontinuidade” o que traz prejuízos para a educação.

Mais adiante acrescenta que a questão pedagógica antes ausente, vai sendo introduzida até ocupar um lugar central a partir de 1930. Todavia, para esse estudioso brasileiro o que prevalece como permanente ainda hoje “é a precariedade das políticas formativas” como temos acompanhado nos últimos vinte anos, com inúmeras reformas curriculares; “cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente, para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2014, 51-66). Ademais, se considerarmos os atuais documentos da formação docente no Brasil e o atual contexto político, confirmamos as observações do autor supracitado.

Concordamos com Freitas, L. (2015, p. 10) quando diz que “transposições para a nossa realidade precisam ser acompanhadas de rigorosa análise das atuais condições do capitalismo e da própria realidade brasileira”. No entanto, as soluções apresentadas para os problemas surgidos no contexto soviético podem ser significativas para a pesquisa brasileira.

A primeira contribuição a considerar, é o reconhecimento da dimensão política da educação, para longe de qualquer propositura falsamente dita “neutra” consubstanciado na visão de educação como “redentora” da sociedade tão difundida entre nós. Não é possível, no patamar das sociedades de classes uma educação neutra. Com o desenvolvimento das classes sociais o conhecimento passou a compor o corpo da riqueza da classe dominante. Quando muito, conseguimos arrancar-lhe parcelas de seus fragmentos.

Esse esclarecimento é feito pelos pioneiros da educação soviética de tal modo que, para livrar-se das amarras dos valores da sociedade antiga, pensaram uma contra educação, anti-tradicional e anti-burguesa. Se realizou, nos seus primórdios como uma escola de classe, dessa vez, sob a posse do coletivo de trabalhadores/as.

A segunda, diz respeito à clareza da função social da educação, hoje, propositalmente distorcida. É preciso compreender que a educação atua em um campo diferente da economia e que, portanto, a revolução ou transformação social não pode ser realizada via escola; por outro lado, precisamos da melhor escola possível, nos limites da sociedade burguesa, se quisermos pôr no horizonte da luta proletária uma educação para além do capital. Isso dissiparia a visão da educação como “libertadora”, como alguns teóricos e simpatizantes acreditam. Essa premissa é percebida pelos revolucionários bolcheviques, especialmente Lenin, que reconhece o

papel de mediação da educação em um processo revolucionário, que não pode nunca ser descartada, mas que sem a efetiva revolução social nada pode lograr.

A terceira, trata da natureza e desenvolvimento da própria sociedade. Requer que conheçamos profundamente a **atualidade** sobre a qual atuamos. Dessa forma, poderemos realizar uma análise mais aprofundada da própria educação, exatamente porque, estabelecemos as devidas relações entre as partes e o todo. Isso permite também recuperar a centralidade do trabalho no desenvolvimento das forças sociais. Reconhecer o lugar que cada país ocupa nessa engrenagem do capital, quais seus limites e perspectivas. Digamos que a “arma da crítica” nunca foi tão necessária quanto hoje.

Ainda propositamos uma quarta contribuição, desta vez de ordem teórico-metodológica. A exemplo de outras experiências já desenvolvidas no Brasil, pautadas em perspectivas educacionais críticas e, até socialistas, sem desmerece-las mas sim continuando essa rica tradição, precisamos, mesmo no interior dos limites da sociedade capitalista, colocar na ordem do dia de nossas lutas uma Pedagogia de base ontomaterialista pautada nas contribuições da Pedagogia Soviética. Que possa recuperar as principais categorias e/ou conceitos dessa práxis pedagógica para guiar a ação docente em nossa realidade. Uma perspectiva que possa nortear a atividade educativa para além da sociabilidade atual, mas reconhecendo sua função social, que possa realocar os complexos estudo como articulador de nossa práxis pedagógica. Lembremos de Pistrak (2018, p. 32), como já mencionamos nesta tese: “sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária

Por fim, é preciso reconhecer a natureza e função social de nossa atividade. Isso passa pelo reconhecimento de que a educação não é trabalho produtivo e, por seu turno, a docência é uma atividade que não atua sobre a transformação da natureza, mas sim sobre as teleologias secundárias humanas. A atividade educacional atua sobre o campo do conhecimento e seus processos de transmissão/assimilação e/ou criação, seja no saber escolar ou no âmbito acadêmico, além disso, as ideologias fazem parte desse campo de atuação da docência.

Ter uma maior clareza da função social de nossa atividade, nos permite compreender a educação como uma das instâncias possíveis de articulação em um processo de transformação social, mas não a única e nem mesmo a principal. Isso nos permite também distinguir a classe eminentemente revolucionária: a classe trabalhadora.

Mas esse esclarecimento é necessário para realocar também a classe o papel da classe trabalhadora na luta pela emancipação. Para o capital é oportuno que não se saiba quem é o sujeito revolucionário, que esse sujeito seja dissolvido nas diversas profissões e, assim desloque os trabalhadores/as do seu campo de ação política. Entretanto, tal reconhecimento, não possui um caráter pessimista, pois como sabemos, a educação é um complexo que possui a função social de mediar o indivíduo e sua coletividade, desse modo, professoras e professores podem articular suas práxis pedagógicas de modo a colaborar na direção da emancipação humana. Realizando atividades que coloque o conhecimento acessível à classe trabalhadora e compondo com a mesma um projeto de sociedade que precisa ser construído através da luta política.

Pistrak (2018), já realiza esse reconhecimento, quando apresenta o **trabalho de serviço** como importante na reprodução social. O seu equívoco residiu em nomear toda atividade humana como trabalho. Encontramos em Lukács, como já discutimos em outro momento do texto, que a educação é uma práxis social que atua na reprodução mediando o ser genérico e o ser individual; se trata de uma teleologia de segunda ordem, não menos importante, porém sua natureza e função condicionam sua participação na reprodução.

Logo, a profissão docente é uma atividade que atua sobre essa práxis, e quanto mais situada e comprometida com a classe trabalhadora for essa atuação maior será seu caráter emancipador. Se a práxis docente estiver pautada na possibilidade da emancipação humana, as atividades educativas precisam ser postas nessa direção. Para que isso ocorra, não há receitas e manuais prontos como adverte Tonet (2012).

Ademais, o desenrolar da história da Pedagogia Soviética, hoje convertida no mote de Pedagogia Socialista, tem demonstrado que as apropriações das suas categorias em cenários de países capitalistas são possíveis.

Ousamos, por ora, destacar as categorias que poderiam ser apropriadas em qualquer contexto, como possibilidades teórico-metodológicas para realização de atividades educativas de caráter emancipador, são elas: a **auto-organização**, o **autosserviço**, a **coletividade** e **os conselhos escolares** como formas de gestão da atividade pedagógica e da participação ativa estudantil; o emprego dos **complexos de estudos**, como meio de articular os conhecimentos científicos com a realidade, que se configura como uma perspectiva de caráter transdisciplinar; além do **ensino**

pautado por pesquisa, da organização de oficinas escolares com algum tipo de “trabalho manual” e do **trabalho socialmente útil**, formas apropriadas somente pela educação profissional, mas que precisaria permear toda educação, adequadas à idade dos/as discentes e condições de cada etapa escolar.

É importante lembrar que atualmente no Brasil existe experiências educativas que se pautam na Pedagogia Soviética. Como primeiro exemplo podemos mencionar o trabalho desenvolvido pelo MST em relação a constituição de uma Pedagogia do Movimento Sem Terra. De acordo com Soares Santos (2014), os resultados de seu estudo, indicam que o MST tem construído uma possibilidade concreta de uma pedagogia pautada nos princípios da Pedagogia Socialista. Lembramos que a literatura própria do movimento utiliza essa expressão ao invés de Pedagogia Soviética. O destaque é feito tal qual seus autores utilizam.

Como decorrência dessa Pedagogia do Movimento temos a criação do curso de Pedagogia da Terra, realizado pela Via Campesina Brasil, do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) ligado ao Instituto Josué de Castro (IJC), a época com essa denominação. De acordo com Casagrande (2007) os cursos de Pedagogia da Terra realizado pelo ITERRA/IJC, vem desenvolvendo uma formação de educadores do campo vinculados a um projeto histórico de sociedade, mediados por um projeto político revolucionário, sob a perspectiva de uma pedagogia centrada no coletivo e pautada na educação escolar e no trabalho produtivo.

Outra experiência a considerar é descrita por Pergher (2012, p. 8) que realizou seu estudo sobre a relação trabalho-escola no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC). Esse autor afirma que o trabalho realizado pelos educandos nesse instituto demonstrada “o acúmulo da Pedagogia Socialista da classe trabalhadora”. Expressa também que a proposta do IEJC contempla algumas daquelas categorias da Pedagogia Soviética, tais como: o trabalho socialmente útil e a auto-organização dos estudantes.

