



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA**

Ariana Cárita de Assis Marinho Silva

**Ensino Médio Integrado, a nossa Escola do Trabalho: repensando a formação dos jovens
brasileiros a partir dos fundamentos da Pedagogia Soviética e as interfaces curriculares
das Ciências da Natureza**

TESE DE DOUTORADO

Goiânia
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
GERÊNCIA DE CURSOS E PROGRAMAS INTERDISCIPLINARES

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

ARIANA CÁRITA DE ASSIS MARINHO SILVA

3. Título do trabalho

Ensino Médio Integrado, a nossa Escola do Trabalho: repensando a formação dos jovens brasileiros a partir dos fundamentos da Pedagogia Soviética e as interfaces curriculares das Ciências da Natureza

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Agustina Rosa Echeverria, Professor do Magistério Superior**, em 09/11/2023, às 13:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ariana Cárita De Assis Marinho Silva, Discente**, em 14/11/2023, às 11:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4180877** e o código CRC **A80EA9A1**.

ARIANA CÁRITA DE ASSIS MARINHO SILVA

Ensino Médio Integrado, a nossa Escola do Trabalho: repensando a formação dos jovens brasileiros a partir dos fundamentos da Pedagogia Soviética e as interfaces curriculares das Ciências da Natureza

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Matemática.
Área de Concentração: Qualificação de Professores de Ciências e Matemática.
Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Agustina Rosa Echeverría

Goiânia
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Ariana Cárita de Assis Marinho

Ensino Médio Integrado, a nossa Escola do Trabalho: repensando a formação dos jovens brasileiros a partir dos fundamentos da Pedagogia Soviética e as interfaces curriculares das Ciências da Natureza [manuscrito] / Ariana Cárita de Assis Marinho Silva. - 2023. 185 f.

Orientador: Profa. Dra. Agustina Rosa Echeverría.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Pró-reitoria de Pós-graduação (PRPG), , Goiânia, 2023.

Inclui lista de figuras.

1. Ensino Médio Integrado. 2. Pedagogia Soviética. 3. Ciências da Natureza. 4. Currículo Integrado. 5. Atualidade. I. Echeverría, Agustina Rosa, orient. II. Título.

CDU 51:37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

GERÊNCIA DE CURSOS E PROGRAMAS INTERDISCIPLINARES

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata da sessão de Defesa de Tese de ARIANA CÁRITA DE ASSIS MARINHO SILVA, que confere o título de Doutor(a) em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, na área de concentração em **Qualificação de Professores de Ciências e Matemática**.

Ao/s **05 dias do mês de outubro de 2023**, a partir da(s) **08:30**, por **VIDEOCONFERÊNCIA**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “Ensino Médio Integrado, a nossa Escola do Trabalho: repensando a formação dos jovens brasileiros a partir dos fundamentos da Pedagogia Soviética e as interfaces curriculares das Ciências da Natureza”. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) AGUSTINA ROSA ECHEVERRIA - UFG com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) LORENNNA SILVA OLIVEIRA COSTA - IFG, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) LEANDRO SARTORI GONÇALVES - UERJ, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) MARCELO LIRA SILVA - IFG, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) MARISE NOGUEIRA RAMOS - UERJ, membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) AGUSTINA ROSA ECHEVERRIA, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Lira Silva, Usuário Externo**, em 12/09/2023, às 11:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Agustina Rosa Echeverria, Professor do Magistério Superior**, em 05/10/2023, às 13:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **LORENNNA SILVA OLIVEIRA COSTA, Usuário Externo**, em 16/11/2023, às 09:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **LEANDRO SARTORI GONÇALVES, Usuário Externo**, em 16/11/2023, às 18:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marise Nogueira Ramos, Usuário Externo**, em 21/12/2023, às 10:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4033920** e o código CRC **9B7308EE**.

Referência: Processo nº 23070.051446/2023-79

SEI nº 4033920

Dedico esta tese, à minha família.

À minha mãe, por desenhar, de maneira sábia, toda a trajetória que me trouxe até aqui

Ao meu esposo, pelo suporte irrestrito

À minha vó Maria de Assis Barbosa, matriarca que neste ano de 2023 completa 90 anos,
carregando o mais belo conhecimento, a sabedoria da vida.

A todos os trabalhadores da educação pública brasileira.

Agradecimentos

O ato de agradecer significa mostrar ou manifestar gratidão, render graças, reconhecer. Este texto é o produto de um árduo e longo trabalho, que embora muitas vezes solitário, carrega em si a contribuição de muitos atores importantes para minha vida e que de alguma forma tornaram possível a concretude destas páginas.

Manifesto minha extrema gratidão e reconhecimento:

à minha orientadora, a professora Dra. Agustina Rosa Echeverría que desde o ano de 2014, quando iniciei minha trilha acadêmica no mestrado, tem contribuído significativamente com a minha formação intelectual, com o meu aprendizado e com o meu desenvolvimento, compartilhando das suas experiências, direcionando os meus estudos e conduzindo a organização do meu pensamento científico;

à Universidade Federal de Goiás e a todos os meus colegas do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG e em particular ao Grupo de Estudos da Teoria Histórico Cultural Papagaios Vermelhos, aos quais agradeço nas pessoas da minha parceira Simone Gomes Firmino e do Matheus Costa Gontijo pelos longos áudios no *whatsapp*, compartilhando nossas dúvidas e sugerindo soluções. Posso afirmar que não sofri de solidão intelectual, produzimos e crescemos juntos, sempre regidos pela citação da nossa orientadora: “Não morra antes de morrer!”;

ao Instituto Federal de Goiás, local em que meu pensamento nasceu para a educação pública e que me concedeu a licença das atividades, favorecendo e incentivando a minha qualificação.

à minha família, minhas raízes, minha base que me permite crescer e florescer, os quais agradeço na pessoa da minha mãe Vânia Lúcia de Assis Marinho, que como mãe solo dedicou grandes esforços para minha educação desde o meu nascimento, o que me permitiu chegar aonde cheguei, mesmo com muita luta nas grandes dificuldades;

ao meu esposo Vinícius Rezende Basílio, meu grande parceiro de vida, meu lar, meu refúgio, minha fortaleza, que esteve presente, me apoiando e me incentivando nos dias produtivos, nos dias improdutivos, nos dias fáceis e sobretudo nos muito difíceis. Foi por muitas vezes meu suporte para que eu não caísse e para que eu me reerguesse e seguisse firme;

às minhas cadelinhas Frida e Cora, que merecem o título honorário por me acompanharem todos os dias, absorvendo o ar das leituras e estudos e me chamando para as necessárias pausas que me refaziam e me revigoravam;

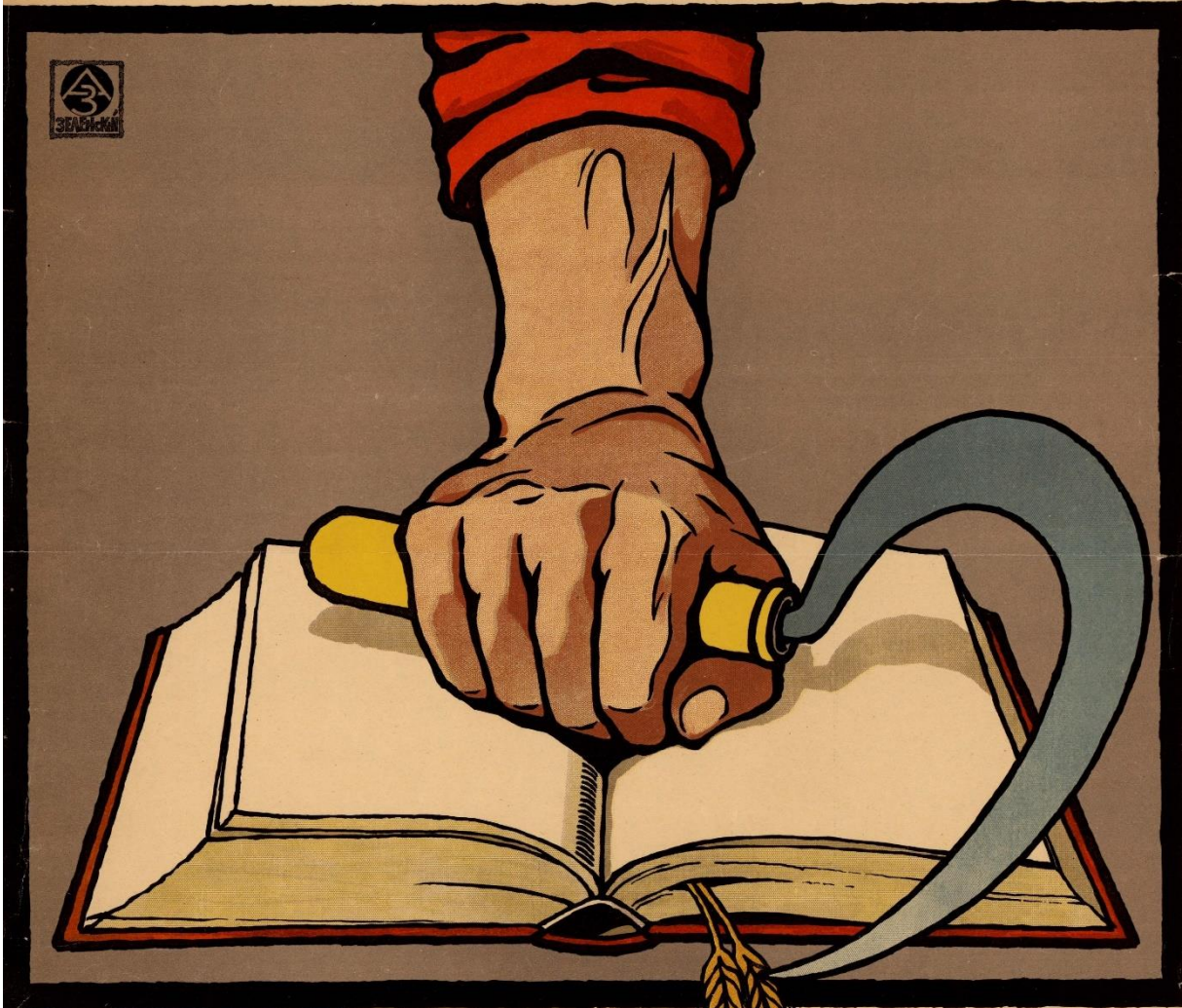
aos meus amigos que em alguma medida me apoiaram e me acompanharam, os quais agradeço na pessoa da Vanessa Sardinha, presente desde o início da minha graduação, concordando, discordando, criticando, incentivando, sendo escuta para as dificuldades e que se fez presente em mais esse desafio;

por fim, rendo graças a Deus nas suas múltiplas manifestações, meu guia, meu ideal de existência, que me faz permanecer sempre na busca pela justiça social e pela fraternidade humana.

“Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou.”

Heráclito

**ЧТОБЫ БОЛЬШЕ ИМЕТЬ-
НАДО БОЛЬШЕ ПРОИЗВОДИТЬ**



**ЧТОБЫ БОЛЬШЕ
ПРОИЗВОДИТЬ-
НАДО БОЛЬШЕ
ЗНАТЬ**



Издана Народного Комисариата Земледелия Петроград.

28 ГОСУДАРСТ. ЛИТ. П. С. Р. Грязная ул. 8.

Tradução: Para ter mais, é preciso produzir mais. Para produzir mais, você precisa saber mais.
Petrogrado: Narkomzem, (1920).

RESUMO

A educação sempre esteve e permanecerá invariavelmente associada ao projeto societário que se tenha em curso. A formação humana é parte de um todo chamado de sociedade e não uma entidade descolada com potencial transformador irrestrito. A mudança das condições concretas caminha pela via da transformação desse todo, modificando também os processos educativos. Na sociedade de classes brasileira, sustentada em um capitalismo dependente, a educação da classe trabalhadora historicamente se constituiu em um sistema dual, onde os conhecimentos e o avanço nos estudos se restringem àqueles pertencentes à classe dominante, restando aos jovens das classes exploradas o acesso a uma formação para um trabalho alienado. Mesmo nesse contexto dominado pelas relações de poder, táticas educativas emancipadoras emanam da dinâmica contraditória própria do mundo capitalista, dentre elas o Ensino Médio Integrado (EMI), modelo curricular presente nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Contudo, frente aos ataques e contrarreformas no ensino intensificadas após o Golpe de 2016, o EMI demanda de meios para sua resistência e objetivação. E no propósito desse fortalecimento, através de um estudo bibliográfico, buscamos na Escola do Trabalho soviética, proposta calcada na politecnia marxiana, princípios e fundamentos potenciais ao processo de resistência do EMI no Brasil. Nos orientamos, assim, pelo seguinte questionamento: Quais princípios e fundamentos da Pedagogia Soviética (PS), idealizada no período de 1917 a 1930, podem ser resgatados como referenciais para o fortalecimento do Currículo Integrado no EMI, forma histórica e contraditória em nome da disputa por uma Formação Humana Politécnica no Brasil? Na perspectiva de resposta a essa pergunta, esta pesquisa se fundamentou e se organizou pelo objetivo geral de fazer um estudo do movimento do Currículo com centralidade nas Ciências da Natureza (singular) para Formação Humana (universal) com a mediação (particular) da PS e o EMI. Após uma análise historicamente referenciada, a categoria atualidade da PS se mostrou como um elemento central nesse processo de objetivação do currículo integrado no Brasil, potencializando tanto a integração curricular, quanto os aspectos da politecnia no EMI, superando o caráter disciplinar e fragmentado da formação com fim em si mesma ou da formação para o trabalho alienado. Entendemos, por fim, que na guerra pela educação da classe trabalhadora, a estratégia da formação humana integral, omnilateral ou politécnica conta com a expressiva tática da Escola do Trabalho soviética da qual nos apropriamos para o fortalecimento da nossa Escola do Trabalho.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Pedagogia Soviética; Ciências da Natureza; Currículo Integrado; Atualidade.

ABSTRACT

Education has always been and will remain invariably associated with the ongoing corporate project. Human formation is part of a whole called society and not a cool entity with unrestricted transformative potential. The change of concrete conditions goes through the transformation of this whole, also modifying the educational processes. In Brazilian class society, sustained by dependent capitalism, working-class education has historically constituted a dual system, where knowledge and advancement in studies are restricted to those belonging to the dominant class, leaving young people from the exploited classes with access to training for alienated work. Even in this context dominated by power relations, emancipatory educational tactics emanate from the contradictory dynamics of the capitalist world, among them Integrated Secondary Education (EMI), a curricular model present in the Federal Institutes of Education, Science and Technology. However, in the face of attacks and counter-reforms in education intensified after the 2016 Coup, the EMI demands means for its resistance and objectification. And for the purpose of this strengthening, through a bibliographical study, we seek in the Soviet Work School, a proposal based on Marxian polytechnics, principles and potential foundations for the resistance process of the EMI in Brazil. We are guided, therefore, by the following question: What principles and foundations of Soviet Pedagogy (PS), idealized in the period from 1917 to 1930, can be rescued as references for the strengthening of the Integrated Curriculum in the EMI, historical and contradictory form in the name of the dispute for a Polytechnic Human Formation in Brazil? In the perspective of answering this question, this research was based and organized by the general objective of making a study of the movement from the Curriculum with a centrality in the Natural Sciences (singular) to Human Formation (universal) with the mediation (particular) of PS and the EMI. After a historically referenced analysis, the topicality of PS proved to be a central element in this process of objectifying the integrated curriculum in Brazil, enhancing both curricular integration and aspects of polytechnics in EMI, overcoming the disciplinary and fragmented nature of training with end in itself or training for alienated work. Finally, we understand that in the war for the education of the working class, the strategy of integral, omnilateral or polytechnic human formation relies on the expressive tactics of the Soviet Work School, which we have appropriated for the strengthening of our Work School.

Keywords: Integrated High School; Soviet Pedagogy; Natural Sciences; Integrated Curriculum; Present.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Processo Histórico condensado de acontecimentos educacionais no contexto da Revolução Socialista Russa (1917 – 1930)	66
Figura 2: Esquema organizativo dos programas escolares de 1923	84
Figura 3: Esquema Organização dos Complexos	88
Figura 4: Temas Contemporâneos Transversais da BNCC de 2017	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Etapas de um Estudo Bibliográfico	21
Quadro 2: Conteúdos das CN da Escola Comuna P.N. Lepeshinskiy	98
Quadro 3: Trechos de ligação do ensino com o meio social a partir dos TCTs	141
Quadro 4: Trechos que sinalizam a vinculação do currículo de CN com o termo contextualização na BNCC.....	145

Sumário

Introdução.....	1
O percurso metodológico.....	5
PROBLEMÁTICA E JUSTIFICATIVA	6
FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	17
CAPÍTULO I: O Universal - A formação humana.....	24
1.1. O TRABALHO E SUA PERSPECTIVA EDUCATIVA	26
1.2. A DIVISÃO DO TRABALHO.....	30
1.3. A FORMAÇÃO PELO TRABALHO E PARA O TRABALHO	34
1.3.1. Taylorismo, Fordismo e Toyotismo e a formação para o trabalho	34
1.3.2. A Politecnia, suas objetivações e a formação pelo trabalho	38
CAPÍTULO II: O Particular - A Pedagogia Soviética	47
2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	48
2.1.1. O Tzarismo e os acontecimentos prévios a outubro de 1917	48
2.1.2. A Revolução de Outubro de 1917	57
2.1.3. A Revolução Educacional	60
2.2. FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA PEDAGOGIA SOVIÉTICA	66
2.2.1. “Para quem?”	68
2.2.2. “O quê?”	70
2.2.3. “Como?”	80
2.3. O SINGULAR MEDIADO PELO PARTICULAR: CURRÍCULO DE CN NA PS	95
2.3.1. As alegações de utilitarismo das Ciências da Natureza da Pedagogia Soviética	100
CAPÍTULO III: O particular - O EMI, a nossa Escola do Trabalho.....	112
3.1. A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO EMI NO BRASIL	113
3.2. O RESGATE DA ATUALIDADE DA PS PARA O EMI	130
3.2.1. De qual atualidade falamos?	130
3.2.2. De qual atualidade não falamos?	138
3.3. A ATUALIDADE E A INTEGRAÇÃO CURRICULAR	148
Considerações Finais	157
Referências Bibliográficas.....	163

Introdução

A complexidade humana e o fazer-se humano sempre despertou o interesse de pensadores e filósofos desde as mais remotas eras da existência. Os processos educativos, que transmitem os conhecimentos entre as gerações e permitem a evolução e o desenvolvimento de inovações, nos diversos contextos históricos que a humanidade já vivenciou, vivencia e vivenciará, se constituem alvos de reflexão não somente para os pensadores e pesquisadores, mas principalmente para quem detêm o poder e governa uma dada sociedade.

A educação é, por assim dizer, o meio pelo qual os governantes, respondendo aos mais diversos interesses, trabalham para formar o tipo de ser humano desejável a seus objetivos. E de acordo com essa perspectiva, todos os recursos pedagógicos serão organizados de modo a cooperar para mobilizar as consciências das pessoas rumo ao projeto de sociedade que se pretende construir.

O projeto societário capitalista se constituiu e se perpetua por meio da distinção dos seres humanos em classes sociais, sendo a maioria das pessoas aprisionadas em uma classe dominada por um pequeno grupo, que se assenhoreia dos recursos do mundo para desfrutar em benefício próprio. Esse pequeno grupo que se utiliza da exploração do trabalho da classe dominada para conservar o poder e a dominação, termina também por organizar o projeto educativo que corrobore com seus objetivos e otimize seu poder. Dessa forma, o projeto societário é sempre o regulador do projeto educativo e na lógica da exploração capitalista, a formação humana está calcada na constituição de peças mais adequadas e eficazes da engrenagem da grande máquina extratora de lucro.

Mas, felizmente, a humanidade não está fadada a padecer nas amarras do capitalismo e pelo seu próprio movimento interno contraditório já experienciou conflitos que levaram à ruptura com o *status quo*, desencadeando grandes revoluções. Esse foi o caso da Revolução Russa que atingiu sua plenitude em outubro de 1917 e promoveu profundas mudanças sociais, que transformariam a vida e o destino de milhões de pessoas.

Com o nascimento desse novo ideário de sociedade germinava, também, um novo projeto de educação, pois era preciso formar um novo tipo de ser humano, agora livre da exploração de seu trabalho e capaz de participar da construção da nova vida. A cada pessoa seria oportunizado o domínio dos principais conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, e como tal, patrimônio de todos, independentemente da sua origem.

Importantes revolucionários ligados à área da educação conduziram os esforços pedagógicos na direção dessa nova perspectiva formativa. Esses pioneiros, a partir de suas bases teóricas historicamente produzidas pela cultura humana e ressignificadas pelo viés emancipatório além dos estudos da teoria, principalmente, de Karl Marx, organizaram uma nova pedagogia que se constituiria como um princípio pedagógico que demandaria uma nova perspectiva curricular e novas metodologias. O trabalho em sua perspectiva ontológica passava agora a irradiar por todas as questões educativas, na busca da formação plena do ser humano, e não mais uma formação utilitarista em prol do fortalecimento da hegemonia do capital.

Mesmo em sociedades que ainda não edificaram processos revolucionários, diversas estratégias educativas se apresentam como oposição e resistência às formas embrutecedoras de formação humana. Essas estratégias se levantam e se firmam mesmo em contextos completamente hostis, esforçando-se para modificar os currículos e práticas escolares no sentido de permitir a classe trabalhadora acessar uma educação de caráter mais integral.

É nesse esforço que se localiza o Currículo Integrado na formação de Ensino Médio no Brasil. No meio de um sistema social extremamente acometido pelos aspectos mais nocivos da exploração de um capitalismo dependente¹, a formação integrada² procura meios e recursos para se sustentar, dando condição aos jovens da classe trabalhadora de se formarem numa perspectiva mais ampliada e com uma habilitação profissional técnica. Em sua essência original trata-se do ensino e apropriação das bases científicas dos processos produtivos e por força da própria necessidade a concessão de uma especialização em algum ofício.

Os princípios fundamentais dessa formação integrada podem ser remontados tanto na politecnia marxiana³, quanto nas bases da Pedagogia Soviética (PS). Contudo, não se trata da apropriação anacrônica, mas da reconstrução refletida desses princípios em uma outra conjuntura socioeconômica, pautada em outro sentido formativo, para a constituição de outro tipo de ser humano.

Torna-se apropriada a investigação dos princípios da PS, tão negligenciada nos estudos curriculares no Brasil, para compreendermos seus processos formativos e quais elementos desse projeto educativo podem ser recuperados e incorporados de maneira crítica, para fortalecer o

¹ Conforme definição de Florestan Fernandes e explorado mais intensamente ao longo deste texto.

² Trataremos dos termos educação integrada ou formação integrada no mesmo campo conceitual da educação ou formação omnilateral e da politecnia marxiana, a qual discutiremos com mais profundidade no primeiro capítulo desta tese.

³ Usaremos o termo marxiana quando estivermos tratando das elaborações próprias de Karl Marx e marxista quando se tratar da produção dos estudiosos da produção de Marx.

currículo integrado brasileiro. Currículo esse que, resiste aos ataques das contrarreformas implementadas pelo governo brasileiro desde o ano de 2016.

Assim, a pesquisa apresentada neste texto caminhou no sentido de revelar aspectos internos dessa problemática e não somente as evidências externas ou fenomênicas dos projetos educativos em estudo. Procuramos, por meio de uma análise contextual compreender a dinâmica, ou o movimento social que leva à constituição dos princípios pedagógicos de um povo em um determinado tempo. E a partir daí, buscamos nos programas escolares da Rússia Socialista elementos com potencial transformador e fortalecedor para o currículo brasileiro da nossa época.

Ainda nesse objetivo, sem a pretensão ingênua de revelar todos os elementos dessa totalidade e a título de exemplificação dos elementos por nós levantados, norteamos nossa análise pela exploração dos currículos, ou programas escolares, e mais especificamente da dinâmica das disciplinas e princípios pedagógicos associados ao Ensino de Ciências. Nesse aspecto, concentramos nossos esforços na extração dos componentes das Ciências da Natureza (CN) da PS e suas potencialidades perante os currículos do Ensino Médio Integrado no Brasil (EMI). Portanto, esta pesquisa parte das inquietações vividas por nós enquanto pesquisadoras da área educacional que vivenciam um grande movimento de retrocesso⁴ na formação de jovens, com o novo projeto de Estado do Brasil, implementado a partir do ano de 2016, que veio a acirrar ainda mais o cerceamento do direito de desenvolvimento de todas as potencialidades humanas pela educação. O ensino brasileiro passa por um momento de profunda desestruturação, ou melhor, estruturação para contemplação dos interesses mais perversos da exploração de um capitalismo dependente.

Além disso, a autora desta tese participa intensivamente do trabalho com o EMI, atuando como Técnica em Assuntos Educacionais na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente do Instituto Federal de Goiás, no Campus Goiânia. Dessa forma, emerge um incômodo com os obstáculos e adversidades, que prejudicam a efetivação do currículo integrado nessa instituição. Na atuação profissional, tem-se o convívio diário com os resultados pedagógicos da falta de

⁴ As inquietações e os retrocessos evidenciados a partir de 2016 são frutos de um tensionamento de mais uma das crises do capitalismo e seus desdobramentos já eram percebidos desde 2008, quando no curso de uma crise global, visando recompor as taxas de lucro dos principais agentes da economia mundial, os governos e empresas iniciaram um grande projeto de restauração da acumulação capitalista por meio da mercantilização dos direitos sociais, dentre eles a educação (PINO *et al*, 2018). Nesse cenário, a expropriação dos direitos dos trabalhadores, com demissões em massa e a intensificação da terceirização, levam também a uma organização da educação propícia a esses interesses.

compreensão ou domínio dos conceitos, recursos e direcionamentos organizacionais para objetivação⁵ dessa perspectiva curricular, preceito fundamental dos Institutos Federais (IFs).

Inicialmente tínhamos como ponto de partida desta pesquisa a investigação do EMI através da particularidade da Educação Ambiental como potencial elemento integrador do currículo. Planejamos o desenvolvimento de intervenções didáticas em turmas dos cursos técnicos integrados no IFG visando compreender de que forma os conteúdos ligados ao meio ambiente se firmariam no campo das possibilidades de efetiva integração entre a formação geral e a formação técnica.

Contudo, no início do período letivo do ano de 2020, quando iniciariamos a parte prática desta pesquisa, o mundo foi assolado pela pandemia de COVID-19, que lamentavelmente culminou numa grave crise sanitária que ceifou a vida de milhões de pessoas⁶. O número de mortos se elevou principalmente na classe trabalhadora, que não teve seu direito à vida garantido e continuou movendo a máquina produtiva, mesmo nas condições de saúde mais adversas.

Assim como na maioria das escolas, as aulas do IFG foram suspensas tendo sua retomada de forma não presencial no segundo semestre. Nesse cenário, nós decidimos pela reformulação da pesquisa de forma a atender os prazos estabelecidos tanto pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG, quanto pela normativa de afastamento de servidores para pós-graduação do IFG. Assim, buscamos um meio de constituir um trabalho de análise bibliográfica, sem com isso diminuir a qualidade do estudo do EMI para o seu fortalecimento.

Diante de todas essas questões levantadas esta pesquisa foi desenvolvida e está gradualmente apresentada neste texto, seguindo um ordenamento, que entendemos melhor revelar com nossos apontamentos. Esse capítulo introdutório apresenta, de forma mais detalhada a problemática e a justificativa que levam à constituição deste estudo e traz os elementos metodológicos que definem nossa orientação investigativa.

No primeiro capítulo procuramos desenvolver um estudo de concepções teóricas que preconizam a formação humana e, mais particularmente a educação que permite aos seres

⁵ Objetivação: Transferência de atividade do sujeito para o objeto. Processo exclusivamente humano que faz com que a realidade exterior ao indivíduo tenha características resultantes da atividade que os indivíduos humanos realizaram, ou as produções culturais humanas (DUARTE, 2023).

⁶ No momento em que finalizo a escrita deste texto a Organização Mundial da Saúde (OMS) deu por encerrada a emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19 (05 de maio de 2023). A OMS enquadrou a emergência como pandemia em 11 de março de 2020. Lamentavelmente a crise sanitária encerrou a vida e a trajetória de 702.421 brasileiros em números oficiais, até o momento, dentre eles grandes amigos da autora desta tese. Nos entristece o fato de saber que muitas dessas vidas poderiam ser poupadas se tivéssemos tido outra postura dos governantes em relação à compra das vacinas.

humanos desenvolverem todas as suas potencialidades. Partimos de uma análise dos princípios marxianos sobre a formação humana, transitamos pelos processos que levam a uma distorção desses princípios.

No segundo capítulo mergulhamos no contexto sócio-histórico da Revolução Russa de Outubro de 1917, examinando os acontecimentos e o movimento que levaram a essa ruptura social. A partir desse processo revolucionário, buscamos compreender os elementos do projeto educativo que nasceu com essa estrutura social que se formava. Optamos por nos ater aos elementos curriculares dessa nova pedagogia. Indicamos ainda, um estudo sobre os aspectos dos programas escolares de CN, as críticas que receberam, seus limites e suas potencialidades na formação da Escola do Trabalho.

Por fim, no terceiro capítulo buscamos revelar os elementos que identificamos na PS, em particular nos seus programas de estudos, que podem, e como podem contribuir para com o desenvolvimento, fortalecimento e objetivação do EMI, principalmente o que se constitui nos IFs. Concentramos a nossa atenção em uma categoria central, a **atualidade**, como o elemento que julgamos mais significativo no processo de apropriação e ressignificação dos princípios da Escola do Trabalho soviética para o fortalecimento da nossa Escola do Trabalho.

O percurso metodológico

O marxismo nos dá não apenas a análise das relações sociais existentes, não apenas o método para análise da 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).

A realidade dada é sempre complexa em todas as suas determinações e o movimento que se constitui entre essas determinações também é, por assim dizer, complexo e carregado de contradições. Dessa forma, investigar sobre as características da formação humana, em qualquer época e em qualquer contexto, requer um método de orientação, de investigação, de análise e de apresentação dos resultados que dê conta dessa totalidade complexa.

No caso da presente investigação, partimos da delimitação de uma problemática latente dentro dos processos educativos humanos, mais particularmente da formação de jovens e da sua distinção histórica a partir da sua origem. Essa delimitação se define em uma pequena totalidade, parte de uma totalidade maior, carregando micro aspectos de todo o movimento e contradições da macro complexidade humana.

A partir dessa delimitação de uma pequena totalidade a ser investigada, ajustamos o olhar sobre um grupo de fenômenos e calibramos essa visão por meio de uma concepção teórica de enxergar a realidade. Dessa forma, buscamos vasculhar cada aspecto dessa totalidade de forma detalhada, procurando identificar e revelar com profundidade a essência dos fenômenos e impedindo que aspectos cruciais, que dão conta dessa essência, não escapassem aos nossos olhos.

Nas seções a seguir apresentamos as características do problema que tomamos para investigação, bem como os principais fundamentos teóricos-metodológicos, sobre os quais apoiamos-nos na busca da essência dos fenômenos do currículo que rege uma particularidade da formação humana, mais especificamente a formação de jovens para e pelo trabalho.

PROBLEMÁTICA E JUSTIFICATIVA

A educação dos sujeitos é carregada de disputas entre projetos, calcados em interesses diversos, que acabam por determinar essencialmente a formação humana e o destino dos seres humanos. E, em se tratando das perspectivas da educação pública, os projetos formativos são constituídos, historicamente, a partir das relações estabelecidas com o trabalho.

Para Gramsci (1982) devido à crise social instaurada desde o desenvolvimento da indústria capitalista, em meio a transformações no campo do trabalho, da política e da cultura, tem-se o surgimento das escolas do tipo profissional preocupadas em oferecer uma formação prática imediata. Esse tipo de escola surge em contraposição à escola de cultura geral desinteressada, no entanto, trata-se do perpetuamento das diferenças sociais pela separação da formação para o trabalho prático da formação para trabalho intelectual (GRAMSCI, 1982). Dessa forma, tem-se uma escola voltada à prática profissional na educação pública, ou seja, para as classes dominadas e uma escola de cultura geral para as classes dominantes.

Em uma breve análise sobre a educação e seu vínculo com o trabalho Vigotski (2010) aponta os três tipos básicos da educação pelo trabalho de acordo com suas características e seus enfoques psicológicos. De acordo com o autor, a Escola Profissionalizante toma o trabalho, nesse caso a futura atividade profissional, como objeto de aprendizagem e seu objetivo pedagógico é preparar o educando para um determinado tipo de trabalho. Uma outra tipologia é a escola ilustrativa, que se utiliza do trabalho como ilustração, ou o meio de estudos de outros objetos. O autor considera que, embora mais ampla que a escola profissionalizante, a escola ilustrativa ainda apresenta equívocos psicológicos uma vez que os princípios orientadores do processo educativo se encontram fora do trabalho. Por fim Vigotski caracteriza a escola que ele

chama de genuinamente voltada para o trabalho, em que o trabalho é fundamento do processo educativo e matéria dos estudos (VIGOTSKI, 2010). Essa escola genuinamente voltada para o trabalho é denominada também de Escola Politécnica ou Escola do Trabalho.

Para outros autores soviéticos, do início do século XX, no contexto da Rússia revolucionária, a Escola do Trabalho seria a saída educativa para uma formação de qualidade do proletariado após a revolução, superando a velha escola que levava conhecimento às classes dominantes e treinava os trabalhadores, como se pode ver nesse trecho do discurso de Lênin num congresso da união comunista da juventude russa:

“[...] A velha escola declarava que queria criar homens instruídos em todos os domínios e que ensinava as ciências em geral. Sabemos que isso era pura mentira, pois toda a sociedade se baseava e assentava na divisão dos homens em classes, em exploradores e oprimidos. Como é natural, toda a velha escola, estando inteiramente impregnada de espírito de classe, só dava conhecimentos aos filhos da burguesia. Nessas escolas, a jovem geração de operários e camponeses não era tanto educada como treinada no interesse dessa mesma burguesia. Educavam-nos para preparar para ela servidores úteis, capazes de lhe dar lucros, e que ao mesmo tempo não perturbassem a sua tranquilidade e ociosidade.” (LÊNIN, 2011, p. 368).

Essa nova escola, isto é, a Escola do Trabalho, se fundamentaria em um ensino politécnico e impregnado da **atualidade**, a partir de uma concepção de trabalho que humaniza e é diferente de uma percepção de trabalho alienado e explorado. Esse ensino seria politécnico por se consolidar na relação entre teoria e prática e permitir ao estudante o acesso aos princípios científicos básicos dos diversos processos produtivos (PISTRAK, 2018). Essa fundamentação pedagógica, dentro dessa nova perspectiva social, se constituiria em currículos escolares que atenderiam a esse novo interesse formativo.

Lopes e Macedo (2011)⁷ identificaram nos estudos de currículo a concepção deste como organização da experiência educacional ou um planejamento da aprendizagem dos sujeitos. Por essa perspectiva o currículo seria puramente uma questão de organização e racionalização, ou uma questão técnica e neutra (MALANCHEN, 2021). Na concepção de Apple (1989) a estruturação de um currículo está para além dessa organização do ensino revelando um quadro de produção e reprodução, diretamente ligado à sociedade a que esses currículos atendem, uma vez que as escolas, em uma sociedade capitalista, estão organizadas não somente para ensinar o conhecimento, mas também auxiliam na produção de conhecimentos necessários ao capital, servindo aos interesses das classes mais abastadas e esse conhecimento produzido termina por reproduzir as estratificações de classes junto aos alunos (APPLE, 1989).

Muito mais que um documento o currículo é, então, um campo de disputa entre interesses diversos na formação humana. A partir dos fundamentos de cada lado dessa batalha

⁷ No momento atual essas autoras se enquadram em uma concepção pós-estruturalista nos estudos de currículo.

tem-se o desenho do que deve ser ensinado e para quem deve ser ensinado. Entretanto, a disputa tem apresentado uma posição vencedora definida pelo currículo pautado pela racionalidade técnica e prescritiva, a qual tem se configurado hegemonicamente nos programas de educação do mundo contemporâneo. Em outras palavras, em uma sociedade estruturada em classes e no acúmulo de capital, os currículos são construídos sobre os conhecimentos necessários ao interesse das classes dominantes e, além disso, esses conhecimentos são constituídos de acordo com a classe de origem de estudantes.

Diferentemente dessa perspectiva Malanchen (2021) compreende que o caminho para organização de um currículo deve ser concebido a partir do entendimento do trabalho como atividade especificamente humana de transformação consciente da realidade natural e social. Dessa forma, para esse trabalho é preciso possibilitar às pessoas acessar tanto os bens materiais quanto intelectuais produzidos até o momento pela humanidade como forma de constituir pessoas com aptidões e funções mais elevadas, possibilitando a emancipação humana (MALANCHEN, 2021). Para essa autora, o pensamento conceitual das pessoas, o raciocínio lógico e as funções psicológicas superiores só podem ser desenvolvidos integralmente a partir da organização e transmissão do conhecimento científico, sendo a escola a instituição mais preparada para essa tarefa na nossa sociedade. Esse conhecimento historicamente produzido pela humanidade deve então compor os currículos das escolas da classe trabalhadora contribuindo para com sua emancipação (MALANCHEN, 2021).

Em se tratando desse trabalho em uma concepção que supere a perspectiva alienante de utilidade e pragmatismo, ou seja, tomando o trabalho como princípio educativo e como constituinte do ser social em todas as suas dimensões, no Brasil e da educação pública numa perspectiva emancipadora, a proposta contra hegemônica de ensino integrado, ou pautada no currículo integrado, assim como a escola soviética, também se constitui a partir da busca da indissociabilidade entre o campo educacional intelectual, físico e tecnológico. Malanchen (2021) reitera que é preciso que fortaleçamos a luta pela educação integral, com conteúdos e disciplinas com capacidade de garantir o aprendizado e o desenvolvimento das funções psicológicas e formação de um pensamento conceitual analítico da realidade e de suas contradições.

Dessa forma, cabe dizer que a organização dos processos educativos em torno da perspectiva do trabalho, de uma determinada sociedade, se constitui em um movimento dinâmico com múltiplas determinações e contradições. E essa organização leva à estruturação dos currículos que são forjados no interior de uma dada conjuntura social, fundamentada em um determinado modo de produção, através do qual se constrói uma relação com o trabalho,

uma concepção científica e tecnológica e uma perspectiva de formação humana. E assim, atribuímos ao currículo integrado a particularidade da contra hegemonia, visto que a sociedade brasileira está organizada a partir de um modelo de capitalismo dependente de dependência tecnológica, cuja relação com o trabalho é alienante e de exploração.

Para Ciavatta (2014), a formação integrada, a politecnicidade e a omnilateralidade fazem parte do mesmo horizonte de pensamento, que em sentido filosófico, objetiva a formação do ser humano em sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica superando a divisão entre trabalhadores manuais e trabalhadores intelectuais (CIAVATTA, 2014). A integração se orienta pela formação omnilateral dos sujeitos, pois busca a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social, ou seja, o trabalho, a ciência e a cultura (RAMOS, 2008).