Dalmargo (2016), pesquisando o experimento pedagógico da Escolas Itinerantes do MST/Paraná, as quais se baseiam na concepção educacional soviética do período revolucionário, aponta a utilização dos complexos de estudos nessas escolas, além da articulação entre trabalho e auto-organização. Como podemos perceber, mesmo nos limites do capital é possível realizar atividades educativas de cunho emancipador, que de certo modo, supera a ideia da educação como

“transformadora” da realidade. No contexto brasileiro, a Pedagogia do Movimento evidencia que as categorias da Pedagogia Soviética são possíveis de serem apropriadas e compor o repertório pedagógico brasileiro.

Por isso, é importante no modo imediato nos apropriarmos e defender a “melhor” escola que burguesia pode “oferecer”, pois o conhecimento pode se constituir em um poderoso instrumento de luta. Também é importante acastelar as experiências que se situam na “contramão” do capital, mesmo não sendo exatamente revolucionárias. É relevante lembrar com Tonet as nossas possibilidades de realizarmos atividades educativas de cunho emancipador, sem esquecer, de modo algum de todos aqueles limites já discutidos.

Diante do que foi discutido encerramos com as palavras de Quintana no poema *Das utopias*: “se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas”. Todavia, é preciso, antes, conhecer e se apropriar da natureza de nossa atualidade para um enfrentamento crítico e historicamente situado.

5 CONCLUSÕES: “HÁ UM VILAREJO ALI”

Ao realizar o caminho de volta, precisamos retomar o percurso seguido. Portanto, iniciamos destacando as epígrafes que abrem este estudo: a primeira, de Lukács, nos lembra que “a doutrina de Marx” deve ser apreendida e vivenciada por nós cotidianamente através da práxis. A segunda, de Brecht, nos lembra da árdua, mas necessária luta que devemos travar contra nossos “inimigos”. Se eles negam o conhecimento à classe trabalhadora, torná-los acessíveis e divulgá-los deve ser um dos motivos de nossa luta.

Nessa direção referendamos o título de nossa tese: *Por uma pedagogia da práxis! A Pedagogia Soviética enquanto alternativa histórica*, o qual demonstra a nossa defesa de uma práxis pedagógica materialista-histórico-dialética, que possibilite situar o ato educativo para além do capital, que norteie reflexões/ações de caráter crítico, atinentes ao horizonte da emancipação humana. Ademais, essa pedagogia se constituiu numa alternativa histórica para aquele momento da URSS, mas seus princípios, podem, nos dias de hoje, subsidiar as alternativas para a nossa atualidade. Nossa luta educativa pode, e deve, se amparar na visão de que outra forma de sociabilidade precisa e pode ser construída. Como diz a canção de Marisa Monte: “há um vilarejo ali/onde areja um vento bom”. Eles dizem: por uma teoria da pedagogia. Nós dizemos: por uma pedagogia da práxis!

Toda pesquisa tem seus percalços, por isso, antes de enunciarmos os achados, pensamos ser importante citar algumas dificuldades que tivemos, para reconhecemos que nos caminhos de um estudo é necessário, muitas vezes refazer, abandonar, e/ou criar percursos. Para nós, os impasses, surgiram em decorrência da imanência do próprio objeto e do ato investigativo.

Podem ser assim sintetizados: 1) a impossibilidade de circundar precisamente os marcos cronológicos de circulação/divulgação da Pedagogia Soviética no Brasil, apenas apresentamos seus indícios históricos; 2) a falta de acesso a produções impressas, já que as buscas ocorreram predominantemente na *internet*; 3) os descritores utilizados podem não ter alcançado a “totalidade” de produções existentes e mesmo as localizadas, no momento da análise se tornaram avolumadas; 4) a dificuldade imposta pelo idioma devido aos processos de transliteração e tradução; e, 5) a dificuldade na busca de maiores informações sobre os autores,

principalmente de Pistrak, Pinkevich e Shulgin. Essas foram as principais dificuldades, além daquelas impostas pelo produtivismo acadêmico brasileiro.

Feito isto, nos debruçamos no momento a eleancar as principais descobertas da pesquisa, o fazemos retomando o decurso da investigação. Assim, da seção introdutória, destacamos os entrelaçamentos entre a subjetividade e objetividade da autora diante da construção da pesquisa e, de como esses elementos são importantes, mas não podem ser limitantes ao estudo. Foi, possivelmente, nas experiências vivenciadas ao longo da vida, que a trama entre sujeito que pesquisa e objeto pesquisado se estabeleceu.

Essa trajetória, portanto, me conduziu até aqui. Como dito na *Introdução: conexões entre subjetividade e objetividade*, “a relação com Marx é a verdadeira pedra de toque de todo intelectual que leva a sério o esclarecimento de sua própria concepção de mundo” (LUKÁCS, 2008, p. 37), o que justifica a predileção da autora pela perspectiva da ontologia marxiano-lukacsiana.

Na segunda seção, *O caminho se faz no caminhar: revisando a literatura*, realizamos um longo processo de revisão da literatura, publicada no Brasil sobre a Pedagogia Soviética. O movimento de sistematização dessa revisão, constituída em duas fases, nos trouxe como resultado o levantamento de 566 trabalhos, a princípio com 510 exclusões; e, posteriormente, com a exclusão de 530 trabalhos, dado ao refinamento dos critérios de exclusão e inclusão, tivemos 36 estudos revisados. As análises da amostra final, nos permitiu delimitar o objeto da pesquisa; traçar os seus objetivos; dialogar sobre o método de pesquisa, assim como delinear os procedimentos adotados; além de circundar o referencial dos estudos e as categorias apontadas por seus autores/as.

Acerca do objeto as possíveis contribuições da Pedagogia Soviética para a formação/atuação de professoras e professores no Brasil, partimos das seguintes indagações: quais os fundamentos ontológicos da Pedagogia Soviética? Por que estudar essa teoria pedagógica hoje, sobretudo no contexto brasileiro? Podemos a partir desse conhecimento transformar as práticas pedagógicas atuais? Seria importante para a/o estudante de pedagogia e demais licenciaturas conhecer a Pedagogia Soviética? Há consideráveis contribuições para a formação de professores/as? Se sim, quais? Tais questionamentos embalaram nosso intento investigativo.

Na tentativa de aclarar esses questionamentos, empreendemos por meio da pesquisa documental, a análise dos PPCs e ementário, quando possível, dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UECE, em dois *campi*; e, de Licenciaturas em matemática, física, geografia e química do IFCE, situados em apenas dois *campi* dessa instituição. A partir dessa análise de caráter exploratório, podemos evidenciar que nos cursos de pedagogia existe a possibilidade explícita de veiculação/circulação da Pedagogia Soviética em seus currículos, dentre outras perspectivas críticas. No entanto, nas demais licenciaturas não há essa explicitação.

De qualquer modo, em ambos os casos, a sua veiculação ou não, depende da posição político-formativa dos atores sociais: estudantes e docentes. Isso corrobora com a relevância deste estudo para a docência, pois o conhecimento dessa e outras pedagogias críticas devem fazer parte da formação desses/as profissionais.

Dessa forma, sinalizamos a contribuição que esta pesquisa busca trazer para o campo da formação e atuação docente no Brasil, visto que, extrapola os limites da pedagogia e se estende para as demais licenciaturas. Dessa forma, aponta para a necessidade de uma formação e prática docente crítica, amparada no conhecimento de experiências pedagógicas insurgentes ou contra hegemônicas, inspiradas, em certa medida, na Pedagogia Soviética ou no programa marxiano de educação, que visam a construção de um projeto histórico de sociedade. Isso requer desses/as profissionais uma intervenção conscientemente guiada, ou como Saviani (2013, p. 28) problematiza, “uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta”.

Nesse íterim, esboçamos também os objetivos de nosso estudo a partir da revisão das teses, dissertações e artigos analisados na RS. Desse modo, buscou-se de forma geral, analisar os fundamentos ontológicos da Pedagogia Soviética em sua relação singular, particular e universal; e, especificamente, captar suas potencialidades, desdobramentos e limites; refletir sobre suas implicações para a ciência pedagógica, sobretudo, no tocante à tese do “fim da escola”; e, depreender suas possíveis contribuições para a formação/atuação de professores/as no âmbito brasileiro.

Confrontando nosso intento investigativo com as demais literaturas, concluímos que esta pesquisa se distancia das demais e, que sua especificidade lhe confere o caráter de “novidade”. À época do levantamento bibliográfico, como já mencionado, não havia teses enfatizando os fundamentos ontológicos da Pedagogia

Soviética e suas possíveis contribuições para a formação/atuação docente no Brasil tomando M. M. Pistrak como autor principal. Mesmo as dissertações e artigos existentes que discutem a docência por meio dessa pedagogia, apontaram para rumos importantes, porém, divergentes do nosso. Essa constatação corrobora com a relevância desse estudo, o qual pode atualizar e fazer avançar o conhecimento acumulado sobre a Pedagogia Soviética no contexto brasileiro.