Ainda dentro dessa dinâmica entre trabalho e escola, o termo integrado também adquiriu outro significado. Foi incorporado à legislação para designar a articulação entre o ensino médio e a educação profissional. No entanto, para além de sua forma transitiva o verbo integrar deve receber ampliação conceitual, representando não apenas um ensino médio que se articule com a formação profissional, mas sim como um processo formativo “que integre as dimensões estruturantes da vida, abrindo novas perspectivas para os jovens e concorrendo para a superação das desigualdades entre as classes sociais” (CIAVATTA, 2014).

Tendo o trabalho como princípio educativo, a educação geral torna-se indissociável da educação profissional na educação integrada, seja nos processos produtivos ou nos processos educativos de educação básica ou superior (CIAVATTA, 2014). É preciso que se garanta um EMI, capaz de uma formação plena que possibilite ao sujeito a compreensão das partes no seu todo e da unidade no diverso.

Esse EMI, para todos, deve ser unitário em seus princípios e objetivos desenvolvendo possibilidades formativas que alcancem as diversas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos, “reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio.” (RAMOS, 2008).

Uma experiência brasileira de EMI foram os Ginásios Vocacionais em São Paulo, cuja proposta era a formação de estudantes críticos, participativos e engajados. Para isso, estratégias pedagógicas tais como trabalho em equipe, estudo do meio com significado e métodos ativos em geral, eram empregadas no currículo associadas às diversas disciplinas (TAMBERLINI, 2001). Os estudantes tinham como ponto de partida a comunidade em que a escola estava inserida e a realidade do presente, propiciando a esses estudantes uma compreensão do processo histórico incitando-os a um compromisso social e atuação política mais incisiva

(TAMBERLINI, 2001). Contudo, essa experiência pedagógica foi encerrada pela Ditadura Militar, que considerou a escola subversiva.

Atualmente os IFs, criados pela Lei Federal nº 11.892 em 29 de dezembro de 2008, se propõem, por força da própria lei, a promover a integração da educação básica com a educação profissional pela oferta de no mínimo 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados (BRASIL, 2008). Contudo, nos deparamos com um movimento contraditório dentro desse processo de institucionalização do EMI, visto que a organização curricular dos IFs está submetida às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Tecnológica (DCNEPT) instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) 06/2012, que apontam para uma formação pragmática ao retomar concepções de fragmentação e de competências para a empregabilidade (BRASIL, 2012).

Mas essas DCNEPT não existem, ou foram forjadas, descoladas de uma realidade, elas foram reestruturadas de modo a atender um projeto formativo na educação profissional dos jovens brasileiros. Na análise de Ramos e Frigotto (2016) os acontecimentos, sobre a perspectiva da história em processo, nos dão conta de um Golpe instaurado no Estado brasileiro em 2016. Para os autores deu-se início a uma ruptura do Estado de direitos sociais, que vinha se constituindo, ainda que sob uma perspectiva conciliadora, ao longo dos governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Esses direitos avançaram além do suportável para a classe dominante fundamentalmente escravista e colonizadora, o que culminou com a interrupção do segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff.

No período de 2003 até 2016, mesmo em um movimento contraditório, houve alguns ganhos sociais para a classe trabalhadora brasileira, dentre eles relevantes reformas educacionais que vislumbravam para os jovens uma formação mais plena, ou integral. Ramos e Frigotto (2016) destacam que o Decreto 5.154/2004, que normatizava a educação profissional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação se traduziu em um dos textos mais avançados, no tocante à regulamentação do ensino médio, compreendendo os princípios educativos do trabalho pedagógico e da pesquisa, a valorização do protagonismo juvenil, a importância da interdisciplinaridade e a integração entre trabalho, ciência e cultura no currículo.

No entanto, o impedimento da presidenta Dilma Rousseff dá início ao desmonte dos poucos direitos conquistados e organicamente inaugura a interrupção de todo o projeto formativo que vinha se estruturando, sobretudo no que se refere à educação dos jovens da classe trabalhadora. Instaura-se o recrudescimento da ideologia neoliberal e o Estado brasileiro começa a ser reconfigurado no sentido de torná-lo ainda mais mínimo em relação aos direitos

sociais, e mais máximo na regulação dos interesses do grande capital nacional e internacional, principalmente o capital financeiro especulativo (MOURA, 2021).

Moura (2021) compreende que a Reforma do Ensino Médio apesar de ter seu marco legal na medida provisória nº 746/2016 que foi convertida na Lei nº 13.415/2017, está integrada a inúmeras outras regulamentações que visam reformular a formação dos jovens brasileiros, dentre eles a Resolução CNE 03/2018 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a Resolução CNE 04/2018 que estabelece a nova Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio, a Resolução CNE 02/2019 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, a Resolução CNE 02/2020 que estabelece a quarta versão do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e por fim a Resolução CNE 01/2021 que institui as novas DCNEPT. Isto é, essas novas diretrizes da educação profissional se inserem no conjunto das reformas sociais mais recentes do Brasil, dialogando diretamente com a Reforma do Ensino Médio.

Assim como Moura (2021), Ramos e Frigotto (2016) atribuem a esse movimento contra os direitos da classe trabalhadora a denominação de contrarreforma do Ensino Médio. Para esses autores o conteúdo dessa contrarreforma persegue a formação integral dos educandos nesta etapa da educação básica, restaurando a concepção reducionista, fragmentária e pragmática da política de ensino médio e extraindo em quantidade e qualidade o conteúdo efetivamente formativo dos estudantes (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

A contrarreforma do ensino médio torna a formação técnica e profissional um itinerário apartado da formação geral, paralelo ou posterior a essa etapa procurando atender aos interesses da hegemonia neoliberal conforme sintetiza o trecho a seguir:

Trata-se, assim, de um movimento que tem na caneta do executivo a sua objetividade, mas na verdade representa a vontade de conservadores na sociedade brasileira. A contra-reforma é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 37).

Dessa forma, as DCNEPT de 2021 também se apoiam no desmonte educacional procurando atender aos interesses fragmentários e limitantes do capital, mas sustentada em termos que levam ao leitor desatento um equívoco conceitual. Moura (2021) alerta que o texto das DCNEPT de 2021 se constitui em um hibridismo conceitual se utilizando de conceitos de campos teóricos diametralmente opostos, por clara intencionalidade de distorção e para dificultar a interpretação. Para o autor expressões e conceitos do referencial crítico, tais como

trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico e formação humana integral se amontoam a termos do referencial neoliberal como competências para empregabilidade, empreendedorismo, protagonismo, competências socioemocionais (MOURA, 2021).

Mas para além desse ilusionismo conceitual, as novas DCNEPT levam o cerne da educação profissional para a prioridade da formação concomitante intercomplementar⁸, fragilizando e massacrando a forma integrada⁹. Apesar de anunciar a forma integrada, o texto da regulamentação caminha, de maneira efetiva, para a direção da forma concomitante, radicalmente oposta à forma integrada (MOURA, 2021).

A forma integrada da educação profissional passa a ser então, negligenciada, em virtude da promoção da forma concomitante que além de dissociar a formação profissional da formação geral, provoca um estreitamento formativo e uma especialização restrita colidindo com os objetivos de uma formação humana plena. Para Ramos e Frigotto (2016) quando a formação profissional voltou a fazer parte do ensino médio sem prejuízo da formação geral, organicamente integrada pela relação entre trabalho, ciência e cultura, na perspectiva da educação politécnica e omnilateral, a classe dominante se organizou para desconstruí-la, criando elementos que sustentam os argumentos da contrarreforma, ou a regressão das regressões.

A consolidação dos currículos integrados nos diversos campus dos IFs brasileiros que já vivenciavam, de acordo com Vieira e Vieira (2016), uma série de limites impostos pelas dificuldades contextuais, tais como a dificuldade de compreensão dessa modalidade formativa, a falta de formação dos professores que culmina no conflito entre professores de área geral e de área profissional, além da dificuldade de construção dos próprios projetos pedagógicos, isto é, a própria falta de conhecimento e entendimento desse tipo de currículo, que termina por negligenciar a sua implementação, ganha uma barreira da legislação para a sua não concretização. Barreira essa que se constituiu no seio de uma reforma, ou uma contrarreforma, social e, portanto, visa a desarticulação de todo o projeto educativo, particularmente do EMI que encontra seu reduto de resistência nos IFs espalhados pelo país.

⁸ Concomitante intercomplementar: desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado (RESOLUÇÃO CNE 06/2012).

⁹ Integrada: ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica (RESOLUÇÃO CNE 06/2012).

Dessa forma, a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) que reúne os IFs apesar de ter, de acordo com Moura (2021), condições materiais concretas para a fortalecimento do EMI, além de possuir artifícios para se manter na disputa para consolidar uma formação mais ampla para a classe trabalhadora, demanda, nessa estrutura conjuntural, estratégias pedagógicas, curriculares, metodológicas, entre outras, para seu robustecimento e efetiva implantação da formação numa perspectiva integral, contribuindo assim para com o movimento de resistência às contrarreformas educacionais.

Diante desse contexto de contrarreformas e de desmonte da educação de nível médio e, particularmente da educação profissional no Brasil, identificamos a necessidade de mobilização de táticas para o fortalecimento de sistemas e redes que permanecem na luta por uma formação emancipadora e integral do ser humano. Nesse contexto, os IFs conservam sua trajetória formativa sustentada no currículo integrado da educação profissional de nível médio.

Contudo, como vimos, essa resistência se dá em meio à contradição das reformas educacionais impostas pelo governo brasileiro, sustentada pelas determinações socioeconômicas a partir do golpe de Estado de 2016. Os currículos integrados, que vinham se constituindo desde 2008, quando da promulgação da lei de criação dos IFs, pautados em diretrizes curriculares que garantiam maior seguridade dos direitos sociais, são integrados a um contexto de intensa hostilidade e desalento para sua implementação, antes mesmo da sua efetiva consolidação.

Além disso, é preciso destacar que embora a organização da RFEPCT e a normatização do EMI nos IFs esteja completando 15 anos, a objetivação do currículo integrado nesse sistema ainda está num horizonte rumo a uma estratégia da formação humana plena. Silva (2023) entende que essa rede tampouco foi de fato constituída devido, principalmente, a uma deformidade no redesenho de uma nova institucionalidade das instituições. O autor ressalta que uma das grandes falhas dos processos de instituição da rede foi a opção pelo aspecto quantitativo da expansão durante os governos “Lula” e Dilma Rousseff, desconsiderando o aspecto principal que é

[...] forjar uma nova institucionalidade que fosse capaz de interiorizar e integrar os processos educativos e de produção e de difusão da ciência, cultura e tecnologia, a partir de um tipo particular de formação integrada e em tempo integral, com eixos-tecnológicos definidos de acordo com a territorialidade e que promovessem a verticalização e a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão (SILVA, 2023, p. 465).

Nesse cenário, faz-se imprescindível a busca por elementos e apropriações conceituais de diversos sistemas e experiências pedagógicas que perseguem o mesmo objetivo da formação humana omnilateral, para o fortalecimento e estruturação concreta da educação integrada renunciada na criação dos IFs e da RFEPCT, isto é sua objetivação. E em particular, faz-se necessário o levantamento de princípios curriculares que organizem um ensino integral, amplo e multilateral.

Por essa perspectiva, visualizamos na proposta da PS, introduzida na Rússia após a Revolução de 1917, potenciais recursos que poderiam contribuir nesse processo de afirmação do EMI no Brasil, uma vez que se trata de um sistema educativo que estava sendo pensado no sentido de reformular a formação dos jovens da nova sociedade que se estabelecia. O objetivo era formar os novos construtores dessa sociedade, capazes de se orientar por uma reflexão crítica na sociedade em que viveriam, além de participarem da produção de forma consciente e a partir da apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade.

Mas, sabemos que buscamos referências para o currículo integrado brasileiro em um contexto histórico social absolutamente distinto. E desejando velar pela consistência contextual desta pesquisa, afastando quaisquer anacronismos que possam pulverizar este estudo procuramos nos pautar no estudo do currículo imerso numa dada conjuntura social, mas que pode recuperar particularidades de uma experiência pedagógica anterior, de forma a incorporá-la criticamente.

Compreendemos que o estudo do currículo, ou de qualquer contexto educacional, deve ser sempre atrelado à compreensão da realidade concreta e das determinações socioeconômicas dessa dada realidade, vez que a educação, ou a formação dos seres humanos é sempre parte de uma sociedade. O estudo do currículo pelo currículo, ou de uma reforma educacional em si mesma não é capaz de revelar os aspectos internos dos processos educativos, se apegando às características fenomênicas, ou superficiais e obscurecendo a veracidade dos fatos.

Lombardi (2010) afirma que o contexto geral anuncia a concepção de educação e as intencionalidades formativas de uma sociedade. Dessa forma, é impossível compreender os problemas educacionais em si mesmos, sem a chave explicativa fornecida pelo contexto e suas determinantes econômicas, sociais e políticas, revelando as formas que a educação assume na história das distintas formações socioeconômicas (LOMBARDI, 2010).

No entanto, procuramos ascender da PS elementos que auxiliem à consolidação de um sistema educativo, que pretende alcançar a mesma omnilateralidade da formação humana. Reiteramos que podemos extrair formulações que, se criticamente apropriadas, colaboram para a solidificação do currículo integrado, não em uma sociedade revolucionada, mas em uma

sociedade de capitalismo dependente, em meio ao desmonte de direitos sociais; vez que, a formação integrada transita para uma formação plena e a contrarreforma do ensino médio aponta para uma formação fragmentada e estreita.

Assim, entendemos o currículo integrado como parte de uma formação humana mais justa, que busque a amplitude do ser humano e não a sua limitação. Entendemos que por esse currículo devemos lutar, pelo seu fortalecimento e sua expansão para toda a classe trabalhadora brasileira, muito embora alguns estudiosos, como por exemplo o soviético Shulgin, considerem que a formação plena, integral, omnilateral ou politécnica fazem parte de um horizonte educativo possível somente em um sistema socialista. Mas, nós nos posicionamos a partir dos apontamentos de Pistrak (2015), que concebe a escola politécnica sob outro ponto de vista. De acordo com o soviético a concepção de que uma escola politécnica seja concretizável apenas em uma sociedade socialista pode até ser legítima se pensarmos em uma escola politécnica ideal. Mas, em quaisquer circunstâncias a escola politécnica é uma necessidade para a formação multilateral da classe trabalhadora (PISTRAK, 2015).

Pistrak faz essas considerações a partir da análise de afirmações de Marx, considerado o precursor da politecnia. Na resolução do Congresso de Genebra da Primeira Internacional do ano de 1864, Marx alertou para a demanda de uma escola politécnica como uma exigência programática da classe operária nos marcos de uma sociedade capitalista. Dessa forma, ainda que em meio as formas detestáveis do poder do capital, a escola politécnica é uma exigência para a classe trabalhadora e posteriormente será inevitável numa sociedade socialista, na qual seus aspectos positivos poderão se concretizar plenamente.

Pistrak (2015) alertou para a urgência de inauguração e implementação imediata da escola politécnica, independente das condições, buscando caminhos sólidos que conduzissem à reconstrução da escola. Esse posicionamento de Pistrak pode ser comprovado, de forma ainda mais tangível no trecho a seguir:

O camarada Pankevich diz que a escola politécnica exige a "presença daquelas condições sociais nas quais é eliminada a exploração, ou seja, exige a presença da ditadura do proletariado ou de uma sociedade socialista", permitindo a escola politécnica no período de transição. [...] Mas vimos antes que Marx falou sobre a escola politécnica nas condições da sociedade capitalista. [...] O camarada Pankevich aparentemente acredita que, apesar de Marx apresentar claramente a exigência da escola politécnica nos marcos da sociedade burguesa, ele (Pankevich), "no entanto", considera isso um assunto do futuro. [...] O camarada está certo em dizer que para o desenvolvimento e a prosperidade da escola politécnica é necessária a premissa da conquista do poder pela classe operária. Mas isso pode ser interpretado no sentido de que só se pode dar os primeiros passos para a escola politécnica no período de transição do capitalismo para o socialismo. Isso está errado! (PISTRAK, 2015, p. 34).

O ideário de uma escola politécnica concretizável apenas em uma sociedade dirigida pela classe operária ou num contexto de eliminação das classes, trata-se de um entendimento equivocado da tese de Marx. Consideramos que o EMI no Brasil, bem como o seu currículo integrado, podem ser considerados mediações na disputa pela politecnicidade, que colaboram para uma formação mais plena da classe trabalhadora em meio a uma sociedade altamente desigual e de capitalismo dependente. Dessa forma, é imperioso o fortalecimento desse sistema educativo ante os ataques decorrentes da ofensiva do capital. E, em vista disso, buscamos na PS recursos para o revigoramento do currículo integrado nessa luta.

Como colocamos anteriormente, sabemos que não é justa a transposição dos preceitos educacionais de um sistema para outro, em distintas composições sociais, mas, como salienta Ciavatta (2014), podemos aprender lições com a pedagogia socialista, dentre elas:

primeiro, a relação trabalho e educação continuará sendo objeto de disputa acirrada no sistema capital onde vivemos; segundo, o conhecimento da pedagogia socialista preserva a memória e constrói a história da educação para a humanização, e não apenas a meia educação para a exploração, a serviço do mercado; terceiro, as lutas por uma nova relação trabalho e educação devem avançar *pari passu* com outras lutas sociais, pelas melhorias de vida de toda a população (CIAVATTA, 2014, p. 191).

Nesse contexto, precisamos delinear estratégias para o presente, a partir da concepção de politecnicidade, educação omnilateral e formação integrada como horizontes do mesmo pensamento que pretendemos concretizar em ações (CIAVATTA, 2014). Não significando a reprodução de um sistema pedagógico estruturado para uma sociedade que transitava para o comunismo, mas tratamos da recriação de elementos dessa concepção educacional para o fortalecimento de uma formação de resistência, com caráter mais emancipador, acorrentada a um estado hegemonicamente burguês.

Nas considerações de Freitas (2015), transposições diretas para nossa realidade distinta, devem ser seguidas de uma criteriosa análise das atuais condições do capitalismo na realidade brasileira. No entanto, para o autor, as possibilidades de solução apresentadas pela escola da revolução russa, se contextualizadas com os nossos problemas de articulação entre ensino e trabalho, poderão ser significativas para a pesquisa brasileira (FREITAS, 2015).

Por fim, nos apropriando e reconstituindo o seguinte questionamento de Pistrak (2015, p. 35): “Será que existe apenas um caminho que conduz da nossa escola única do trabalho à escola politécnica, ou existem vários destes caminhos e eles são diferentes para diferentes condições do meio circundante da escola?”, procuramos compreender os caminhos que podem conduzir nossa escola do currículo integrado para uma escola politécnica possível dentro do nosso contexto social. Devemos revelar elementos que facilitem e organizem esses caminhos, permitindo uma construção de uma escola politécnica do presente e uma formação humana

mais ampliada hoje. E como nos diz Pistrak (2015) ninguém nos privará do direito de chamar de escola politécnica às formas pelas quais a escola passa em direção à escola do futuro, isto é, nossa forma de resistência na educação dos trabalhadores brasileiros.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

A questão do conhecimento da realidade e a busca por verdades constituem um problema no pensamento humano desde as mais remotas discussões filosóficas. De Platão aos filósofos contemporâneos, as origens e os fundamentos do conhecimento dominam as reflexões epistemológicas. Os processos que levam ao conhecimento e os seus princípios despertaram as discussões dos decanos da filosofia e permeiam os processos investigativos e a prática dos cientistas independentemente de sua posição no processo histórico.

O olhar sobre as formas e maneiras de se conhecer é guiado por pontos de vista, a partir de um posicionamento filosófico, passando pela concepção de sujeito e de realidade. Dessa forma a tríade das análises do processo do conhecimento que se ocupa da concepção do sujeito que conhece, do objetivo do conhecimento e o conhecimento como produto do processo cognitivo está vinculada a um ponto de vista e a uma concepção filosófica, como esclarece Schaff (1995):

Se, por processo do conhecimento, entendemos uma interação específica do sujeito que conhece e do objeto do conhecimento, tendo como resultado os produtos mentais a que chamamos o conhecimento, a interpretação desta relação é concebível no enquadramento de alguns modelos teóricos. (SCHAFF, 1995, p. 73).

Perante às orientações filosóficas nas quais nos fundamentamos, esta pesquisa se orienta dentro de uma perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, a partir das concepções metodológicas marxistas de conhecimento da realidade e fundamentada em uma análise dialética do objeto de estudo.

Entendemos, portanto, que é possível conhecer a realidade e a entendemos como material e independente da consciência. No entanto, essa realidade não se mostra à primeira vista, sob o aspecto de um objeto ao qual cabe entender, analisar ou compreender teoricamente (KOSIK, 1976), essa realidade se apresenta sobre a forma de fenômenos aparentes diferentes e muitas vezes diversos à lei do fenômeno, à estrutura da coisa ou seu núcleo interno essencial, mas que serve a uma prática utilitária imediata e ao senso comum (KOSIK, 1976).

Ainda sobre os aspectos fenomênicos da realidade Kosik (1976) cunha o termo “pseudoconcreticidade” para nomear esse complexo de fenômenos do ambiente cotidiano. Esse autor considera que a compreensão de um objeto em sua essência avança no sentido da

descrição da coisa em si, manifestada no fenômeno e ao mesmo tempo daquilo que no fenômeno se esconde. Dessa forma, há que se entender que essa aparência fenomênica não está descolada do núcleo interno essencial, ou seja, as verdades ocultas fazem parte de uma realidade complexa que, através do conhecimento, é decomposta e analisada (KOSIK, 1976).

Essa realidade constituída pelos aspectos fenomênicos e inerente ao seu núcleo interno é o concreto vivo passível de reflexões e abstrações. Para Marx “o concreto é concreto, porque é síntese de múltiplas determinações, isto é, a unidade do diverso.” (MARX, 1859).

O concreto, síntese de múltiplas determinações, é então entendido como uma totalidade em movimento, que se revela em sua dinâmica de elementos indissolúveis e não somente em um amontoado de fatos. Kosik (1976) aponta uma realidade que se manifesta em uma totalidade concreta que é um todo estruturado em curso de desenvolvimento e auto-criação. Essa realidade não é caótica, não é imutável e não é perfeita e acabada (KOSIK, 1976).

A atividade de conhecimento dessa realidade parte da compreensão do movimento do todo e de suas partes intrínsecas, sem com isso pretender conhecer toda essa totalidade, ou seja, todos os aspectos de uma totalidade cabal. Cada fenômeno investigado é um momento do todo, da totalidade absoluta que é inexaurível para o conhecimento humano e que é alcançada em totalidades relativas, ou seja, certo grau da realidade em cada etapa do desenvolvimento da humanidade (KOSIK, 1976).

Nesse processo de conhecimento do todo relativo, avançando para além dos aspectos fenomênicos explicitamente perceptíveis, torna-se imprescindível o estudo do movimento entre níveis de menor amplitude ascendendo a um patamar mais complexificado e com maiores níveis de abstração e retornando aos níveis iniciais, percebendo-o através da mediação das abstrações, isto é, do pensamento. Nessa acepção, o movimento é de ascendência do concreto ao abstrato e do abstrato ao concreto, mediado pelo pensamento. Esse movimento do concreto e o abstrato é definido da seguinte forma por Marx:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. No primeiro caso, a representação plena é volatilizada numa determinação abstrata; no segundo caso, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento (MARX, 1859).

Lukács (2018) analisa esse movimento entre o concreto e o abstrato com os apontamentos do próprio Marx sobre esses dois caminhos que o conhecimento humano deve percorrer, ou seja, da realidade concreta dos fenômenos singulares até as mais altas abstrações

e destas até a realidade concreta, que passa a ser compreendida, com a ajuda das abstrações, de modo cada vez mais próximo do exato.

Esse movimento dialético, pode ser denominado como a dialética do singular, particular e universal. Oliveira (2005) tece considerações acerca desse conhecimento, ou dos juízos que partem da singularidade até a universalidade através da mediação do particular. Os apontamentos dessa autora corroboram com a discussão anteriormente iniciada sobre o conhecimento de uma totalidade concreta. Para ela, de acordo com os princípios metodológicos marxistas, o caminho correto do conhecimento da realidade parte da delimitação das relações mais simples e determinantes até à totalidade social nas múltiplas relações e voltando às determinações mais simples (OLIVEIRA, 2005)

De acordo com Lukács (2018) essa ascensão do singular ao universal, ou do concreto ao abstrato com suas mediações, dentro de uma perspectiva materialista da realidade, só pode ser dialético, visto que considerado esse caminho de forma unilateral ou puramente formal, chega-se necessariamente a falsos resultados, como na divisão da universalidade dos idealistas. As reflexões do pensamento marxista, acerca desse movimento entre o singular e o universal, desse autor podem ser sintetizadas no seguinte trecho:

A dialética materialista, ao contrário, na medida em que realiza e desenvolve a aproximação à realidade objetiva conjuntamente ao caráter processual do pensamento como meio para esta aproximação, pode compreender a universalidade em uma contínua tensão com a singularidade, em uma contínua conversão em particularidade e vice-versa. Assim, a concreticidade do conceito universal é purificada de qualquer mistificação, é concebida como o veículo mais importante para conhecer e dominar a realidade objetiva. (LUKÁCS, 2018, p. 105).

Diante desse processo, o autor em seu estudo sobre a questão da particularidade entende que no concreto é que se manifestam as mediações largamente absorvidas, que o pensamento e a análise devem descobrir na realidade, superando a imediatez no plano conceitual (LUKÁCS, 2018). A categoria particular refere-se tão somente a essas mediações da dialética concreta de universal e particular, se mostrando como uma arma metodológica, ou um instrumento, para compreensão das conexões reais (LUKÁCS, 2018).

Explicando essas categorias de maneira mais simples, Lukács (2018) recorre ao exemplo levantado por Marx sobre a abstração “fruta” construída a partir de um processo mental de síntese das características comuns de cada exemplar de fruta concreta (maçã, pera, uva...). Dessa forma, o ser humano por meio de experiências históricas com frutas específicas, ou seja, o singular, em determinadas circunstâncias, ou seja, o particular, reúne as características comuns, dos diferentes tipos de frutas singulares em um só termo, numa abstração, ou seja, o universal (OLIVEIRA, 2005).

Dentro dessa dinâmica, Oliveira (2005) ressalta então a importância da identificação e caracterização na própria realidade, em meio às condições histórico-sociais, das leis e da respectiva categoria que representa a singularidade, a particularidade e a universalidade de determinado processo.

Na análise de um fragmento da realidade, a educação humana, totalidade parcial de uma totalidade absoluta, é possível extrair diversos elementos singulares, mediados por circunstâncias particulares e que podem ser abstraídos em uma categoria universal. E a proposta desta pesquisa é o desenvolvimento de uma análise do movimento entre singular, particular e universal dentro da educação humana, com foco no ensino médio.

Diante dos elementos levantados e estabelecendo o Currículo de Ciências como categoria singular, a Formação Humana Politécnica, Integral ou Ominilateral como categoria universal e a mediação entre essas duas categorias da PS e o EMI como categorias particulares chega-se ao seguinte questionamento:

Quais princípios e fundamentos da PS, idealizada no período de 1917 a 1930, podem ser resgatados como referenciais para o fortalecimento do Currículo Integrado no EMI, forma histórica e contraditória em nome da disputa por uma Formação Humana Politécnica no Brasil?

Na perspectiva de resposta a essa pergunta, esta pesquisa se fundamentou no objetivo geral de fazer um estudo do movimento do Currículo de Ciências da Natureza (singular) para Formação Humana (universal) com a mediação (particular) da PS e o EMI. Para isso nos orientamos em objetivos mais específicos tais como o de fazer um estudo dos fundamentos da educação e da dinâmica do currículo, com as interfaces do currículo de ciências, no contexto sócio-histórico de 1917 a 1930 da Rússia socialista; de fazer um estudo dos fundamentos e das mediações sócio-históricas do EMI, particularmente o que é desenvolvido nos IFs da RFEPCT, abrangendo desde a instituição legal, desde o decreto 5.154/2004, da integralização curricular no ensino médio, perpassando a criação dos IFs até o seu decenário em 2018; e por fim, identificar possibilidades na proposta formativa da PS que sirvam de sustentação para o EMI, na dinâmica de suas contradições internas, com centralidade no campo curricular das CN, enquanto tática para a resistência, em um contexto de formação para o trabalho alienado, assim como a alienação da formação, de dependência tecnológica e exploração do trabalho.

Para alcançar esses objetivos nos valem de instrumentos metodológicos que conseguiram sustentar uma pesquisa classificada como teórica, cujos dados são levantados por meio de um “Estudo Bibliográfico”. De acordo com Salvador (1978) os estudos teóricos, compostos de análise ou síntese de conhecimentos, levam à produção de novos conceitos, a partir de fontes primárias originais, por meio, por exemplo, de estudos históricos, filosóficos e

teológicos. E nessa mesma perspectiva, Meneghetti (2011) considera que um estudo teórico, que quebra com a lógica esquemática e sistemática da ciência tradicional, sobretudo a de natureza positivista, requer esforços de reflexões profundas e minuciosas, sustentadas por uma capacidade analítica e crítica.

Procurando direcionar a exploração dos documentos e materiais bibliográficos, dos quais emergem as informações que propiciarão a produção de novos conceitos, Salvador (1978) estabelece uma série de etapas para o estudo dos materiais elencados, sejam eles documentos, livros ou artigos. O autor elencou as diversas fases seus consequentes objetivos na leitura de um texto no sentido de ampliar e sustentar a pesquisa e promover o efetivo entendimento do material em análise.

Esses apontamentos contribuíram de forma substancial para a organização, o detalhamento, o levantamento de dados e o estudo em si de todos os textos e documentos elencados para esta pesquisa, culminando na produção da análise presente nesta tese. Esclarecemos que procuramos seguir rigorosamente cada etapa do percurso de estudo proposto por Salvador (1978) as quais descrevemos de forma sintética no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Etapas de um Estudo Bibliográfico

1	Levantamento Bibliográfico	Documentação necessária para realização do estudo; intimamente relacionada com o plano de estudo e com os objetivos propostos na pesquisa;
2	Leitura de Reconhecimento	Averiguação dos títulos dos capítulos, índices ou sumários;
3	Leitura Exploratória	Localização de informações úteis nos capítulos selecionados na etapa anterior;
4	Leitura Seletiva	Fixação nas informações verdadeiramente pertinentes ao problema focalizado;
5	Leitura Reflexiva / Crítica	Elaboração de uma síntese, que integre em torno de uma ou várias ideias todos os dados e informações do texto em análise;
6	Leitura Interpretativa	Interpretação do que foi apreendido na etapa anterior em função dos fins particulares da pesquisa, ou para os problemas para os quais se busca solução;
7	Apontamentos	Seleção de conteúdos levantados nas fases de leitura; coleta propriamente dita das soluções encontradas;

Fonte: Salvador (1978).

A partir desses recursos metodológicos e sustentados em um método, que considera o movimento dinâmico do objeto em seu contexto sócio-histórico, procuramos desvendar elementos e nuances de parte de uma totalidade, ou de uma micro-totalidade, que compreende

o currículo estruturado a partir da PS. Apoiados nesses elementos apuramos recursos que consideramos oportunos para o robustecimento do currículo integrado do EMI, se configurando como uma tática na estratégia da formação humana emancipadora ainda que numa sociedade inteiramente diversa e centrada na acumulação do capital.

O estudo foi conduzido na exploração de obras de teóricos que consideramos chave para o entendimento das particularidades do currículo, tanto da PS, quanto do EMI, ressaltando que, além dos atributos gerais do currículo, nos orientaremos pela investigação das peculiaridades do currículo das disciplinas ligadas às CN em sua totalidade dinâmica, que nos propomos a investigar.

O estudo da PS apresentado neste texto se deu, fundamentalmente, a partir da sistematização sustentada na leitura atenta da obra da editora brasileira Expressão Popular que, a partir das traduções empreendidas pelo professor Luiz Carlos de Freitas, tem publicado livros de inteiro teor e coletâneas dos educadores soviéticos pioneiros na reconstrução pedagógica após a Revolução Soviética de Outubro de 1917. A opção por esse material, isto é, o recorte desse estudo sobre essas produções, se deu tanto pelo limitado acesso ao conteúdo original devido às dificuldades no domínio do idioma russo, quanto por sua expressividade no Brasil, em se tratando de publicações nessa temática, dada a importante contribuição feita pelo professor Freitas, para além da tradução em si mesma, avançando com os estudos dos escritos pedagógicos do contexto revolucionário, com a pretensão, como ele mesmo afirmou, de entender os fundamentos e avançar, aproveitando aquilo que os soviéticos construíram (FREITAS, 2009). Mas, cabe dizer que existem outras publicações, de outros autores e editoras, com interpretações pedagógicas e análises diferentes, das escolhidas para este texto.

Além dos escritos dos pioneiros soviéticos, traduzidos na obra da editora Expressão Popular, para alcançarmos os objetivos propostos embasamos nosso estudo nos documentos oficiais com as proposições pedagógicas da origem na nova sociedade pós-revolucionária na Rússia. Assim ao longo deste texto, principalmente nas seções que sistematizam a PS, recorreremos prioritariamente a duas normativas soviéticas sendo elas: a Deliberação do Comitê Executivo Central de Toda a Rússia e a Declaração sobre os Princípios Fundamentais sobre a Escola Única do Trabalho, ambos publicados em 16 de outubro de 1918¹⁰.

¹⁰A tradução dos dois documentos está disponível nos anexos do livro que traz um compilado de textos de Krupskaya, publicado pela Editora Expressão Popular, o qual trabalharemos com mais profundidade ao longo de seções posteriores deste texto, referenciado como Krupskaya (2017).

Para análise inicial da constituição do EMI no Brasil e posteriormente da sua implantação de forma prioritária nos IFs nos debruçamos sobre os documentos oficiais brasileiros, particularmente o Decreto nº 5.154/2004 e a Lei nº 11.892 de 2008 como instrumentos de sustentação dessa perspectiva formativa. E como nosso foco neste estudo é a constituição curricular, dedicamos nossa atenção à estruturação formal dessas duas leis nas DCNEPT (Resolução CNE 06/2012), conforme já apresentadas anteriormente.

A partir desses instrumentos normativos, tanto os soviéticos, do início do século XX, quanto os brasileiros, contemporâneos, estabelecemos como material investigativo prioritário para esta pesquisa, as diretrizes curriculares indutoras dos currículos escolares desses dois contextos, isto é, os princípios e fundamentos estabelecidos para conduzir a elaboração dos currículos propriamente ditos. Nesse aspecto nos pautamos em um estudo de uma “macro” dimensão curricular, mas sempre estabelecendo vínculos e exemplificando as análises com elementos da “micro” dimensão curricular.

Procuramos, assim, avançar nossa análise acerca dessas duas táticas educativas, ambas no horizonte da estratégia de uma formação omnilateral emancipadora, estabelecendo elementos da PS que convergem para os objetivos do EMI e lhe proporcionam meios para sua consolidação como a nossa Escola do Trabalho, ainda que essa escola se dê de forma contraditória em uma sociedade marcada pela plena vivacidade do capital e do recrudescimento da exploração entre as classes.

CAPÍTULO I: O Universal - A formação humana

A escola sempre foi, e não poderia deixar de ser, reflexo do seu século, sempre respondeu àquelas exigências as quais um determinado regime político-social colocou para ela e, se ela não respondeu ao regime do seu tempo, então não pôde ficar viva. (PISTRAK, 2009, p. 111).

Iniciamos nossa discussão sobre uma formação emancipadora considerando que a humanidade presente em cada ser humano não é dada *a priori* pelas inevitáveis características biológicas da espécie. O indivíduo humano não nasce humano, mas torna-se humano a partir de criações da própria humanidade. Ou seja, nos constituímos a partir das relações sociais e vivemos as nossas características humanas por meio dessas interações.

Exatamente pelo fato de não nascermos dotados das peculiaridades humanas, justamente pelo motivo dessas características não se posicionarem no mesmo universo dos instintos animais, precisamos aprender a ser humanos. As experiências que nos levam a constituir-nos são transmitidas entre as gerações e entre as distintas culturas, capacitando cada nova descendência a vivenciar e a desenvolver suas potencialidades humanas.

De acordo com Saviani (2007) ao longo do tempo tem-se o desenvolvimento de formas e conteúdos dessa humanidade, cuja validade é estabelecida pela experiência. E esses conteúdos precisam ser preservados e transmitidos às novas gerações, como um verdadeiro processo de aprendizagem e sustentados pelo interesse de continuidade da espécie humana (SAVIANI, 2007).

No entanto, no contexto em que estamos inseridos e ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, esse processo educativo ou de aprendizagem não se deu e não se dá de forma evidente e indistintamente entre todos os seres humanos. O arranjo formativo das pessoas tem se dado, essencialmente a partir das relações de poder estabelecidas. Assim, a poucos é dada a possibilidade de conhecer a humanidade em toda a sua potencialidade e, nesse sentido, se autodesenvolver nas suas múltiplas dimensões.

Importantes teóricos têm discutido essas inconsistências na formação humana e como elas podem levar predestinação de grupos sociais à debilidade de suas capacidades. A exemplo disso, recorreremos a dois expoentes teóricos, que de certa forma deram origem a essas discussões, temos que Marx e Engels, no início do século XIX, já afirmavam que o confinamento de um ser humano na execução de operações simples lhe arrancava a

oportunidade de exercitar sua inteligência, sacrificando suas virtudes intelectuais, sociais e guerreiras (MARX; ENGELS, 2011).

Para esses estudiosos a satisfação das paixões, ou das vontades humanas, é fatalmente dependente da satisfação de todas as outras, ou do suprimento do indivíduo vivo em sua integralidade (MARX; ENGELS, 2011). Dessa forma:

Se as circunstâncias em que este indivíduo evolui só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral mutilado (MARX; ENGELS, 2011, p. 43).

Esse cenário formativo que resulta em uma unilateralidade do ser humano se opõe a uma perspectiva de formação omnilateral¹¹ ou em todas as suas dimensões. A formação omnilateral é, por assim dizer, o processo educativo verdadeiramente humano e livre das amarras de uma instrução mutiladora. Além disso, trata-se de uma orientação educacional, que por permitir o desenvolvimento integral dos seres humanos acima dos interesses e das relações de poder, pode ser considerada livre e emancipadora. Isto é, essa concepção de formação humana tem como finalidade a construção de um ser humano pleno, ou a constituição de suas potencialidades com fim em si mesmas.

Por outras palavras e de forma sintética Saviani (2007) considera que:

O caminho da humanidade, movendo-se da genérica natureza humana originária caracterizada por múltiplas ocupações, passa pela formação de uma capacidade produtiva específica provocada pela divisão natural do trabalho; e chega à conquista de uma capacidade omnilateral, baseada agora, numa divisão do trabalho voluntária e consciente, envolvendo uma variedade indefinida de ocupações produtivas em que ciência e trabalho coincidem. Está em causa, aí, a momentosa questão da passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade (SAVIANI, 2007, p. 164).

Mas, as dinâmicas sociais e o modo de produção hegemônico capitalista, carregado de interesses e de um movimento de perpetuação de poder propiciou, ao longo da história, a estruturação de uma educação que atende aos interesses do capital. Dessa forma, não se tem em vista a plenitude de todos os indivíduos a considerar a sua origem de classe.

Contudo, a luta¹² pelo resgate da humanidade nos processos formativos não está terminantemente associada à dissolução e erradicação de todas as experiências educativas já

¹¹ Educação Omnilateral: “[...]” todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem na sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem” (FRIGOTTO, 2012a, p. 267).

¹² Atribuímos à palavra luta o mesmo sentido dado por FREITAS (2009) que considera que se trata da organização coletiva para a consecução das grandes tarefas e não o sentido capitalista do individualismo e da competição.

constituídas. Construir um sistema educativo humano, por assim dizer, parte de uma avaliação que resulta na incorporação de elementos já experienciados, capazes de participar da construção dessa humanidade e na exclusão de práticas que comprovadamente servem a outros interesses que não aos de desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas.

Tomando como exemplo a análise realizada por Duarte (2016) em que trabalha a questão do currículo, sob uma perspectiva de resgate ou da ressurreição dos conteúdos escolares tidos como mortos e recorrendo também às ideias de Marx (1852) entendemos que as ideias, organizações e construções das gerações passadas podem, por um lado, oprimir as concepções do presente. Mas por outro lado, as criações novas são sempre precedidas de experiências já vivenciadas e por esse motivo devemos analisá-las e incorporá-las nas novas elaborações. Dessa forma, a construção também de um projeto formativo, que se diga emancipador, ainda que em posição diametralmente controversa à formação unilateral, terá que recorrer as práticas consolidadas para se constituir.

Frigotto (2012a) considera a necessidade do diagnóstico dos elementos educativos a serem combatidos e daqueles a serem reforçados e incorporados nas práticas sociais. Para esse autor esses elementos, quando incorporados, corroboram com a construção da travessia para relações sociais que reestabelecem a humanidade perdida sob as relações sociais capitalistas, dando condições ao pleno desenvolvimento não só dos cinco sentidos, mas sim, de todos os sentidos humanos. E assim o mesmo autor considera que: “o novo não brota do nada ou de uma ideia, e nem sem atribulações, mas é arrancado do seio das velhas relações sociais” (FRIGOTTO, 2012b, p. 277).

Buscando compreender o movimento dos processos formativos para além de seus aspectos fenomênicos, partimos da compreensão dos diversos elementos que circundam o círculo de interesses que levam à distinção e conseqüente predestinação dos indivíduos, por meio da formação que recebem. E nesse contexto, a categoria que fundamenta essas relações, a partir dos diferentes modos de produção é indubitavelmente o trabalho.

1.1. O TRABALHO E SUA PERSPECTIVA EDUCATIVA

O trabalho é categoria central na vida dos indivíduos e atua como elemento de mediação nas relações sociais dos diversos projetos societários que possam ser constituídos. Essa categoria ontológica se estabelece em um sistema de mediação de primeira ordem e está diretamente ligada à constituição do ser humano para além dos seus aspectos biológicos e filogenéticos. No entanto, apesar de sua condição constitutiva e essencial na elaboração

humana, o trabalho, na sociedade capitalista, se entrelaça numa trama disruptiva que termina por macular o seu significado e sentido original.

Antunes (2009) afirma que as determinações ontológicas fundamentais partem da conexão e interação do ser humano com a natureza. Por meio dessa conexão os indivíduos reproduzem a sua própria existência através das funções primárias de mediações sendo uma delas a regulação do processo de trabalho, por meio da qual são produzidos os bens para satisfação das necessidades humanas através do intercâmbio comunitário com a natureza (ANTUNES, 2009). Contudo, essas mediações de primeira ordem sofrem com a introdução de elementos fetichizadores e alienantes nos processos sociais desencadeando as mediações de segunda ordem, próprias do metabolismo social do capitalismo (ANTUNES, 2009). O intercâmbio com a natureza para satisfação das necessidades humanas é suplantado pela reprodução do valor de troca, colaborando com a expansão do capital e concretizando a ideia de subordinação do valor de uso ao valor de troca (ANTUNES, 2009).

Dessa forma, o trabalho oscila entre significados e sentidos diversos a partir das relações de mediação estabelecidas e seu caráter fundamental acaba por perder espaço para concepções diversas ao intercâmbio com a natureza, na busca da satisfação das necessidades humanas. O trabalho, sob o capitalismo, ganha um aspecto de pura negatividade, sendo explorado pela classe social dominante e se constituindo de forma alienante e degradante para a classe trabalhadora (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2012). Nesse projeto societário o tempo de trabalho é apropriado de forma privada, pelos detentores dos meios de produção, e o salário recebido pelo trabalhador não contempla o tempo de trabalho excedente ao valor contratado, ou seja, o trabalhador é separado do seu próprio fazer, isto é, é alienado¹³ (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2012).

¹³ Temos pelo significado de alienação aquele que é encontrado em BOTTOMORE (1988) : “No sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou à natureza na qual vivem, e/ou a outros seres humanos, e – além de, e através de, também a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente)” (BOTTOMORE, 1988, p. 19). E nas próprias palavras de Marx: “Na determinação de que o trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como [com] um objeto estranho estão todas estas consequências. Com efeito, segundo este pressuposto está claro: quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio. [...] O trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ele não pertence mais a ele mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. Ele não é o que é o produto do seu trabalho. Portanto, quanto maior este produto, tanto menor ele mesmo é. A exteriorização do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa, mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe fora dele, independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (MARX, 2004, p. 81).

Em sua perspectiva ontológica o trabalho constitui o ser humano por sua própria natureza humanizadora, ou seja, consiste numa categoria que difere os homens e mulheres dos demais animais, mesmo aqueles dotados de determinada cognição, rudimentos de linguagem ou indícios de habilidades sociais, pela possibilidade de modificação da natureza para satisfazer as necessidades dessa única espécie animal. E dentro dessa concepção Marx (2013a) descreve o trabalho da seguinte forma:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 2013a, p. 327).

Pelo acima exposto conclui-se que o trabalho é uma atividade exclusivamente humana, pela qual o ser humano não apenas transforma a matéria natural, como também realiza na matéria natural o seu objetivo, estabelecido desde o princípio (MARX, 2013a). Logo, a finalidade do trabalho já está estabelecida na mente humana desde o seu início, diferentemente dos animais que cumprem uma transformação da natureza sem uma predisposição objetivada.

Sobre essa posição teórica, o trabalho:

[...] é atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso –, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais (MARX, 2013a, p. 335).

Dessa forma, o trabalho enquanto componente fundante de toda a espécie humana é transmitido entre as gerações e ensinado aos descendentes, não sendo necessária a “invenção da roda” por cada novo ser humano que habite a Terra. O trabalho é a atividade básica de todo ser humano, assim como se torna a gênese dos processos de transmissão de informações entre as gerações. Isto é, o trabalho se apresenta como substância constitutiva e como princípio educativo.

O trabalho é concebido, então por uma dupla perspectiva: como produção da vida material humana e como aprendizado para essa produção. Ou seja, os seres humanos, espécie singular da fauna terrestre, se fazem humanos por meio do trabalho e aprendem a ser humanos, também por meio do trabalho. Saviani (2007) sintetiza essa ideia afirmando que o homem não nasce homem, mas forma-se homem através do aprendizado sobre a produção de sua própria existência. A produção do ser humano é simultaneamente a formação do ser humano, isto é, um processo educativo (SAVIANI, 2007).

Como já vimos, por ser categoria básica, fundante e estruturante, o trabalho, é então um elemento inalienável da espécie humana, é direito e é dever. E, o preceito educativo do trabalho se destina ao fim de compreensão dessa indissociabilidade entre um ser humano, qualquer que seja ele, e a natureza, modificando-a a partir de um objetivo previamente estabelecido para satisfazer necessidades especificamente humanas. Sob essa perspectiva, todo ser humano deve aprender sobre e pelo trabalho a se fazer humano, a se tornar humano.

De acordo com Kuenzer (1989) o princípio pedagógico ou educativo de uma sociedade está diretamente ligado, ou é determinado, pela própria concepção de sociedade que se pretende. Dessa forma, a autora sintetiza, a partir dos preceitos de Antonio Gramsci, que o princípio educativo foi se modificando no percurso histórico da humanidade. E na percepção do autor italiano, em seu contexto e de acordo com as demandas daquela perspectiva social, o foco das propostas pedagógicas estava iminentemente se apartando do princípio humanista tradicional, da formação em si mesma, em direção a um horizonte do trabalho como eixo central do processo pedagógico.

Para Gramsci (1982) na civilização moderna as atividades práticas passaram por um processo de complexificação e a vida é inevitavelmente mesclada às ciências. Uma formação de tradição greco-romana priorizando a oratória e uma dedicação livresca academicista não atendem aos interesses do desenvolvimento de base industrial, sendo necessária a formação de um novo tipo de intelectual. E para o autor, essa crise na identidade formativa deveria seguir uma linha de educação de cultura geral humanista equilibrada ao desenvolvimento da capacidade de trabalhar (GRAMSCI, 1982).

Por sua parte Kuenzer (1989) afirma que o próprio desenvolvimento do modo de produção capitalista demanda habilidades para além daquelas incorporadas pelo dirigente literato e bom orador. Os atributos desse tipo de intelectual não são suficientes sem o domínio do aspecto instrumental, ou científico-técnico do trabalho. Assim, a autora conclui que: “É o próprio desenvolvimento da ciência e da tecnologia que põe em crise o velho princípio educativo que se fundamentava na rígida divisão entre funções intelectuais e instrumentais” (KUENZER, 1989, p. 23).

Todavia, cabe ressaltar um aspecto basilar de toda a complexidade da relação entre ser humano, trabalho e educação: o significado e o sentido atribuídos ao próprio trabalho. Como arrazoamos há pouco, todo trabalho, por sua interconexão com a produção material, é o princípio educativo de uma sociedade. Isto é, um grupo social estabelece seus princípios educativos, suas orientações pedagógicas, ou o seu currículo, de acordo com os interesses e necessidades da produção material. Se educa para a produção ou para a modificação da natureza

em prol das necessidades humanas. Contudo, o alicerce desses princípios educativos parte da perspectiva que se tem sobre o próprio trabalho.

Gramsci, ao conceber a ideia do trabalho como princípio educativo, posiciona a sua significação do trabalho na concepção marxiana em que o trabalho é inerente ao ser humano e parte da interação com a natureza. Para esse autor o trabalho, ou a atividade teórico-prática do ser humano, é a forma pela “qual esse ser participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente” (GRAMSCI, 1982, p. 130). E assim, o princípio educativo parte do conceito desse significado de trabalho, que para sua realização em toda a sua expansão e produtividade, exige um conhecimento concreto das leis naturais e da ordem legal que organiza a vida humana (GRAMSCI, 1982).

Mas, é preciso destacar que o trabalho concebido no interior do modo de produção capitalista, em que impera a alienação, também se institui como princípio educativo visando as necessidades estabelecidas por essa perspectiva social. Logo, e como veremos ao longo deste estudo, o processo formativo, os currículos, ou as propostas pedagógicas são elaboradas e se orientam buscando ofertar ao mercado de trabalho pessoas com capacidades limitadas à execução de atividades práticas não reflexivas, bastando apenas, uma maioria de trabalhadores executores ou operacionais.

1.2. A DIVISÃO DO TRABALHO

A partir da concepção de trabalho de uma perspectiva de alienação, ou seja, a partir da ideia capitalista, se identifica no contexto social um fenômeno que termina por perpetuar os moldes de exploração desse modo de produção. Trata-se da divisão do trabalho, que categoriza o tipo de atividade a ser exercida pelos componentes pertencentes a cada classe ou estrato social. E, cada segmento da sociedade deve receber um tipo de formação que corresponda às necessidades impostas pelo tipo de trabalho que se exerce, ou exercerá.

Do ponto de vista da divisão do trabalho as atividades manuais, ou materiais, e as intelectuais, ou espirituais encontram-se diametralmente cindidas no processo de trabalho. Para a execução das atividades manuais não são demandados conhecimentos reflexivos, que tomem o processo de produção no seu contexto e na sua essência, bastando para o trabalhador desse segmento saber executar ou operacionalizar as técnicas das quais se utiliza.

Na concepção histórica do processo de divisão do trabalho é possível constatar que a produção industrial estabeleceu um sistema de cisão extrema entre os tipos de atividade e também dos tipos de aprendizagem requisitadas. A partir dessa dinâmica nos deparamos com

duas tendências perniciosas, diretamente determinantes no futuro da sociedade e consequentemente de seus indivíduos, a primeira delas é a de, como já dito, conservação das relações de exploração do trabalho e de acanhamento na formação dos seres humanos pertencentes à classe de trabalhadores. E o segundo fruto desse processo é o de privatização dos conhecimentos, ou da ciência, tornando-os propriedade do capital (MARX; ENGELS, 2011). Dessa maneira, os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, portanto propriedade de todos os seres humanos, se restringem aos interesses daqueles que os confiscam em benefício próprio.

Para Marx e Engels (2011) a nefasta cisão entre trabalho intelectual e trabalho material se revela nas nuances de um contexto social que permite e torna possível a distinção entre gozo e trabalho, produção e consumo, dimensões essas, domínios de indivíduos distintos. Dessa forma, a característica humanamente peculiar do trabalho abre espaço para a possibilidade de existência de indivíduos que não precisam trabalhar, pois vivem do trabalho dos outros. O direito e o dever são delegados a uma classe distinta que serve aos interesses do capital, vendendo a sua força de trabalho.

Por esse ângulo, o interesse particular dos indivíduos também não se apoia mais nos interesses comuns de uma sociedade e as atividades, ou o trabalho, já não é mais voluntariamente determinado, mas instituído como de forma natural e estranha ao ser humano (MARX; ENGELS, 2011). O indivíduo se insere de forma “natural” em um campo de atividades exclusivas, que lhe são impostas por um poder externo e estranho, do qual não se sabe a origem nem o fim a que se propõe e o faz por não poder deixar de o ser para não perder os seus meios de subsistência (MARX; ENGELS, 2011).

O trabalhador agora já não vivencia o trabalho, ou a modificação da natureza segundo as necessidades humanas em toda a sua plenitude, visto que ele é apartado de seu planejamento e da sua objetivação. O indivíduo, de forma natural e não voluntária, mergulha em uma dinâmica de execução de tarefas impostas, cuja característica reflexiva está silenciada. A prática é apartada da teoria, a finalidade da tarefa executada não é compreendida e tampouco planejada ou organizada por aqueles que trabalham. As pessoas são alienadas do produto de suas atividades.

Ainda em Marx e Engels (2011) temos que a coletividade dos trabalhadores e a força produtiva que do trabalho deles resulta é um dos mecanismos de sobrevivência do modo de produção capitalista. No entanto, os trabalhadores de nada tiram proveito dessa força produzida por eles próprios, posto que essa potência motriz apenas mutila o operário, tornando-o limitado e incapaz de fazer um produto independente ou permitir-lhe o desenvolvimento de uma

habilidade parcial. Isto é, o indivíduo é apenas uma parte de uma engrenagem maior e complexa, acessório da oficina capitalista, ele apenas executa uma tarefa e não identifica nessa tarefa a sua produção e nem é capaz de elaborar mentalmente sua atividade e o produto dela. Os poderes intelectuais do trabalho desaparecem e tem-se um conflito entre os trabalhadores e as propriedades reflexivas do trabalho, propriedades de outros indivíduos (MARX; ENGELS, 2011). Separa-se o trabalho da ciência, a teoria da prática e o trabalhador do pensamento. E dessa forma, “as forças intelectuais da produção só se desenvolvem num sentido, por ficarem inibidas em relação a tudo que não se enquadre em sua unilateralidade” (MARX; ENGELS, 2011, p. 34).

O trabalhador se encontra desassociado do planejamento, organização e reflexão da sua produção e desconectado também, do produto de seu trabalho. O trabalhador desenvolve um trabalho alienado. Além disso, o indivíduo não tem oportunidade de desenvolver suas capacidades intelectuais acerca das suas atividades, tornando-se cada vez mais limitado, parcial ou embrutecido. E também, a formação destinada a esses ofícios simplificados será, como já vimos, planejada de forma a ser reduzida e embrutecedora.

Verifica-se nesse processo o que Saviani (2007) analisou como a separação entre o trabalho e a educação. De acordo com esse autor a divisão do trabalho e a separação dos seres humanos em classes leva à constituição de uma escola reprodutiva do modo de produção capitalista, desenvolvendo uma educação apartada do trabalho produtivo (SAVIANI, 2007). Historicamente a escola foi posta ao lado do trabalho intelectual, sendo uma ferramenta de preparo para a classe não trabalhadora e, dessa forma não se demanda uma organicidade em relação à produção material (SAVIANI, 2007). E para a classe trabalhadora há que se preparar uma formação estreita e não reflexiva para executar atividades profissionais estreitas e não reflexivas.

E é dessa perspectiva que Marx, apesar de não ter desenvolvido trabalhos específicos sobre a temática, discute o processo de ensino e educação. Para esse autor, a vocação do capital é se apropriar da força de trabalho que pode gerar mais-valia¹⁴, buscando que essa força de trabalho esteja preparada para esse objetivo. Logo, torna-se necessário uma qualificação por meio de um ensino adequado que prepare os indivíduos de forma a consolidar o objetivo de gerar mais-valia na produção. Temos que: “[...] a relação entre a divisão do trabalho e a

¹⁴ Mais-valia: “A teoria do valor-trabalho revela que a fonte da mais-valia na produção no sistema capitalista é o trabalho não remunerado dos trabalhadores. Em média, um trabalhador produz em um dia (ou em uma hora, ou em qualquer unidade de tempo de trabalho) um certo valor em dinheiro, mas o salário que recebe é o equivalente apenas a uma fração desse valor. Assim, o operário recebe o equivalente a apenas uma parte do dia de trabalho, e o valor produzido na outra parte, não remunerada, é a mais-valia” (BOTTOMORE, 1988, p. 364).

educação e o ensino não é uma mera proximidade, nem tampouco uma simples consequência; é uma articulação profunda que explica com toda clareza os processos educativos [...]” (MARX; ENGELS, 2011, p.16).

Dessa forma temos que a classe dominante, dentro do modo de produção capitalista, desde o início compreendeu que por meio da educação, seria possível um processo de dominação ideológica que promoveria e consolidaria a hegemonia dessa classe, ou sua permanência no poder. Logo, o estado de classe teria ligação direta com o ensino de classe que solidifica esse projeto (MARX; ENGELS, 2011). De uma forma sintética podemos compreender, através da reflexão de Marx e Engels (2007):

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

No contexto produtivo atual, as atividades não podem ser tão habilmente delimitadas entre as intelectuais e as manuais, pois o próprio desenvolvimento do capitalismo requisita novas habilidades dos trabalhadores para se produzir em cada vez maior quantidade a mais-valia. Como sinalizamos anteriormente através das observações de Kuenzer (1989), os avanços científicos e tecnológicos e as transformações do modo de produção capitalista, mesmo que categorizando as pessoas em classes, exige uma formação mais ampla que abarque o domínio científico-técnico.

Muito embora, as novas relações produtivas demandem uma ampliação da formação da classe trabalhadora, temos que ter clareza acerca dos interesses incrustados em cada proposta pedagógica, em cada currículo formulado em uma sociedade. A ampliação dos horizontes formativos pode não passar de uma cilada semântica. Isto é, a defesa de pautas pedagógicas pode parecer coincidir os objetivos da classe trabalhadora com a classe hegemônica, no entanto, os interesses, não revelados em seus aspectos fenomênicos podem ofuscar a efetiva intencionalidade dos currículos, a partir da origem de classe (KUENZER, 2021).

1.3. A FORMAÇÃO PELO TRABALHO E PARA O TRABALHO

1.3.1. Taylorismo, Fordismo e Toyotismo e a formação para o trabalho

Como vimos, a divisão do trabalho, desde a origem do processo produtivo forjado no interior das relações capitalistas, tem determinado a formação de sujeitos que atendam às demandas de quadros de força de trabalho específica para atividades intelectuais ou manuais. Essa tendência incrustada na educação sempre foi e ainda é a marca da estruturação de processos pedagógicos e currículos, tanto das escolas de massa quanto das instituições educativas das classes mais abastadas. E com o início do processo de industrialização, ao longo do século XX, essa interconexão se deu de maneira mais concreta e ostensiva, perpetuando para o século XXI, ainda que de forma oculta, modelos formativos duais em decorrência da classe social. Entendemos, assim, os processos educativos vivenciados sob a lógica do capital, fundamentalmente, orientados em uma formação **para** o trabalho alienado, isto é, a educação não se apresenta com fim em si mesma na perspectiva do fazer-se humano, mas se estrutura ante as necessidades da produção, numa perspectiva de máxima extração da mais-valia.

Aprofundando-nos na análise sistematizada de Antunes e Pinto (2017) temos a segmentação dessa educação para o trabalho em três fases, historicamente constituídas a partir da organização produtiva concebida desde a industrialização, sendo elas denominadas de **Taylorismo, Fordismo e Toyotismo**. Tratemos agora dessas fases e suas principais características, que culminaram na estruturação dos currículos vivenciado nas escolas. Como o Fordismo apresenta grande continuidade ao Taylorismo, terminaremos por fundi-los em uma mesma tendência produtiva-educativa, ou seja, o Taylorismo-Fordismo.

No contexto estadunidense de instituição de um novo projeto societário, isto é, a sociedade do automóvel, bem como do avanço das fábricas metalúrgicas com a industrialização, no início do século XX, Frederick Winslow Taylor, engenheiro mecânico, cunhou princípios de uma administração, dita científica, com métodos e procedimentos produtivos, os quais foram incorporados e aperfeiçoados por Henry Ford no estabelecimento de uma grade linha de montagem de automóveis (ANTUNES; PINTO, 2017). A administração científica de Taylor, de acordo com os autores, cunhada numa perspectiva burguesa, visava a custódia dos saberes-fazeres historicamente produzidos pelos trabalhadores em seu processo de trabalho, assegurando a divisão do trabalho manual e intelectual, uma vez que com a posse desses conhecimentos a classe trabalhadora detinha também o poder de barganha frente ao capital.

Para Taylor o conflito entre capital e trabalho seria administrativamente solucionado por meio de uma divisão equitativa das atividades intelectuais, competentes a uma gerência científica e os trabalhos manuais designados aos operários (ANTUNES, PINTO, 2017). Caberia, como esclareceram os autores, aos gerentes capitalistas, igualmente assalariados, usurpar da classe operária o conhecimento sobre os métodos de realização do trabalho, com o objetivo de impor, unilateralmente, uma nova forma de ação, ou distorcer o conhecimento na perspectiva da máxima extração da mais-valia.

Esse método administrativo seria sustentado pelo atributo de cientificidade, superando as críticas que emergiriam do desemprego, inerente ao modelo capitalista de produção. De acordo com as ideias tayloristas, a responsabilidade estaria centrada na inabilidade dos trabalhadores, aferida em processos seletivos. Contudo, como uma benesse do sistema, os operários teriam acesso a treinamentos, concedidos pelas indústrias, na busca da superação dessas deficiências. O modelo de administração de Taylor estabelecia também, como estratégias para maior eficiência, a elaboração de instrumentos padronizados, a definição rígida de funções, de movimentos, de ferramentas e do tempo proporcionando assim, uma produção em série para um consumo de massa (ANTUNES; PINTO, 2017).

Após terem seu conhecimento acerca do trabalho expropriado, os operários se viam imersos numa atividade laboral alienada, com uma produção em série padronizada que seguia normas aparentemente científicas. E Ford, tendo se apropriado dessa orientação administrativa a potencializou com a popularização do automóvel, intervindo no consumo e circulação de produtos no mercado, criando uma indústria de massa e extrapolando esses princípios para além da produção (ANTUNES; PINTO, 2017). Contudo, Ford, supera a frieza técnica de Taylor acrescentando um aspecto valorativo, moral ou ético conferindo ao trabalho uma ideia de vocação, já que a lei natural é a lei do trabalho e só por meio do trabalho honesto há felicidade e prosperidade. Assim, o trabalho deveria ser realizado com inteligência e previsão para despertar sentimento de satisfação em todas as pessoas.

Dessa forma, o Taylorismo-Fordismo se fundamenta em uma especialização das atividades para atender a uma indústria padronizada e de produção em série. O trabalho se desenvolve de maneira parcelada ou fragmentada, limitando e simplificando a ação, bem como a capacidade dos trabalhadores designados para as tarefas manuais. O estreitamento do raio de visão dos operários sobre o conjunto dos processos produtivos se dá, assim, pelo seu alheamento no sistema, resultando em produtos de operações parciais complementares, abstratamente pré-concebidas (ANTUNES; PINTO, 2017).

Nas palavras de Lukács:

O homem não aparece, nem objetivamente, nem em seu comportamento em relação ao processo de trabalho, como verdadeiro portador deste processo; em vez disso, ele é incorporado como parte mecanizada num sistema mecânico que já encontra pronto e funcionando de modo totalmente independente dele, e a cujas leis ele deve se submeter (LUKÁCS, 2004 apud ANTUNES; PINTO, 2017, p. 52).

Para esse ser humano, que nada mais é que o apêndice ou um componente da maquinaria, o qual deve ter movimentos mecânicos sem a interferência da mente, serviria uma qualificação especializada, limitada e empobrecedora (ANTUNES; PINTO, 2017). Numa divisão entre sujeitos qualificados para funções manuais e gerentes com atividades intelectuais, os autores entendem que se tem, igualmente, um sistema educativo cindido entre a teoria e a prática com uma estrutura parcelar, fragmentada de ciências também segmentadas e especializadas.

Os saberes-fazer estariam, assim, estruturados em grades curriculares, cargas horárias, avaliações, disciplinas, ou seja, em pesadas prisões que moldariam alunos ou treinariam seus cérebros, como um músculo pronto para uma atividade mecânica. A prática sobreporia a teoria menosprezando o estudo da reflexão histórica e estabelecendo uma subjetividade predisposta às atividades manuais mecânicas, perpetuando a divisão social do trabalho e a atribuindo a um suposto mérito técnico individual (ANTUNES; PINTO, 2017).

A partir dos anos 1970 após as lutas sociais em decorrência da crise do padrão de acumulação taylorista-fordista, Kiichiro Toyoda e Taichii Ohno instituem o sistema toyotista na produção da montadora de automóveis japonesa Toyota. Diferentemente da atuação no sentido de produção em série para mobilização do consumo em massa de Ford, a Toyota concebeu uma ideia produtiva diretamente vinculada à demanda, reduzindo estoques, tempo e efetivos. Assim, a lógica era de flexibilidade para a produção de pequenas quantidades de muitos tipos de produtos, num contexto de demandas oscilantes (ANTUNES; PINTO, 2017).

Nessa perspectiva, instituiu-se as células de produção, ou grupo de trabalhadores polivalentes, isto é, desespecializados e competentes na execução de diversas atividades responsáveis por ciclos completos na fabricação de produtos. Mas, essa polivalência não significava a retomada do domínio dos trabalhadores sobre sua produção ou da sua consciência sobre o produto de seu trabalho. Tratava-se sim de uma alienação mais interiorizada, com a ampliação do número de tarefas, a intensificação do trabalho e das responsabilidades de diagnóstico, reparação e manutenção, com um número menor de trabalhadores que operavam várias máquinas simultaneamente (ANTUNES; PINTO, 2017).

Através de um incremento de benefícios concedidos aos operários, tais como, refeições, lojas, clubes, dormitórios, tinha-se a ideia da cooperação dos trabalhadores para com as

gerências, evitando estrategicamente os conflitos e as demandas de acordos coletivos, fixando acordos nas firmas e subvertendo e incorporando os sindicatos. Nesse sentido, os doravante chamados colaboradores, participavam da construção do sistema produtivo, encantados e envolvidos com um aparente trabalho mais participativo e menos despótico (ANTUNES; PINTO, 2017).

Para essa nova configuração produtiva seriam necessários trabalhadores com a mentalidade mais flexível e polivalente. Por isso, o toyotismo demandou qualificações profissionais, educacionais e comportamentais mais autônomas, flexíveis e sem a hierarquização rígida dos tempos, espaços de produção e saberes-fazeres (ANTUNES; PINTO, 2017). O conhecimento passou a ser mais aberto, dinâmico em contraposição ao conhecimento disciplinar taylorista-fordista, centrado em conteúdos curriculares tidos como arcaicos e impositivos.

A aprendizagem flexível se dá, nessa perspectiva, para acompanhar as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea e por meio de uma formação geral tácita mínima mais abrangente que especializada, a ser complementada nas práticas laborais (ANTUNES; PINTO, 2017). Mas essa aprendizagem flexível tem que conter um mínimo de formação geral básica com conhecimentos científicos imediatamente úteis ao trabalho, além de contemplar habilidades intelectivas propiciando ao futuro trabalhador aprender a selecionar e relacionar informações em vários níveis de complexidade, desenvolver o conhecimento por simbolização, dominar o básico de recursos de informática e línguas estrangeiras, trabalhar cooperativamente em equipe, qualificando-se assim, para o uso de equipamentos de alta precisão técnica, junto com o seu “time” (ANTUNES; PINTO, 2017). Para os autores essa qualificação centrada em aspectos comportamentais subsidia a criatividade e a facilidade de adaptação frente às constantes mudanças nas tarefas, objetivos e tecnologias, promovendo o “aprender a aprender” e a identidade com os valores das empresas. Estabelece-se assim: “Uma escola ampla no restrito espaço do ideário e da pragmática burguesa, uma educação pelos “valores do mercado”, por sua “filosofia” utilitarista, eis a nova dogmática da educação da era do capital flexível.” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 97).

A educação flexível com uma formação polivalente e arraigada nos valores comportamentais empresariais é a sustentação das contrarreformas neoliberais que vêm sendo, sistematicamente, instituídas e implementadas na educação brasileira, e evidenciadas principalmente desde o golpe de 2016. Nesse contexto, duas reformas são tidas como cruciais

na formação e no destino profissional dos jovens brasileiros, a “Reforma do Ensino Médio” e a “Nova BNCC”, sobre a qual avançaremos um pouco no debate ao longo deste texto.

1.3.2. A Politecnia, suas objetivações e a formação pelo trabalho

Assentando-nos no ideário de um trabalho constitutivo do ser humano e por essa orientação, buscando uma formação que amplie e fortaleça as forças intelectuais dos indivíduos nos deparamos com as bases genéticas de todo um processo educativo tido como omnilateral. Trata-se das conceituações propostas por Marx sobre o ensino politécnico, ou da politecnia.

De acordo com Marx (2013b) as raízes da educação do futuro saem do próprio processo produtivo, em particular das fábricas, como nas elaborações Robert Owen¹⁵. Essa educação viria a congregar o trabalho produtivo com a instrução e a ginástica para todas as crianças incrementando a produção social e produzindo seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões (MARX, 2013b, p. 678).

A experiência educativa desenvolvida por Robert Owen, em particular do experimento social de New Lanark na Escócia, propiciou uma série de legados valiosos à educação popular, mesmo subvertendo a lógica da transformação social, sustentando-a essencialmente na reforma educacional. Nos apontamentos de Hagan (2011) são descritas estratégias introduzidas na vila escocesa, propriedade do sogro de Robert Owen, onde se situava uma de suas grandes fábricas de processamento de algodão. Owen implantou um sistema educativo com foco na educação infantil, mas que também tomou parte de uma nova perspectiva educativa para crianças, jovens e adultos. Nessa nova concepção educacional o currículo deveria contemplar, para todas as pessoas indistintamente, temas e habilidades vinculadas à leitura, escrita, contas, mecânica, química, além de abranger certo conhecimento prático de agricultura e economia doméstica e conhecimentos de alguma manufatura, comércio ou outra ocupação útil (HAGAN, 2011). Esse programa escolar objetivava a auto realização e empregabilidade e também, o aperfeiçoamento da capacidade mental e física dos estudantes. Owen, tido hoje como socialista utópico, vislumbrava uma nova visão de sociedade sustentada pela melhoria social através de um programa de educação para todos, quer dizer, ele visava a reforma da humanidade através de um esquema planejado de educação (HAGAN, 2011).

¹⁵ Robert Owen (1771 -1858): Socialista utópico, cujas ideias foram objeto de estudo de Marx. Grande industrial do ramo de algodão no Reino Unido, figura icônica nos anais da reforma social, pioneiro do socialismo que investiu recursos de sua fortuna pessoal para a transformação social e melhoria das condições de vida das massas (THOMPSON; WILLIAMS, 2011).

Desse modo, a concepção oweniana de reforma social diverge da que temos apresentado e das proposições marxianas, visto que partimos do pressuposto que o princípio educativo, as propostas pedagógicas ou os currículos sempre são cunhados a partir da concepção de sociedade que se tem ou dos objetivos sociais. Não é possível promover uma reforma educativa que direcione a formação de um ser humano de novo tipo, pensado a partir de suas dimensões ontológicas, dentro de um sistema cujo modo de produção vise a degradação dos indivíduos de classes não hegemônicas na perspectiva do lucro e de incremento da mais-valia.

No entanto, as bases referenciais do currículo da vila de New Lanark sinalizaram um projeto educativo que expanda os horizontes formativos daqueles indivíduos. A prioridade não era uma formação estreita e limitadora, mas sim o ensino de conhecimentos gerais e da inclusão do preparo para o trabalho produtivo. Verificava-se também, esforços para a implantação de espaços de recreação e lazer, aulas de música e de dança (HAGAN, 2011). A escola se transformou num ambiente comunitário de exercício da cidadania.

Como dito anteriormente, Marx, apesar de não ter proposto uma teoria educacional, incorporou a questão da formação dos indivíduos nas suas reflexões sobre a economia, tendo em vista as raízes da educação do futuro nas experiências educacionais de Robert Owen. Mas, as orientações educacionais marxianas avançam por se situarem a partir de uma nova perspectiva de sociedade que corresponde a uma nova visão de ser humano e uma visão ontológica do trabalho.

A questão educacional para Marx está atrelada a uma crítica à tendência unilateral e restrita dos processos formativos desenvolvidos nas relações sociais capitalistas, que por meio da divisão do trabalho e a decorrente alienação limita o livre e solidário desenvolvimento humano (FRIGOTTO, 2012a). De acordo com Frigotto (2012a) Marx e Engels indicam a:

necessidade de luta pela superação deste modo de produção e, no plano das suas contradições, para que se vá construindo o caráter e a personalidade do homem novo, mediante processos educativos que afirmem os valores de justiça, de solidariedade, de cooperação e de igualdade efetiva, e o desenvolvimento de conhecimentos que concorram para qualificar a vida de cada ser humano (FRIGOTTO, 2012a, p. 268).

Marx, concebeu como uma tendência progressiva a predisposição da indústria moderna em congregar no trabalho produtivo crianças e jovens sem distinção de gênero, muito embora tenha constatado a distorção dessa incorporação infanto-juvenil dentro dos moldes do capitalismo, resultando em uma abominação (MARX, 1866). Ele deliberou pela necessidade da formação da geração operária nascente, no esforço de salvar o futuro da classe trabalhadora dos impactos pungentes do sistema capitalista (MARX, 1866).

Marx (1866) notoriamente descreveu seu entendimento sobre a educação:

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: Educação mental.

Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. (MARX, 1866, p. 5).

E ainda acrescentou: “A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média.” (MARX, 1866).

A defesa da associação da instrução ao trabalho produtivo no processo educativo parte das vivências apreciadas por Marx como nos relatos descritos em Marx (2013b) em que inspetores de fábricas e fabricantes verificam o êxito no aprendizado das crianças trabalhadoras fabris, que se dedicavam apenas a metade do tempo de ensino oferecido nas escolas regulares. Com base nesses relatos verifica-se no trecho a seguir que a instrução descombinada com a produção se torna desperdício de tempo e forças físicas:

[...] a jornada escolar unilateral, improdutiva e prolongada das crianças das classes mais elevadas e média aumenta inutilmente o trabalho dos professores, enquanto ele desperdiça o tempo, a saúde e a energia das crianças de um modo não só infrutífero, como absolutamente prejudicial (MARX, 2013b, p. 677).

Por esse ângulo a instrução politécnica ou tecnológica¹⁶ nasce da necessidade de formar seres humanos, indistintamente, para um trabalho produtivo de forma totalmente distinta à perspectiva da divisão de trabalho. Não se trata de um ensino para o trabalho, limitado, estreito e não reflexivo, mas de um ensino pelo trabalho de forma a proporcionar a compreensão dos conceitos científicos básicos do processo produtivo, proporcionando ao indivíduo a possibilidade de planejar, refletir a produção e se integrar ao produto final.

Nos posicionamentos de Marx e Engels (2011) a formação politécnica adquire uma função mitigadora ante aos efeitos prejudiciais da divisão do trabalho, que termina por impedir o alcance do conhecimento profundo das atividades laborais. Isso porque a organização da grande indústria condiciona a variação do trabalho, visto que cada segmento produtivo delimita e estagna sua forma técnica que lhe é peculiar e, a partir disso, todos os sentidos do trabalhador se tornam, também, ossificados e cristalizados (MARX, 2013b). A partir daí os indivíduos se constituem de forma fragmentada e portadores de funções sociais de detalhe, os quais podem ser substituídos por outros de iguais características, são, portanto, supérfluos (MARX, 2013b).

¹⁶ Apesar do conflito terminológico, como apontado por Mario Manacorda e Paolo Nosella, optamos por conceber os termos politécnica e suas variações, bem como o termo tecnológica e suas variações, nas proposições teóricas de Marx acerca da educação, como sinônimos. Dessa forma, concebemos politecnica e instrução tecnológica pelo referencial de Saviani (2007), que considera o ensino dos “fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna” (SAVIANI, 2007, p. 164).

A oferta de conhecimentos fragmentados, de uma instrução desvinculada do mundo produtivo, ou mesmo de uma formação estreita e expropriada, visando apenas o domínio de uma técnica específica está, como vimos, diretamente ligada a um ensino de classe para uma sociedade de classes. Mas, temos por demanda imediata a iniciação de todas as crianças e jovens em alguma forma de trabalho produtivo, por meio do processo educacional. Dessa forma e por meio de uma formação politécnica, temos um ponto de partida para a compreensão do trabalho enquanto atividade comum a todos e essencialmente humana, não cabendo a expropriação e alienação do trabalho alheio por parte de nenhuma classe de seres humanos.

Contudo, cabe ressaltar que uma formação politécnica que abarque as bases científicas do processo produtivo não está, como já antecipado, centrada no conhecimento fragmentado, nem tampouco, nos conteúdos em si mesmos, ou na ciência pela ciência. Trata-se da vinculação estreita entre o saber e o trabalho, entre a teoria e a prática, ou da objetivação da práxis. Em outras palavras: “Trata-se de se apropriar, pelo método materialista histórico, das determinações e mediações que permitem compreender como se produz a realidade em todos os domínios” (FRIGOTTO, 2012b, p. 280).