No tocante à metodologia, elucidamos claramente, que o nosso norte teórico-metodológico é o materialismo histórico-dialético na perspectiva da ontologia marxiano-lukacsiana. Percebemos que a maioria dos trabalhos analisados na RS não apontaram seus caminhos metodológicos. Já nas produções que discutiram a metodologia, prevaleceu o método materialista histórico-dialético, conjugado, na maioria das vezes, com a pesquisa bibliográfica. Nos indagamos, a princípio, se haveria certo descuido dos pesquisadores/as, em relação ao método marxiano de investigação por não indicarem o percurso metodológico. No entanto, com nossos autores referenciados (MAIA FILHO, 2009; PAULO NETTO, 2011; TONET, 2013; JIMENEZ et al., 2011), asseguramos que o método marxiano não despreza os procedimentos de pesquisa, mas considera primordial que estes estejam à disposição das determinações do próprio objeto e não por meras formalidades da pesquisa positivista. Tal assertiva pode justificar a escolha dos/as autores/as em não abordar a metodologia.

Ademais, sobre o referencial, percebemos que, massivamente, a literatura brasileira sobre a Pedagogia Soviética ocorre no campo do marxismo, sem essa fundamentação, tal pedagogia perderia sua essência e substância. Lembramos também, que a partir da RS rastreamos as principais categorias dessa pedagogia, as quais confrontamos com as obras dos pedagogos e pedagoga soviética. Lembramos ainda, que nossa opção pelo termo Pedagogia Soviética, se deve ao fato de ser um dos termos empregados pelo pioneirismo pedagógico na URSS e, que melhor situa essa experiência pedagógica em seu aspecto histórico e conceitual, mitigando possíveis equívocos com outras experiências pedagógicas.

Na terceira seção, *A tradição pedagógica entre o reformismo e a revolução*, empreendemos uma incursão histórica sobre as concepções pedagógicas que, em certa medida, anteciparam temas que mais tarde foram desenvolvidos pela Pedagogia Soviética. Assim, passamos por concepções revolucionárias e, outras de caráter reformista. A par de suas diferenças, o que essas pedagogias possuem em comum?

Se traduzem nos esforços de educadores e educadoras, que ao longo da história da pedagogia, lutaram pelo direito humano à educação, os quais arriscaram as próprias vidas por suas ideias e ideais, muitos/as foram presos/as, perseguidos/as, torturados/as e assassinados/as. Assim, do movimento revolucionário chegamos à revolução do pensamento, levada a cabo pela Revolução de Outubro.

Nessa direção, refletimos brevemente o contexto histórico da grande Rússia no período pré-revolucionário, passando pelas Revoluções que antecederam a Revolução Bolchevique, aliás, esse evento abalou o século XX, impondo significativo reordenamento mundial. Entretanto, não é nosso objetivo julgar os deméritos da Revolução e os influxos que sofreu, mas sim seus méritos, pois lembramos com Brecht que “do rio que tudo arrasta se diz que é violento. Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem”, assim focamos nas margens e o curso inicial tomado pelo rio.

Destacamos, nessa correnteza, o papel crucial que o processo revolucionário teve para a possibilidade de um projeto educativo eminentemente socialista. Como pioneiros desse projeto, destacamos grandes nomes da pedagogia russa: Krupskaya, Pistrak, Lunatcharski, Blonsky, Pinkevich, Shulgin e Makarenko. Embora este último ganhe destaque apenas no período stalinista, ele já atuava no cenário pedagógico no período pioneiro, por isso a menção a seu nome.

Ao colocar esses nomes no bojo da pedagogia russa, não estamos agindo por equivalência, mas para destacar que a Pedagogia Soviética compõe a tradição pedagógica da Rússia. Ainda ressaltamos, autorizados por nosso estudo, que essa pedagogia revolucionária foi possível somente dadas as modificações na infraestrutura social. Essa assertiva nos serve para rebater a defesa, arraigada no senso comum e na prática de muitos educadores/as, de que a educação muda o mundo. Todavia, dadas as contradições do próprio capital, um projeto educativo que possa contribuir para a superação dessa sociabilidade também é possível e necessário, mas conscientes dos seus limites e parcialidade.

Finalmente, na última seção, *Adeus escola? Para além das teses da “morte da escola”*, apontamos as principais elaborações da Pedagogia Soviética, a partir das obras de M. M. Pistrak, mas também de Shulgin e Krupskaya. Problematicando as chamadas teses da “morte da escola” ou “fim da escola”, as quais rondam a história da educação escolar. Assim, consideramos a Pedagogia Soviética como uma resposta qualitativamente superior a estas teses, cujo salto ontológico se constituiu no

delineamento de uma pedagogia da práxis, que supera também as concepções pedagógicas de matiz burguesa.

A exemplo de Krupskaya, Pistrak, mesmo sem ter tido acesso a grande parte dos escritos de Marx e Engels, compreendeu como poucos a essencialidade da proposição do materialismo histórico-dialético. Com sua perspicácia fez uso da “arma da crítica” e empreendeu um exame minucioso, histórico-concreto da atualidade; isso possibilitou ampliar nossa visão sobre os desdobramentos da Revolução de Outubro, os quais puderam e podem ser sentidos em vários lugares do globo e sob variadas formas.

Ressaltamos sua genialidade em traçar os fundamentos da Pedagogia Soviética, no entanto, compreendemos que uma limitação do seu pensamento, consistiu em pensar várias atividades como trabalho e, que haveria uma formação politécnica mediante a prática dessas atividades; pois, se a correta união entre teoria (trabalho intelectual) e prática (trabalho manual) consiste numa premissa básica da escola politécnica, Pistrak desloca o papel do trabalho como protoforma do ser social e, portanto, enquanto princípio educativo.

Para uma sociedade qualitativamente nova que supere essas dicotomias, o trabalho precisa tomar o seu devido lugar central na construção humana. A riqueza de seu pensamento residiu na clareza da apreensão da atualidade e no entendimento do materialismo histórico-dialético como método de análise dessa realidade. Isso lhe permitiu perceber os problemas que decorriam da mesma. Sua perspectiva pedagógica pode ser considerada como uma Pedagogia materialista histórico-dialética.

Ainda sobre Pistrak, também na esteira de Krupskaya, entendemos que se o trabalho é o elo perdido da educação, o sistema de complexo é o seu “*El Dorado*”, o tesouro que pode lhe trazer união, religação. Ademais, as aproximações com os elementos da escola nova também estão claras, mas subvertidos pelo método marxiano-engelsiano de análise social. Assim, o estudo por complexos vai além de um método de ensino, mas se constitui em uma perspectiva onto-histórica de pesquisa educacional. Não se equipara à pedagogia de projetos de Kilpatrick, nem ao Plano Dalton de Helen Parkhurst.

No tocante a Shulgin, embora se dizendo buscar nos clássicos marxiano-engelsianos a fundamentação de suas ideias, esquece que para Marx a objetividade possui prevalência sobre a subjetividade, ao menos em última instância. Desse modo,

aprisiona-se às premissas sobre educação de Marx e Engels e as transforma em um receituário a ser seguido. Esquece-se da dialética. No entanto, sua Pedagogia do meio, alicerçada na vida social com todas suas instâncias, extravasa ainda mais a noção de educação tão difundida ainda hoje. Com as indicações de Shulgin, a educação se amplia de tal maneira que a escola se torna uma das possibilidades educativas, mas não a única, nunca a única.

No geral, há pontos de concordâncias entre os pioneiros da Pedagogia Soviética: todos pensam em uma formação multilateral, a qual podemos equiparar ao termo mais recorrente hoje nos estudos marxistas: a omnilateralidade. Esta, se caracteriza pela formação integral dos indivíduos, com base nos princípios marxianos, atrelando formação intelectual, manual e espiritual. Tal ideal formativo tem como princípio unificador o trabalho, o trabalho produtivo. Além disso, todos buscavam consolidar uma sociedade eminentemente nova e empreenderam todas as forças para este fim. Muitos colocaram a vida a prêmio, outros a liberdade de expressão. Levaram suas ideias até as últimas consequências!

Um dos tesouros da Pedagogia Soviética consistiu, sobretudo, em conjugar elementos das perspectivas pedagógicas de matiz burguesa, do pensamento utópico, anarquista e socialista, elevando-os a um patamar qualitativa e quantitativamente novo. Subvertendo a razão de ser da escola, permitindo elaborar a “crítica da crítica” da ciência pedagógica. Nessa direção, está para além das pedagogias que lhe antecederam e das pedagogias atualmente conhecidas. Assim, ratificamos nosso pressuposto de que a Pedagogia Soviética avança em termos de ciência da educação.

Isso demonstra que essa pedagogia encara também a crítica à pedagogia tradicional, de caráter clerical, livresca e “neutra”. É uma pedagogia ativa, guiada pela visão de mundo marxista. Assume uma proposição pedagógica que evoca a atividade de educandos e educadores/as do ponto de vista do conhecimento, como também da ação política. Isso, dentre outros aspectos, irá distingui-la da pedagogia ativa desenvolvida nos países burgueses.

Ademais, as categorias e princípios desenvolvidos, se cristalizaram como herança para a educação nos nossos dias e, quem sabe, para os novos dias que hão de chegar! Juntamente com outras contribuições compõe a chamada Pedagogia Socialista que ronda a educação de diversos países. Paira no ar como um espírito revoltado pronto para agir. Que lições podemos extrair dessa experiência pedagógica para a nossa atualidade? É possível transplantá-la para os dias de hoje e para

qualquer país? De fato, não é esta nossa proposição. Em termos de realidade brasileira, é provável que esta pedagogia não seja de conhecimento comum de nossos/as professores e professoras. E por que não a conhecemos?

Não a conhecemos dada sua natureza eminentemente revolucionária, com base marxista e socialista, por toda crítica que faz à educação tradicional, assim como, à escola nova e as apropriações do trabalho como princípio educativo que lhe foi anterior, isso faz dessa pedagogia uma concepção crítica que exacerba temas que há muito tempo faziam parte da tradição pedagógica.

De fato, “a teoria pedagógica comunista pode tornar-se ativa na massa do magistério apenas quando cada professor for em alguma medida um ativista social” (PISTRAK, 2018, p. 35). Mas para que isso ocorra, é preciso dominar o método marxista. Esse pedagogo lembra que a teoria pedagógica estava sendo desenhada naquele momento, no efetivo desenvolvimento real e não a partir de abstrações previamente pensadas. Por isso mesmo, sua história seguiu os influxos e refluxos de seu solo histórico.

É sabido também que projeto educacional soviético não se pautou de maneira linear, passando por grandes debates e tensões internas e externas. Desse modo, a Pedagogia Soviética não pode ser entendida como um todo homogêneo, ao contrário, se configurou a partir de pensamentos de diferentes matizes. É contrária e, ao mesmo tempo, herdeira das perspectivas pedagógicas que lhe precedeu.

Podemos ainda destacar, dentro dos limites do projeto educacional soviético, que a dimensão da arte passou ao largo das realizações educacionais, embora Lunatcharski (2010) em discurso proferido em 1918, tivesse sido seu grande defensor. Falando sobre a estrutura dos programas, nosso comissário informa que será mantido no ensino científico todas as matérias já existentes; no entanto, elas serão abordadas de maneira unificadas em determinados centros – que podemos interpretar como os complexos.

Para ele, a cultura humana é a única matéria de estudo, porque engloba tanto a natureza como a história da cultura humana. É fácil compreender por que os programas continham uma coluna destinada à sociedade e uma para a natureza, tendo o trabalho como núcleo, pois todo conhecimento emanava dele.

Informou também que a educação estética se encontra à parte nos programas, mas que ocupa seu lugar de relevância na construção do novo homem, que deve ser culto e saber apreciar o belo. Sempre destacou o papel da arte e da

educação artística no desenvolvimento do ser humano, mas que, conforme Prestes e Tunes (2017) encontrou obstáculos para sua implementação na escola soviética.

Além disso, a compreensão do professor como figura auxiliar no processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, de grande importância, pode ser considerada como a maior aproximação com a escola ativa burguesa, sem uma devida análise a partir do materialismo. É certo que queriam se desvencilhar da figura autoritária que representava o professor na pedagogia tradicional, no entanto, não é qualquer visão de docência que se requer em um projeto educacional como este.

Também é oportuno lembrar que a escola soviética se manteve como uma escola de classe, apropriada pelo projeto proletário de uma sociedade comunista. Nesse momento esteve em destaque a tese de que a escola desapareceria, tomando lugar a formação na fábrica. Pistrak, Krupskaya e Lunatcharski se opunham a isso, como também se opunham à antecipação do ensino profissional. Ora, vejamos que Blonsky e outros, defendiam que a educação das crianças e adolescentes acontecesse nas fábricas, mediados pelo trabalho, no entanto, isso apenas deslocaria o espaço escolar, mas não sua função. Ademais, Pistrak já alertava dos perigos que um ambiente fabril poderia representar para as crianças.

Na tentativa de atualizar o debate sobre as teses da “morte da escola”, apoiadas nos pressupostos da ontologia, buscamos os fundamentos ontológicos da Pedagogia Soviética, assim como resgatamos os fundamentos e o papel da ciência pedagógica na formação humana. Para nós, ao propor a práxis como mote pedagógico, a Pedagogia Soviética se mostra qualitativamente superior ante à ciência pedagógica, se constitui em seu salto ontológico diante das demais pedagogias.

Desse modo, também embasadas em Lukács, a partir do capítulo da reprodução, em sua obra *Para uma ontologia do ser social 2*, propositamos que numa sociedade comunista não é a escola que desaparece e sim, seu caráter de classe. Primeiro precisa-se eliminar os seus traços capitalistas; depois impregná-la e consolidá-la com os valores da nova sociedade; para enfim, extinguir seu caráter de classe, justamente porque a sociedade “aboliu” sua necessidade de estar cindida em classes sociais.

Assim, em um momento de transição, é preciso que a escola, como outras instituições, passe para as mãos da classe trabalhadora, seja uma escola de classe proletária. Dessa forma, se o projeto escolar soviético não subsumiu seu caráter de

classe, foi porque a sociedade não alcançou seu patamar superior de desenvolvimento, manteve-se na transição.

A nosso ver a Pedagogia Soviética se constituiu em uma proposta educativa que conseguiu dar maior transitividade entre as dimensões do trabalho manual e do trabalho intelectual, pois ao pautar o trabalho como o elemento unificador da formação humana, buscou religar essas dimensões que são constituintes do ser social.

Além disso, o caráter amplo e estrito da educação se funde, não havendo hierarquização entre esses momentos. Assim, não faria mais sentido falar de educação formal, informal ou não-formal, pois reconhece que todas as instâncias sociais possuem, de certo modo, conteúdos educativos; no entanto, a educação restrita mantém sua função de mediar os conhecimentos científicos, logo, a escola, assim como a pedagogia continuam necessárias. Supomos então, que numa sociedade emancipada, a escola não tenderia a desaparecer, mas sim, dissolver seu caráter de classe. Nessa linha, a Pedagogia enquanto a ciência da educação também manteria sua razão de ser e existir.

Dessas constatações pudemos propositar a seguinte tese: a Pedagogia Soviética se constituiu no salto ontológico da Pedagogia em geral, pois em termos de educação, se propôs romper com a histórica dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, buscando extrapolar o sentido lato e estrito da educação; por isso, almejou a formação humana omnilateral, em constante ligação com o meio social é, pois, uma pedagogia da práxis; Radicaliza os fundamentos da práxis pedagógica e a eleva a um patamar qualitativamente novo; É também, uma pedagogia ativa de base materialista histórico-dialética, entretanto, seus limites estão circunscritos ao momento histórico de sua construção, portanto, das suas discontinuidades. Seus avanços podem contribuir sobremaneira para a educação nos dias de hoje, principalmente para a formação e atuação de educadores e educadoras a partir de apropriações de seus princípios e/ou categorias.

Em relação às suas contribuições para o educador e a educadora brasileira, demonstramos que a possibilidade de apropriação de suas principais categorias, mesmo nos limites de uma sociedade capitalista, como apontam as experiências do MST aqui no Brasil; tais apropriações podem ser utilizadas na perspectiva do desenvolvimento de atividades educativas emancipadoras, como sinaliza Tonet, considerando o complexo educativo no bojo da sua função social.

No contexto brasileiro, tendo como exemplo a Pedagogia do Movimento, os/as educadores/as ainda podem pautar suas atividades no caminho contrário à ordem. Ousamos, por ora, destacar algumas categorias que poderiam ser apropriadas em qualquer contexto, como possibilidades teórico-metodológicas para a realização de atividades educativas de caráter emancipador, são elas: a **auto-organização**, o **autosserviço**, a **coletividade** e **os conselhos escolares** como formas de gestão da atividade pedagógica e da participação ativa estudantil; o emprego dos **complexos de estudos**, como meio de articular os conhecimentos científicos com a realidade, que se configura como uma perspectiva de caráter transdisciplinar; além do **ensino pautado em pesquisa**, da **organização de oficinas escolares** com algum tipo de “trabalho manual” e do **trabalho socialmente útil**, formas apropriadas somente pela educação profissional, mas que precisaria permear toda educação, adequadas à idade dos/as discentes e condições de cada etapa escolar.

Esse reconhecimento nos permite pautar a educação sem as ilusões das visões redentora, reprodutora e transformadora da sociedade. Sabemos que para qualquer projeto educacional, mesmo os mais bem-intencionados e mais críticos, estando envolto nas amarras do capital, pode, no máximo das possibilidades, propor atividades de cunho emancipador.

Nessa esteira, a educação enquanto complexo fundado não possui a função social que lhe conferiria esse caráter. Ao contrário, sua natureza e função social, lhe conferem uma posição de dependência ontológica com o complexo fundado, mesmo considerando sua relativa autonomia e seu potencial de influência sobre a base material.