Saviani (2007) afirma que a educação politécnica não visa a reprodução nas escolas da especialização que ocorre no processo produtivo. A formação de trabalhadores politécnicos subjuga a especialização através do domínio dos fundamentos das diversas técnicas, ou seja, a compreensão de como os princípios científicos se aplicam ao processo produtivo nas suas diversas formas (SAVIANI, 2007). Por meio desse processo educativo: “pode-se perceber como as leis da física e da química operam para vencer a resistência dos materiais e gerar novos produtos” (SAVIANI, 2007, p. 161).

De acordo com Frigotto (2012b) a educação politécnica ou tecnológica está assentada na apropriação de conhecimentos que se vinculam ao processo de produção e reprodução da vida humana pelo trabalho, ou ainda, o domínio dos fundamentos científicos gerais das diversas técnicas que caracterizam o trabalho moderno. Esse processo educativo além de oportunizar a formação de um indivíduo consciente dos mecanismos produtivos, permite abreviar o tempo gasto para responder às necessidades, isto é, para modificar a natureza em prol do bem-estar humano, além de ampliar o tempo livre para escolha, fruição, ludicidade e criatividade, possibilitando o efetivo desenvolvimento da omnilateralidade (FRIGOTTO, 2012b).

A educação politécnica, por meio de processos formativos mais amplos, que articulam ciência, cultura, experiência e trabalho apresenta condições de destaque no pleito de superação das concepções da educação centradas nos modelos abstratos (FRIGOTTO, 2012b). Isto posto,

somente a práxis permite que o conhecimento assuma um sentido histórico e não se defina numa dimensão escolástica (FRIGOTTO, 2012b).

Sendo assim, cabe-nos retomar as definições de uma educação politécnica enunciadas por Marx, que compreendeu o processo formativo por meio da educação mental, física e da instrução tecnológica. Como expusemos, a instrução tecnológica está calcada nas bases científicas dos processos produtivos, conectando teoria e prática nos contextos de aprendizagem. E a politecnia é, ainda, sobre uma educação ampla, que proporcione aos indivíduos o exercício das suas múltiplas potencialidades, livrando-os da expropriação e da limitação das suas habilidades.

Recuperamos, ainda, afirmativas anteriores, que estabelecem que um processo educativo nesses moldes, que pretende a formação de um ser humano múltiplo e amplamente desenvolvido, somente prospera em um contexto no qual se estabelece um projeto societário igualitário, em que o trabalho é tomado na sua perspectiva humana. Contudo, há que se atentar ao fato de que a formação politécnica se encontra entremeada ao movimento contraditório da sociedade capitalista e, nas brechas dessas contradições, se faz viva e potencialmente transformadora.

Nas palavras de Marx (2013b):

Se a legislação fabril, essa primeira concessão penosamente arrancada ao capital, não vai além de conjugar o ensino fundamental com o trabalho fabril, não resta dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe trabalhadora garantirá ao ensino teórico e prático da tecnologia seu devido lugar nas escolas operárias. Mas tampouco resta dúvida de que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores que lhe correspondem encontram-se na mais diametral contradição com tais fermentos revolucionários e sua meta: a superação da antiga divisão do trabalho. O desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção constitui, todavia, o único caminho histórico de sua dissolução e reconfiguração. (MARX, 2013b, p. 682).

Verifica-se que, em meio às contradições, próprias do capitalismo, a classe trabalhadora alienada da produção e dos produtos de seu trabalho, que recebe uma formação estreita, correspondente à perpetuação dessa condição alienante, encontra na educação politécnica uma válvula de escape, que pode vir a ser um caminho de superação das implicações da divisão do trabalho (MARX; ENGELS, 2011). Mesmo que, reafirmando como temos destacado ao longo deste texto, que um sistema educativo é determinado pelo projeto societário em curso, sinalizamos as brechas que emergem das contradições da sociedade capitalista. E, nos sustentamos nas próprias exigências do capital, que revelam a necessidade de trabalhadores de habilidades mais dilatadas, que atendam às particularidades do desenvolvimento científico e tecnológico, cada dia mais incrementado. Dessa forma, por meio da exploração dessas

contradições, vislumbramos possibilidades reformadoras no destino dos trabalhadores com a recuperação dos ideais da politecnicidade marxiana.

Diante da concepção da politecnicidade e buscando objetivar essa ideia formativa passemos agora a nos inteirar de uma experiência educacional politécnica forjada no interior de um contexto sócio-histórico de ascensão de uma revolução social, vivenciado na Rússia e posteriormente nos demais países que constituíram um conglomerado soviético, a partir dos acontecimentos revolucionários do início do século XX, isto é, da Revolução Russa de Outubro de 1917.

Muito embora, nos pautemos nessa apropriação e busquemos nela recursos para o fortalecimento de um sistema educativo contraditório em um outro contexto com outras condições materiais, modo de produção e sistemas de exploração, isto é, a nossa Escola do Trabalho no Brasil capitalista do século XXI, é necessário que ressaltemos que uma das responsáveis pelas formulações pedagógicas, N. K. Krupskaya¹⁷, demonstrou, apoiada na mesma perspectiva discutida anteriormente, completa incompatibilidade entre um sistema educativo politécnico que visa a formação de um ser humano pleno e sua inserção numa sociedade capitalista com objetivos burgueses de perpetuação da exploração.

De acordo com uma análise de Krupskaya presente em Freitas e Caldart (2017) a finalidade da escola é determinada pelos interesses da classe dominante, seja ela qual for em um dado contexto. Assim sendo, os interesses dos estudantes são sempre suprimidos pelos interesses da burguesia em um Estado burguês. E, por essa perspectiva, a organização do trabalho escolar, o modo de vida da escola, seus conteúdos de ensino estão condicionados aos objetivos desenhados para a escola, sendo que em uma sociedade capitalista esses objetivos variam de acordo com o segmento da população para o qual se destina a educação (KRUPSKAYA, 2017).

Ainda de acordo com Krupskaya uma escola politécnica incorporada numa sociedade capitalista não passa de uma anomalia, ou uma experiência educacional interessante conforme aponta no trecho a seguir:

Predisposições sociais fortemente desenvolvidas são úteis somente quando um jovem é, por natureza, um lutador, mas em outros casos, elas são apenas uma fonte de sofrimento. Lutadores podem ser criados na escola socialista, mas no estado capitalista somente em casos excepcionais, pois um lutador deve passar pela dura escola da vida, e a escola socialista embutida no sistema burguês não poderia ser nada mais que uma planta exótica, uma instituição separada da vida. E como a escola socialista não pode ser, sob o sistema capitalista, uma instituição da vida, no melhor

¹⁷ Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869 -1939): Pedagoga e forte liderança no grupo que formulou as concepções e práticas para as mudanças educacionais do período inicial pós-revolucionário. Liderou a Seção Pedagógica da Comissão Científica Estatal a partir de 1921, coordenando a criação e desenvolvimento dos programas escolares. (FREITAS; CALDART, 2017). Esposa de Lênin de 1898 até sua morte em 1924.

dos casos, ela seria apenas uma experiência educacional interessante. (KRUPSKAYA, 2017, p. 77)

Nessa perspectiva a pedagoga aponta fundamentos e conceitos gerais que constituem a escola socialista, que nascia com o raiar do novo Estado soviético e que se ancorava, essencialmente, numa formação humana multilateral e politécnica, a qual passaremos a denominar doravante de nova escola¹⁸.

A experiência pedagógica soviética partiu de uma educação popular direcionada a todos os seres humanos indistintamente e buscando sua formação ampliada e consolidada no trabalho socialmente útil como princípio educativo. Representando os interesses da população, Krupskaya, defendeu que a nova escola deveria formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas e que além disso, tivessem uma visão de mundo reflexiva, integral e apropriadas dos acontecimentos ao seu redor na natureza e na vida social (KRUPSKAYA, 2017). Além disso, os estudantes seriam preparados na teoria e na prática para todos os tipos de trabalho, tanto físico quanto mental, isto é, pessoas capazes de construir uma vida social racional cheia de conteúdo, pessoas sem as quais o socialismo não poderia se realizar plenamente (KRUPSKAYA, 2017).

Os formuladores da nova educação buscavam romper com a escola pública antiga, do ensino em si mesmo, que dava aos estudantes alguns conhecimentos elementares que facilitavam o governo das massas, dando-lhes saberes rudimentares e alfabetização, capacitando a leitura de regulamentos e ordens internas, a assinatura e a realização de cálculos simples (KRUPSKAYA, 2017). Isso em um país atrasado materialmente como a Rússia.

Mas, Krupskaya reporta à mesma contradição do capitalismo que já destacamos neste texto, indicando que de acordo com o avanço industrial do país, passa-se a exigir dos trabalhadores uma maior quantidade de conhecimentos, que lhes são concedidos pela escola na forma de um presente de grego, ao passo que o conhecimento está subjugado à assimilação da ideologia burguesa, como por exemplo o abafamento da solidariedade fraternal. Mesmo nos países imperialistas, de programas formativos mais amplos, os objetivos da escola, ainda que mais disfarçados, permanecem os mesmos em sua essência (KRUPSKAYA, 2017). Nesses casos a educação em nível médio é concedida a poucos, os mais talentosos, que incorporados a essa ideologia burguesa mais uma vez excluem a classe operária, enfraquecendo-a e a

¹⁸ Cabe salientar que não se trata do termo Escola Nova, que designa uma corrente teórica que, em certa medida, influenciou a PS, mas tratamos da nova escola que foi organizada após a Revolução Russa, com novos princípios e objetivos.

despersonalizando, além de reforçar os servidores do Estado, os conhecimentos continuam assim, sendo um privilégio de determinadas classes (KRUPSKAYA, 2017).

No entanto, por mais que esses conhecimentos em migalhas atinjam uma determinada parcela da classe operária, trata-se de um conhecimento fragmentado e distanciado da vida, do mundo e das coisas reais. De acordo com Krupskaya, a escola burguesa, além do seu caráter classista, apresenta uma constituição essencialmente intelectual e de conhecimentos isolados da vida cotidiana e sem ligação com o trabalho físico, perpetuando suas desvantagens para educação popular (KRUPSKAYA, 2017).

Para romper com todos esses equívocos da educação classista, de acordo com os ideais da PS, a escola deve fortalecer a saúde e a força da geração mais jovem, proporcionando condições favoráveis de alimentação, higiene, conforto e atividades físicas (KRUPSKAYA, 2017). A escola deve também fortalecer e desenvolver os sentidos exteriores da visão, audição, meios pelos quais se percebe o mundo exterior (KRUPSKAYA, 2017). Deve-se ainda, estimular todos os meios de criatividade das crianças, fortalecer e aprofundar as predisposições sociais dos estudantes, revelar para eles que o trabalho é a base da sociedade humana, fazerem se sentirem parte da sociedade e membros úteis dela (KRUPSKAYA, 2017).

Nesse sentido, Krupskaya, reforça a ideia de que a escola deve facilitar a aquisição de hábitos de trabalho, em seu sentido ontológico¹⁹, um trabalho de natureza coletiva e socialmente útil, ou produtivo, dando às crianças oportunidades de observar amplamente as relações sociais e de aprendizado da vida em coletividade, conforme aponta no seguinte trecho:

O trabalho produtivo não só transforma uma criança em um membro útil da sociedade no futuro, mas também faz da criança um membro útil da sociedade no presente, e a consciência deste fato pela criança tem um enorme valor educativo (KRUPSKAYA, 2017, p. 75).

Dessa forma, a introdução do trabalho produtivo, em seu sentido ontológico, na escola, quando intimamente associado ao ensino dos seus fundamentos científicos possibilitará a formação de pessoas multilateralmente preparadas para qualquer condição de produção. Esses seres humanos estarão, assim, preparados para qualquer trabalho, seja ele físico ou intelectual em uma sociedade, livre das amarras das classes, que receba esses trabalhadores com uma formação omnilateral.

¹⁹ Referimos ao termo ontológico o considerando na sua perspectiva onto-histórica visto que, conforme Ramos (2021) a partir das concepções de Demerval Saviani, o trabalho como princípio educativo que deve orientar o projeto e as práticas escolares. No entanto, sob a hegemonia do capital, que reduz o trabalho à mercadoria “força de trabalho”, reduz-se também o princípio educativo à preparação dessa mercadoria. Assim, partimos da concepção de um trabalho enquanto práxis onto-criativa do ser humano, constituída historicamente.

Partindo dessa introdução sobre as ideias e fundamentos conceituais dessa escola soviética, como exemplificação concreta da discussão acerca de uma formação humana ampliada, ou omnilateral, avancemos agora para uma exploração mais minuciosa de seus aspectos profundos, ou seja, da essência dessa experiência educacional, buscando compreendê-la em sua contingência histórica e contextual. Procuramos, por meio das explanações a seguir, desvendar e revelar a dinâmica social que permitiu a estruturação de um projeto educativo, que muito embora tenha sofrido as imposições de limites materiais e organizacionais, ainda assim propicia valiosos elementos pedagógicos no sentido de uma formação humana mais integral, dos quais nos valem para apontar caminhos para uma educação mais democrática em nossas dadas condições sociais.

Considerações Parciais

A formação humana está intrinsecamente associada ao processo produtivo de uma sociedade, ou seja, ao trabalho, uma vez que é o próprio trabalho que nos constitui enquanto seres humanos. Mas, mesmo se tratando de um processo ontológico, o trabalho ganha sentidos e significados distintos de acordo com os arranjos produtivos estabelecidos em cada sociedade e em cada contexto sócio-histórico. Dessa mesma forma, a formação humana também se alinha ao projeto de sociedade que se estabelece, propiciando a educação do tipo de ser humano que atende aos interesses em curso.

A sociedade capitalista, historicamente, estabeleceu um processo de divisão do trabalho entre os tipos de pessoas vinculadas a cada classe social. Assim, os seres humanos das classes dominadas são submetidos a uma educação mutiladora e empobrecida, que não lhes permite ir além do desempenho de funções estreitas que impulsionam o processo produtivo. Ou seja, os seres humanos atuam na produção como mais uma das peças do grande maquinário.

No entanto, mesmo nesse contexto hostil para uma formação ampla, ou omnilateral, procuramos compreender, para fortalecer as estratégias que procuram combater os aspectos nocivos e limitantes do projeto educativo hegemônico. Nesse sentido, o currículo integrado ganha destaque nessa necessidade de compreensão e fortalecimento na sociedade brasileira. Sociedade essa que vivencia um contexto de capitalismo dependente e contrarreformas que retiram direitos sociais arrancados a duras penas do grande capital, principalmente as contrarreformas educacionais que visam uma profissionalização parca e insuficiente para a classe trabalhadora.

CAPÍTULO II: O Particular - A Pedagogia Soviética

É preferível para o governo manter o povo na ignorância e, dessa forma, nas escolas é proibido falar às crianças e dar-lhes livros para ler sobre como outros povos conquistaram a sua liberdade, quais são suas leis e regulamentos; proibem explicar por que algumas nações têm determinadas leis, e outras nações leis diferentes, e por que algumas pessoas são pobres e outras ricas (KRUPSKAYA, 2017, p. 23).

Temos considerado neste estudo que o direcionamento da formação humana, da educação e da instrução das massas de uma sociedade está necessariamente e imanentemente sujeita ao projeto societário que se tem em curso. Por esse ângulo, uma formação omnilateral, que instrua seres humanos rumo à plenitude e à multilateralidade, somente se concretizaria, de maneira exitosa, em uma sociedade livre das amarras dos interesses burgueses, que historicamente admite para a instrução pública, uma formação mutiladora, aligeirada e enfraquecida.

Buscando compreender e aprender com as experiências de outra perspectiva de sociedade, avancemos agora nos estudos das condições sociais inauguradas na Rússia com o advento da Revolução desatada no ano de 1917. Os acontecimentos decorrentes da efervescência desse período terminaram por desenhar uma nova construção coletiva da economia, da política, das relações internacionais e conseqüentemente da perspectiva educacional, dentre todos os aspectos da arquitetura social em construção.

Trata-se agora da tomada do poder pela classe operária e pela condução dos processos educativos por pensadores e dirigentes com uma ideologia notadamente assinalada pelas orientações advindas do marxismo. Dessa forma, Krupskaya já em 1913, quatro anos antes da concretização da revolução, expressava a importância da perspectiva social dos condutores da educação pública, como no seguinte trecho:

Os marxistas sabem que a escola tem a possibilidade de influenciar sistemática e organizadamente a visão de mundo, os sentimentos da juventude. E aquele que tem em mãos a condução da escola, certamente, vai influenciá-la na direção desejada. Portanto, o determinante é em mãos de quem fica a escola, quem determina o programa, a natureza do ensino, quem escolhe os professores, quem os fiscaliza, etc. (KRUPSKAYA, 2017, p.32).

Assim, a autora reforçava que a influência da escola sobre a juventude estaria diretamente associada ao pensamento de quem dominava essa escola. E, naquela ocasião a escola, sob o domínio da classe dominante servia como instrumento de educação das massas para atender aos interesses dessa classe.

Mas, a classe dominante após a revolução se revestiu dos interesses dos trabalhadores e não mais das ambições da burguesia, visto que os operários eram os que detinham e conduziam o poder de acordo com suas necessidades. Nessa perspectiva, a educação agora também teria um projeto pensado e desenvolvido para satisfação dos ideais do proletariado.

Contudo para que possamos esmiuçar esse projeto educativo, compreender seus fundamentos, seus limites e suas possibilidades, precisamos antes nos apropriar dos principais acontecimentos históricos que levaram a classe operária ao poder e a configuração social que se deu com esse processo revolucionário. Dessa forma, passemos agora a uma sistematização histórica dos eventos da Revolução Russa.

2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Antes de falarmos da Escola Soviética é preciso resgatarmos o contexto histórico e a efervescência revolucionária que atingiu a Rússia no começo do século XX, permitindo que um novo projeto de sociedade fosse colocado em evidência e para ele a necessidade da formação de um novo tipo de ser humano. Assim, partimos das motivações que levaram o povo russo, assolado pela miséria e exploração, ao rompimento com a lógica capitalista crescente e a submissão do poder aos interesses dos trabalhadores.

2.1.1. O Tzarismo²⁰ e os acontecimentos prévios a outubro de 1917

No início do século XX o Estado russo era governado por uma monarquia atrasada e decadente, que mantinha seu poder sobre a miséria do povo. O Tzar, denominação do imperador, desfrutava de uma vida luxuosa sustentada por uma grande massa populacional essencialmente camponesa e analfabeta. E a penúria dos camponeses se agravava ainda mais pelas condições de trabalho no campo similares ao desenvolvimento medieval, já superado na Europa Ocidental.

De acordo com Trotsky (2017a) a Rússia se desenvolveu de forma lenta, tendo como consequência uma economia atrasada, uma estrutura social primitiva e o baixo nível cultural da população. Para esse autor a agricultura, que tomava posse da natureza em extensão, mas não em profundidade, era constituída dentro de um sistema de servidão, que representava a forma essencial da organização de trabalho. Além disso, o Estado russo absorvia uma parcela da

²⁰ Utilizaremos o termo Tzar por melhor representar a sonoridade do termo russo.

riqueza pública muito superior, comparativamente aos outros estados ocidentais, condenando as massas populares à miséria e desagradando as classes burocráticas (TROTSKY, 2017a).

Em contraposição ao campo, nas cidades, a indústria russa já apresentava um certo grau de desenvolvimento e um significativo número de operários, incorporando-se ao ciclo dos países mais adiantados e adaptando o estado atrasado às conquistas mais modernas (TROTSKY, 2017a).

Enquanto que a agricultura camponesa, até a Revolução, em sua maior parte, permanecia quase no mesmo nível do século XVII, a indústria russa, quanto à técnica e sua estrutura capitalista, encontrava-se no mesmo nível dos países adiantados e, mesmo sob alguns aspectos, os ultrapassava. (TROTSKY, 2017a, p. 38).

No entanto, apesar de seu potencial industrial, os operários e a burguesia russa se encontravam subordinados às outras nações imperialistas e ao tzarismo, como esclarece o excerto, ainda da obra de Trotsky a seguir:

A fusão do capital industrial com o capital bancário efetuou-se na Rússia, de forma tão integral como talvez não se tenha visto semelhante em qualquer outro país. A indústria russa, porém, subordinando-se aos bancos, demonstrava efetivamente sua submissão ao mercado monetário da Europa ocidental. A indústria pesada (metais, carvão, petróleo) estava quase inteiramente sob o controle financiador estrangeiro que criara, na Rússia, para uso próprio, uma rede de bancos auxiliares e intermediários. A indústria leve seguia o mesmo caminho. Se os estrangeiros possuíam, no total, mais ou menos 40% de todos os capitais investidos na Rússia, esta percentagem nos ramos principais da indústria era bem mais elevada. Pode-se afirmar, sem receio de exagero, que o centro de controle das ações emitidas pelos bancos, pelas fábricas e manufaturas russas encontrava-se no estrangeiro, e a participação da Inglaterra, da França e da Bélgica no capital atingia o dobro da participação alemã. (TROTSKY, 2017a, p. 39).

Nesse contexto de desenvolvimento fabril submetido à exploração imperialista estrangeira, com uma grande classe operária, jovem, forte, advinda e ligada ao campo e insatisfeita com a opressão tzarista e com as condições de miséria, às quais estava submetida, começa a se desenhar um cenário de efervescência social, que descerraria seu primeiro desfecho em 1905.

Entre 1904 e 1905 o Estado Russo travou com o Japão uma guerra pelos territórios da Manchúria e as frotas japonesas, com uma aliança entre a Inglaterra e os Estados Unidos, terminaram vitoriosas nessa disputa. A situação social russa interna, já em ebulição, foi agravada com essa derrota e se desencadeou uma onda de lutas pela liberdade política e pelo fim da guerra.

O tzarismo foi abalado pela guerra russo-japonesa, não somente pela derrota, mas pelas consequências atreladas ao fracasso. Milhares de soldados foram mortos ou feridos no *front*, a população enfrentava a escassez de alimentos e o aumento dos preços, a degradação das condições de vida semeou o descontentamento e preparou o terreno para uma revolução (MOURA, 2017).

Em 22 de janeiro de 1905²¹, liderados pelo padre Gueórgui Gapone, milhares de operários, não social-democratas, mas crentes, súbditos fiéis do Tzar, marcharam rumo ao Palácio de Inverno, residência do monarca, para entregar uma petição, pleiteando melhores condições de vida além de liberdades democráticas e a redução da penosa jornada de trabalho (LÊNIN, 1917a). De acordo com Moura (2017), o Tzar, figura paternal para os russos, se negou a receber a manifestação pacífica e além disso, ordenou uma ofensiva da guarda do palácio contra os manifestantes. Assim, tratados como insurretos, centenas de trabalhadores, foram mortos e outras centenas foram feridos, naquele que passou a ser conhecido como “Domingo Sangrento” (MOURA, 2017).

Lênin (1917a) em seu Relatório sobre a Revolução de 1905 destaca alguns trechos da petição que era levada pelo padre Gapone, nos quais é clara a súplica de um povo submetido a condições de vida degradantes, como é possível perceber no trecho em destaque a seguir:

Nós, operários, habitantes de Petersburgo, dirigimo-nos a Ti. Somos escravos miseráveis, humilhados; somos subjugados pelo despotismo e o arbítrio. Com a paciência esgotada, cessámos o trabalho e pedimos aos nossos patrões que nos dessem pelo menos aquilo sem o qual a vida não passa de uma tortura. Mas isso foi-nos recusado; dizem os industriais que não está conforme com a lei. Somos milhares e, tal como todo o povo russo, estamos privados de todos os direitos humanos. Os Teus funcionários reduziram-nos à escravatura. (LÊNIN, 1917a).

Para Lênin (1917a), o alcance histórico daquele Domingo Sangrento, se deu principalmente, pelo despertar de imensas massas populares para a consciência política e para a luta revolucionária. O banho de sangue daquele dia de janeiro explicitou as relações entre o absolutismo czarista, os grandes proprietários de terras e a nascente burguesia russa e, isso fez com o que o proletariado tomasse consciência da sua força coletiva (MOURA, 2017).

Dessa forma, deu-se início a uma revolução que se estenderia por todo aquele ano, com uma onda de greves que se irradiou por todo o país, nas cidades e no campo. De acordo com Lênin (1917a) o ano de 1905 é marcado pelo crescimento do movimento camponês que era abastecido pelos grevistas expulsos da cidade e que retornavam às aldeias e colaboravam com a formação de um novo tipo de homem: o jovem camponês consciente.

A fusão da greve proletária da cidade com o movimento camponês terminou por desestruturar o último pilar de sustentação do czarismo, as forças militares (LÊNIN, 1917a). Essa adesão não seria nenhuma ação desavisada, visto que os homens destacados para as forças armadas eram recrutados entre os próprios operários industriais. A insurreição militar ganha força nas tropas de todo o país e, talvez o acontecimento de mais representatividade dessas

²¹ 09 de janeiro de acordo com o calendário antigo (Calendário Juliano).

rebeliões tenha sido a tomada do couraçado Potemkin. A esquadra de marinheiros subversivos tomou a embarcação, se desfez dos oficiais superiores e se dirigiram a cidade de Odessa, onde ocorria uma greve geral. Embora, a insurreição do Potemkine não tenha triunfado e os insurretos tenham se rendido às autoridades (LÊNIN, 1917a), surgiu entre os revolucionários uma crescente ideia de levante armado.

Em agosto de 1905, sob uma aparente cessão do czar, é criada uma assembleia representativa, denominada Duma, com um número irrisório de eleitores e funções essencialmente consultivas, sem nenhum direito legislativo (LÊNIN, 1917a). Apesar da tentativa de asserenar a efervescência social, os revolucionários não se iludiram e se puseram veementemente contrários a essa assembleia de democracia fictícia. O movimento popular obrigou o czar a promulgar uma nova lei eleitoral que aumentou o número de eleitores e instaurou o poder legislativo da Duma (LÊNIN, 1917a).

No último trimestre do convulsivo ano de 1905, centena de milhares de ferroviários e empregados dos correios aderiram às greves e as universidades passam a sediar reuniões dos revolucionários para discutir abertamente e livremente questões políticas (LÊNIN, 1917a).

Nessas circunstâncias, surgem os Sovietes, ou conselhos, estruturas de organização independente dos operários (TROTSKY, 2017a). De acordo com Lênin (1917a) os Sovietes “assumiram cada vez mais o papel de um governo revolucionário provisório, o papel de órgãos e de guias dos levantamentos”. Os Sovietes nasceram no interior do movimento grevista e seu núcleo era constituído por operários de cinquenta gráficas, que elegeram delegados e se constituíram em um conselho (DEUTSCHER, 1966). Esses conselhos de auto-organização serviam à condução das greves e das lutas revolucionárias em curso (MOURA, 2017). “Os Sovietes ganharam instantaneamente uma autoridade extraordinária. Esse foi o primeiro órgão eletivo que representou as classes trabalhadoras, até então privadas do direito ao voto” (DEUTSCHER, 1996, p. 126 – tradução nossa).

Os mencheviques, os social-revolucionários e até mesmo os bolcheviques, que apresentaram uma resistência inicial, se uniram em cooperação com os Sovietes, afinal nenhum partido deveria pleitear uma liderança exclusiva, visto que se tratava de uma organização representativa ampla que incluía todos os segmentos da classe operária (DEUTSCHER, 1996). Essa organização representativa se manteve em duplo poder com o czarismo por 50 dias, dirigindo um veículo de imprensa próprio, a segurança pública, o correio, os telégrafos, e algumas linhas da ferrovia (MOURA, 2017). Os Sovietes fizeram valer a sua própria ordem democrática no cotidiano das cidades e um deles, o de Petrogrado, foi conduzido por Trotsky, com bastante visibilidade e poder de decisão sobre as greves empreendidas.

Embora os Sovietes tenham se tornado estruturas de grande poder, a inexperiência das massas revolucionárias e o combate desarmado dos trabalhadores culminou na dissolução desses conselhos pela força contra-revolucionária. Os camponeses que somavam esforços com os operários da cidade também agiram com inabilidade, deflagrando ações dispersas e desorganizadas (LÊNIN, 1917a).

Em dezembro de 1905 o Soviete de Petrogrado foi atacado e dissolvido (DEUTSCHER, 1966). Em Moscou, um pequeno grupo de operários armados resistiu durante nove dias às ofensivas czaristas, mas com a chegada do regimento vindo de Petrogrado o levante foi reprimido (LÊNIN, 1917a). Trotsky foi encarcerado e deportado para a Sibéria, junto com toda a direção dos Sovietes, mas ainda assim, o dirigente do Soviete de Petrogrado agora preso político, considerou que o mundo estava preparado para a Revolução Socialista, até mesmo a atrasada Rússia.

Mesmo minados pelas forças mais preparadas do czarismo, os Sovietes ficaram na memória do povo russo e o saldo positivo da Revolução de 1905 foi a desilusão das massas com o regime czarista (MOURA, 2017) e o anseio por melhores condições de vida e de trabalho.

No ano de 1914 instaura-se no mundo uma Guerra Imperialista, pela qual os Estados ricos e poderosos empreendem esforços bélicos na disputa pelo controle das matérias primas disponíveis no mundo, das rotas de comércio e pelos países colonizados. Entre essas superpotências se encontrava a Rússia, numa participação, segundo Trotsky (2017a), com um caráter mal definido e intermediário entre a atuação da França e da China. No entanto, a Rússia se beneficiava com a importação de capitais, a troca de interesses e o direito de exploração da Turquia, da Pérsia e da Galícia (TROTSKY, 2017a).

Milhões de operários e camponeses russos foram enviados ao *front* da batalha e esses eram utilizados em primeiro lugar, poupando os soldados franceses (TROTSKY, 2017a). Crescia entre as tropas o sentimento de deserção, já que entendiam que aquela guerra não lhes pertencia e as condições de vida insustentáveis eram um combustível ainda maior para as revoltas.

Encontravam-se entre os soldados muitos operários que participaram dos movimentos revolucionários de 1905. E à medida que crescia o descontentamento dos soldados esses revolucionários emergiam e agitavam os embates e desobediências para com os oficiais superiores. Nessa conjuntura, começam a ser observados grandes movimentos de deserção. Além disso a população em geral se mostrava cansada da guerra e cansada da miséria. Trotsky (2017a) descreve o trecho do relato de um delegado de polícia em 1916: “Observa-se em toda a parte e em todas as camadas da população uma espécie de cansaço provocado pela guerra, o

desejo ardente de uma paz rápida, sob quaisquer condições em que for firmada.” (TROTSKY, 2017a, p. 51). Embora as grandes massas enfrentassem a miséria e a morte dos seus na guerra, as classes mais abastadas da Rússia se fartavam de riquezas e aumentavam suas fortunas com especulações.

No começo de 1917 a situação na Rússia para as grandes massas populacionais, que já era precária, tornou-se absolutamente miserável. As fábricas estavam paradas por falta de combustível e eletricidade, as ferrovias a beira de um colapso e a fome assolava todo o país, carente de todo tipo de alimentação e lenha. Esse contexto fomentou uma onda de greves em Petrogrado.

No dia 23 de fevereiro de 1917, pelo calendário antigo, 8 de março no calendário atual, Dia da Mulher, embora os partidos e comitês não tivessem programado greves, milhares de operárias têxteis, provavelmente esposas de soldados que sucumbiam na guerra, cansadas de enfrentar as morosas filas pelo pão, saíram às ruas em movimento grevista, que mesmo considerada intempestiva, recebeu adesão dos partidos Bolchevique, Menchevique e Social-revolucionário (TROTSKY, 2017a). O movimento iniciado no bairro de Vyborg, onde se concentravam as grandes fábricas, se estendeu por toda a cidade de Petrogrado. Essa manifestação terminou de maneira pacífica e sem vítimas (TROTSKY, 2017a).

Nos dias posteriores a essa manifestação o movimento ganhou a adesão de milhares de operários e foi deflagrada uma greve geral. Nesses cinco dias, a reivindicação deixa de ser o pão e passa a ser o fim da autocracia e da guerra (TROTSKY, 2017a). O Tzar tenta reprimir os insurretos revolucionários, mas o movimento ganha adesão dos militares armados do exército e a greve tem agora um caráter ofensivo, agravado e armado (TROTSKY, 2017a).

De acordo com Trotsky (2017a) a “[...] Revolução havia começado e [...] o triunfo das massas estava assegurado, [...] o poder seria incapaz de reprimir o movimento, uma vez que as tropas estão ao lado dos rebeldes, [...] a vitória decisiva está próxima [...]” (TROTSKY, 2017a, p. 142). E ainda para esse autor: “[...] chegava-se ao ponto crítico da luta: ou a metralhadora varreria a insurreição ou esta apoderar-se-ia das metralhadoras.” (TROTSKY, 2017a, p. 147). Assim, já com suas forças de segurança minadas, o Tzar abdica e é instaurado um governo provisório, no qual tem-se o renascimento dos Sovietes.

Nos primeiros dias de março, sob a direção do Comitê Provisório, é constituído um gabinete ministerial e a recomposição da Duma. Os operários e soldados revolucionários não conquistaram nenhuma representatividade nesse governo provisório e seus anseios ficaram a cargo de Kerensky, um não revolucionário agregado à revolução, nomeado como ministro da justiça no governo provisório (TROTSKY, 2017a).

Dessa forma, mesmo como uma revolução desencadeada pela classe trabalhadora os operários viram o poder, nesse Comitê Provisório, ser assumido pela burguesia e alguns derradeiros monarquistas. O poder não estava na mão do povo que derrubou a autocracia. Além disso, os processos democráticos não beneficiavam as massas populacionais necessariamente.

Esse poder provisório era distante e inacessível para a maioria desses trabalhadores pobres, que terminavam por recorrer aos Sovietes, como reminiscência revolucionária, para atender suas necessidades. Afastavam-se do governo provisório e buscavam um poder mais acessível (TROTSKY, 2017a). Em contraposição, a alta sociedade, a burguesia, recorria suas queixas e desentendimentos à Duma (TROTSKY, 2017a). Foi nesse contexto que passa a coexistir a Duma e os Sovietes na gestão da Rússia.

Constituindo e transitando entre esse duplo poder estavam três importantes entidades representativas, o Partido Socialista - Revolucionário (SR), o Partido Menchevique e o Partido Bolchevique. O primeiro, o SR, era dotado de muita popularidade entre os camponeses, mas terminou por se consolidar com alianças firmadas com a burguesia nacional (REED, 2002). Os Mencheviques, ou a porção mais conservadora do movimento socialista russo, se firmavam na tese de que a Rússia atrasada não estava preparada para uma revolução socialista e o processo deveria seguir uma evolução natural, perpassando por uma revolução burguesa (REED, 2002). Já os bolcheviques, com seus principais dirigentes no exílio no decorrer daquele fevereiro, se consolidaram com independência da burguesia liberal e se mantinham convictos de uma imediata insurreição proletária e a conquista do poder governamental pela classe trabalhadora (REED, 2002).

Mas, apesar da posição fortemente atrelada ao proletariado, o partido Bolchevique, sob a direção de Stalin e Kamenev, recebeu críticas pelo apoio crítico ao governo provisório e à instauração de uma república democrática burguesa russa, posição não compartilhada pelos líderes exilados Trotsky e Lênin, que retornaria do exílio à Rússia em abril de 1917.

A situação de duplo poder era insustentável e seria suplantada ou pela burguesia, extinguindo os Sovietes ou o proletariado se fortalecia e constituía um novo Estado livre do aparelho antigo e das classes que o serviam (TROTSKY, 2017a). Os mencheviques apoiavam o governo da perspectiva burguesa e os bolcheviques pendiam para a consolidação dos Sovietes (TROTSKY, 2017a).

A instabilidade tomava conta do governo provisório, os bolcheviques compunham os Sovietes com operários armados e estavam dadas todas as condições para uma crise do duplo poder estabelecido. Somado a isso, os ministros socialistas e a ala burguesa declaravam a

necessidade de continuidade da Rússia na guerra, para anexar novos territórios e manter os acordos firmados com a França e com a Inglaterra.

Os bolcheviques revolucionários buscavam orientar a população contra a guerra imperialista e capitalista que nada tinha a ver com o interesse dos trabalhadores, como nos trechos, a seguir proferido pelos dois principais líderes do partido:

A guerra atual é, por parte de ambos os grupos de potências beligerantes, uma guerra imperialista, isto é, conduzida pelos capitalistas pela partilha das vantagens que provêm do domínio sobre o mundo, pelos mercados do capital financeiro (bancário), pela submissão dos povos fracos, etc. Cada dia de guerra enriquece a burguesia financeira e industrial e arruína e esgota as forças do proletariado e do campesinato de todos os países beligerantes, e depois também dos países neutrais. E na Rússia o prolongamento da guerra põe, além disso, em grandíssimo perigo as conquistas da revolução e o seu desenvolvimento. (LÊNIN, 1917b).

E no discurso de Trotsky no Soviete de Petrogrado, exaltando a ideia estrangeira da Revolução: “[...] havia se inaugurado uma nova época, uma época de sangue e ferro, uma luta que já não era de nação contra nação, mas das classes sofredoras e oprimidas contra seus governantes” (DEUTSCHER²², 1966, p. 238).

Diante dessa perspectiva no decorrer de abril ocorreram inúmeras manifestações enérgicas das massas populares pelo fim da guerra. E compondo o movimento os bolcheviques carregavam a bandeira de extinção do governo provisório (TROTSKY, 2017a). Nesse cenário efervescente, cai governo provisório e Kerensky, que era dotado de certa popularidade até mesmo entre a grande massa proletária, assume.

Nesse mesmo contexto, Lênin, recém chegado do exílio, formula as chamadas “Teses de Abril”, as quais, por meio de dez teses orgânicas e interligadas orientavam e organizaram a aceleração da marcha da revolução russa, conduzindo a massa de trabalhadores da Rússia para uma luta abnegada pelo poder dos Sovietes e pela vitória do socialismo (VOLIN, 1950). Assim, essas teses se configuraram como uma generalização completa e concisa da experiência histórica das revoluções Russas anteriores e fundamentaram o plano concreto de passagem da, já realizada, revolução democrática burguesa para a revolução socialista (VOLIN, 1950).

A guerra teve um custo, elevando a dívida pública da Rússia e deixando o povo em uma situação de miséria ainda mais agravada. As grandes manifestações exigindo o fim da participação do país no combate não desencadeavam nenhum processo decisório no Governo Provisório, agora gerenciado por Kerensky. Via-se um momento de efusiva convulsão social, com os trabalhadores tomando consciência das condições de vida ainda mais insustentáveis.

²² Deutscher é um polonês trotskista que escreveu a biografia de Trotsky. Ele emprega força em elogios a Trotsky e severas críticas a Stálin.

Nos referenciamos em vários autores e eles, por vezes, não são coincidentes nas avaliações da revolução.

Novas ofensivas do governo burguês foram empreendidas sem sucesso, o que levou a um enfraquecimento e perda de popularidade. Novamente as tropas militares aderem às reivindicações dos civis, na luta pela melhoria da vida dos desprovidos.

Em 03 de julho de 1917 ocorreu uma grande interrupção das fábricas, cessando a vida industrial da capital, Petrogrado, com manifestações partindo principalmente do bairro de Vyborg. Empunhando a bandeira vermelha e com as mesmas reivindicações marchavam operários e soldados armados, nesta que pode ser considerada uma manifestação muito mais homogênea e muito mais ameaçadora que as anteriores (TROTSKY, 2017b).