A exemplo dos documentos que analisamos, a pedagogia freireana ou perspectivas marxistas, libertárias, entre outras, podem ser veiculadas nos cursos de formação de professores/as, pois a LDB 9.394/96 assegura o pluralismo de concepções pedagógicas, mas é apenas uma possibilidade, dadas as prerrogativas da legislação brasileira, mas não há uma adoção dessas pedagogias nos sistemas escolares no Brasil.

É oportuno lembrar, que passados tantos anos depois da Revolução de Outubro, o fantasma do comunismo ainda ronda o mundo, de tempos em tempos, ele assombra os dominantes, diante da mais remota, possibilidade de transformação social. A burguesia vive na iminência do incerto, os despossuídos precisam se pautar pelo caminho certo. As contradições do capital se agudizam ainda mais nos dias

atuais, aumentando o empobrecimento, gerando adoecimentos de várias ordens, provocando conflitos políticos, levando às populações a um cenário de miséria, desemprego, a contingentes humanos compartilharem das desventuras dos ciclos migratórios, como “aves de arribação”; isso, para enumerar só algumas das mazelas de nosso tempo.

O capital, “senhor dos destinos”, com sua crueza nos toma de assalto não só os bens materiais, mas conduz as almas humanas a um constante empobrecimento, embrutecimento. Rouba a condição do devir humano de ser mais. Mas, os “donos do poder” também sabem que uma turba de miseráveis pode ser incontrolável, mas como conciliar interesses inconciliáveis? Sabemos apenas que qualquer projeto de sociedade que se paute pela emancipação humana, por mais irrealizável que possa parecer, contará com as forças antirrevolucionárias.

Diante do explicitado, finalizamos com um excerto do poema *Nosso Tempo* (1945) do atual Carlos Drummond de Andrade, lúcidas palavras que dizem respeito não só a esse momento de nossa intenção de pesquisa, mas sobretudo, do tempo que vivemos: “visito os fatos, não te encontro. Onde te ocultas, precária síntese, penhor de meu sono, luz dormindo acesa na varanda?”

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo. **Historia de la pedagogía**. Madrid: Fondo de cultura económica, 1992.

ABREU, Malila da Graça Roxo. **O pensamento pedagógico socialista: reflexões sobre a experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária e suas contribuições para o projeto educacional da sociedade contemporânea**. 2011. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

ALFREDO, Raquel Antonio. **A análise da pedagogia de Makarenko por Lukács e a relação entre o processo educativo e o de desenvolvimento histórico-social do ser humano: contribuições à psicologia sócio-histórica**. 2013. 344 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ALMEIDA, Paula Josiane. **A recepção e circulação do pensamento educacional socialista de Makarenko no Brasil de 1920 a 1960**. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

ARAÚJO, Francisco Evandro De. **Casas de farinha e cultura material: a casa de farinha, a mandioca e as farinhadas em Itapiúna nas décadas de 1960 e 1970**. 2013. 56f. Monografia (Especialização em Perspectivas e Abordagens em História) - Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2013.

BAHNIUK, Caroline. **Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST**. 2015. 367 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio. Ativismo pedagógico e princípios da escola do trabalho nos primeiros tempos da educação soviética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n.61, p. 433-456, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206108>. Acesso em: 18 mar. 2017.

BOLEIZ JUNIOR, Flávio. **Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho**. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BOMFIM, Alexandre Maia. **Há 21 anos “educação e trabalho” transformou-se em “trabalho e educação”**: da construção da identidade marxista aos desafios da década de 90 pelo GTTE da ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/ha-21-anos-educacao-e-trabalho-transformou-se-em-trabalho-e-educacao-da-construcao> set 2016. Acesso em: 9 mar. 2016.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago., 2011. Disponível em: <https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/lei9394.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2014.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Nivalda Aparecida. **A grande seca de 1979 a 1983**: um estudo de caso das ações do governo federal em duas sub-regiões do estado do Ceará (Sertão Central e Sertão dos Inhamuns). 2004. 174f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPRILES, René. **Makarenko**: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

CASAGRANDE, Nair. **A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI**: as contribuições da pedagogia da terra. 2007. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

CASTRO, Josué De. **Geografia da fome**: o dilema brasileiro: pão ou aço. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

CHAVES, José Olivenor Sousa. **Atravessando sertões**: memórias de velhas e velhos camponeses do Baixo Jaguaribe-Ce. Fortaleza: EdUECE, 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 02 jun. 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC; CNE; CEB, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 mar. 2019.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira; QUEIROZ, Fábio; LIMA, Maria Do Socorro; PEREIRA, Karla Raphaella Costa. Os 500 anos da obra utopia e acumulação primitiva de capital: convergências ontológicas entre um santo católico e o fundador do socialismo científico. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, n. 7, dez.

2016. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/9%20-%20os%20500%20anos%20da%20utopia%20de%20thomas%20more.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

COSTA, Gilmaisa Macedo. Da contribuição da análise imanente de textos. **Arma da crítica**, ano 1, n.1. jan. 2009. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/gilmaisa.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CUNHA, Marcel Lima. **Escola do trabalho soviética de Pistrak**: dois passos à frente, um passo atrás? 2012. 125f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

CUNHA, Marcel Lima. Escola do trabalho: primeiras aproximações acerca da pedagogia soviética revolucionária. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA, 1., 2010. Fortaleza, **Anais...** Fortaleza: UECE, 2010. Disponível em: <http://www.uece.br/propgpq/index.php/2017-02-03-13-38-24>. Acesso em: 10 mai. 2017.

DALMAGRO, Sandra Luciana. Os complexos de estudo da pedagogia socialista russa nas escolas do MST. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 11., 2016, Curitiba, **Anais...** Curitiba: ANPED, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_SANDRA-LUCIANA-DALMAGRO.pdf. Acesso em: 2 out. 2016.

DANILCHENKO, Mihail Gerasimovich. Pavel Petrovich Blonsky. **UNESCO: International Bureau of Education**, Paris, v. 23, n. 1/2, 2000. Disponível em: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/blonskye.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

EDUARDO FÉLIX, Cláudio; MOREIRA Romilson do Carmo; RODRIGUES SANTOS, Cláudio. Pistrak e o sistema do complexo na escola do trabalho. **Práxis Educacional**, v. 3, n. 3, p. 211-230, 2007. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/539>. Acesso em: 18 set. 2016.

ENGELS, Friederich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2004.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução B. A. Schumann; supervisão, apresentação e notas José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGELS, Friedrich. **Uma breve biografia de Karl Marx**. São Paulo: Boitempo, 2019.

FEIJO, Jerciano Pinheiro. **Politecnia e escola unitária**: reflexão com base em Pistrak, Gramsci e Saviani. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

FELIX, Leiliane Aparecida Alcantara. **Antón Makarenko e a construção de uma teoria pedagógica a partir da práxis educativa: a educação do homem socialista.** 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

FERREIRA, Caroline De Melo. **As contribuições dos educadores bolcheviques na concretização de políticas educacionais na educação soviética.** 2014. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREITAS, Cezar Ricardo De. **O escolanovismo e a pedagogia socialista na união soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada.** 2009. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Strictus Sensu em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos De. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos De. Apresentação. In: PISTRAC, M. M. **Ensaio sobre a escola politécnica.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos De. Prefácio. In: KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados.** São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos De. Prefácio. In: SHULGIN, Viktor N. **Rumo ao politecnismo.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante. **A reconfiguração da função social do pedagogo no contexto da Educação para Todos: um estudo na perspectiva onto-histórica.** 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante. et al. O curso de pedagogia no Brasil sob o escopo do programa de Educação para Todos. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v.19, 1-20, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653369>. Acesso em: 22 jun. 2019.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. **O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica.** Disponível em: http://www2.eerp.usp.br/Nepien/DisponibilizarArquivos/Levantamento_bibliografico_CristianeGalv.pdf. Acesso em: 9 ago. 2019.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GONÇALVES, Ruth Maria De Paula; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. Relações antagônicas entre sentido e significado do trabalho no capital: uma análise na perspectiva ontológica. **Psicologia & Sociedade**, v. 2, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-71822013000300022&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 set. 2017.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos impérios**, 1875-1914. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos:** o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Evolução e perspectivas da mortalidade infantil no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em química**. Quixadá: IFCE, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico de implantação do Curso de licenciatura em geografia**. Quixadá: IFCE, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico Curso de licenciatura em matemática**. Cedro: IFCE, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em física**. Cedro: IFCE, 2016.

JIMENEZ, M. S. V. et al. A ontologia marxiana e a pesquisa educacional: pressupostos teóricos e exigências metodológicas. In: NÓBREGA-TERRIEN et al. (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes:** caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2011.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; OLIVEIRA DO RIO, Cristiane Porfírio De. A experiência do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário e as possibilidades de ressurgimento da formação sindical classista no Ceará. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 1., 2005. Bauru, SP, **Anais...** Bauru, SP, 2005.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista:** escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KRUPSKAYA, N. K. **Lenin:** su vida, su doctrina. Buenos Aires: Editorial Resgate, 1984.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **Que fazer?** 1902. Disponível em: <https://marxists.architexturez.net/portugues/lenin/livros/sindicato/09.htm>. Acesso em: 10 abr. 2016.

LESSA, Sérgio. **O revolucionário e o estudo: por que não estudamos?** São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács.** Ijuí: Unijuí, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LIMA, Marteano Ferreira De. **Trabalho, reprodução social e educação em Lukács.** 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

LIMA, Marteano Ferreira De; JIMENEZ, Susana Vasconcelos; CARMO Maurilene Do. Funções psicológicas superiores e a educação escolar: uma leitura crítica a partir de Vigotski. **Verinotio - Revista On-line de Educação e Ciências Humanas**, ano 4, n. 8, maio 2008. Disponível em: <http://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/72/62>. Acesso em: 20 mar. 2018.

LODI-CORRÊA, Samantha. **Entre a pena e a baioneta: Louise Michel e Nadezhda Krupskaya, educadoras em contextos revolucionários.** 2016. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade De Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

LÖWY, Michael (Org.). **Revoluções.** São Paulo: Boitempo, 2009.
LUCENA, C.; FRANÇA, R. L. De; SANTANA PREVITALI, F.; LIMA, A. B. De; OMENA, A. Pistrak e Marx: os fundamentos da educação russa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 41, p. 271-282, 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art19_41e.pdf. Acesso em: 2 set. 2016.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Filosofia da educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: _____. **Temas.** São Paulo: Ciências Humanas LTDA, 1978.

LUKÁCS, Georg. **Para uma Ontologia do Ser Social volume 14.** Traduzido por Sérgio Lessa e revisado por Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

LUKÁCS, Georg. **Para uma Ontologia do Ser Social, 2.** São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, Georg. **Problemas del realismo**. Buenos Aires: Fondo de cultura econômica, 1965.

LUKÁCS, Georg. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. Supervisão editorial de Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, Georg. **Socialismo e democratização**: Escritos políticos 1956-1971. Organização, introdução e tradução Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

LUNATCHARSKI, A. V. A educação na Rússia revolucionária. In: CONGRESSO DE TODA RÚSSIA PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1., 1918, [S.l.]; **Anais...** [S.l.:s.n.], 1918. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-na-russia-revolucionaria.pdf/at_download/file. Acesso em: 12 abr. 2017.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

LURIA, A. R. **O homem com um mundo estilhaçado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

MAIA FILHO, Osterne Nonato. A perspectiva dialética na pesquisa em Ciências Humanas. In: TASSIGNY, Mônica M.; SAMPAIO, Patrícia Passos (Orgs.). **Experiências e pesquisas**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2009.

MAIA, Lucíola Andrade. Diálogos sobre formação humana e educação socialista: Makarenko e Pistrak. **Revista Dialectus**, n. 1, p. 262-274, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/5152/3784>. Acesso em: 2 out. 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a formação do homem. **HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 41, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639891>. Acesso em: 10 set. 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo Cortez: Autores Associados, 1991.

MARX, K. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Lênin, Vladímir Ilitch. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MAZZEO, Antonio Carlos. Possibilidades Lenineanas para uma Paidéia Comunista. In: ANDERSON DEO; MAZZEO, Antonio Carlos; DEL ROIO, Marcos. (Orgs.). **Lenin: teoria e prática revolucionária**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

MELNIKOVA, L.A. **O patrimônio pedagógico de M. M. Pistrak e os problemas do desenvolvimento da formação de professores em nível superior no sul da Rússia durante o período soviético (1930-1940)**. Disponível em: http://www.nbpublish.com/library_read_article.php?id=-36184. Acesso em: 10 maio 2019.

MIÉVILLE, China. **Outubro: história da Revolução Russa**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MORAES, Betânia Moreira De; SEVERINO, Emanuela Da Silva. Pedagogia do trabalho: a presença da ontologia marxiana no curso de pedagogia. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 1., 2005. Bauru, SP, **Anais...** Bauru, SP, 2005.

NOBRE, Iziane Silvestre. **Trabalho, práxis e escola: elementos de uma formação revolucionária**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

OLIVEIRA, Ciro Mesquita de. **A formação do homem novo na pedagogia de Anton S. Makarenko: um estudo introdutório na perspectiva da ontologia marxiana-lukacsiana**. 2012. 135f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

OYAMA, Edison Riuitiro. A perspectiva da educação socialista em Lenin e Krupskaja. In: AYRES, Natália; CUNHA, Niágara Vieira Soares; CUNHA, Marcel Lima. **Pedagogia e psicologia marxista: a revolução teórica no interior da revolução social**. Curitiba: Prismas, 2016.

OYAMA, Edison Riuitiro. **Lenin, Educação e Revolução**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

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

PAULO NETTO, José. **Introdução ao método da teoria social**. Disponível em: <https://pcb.org.br/porta1/docs/int-metodo-teoria-social.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

PAULO NETTO, José. Apresentação. In: ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

PAVÃO, Ronaldo Maciel. **Educação revolucionária: pedagogia que fracassou?** 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2009.

PERGHER, Eduardo Göttems. **A escola do trabalho: um estudo no Instituto de Educação Josué de Castro.** 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PERGHER, Eduardo; FRIZZO, Giovanni. Trabalho como princípio educativo: debate a partir de Gramsci e Pistrak. **Trabalho Necessário**, ano 8, n. 10, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6106/5071>. Acesso em: 18 set. 2016.

PISTRAK, M. M. **A escola-comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. M. **Ensaio sobre a escola politécnica.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, RJ, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elisabeth. Anatoli Vassilievitch Lunatcharski e os princípios da escola soviética. **Movimento**, ano 4, n. 6. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32599>. Acesso em: 20 mai. 2019.

QUARESMA, Adilene Gonçalves. A pedagogia da escola do trabalho e a formação integral do trabalhador. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA, 27., 2004, Caxambu, **Anais...** Reunião Caxambu, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t091.pdf>. Acesso em: 11 set. 2016.

REED, John. **Dez dias que abalaram o mundo.** Porto Alegre: L&PM, 2017.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **As revoluções russas e o socialismo soviético.** São Paulo: Unesp, 2003. (Coleção Revoluções do século XX).

REIS, Daniel Aarão. **A revolução que mudou o mundo: Rússia 1917.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

RESENDE, Marília Sardelich. **Makarenko e a teoria histórico-cultural: princípios e práticas para a educação escolar.** 2015. 198f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

RIBEIRO, L. T. F. et al. Os novos currículos dos cursos de pedagogia: indicadores e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 4, p. 53-69, out./dez. 2018. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10441>. Acesso em: 23 mar. 2019.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **Pobres e remediados na terra do sol: um estudo a partir dos clássicos da literatura**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

ROCHA, Ariadny Picolo da; LOMBARDI, José Claudinei. **Escola-comuna P. N. Lepeshinskiy e Colônia Gorki: contribuições teórico-metodológicas fundamentais para a compreensão da educação soviética**. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.05.pdf Acesso em: 20 mar. 2016.

RODRIGUES, Livia Malta Pontes. **Os (des)encontros entre a práxis de Makarenko na Colônia Gorki (1920– 1928) e a Educação libertadora proposta na conferência episcopal de Medellín (1968)**. 2014. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Notas de uma pedagogia da práxis... A experiência pedagógica de Makarenko. **Série-Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 17, p. 119-132, jan./jun. 2004. Disponível em:

<http://serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/496/392>. Acesso em: 22 set. 2016.

ROMM, Tatiana. El desarrollo de la pedagogía social em Rusia. The development of social pedagogy in Russia. **Pedagogía social Revista Intrauniversitaria**, v. 2, 2016. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/44158/25869>. Acesso em: 20 mar. 2017.

RÔMULO SOARES, José. Arte e beleza no poema pedagógico de Anton Makarenko. **Revista Dialectus**, Fortaleza, ano 2, n. 7, p. 82-93, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/5185/3817>. Acesso em: 20 out. 2016.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista**. São Paulo: Moraes, 1981.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista**. São Paulo: Moraes, 1982.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-6, jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2018.

SANTOS, Edmilson Dos; PEREIRA, Gilson Pinheiro. Formação de professores e os fundamentos da educação socialista. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5., 2011. São Cristovão, **Anais...** São

Cristovão, 2011. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10479/7/43.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e pedagogia. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, v. 4, n. 41, 2011. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/index.php/histedbr/article/view/3266>. Acesso em: 10 ago. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé**: paixões e dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Nereide. Concepção socialista de educação: a contribuição de Nadedja Krupskaya. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 41, p. 28-37, 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art03_41e.pdf. Acesso em: 2 set. 2016.

SERPA, Paola Baldovinotti. Ontologia e epistemologia: uma leitura do marxismo de J. Chasin. **Cognitio-Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia**, v. 9, n. 2, p. 243-251, jul./dez. 2012, Disponível em: <https://ken.pucsp.br/cognitio/article/view/9179/9592>. Acesso em: 10 maio 2019.

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

SILVA, Aline Aparecida Da. **Nadezhda Krupskaya**: contribuições para a educação infantil na atualidade. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Maringá, Maringá, 2015.