No dia seguinte, o movimento que no dia anterior se mostrara caótico se organiza e sobre a direção dos bolcheviques, os soldados, marinheiros e operários se dirigem ao Palácio de Táuride, exigindo dos conciliadores a designação do poder aos Sovietes (TROTSKY, 2017b). As palavras de ordem eram: “Todo poder aos Sovietes!”. Mas, o Governo Provisório repreendeu o movimento com violência e derramamento de sangue.

No dia 05 de julho de 1917 inicia-se o levante do Governo Provisório, prendendo dirigentes dos movimentos dos dias anteriores, isolando bairros e confiscando armas (TROTSKY, 2017b). Os bolcheviques começam a ser perseguidos e qualquer um que ousasse defende-los também seria preso. A eles (bolcheviques) se acusava de conspiração com a Alemanha e responsabilidade pelas derrotas no *front* da guerra.

Diante de severas calúnias e histórias inventadas, os líderes bolcheviques dos movimentos sofrem com ataques, até mesmo do povo desacreditado. Lênin passa a viver na clandestinidade, pesando sobre ele suspeitas de fuga para a Alemanha devido à sua desapareição e Trotsky e Lunacharsky são presos sob acusação das mesmas conspirações (TROTSKY, 2017b). Nesse contexto, de repreensão, a pena de morte é reinstalada no front e tem-se a proibição da imprensa bolchevique, além disso as movimentações revolucionárias camponesas são reprimidas.

Ameaçadas pelas empreitadas revolucionárias, a burguesia, que de forma geral seguia consolidando o poder, se viu na necessidade da constituição de uma força contrarrevolucionária. Assim, conferências desses contrarrevolucionários, principalmente os proprietários fundiários e os donos de fábricas, foram organizadas e mobilizaram os burgueses de Moscou (TROTSKY, 2017b).

Buscando aniquilar com os Sovietes, com o apoio financeiro dos industriais e fundiários, Kornilov, o chefe do exército, lança mão de um golpe militar, visando destituir Kerensky, considerado fraco e aliado das forças conciliadoras da grande burguesia, golpe esse que erradicaria a revolução (TROSTKY, 2017b). Reed (2002) descreveu o apoio da burguesia a

Kornilov da seguinte forma: “Esperando tornar-se o ditador da Rússia, em setembro, o General Kornilov marchou sobre Petrogrado. Por trás dele, aparecia o punho armado da burguesia, procurando descaradamente esmagar a revolução.”

As forças conciliadoras, aliadas de Kerensky, se viram acudadas e sem outra alternativa a não ser devolver a legalidade aos bolcheviques, pois sem eles seria impossível conquistar os soldados no pleito do contra-golpe (TROTSKY, 2017b). Os bolcheviques aceitam compor a frente do contra-golpe, mas com a condição de poderem acessar as armas, retiradas durante a repressão de 05 de julho.

Kornilov foi derrotado não pela força das armas, mas pela agitação bolchevique que dissipou as tropas golpistas sem grandes embates violentos (DEUTSCHER, 1966). E, no início de setembro, observa-se o grande levante do bolchevismo e dos Sovietes.

2.1.2. A Revolução de Outubro de 1917

No início do mês de outubro, os bolcheviques e os Sovietes estavam em um processo de fortalecimento e a perspectiva da insurreição, com a tomada do poder pelos trabalhadores se tornava cada dia mais provável. A efervescência na cidade e no campo agitava os trabalhadores e a corporação militar que tinha se filiado ao movimento.

É preciso destacar que a questão agrária e as demandas dos camponeses se afiguram como questão central para o desenrolar da revolução. Nesse período, a Rússia era um país essencialmente agrário, com a maior parte das massas populares trabalhando no campo, servindo a grandes latifundiários. Assim, a questão agrária que não tinha sido resolvida pela burguesia, com seu Governo Provisório, foi o principal combustível para a insurreição, com o alinhamento dos camponeses aos operários das fábricas.

O campesinato era massivamente adepto ao Partido Socialista Revolucionário, que havia conquistado o homem do campo com a bandeira da Reforma Agrária. No entanto, este partido, influente no poder após a Revolução de Fevereiro, abandonou a causa campesina e conciliados à burguesia fundiária amornaram esse conflito (TROTSKY, 2017b). Contudo, o partido Bolchevique aderiu à causa e buscou uma aliança entre o campo e a cidade, entre camponeses e operários, para a tomada do poder.

Os bolcheviques diziam ao camponês: “os soviets devem tomar o poder, devolver a terra, acabar com a guerra, desmobilizar a indústria, estabelecer o controle operário sobre a produção, regularizar as relações de preços entre os produtos industriais e os produtos agrícolas”. (TROTSKY, 2017c, p. 44).

Em 10 de outubro de 1917, na reunião central do Partido Bolchevique em Petrogrado, ficam definidas estratégias de apoio ao campesinato e o levante da insurreição armada, com a intenção de derrubar o governo capitalista burguês que estava estabelecido. O poder deveria ser assumido pelos Sovietes e, embora existisse uma certa independência dos partidos políticos, quanto mais se aproximava o desenlace da tensão social, mais os bolcheviques assumiam a vanguarda do movimento (TROTSKY, 2017c).

Nessa conjuntura, a crise atingia um novo auge devido ao caos econômico, à paralisação do abastecimento das cidades e a novas derrotas sofridas pelo exército. De acordo com Deutscher (1966) o exército alemão se encontrava no Golfo da Finlândia, nas proximidades de Petrogrado, ameaçando as forças revolucionárias. Kerensky começa a pensar na evacuação da cidade e na transferência do governo para Moscou (DEUTSCHER, 1966). E no meio de toda a instabilidade política perante a guerra, muitos camponeses em diversas regiões do país confiscavam propriedades e queimavam as mansões dos grandes latifundiários (DEUTSCHER, 1966).

A entrega da capital, Petrogrado, aos alemães era viável na perspectiva do governo provisório de Kerensky e de todos os seus apoiadores, uma vez que a burguesia sentia mais fúria dos revolucionários do que das tropas da Alemanha.

Estava previsto para o dia 25 de outubro de 1917 o Congresso dos Sovietes e a reunião de milhares de trabalhadores na cidade significaria uma ameaça real ao governo de Kerensky. Diante disso, foi dada a ordem de redistribuição de tropas para o front, com a justificativa de reforço da ofensiva russa, mas tratava-se da expulsão dos regimentos revolucionários de Petrogrado para o enfraquecimento da insurreição num provável conflito do governo com os Sovietes (DEUTSCHER, 1966). No entanto, Trotsky, no comando do Soviete de Petrogrado, impediu a saída das tropas pró-bolchevique, alegando o enfraquecimento da guarnição a exposição da capital às tropas alemãs que já ameaçavam invadir a cidade (DEUTSCHER, 1966). Nesse contexto, é criado o Comitê Militar Revolucionário, chefiado por Trotsky, com o objetivo de defesa da cidade, mas que ganha grande poder e se constitui uma instância suprema da revolução (DEUTSCHER, 1966).

O Comitê Militar Revolucionário tinha a prerrogativa de controlar as ações armadas e no seu comando Trotsky percorreu fábricas e quartéis buscando a adesão dos trabalhadores à luta e a permanência de todos em Petrogrado, desobedecendo as ordens de evacuação. E, em 23 de outubro de 1917, esse comitê contava com um plano de operações detalhado, com a disposição de tropas estratégicas espalhadas por toda a cidade de Petrogrado, constituindo uma

força tão superior, que seria capaz de derrubar o governo com um leve empurrão (DEUTSCHER, 1966).

Os ataques do Governo Provisório com repressão da mobilização se mostraram fracos e o contra-ataque revolucionário estava muito mais organizado e definido em estratégias, como a ocupação de pontos cruciais da cidade, a publicação de jornais e o controle das linhas de trem. E de 24 para 25 de outubro de 1917 é deflagrada a tomada dos telégrafos, correios, central telefônica e a ocupação do Palácio de Inverno, que era a sede do governo de Kerensky, sob uma breve e insuficiente resistência.

E em 25 de outubro de 1917, quando se estabelece o novo poder, anuncia Lênin:

O Governo Provisório foi deposto. O poder de Estado passou para as mãos do órgão do Soviete de deputados operários e soldados de Petrogrado — o Comitê Militar Revolucionário —, que se encontra à frente do proletariado e da guarnição de Petrogrado.

A causa pela qual o povo lutou — a proposta imediata de uma paz democrática, a supressão da propriedade latifundiária da terra, o controle operário sobre a produção, a criação de um Governo Soviético — esta causa está assegurada. Viva a revolução dos operários, soldados e camponeses! (LÊNIN, 1917c).

Os primeiros anos após a conquista do poder pelo proletariado foram marcados pela continuidade da instabilidade, uma vez que forças reacionárias, que aglutinavam imperialistas que haviam se enfrentado pouco tempo atrás na guerra, se uniram em um mesmo objetivo, derrotar as forças revolucionárias russas. Dessa forma, o país vivenciou uma Guerra Civil que perdurou por quatro anos, tendo os Sovietes, por meio do exército vermelho criado por Trotsky, resistido e vencido os embates contra o exército branco das forças reacionárias, financiado pela burguesia e apoiado por exércitos estrangeiros.

É possível observar, nessas circunstâncias, grandes conquistas de direitos para o povo que iniciaria o rompimento da miséria e exploração reclamada desde 1905. O poder operário assumiu fábricas, minas, oficinas, demais meios de produção e o sistema de transporte. Deu-se início à abolição da propriedade privada. É instituído o direito ao voto e a candidatura para as mulheres, o direito ao matrimônio civil e ao divórcio, o direito ao aborto livre e gratuito, o direito à licença maternidade. No campo educacional, a igreja é abolida dos sistemas, é fomentado o aumento no número de creches e a educação privada é derogada. Assim, a educação torna-se laica, gratuita e obrigatória a todos os russos.

Durante os primeiros anos pós-revolucionários, com a guerra civil instaurada os bolcheviques foram levados a instituir um modelo econômico-militar, denominado de “comunismo de guerra”, que devidos às exigências e às condições estabelecidas se fazia necessário como etapa transicional para o socialismo. De acordo com Fitzpatrick (2017) o contexto pragmático das políticas econômicas durante a guerra civil se dava pela economia

quase colapsada e a necessidade de mantê-la funcionando para garantir a manutenção do novo governo do proletariado.

O comunismo de guerra que perpassava uma necessidade tanto pragmática quanto ideológica se pautou, principalmente, na nacionalização ou estatização de instituições que pudessem fomentar o novo estado. Assim, inicialmente foram nacionalizadas as atividades bancárias, bem como o crédito, além de grandes empresas individuais e no segundo ano pós-revolução toda a indústria de larga escala foi nacionalizada (FITZPATRICK, 2017). Dadas as condições de escassez, foram realizados confiscos da produção agrícola e uma quase desmonetização do comércio russo que perduraram até o fim da guerra civil.

A insatisfação econômica e política que afloraram desse modelo econômico levou a adoção de outro modelo a partir de 1921. Institui-se assim, a Nova Política Econômica (NEP), que é marcada pelo reestabelecimento de algumas práticas capitalistas, ou de capitalismo de Estado. Conforme sintetiza Bemvindo (2016) por meio da NEP deu-se a interrupção do processo de estatização de fábricas, o abandono das políticas do racionamento de alimentos e produtos industrializados e a suspensão do confisco de gêneros agrícolas e matérias-primas. Ainda por essa perspectiva, estabeleceu-se uma tolerância ao comércio e à propriedade privada visando o reestabelecimento econômico e a reconstrução material do país. Essa espécie de recuo ideológico e estratégico da NEP foi imposto pelas circunstâncias econômicas e dada a necessidade de consolidar as vitórias da revolução (FITZPATRICK, 2017).

Nesse contexto pós-revolução, no período de 1917 a 1930, inicialmente marcado pela guerra civil e o comunismo de guerra e posteriormente pela NEP, com a reconstrução das condições materiais e o estabelecimento de prioridades estratégicas para a consolidação do novo governo soviético é que esta pesquisa parte e se situa historicamente para a análise dos fundamentos pedagógicos desenvolvidos naquelas circunstâncias e por aqueles sujeitos históricos.

2.1.3. A Revolução Educacional

Nas considerações de Freitas (2009) os acontecimentos vivenciados no período de 1917 a 1931 na Rússia Revolucionária se recobrem de grande importância, seja pelos erros ou seja pelos acertos para a construção de uma pedagogia socialista. E, portanto, esse período fértil é por vezes alvo de pesquisas educacionais que objetivam apreender e de certa forma reavivar a experiência educativa soviética. Ainda que certos de que neste período não encontramos todas as formas dos fundamentos da educação socialista já desenvolvidas, buscamos elucidar as

interessantes bases conceituais que devem ser preservadas e desenvolvidas (FREITAS, 2009). Dessa forma, cabe-nos uma análise contextualizada para nos resguardarmos de uma adesão incondicional, muitas das vezes anacrônica e dissonante, mas também de uma recusa imediata de fundamentos valiosos.

Outro aspecto importante a se ressaltar são os principais representantes que estiveram diretamente ligados a esse movimento de criação e de implantação de um novo sistema educacional pós-revolucionário, os quais passemos a denominar “os pioneiros” da educação soviética. De acordo com Freitas e Caldart (2017) N. K. Krupskaya, A. V. Lunacharsky²³, seguidos por M. M. Pistrak²⁴ e V. N. Shulguin²⁵, dentre outros, devem ser destacados como os principais nomes na condução das concepções e práticas esperadas para as mudanças educacionais do período no qual nos concentramos neste estudo, ou para a construção da nova escola destinada a formar lutadores e construtores da sociedade após a revolução russa. Muito embora, se perceba determinadas heterogeneidades no pensamento e nas propostas desses pioneiros – o que demonstra a riqueza do debate político pedagógico - eles concentraram suas formulações em torno de ideias fundamentais que terminaram por constituir o perfil das reformas pedagógicas dos treze anos seguintes à revolução.

Diante disso, passamos agora a uma sistematização dos fatos ligados diretamente à questão educacional que transcorreram entre os anos de 1917 até o ano de 1931 na Rússia pós-revolução e posteriormente em todo o Estado Soviético.

Durante os meses seguintes à tomada do poder pelo proletariado, mesmo com as limitações impostas pela guerra civil e pela escassez material, representantes bolcheviques do campo educacional e cultural buscaram estruturar medidas organizativas de um novo sistema educacional, que atendesse a necessidade de formação de um novo ser humano para um novo tipo de sociedade. Muito embora se tratasse de um objetivo efervescente dos revolucionários, parte do magistério ligada à burguesia e aos movimentos reacionários se colocou em greve e contrária às novas diretivas educacionais.

²³ Anatoli Vasilevitch Lunatcharski (1875 -1933): Filósofo dotado de saber enciclopédico, fluente em onze línguas. Comissário do Povo para a Educação de 1918 a 1929 (TUNES; PRESTES, 2020).

²⁴ Moisey Mikhailovich Pistrak (1888- 1937): Físico-Matemático e Doutor em Ciências Pedagógicas. Um dos principais líderes ligados ao Narkompros. Presidente da Subcomissão de Programas para o Segundo grau na Seção Pedagógica da Comissão Científica Estatal. Foi diretor da Escola Comuna P.N. Lepeshinsky por 5 anos (BAHNIUK; DALMAGRO, 2020).

²⁵ Victor Nikolaevich Shulgin (1984 – 1965): Educador e Historiador. Diretor do Instituto de Métodos de Trabalho escolar de 1922 a 1931, além de trabalhar na Seção Pedagógica da Comissão Científica Estatal de 1921 a 1931 (BAHNIUK; DALMAGRO, 2020).

Nesse ambiente efusivo e de recusas, em 26 de outubro de 1917, em meio à tomada do poder pelos bolcheviques, conforme vimos anteriormente, é criado o Commissariado Nacional da Educação (NarKomPros), sob a presidência de A. V. Lunacharsky e com a missão de substituir o Ministério da Educação czarista, cuidando de toda a vida educacional e cultural (FREITAS, 2009).

Logo após a sua criação o NarKomPros, ainda em 1917, emitiu um comunicado ressaltando os objetivos do novo governo que se fundamentava essencialmente no alcance célere da alfabetização universal da população por meio de uma rede de escolas de ensino obrigatório, universal, gratuito e laico. E no início do ano de 1918 foi emitido um decreto pelo novo governo de separação da igreja do Estado e da escola, buscando a garantia da secularidade do Estado, da educação e da cultura (DUBROVA, 2015).

Alguns meses depois o governo revolucionário dá passos fundamentais para o avanço e consolidação da nova política educacional. Em 30 de setembro de 1918 o Comitê Central Executivo Central de toda a Rússia publica a Deliberação sobre a Escola Única do Trabalho e em 16 de outubro do mesmo ano é publicada a Declaração sobre os Princípios Fundamentais sobre a Escola Única do Trabalho pela Comissão Estatal para a Educação. Esses dois documentos foram publicados no Boletim do Comitê Executivo Central de Toda a Rússia em seu número 225 em 16 de outubro de 1918.

A Deliberação sobre a Escola Única do Trabalho deu início à ênfase da conexão da escola com a política e os princípios ideológicos soviéticos, além disso foi estabelecida a democratização da escola pela via da acessibilidade geral a todos os níveis, além a introdução de um ensino obrigatório universal e a introdução do trabalho como base do ensino (BIBLIOTECA PRESIDENCIAL, 2022). De acordo com as colocações de Pistrak compiladas por Freitas (2009) essa deliberação teve grande importância, uma vez que se destinava a unir ao redor do esboço inicial da escola politécnica, os elementos avançados do magistério para superar a herança latifundiária burguesa da escola antiga.

Podemos considerar esses dois documentos como o marco da nova política educacional que instituiu as diretrizes gerais para efetivação do novo sistema escolar russo enunciado na Deliberação de setembro daquele ano. Por se tratarem, ambos, essencialmente da constituição dos princípios fundamentais para a constituição da Escola Única do Trabalho passaremos a denominá-los doravante pela sigla PFEUT.

Inicialmente cabe-nos dizer que de acordo com os PFEUT foi instituída uma escola única, gratuita, laica e obrigatória de nove anos dividida em dois níveis: 1ª fase – 8 a 13 anos (5 anos) e 2ª fase – 13 a 17 anos (4 anos), níveis esses precedidos de um jardim de infância para

crianças de 6 a 8 anos. Além disso, todas as demais divisões escolares estavam abolidas, como por exemplo as escolas reais e as escolas profissionais técnicas e comerciais.

Outra determinação essencial²⁶ dos PFEUT foi o estabelecimento do trabalho produtivo e socialmente necessário como a base da vida escolar. A ligação do trabalho com o aprendizado deveria ser orgânica e cada vez mais complexa indo além do ambiente imediato da vida da criança e a familiarizando com as mais diversas formas de produção.

Ainda no ano de 1918, um outro fato histórico relevante na área educacional pós-revolução foi a realização da I Sessão dos Professores Internacionalistas na qual foram criadas as Escolas Experimentais ou Demonstrativas, dentre elas as Escolas Comuna. Essas escolas do tipo internato receberam a incumbência de resolver a questão prática de construção da nova pedagogia e concretizar os princípios da Escola do Trabalho, ou seja, instituir as inovações que posteriormente seriam generalizadas para todas as outras escolas do sistema.

Em março de 1919 foi criada a Comissão Científica Estatal dentro do NarKomPros, denominada pela sigla GUS cujas principais funções estavam ligadas ao desenvolvimento de planos para o campo da educação e da ciência, além da implementação de uma rede de instituições científicas e universidades e a gestão das instituições do sistema geral de ensino (ENCICLOPÉDIA PEDAGÓGICA, 2022).

Em 1920 foi determinada a erradicação do analfabetismo de toda a população, ordem que desencadeou diversos documentos com orientações que buscavam o alcance desse objetivo, como por exemplo, o documento expedido em 12 de junho que estabeleceu a abertura de cursos de alfabetização dentro das unidades do Exército Vermelho (LIBUSSR, 2022).

O ano de 1921 é marcado pelo fim da guerra civil e o conseqüente início da estabilização das condições sociais para o entabulamento dos princípios pedagógicos da nova escola. Em janeiro ocorreu a Primeira Reunião Partidária sobre a Educação Nacional com a finalidade de discutir a reorganização do sistema escolar russo. Em março foi instituída a NEP e com ela estabelecidas expectativas para a reconstrução das condições materiais que, assim como em qualquer setor social, interferiria na construção da nova escola.

Ainda nesse contexto, a GUS foi subdividida em três seções para organização do trabalho, a Seção Científico Política, a Seção Científico Técnica e a Seção Científico Pedagógica. Cabe destacar que as funções da Seção Científico Técnica se reuniam em torno da pesquisa e o ensino de ciências naturais, exatas e aplicadas e a Seção Científico Pedagógica,

²⁶ No subitem deste texto que trata sobre os fundamentos da Escola do Trabalho aprofundaremos os elementos conceituais que constituíram a nova escola e que foram instaurados pelos PFEUT.

dirigida por N. K. Krupskaya, tinha um papel ideológico e teórico e se firmava na busca do desenvolvimento de um novo conteúdo para a escola, a organização de formas e métodos de ensino, as formas de politecnização da escola e as questões de implementação da autogestão escolar (ENCICLOPÉDIA PEDAGÓGICA, 2022). Nesse sentido, pode se afirmar que as funções da Seção Científico Pedagógica estavam ligadas essencialmente às elaborações curriculares da Escola do Trabalho.

Em 30 de dezembro de 1922 a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) foi formalmente instituída por meio de um tratado que compilou todas as práticas sociais que passariam a ser jurisdicionadas de maneira unificada entre as nações que compunham o acordo. Dentre os elementos do ordenamento, destacamos o direcionamento unificado dos princípios gerais da educação pública (LIBUSSR, 2022). Assim, todas repúblicas que compunham a URSS passariam a desenvolver em seus sistemas de ensino os direcionamentos que vinham sendo tomados na Rússia.

Em julho de 1923 os novos programas²⁷ escolares dos dois níveis de ensino foram publicados, buscando a generalização das experiências das Escolas Comuna para todas as outras escolas regulares. De acordo com Freitas e Caldart (2017) a GUS foi responsável pela condução da revisão desses programas da educação básica e o marco central desse planejamento educacional foi o estabelecimento do ensino por Complexos, dos quais aprofundaremos a análise no subitem deste texto que trata sobre os fundamentos conceituais dessa pedagogia.

Os anos de 1924 a 1926 evidenciaram a implementação dos programas publicados em 1923 e experimentados nas escolas experimentais - demonstrativas nas demais escolas regulares, revelando os limites e as possibilidades daquela perspectiva curricular. Nessa perspectiva, em 1927 ocorreu uma reformulação dos programas escolares numa tentativa de superação dos erros de orientação pragmática, principalmente no que se refere às dificuldades de objetivação do Sistema de Complexos. No entanto, de acordo com Pistrak, na introdução feita por Freitas (2009), os programas de 1927 não liquidaram as insuficiências do trabalho da escola, sobretudo na problemática da eliminação das disciplinas e no enfraquecimento da ligação do ensino teórico com o material da produção, afastando-se do estudo das bases da ciência.

²⁷ Cabe salientar, que naquele contexto e de acordo com a bibliografia utilizada neste estudo, os pioneiros não atribuíam o termo “currículo” à organização do conhecimento escolar. Eles utilizavam o termo “programas escolares”. Isso é compreensível, visto que na literatura o termo “currículo”, sob a perspectiva dos estudos curriculares, aparece a partir da publicação do estadunidense, John Franklin Bobbitt em 1918, denominada *The Curriculum*, justamente quando se iniciava toda a reformulação social na Rússia. Contudo, compreendemos que se trata da mesma dimensão de conceitos, dessa forma, por vezes, trataremos do currículo, naquele contexto.

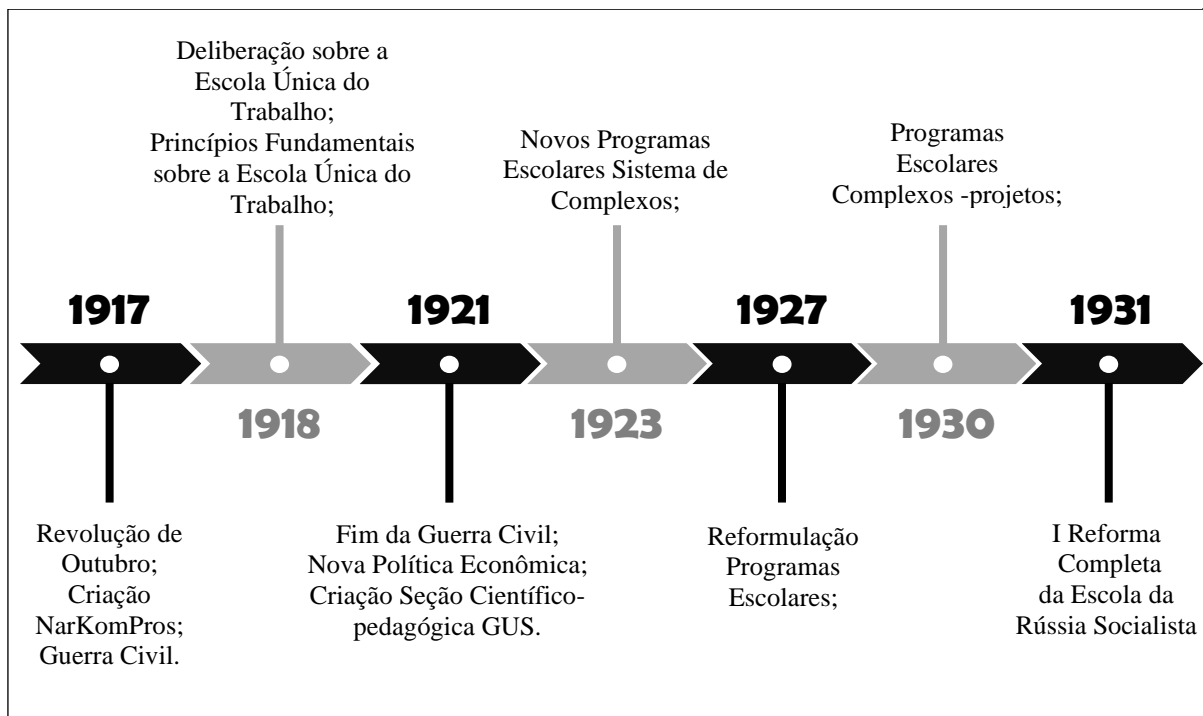
Devido aos limites que ainda se faziam presentes mesmo com as reformulações, em 1929 começam a ganhar força as ideias de eliminação da escola e buscando superar as falhas de implementação do Sistema de Complexos foi feita uma tentativa de construir os programas da escola politécnica por meio do chamado Sistema de Complexo-Projeto, com grande influência do Método de Projetos da Escola Nova (FREITAS, 2009). Nesse mesmo ano, em meio ao efusivo questionamento da eficiência do ensino o comissário A. V. Lunacharsky foi substituído por A.S. Bubnov dentro do realinhamento já na gestão de J. Stalin.

Os dois anos seguintes (1930 e 1931) se destacam pela publicação dos novos programas escolares fundamentados no método de projeto. Para Freitas (2009) esses programas se reduzem a uma lista de conhecimentos de disciplinas específicas ordenados nos complexos-projetos.

Por fim, na perspectiva de superar as falhas do conhecimento entendidas como resultado do Sistema de Complexos, em 5 de setembro de 1931, por meio de uma deliberação do Comitê Central do Partido Comunista, inicia-se uma reformulação completa do sistema educacional, tida como a primeira reforma educacional, marcando a reconstrução de todo o conteúdo e método do trabalho pedagógico através de uma elaboração dentro do sistema de disciplinas (FREITAS, 2009).

Com a finalidade de nos atentarmos aos principais acontecimentos que influenciaram fundamentalmente na cena pedagógica do período e contexto selecionado para este estudo elaboramos a seguinte figura que retrata o processo histórico (Figura 1):

Figura 1: Processo Histórico condensado de acontecimentos educacionais no contexto da Revolução Socialista Russa (1917 – 1930)



Fonte: Elaborado pela autora.

2.2. FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA PEDAGOGIA SOVIÉTICA

Nos valem, neste trabalho, do objetivo de estudo das diversas nuances da formação humana e suas peculiaridades, designadas pelos projetos societários nos quais são fecundadas as propostas educativas de um contexto sócio-histórico. Buscamos, por meio deste estudo, compreender e revelar os aspectos da instrução que são úteis à formação dos diversos “tipos de pessoa” de acordo com os interesses de poder de cada configuração social.

Contudo, conforme já alertamos anteriormente, não ousamos pretender, de forma ingênua, estudar e compreender todos os aspectos dessa totalidade constituída na esfera da educação humana. Dessa forma, nos propomos aprofundar em uma pequena totalidade, que constitui essa totalidade maior, ou uma micro-totalidade dessa macro-totalidade educativa, que por sua vez é parte de uma totalidade ainda maior da realidade humana.

Nessa perspectiva, nos orientamos pelo marco de um estudo curricular ou do estudo dos discursos sobre o currículo que terminam por nortear as concepções educativas e formativas de

uma sociedade. De acordo com Silva²⁸ (2019), um discurso sobre o currículo, ainda que se pautasse unicamente pela restrita descrição de um currículo, com efeito, constrói uma noção particular de um currículo.

Esse discurso sobre o currículo é, ainda segundo esse autor, um compilado das respostas à questionamentos centrais que levam à caracterização desse currículo, dentre eles a seguinte pergunta: “O quê?” (ensinar), ou seja, qual conhecimento é importante ou essencial para composição do currículo (SILVA, 2019). Além dessa seleção de conhecimentos, o currículo também se constitui a partir da designação desses conhecimentos para formar um determinado tipo de ser humano desejável, ou tipo de pessoa ideal para um determinado tipo de sociedade (SILVA, 2019). Assim, acrescentamos ainda às perguntas fundamentais os seguintes questionamentos: “Para quem?” (ensinar esse determinado conhecimento) e ainda “Como?” (ensinar esses conhecimentos).

Nesse contexto, é preciso considerar que o currículo, assim como todo o processo de formação humana, como já vimos, trata-se, essencialmente de uma relação de poder, pois selecionar é sempre uma operação de poder e as teorias de currículo estão ativamente objetivadas no ideal de consenso e obtenção da hegemonia (SILVA, 2019).

Por esse ângulo, assumimos neste estudo a responsabilidade de elaborar o nosso discurso sobre o currículo que emergiu no contexto dos primeiros anos após a Revolução Russa entre o final de 1917 e o ano de 1930, considerando de pronto a indagação “Para quem?” e em seguida tramitando pelo caminho das perguntas “O quê?” e “Como?”, nos justificando sobre a inversão da ordem dos questionamentos, por considerar que a seleção de conhecimentos está inevitavelmente subordinada a qual tipo de ser humano se tem a pretensão de formar em determinado projeto societário. E aqui, tratamos de uma sociedade socialista nascente conduzida pelo poder do proletariado, conforme consideramos na contextualização histórica acima.

Esse discurso sobre o currículo soviético parte, prioritariamente, das diretrizes para a constituição da educação no recorte temporal que nos propomos aprofundar, isto é, nos orientamos pelas orientações previstas nos PFEUT que conduziram, como vimos, à estruturação dos primeiros programas escolares, ou a primeira base curricular após a revolução. Os fundamentos conceituais dos quais trataremos nas próximas seções emergem assim, das mesmas demandas e anseios que culminaram na elaboração desse primeiro marco normativo.

²⁸ Compreendemos que a referência Silva (2019) remete a uma produção bibliográfica similar a um livro-texto e seu discurso sobre o currículo pode revelar um olhar que tende para o pós-estruturalismo. Nos utilizamos aqui apenas de suas ideias interrogativas que levam a uma reflexão sobre “O que é um currículo?”

2.2.1. “Para quem?”

Neste estudo estamos diante da recuperação de uma outra forma de estrutura social que se constituiu efetivamente, a partir do ano de 1917 na Rússia e posteriormente congregando outras nações. Trata-se de uma sociedade revolucionada, cuja condução do poder cabia ao proletariado e transitava-se para a eliminação das classes num futuro iminente. Tinha-se uma dinâmica muito peculiar de governo, de economia, de política e igualmente de perspectiva educativa.

De acordo com Krupskaya (2017), o poder do governo soviético se situava em uma posição diametralmente longínqua à do poder das repúblicas burguesas, mesmo as mais livres e democráticas, pois nessas a participação das massas populares se restringe à eleição de deputados e não para o trabalho prático e reconstrução da vida. Dessa forma, somente com a exclusividade dos Sovietes no aparato estatal se poderia concretizar a real participação dos explorados na construção dessa nova vida (KRUPSKAYA, 2017).

Mas, participar, ou a participação dos explorados não se revela concreta apenas na condução desse aparato estatal, muito além disso, trata-se da atuação ativa dos trabalhadores na produção dessa vida material. E para tanto, é necessária a formação de “um novo tipo de pessoa” apta a essa participação, ou a essa atuação ativa, antes negada à classe trabalhadora pela sociedade capitalista.

Dessa forma, Freitas (2009) sinalizou características da essência desse “novo tipo de pessoa” que se pretendia formar no contexto pós-revolucionário da Rússia Socialista. Para o autor, o ideal de educação era a formação de lutadores que defendessem os interesses da classe trabalhadora. Nas concepções de Pistrak (2009), naquele momento deveriam ser criadas escolas que preparassem os construtores da vida, que ajudassem a criar e fortalecer a nova juventude, formando lutadores e criadores de um futuro melhor. E nas palavras de Krupskaya (2017), “o comunista é, antes de tudo, uma pessoa pública, com predisposições sociais fortemente desenvolvidas, que deseja que todas as pessoas vivam bem, que todas as pessoas sejam felizes”. Assim, esse “novo tipo de pessoa” não é somente um observador passivo, mas um construtor ativo, que deve não só saber como fazer, mas também ser capaz de fazer (KRUPSKAYA, 2017).

A educação por meio de uma instrução politécnica deveria formar pessoas que soubessem o que e por que fazer, ou seja, os verdadeiros donos do processo produtivo, pessoas que entendessem toda a conexão dos diferentes ramos da produção e suas tendências de desenvolvimento (KRUPSKAYA, 2017). Além disso, esse novo tipo de pessoa deveria ser

capaz de aprender durante o processo de trabalho, trabalhar de forma consciente e criativa e aplicar o conhecimento teórico na prática (KRUPSKAYA, 2017).

De acordo com a pioneira Krupskaya já em um dos seus escritos de 1899, a educação pública deveria primar por esse desenvolvimento integral do ser humano, ou formar um ser humano de um novo tipo multilateralmente desenvolvido, visto que se trata do cuidado com as crianças que é retirado da responsabilidade da família e transferido para a sociedade, que deve garantir não apenas meios de subsistência, mas também todo o necessário para um desenvolvimento pleno do indivíduo.

Esse sujeito plenamente desenvolvido é parte de uma sociedade e construtor dela e portanto deve ter, também, consciência de seu papel perante o coletivo. Nesse sentido, a pioneira Krupskaya compreende que é parte do processo educativo, principalmente, o desenvolvimento nos educandos do hábito do ativismo social, ou o hábito de abordar as questões do ponto de vista dos interesses globais por meio da superação da psicologia do pequeno burguês (KRUPSKAYA, 2017). Para a pedagoga, a criança deveria ser capaz de olhar para si mesmo como parte de um todo, ou ter os olhos abertos para aquilo que está ao seu redor, se importando com tudo que é público e conduzindo ativamente um trabalho social, pelo qual é responsável perante o coletivo (KRUPSKAYA, 2017).

Outra questão fundamental é a unicidade da escola. Nessa nova sociedade que transitava para uma constituição apartada da divisão em classes, também a educação não seria segmentada para estratos sociais distintos, visto que esses segmentos simplesmente não mais existiriam. Assim a escola passou a ser designada e entendida como única para todos. Como vimos anteriormente, a escola de preparo intelectual para a burguesia e de preparo para o trabalho operacional para a classe trabalhadora, não mais fazia sentido na Rússia após a revolução, pois o objetivo era formar todos como construtores coletivos da nova vida.

Nos diversos direcionamentos dos PFEUT não poderiam faltar orientações sobre essa unicidade da escola, uma vez que esses orientam sobre os Princípios Fundamentais da Escola Única do Trabalho. De acordo com esse documento, a nova escola deveria ser gratuita em todos os níveis, obrigatória, única e do trabalho. O sistema de escolas regulares deveria se organizar em uma única escada contínua, isto é, todas as crianças deveriam entrar em único e mesmo tipo de escola, começando seus estudos igualmente, com o direito igualitário de avanço pela escada até os seus níveis mais altos.

A nova escola deveria estar disponível para a educação de todos, crianças, jovens, meninos e meninas, homens e mulheres de maneira única e igualitária (KRUPSKAYA, 2017). No entanto, não se tratava da uniformidade, pois as questões e condições de cada região

deveriam ser consideradas na construção dessa nova escola. Pistrak (2015) esclareceu, que consideradas as características diversas de cada região, o desenvolvimento de cada escola será, em partes, assim também distinto, seguindo caminhos dependentes das formas e ritmos da reconstrução socialista em cada localidade.

2.2.2. “O quê?”

Após compreendermos qual tipo de ser humano se pretendia formar no contexto pós-revolucionário na Rússia buscamos entender qual o conteúdo que seria empregado para essa formação. E a seleção desse conteúdo teria como base orientações conceituais, que inevitavelmente se alinhassem organicamente com o novo projeto societário. Dessa forma, reiteramos que, a nova sociedade demandava uma nova educação, com novos objetivos e finalidades e conseqüentemente novos conteúdos.

Como vimos, essa nova sociedade se estruturava na perspectiva de eliminação das classes sociais e na organização do trabalho produtivo, superando a exploração e a divisão das atividades em manuais e intelectuais. Nessa nova sociedade a perspectiva de trabalho era fundamentalmente a relação de transformação que o ser humano, seja ele qual for, estabelecesse com a natureza.

Dessa forma, o conteúdo da nova escola se aportaria no trabalho como princípio educativo naquele contexto que remetia a uma determinada perspectiva organizativa da sociedade. Assim, identificamos e passamos a examinar três categorias fundamentais do conteúdo da Escola do Trabalho, nas quais todo o trabalho educativo está ancorado, sendo elas: o trabalho como princípio educativo, a **atualidade** e a auto-organização.

2.2.2.1. O trabalho como princípio educativo

Tratamos no segundo capítulo desta tese sobre a constituição do trabalho como princípio educativo e sua inserção nos sistemas pedagógicos que buscam uma formação omnilateral ou, ao menos, uma educação mais progressista e democrática. Nessa perspectiva, a PS se estruturou e buscou se desenvolver tendo como fundamento essencial, ou como conteúdo principal, o trabalho em seu viés ontológico, propiciando aos sujeitos uma formação ampla, com armas para se fazerem verdadeiros construtores da nova sociedade.