SILVA, Vagner Rodolfo Da. Uma mulher, a biblioteconomia e as bibliotecas soviéticas. **Múltiplos olhares em Ciência da Informação**, v. 2, n. 1, mar. 2012.

Disponível em:

<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/moci/article/view/1570>. Acesso em: 08 ago. 2015.

SOARES DOS SANTOS, Franciele. Contribuições do referencial teórico-metodológico da pedagogia socialista para pedagogia do Movimento Sem Terra. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA, 10., 2014. Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: [s.n.], 2014 Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/469-0.pdf. Acesso em: 5 set. 2016.

SOARES, Eduardo da Silva; GUEDES HENN, Leonardo. Pedagogias anarquistas e a pedagogia marxista socialista soviética: um olhar comparativo. **Disciplinarum Scientia: Ciências Humanas**, Santa Maria, v. 13, n. 1, p. 43-53, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/download/1726/1630> Acesso em: 15 mar. 2016.

SOUSA JÚNIOR, Justino De. **Trabalho, práxis e o programa marxiano de educação**. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-4739-int.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

SOUSA, Noélia Alves De. **Maternidade e mortalidade materna no sertão do Ceará (1960-2000)**. Disponível em: http://uece.br/eventos/semanadehistoriadafeclesc/anais/trabalhos_completos/245-38141-10082016-095305.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

SOUSA, Noélia Alves De. **Sábias mulheres: uma investigação de gênero sobre parteiras no sertão do Ceará (1960-2000)**. 2007. 168f. Tese (Doutorado em História Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UECE0_c8eeee2a35a836e12909b67b3257c493. Acesso em: 20 fev. 2018.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. [s.l.]: Horizonte, 1984.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Fundamentos de pedagogía socialista**. Barcelona: Editorial Laia, 1976.

TESSMANN, Jéssica Moara Da Cunha; SANTOS; Franciéle Soares Dos. Luta de classes e educação: teorias pedagógicas e organização para a revolução. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 7., 2016. Belém. **Anais...** Belém, PA: Universidade Federal do Pará, 2016.

TILLMANN, Reinaldo Luiz Xavier. **Trabalho e educação: os coletivos pedagógicos de Makarenko**. 2009. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

TONET, Ivo. Marxismo, educação e pedagogia socialista. **Germinal**, Londrina, v. 8. n. 1. 2016. Disponível em:

<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16978>. Acesso em: 10 mai. 2017.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TONET, Ivo. **Educação contra o Capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, Ivo. Educação e revolução. **Germinal**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 43-53, ago. 2010

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo. **Introdução em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROTSKY, Leon. **A história da revolução russa: a queda do tzarismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Centro de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em pedagogia**. Fortaleza: UECE, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em pedagogia**. Quixadá: FECLESC, 2008.

VELASCO, Sirio Lopez. Heresias Pedagógicas: breves notas sobre o “poema” de Makarenko a partir da educação ecomunitarista. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 1, out./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redis/article/view/1185/479>. Acesso em: 15 set. 2016.

VIBRANOVSKI, Betty. **Português sem mistério**. Disponível em: <https://portuguessemmistério.com.br/2015/10/14/a-posicao-do-adjetivo/> 14 nov. 2019 2015.

YAMAMOTO, Oswaldo H. **Educação e tradição marxista no Brasil**. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36320/39040>. Acesso em: 10 maio 2017.

ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto; COSTA, Angelo Brandelli; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; KOLLER, Silvia Helena. Qualidade metodológica das revisões sistemáticas em periódicos de psicologia brasileiros. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 97-104, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722014000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 abr. 2020.

APÊNDICE A – PRODUÇÕES SELECIONADAS E ANALISADAS

(continua)

AUTORIA	TÍTULO	LOCAL/ANO	DESCRIPTOR	NATUREZA
ANPED				
QUARESMA, A. G.	A pedagogia da escola do trabalho e a formação integral do trabalhador.	27ª Reunião Caxambu, MG – 2004	Educação socialista	Artigo
HISTEDBR				
LUCENA, C.; FRANÇA, R. L. DE; SANTANA PREVITALI, F.; LIMA, A. B. DE; OMENA, A.	Pistrak e Marx: os fundamentos da educação russa.	Volume 11, número 41.	Pistrak	Artigo
NEREIDE SAVIANI.	Concepção socialista de educação: a contribuição de Nadedja Krupskaya.	Volume 11, número 41.	Krupskaya	Artigo
WEB				
ANDRADE MAIA, LUCÍOLA.	Diálogos sobre formação humana e educação socialista: Makarenko e Pistrak.	Revista Dialectus (UFC)/ 2012	pedagogia socialista soviética e pedagogia da práxis	Artigo
DALMAGRO, SANDRA LUCIANA.	Os complexos de estudo da pedagogia socialista russa nas escolas do MST.	XI ANPED Sul (UFPR)/ 2016	pedagogia socialista soviética e pedagogia da práxis	Artigo
DOS SANTOS, EDMILSON; PEREIRA, GILSON PINHEIRO.	Formação de professores e os fundamentos da educação socialista.	V Colóquio Educação e contemporaneidade (UFSE)/ 2011	pedagogia socialista soviética e pedagogia da práxis	Artigo
EDUARDO FÉLIX, CLÁUDIO; MOREIRA, ROMILSON DO CARMO; RODRIGUES SANTOS, CLÁUDIO.	Pistrak e o sistema do complexo na escola do trabalho.	Práxis Educacional (UESB)/ 2007	pedagogia socialista soviética e pedagogia da práxis	Artigo
PERGHER, EDUARDO; FRIZZO, GIOVANNI.	Trabalho como princípio educativo: debate a partir de Gramsci e Pistrak.	Trabalho Necessário (UFF)/ 2010	pedagogia socialista soviética e pedagogia da práxis	Artigo
ROCHA, ARIADNY PICOLO DA; LOMBARDI, JOSÉ CLAUDINEI.	Escola-comuna P. N. Lepeshinskiy e Colônia Gorki: contribuições teórico-metodológicas fundamentais para a compreensão da educação soviética.	IX Sem. Nac. de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (UFPB)/ 2012	pedagogia socialista soviética e pedagogia da práxis	Artigo

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE A – PRODUÇÕES SELECIONADAS E ANALISADAS

(continua)

AUTORIA	TÍTULO	LOCAL/ANO	DESCRIPTOR	NATUREZA
WEB				
RODRÍGUEZ, MARGARITA VICTORIA.	Notas de uma pedagogia da práxis... A experiência pedagógica de Makarenko.	Periódico do Mestrado em Educação da UCDB/2004	pedagogia socialista soviética e pedagogia da práxis	Artigo
SOARES DOS SANTOS, FRANCIELE.	Contribuições do referencial teórico-metodológico da pedagogia socialista para pedagogia do Movimento Sem Terra.	X ANPED SUL, Florianópolis (UDESC)/ 2014	pedagogia socialista soviética e pedagogia da práxis	Artigo
SOARES, EDUARDO DA SILVA; GUEDES HENN, LEONARDO.	Pedagogias anarquistas e a pedagogia marxista socialista soviética: um olhar comparativo.	<i>Disciplinarum Scientia.</i> (UNIFRA)/ 2013	pedagogia socialista soviética e pedagogia da práxis	Artigo
RÔMULO SOARES, JOSÉ.	Arte e beleza no poema pedagógico de Anton Makarenko.	Revista Dialectus (UFC)/ 2015	pedagogia socialista soviética e pedagogia da práxis	Artigo
VELASCO, SIRIO LOPEZ.	Heresias Pedagógicas: breves notas sobre o “poema” de Makarenko a partir da educação ecomunitarista.	Revista Didática Sistemica (FURG)/ 2005	pedagogia socialista soviética e pedagogia da práxis	Artigo
Semana Universitária UECE				
CUNHA, Marcel Lima.	Escola do trabalho: primeiras aproximações acerca da pedagogia soviética revolucionária.	Anais/ 2010.	pedagogia soviética/ escola do trabalho	Artigo
SciELO				
BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio.	Ativismo pedagógico e princípios da escola do trabalho nos primeiros tempos da educação soviética.	Revista Brasileira de Educação/ 2015.	escola do trabalho AND pedagogia do trabalho	Artigo
Banco Capes				
ALFREDO, Raquel Antonio.	A análise da pedagogia de Makarenko por Lukács e a relação entre o processo educativo e o de desenvolvimento histórico-social do ser humano: contribuições à psicologia sócio-histórica.	PUC/SÃO PAULO - 2013.	Makarenko, Pistrak e Krupskaja	Tese
LODI-CORREA, Samantha.	Entre a pena e a baioneta: Louise Michel e Nadezhda Krupskaja, educadoras em contextos revolucionários.	UNICAMP/2016.	Makarenko, Pistrak e Krupskaja	Tese

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE A – PRODUÇÕES SELECIONADAS E ANALISADAS

(continua)