Tendo, então, como pressuposto o trabalho como princípio educativo ou como principal conteúdo da Escola do Trabalho tratemos agora das formas e aspectos desse trabalho no

pensamento pedagógico dos pioneiros e na sua estruturação nos programas escolares no período estabelecido neste estudo.

De antemão, cabe-nos diferenciar as formas que o trabalho é tratado, ou percebido, nos diferentes modelos educacionais concebidos, já naquele contexto em que a Escola do Trabalho começava a ser desenhada. Nos valeremos aqui da caracterização realizada por Vigotski²⁹, que embora não o tenhamos destacado como pioneiro no processo de constituição da PS, desenvolveu um amplo estudo psicológico com um fundamento marxista e dialético naquele contexto revolucionário, que influenciou e influencia, além de sustentar, até hoje perspectivas pedagógicas emancipadoras.

Segundo Vigotski (2010) o trabalho, de acordo com o desenvolvimento histórico e dentro das possibilidades psicológicas, entra na escola por três vias: em seu aspecto profissionalizante, na sua forma ilustrativa ou pela concepção genuína do trabalho enquanto princípio educativo. Para o autor, a escola profissionalizante, ou escola de ofício coloca o trabalho como objeto de aprendizagem, ou seja, as habilidades para o trabalho são o objeto em si de aprendizagem (VIGOTSKI, 2010). Já na escola ilustrativa, o trabalho é usado como uma ilustração, ou um meio para assimilação de outros objetos ou conteúdos, tendo um papel acessório (VIGOTSKI, 2010). Por fim, a escola genuinamente voltada para o trabalho, o tem como fundamento do processo educativo e matéria da educação, o trabalho se introduz na escola e a escola se introduz no trabalho (VIGOTSKI, 2010).

A escola de primeiro tipo, ou profissionalizante, tem um caráter de estreitamento na formação do indivíduo, que deve adquirir condições para o trabalho, sem com isso adquirir as conceituações teóricas ligadas à atividade que desenvolverá. Nessa classificação, Vigotski a estabelece como escola do ofício para aprendizagem de trabalhos artesanais, conforme era possível estabelecer naquele contexto. Buscava-se uma escola que desse uma formação ampla

²⁹ Lev Semionovitch Vigotski (1896 – 1934): Psicólogo soviético cuja formação multidisciplinar o levou a estudar a psicologia infantil e suas aplicações pedagógicas (VIGOTSKI, 2010). Trabalhou como professor e pesquisador de diversas áreas: psicologia, pedagogia, filosofia, literatura, deficiência física e mental. Atuou em diversas instituições de ensino e pesquisa, ao mesmo tempo em que lia, escrevia e dava conferências. Em Gomel, criou um laboratório de psicologia na escola de formação de professores. Em Moscou, ajudou na criação do Instituto de Deficiências. Escreveu em torno de 200 trabalhos científicos, da neuropsicologia até crítica literária, 'passando por deficiência, linguagem, psicologia, educação e questões teóricas e metodológicas relativas às ciências humanas'. Os pilares do pensamento de Vigotski podem ser assim resumidos em: 1. As funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral; 2. O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico; 3. A relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (UFRGS, 2022).

em um momento de necessidade de crescimento produtivo e avanço no desenvolvimento tecnológico.

A escola ilustrativa, conforme Pistrak (2018) tem em sua essência num aspecto puramente metodológico. Para esse pioneiro, trata-se da posição dos reformistas burgueses que optam por um programa de conteúdos pré-definidos e se utilizam do trabalho para melhor assimilação do conhecimento (PISTRAK, 2018). Nesse sentido, o prejuízo desse tipo de enfoque do trabalho estaria numa aproximação entre trabalho e ciência puramente metodológica, por meio da criação de desenhos, modelos, cartongens que proporcionassem a assimilação dos conteúdos (PISTRAK, 2018). Assim, o ensino ilustrado através de fragmentos do trabalho, ou os objetivos ilustrativos da escola, deveriam ser tomados como secundários na tarefa educativa (PISTRAK, 2009).

Já para Shulgin (2013), a escola ilustrativa não deveria ser ignorada como um todo, uma vez que as aplicações e ilustrações, efetivamente, colaboram na aprendizagem e no entendimento dos conteúdos, tendo este como seu aspecto positivo. No entanto, esse enfoque metodológico não dá conta da inserção verdadeira e organicamente ligada aos princípios da nova sociedade na escola. Para o pioneiro, “por mais que este método seja utilizado, ele não nos introduzirá no ambiente de trabalho, na produção, ele não dará a oportunidade de entender e aprender a viver como os ideais da classe operária, lutar por eles, e isso é fundamental” (SHULGIN, 2013, p. 39).

Nesse sentido, a Escola do Trabalho, que nascia naquele contexto, só poderia se constituir pela genuína compreensão do trabalho como processo e como conteúdo. O trabalho seria a base, ou ponto inicial, de todo o processo educativo. Os programas escolares deveriam partir do trabalho e caminhar “pelo”, e não mais “para” o trabalho, como na escola antiga.

Freitas na apresentação de Pistrak (2018) sintetiza a ideia dessa nova Escola do Trabalho da seguinte forma:

Neste processo de formar-se para assenhorar-se da produção da vida, o trabalho é a categoria central de organização do sistema educativo, desde seu início até o fim. Para fugir da escola livresca, o seu conteúdo tem que estar "justificado" pela vida, assim como as formas que a escola assume precisam corresponder às finalidades da sociedade dos "soviets". E como já não faz sentido a divisão entre trabalhadores que pensam e trabalhadores que executam -sendo necessária uma formação teórica e prática multilateral de todos os produtores da vida- emerge ao longo do tempo um sistema politécnico de preparação para a participação ativa na vida coletiva, que articula várias instituições sociais participantes deste processo, com destaque para o papel da escola com um centro cultural inserido na comunidade. Pela porta de entrada do trabalho, chega-se, por suas conexões, à vida, à auto-organização (pessoal e coletiva) e ao conhecimento sistematizado - em estreita ligação com o estudo da atualidade- que em última instância valida a forma e conteúdo da nova escola (FREITAS in PISTRAK, 2018, p. 15).

Os pioneiros destacaram que o trabalho está no centro e por esse motivo ele adentra a escola como um elemento social e socioeducativo, aglutinando ao redor de si todo o processo formativo educativo (PISTRAK, 2018). Ou ainda que, o trabalho é o fundamento da vida e portanto o fundamento da educação, sendo o melhor caminho para se ensinar a viver com a atualidade e unir-se a ela (SHULGIN, 2013).

A Escola do Trabalho trazia consigo uma característica fundamental do trabalho, que se constituiria em conteúdo, método e processo. Não basta, aqui, levantar como já o fizemos o seu aspecto ontológico. É preciso que apontemos o principal caráter desse trabalho ontológico que os pioneiros cuidadosamente expuseram massivamente, isto é, a qualidade de necessário. Não bastava considerar seu aspecto social, mas era preciso atender a ideia de um “trabalho socialmente necessário”.

Freitas (2009) conceitua de maneira sintética a ideia dos pioneiros em relação ao “trabalho socialmente útil” que não se resume ao trabalho produtivo, mas pode ser tomado da seguinte maneira:

O trabalho socialmente útil é, exatamente, o elo perdido da escola capitalista. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho. Não se trata, portanto de qualquer "atividade". Mais ainda, não se trata de uma "prática teórica" ou de um exercício ilustrativo sobre um determinado trabalho. A escola está conectada ao seu meio, às suas contradições e lutas, as quais necessitam da contribuição da ciência e da técnica - não, porém, como uma simples formadora de "quadros técnicos" (FREITAS, 2009, p. 33).

Dessa forma, o trabalho socialmente útil leva à seleção de conteúdos criticamente analisados, em sentido amplo, colocando a escola na sua relação crítica (de luta e construção) com a vida, com a prática social e com suas lutas (PISTRAK, 2009). E pela exigência de sua utilidade social, esse trabalho não pode limitar-se ao interior da escola, ocorrendo na prática e no meio social, e compreendendo a própria escola como continuidade do meio e não como uma preparação para ele (FREITAS, 2009). Isto é, a escola é parte do meio, organiza sistematicamente o conhecimento do meio e familiariza o estudante com esse meio, do qual ele já faz parte.

Desse trabalho socialmente significativo podemos tirar elementos ético – formativos e métodos de trabalho educativo, com a participação imediata do estudante no trabalho, desde as formas mais simples até as mais complexas (PISTRAK, 2009). Nesse sentido, Pistrak (2018) elencou os tipos de trabalho possíveis naquele contexto para a constituição dessa Escola do

Trabalho socialmente necessário sendo eles: o autosserviço pessoal e coletivo, o trabalho social externo à escola, o trabalho agrícola, o trabalho produtivo na fábrica e o trabalho cuja a natureza é de serviço, dos quais destacaremos o autosserviço.

O autosserviço é amplamente apresentado e discutido tanto por Pistrak (2009, 2015, 2018), quanto por Shulgin (2013), Krupskaya (2017) e Vigotski (2010). Trata-se do serviço ligado essencialmente à aquisição de hábitos culturais e sanitários. Pelo autosserviço pessoal ou coletivo, ou pelo cuidado da higiene individual e dos ambientes, a preparação de refeições e a limpeza dos ambientes, por exemplo, era possível estabelecer um meio de luta contra as epidemias, parasitas, doenças, ou a consolidação de hábitos fundamentais na segurança social da saúde da população (PISTRAK, 2018).

Para Pistrak (2018) por meio do autosserviço seria possível consolidar as ideias da vida coletiva na consciência das crianças através de um cuidado que se estabelece nas relações sociais. Mas, também, seria desejável o entendimento científico desse processo de trabalho, por exemplo, lavamos, limpamos, varremos e devemos nos perguntar como poderíamos tornar tudo isso mais fácil e mais higiênico (PISTRAK, 2018).

Mesmo com todos esses aspectos positivos do autosserviço, ele por vezes, caiu na problemática dos limites impostos pelas condições materiais naquele contexto. A pobreza e existência miserável levou a uma concentração de todo o trabalho nas mãos das crianças e pedagogos, não pela força de um princípio, mas pelas fortes necessidades (PISTRAK, 2009). E, nesse sentido, Vigotski (2010) considerou que as deformações na prática russa dos princípios da escola para o trabalho trazem consequências nefastas de uma interpretação incorreta, como por exemplo no caso relatado de trabalhos exaustivos e insalubres, aos quais eram submetidas as crianças.

Mas essas tipificações de trabalho que foram empregadas na escola, naquele contexto, pairam sobre a conceituação maior do trabalho na escola como base do ensino ou o ensino pela produção, uma produção real, que contém seu lado mais importante, ou como vimos, seu aspecto social. E essa base do ensino seria o centro, ou o critério pelo qual se construíram os programas escolares, se sistematizariam as disciplinas ou se organizaria o currículo.

Dessa forma, a questão do trabalho, como base da educação, o trabalho social, ou a produção real, ou ainda, a atividade concreta socialmente útil, entra na escola como o fundamento sobre o qual se organiza o processo educativo e conseqüentemente, as disciplinas e os conteúdos escolares. Vez que a perda desse aspecto social e essa centralidade no processo, converte o processo educativo na obtenção de algumas técnicas ou hábitos artesanais além de servir somente de instrumento metodológico que dá suporte a fragmentos de um curso

sistemático, tornando o trabalho debilitado, esquartejado e perdendo a sua ideia unificadora e sua essência (PISTRAK, 2018).

E esse trabalho socialmente útil acontece no meio social, em contato com a natureza, e com a sociedade, se articulando com outras duas categorias fundamentais da Escola do Trabalho, a **atualidade** a auto-organização, as quais passamos agora a descrever.

2.2.2.2. A atualidade

A **atualidade** é uma das categorias essenciais da Escola do Trabalho da Rússia socialista e sua compreensão é fundamental para o entendimento do modo como os pioneiros pensavam a nova pedagogia que passaria a reger os processos educativos após a revolução de outubro. Assim como o trabalho, em sentido ontológico e socialmente útil, é o princípio educativo de toda a formação, que se pensava naquele contexto, a **atualidade**, em movimento dinâmico com esse trabalho, também corresponde a uma das dimensões fundamentais do pensamento educacional, bem como dos programas, ou currículos, constituídos a partir de 1917, na Rússia socialista.

Consideremos inicialmente a definição mais explicitamente dada a esse termo, que foi a descrita por Pistrak quando coloca que:

A atualidade é tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso período tem requisitos para crescer e desenvolver-se, que se reúne ao redor da revolução social que está vencendo e irá servir para a construção da nova vida. Atualidade também é aquela fortaleza capitalista, contra a qual conduz o cerco a revolução mundial. [...] atualidade é o imperialismo em sua última forma, e o poder soviético como ruptura na frente do imperialismo, como brecha na fortaleza do capital mundial. [...] A atualidade deve ser compreendida como luta que começa na brecha rompida; esta luta vai aumentar cada vez mais, ficar encarniçada e crescer, enquanto a vitória não venha pela revolução (PISTRAK, 2009, p. 113).

Assim, naquele contexto, o conceito de atualidade circundava o processo revolucionário que estava em curso e se estabelecia no campo do que estava sendo vivenciado e o que estava por vir, a partir daquele processo de tomada do poder pela classe trabalhadora e da luta contra o imperialismo capitalista. Nesse sentido, a atualidade deveria ser entendida e compreendida por todos, e principalmente nos processos formativos, para que se pudesse desenvolver e consolidar meios de resistência e expansão do poder soviético, bem como do poder dos trabalhadores em âmbito mundial.

Para exemplificar a atualidade, naquele contexto, Pistrak (2018) estabelece o radiotelegrafo, a cooperação, a eletrificação, a internacional comunista e os voos entre Moscou

e China como elementos próprios da atualidade. Mas, a religião e a lavoura de arado seriam fragmentos do passado que coexistem com a atualidade (PISTRAK, 2018).

Nessa perspectiva, a tarefa básica da escola, ou seu objetivo, seria então, não apenas o conhecimento da atualidade, mas o seu domínio, a inserção nela, a identificação com ela e sua transformação ativa (PISTRAK, 2009). Ou seja, a escola deveria formar nas ideias da atualidade e a atualidade deveria, como rio amplo, desaguar na escola, de forma organizada (PISTRAK, 2009).

No entanto, a fundamentação marxista, que permeava toda a Escola do Trabalho, assegurava que não se tratava de negligenciar tudo aquilo que não fosse atualidade no trabalho educativo. Pistrak estabeleceu que não se tratava de extinguir o passado, mas o estudo, familiarização, domínio e penetração na atualidade carregava a prerrogativa do conhecimento e estudo do passado, que coexistia, tendo consciência clara de sua condição de fragmentos do que se esvaía (PISTRAK, 2018). Consequentemente, tratava-se de “iluminar o passado com o ponto de vista da atualidade”, no sentido compreendido dessa palavra, “ou seja, com o sentido de luta contra este passado, de transformação da vida na direção da liquidação deste passado.” (PISTRAK, 2018, p. 43).

E, em termos curriculares, para que essa tarefa fundamental da escola começasse a ser constituída seria necessário a análise de todo o trabalho educativo. Os novos programas, os conteúdos, os métodos de trabalho, deveriam, para além de fundamentar-se no trabalho socialmente útil, ser permeados pela atualidade, por seu estudo e domínio.

Pistrak (2009;2018) salientou que todo o conteúdo do trabalho educativo, herdado da escola antiga, deveria ser criticamente revisto, introduzindo nele elementos indispensáveis para o esclarecimento correto da atualidade. Dessa forma, poderiam ser incorporadas disciplinas inteiramente novas e excluídas outras que, do ponto de vista da atualidade poderia se passar sem (PISTRAK, 2009). Isso porque parte do material educativo herdado obscurecia a compreensão da atualidade pela não referência a partes fundamentais da realidade (PISTRAK, 2018).

Pistrak também considerou que as estratégias metodológicas antigas deveriam ser revistas, vez que elas não eram capazes de propiciar a compreensão dos fenômenos em suas mútuas interações. Era preciso “mostrar que os fenômenos em sua atualidade são parte de um processo histórico único e geral de desenvolvimento” (PISTRAK, 2009, p. 115), ou seja, esclarecendo a essência dialética do meio, através da unificação do ensino ao redor de grupo de fenômenos como objetos de estudo (PISTRAK, 2018).

Por esse ângulo, em termos de conteúdos, as disciplinas como as CN, a Física e a Química adquiririam uma nova interpretação sob novos objetivos. Os fenômenos da natureza se tornariam claros, principalmente a partir do seu uso pelas pessoas na produção, eliminando a antiga concepção contemplativa (PISTRAK, 2018).

Já em termos metodológicos, poderiam ser utilizadas estratégias como excursões no campo, na fábrica, banco, mercado, revelando para as crianças verdadeiras partes vitais da vida, isto é, ligando-as com a atualidade (PISTRAK, 2009). Desse modo, seria possível propiciar às crianças a verdadeira participação na grande vida social, de forma a familiarizá-las com as suas necessidades reais atuais e não as preparar para uma vida futura e externa, como era objetivo da escola antiga. Assim, a escola seria parte da vida social, ligada inseparavelmente a ela e racionalmente organizada (PISTRAK, 2009).

Outras conceituações da atualidade levantadas na bibliografia utilizada neste estudo que devem ser ressaltadas são as dadas pelo próprio Pistrak e por Freitas. Pistrak tomando a categoria fundamental do trabalho, compreende também a atualidade como a luta por novas formas sociais de trabalho, vez que o processo revolucionário se consolidava na desamarra da opressão e da exploração do trabalho de uma classe sobre outra (PISTRAK, 2018). E Freitas (2009) conceitua a atualidade como a luta pelo conhecimento e transformação da sociedade e da natureza.

De maneira sintética entendemos a atualidade como o contexto carregado de circunstâncias e limites históricos, além das potencialidades sociais em desenvolvimento. Esse contexto deve estar na base constitutiva do processo educativo, circundando toda a ideia do trabalho ontológico e socialmente útil. E assim, os currículos escolares numa perspectiva formativa ampla, estão vitalmente impregnados desse contexto, isto é, dessa atualidade.

2.2.2.3. A auto-organização

Como vimos o trabalho socialmente necessário, fundamento primeiro da Escola do Trabalho, se articula com duas outras categorias essenciais desse pensamento educacional, que são a atualidade e a auto-organização. Por meio das explicações anteriores compreendemos a dimensão da atualidade como componente essencial do conteúdo dessa nova escola, circundando o trabalho e permeando todos os processos educativos. Avancemos agora para a compreensão da dinâmica da categoria auto-organização dentro do contexto em estudo.

Para Pistrak a construção da nova sociedade só seria possível e bem-sucedida se cada sujeito dessa sociedade tivesse consciência do que era preciso construir, habilidade dominada

com uma formação sustentada pela atualidade, além disso, entender por quais caminhos seria possível realizar essa construção, hábito inerente à auto-organização (PISTRAK, 2009). Assim, o significado da auto-organização, na conjuntura soviética, está ligado à auto-direção, ou a autogestão, não no sentido atribuído pelo capitalismo encoberto pelo individualismo e a competição, mas no sentido de uma organização coletiva para o alcance de grandes objetivos (FREITAS, 2009).

A cultura da auto-organização só teria terreno fértil em condições de real liberdade e iniciativa, uma vez que seria necessária a incorporação por parte dos sujeitos de habilidades e capacidades tais como as de: trabalhar coletivamente, de encontrar o seu lugar no trabalho coletivo, de executar as tarefas organizadamente e a criatividade organizativa (PISTRAK, 2009). Desse modo, a formação de pessoas conscientes do seu papel social e da sua função na construção de uma nova sociedade partiria de uma adesão voluntária aos princípios e necessidades dessa nova sociedade e, essa consciência poderia ser alcançada somente pela sua inteira participação no processo de auto-organização da sociedade.

De acordo com Pistrak, o ensino verbalista não proporcionaria essa consciência social, pois não promoveria o envolvimento real das crianças no trabalho ativo de organização da escola (PISTRAK, 2009). Para o pioneiro, a auto-organização seria um instrumento de revolucionamento da escola, que cumpriria com sua missão cultural primária, que é a formação da personalidade da pessoa apta para a atividade coletiva socialmente útil (PISTRAK, 2009). Nesse sentido, para esse autor, somente na atividade uma pessoa forma-se ativa, somente na ação se aprende a agir.

Os hábitos que se constroem na personalidade humana através da auto-organização permitem aos estudantes tomarem consciência das questões organizacionais da vida, colocando claramente os objetivos e planejando as forças e as condições materiais e coletivas para concretização desses objetivos (KRUPSKAYA, 2017). E a pioneira Krupskaya afirma ainda, que a questão da auto-organização pode ser desenvolvida por meio, por exemplo, do trabalho com o jogo, uma vez que as crianças, nessa atividade, estabelecem planos e escolhem meios para a sua realização.

Para Pistrak as etapas da auto-organização no mundo escolar deveriam partir em torno de tarefas que estivessem atreladas aos interesses das crianças, tarefas essas da vida comum na escola e que exigissem aplicação de trabalho, assim seria definido o círculo de obrigações e a esfera de responsabilidade de cada estudante naquele processo (PISTRAK, 2009). E para esse pioneiro esse método formativo estaria vinculado a todo o conteúdo da vida escolar, como é possível compreender no seguinte trecho:

A questão está em que a autodireção compreendida no sentido de autoatividade ampla dos estudantes, nos limites da vida escolar organizada, desenvolve neles hábitos de trabalho social: a manifestação da iniciativa, a elaboração do plano de atividade, a fundamentação e defesa dele, a organização do trabalho, a participação no trabalho coletivo na qualidade de administrador e de pessoa subordinada, e outros; [...] Dar a possibilidade da juventude definir sua própria vontade para agir, ajudá-la nisso, sistematizando e individualizando seu trabalho e hábitos organizativos; [...] A atividade criativa no campo do estudo das disciplinas científicas (método laboratorial de ensino) de um lado, e o desenvolvimento dos impulsos volitivos no processo de construção autônoma da vida escolar (autodireção) e outros, devem ligar em um todo único a ciência, o trabalho e a vida (PISTRAK, 2009, p. 236).

Nessa mesma perspectiva Krupskaya (2017) afirma que na antiga escola de ensino as atividades dos estudantes se reduziam à escuta e memorização dos conteúdos das disciplinas ministradas pelos professores, ou seja, uma essência formativa mutilada e pobre. Mas, na nova Escola do Trabalho, a criança não apenas escutaria e memorizaria, como também observaria, perguntaria, faria experiências e trabalharia criativamente, compondo uma vida escolar cheia de movimento e emoção (KRUPSKAYA, 2017). Dessa forma, a participação direta na organização do processo educativo por parte das crianças proporcionaria a elas um ensino dinâmico, consciente e efetivo, pois elas estariam imersas em uma atividade de trabalho criativo e assumiriam responsabilidades nesse processo.

E por essa perspectiva uma outra questão que seria ricamente trabalhada na escola por meio da auto-organização seria a disciplina. As crianças compreenderiam com seriedade as suas responsabilidades e as necessidades do trabalho. Elas tomariam para si os problemas do seu cotidiano, eliminando entre elas os conflitos, estabelecendo a ordem por si mesmas (PISTRAK, 2018). Afinal, a vivência de várias formas e esferas organizativas, das mais simples às mais complexas permitiriam aos estudantes experienciar momentos em que fossem condutores, ou dirigentes do processo, e momentos em que deveriam se manter em uma posição de “obediência”, o que seria benéfico para a tomada de consciência da ordem e da disciplina.

Pistrak (2018) pondera que a auto-organização deveria ser uma dimensão tratada com seriedade na escola, com obrigações e responsabilidades sérias, pois as crianças não estavam sendo preparadas para a sociedade, mas já o eram parte da sociedade, já tinham seus problemas, interesses, ideias e tarefas. No entanto, alguns limites deveriam ser considerados pois não deveria recair sobre as crianças tarefas complexas que ultrapassassem suas capacidades, como o estabelecimento dos programas escolares.

A auto-organização deveria ser uma cultura que se constituiria a partir da própria vontade e organização das crianças, ou seja de baixo para cima, e não imposta de cima para baixo, como ocorre no capitalismo. Contudo, os professores deveriam colaborar na condução

dos processos, por meio da experiência, impedindo desvios da finalidade dessa dimensão tão cara à Escola do Trabalho.

Assim, compreendemos a auto-organização num sentido metodológico no trabalho educativo da PS. No entanto, as características, os hábitos e as capacidades almejadas por essa categoria penetram por todo o processo pedagógico terminando por impregnar o conteúdo do trabalho socialmente necessário, com a consciência da coletividade dos estudantes. Entretanto, essa categoria é dotada de nuances, que quando mal interpretadas levam a desvios da finalidade do projeto educativo pretendido naquele contexto.

2.2.3. “Como?”

Após entendermos a base conceitual da Escola do Trabalho, avancemos agora para a compreensão da forma como esses princípios estavam sendo pensados e organizados nos ideais dos pioneiros que compunham o Narkompros.

Os métodos pelos quais a Escola do Trabalho tomaria corpo, assim como o seu conteúdo se fundamentavam em uma visão de mundo marxista e pretendiam organizar o processo educativo de modo a atender as novas finalidades da escola da nova sociedade. Dessa forma, partindo do ideal de uma escola que formasse um ser humano multilateralmente desenvolvido e construtor da nova sociedade, o conteúdo do trabalho como princípio educativo deveria ser organizado dentro de uma escola concebida nos ideais da politecnicidade e com programas de estudo que atendessem a esse fim.

Nesse sentido, nos ocupemos agora de destrinchar as particularidades desse processo de organização do material educativo, idealizado para a Escola do Trabalho. Trataremos das questões da politecnicidade, dos programas de estudo, do sistema de complexos, do currículo de ciências e das influências das heranças burguesas nesse processo.

2.2.3.1. Politecnicidade

A Escola do Trabalho que estava se constituindo no seio de uma nova pedagogia socialista, dentro de um novo projeto societário, com novas perspectivas e finalidades, tinha como essência um trabalho pedagógico a partir de uma leitura de mundo marxista da realidade. Dessa forma, a formação dos sujeitos, naquele contexto, se orientava para a tendência da politecnicidade.

Com o intuito de afastar as tendências incorretas do trabalho na escola, abordadas anteriormente, isto é, a perspectiva contemplativa de educação geral, que se utiliza do trabalho

como metodologia ilustrativa e o objetivo profissionalizante estreito, Pistrak (2018) salientou a importância de uma boa formação multilateral. Para ele, a tarefa da escola consistia em dar ao estudante um bom desenvolvimento politécnico e social geral para orientação prática na vida, não deixando de lado a orientação para uma profissão específica, mas sempre com uma inclinação científica e integrada da relação da teoria com a prática. Nas palavras dele era:

preciso combater a profissionalização estreita e apressada que conduz a um enfraquecimento da formação geral que é o centro da escola, e a especialização alcançada não terá uma suficiente e sólida ligação com toda a atualidade, com as tarefas gerais da construção soviética (PISTRAK, 2018, p. 125).

Nesse sentido, a nova escola deveria ser concebida a partir da correta colocação da formação politécnica e social, possibilitando a introdução de fundamentos de uma dada profissão, ou seja, a atividade prática dos estudantes conduzida de forma ampla em um campo de trabalho escolhido, com estreita ligação com a educação geral (PISTRAK, 2018). E a busca por essa ligação entre o trabalho e a ciência não estaria na mesquinha metodologia do “ensino do trabalho”, segundo o pioneiro, compreendendo a valoração dos conhecimentos teóricos em si, mas a procura deveria se ater a síntese natural entre teoria e prática por meio das finalidades dos trabalhos e atividades de ordem socialmente útil (PISTRAK, 2009).

Pistrak considerava que, mesmo em condições materiais desfavoráveis e em um contexto de transição, a escola politécnica já era uma realidade e uma necessidade para a nova sociedade que nascia. Para ele, a escola que fazia conhecer na teoria e na prática todos os principais ramos da produção e que estaria em estreita ligação com o trabalho socialmente produtivo, nascia com as novas perspectivas pedagógicas que já estavam sendo postas (PISTRAK, 2015).

Com as bases conceituais de Marx, já vistas neste estudo, a escola politécnica da Rússia socialista também se distinguiria pela participação direta das crianças no trabalho produtivo, pelo conhecimento na teoria e na prática dos princípios científicos gerais de todos os processos de produção e pela união do trabalho produtivo com a educação física e com o desenvolvimento intelectual adequadamente organizado (PISTRAK, 2015). Essa nova constituição pedagógica, com esses novos fundamentos e princípios conceituais, se firmava na perspectiva de que na ditadura do proletariado a escola deixava de apenas refletir a realidade e começaria a influenciá-la (PISTRAK, 2015).

Do ponto de vista curricular, Pistrak apontou que os programas da GUS, os quais analisaremos a seguir, já representavam em si mesmos algum nível de transição para o ensino politécnico, colocando a importância do conhecimento das bases científicas dos principais ramos da produção, ou seja dos ramos da produção que definem e impulsionam a economia

nacional. Nesse sentido, a extração e transformação de energia, o processamento de materiais, principalmente metais, a engenharia civil, a indústria química de base, os transportes e comunicações, além dos mais importantes ramos da produção agrícola, deveriam fundamentar o processo de escolha dos conteúdos que seriam tratados na escola (PISTRAK, 2015).

Muito embora o contexto demandasse um elevado quadro de técnicos para o desenvolvimento industrial - o que se faria por meio de uma rápida e antecipada profissionalização - de maneira geral os pioneiros que conduziam o Narkompros, principalmente Krupskaya e Lunacharsky, defendiam o objetivo politécnico da escola afastando a ideia de uma formação especializada estreita. Para eles, a escola estava imersa na criação de uma nova vida social, cujas possibilidades estavam sendo abertas pela revolução. Assim, essa instância social deveria se ocupar do novo ser humano para essa nova sociedade, superando a visão iluminista e idealista da escola “esclarecedora” e que por si só conduziria à mudança da sociedade (KRUPSKAYA, 2017).

Krupskaya entendia que apesar da escola politécnica não fornecer um especialista pronto, ela dava a possibilidade aos estudantes de aprender rapidamente e por completo uma profissão escolhida, superando uma especialização estreita e prejudicial e principalmente fornecendo a perspectiva necessária para a construção da nova vida (KRUPSKAYA, 2017). Nesse sentido, a pioneira assegurava que a escola politécnica prepara para o trabalho, mas não somente pelo desenvolvimento da habilidade de trabalhar individualmente, mas fortalecendo a capacidade para o trabalho coletivo e a organização desse trabalho. E naquele momento histórico a capacidade de organizar se fazia primordial, visto que a base do comunismo era uma excelente organização racional do trabalho social no interesse de todo o coletivo (KRUPSKAYA, 2017).

Assim, as questões da educação mudam de acordo com os objetivos da educação (KRUPSKAYA, 2017). Dessa forma, partimos do fundamento que a Escola do Trabalho, que nascia da revolução social e por tanto revisitava todos os objetivos educativos da sociedade, naquele contexto, seria construída com os conteúdos do trabalho como princípio educativo e pelo método consolidado nos princípios da escola politécnica. E a partir dessa orientação geral, todo o currículo seria estruturado por meio dos programas de estudo, os quais passaremos a examinar com mais profundidade.

2.2.3.2. Programas de Estudo

A nova Escola do Trabalho estava sendo cunhada no seio de uma sociedade que também se construía, após a Revolução Socialista na Rússia. Como temos reiterado, cada projeto de

sociedade pede o seu projeto de educação, sendo essas duas dimensões de uma unidade orgânica. Então, para a nova sociedade russa seria necessária a construção de uma nova escola, com novos princípios pedagógicos, com novos conteúdos, com novos métodos, isto é, com um novo currículo. Dessa forma, conforme relatamos na sistematização dos processos históricos pedagógicos, após o intenso debate dos anos iniciais pós-revolução, a GUS publicou em 1923 seus esquemas, ou programas escolares que serviriam de parâmetro para o novo ensino que se estruturava.

Esses novos programas escolares tomaram o papel das disciplinas sob uma nova perspectiva, buscando afastar da essência do conhecimento dos conteúdos pelos conteúdos, da disciplina pela disciplina, da ciência pela ciência. O novo esquema curricular procurava garantir o trabalho como princípio educativo em seu eixo central, ao redor do qual se articulariam as disciplinas, com a finalidade única de compreensão e de estudo da atividade de trabalho das pessoas.

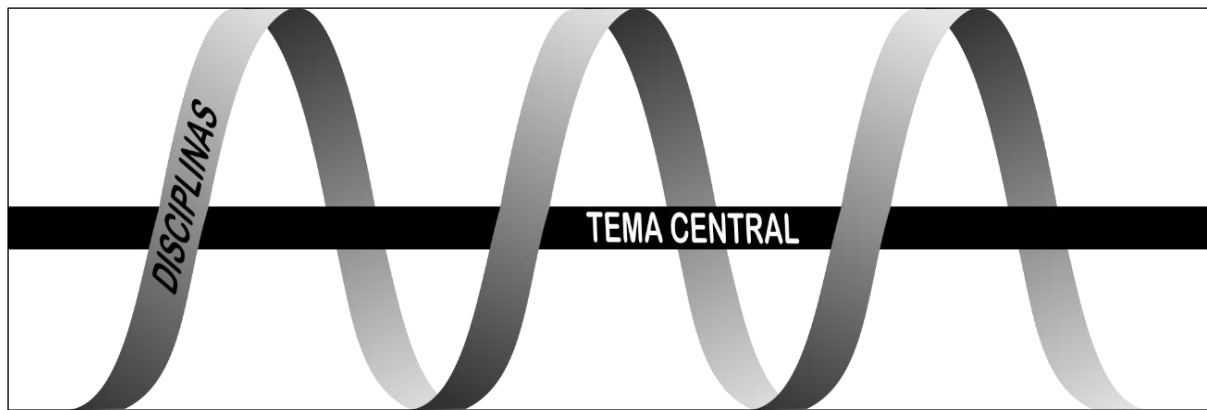
Os programas curriculares de 1923 pretendiam, sobretudo, desenvolver um enfoque marxista na reelaboração do trabalho educativo, repensando a relação entre trabalho, conhecimento e ensino (FREITAS, 2015). E essa reformulação foi organizada em um novo sistema de estudo, denominado Sistema de Complexos, os quais trataremos com mais detalhe a seguir.

Para atender a essa fundamentação marxista do processo educativo a premissa fundamental seria a organização politécnica do estudo. Ou seja, deveriam ser ensinadas as bases científicas dos principais ramos da produção. Ou ainda, pela apropriação dos principais conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, o estudante dominaria solidamente os métodos científicos fundamentais, que lhe propiciaria lidar com os fenômenos da vida concreta, ou seja, teria o conhecimento necessário para dominar a atualidade (PISTRAK, 2018).

Dessa forma, Pistrak (2009) considerava como caminho viável para essa nova construção curricular, o desenvolvimento de um trabalho com temas. Os planos sistemáticos de cada disciplina estariam interligados e constituídos de forma a atender o estudo de determinado tema. E esses temas seriam elaborados a partir da atividade de trabalho das pessoas, por exemplo, um fenômeno da fábrica receberia o olhar de diferentes pontos de vista, ou seja, o enfoque das disciplinas (PISTRAK, 2009). Para o pioneiro, os temas ajudam os estudantes a interagirem de forma consciente com os cursos das disciplinas, possibilitando a aplicabilidade dos métodos das diferentes disciplinas, conjuntamente ao estudo científico multilateral de um complexo único global (PISTRAK, 2009).

Dessa forma, começamos a compreender que os programas escolares pós-revolucionários, traziam consigo uma marca organizativa, que desencadearia toda uma nova perspectiva educativa. Isto é, a constituição primeira a partir de temas, que emergem da atividade de trabalho das pessoas, difere dos currículos tradicionais que partem da organização sistemática de disciplinas para as quais se voltam todos os estudos e exemplificações. Procuramos ilustrar a ideia básica desse novo esquema organizativo curricular na figura a seguir (Figura 2):

Figura 7: Esquema organizativo dos programas escolares de 1923



Fonte: Elaborado pela autora.

Para Pistrak (2015) a constituição dos programas escolares necessitava primeiramente de uma concepção concreta geral da escola politécnica e para isso era preciso: estabelecer de forma detalhada o círculo de habilidades e experiências, na esfera do trabalho politécnico que deveriam ser aprendidas em cada idade escolar; estabelecer a natureza e o volume dos conhecimentos politécnicos, ou seja, a melhor forma de organização dos principais ramos da produção no ensino escolar, compreendendo o eixo de ensino politécnico; por fim deveria se identificar os conhecimentos educativos gerais determinados por esse eixo do ensino (PISTRAK, 2015).

Pistrak complementa ainda, que o foco no eixo politécnico propicia o conhecimento, na medida do acessível para cada idade, dos princípios científicos dos processos de produção, trazendo o domínio das principais técnicas de processamento de materiais e elementos dos processos tecnológicos (PISTRAK, 2015). Isso sem cair, no entanto, numa preparação teórica acanhada, conforme temiam as críticas severas ao novo sistema, sendo elas refutadas pelo pioneiro nos seguintes termos:

Não há necessidade de recear que por este caminho nós vamos reduzir a preparação teórica do estudante. Se em todas as questões da técnica tentássemos obter um embasamento científico e técnico, teríamos que recusar por completo coisas como, por exemplo, o "rádio amador", pois um adolescente de doze-quinze anos certamente não consegue compreender completamente os conceitos teóricos de capacitância e autoindutância na eletricidade e, no entanto, opera plenamente com eles por toda parte, brincando com bobinas e condensadores, cujas explicações sobre os processos da válvula eletrônica são inacessíveis para ele, mas com os quais trabalha o tempo todo [...] (PISTRAK, 2015, p. 42).

As críticas à nova perspectiva do processo educativo, mais especificamente, da constituição dos programas escolares, se afirmavam nas ideias e opiniões acadêmicas solidamente assentadas, principalmente entre os professores. Para Pistrak (2015) deveria ser destruído o obstáculo fincado entre o curso teórico das disciplinas e a sua transformação em um instrumento prático de conhecimento da vida e da produção. Pistrak ressalta ainda que, os críticos, isto é, os representantes das disciplinas isoladas as ensinavam como ciências popularizadas. Entretanto, nesse novo projeto societário, a escola não era lugar apenas de estudos de ciências separadas, ensinadas de forma popular. Para Pistrak, muito embora esses professores visualizassem em seus alunos, futuros físicos, químicos, matemáticos, cientistas da natureza, etc., na grande maioria das situações eles não seriam esses especialistas, mas sim construtores da sociedade, membros da produção, o que, para o pioneiro, significava, antes de tudo, que seriam pessoas capazes de pensar política e tecnicamente, capazes de elevar independentemente os conhecimentos teóricos necessários (PISTRAK, 2015).

E para superar essa barreira Pistrak propõe o rompimento do invólucro das disciplinas, superando o aprisionamento do material educativo na escola, o que poderia ser concretizado por meio do Sistema de Complexos, como veremos a seguir.