AUTORIA	TÍTULO	LOCAL/ANO	DESCRIPTOR	NATUREZA
Banco Capes				
ROXO ABREU, Malila da Graça.	O pensamento pedagógico socialista: reflexões sobre a experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária e suas contribuições para o projeto educacional da sociedade contemporânea.	UFMA /2011.	Makarenko, Pistrak e Krupskaja	Dissertação
ALMEIDA, Paula Josiane.	A recepção e circulação do pensamento educacional socialista de Makarenko no Brasil de 1920 a 1960.	PUC/ PARANÁ – 2015.	Makarenko, Pistrak e Krupskaja	Dissertação
BOLEIZ JUNIOR, Flávio.	Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho.	USP/São Paulo - 2008.	Makarenko, Pistrak e Krupskaja	Dissertação
CUNHA, Marcel Lima.	A escola soviética do trabalho de Pistrak: dois passos à frente, um passo atrás?	UECE/ Ceará - 2012.	Makarenko, Pistrak e Krupskaja	Dissertação
FEIJO, Jerciano Pinheiro.	Politecnia e escola unitária: reflexão com base em Pistrak, Gramsci e Saviani.	UFC/ Ceará - 2016.	Makarenko, Pistrak e Krupskaja	Dissertação
FELIX, Leiliane Aparecida Alcantara.	Antón Makarenko e a construção de uma teoria pedagógica a partir da práxis educativa: a educação do homem socialista.	UEM/2015.	Makarenko, Pistrak e Krupskaja	Dissertação
FERREIRA, Caroline De Melo.	As contribuições dos educadores bolcheviques na concretização de políticas educacionais na educação soviética.	Universidade Metodista De São Paulo/ 2014.	Makarenko, Pistrak e Krupskaja	Dissertação
FREITAS, Cezar Ricardo De.	O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada.	UNIOESTE/ 2009.	Makarenko, Pistrak e Krupskaja	Dissertação
OLIVEIRA, Ciro Mesquita de.	A formação do homem novo na pedagogia de Anton S. Makarenko: um estudo introdutório na perspectiva da ontologia marxiana-lukacsiana.	UECE / 2012.	Makarenko, Pistrak e Krupskaja	Dissertação
PAVÃO, Ronaldo Maciel.	Educação revolucionária: pedagogia que fracassou?	UFMS/ 2009.	Makarenko, Pistrak e Krupskaja	Dissertação
RESENDE, Marília Sardelich.	Makarenko e a teoria histórico-cultural: princípios e práticas para a educação escolar.	USP/ RIBEIRÃO PRETO/ 2015.	Makarenko, Pistrak e Krupskaja	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE A – PRODUÇÕES SELECIONADAS E ANALISADAS

(conclusão)

AUTORIA	TÍTULO	LOCAL/ANO	DESCRIPTOR	NATUREZA
Banco Capes				
RODRIGUES, Livia Malta Pontes.	Os (des)encontros entre a práxis de Makarenko na Colônia Gorki (1920– 1928) e a Educação libertadora proposta na conferência episcopal de Medellín (1968).	UFPEL/ 2014.	Makarenko, Pistrak e Krupskaia	Dissertação
SILVA, Aline Aparecida Da.	Nadezhda Krupskaia: contribuições para a educação infantil na atualidade.	UEM/ 2015.	Makarenko, Pistrak e Krupskaia	Dissertação
TILLMANN, Reinaldo Luiz Xavier.	Trabalho e educação: os coletivos pedagógicos de Makarenko.	UFPEL/ 2009.	Makarenko, Pistrak e Krupskaia	Dissertação
CASAGRANDE, Nair.	A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da pedagogia da terra.	UFRGS/ 2007.	pedagogia socialista OR pedagogia soviética	Tese
BAHNIUK, Caroline.	Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST.	UFSC/ 2015.	pedagogia socialista OR pedagogia soviética	Tese
PERGHER, Eduardo Göttems.	A escola do trabalho: um estudo no Instituto de Educação Josué de Castro.	UFRGS/ 2012.	pedagogia socialista OR pedagogia soviética	Dissertação
BDTD				
NOBRE, Iziane Silvestre.	Trabalho, práxis e escola: elementos de uma formação revolucionária.	UFC/ 2015.		Dissertação

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE B – PRODUÇÕES ELIMINADAS POR CRITÉRIO DE EXCLUSÃO

(continua)

AUTORIA	TÍTULO	LOCAL/ ANO	DESCRIPTOR	NATUREZA	CRITÉRIO
Periódicos Capes					
FULLAT, O.	Forces i febleses de la pedagogia marxista.	Quadernes de filosofia – 1984	pedagogia soviética/ pedagogia socialista	Artigo	Periódico estrangeiro
ROMM, T.	El desarrollo de la pedagogia social em Russia.	Revista Intrauniversitária – 2016	pedagogia soviética/ pedagogia socialista	Artigo	Periódico estrangeiro
EDUBASE					
ALONSO, R. O.	A pedagogia da rigidez libertária: o paradoxo formativo em Makarenko.	UFSM/ 1994	pedagogia soviética/ pedagogia marxista	Resumo	Natureza divergente
I EBEM					
MORAES, M. DE; SEVERINO, E. DA S.	Pedagogia do trabalho: a presença da ontologia marxiana no curso de pedagogia.	Bauru, SP – 2005.	pedagogia socialista	Resumo	Natureza divergente
VASCONCELOS, L. S.	Teoria e prática revolucionária na escola do trabalho de Pistrak.	Bauru, SP – 2005.	pedagogia soviética	Resumo	Natureza divergente
III EBEM					
CASAGRANDE, N.	A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da pedagogia da terra.	Salvador, BA – 2007.	pedagogia socialista	Resumo	Natureza divergente
LEITE, L.	Teoria marxista e a pedagogia socialista na escola do trabalho: contribuições de Pistrak.	Salvador, BA – 2007.	pedagogia socialista	Resumo	Natureza divergente
VII EBEM					
TESSMANN, J. M. DA C.; SANTOS, F. S. DOS.	Pedagogia socialista: dimensões educativas necessárias à formação omnilateral.	Belém/2016 UFPA	pedagogia socialista	Resumo expandido	Natureza divergente
DALMAGRO, S. L.	A experiência com os complexos de estudo da pedagogia socialista russa nas escolas do MST.	Belém/2016 UFPA	pedagogia socialista	Resumo expandido	Natureza divergente
LODI-CORRÊA, S.	Nadezhda Krupskaja: uma proposta de educação socialista.	Belém/2016 UFPA	pedagogia socialista	Resumo expandido	Natureza divergente

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE B – PRODUÇÕES ELIMINADAS POR CRITÉRIO DE EXCLUSÃO

(conclusão)

AUTORIA	TÍTULO	LOCAL/ ANO	DESCRIPTOR	NATUREZA	CRITÉRIO
VII EBEM					
DORNEL ES, L. G.; SANTOS, M. G. C..	A escola politécnica em Moisey Pistrak e a atualidade do pensamento político-pedagógico socialista.	Belém/20 16 UFPA	pedagogia socialista	Resumo expandido	Natureza divergent e
WEB					
ROXO ABREU, M. DA G.	Princípios da pedagogia socialista: primeiras aproximações.	UFMA/ 2009	pedagogia socialista soviética e pedagogia da práxis	Resumo expandido	Natureza divergent e
FEIGEL, G. L. R.	O Poema Pedagógico de Anton Makarenko.	Revista de Ciências Humanas (UFSC)/ 2015	pedagogia socialista soviética e pedagogia da práxis	Resenha	Natureza divergent e
FERREIR A, C. DE M.; MARQUE S DE SAES, D. A.	As contribuições dos educadores socialistas na concretização de políticas educacionais na sociedade soviética.	Cadernos de Educação (UMESP)/ 2013	pedagogia socialista soviética e pedagogia da práxis	Resumo expandido	Natureza divergent e
Anais UECE					
MAIA, L. A.	A pedagogia socialista e sua práxis transformadora.	Anais UECE/ 2012	pedagogia socialista	Resumo	Natureza divergent e
SciELO					
CATANI, A. M.	Pedagogia do trabalho – raízes da educação socialista	Revista de Administ ração de Empresas / 1982.	pedagogia socialista	Resenha	Natureza divergent e
Banco Capes					
GONÇAL VES, A. M. G.	Makarenko: uma contribuição à discussão sobre educação e trabalho.	UNIMEP/ 1997	Makarenko, Pistrak e Krupskaia	Dissertação	Não disponível
LOPES, U. De M.	O princípio pedagógico de Makarenko.	UFBA/ 1990	Makarenko, Pistrak e Krupskaia	Dissertação	Não disponível
LUEDEM ANN, C. Da S.	Makarenko: a escola como coletividade. UFSC/2010	PUC/SP 1994	Makarenko, Pistrak e Krupskaia	Dissertação	Não disponível
DALMAR GO, S. L.	A escola no contexto das lutas do MST.	UFSC/20 10	pedagogia socialista OR pedagogia soviética	Tese	Não disponível

Fonte: elaborado pela autora.