Mas, não bastava articular as disciplinas em torno de um tema central e desenvolvê-las de forma a atender o eixo politécnico e interligadas entre si. Os novos objetivos educativos exigiam, também, um exame das disciplinas para constatar a sua real necessidade no processo de aprendizagem. Mais uma vez, entendemos que os novos programas escolares, estabeleci- am o ensino das disciplinas, fundamentadas em um tema central, mas sem um fim em si mesmas. A presença de qualquer conteúdo no currículo estava condicionada à sua necessidade para o entendimento do tema.

Nesse sentido podemos compreender a ideia central dos pioneiros em relação à constituição dos programas escolares nas seguintes colocações de Pistrak:

[...] nem o trabalho e nem os conhecimentos científicos constituem fins em si mesmos. Isso significa que a questão não está nem na própria ciência e nem no próprio trabalho, mas em algo mais geral, exterior, que define o lugar tanto da ciência, quanto do trabalho no sistema geral da educação. A questão está nas finalidades gerais da educação do ser humano [...] o trabalho é definido como a participação ativa na

construção da atualidade e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada, isto é, como uma interpretação desta atualidade [...] não é a imediata junção do ensino e o processo de trabalho, mas a sua ligação às finalidades gerais da vida. É compreensível, portanto, que na escola o momento específico da atividade de trabalho da criança e o ensino possam transcorrer sem a imediata ligação com as disciplinas e que os conhecimentos científicos - teóricos, e mesmo abstratos, possam, eventualmente, ser aprendidos puramente pelo caminho teórico, sem aplicação ao correspondente "processo de trabalho". O importante é que o trabalho e os conhecimentos científicos tenham uma única orientação, que a teoria seja generalizada e sistematizada pela prática, e que a prática, afinal de contas, seja baseada nos conhecimentos científicos. [...] é importante apenas que os conhecimentos teóricos não sejam uma coisa em si, para assimilação dos quais aplica-se o trabalho, mas que o trabalho e a ciência sejam sintetizados na marcha geral para o regime socialista, para que eles conjunta e inseparavelmente conduzam para as nossas finalidades da educação (PISTRAK, 2018, p.155).

Reiteramos, que essa mudança de perspectiva organizativa estava intimamente associada à mudança social que estava em curso. A mudança dos conteúdos e métodos do processo educativo que procurava afastar o academicismo, ou o estudo das disciplinas com fim em si mesmas, partiram de uma drástica ruptura com as relações sociais estabelecidas com o trabalho e as suas necessidades formativas. Assim, esse novo currículo, se estruturou em proposições dos pioneiros num sistema organizativo, denominado Sistema de Complexos, o qual passamos agora a analisar com mais acuidade.

2.2.3.3. Complexos

Fiéis à adoção de uma visão de mundo marxista e seus desdobramentos em todas as esferas da sociedade, os pioneiros procuraram desenvolver métodos e sistemas, que pudessem contemplar um trabalho fundamentado em uma orientação materialista histórico dialética em todos os processos educativos após a revolução. E no que se refere ao currículo, como temos compreendido, não se tratava da implantação de uma disciplina sobre o marxismo, mas da própria impregnação desse ponto de vista em todo o trabalho pedagógico.

Como vimos, os conteúdos e as disciplinas dos novos programas escolares, não poderiam, assim, ter um fim em si mesmas e não poderiam ser a base para organização e sistematização do conhecimento. Naquele contexto, o princípio educativo passou a ser o trabalho e a partir dele todo o conteúdo e o método da formação das pessoas seriam ordenados. Nesse sentido, a estratégia adotada a partir dos programas estabelecidos pela GUS, em 1923, foi o Sistema de Complexos, como eixo de organização do currículo.

O Sistema de Complexos difere, então, do antigo Sistema de Disciplinas, exatamente no seu ponto de partida. Nesse sistema ultrapassado, os currículos ganhavam sua estrutura a partir das unidades disciplinares que davam toda a tônica do desenvolvimento dos processos e

método de ensino, tendo como fundamento a ciência compartimentada em cada curso sistemático.

De acordo com Krupskaya (2017), em sua Carta Metodológica, elaborada com a finalidade de auxiliar na implementação do Sistema de Ensino por Complexos, o sistema de ensino por disciplinas prendia os estudantes em confusões e contradições e os afastava da vida concreta, da realidade. Para a pedagoga, as disciplinas escolares separadas, isoladas ou com pouca ligação entre elas era uma característica peculiar de um ensino puramente verbalista e livresco (KRUPSKAYA, 2017). Já o Sistema de Complexos, com sua fundamentação marxista, buscava a unidade ou a totalidade. A ideia era de compreender a complexidade particular de um fenômeno, tomado da realidade, que determinava o tema central de estudo (KRUPSKAYA, 2017). Dessa forma, o centro do estudo, ou o tema, essencialmente ligado à atividade de trabalho das pessoas, seria o grande complexo.

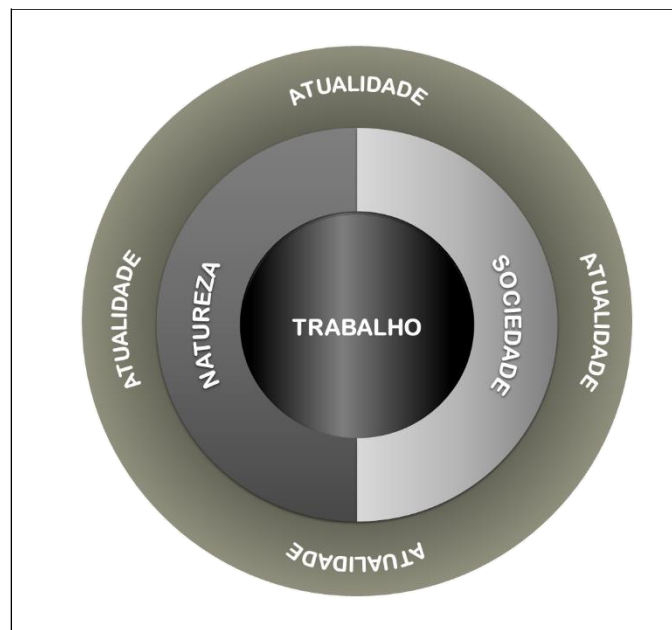
No entanto, Freitas (2009) compreendeu que o método dos complexos não se posicionava diametralmente oposto aos métodos de ensino ou instrução. Para esse autor, os complexos propiciariam, principalmente, a determinação do objeto de estudo, em outras palavras, seria o método de disposição do material de estudo e exigia coordenação e síntese dos fenômenos estudados, sem com isso pretender limitar os métodos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos. Assim, o complexo seria um espaço articulador e não a “desdisciplinarização”, ou a relativização e diminuição do conteúdo escolar (FREITAS, 2009).

Mas, Krupskaya (2017) alerta para o fato de que o Sistema de Complexos não visava a debilitada ligação entre disciplinas. Em sua essência, esse sistema buscava a ligação entre os fenômenos da vida e o estudo desses fenômenos em sua complexidade, ou nas suas interações e correlações. Nesse sentido, o novo currículo não abarcaria um amontoado de disciplinas, carregadas das finalidades da sociedade antiga, mas seria uma completa revisão dos fundamentos e dos objetivos da educação, tratando agora o conhecimento a partir dos fenômenos da realidade, essencialmente daqueles ligados à atividade de trabalho das pessoas.

De maneira geral, a finalidade primeira do Sistema de Complexos era romper com o conflito entre teoria e prática, entre o ensino do conhecimento acumulado pela humanidade e a própria vida concreta. Nesse sentido, Krupskaya (2017) afirmou que a finalidade da escola era proporcionar à criança a compreensão da realidade viva, esclarecendo as relações que existem entre os fenômenos da vida real. E Freitas (2009) reafirmou compreendendo a tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, através do rompimento com a visão dicotômica entre teoria e prática, que se buscava na Escola do Trabalho.

E para a constituição desses complexos seria necessário o levantamento de temas que partissem do trabalho socialmente útil, que como vimos, compreende a relação entre o ser humano social e a natureza, num dado contexto. Isto é, o trabalho está no centro de toda articulação do processo educativo, fundamentado na relação entre natureza e sociedade, imersos na atualidade, que lhe atribuem sentido. Nesse sentido, procuramos esboçar a ideia de organização de um complexo no esquema da Figura 3.

Figura 20: Esquema Organização dos Complexos



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, Freitas (2009) também esclareceu que os complexos se constituem por meio de uma ideia central articuladora, que reúne ao redor da categoria ontológica do trabalho seus aspectos inerentes, ou seja, a natureza e a sociedade. E para o autor, essas três dimensões, em conjunto, devem refletir a complexidade da realidade tomada para estudo, isto é, sua dialética e sua atualidade, suas contradições e suas lutas, além do seu desenvolvimento enquanto natureza e enquanto sociedade, partindo sempre do trabalho das pessoas (FREITAS, 2009). E nesse processo de apropriação desses conhecimentos, visando dominar a atualidade, estabelece-se o desenvolvimento da autodireção e o acesso às bases das ciências (FREITAS, 2009).

Esse processo de constituição dos complexos, de acordo com Krupskaya (2017) segue etapas metodológicas, que se iniciam pela determinação do objeto a ser estudado, seguido do

ordenamento do material e da coordenação e síntese do fenômeno estudado. Mas, há que se ressaltar que não se trata de estágios aleatórios, os temas não são causais nem estreitos, mas sempre ligados à finalidade da escola e aos interesses das crianças, buscando também, uma ligação natural entre seus elementos (KRUPSKAYA, 2017).

Aprofundando nessa questão dos temas escolhidos para os complexos tomamos as orientações de Pistrak (2018) que esclarecem que os temas fundamentais do complexo não poderiam ser determinados pela estruturação das disciplinas, mas sim pelos esquemas da GUS, não poderiam ser temas ocasionais e sem importância, mas significativamente relevantes na ampliação da compreensão da atualidade. Assim, o objetivo deveria ser sempre ampliar o horizonte das crianças, revelando o real e suas ligações básicas, por meio de um complexo definido, capaz de esclarecer da melhor forma possível a ligação entre os fenômenos (PISTRAK, 2018).

Nesse sentido, outro aspecto importante da constituição dos complexos era profundidade da abordagem dos temas. Para Krupskaya (2017) os complexos deveriam seguir uma regra didática, pela qual a realidade seria tomada sempre a partir de temas mais próximos em direção a temas mais distantes da vida dos estudantes, começando por assuntos ligados à família e a escola, em seguida campo e cidade, adiante o bairro, a cidade, a província e a região e por fim a URSS, sempre aprofundado e ampliando o conhecimento, os fenômenos e suas ligações internas.

E o processo de instituição do Sistema de Complexos ganha uma discussão mais aprofundada, entre os pioneiros, em relação à escola de Segundo Grau, uma vez que se tinha a ideia de uma facilidade maior de implementação desse sistema na escola de Primeiro Grau, haja vista a concentração do trabalho escolar na responsabilidade de um único professor. Já no segundo grau, as disciplinas se faziam mais evidentes e o ensino era segmentado entre especialistas de diversas áreas, demandando um trabalho unificador ainda mais intenso e uma revisão mais apurada do material educativo.

Pistrak (2018), nesse aspecto, ressaltou que o complexo na escola de Segundo Grau não poderia ser tomado do ponto de vista da reunião de todas as disciplinas, que procuravam analisar alguma particularidade do tema, mas sim da unificação de todas essas disciplinas em torno de uma ideia e objetivos únicos, alcançados por meio do tema do complexo. Dessa forma, seriam reforçados os princípios da escola soviética quanto à subordinação das disciplinas e da ciência pura às finalidades gerais da escola, organicamente vinculadas aos objetivos da nova sociedade.

Nessa perspectiva, Freitas (2009) analisa que no segundo nível, a condução das aulas em disciplinas específicas demanda um conhecimento profundo e a complexidade alcança outra

esfera, exigindo um trabalho coletivo amplamente articulado. O autor esclareceu que a essência dos complexos, enquanto unidade curricular, estaria na sua capacidade de articular as bases das ciências, ou os conceitos das disciplinas de forma dialética, interligando os fenômenos e elevando essa interligação até a consciência dos alunos. Desse modo, os complexos, compreendidos da forma correta, não buscam a eliminação das disciplinas, mas a ligação interna consciente dos fenômenos, ou seja, a intenção é que os alunos compreendam que os fenômenos tratados em cada disciplina possuem uma ligação interna consolidada com outros fenômenos e fatos, elucidados por outros pontos de vista, chegando a uma compreensão dinâmica e uma síntese consciente (FREITAS, 2009).

Nas palavras de Krupskaya (2017), os novos programas não buscavam a expulsão das disciplinas da escola, mas objetivavam torná-las vivas e não abstratas, ou seja:

Assim como na própria vida os fenômenos específicos não se encontram isolados uns dos outros, também na escola eles devem ser estudados no complexo, em sua complexidade, em suas inter-relações, e deve estabelecer-se a sua síntese. No entanto, esta síntese não elimina a análise, não exclui a possibilidade e até mesmo a necessidade de se decompor a “complexidade” em seus elementos, mas, então, estes elementos devem, novamente, unirem-se com uma nova e mais clara luz, em novas combinações, com novos dados. (KRUPSKAYA, 2017, p. 333).

Por essa perspectiva, tendo em vista o objetivo do estudo fundamentado nos fenômenos e na realidade viva e não nas disciplinas, torna-se natural a maleabilidade das fronteiras dos componentes curriculares e se estabelece uma ligação mais orgânica (FREITAS, 2009). Nas colocações de Pistrak (2018), os temas parciais integrados constituem elos de uma única corrente, que conduz ao domínio da atualidade, ampliando o horizonte do estudante, englobando dialeticamente a matéria.

2.2.3.4. Nuances do sistema pedagógico de John Dewey na Escola do Trabalho

No final do século XIX e início do XX, nos Estados Unidos assim como em outras partes do mundo, educadores visavam sistematizar os problemas de cunho educacionais oriundos de novas demandas sociais que estavam diretamente ligadas ao movimento de urbanização e industrialização vigente na época, configurando, assim, estudos relacionados a questões curriculares.

Krupskaya (2017) destacou que a emergência desse novo pensamento pedagógico que contemplasse uma formação mais ampliada, levando em conta as necessidades profissionais e superando a escola puramente do ensino, se justificava seguramente pela questão econômica, pois a negligência da formação profissional da nova geração terminaria por reduzir o montante

das forças produtivas de um país. Por isso, os países burgueses, como os Estados Unidos e a Alemanha começaram a dedicar atenção a esse tipo de formação transformando a escola do ensino em escola do trabalho (KRUPSKAYA, 2017).

Assim, as demandas de trabalho foram modificadas pelas novas exigências dos sofisticados processos administrativos e de produção em larga escala. Por isso, segundo Moreira e Silva (1994, p. 9 e p.10), o intuito das novas pesquisas curriculares era de:

planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos [...] O sucesso na vida profissional passou a requerer evidências de mérito na trajetória escolar.

Além disso, o processo migratório ameaçava a cultura e os valores da classe média estado-unidense, então, passou a ser fundamental um projeto nacional com a intencionalidade de restaurar e ensinar crenças e comportamentos. Desse modo, a escola foi o cenário para a apropriação da cultura e valores sociais vigentes, assim como espaço para adaptar às exigências econômicas.

Uma referência importante desse movimento é expressa pelos escritos de John Franklin Bobbitt - *The Curriculum* (1918) - cuja definição de currículo está relacionada com os princípios da administração científica proposto por Taylor, em que a característica principal é a eficiência.

Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. (SILVA, 2019, p.23)

Para Bobbitt era fundamental preparar o aluno para a vida adulta por meio da aquisição de destrezas necessárias para as ocupações profissionais de forma eficiente. Isso deveria ocorrer por meio de conjuntos de atividades escolares em que a especificação precisa dos objetivos estava em consonância com as atividades humanas encontradas em sociedade, compondo procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que pudessem ser mensurados.

Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. (SILVA, 2019, p.23)

Nesse período, os currículos efficientistas concorriam com tendências mais progressistas, que visavam reduzir as desigualdades sociais ocasionadas pelas disputas geradas pelo processo de urbanização e industrialização. Um dos representantes do progressivismo é John Dewey,

seus escritos antecedem as propostas de Bobbitt e considerava que “o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23).

Discutindo essa proposta, Teitelbaum e Apple (2001) afirmam que Dewey tinha a percepção que a aprendizagem era um processo contínuo e que a essência do currículo deveria consistir na resolução de problemas sociais. Considerava que o processo educativo escolar deveria ocorrer por meio da participação ativa e pela troca de experiências coletivas que incluía todas as esferas da vida, a política, a cultura, a economia, a família.

Para Dewey, a chave do desenvolvimento intelectual, e consequentemente do progresso social, era a escolarização [...] Dewey destacou a natureza moral e social da escola e acreditava que esta poderia servir como uma “comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária”, particularmente uma sociedade que dinamizava activamente o crescimento da democracia que havia sido minimizado pela sociedade urbano industrial. (TEITELBAUM E APPLE. 2001, p. 198)

É importante assinalar que essa perspectiva de currículo contrastava com o modelo “fabril” e “eficiente” de Bobbitt, em que as matérias escolares eram desligadas do conteúdo social e privilegiava uma preparação para a vida adulta. Sua preocupação era muito mais com a democracia do que com a economia, “numa perspectiva de que a escola é a vida e não uma preparação para a vida”, ela deve proporcionar aos estudantes maneiras de seguirem ativamente na vida democrática.

Nessa perspectiva, com a concretização da revolução na Rússia e a necessidade de construção de um novo sistema educacional que atendesse aos interesses da classe trabalhadora que ascendeu ao poder, observou-se a busca por experiências pedagógicas europeias e estadunidenses, tidas naquele contexto como o que se tinha de mais avançado no campo educacional. Consolidados em seus objetivos de transformação da escola tradicional, em uma escola do trabalho, os revolucionários angariaram características de sistemas pedagógicos que contemplassem essa nova perspectiva escolar, dentre elas as orientações de Dewey no contexto dos Estados Unidos.

Apesar do sistema pedagógico proposto por Dewey compreender aspirações progressistas, que buscavam uma formação mais integral dos trabalhadores, muitas críticas à adesão a seus princípios pedagógicos foram tecidas por soviéticos contrários a um aproveitamento incondicional de experiências burguesas. E, nesse sentido, há que se desvelar as nuances desse processo, além dos acertos e erros dessas críticas.

Na análise de Leher (2017) os motivos que levaram a uma certa incorporação da cultura burguesa, mais especificamente no âmbito educacional, após a revolução são da ordem da

escassez. As condições materiais eram escassas, muitos professores do quadro técnico pré-revolucionário eram desertores ou não apoiavam revolução, a população era em sua maioria analfabeta e a produção se fixava, sobretudo, no trabalho agrário de baixo desenvolvimento tecnológico e em condições medievais.

Nesse sentido e com a necessidade de afirmação do poder popular, em meio ao transcurso da guerra civil, o baixo nível cultural da população, ou a escassa escolarização ia contra a meta de consolidação do poder soviético. O sucesso da revolução dependia de quadros técnicos que impulsionassem as forças produtivas, a elevação da produtividade era um tema crucial nesse contexto (LEHER, 2017). Assim, a revolução estava compelida a aceitar e legitimar a herança burguesa dos especialistas, da ciência e da técnica, produzidos pelo capitalismo e organicamente nutridos de concepções e hábitos burgueses (LEHER, 2017).

Além disso, seria fantasioso supor que fosse possível e factível a inauguração de uma cultura proletária inteiramente nova, sem resquícios de concepções burguesas, culminando com um novo sistema educacional já no ato da revolução. Assim como as massas devem ter acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, os processos formativos também são constituídos a partir de experiências vivenciadas no contexto burguês, que devem ser incorporados criticamente para alcance dos objetivos e metas socialistas.

Nessa perspectiva Shulgin (2013) teceu observações sobre o sistema pedagógico de Dewey e o seu uso na tarefa de construção de uma nova escola do trabalho que os pioneiros enfrentavam naquele contexto. Assim como outras experiências pedagógicas na Europa, as proposições de Dewey norteavam uma formação mais ampliada para os trabalhadores americanos e de acordo com Shulgin, a busca pela formação mais consciente do trabalhador procurando erradicar a especialização estreita era o conceito forte e positivo da pedagogia deweyana (SHULGIN, 2013). Afinal, no contexto da tomada do poder pela classe trabalhadora e com os novos objetivos sociais, não se esperava a formação de um profissional estreito, mas sim, seres humanos com grande reserva de conhecimentos teóricos – práticos, formados a partir de currículos escolares ligados à vida (SHULGIN, 2013).

Outros aspectos positivos levantados por Shulgin acerca das colocações de Dewey sobre os novos princípios da escola eram o tratamento da história a partir da atualidade e o estudo organizado introduzido na vida. A escola deveria ser posta a serviço da vida e nela os estudantes já começariam a ter uma participação ativa e sistemática no trabalho dos adultos, ou seja, a escola executaria as exigências ditadas pela vida (SHULGIN, 2013). Além disso, deveria ser levado em conta o caráter socializante do trabalho produtivo e atividade de trabalho deveria ser o centro em torno do qual são agrupados os exercícios científicos (SHULGIN, 2013).

Na análise feita por Freitas (2009) ele considera essas heranças da pedagogia burguesa incrustrada na nascente pedagogia socialista levantando as colocações de Pistrak que considerou características presentes na Declaração Sobre a Escola Única do Trabalho que ligam a construção da escola soviética do trabalho com princípios fundamentais da escola do trabalho desenvolvidos pelos representantes avançados da pedagogia burguesa, destacando dentre eles Dewey. Nesse caso, são apontados motivos que levaram a essa ligação, entre os quais a não concretização em nível suficientemente detalhado e elaborado da PS e outro ponto é que a escola que esteve por séculos sob o regime czarista, teria um ganho progressista com os ideais da escola burguesa mais avançada, corroborando com a democratização da escola.

A experiência estado-unidense a partir desses aspectos, não apresenta um fosso ou um distanciamento abissal entre os fundamentos e princípios da pedagogia socialista, que nasceram com a revolução de outubro na Rússia. Contudo, conforme temos nos orientado neste estudo, a formação do ser humano, bem como o sistema educativo, estavam intrinsecamente ligados ao projeto de sociedade em curso. Por essa perspectiva, a crítica de Shulgin à perspectiva de Dewey se consolida nesse viés.

Para Shulgin, a pedagogia de Dewey trazia consigo a marca da sua origem burguesa, uma vez que seus esforços eram empreendidos na direção da reconciliação das classes, da conciliação de disputas ou no pragmatismo (SHULGIN, 2013). Dewey enfrentava uma contradição insolúvel, entendendo que o desenvolvimento econômico do mundo impunha à escola exigências inviáveis dentro de um regime democrático existente, mas ele não queria se separar desse sistema e propunha uma luta pelo futuro a partir da adaptação dos objetivos das pessoas às condições de vida existentes (SHULGIN, 2013).

Ainda nesse ponto de vista Shulgin sintetiza que:

Dewey exige outra coisa do professor: "eliminar as características de classe", obscurecer a autoconsciência de classe, justificar a "democracia"; ele exige a adaptação das escolas à sociedade existente, ou seja, à sociedade burguesa, pondo-a a serviço da democracia em desenvolvimento, inculcando no professor e nas crianças que a chamada democracia procura alcançar uma sociedade sem classes, e a melhor forma de alcançar este ideal não é a luta de classes, não é a luta contra a burguesia, mas a "eliminação das particularidades de classe", no que consiste a tarefa da escola. Ele ludibria adolescentes – trabalhadores, procura isolá-los da classe a que pertencem para substituir a filosofia da sua classe pela filosofia burguesa decadente (SHULGIN, 2013, p. 36).

Dessa forma, percebemos que elementos da pedagogia burguesa anterior à revolução e contemporâneas, da Rússia e de outros países do mundo foram levados ao debate educacional naquele contexto pelos pioneiros. Tomou-se o cuidado de examinar perspectivas progressistas que pudessem contribuir com a construção daquele novo tipo de escola e de ensino. No entanto,

muitas críticas foram empreendidas, procurando compreender os aspectos danosos dos objetivos de classe impregnados nessas experiências.

Mas ainda assim, mesmo com a marca da burguesia, algumas práticas foram apropriadas sem passar pelo crivo do interesse da classe trabalhadora, uma vez que, conforme expressa Leher (2017):

Revoluções são realizadas por mulheres e homens concretos que forjam a história de modo concentrado, intenso, disruptivo; mas não são nas circunstâncias por elas e eles desejadas. [...] Não se trata de mudança e progresso como etapa de desenvolvimento; tampouco significa um corte de essência no tempo, em que as pessoas dormem no capitalismo e acordam no socialismo. (LEHER, 2017, p. 55).

E nesse sentido, Pistrak (2018) recomenda que alguns conceitos, concepções, termos, formas exteriores específicas podem ser herdadas e fazerem parte da constituição da nova escola. Contudo, o conteúdo, a organização e os objetivos dessa nova escola, também devem ser inteiramente novos, representando fielmente as metas e finalidades do novo projeto societário desenhado pela classe trabalhadora. E essas recomendações se justificam pois, como o mesmo autor considera, assim como a nova sociedade é acalentada no ventre da sociedade antiga, revelando sua contradição interna, também a nova escola estará ligada à antiga, mas numa perspectiva de continuidade dialética revolucionária (PISTRAK, 2009).

2.3. O SINGULAR MEDIADO PELO PARTICULAR: CURRÍCULO DE CN NA PS

Diante dessa nova configuração curricular dentro de um sistema educativo que se organizava em torno dos fenômenos da realidade concreta, as disciplinas não deveriam ser abolidas, mas assumirem o papel de coadjuvantes no processo pedagógico, contribuindo para o entendimento dos temas estudados. E, como vimos, o complexo se constituiria a partir de temas que nasceriam no universo da atividade de trabalho das pessoas, compreendendo suas inter-relações entre a natureza e a sociedade, imersas em um contexto, ou na atualidade.

As disciplinas ligadas às ciências, ou as próprias CN, naquele processo educativo, cooperariam para a compreensão do mundo natural e os mecanismos de intervenção que o ser humano exerce sobre ele, para por fim, exercer sua própria humanidade. Freitas (2009) compreendeu que o processo educativo na escola soviética seguia pelo estudo do objeto, ou seja, o complexo que partia do lado da ciência da natureza para depois se concentrar na história do trabalho, ou os modos de elaboração, e da tecnologia moderna da produção.

Compreendendo esse papel, coadjuvante, mas fundamental, das disciplinas e mais especificamente das CN, Pistrak (2018) entendeu que esse componente curricular deveria entrar

na escola com uma nova interpretação e com os novos objetivos estabelecidos pelas novas finalidades da educação. Ou seja, as CN deveriam tornar claros os fenômenos da natureza, preponderantemente do ponto de vista de seu uso pelas pessoas na produção, eliminando a concepção contemplativa (PISTRAK, 2018).

Para Krupskaya (2017) a ciência é dotada de um caráter de classe e quando ela está nas mãos do proletariado deve tomar cada fenômeno em todas as suas conexões e mediações, tomar cada fenômeno em seu desenvolvimento. Por isso o estudo das CN deveria contemplar os conteúdos essenciais, deixando de lado o que fosse desnecessário para a compreensão dos fenômenos em seu desenvolvimento. Seria necessário se ater ao que esclarecia os processos produtivos ou as atividades de trabalho humano.

Pistrak (2018) considerou o desafio que estava posto a esse segmento de disciplinas, visto que, em sua maioria, eram ministradas por especialistas, que traziam consigo grande dificuldade para alterar a noção habitual sobre a independência e o valor educativo de suas disciplinas, compreendendo a disciplina escolar como transferência de ciência pura adaptada. E como já vimos neste estudo, o caráter de ensino da ciência deveria estar compreendido em seu valor como instrumento de compreensão e transformação da realidade e não no objetivo de formar cientistas.

Buscando afastar esses dois empecilhos no ensino das CN, isto é, a ideia de contemplação e o objetivo de transmitir ciência pura nas escolas, Pistrak (2018) também salientou a importância de ampliar o ensino para além da biologia nesse componente curricular. Para Pistrak os programas deveriam se valer também de informações de outros campos de conhecimento, por exemplo as da geografia, com a finalidade de compreensão das bases e momentos da produção, sendo vital na manutenção da essência das CN, enquanto disciplina não contemplativa. Krupskaya (2017) defendia que a biologia deveria estar articulada com a saúde, com a agronomia, com a geologia e com a geografia.

Mas, mesmo com esses dois limites detectados no processo pedagógico, para Pistrak (2015) e no contexto da Escola do Trabalho, ao menos em um primeiro momento, as CN, conseguiram consolidar um entrelaçamento mais ou menos orgânico no material teórico da produção. Em seus relatos sobre as vivências das escolas experimentais, destacou que a comuna escolar tinha sua própria horta experimental, administrada pelo pedagogo de CN, onde se

executavam uma série de experimentos que eram trabalhados em todos os seus aspectos sociais, por exemplo a questão da turfa³⁰ na construção econômica da Rússia (PISTRAK, 2009).

Nesse processo de compreensão da construção do currículo de CN, partindo do trabalho socialmente necessário e procurando afastar a visão contemplativa ou de formação de cientistas, da disciplina em si mesma, várias críticas emergiram de acadêmicos não comprometidos com as novas finalidades da educação.

Diante da nova configuração curricular dentro de um sistema educativo que se organizava em torno dos fenômenos da realidade concreta, as disciplinas não deveriam ser abolidas, mas assumirem o papel de coadjuvantes no processo pedagógico, contribuindo para o entendimento dos temas estudados. Como vimos, o complexo de estudo se constituiria a partir de temas que nasceriam no universo da atividade de trabalho das pessoas, compreendendo suas inter-relações entre a natureza e a sociedade, imersas em um contexto, ou na atualidade.

Em sua análise sobre a Escola Comuna P. N. Lepeshinskiy, Pistrak (2009), reuniu uma coletânea de relatos de diversos pedagogos que atuaram na instituição em distintas áreas do conhecimento, descrevendo as particularidades de cada disciplina. Dentre esses profissionais, destacamos R. M. Mikelson, professor de CN e Economia rural que posteriormente se tornou membro da Academia das Ciências Pedagógicas da Rússia e diretor do Instituto de Pesquisa Científica de Pedagogia da Latvia (FREITAS, 2009). Para Mikelson, naquele momento inicial de construção da Escola Comuna, o ensino de CN estava intimamente ligado ao ensino de biologia e os seus objetivos de organização estariam diretamente ligados a infusão do método de pesquisa no processo de aprendizagem. Os hábitos de trabalho pela pesquisa, pela observação permitiriam aos estudantes orientar-se independentemente no campo da natureza e promoverem, de forma mais ampla uma análise autônoma dos fenômenos sociais mais complexos (MIKELSON, apud PISTRAK, 2009).

Segundo Mikelson, existia a dificuldade da implementação do método de pesquisa, no que se refere aos conteúdos escolares, uma vez que essa metodologia dificultaria o encaixe nas horas escolares comuns, ou então, daria pouca possibilidade de trabalhar uma quantidade significativa de conteúdos. No entanto, mesmo com os entraves associados a metodologia pedagógica, os objetivos e conteúdos das CN deveriam abarcar tudo o que se refere a vida, uma

³⁰ Densa camada de tecidos de várias plantas, especialmente de musgos do gênero *Sphagnum*, produzida pela decomposição de matéria orgânica saturada de água, encontrada em várias partes do mundo e que, cortada e seca, é usada como combustível, na feitura de carvão e como fertilizante. (MICHAELIS, 2022).

vez que era papel fundamental da escola estudar amplamente a vida das pessoas (MIKELSON, apud PISTRAC, 2009).

Dessa forma, retomamos o conceito central do trabalho e da vida das pessoas na formulação dos currículos escolares pela PS, ou melhor dizendo, da construção dos seus Programas de Estudo. O objetivo das CN, assim como de todo o restante do material de estudo não deveria ser de centralização ou condução do conteúdo pelo conteúdo, ou da disciplina em si mesma. Como vimos o conceito articulador central de todo o programa de estudo seria o trabalho em sua compreensão ontológica, isto é, o trabalho como princípio educativo, ao redor do qual se organizava todo o conteúdo das disciplinas escolares.

Mikelson apresenta a forma como o curso das CN estava planejado e distribuído nos grupos de trabalho da comuna, estabelecidos a partir da idade dos estudantes. Inicialmente, o grupo I, partiria do conhecimento e trabalho sobre a vida das plantas, pela simplicidade e proximidade do tema para essa faixa etária. Contudo, os estudos da botânica não se limitariam ou se fechariam nos conceitos e particularidades da disciplina. E pelos temas apresentados nos relatos, podemos perceber sua inevitável e imprescindível ligação com o trabalho e com a produção naquele contexto, conforme vemos no quadro com o compilado dos temas a seguir.

Os mesmos objetivos e princípios para seleção e organização dos temas de estudo são seguidos pelos demais grupos de estudantes, seguido pelo estudo da vida dos animais e por fim a vida e funcionamento do corpo humano. Como vemos, no Quadro 2 a seguir, os temas estão sempre diretamente ligados com o trabalho, aos processos produtivos e com a vida das pessoas, afastando os conteúdos dispensáveis e concentrando os esforços nos conteúdos essenciais, como ressaltado por Krupskaya.

Quadro 2: Conteúdos das CN da Escola Comuna P.N. Lepeshinskiy

Grupo de Trabalho	Tema Geral	Conteúdos específicos
Grupo I	Vida das Plantas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nossos cereais cultivados; 2. Preparação do solo e rotação de plantio; 3. Nossas hortaliças; 4. Plantas que produzem fibra; 5. Prados. Preparação de prados. Colheita de feno; 6. Madeira. Tratamento de Madeira. Exportação de madeira; 7. Bosque como organização de árvores; 8. Como se protegem as plantas de seus inimigos; 9. Plantas aquáticas e suas especificidades; 10. Dependência das plantas do meio ambiente etc.

Grupo II	Vida dos Animais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Espécies locais de gado doméstico; 2. Espécies locais de aves domésticas; 3. Estações pecuárias e sua influência na economia rural; 4. Quantidade de gado antes e depois de guerra no campo. Cálculo de gado em alguma aldeia; 5. Matadouro de Moscou e abastecimento de Moscou com carne; 6. Inimigos do campo e luta contra eles; 7. Inimigos do bosque; 8. Mamíferos locais silvestres e sua caça; 9. Biologia dos peixes e pesca.
Grupo III	Vida e funcionamento do Corpo Humano	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anatomia, fisiologia humana, higiene e compreensão básica sobre doenças e funcionamento do nosso corpo como máquina; 2. Organismo humano como motor mecânico e sua comparação com outros motores; 3. Velocidade e ritmo de movimentos. Duração do movimento e alternância do trabalho e descanso; 4. Fadiga. Período de um dia de trabalho. Descanso. Férias; 5. Organização científica do trabalho. Divisão do trabalho. Taylorização; 6. Pesquisa do trabalho. Institutos do trabalho; 7. Orientação profissional.
Grupo IV	Questões Gerais da Biologia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Generalização de todo o material elaborado pelas disciplinas biológicas; 2. Familiarização com as hipóteses, teorias e leis da biologia; 3. Desenvolvimento e fundamentação lógica da compreensão de mundo materialista dos alunos; 4. Estabelecimento de ligações entre leis de desenvolvimento de organismos vivos e leis de desenvolvimento da sociedade, isto é, em traços gerais, familiarizar os alunos com as questões do darwinismo e marxismo; 5. Ênfase na enorme aplicação prática das leis da biologia.

Fonte: Mikelson (apud PISTRÁK, 2009).

A partir dessa lógica organizativa sustentada pelos objetivos principais da educação no contexto da PS, com a intencionalidade de formação de um novo tipo de ser humano para um novo tipo de sociedade podemos compreender por meio dos conteúdos indicados no exemplo de Mikelson que as CN, particularmente as questões da biologia, estavam fundamentadas em temas que compreendiam as forças produtivas daquele contexto. E nessa perspectiva de compreensão da construção do currículo de CN por outra ângulo, partindo do trabalho

socialmente necessário e procurando afastar a visão contemplativa ou de formação de cientistas, da disciplina em si mesma, emergiram inúmeras críticas de professores e acadêmicos, inconsistentes com as novas finalidades da educação, despertando questionamentos acerca do utilitarismo do ensino, em específico das CN. Na seção seguir apresentamos duas dessas críticas empreendidas por estudiosos em publicações recentes e, trazemos argumentos dos próprios pioneiros, que refutam essas análises.

2.3.1. As alegações de utilitarismo das Ciências da Natureza da Pedagogia Soviética

O historiador americano Douglas R. Weiner compilou, em 2006, acontecimentos da década de 1920 na Rússia pós-revolucionária, no que se refere a questões como o Ensino e o Currículo de Ciências, no nascente sistema educacional. De acordo com os fatos históricos, trazidos pelo autor, o currículo de CN acabou negligenciado dentro de uma nova metodologia, o Método dos Complexos, que priorizou questões práticas e o trabalho produtivo e declinou dos conteúdos básicos e da sistematização dos conhecimentos. A seguir apresentamos um resumo desse compilado histórico feito por Weiner (2006) e suas análises a partir dos fatos apresentados.

Inicialmente o autor traz as tendências pedagógicas do contexto revolucionário segmentadas, as quais denominaremos aqui nos seguintes grupos: Tzaristas, Progressistas, Marxistas Radicais e os Intermediários. Os Tzaristas, ou professores e membros da tradição monárquica concebiam a ciência, bem como o ensino de CN como potencialmente subversivo da autocracia e, por tanto, ele apenas deveria ser suprimido nas escolas em favor do estudo da bíblia, da geografia e da filologia clássica. Por isso, na Rússia pré-revolucionária o currículo de ciências seria inexistente, não fosse o fato da posição contrária dos Progressistas.

Os Progressistas, no início do século XIX, muito antes mesmo da tomada do poder pelo proletariado, já se posicionavam veementemente contra os monarquistas em relação à supressão do EC. Para estes, a ciência era um sistema aberto de poder politicamente redentor. Eles defendiam a busca do conhecimento do universo por si mesmo, o questionamento democrático das verdades, a curiosidade sobre o universo e o pensamento de forma crítica e independente. Os ideais pedagógicos desse grupo foram explorados em escolas particulares, nas quais se constituiu uma rede paralela de educação progressista em que a educação científica estava no centro do currículo. Essas escolas surgiram diante da ineficiência da educação tzarista, num estado modernizador.

Com o advento da Revolução e com a nova perspectiva de sociedade e, para ela a necessidade da formação de um novo tipo de homem desencadeia-se o debate curricular e com ele o questionamento sobre qual perspectiva de ciência seria ensinada na nova escola. Os tzaristas estavam eliminados do debate e gerou-se uma disputa entre os progressistas, os marxistas radicais e os intermediários.

Os marxistas radicais defendiam uma ideia de ciência como fonte de certo conhecimento valioso, ou o meio para manipular o mundo material. Dos objetivos do EC destes transparecia uma lógica utilitarista e os valores deste ensino eram técnicos e estabelecidos pelos ideais e preceitos da liderança soviética.

Já os intermediários, ou o grupo que se constituiu no Narkompros com a condução de A. Lunatcharski, presavam por uma posição intermediária entre a dos progressistas e dos marxistas radicais. Para este grupo a ciência servia para desenvolver no indivíduo o equilíbrio e o senso crítico, mas também defendiam a utilidade social e material do conhecimento e a socialização dos estudantes para o valor do trabalho coletivamente organizado, além de uma visão de mundo marxista.

Para Weiner (2006), Lunatcharski era representante de uma tentativa séria de uma visão marxista da educação. O comissário acreditava que as instituições deveriam ser transformadas, uma vez que não podiam permanecer com uma perspectiva educacional burguesa. Assim, fazia pouco sentido a existência de disciplinas isoladas e no contexto do EC, as leis genéricas da matéria, da energia e dos fenômenos deveriam ser apropriados de forma dialética, com seus aspectos entrelaçados com a realidade. Dessa forma, o preceito básico era que não existe aprendizagem ou conhecimento “puro” e livre de valores sociais, pois esse próprio conhecimento está atrelado com as prioridades da sociedade.

Em síntese, os intermediários, compartilhavam dos objetivos gerais dos progressistas de formação de um indivíduo completo e pleno com habilidades cívicas e analíticas, um membro competente de uma sociedade baseada nos princípios do auto-gestão. No entanto, eles discordavam dos ideários progressistas em relação ao papel que o marxismo deveria desempenhar na educação.

No marco da construção da nova educação, das novas dimensões metodológicas, dos novos currículos, esses grupos constituíram duas tendências que foram denominadas de os “Leningrados”, ou habitantes de Leningrado, e os “Moscovitas” ou os habitantes de Moscou. Weiner (2006) apresenta alguns nomes ligados a cada uma dessas tendências no que se refere

aos fundamentos educacionais gerais e ao EC em particular, como por exemplo os moscovitas mais famosos Pistrak e Shulgin e também, Poniatski (botânico defensor do darwinismo), Vsesviatski (zoologista pioneiro no treinamento de jovens naturalistas), Ignatev (partidário extremo da redefinição das ciências naturais como agronomia). Entre os leningrados o nome de maior representatividade seria o de Raikov (professor de ciências progressista fundador da OREO – Sociedade para a Promoção da Educação em Ciências Naturais).

Os moscovitas foram apresentados por Weiner (2006) como defensores ferrenhos dos programas do GUS, bem como do Método dos Complexos, e negligentes dos limites e desacertos dessas propostas curriculares. Para ele esse grupo além de promover uma reinterpretação doutrinária e vocacionalista dos métodos de Lunatcharski, também empreitaram uma campanha metódica para desmoralizar e marginalizar os leningrados, acusando-os de pequenos burgueses de tendências academicistas, produtores de amantes sentimentais da natureza.

Travou-se um embate ferrenho com acusações de ambos os grupos quanto aos equívocos do pensamento pedagógico, em relação ao currículo e EC. No ano de 1923, nos congressos e reuniões das diversas instâncias educativas estatais e não estatais Lunatcharski defendeu sua posição de mudança da ordem educacional a partir da introdução do Método dos Complexos, mas rejeitando qualquer movimento em direção a um rastreamento vocacional obrigatório e restrito. Os moscovitas sustentavam a necessidade da promoção de um estudo da vida, despertando o interesse das crianças pelo ambiente em que vivem e não o estudo de assuntos artificiais academicistas, prezavam pelos laços naturais dos fenômenos e assuntos da vida. Já os leningrados alertavam quanto à fraqueza dos novos currículos, considerando que as únicas oportunidades de introdução de conceitos e princípios das CN eram fornecidas pelo estudo de temas agrícolas.

Weiner (2006) aponta o fato de um posicionamento crítico de Pistrak, quando coloca que em um dos congressos, ele rejeitou uma abordagem extrema, que era defendida pelos moscovitas, de socialização das crianças exclusivamente para a produção. Na ocasião ainda defendeu o estudo sistemático por disciplinas, sobretudo nos graus superiores da instrução.

Raikov e os demais leningrados empreenderam, a partir de então, críticas ferrenhas ao Método dos Complexos em sua versão pura, revelando uma insuficiência no domínio do conhecimento e promovendo, segundo eles, uma deterioração do ensino russo a níveis pré-revolucionários.

Na elaboração histórica de Weiner (2006) é revelado, também, um dos momentos de posicionamento crítico de Krupskaya, quando na reunião da Seção Científica Pedagógica do GUS em 19 de maio de 1926 ela traz algumas análises acerca do EC naquele momento. De acordo com Weiner (2006), Krupskaya considerou que na questão do ensino de ciências naturais a educação apresentava desacertos, admitindo certas discrepâncias nos programas oficiais, que não deviam ser tomados como um livro sagrado. Para a pedagoga, a prática alienada poderia tirar a ciência do caminho e impedir a compreensão dos fenômenos e o estabelecimento de vínculos entre eles. Krupskaya recomendou o retorno cauteloso, quando necessário, ao estudo das disciplinas para garantir o mínimo de conhecimento sistematizado, além disso destacou a necessidade do não estabelecimento para as crianças da noção de validade da ciência apenas na produção de resultados práticos e imediatos. Por fim, ela, defendeu que os objetivos das CN deveriam ser os de maximizar a capacidade dos alunos de trabalhar coletivamente, mas pensando de forma independente e não fazer com que os estudantes contribuam para com a riqueza do Estado e tornem-se servos, ou escravos, obedientes que não pensam.

A partir das inúmeras críticas e diante da experiência acumulada nos primeiros anos os currículos foram reformulados, como vimos na sistematização histórica pedagógica e uma nova versão foi oficialmente publicada em 1927. No entanto, essa nova versão consagrou, na percepção de Weiner (2006), a concepção do pensamento mais utilitarista dos integrantes do Departamento Biológico – Agrônomo Instituto Científico de Metodologia Pedagógica. A formação estava centrada no destaque ao trabalho socialmente útil e o envolvimento direto do aluno no trabalho da fábrica, ou da fazenda, como contrapartida marxista ao aprender fazendo de Dewey da pedagogia norte americana.

Raikov fortaleceu suas críticas e a defesa da ciência para o desenvolvimento de habilidades e pensamento crítico, como é possível constatar no trecho de sua Epístola Pedagógica nº 5 citada por Weiner (2006):

Não podemos, de forma alguma, endossar aquele ponto de vista estreito de que o estudo da natureza nas escolas tem por objetivo principal apenas a exploração de recursos que atendam as necessidades humanas. Adequadamente organizada, a ciência natural ensina a uma pessoa a pensar com sensatez, cautela e honestidade, e a não confiar imediatamente nas palavras dos outros, não confiar nas autoridades, mas descobrir tudo com sua própria mente e, tendo compreendido, não se contentar com o pensamento puro, mas traduzir o pensamento em ações. Protestaremos contra todas as tentativas de desviar a ciência natural de um amplo caminho pedagógico para os becos sem saída marginais de uma orientação aplicada estreita, e não tememos quaisquer acusações feitas de má-fé.
[...]

Não evitamos os elementos agrícolas na escola, mas insistimos em sua aplicação metodológica adequada. [...] Não é mais engraçado, mas totalmente criminoso para o professor, ocupado em tempo integral com o cálculo do ovo, com a capacidade de criação de galinhas ou a produtividade do leite das vacas, perdendo de vista o fato de que as ciências naturais são, antes de mais nada, o cultivo da mente, e não apenas um meio para uma vida boa. (RAIKOV, 1927 in WEINER, 2006, p. 80, tradução nossa).

Essas críticas desencadearam ferrenhos ataques dos moscovitas que acusavam Raikov e os leningrados de inimigos políticos, além de condenarem a posição conciliadora do Nakompros.

No ano seguinte, em 1928, as críticas se intensificaram e Raikov propôs uma solução marxista para seu ideário curricular, argumentando que o triunfo de cada novo sistema social é o resultado da sua maior produtividade, e na educação, o passo inicial seria a melhor compreensão científica do mundo, isto é, o incentivo inicial à ciência básica e não à ciência aplicada. Dessa forma, Raikov acendeu um alerta para a adoção primária de uma ciência de orientação aplicada, que segundo ele, era motivada pelo anseio reacionário de canalizar a ciência positiva para um estreito caminho utilitarista, dispensando qualquer papel no desenvolvimento do pensamento. Para Raikov a ciência em si é a chave para o crescimento de todas as coisas, incluindo a política, além disso os tzaristas e os bolcheviques partidários das ciências aplicadas temiam as implicações perturbadoras da descoberta científica sobre o dogma e a desejavam mantê-la como serva da tecnologia.

A crítica de Raikov permaneceu em um campo de contestações, dentre elas, a de Pinkevich que se posicionou pela aceitação da não neutralidade da educação, uma vez que o ensino é antes de tudo uma questão política. Esse membro do Narkompros, estabeleceu que mesmo os professores de ciências, diferentemente dos cientistas e engenheiros, não podem ser considerados como essencialmente especialistas e não podem reivindicar a mesma autonomia e neutralidade política.

No começo do ano de 1929, em janeiro, ocorreu a Conferência Pan-Russa de Professores de Ciências Naturais de Escolas Especializadas e nesse evento o Comissário Lunatcharski novamente recuperou sua posição conciliadora, concordando com algumas deficiências do programa do GUS, mas sinalizando os equívocos nos princípios curriculares dos leningrados.

Lunatcharski iniciou seu posicionamento considerando que uma ciência natural com atributos soviéticos não pode manifestar-se apenas pela destilação das impurezas do pensamento religioso e místico. O programa curricular dos progressistas, que defendia a ciência pura, ainda estava arraigado a propósitos burgueses e divorciado do mundo real e do trabalho.

Além do mais, para Lunatcharski seria inatingível a ideia de uma compreensão plena e sistemática de toda a ciência em um curso de ensino médio. Essa tarefa demandaria muitas disciplinas e muitos conteúdos que não se ajustariam ao tempo em que o estudante cursa esse nível educacional. A abordagem proposta pelos leningrados serviria para os objetivos do ensino superior, mas não para as escolas secundárias.

No entanto, Lunatcharski considerou que era legítimo tratar de certos casos científicos no ensino médio, levando em conta sua relevância para o trabalho e para a aprendizagem. Já que os objetivos centrais da escola eram pautados na construção de uma escola politécnica, ou seja, não era a exclusiva formação profissional e tampouco o fornecimento de conhecimento sistemático em si mesmo. Nessa escola, o estudante deveria ter acesso a abordagens básicas para lidar com qualquer forma de trabalho que pudesse surgir, bem como dominar qualquer conhecimento que de que pudesse precisar mais tarde, como exemplificado no seguinte trecho do artigo de Weiner: “Quando fazemos um banco, não é para fazer um banco, mas para moldar uma pessoa humana. O produto desse trabalho não é um produto material, não é uma coisa, mas aquelas mudanças na criança que ocorrem por causa dele.” (LUNATCHARSKI, 1929 apud WEINER, 2006, p. 87, tradução nossa).

Contudo, Lunatcharski também considerou o fato de que os programas do GUS enfrentavam uma dificuldade de operacionalização que nada tinha a ver com a abordagem científica. Tratava-se das dificuldades materiais e as condições de pobreza daquele momento, que impediam a concretude das propostas curriculares já estabelecidas. Além dessas dificuldades, ele também alegou razões sócio-psicológicas internas que impediam a transição, como no trecho a seguir:

Esses professores progressistas, que mesmo assim trabalhavam dentro da estrutura da velha escola, adquiriram um certo conjunto de hábitos. Esses professores estão se opondo à destruição da velha escola. Para os professores de ciências, é terrivelmente difícil fazer a transição para a prática orientada para a produção. O que há para se surpreender? Na verdade, temos a experiência da transição de Vuzy para a orientação de produção e mesmo assim os professores muitas vezes não conseguem fazer a mudança. O velho professor está acostumado a ler uma palestra, a trabalhar em seu laboratório, se você pedir a ele que reconfigure seu trabalho para que ao menos metade dele esteja de acordo com o princípio de produção, mostre como sua química pode ser aplicada na fábrica, ele fará objeções, porque ele não sabe obedecer. Ele mesmo deve aprender isso, e não é fácil adquirir novos hábitos. O velho professor se sente estranho neste novo ambiente de fábrica. É mais fácil para os jovens. (LUNATCHARSKI, 1929 in WEINER, 2006, p. 90, tradução nossa).

De acordo com Weiner (2006), diante das fragilidades de Lunatcharski perante o crescimento das tendências Stalinistas e sabendo da impossibilidade de defesa dos leningrados, Raikov anunciou a desistência da sua plataforma curricular e viria a ser preso em 1930, acusado

de promover a curiosidade em si mesma, a abordagem contemplativa, habilidades de observação em geral sem qualquer posição de classe e amor à natureza. Pistrak impulsionou também, a criação de uma Organização de Professores de Ciências Naturais Marxistas como um substituto organizacional da OREO.

Mais tarde, com a reforma educacional de Stalin o Método dos Complexos é eliminado e se reestabelece o ensino por disciplinas, que foi endossado por Krupskaya, alegando que a tendência utilitarista havia reduzido o conteúdo intelectual das ciências naturais. Mas, Raikov não teve permissão para ajudar a reconstruir esse sistema de disciplinas pelo qual lutou.

Para Weiner (2006) os bolcheviques descobriram que as novas relações e instituições sociais verdadeiramente socialistas não surgiram organicamente com a revolução, por mais que já tivessem sido imaginadas. Nessas circunstâncias, Lunatcharski na tentativa de concretizar uma educação marxista abriu do Método dos Complexos e acatou os objetivos gerais de progressistas e radicais, visto que se via na ausência de um grupo de pedagogos verdadeiramente marxistas dispostos a se comprometerem com o planejamento curricular. Weiner (2006) acredita que esse emaranhado de proposições e a concretização dos métodos dos radicais moscovitas levou a educação soviética para um caminho vocacionalista e utilitarista.

Outra autora que se dedicou a uma crítica ao ensino das CN nas décadas de 1920 e 1930 na Rússia socialista foi Caroli (2018), que caricatamente descreveu as aulas de biologia naquele período como “um jardim de flores”. Para ela o estudo das CN, na concepção pedagógica socialista na Rússia, foi marcado pela predileção do estudo da botânica e no prejuízo das demais áreas desse campo do conhecimento.

Caroli (2018) analisou a história do ensino de ciências na União Soviética nas décadas de 1920 e 1930 a partir do que ela denominou de mudanças ideológicas das concepções científicas, com a hegemonia marxista e comunista. Nessa concepção, as Teorias da Seleção Natural e a genética mendeliana, consideradas revolucionárias na época de sua descoberta, passariam a ser interpretadas através dos esquemas do materialismo dialético, isto é, o material de estudo passou a ser carregado por uma narrativa ideológica da origem da vida e da mutação das espécies (CAROLI, 2018).

De acordo com essa autora a Revolução de Outubro aceitou o evolucionismo e o mendelismo, bem como as pesquisas na área genética, considerando suas implicações importantes para o desenvolvimento da agricultura. No entanto, a introdução das leis do materialismo dialético às mudanças da natureza, assim como fora feito para as ciências sociais, com o objetivo de formar um novo tipo de homem dedicado aos interesses socialistas, sobretudo pelo agrobiólogo Trofim D. Lysenko (1898 – 1976), levaria, após a reforma educacional de

1930 à estruturação de uma teoria genética neo-lamarckista denominada “Lysenkoismo” (CAROLI, 2018).

Mas, nos atendo ao período histórico que consideramos neste estudo, identificamos na crítica de Caroli (2018) o sacrifício, segundo ela, da complexidade das ciências naturais em favor da botânica. A autora considerou que o progressivo entrelaçamento da biologia com a botânica visava proporcionar, aos estudantes, um treinamento prático em agricultura.

Caroli destaca ainda, um grande avanço, considerando a fundação da Estação de Biologia de K. Timiryazev, perto da floresta de Sokolniki em Moscou, como um dos aspectos mais interessantes, segundo ela, do EC na Rússia na década de 1920. Fundada em 1918 pelo biólogo Boris V. Vsesviatskii (1887–1969), com o objetivo de desenvolver a educação em ciências naturais e as habilidades de observação das crianças pelo método de pesquisa, inicialmente essa instituição organizava as atividades extraescolares de contato com a natureza. Posteriormente a estação sediou círculos de jovens naturalistas das escolas soviéticas e promoveu cursos de treinamento para professores, disseminando os métodos ativos de ciências naturais.

Contudo, no decorrer dos anos Vsesviatskii terminou, de acordo com Caroli (2018) por aderir a uma progressiva doutrina anti-genética. E também o EC perdeu progressivamente o objetivo de ensinar sobre o mundo natureza, com suas leis, pela evolução e genética e se empreendendo uma narrativa ideológica de concepções anti-genéticas, sustentadas principalmente pelo Lysenkoismo (CAROLI, 2018).

Essas críticas interpostas por Weiner (2006) e Caroli (2018) incorrem em dois erros, os quais consideramos cruciais para a análise de qualquer objeto de estudo, bem como dos princípios e processos da PS. O primeiro deles é a análise histórica e contextual dos eventos que se deram após a Revolução Russa e os desdobramentos em todos os setores da sociedade, tanto pela nova perspectiva social quanto pela guerra civil e a devastação do já tão atrasado sistema produtivo. O outro fator é a perspectiva social que foi inaugurada com a revolução. Trata-se de um novo projeto societário, com uma nova visão de mundo, uma nova visão do ser humano, novos objetivos para a humanidade, bem como as novas tarefas para formação de um novo tipo de pessoa para essa nova sociedade. E dessa forma, como temos insistido, neste trabalho, um projeto educativo é substancialmente pautado em um projeto de sociedade e para isso são desenvolvidos currículos que atendam a essas finalidades propostas.

É importante considerar, que, como vimos na sistematização histórica, todo o sistema produtivo da Rússia estava extremamente atrasado e não permitiria a consolidação do governo do proletariado. Era preciso impulsionar os mecanismos de desenvolvimento das forças

produtivas. Além do mais, a agricultura, apresentava níveis medievais de funcionamento. Pistrak (2015) alertou que a agricultura estava muito atrasada em relação a indústria urbana e naquelas condições, se mostrava atrasada em excesso. Por isso era preciso considerar um investimento na formação ligada às questões agrárias, que foram inevitavelmente inseridas nos currículos das CN, considerando a necessária ligação da educação com as forças produtivas.

Pistrak (2015; 2018) alertou para o fato que a “agronomização” das escolas feita de forma estreita e unilateral não contribuiria para a politecnia, quando limitada apenas à agricultura e esquecendo-se do caráter da educação geral. Contudo, segundo ele, não era necessário se esquivar por completo da “agronomização” se bem orientada e bem trabalhada, pois ela estava ligada a um significativo e diversificado complexo de trabalho (PISTRAK, 2015).

Pistrak considerou que, mesmo a adversidade do atraso das formas econômicas no campo, permitia a participação direta das crianças na produção ou no trabalho produtivo, isto é, uma das marcas do politecnismo. Comparativamente um adolescente urbano de 14 a 16 anos de idade poderia tomar parte do trabalho da produção fabril, mas o filho do camponês entra, muito mais cedo, diretamente no trabalho agrícola produtivo e assim, sua permanência na escola está sempre simultaneamente envolvida na produção, que também está intimamente ligada à vida de sua família (PISTRAK, 2015).

Como na crítica de Weiner (2006), Pistrak (2015) também considerou os desdobramentos do congresso de cientistas naturais de janeiro de 1929, com o conflito entre o conteúdo avançado da escola politécnica e o arcaico da escola verbal-teórica, que acontecia em todas as disciplinas escolares, mas de forma mais exacerbada nas CN. Para Pistrak a conferência, que referendou o ponto de vista dos moscovitas, girou em torno das questões do aspecto politécnico dos programas de estudo das CN. Os leningrados, que sustentaram a defesa da abordagem da Teoria da Evolução, se aproximavam das velhas tradições acadêmicas, que questionavam a atenção direcionada à agricultura, pecuária e avicultura, o que daria um grande peso específico ao trabalho socialmente necessário e prejudicaria as CN, rebaixando-a a uma disciplina utilitária e estreita (PISTRAK, 2015). Mas, o aspecto politécnico se tornaria secundário, com a primazia do elemento ideológico, resultando num curso das CN puramente contemplativo, acadêmico e coerente com os trilhos da escola antiga (PISTRAK, 2015). No trecho a seguir, Pistrak sintetiza de que forma o ponto de vista moscovita se opunha ao ponto de vista leningradense em relação à sua abordagem academicista:

As ciências naturais na escola devem desenvolver-se no campo geral do espírito prático, não dirigido ao utilitarismo do cotidiano, mas ampliado até sua inclusão na luta de classes, em um sistema de iniciativas que ajude nossa construção socialista em

geral e o nosso desenvolvimento econômico e crescimento cultural em particular. Daí o princípio da produção no curso das ciências naturais, não como uma ilustração para esta ou aquela posição teórica, mas como o principal ponto de partida de base e como um dos objetivos finais mais importantes para a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Daí, também, os elementos politécnicos nas ciências naturais, cujo ensino deve ajudar a conhecer “em teoria e na prática todos os principais ramos da produção” (ver programa do partido), o que é a tarefa de toda a educação politécnica em nossa escola. Daí, então, a orientação das ciências naturais, a qual estimula o trabalho socialmente necessário da criança e o ajuda.

O principal método de trabalho das ciências naturais, para que ela possa pôr em prática a realização de suas tarefas, deve ser o método de pesquisa. No entanto, ele não deve ser entendido de forma estreita como um método para assimilar melhor um conjunto de conhecimentos obtido por meio de pequenas pesquisas escolares, mas como um método que habitue o estudante à abordagem ampla, multilateral e segura dos novos problemas que surgem do ambiente de trabalho criativo da construção socialista, a saber colocar este problema, traçar as vias de sua solução e encontrar de modo independente uma solução através da pesquisa cuidadosa de todos os seus aspectos, esclarecendo todas as ligações e dependências lógicas que se referem ao seu aparecimento. Em conexão com a penetração do princípio do trabalho socialmente produtivo nas ciências naturais escolares, o método de pesquisa irá crescer no método de projetos e no ensino por complexos. (PISTRAK, 2015, p. 121).

Contudo, apesar dessas orientações e de todas as expectativas das propostas dos pioneiros, as condições materiais e a falta de formação dos profissionais culminaram no desenvolvimento de programas, que de acordo com Pistrak, contradiziam o marxismo-leninismo, colocando a teoria em segundo plano, no intuito de destruir o sistema de conhecimento, ocorrendo um grande enfraquecimento da preparação educacional geral das gerações futuras durante uma série de anos, debilitando a formação teórica dos estudantes (PISTRAK, 2009).

Dessa forma, a “desdisciplinarização” foi empreendida de maneira equivocada no sentido de minar a perspectiva academicista e pode-se observar uma tendência ao utilitarismo. Como vimos no capítulo anterior, a questão fundamental não era a eliminar as disciplinas dos currículos, mas articulá-las em torno de um eixo central estabelecido pelo trabalho, dando conta da articulação entre teoria e prática. Nas palavras de Pistrak (2009):

A questão é como definir o conteúdo da matéria, sua estrutura. Deve-se estudar a vida, a realidade, não fora das disciplinas, mas através das disciplinas escolares; as disciplinas escolares, “as bases da ciência”, devem ser instrumentos para o estudo ativo da vida e sua transformação (PISTRAK, 2009, p. 47).

Freitas (2009) observou que o trabalho socialmente útil, fundamento de todo o projeto educativo da Rússia socialista, é exatamente o elo perdido da escola capitalista, ou seja, a requisitada e necessária conexão entre a teoria e a prática. Por meio do trabalho, em seu sentido amplo, essa síntese se materializa, compreendendo o mundo e o transformando (FREITAS, 2009). No entanto, não se trata de uma prática teórica ou de um exercício ilustrativo sobre um determinado trabalho, ou por meio de uma formação técnica estreita, mas de uma contribuição

da ciência e da técnica para a transformação do meio, frente às suas lutas e contradições (FREITAS, 2009).

Dos relatos de Mikelson que apresentamos anteriormente, conclui-se que as técnicas de pesquisa e as habilidades de observação autônoma seriam degeneradas em nada, caso não fossem transformadas em vida prática, isto é, se não se encontrassem com a atualidade e, no melhor dos casos seriam criados amantes da natureza. Contudo, esse enfoque substanciado na atualidade, de forma alguma excluiria a cientificidade e a condução dos cursos educativos de forma sistemática e temática, tratando-se sobretudo da escolha do material que predominaria (MIKELSON apud PISTRAC, 2009).

As proposições dos pioneiros procuravam afastar a formação humana da constituição de selvagens civilizados, executores obedientes ou escravos. O novo tipo de ser humano devia conhecer a atualidade, estar inserido na vida, longe de técnicas, ciências e professores antiquados, afastados da atualidade (FREITAS, 2009). Em outras palavras, buscava-se uma formação que superasse a tendência academicista das CN, bem como de todas as demais disciplinas e que promovesse a síntese entre teoria e a prática, a qual só seria possível quando a educação estivesse conectada à vida, ou seja, se ela fosse fundamentalmente concebida sobre a atualidade.

Considerações Parciais

Neste capítulo procuramos apresentar uma breve sistematização histórica dos acontecimentos que se deram no início do século XX na Rússia e na região da Europa Oriental que culminaram em um processo revolucionário, originando um novo projeto de sociedade sustentada pelo poder dos trabalhadores. Essa nova perspectiva social buscava a eliminação das classes e, conseqüentemente, uma nova forma de organizar a atividade de trabalho das pessoas.

Novos objetivos sociais, exigiam novas finalidades da educação, para formar um outro tipo de ser humano, e assim novas questões para o processo educativo. Dessa forma, procuramos mostrar como a nova Escola do Trabalho foi pensada e estruturada pelos pioneiros da PS que comandaram o Narkompros, sobretudo na primeira década após a revolução social.

Procuramos ainda, ressaltar que os processos se dão de forma dinâmica em um movimento de contradições e uma nova escola não nasce inteiramente nova nem se estabelece resguardada das marcas do passado e sem as objeções do presente. A Escola do Trabalho estava sendo gestada, tomando como base um novo ideário social, mas com elementos herdados das inovações pedagógicas burguesas.

A pobreza material daquele contexto, também terminou por afetar o curso do desenvolvimento social e a escola que estava sendo pensada. Por esse motivo e por inúmeros outros fatores ligados ao movimento contraditório dos acontecimentos, muitos foram os desvios das finalidades educativas no processo de implantação desse novo sistema pedagógico nas escolas de massa da Rússia socialista.

Entendemos que esse novo sistema pedagógico se constituiu, essencialmente, nos ideais dos pioneiros do Narkompros, mas se objetivou de maneira, por vezes equivocada nas escolas, que além de passarem por dificuldades materiais, estavam imersas em uma sociedade que ainda estava aprendendo sobre os princípios comunistas e com professores muitas vezes em desacordo com as novas finalidades sociais.

Mas, mesmo com todas as limitações impostas pelas múltiplas determinações da realidade histórica, os fundamentos da Escola do Trabalho revelaram um importante alicerce teórico para uma formação humana omnilateral. No próximo capítulo aprofundaremos a discussão sobre os elementos dessa tendência pedagógica, que podem ser recuperados para fortalecer um sistema de formação brasileiro fundamentado no currículo integrado.

CAPÍTULO III: O particular - O EMI, a nossa Escola do Trabalho

[...] podemos qualificar o ensino médio integrado como uma proposta de “travessia” imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo. Por isso, o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura da realidade atual assim não o permite. Não obstante, por buscar conter elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 15).

Nos respaldamos ao longo deste texto na ideia primária de que os processos educativos têm sido cunhados no interior dos interesses relativos ao projeto de sociedade que se tem em curso. Nos deixamos guiar, durante a pesquisa aqui apresentada, por essa delimitação conceitual e procuramos nos apropriar, em um primeiro momento, da dinâmica da constituição da sociedade soviética a partir dos acontecimentos revolucionários das primeiras décadas dos anos 1900. Buscamos revelar os aspectos centrais da estruturação de uma pedagogia que nascia em meio àquela efervescência social e centramos nosso olhar sobre a organização curricular da Escola do Trabalho idealizada pelos pioneiros soviéticos. E conforme vimos, em essência essa nova escola trazia consigo o trabalho tomado como princípio educativo e para tanto a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade a partir da perspectiva da politecnicidade.

Muito embora a PS se apresente como uma rica experiência, por se tratar de uma das mais originais e sólidas tendências educacionais emancipadoras, o nosso intento em destrinchar os aspectos centrais da escola soviética não esteve subsumido em si mesmo. Nos apoiamos nas categorias dessa tática formativa para que, revisitando seu legado, pudéssemos nos armar de subsídios para fortalecer a formação educativa da classe trabalhadora brasileira.

Dessa forma, como brevemente apresentamos na Introdução deste texto, empenhamo-nos a partir de agora na discussão dos aspectos do currículo integrado vivenciado no EMI dos IFs na RFEPCT. E para tanto, inicialmente recorreremos ao detalhamento da gênese dessa tática formativa rumo à uma estratégia de educação omnilateral e emancipadora.

Posteriormente nos debruçaremos sobre a atualidade na perspectiva da PS, enquanto categoria central, do nosso ponto de vista, a ser resgatada em toda a sua potencialidade para a consolidação do EMI e na efetiva integralização curricular. Buscamos com isso, elaborar

conceitualmente um concreto recurso na resistência dos avanços dessa tática educacional contraditória mesmo que em uma sociedade marcada pela cisão de classes e pela dupla exploração, num contexto de um capitalismo dependente.

3.1. A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO EMI NO BRASIL

Como temos reiteradas vezes admitido o projeto educativo só se constitui tendo como raízes o projeto societário em curso. Isto é, o direcionamento educacional de uma sociedade está intimamente ligado, ou melhor ainda, tem sua gênese fundada na concepção de mundo, de ser humano e do modo de produção dessa sociedade. Dessa forma, todas as acepções anteriormente levantadas acerca do trabalho como princípio educativo e da politecnicidade marxiana, estão, por assim dizer, deliberadamente dependentes do alcance e consolidação de uma sociedade mais igualitária e diametralmente oposta à sociedade capitalista.

No entanto, nas próprias produções de Marx encontramos apontamentos que nos levam a considerar experiências transicionais situadas no movimento contraditório, como tentativas de superação da formação popular aligeirada e alienada, que é ofertada nos moldes de uma educação capitalista. Consideramos que nas brechas do movimento do capital e por intermédio das suas contradições, o currículo que se constitui a partir da concepção de formação integrada no Brasil revela uma aptidão para fortalecer a luta por uma formação mais humanizadora e com traços de uma politecnicidade marxiana.

Conforme anteriormente sinalizada nas obras de Marx, a origem da politecnicidade está marcada pela contradição, uma vez que ela nasce da própria transformação da indústria e da constante revolução de suas bases técnicas, exigindo assim, trabalhadores mais versáteis. Contudo, a politecnicidade pela sua característica emancipadora só teria espaço onde o trabalho fosse tomado, em sua dimensão ontológica, como princípio educativo. A politecnicidade em sua plenitude, poderia ser contingenciada no campo das possibilidades futuras, sendo objetivada em um contexto em que os trabalhadores sejam detentores do poder.

Mas, o próprio Marx, que concebeu essa compreensão sobre a formação humana afirmou: “Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente é necessário partir da situação atual.” (MARX; ENGELS, 2011, p. 138).

Moura, Filho e Silva (2015), consideraram que no decorrer da luta da classe trabalhadora rumo ao domínio do poder político, serão produzidas, em meio às contradições, especialmente

no conflito entre capital e trabalho, conquistas para a educação dos trabalhadores rumo à superação da sociedade burguesa. Portanto, tirando proveito dessas contradições do capitalismo, e a partir das condições concretas, admite-se a profissionalização, quando associada à educação intelectual, podendo ser o EMI a gênese dessa formação e uma possibilidade dialeticamente factível.

Marx no século XIX mostrou, como vimos anteriormente, as mínimas concessões arrancadas do capital em prol da classe trabalhadora e direcionou os esforços para uma educação omnilateral numa sociedade futura, livre das amarras da exploração e expropriação. Em outro momento histórico, com adversidades aprofundadas, mas de mesma origem, encontra-se o Brasil dos correntes dias. Trata-se de uma sociedade assentada em um capitalismo dependente com extrema desigualdade socioeconômica.

O entendimento do Brasil como país de capitalismo dependente emana das demarcações teóricas de Florestan Fernandes, que empreende suas análises acerca do capitalismo enquanto complexa realidade sociocultural para além de uma realidade econômica. Para esse autor a forma de dependência é uma particularidade do capitalismo, isto é, não se trata de uma relação geográfica de periferia, mas de uma lógica econômica que estrutura um processo de dominação e luta entre classes e mesmo com processos de desenvolvimento distintos entre as nações, é antes de mais nada capitalismo (FERNANDES, 2008; LIMOEIRO-CARDOSO, 2013).

Após o processo de independência, em muitos países da América Latina se instituiu essa especificidade do sistema capitalista, visto que se trata de nações politicamente “livres”, mas economicamente “dependentes”, produtos históricos da europeização do mundo ocidental (FERNANDES, 2008). Nesses países e em particular no Brasil, se preservou a organização e funções extracapitalistas, conservando o poder econômico, social e político dos latifundiários, fornecendo a base política e os fundamentos econômicos e sociais para implantação do capitalismo (FERNANDES, 2008).

A formação de um Estado nacional brasileiro independente, nesse sentido, se deu com a manutenção do regime de castas na base econômica e social, isto é, com a conservação das estruturas sociais e econômicas do mundo colonial, transformando os “senhores rurais” numa aristocracia agrária, vinculando o destino do país ao neocolonialismo (FERNANDES, 2008). Estabelece-se assim, de acordo com Florestan Fernandes, uma condição colonial permanente, embora instável e mutável.

As classes dominantes, ou a burguesia nacional não apresentam um projeto de revolução burguesa ou de estabelecimento de um Estado nacional independente, conquistando formas de autonomia (LIMOEIRO-CARDOSO, 2013). A busca se dá pela europeização dos níveis de

aspiração dessas elites dirigentes e nas palavras de Florestan (FERNANDES, 2008, p. 26) essa europeização parte “nem sempre nos modos de agir, raramente dos modos de ser e muito superficialmente do estilo de vida acessível a todos”. E ainda para o sociólogo, diante desse contexto, o liberalismo em suas conexões ideológicas e utópicas aliado aos interesses dessa burguesia local, serve para ocultar essas novas formas de dependência colonial, racionalizando a escravidão e formas correlatas de dominação patrimonialista e justificando a extrema concentração de privilégios na aristocracia agrária e nos demais segmentos que lhe servem de suporte político.

Nessa dinâmica da sociedade de classes no mundo subdesenvolvido, a burguesia nacional se mostra como parceira, embora menor e subordinada, mas parte da burguesia global (LIMOEIRO-CARDOSO, 2013). A lógica de uma periferia ou de uma externalidade da dominação se desfaz quando partimos dessa compreensão que a dominação externa se faz por intermédio e parceria da dominação interna. A dominação externa se conjuga com a dominação interna, vez que uma não se faz sem o fortalecimento da outra, exercendo o domínio sobre o trabalho e a massa da população, e assim, a burguesia local assume o poder, fazendo funcionar todos os mecanismos que possibilitam à grande burguesia internacional obter os seus resultados, impostos em termos imperialistas (LIMOEIRO- CARDOSO, 2013).

Na análise de Perez (2019) o golpe civil-militar instaurado no Brasil em 1964 evidenciou as proposições teóricas de Florestan Fernandes, ratificando a impossibilidade de um desenvolvimento capitalista autônomo e solidificando a parceria da burguesia interna com a grande burguesia global. A dependência externa articulada à segregação interna, característica da particularidade do capitalismo brasileiro se expressa pela dupla apropriação do excedente, tendo de um lado a burguesia nativa se apropriando de parte desse excedente e a burguesia dos países centrais do imperialismo ficando com o restante (PEREZ, 2019).

A burguesia brasileira tendo incorporado o caráter reacionário das burguesias imperialistas, lida com os momentos de crise, que ameaçam sua sobrevivência estabelecendo a cooptação material, ideológica e da democracia, além da inculcação de uma consciência burguesa na classe trabalhadora (PEREZ, 2019). Essas crises, como a insatisfação das classes mais baixas, têm sua origem nos mesmos obstáculos enfrentados pelos militares e sua saída do governo, a burguesia se mostrou impotente em contornar tais problemas.

Para Perez, esse contexto, propiciou a manutenção de um aparelhamento militar no poder do Estado estabelecendo assim uma tutela militar, consentida pela anistia ampla, geral e irrestrita. A própria Constituição de 1988, se vê embaraçada a essa tutela com um artigo que

concede funções arbitrárias às Forças Armadas, incompatíveis com um regime efetivamente democrático (PEREZ, 2019).

Ainda para Perez (2019), irmanada ao poder militar, a burguesia local se desenvolve, assim, em um Estado que conjuga conciliação e reforma, mas nunca de reforma efetiva e sempre de conciliação conservadora. Nas palavras de Florestan Fernandes, “os donos do poder fazem algumas concessões [...] e, assim, respiram e seguram as rédeas do poder” (FERNANDES, 1994 apud PEREZ, 2019).

Trazendo essas definições para o período histórico que delimitamos para este estudo, temos acontecimentos que comprovam a manutenção desse Estado regido por uma burguesia conservadora tutelada pelo segmento militar. Perez afirma que:

Nada na história contemporânea pode nos levar a decretar o fim de qualquer ruptura, de qualquer salto de qualidade ou descontinuidade dialética. Temos inclusive diversos exemplos atuais de ruptura institucional promovidas pelas próprias classes dominantes (PEREZ, 2019, p. 19).

Para o autor o golpe de Estado de 2016, confirma o posicionamento de Florestan Fernandes de uma democracia de cooptação pouco flexível e a manutenção de um Estado autocrático por parte da burguesia local. Esse golpe teria se dado a partir de uma atuação extra institucional das classes dominantes, suplantando os preceitos democráticos, supostamente irreversíveis da Constituição. Esse poder extra institucional se revela em um Estado capitalista, cuja sua constituição, suas leis e seus aparelhos nunca são neutros e a pressão externa introduz contradições para operar os interesses da burguesia (PEREZ, 2019).

Em 2016, numa conjuntura de crise, a burguesia brasileira pró-imperialista, por meio de uma ruptura no experimento democrático iniciado em 1985, que garantia a mínima segurança das instituições em meio a uma democracia liberal, avança com a derrubada da presidenta eleita Dilma Rouseff. Esse processo se deu pela intolerância da burguesia local a governos “conciliadores”, indispostos à implantação de medidas antinacionais e antipopulares, na forma e no ritmo necessários e para sintetizar essas ideias, recorreremos mais uma vez à uma citação feita por Perez:

[...] A democracia é que foi excepcional. De uma forma ou de outra, fica claro que ela é um peso grande para o Estado, para as classes dominantes e para o capital financeiro. A democracia atrapalha, ela não facilita o trabalho da política capitalista. Daí a tendência a reduzir o espaço democrático, tomar medidas de exceção e até mesmo usar o método do golpe, como estamos vendo na América Latina (LOWY, 2016 apud PEREZ, 2019, p. 21).

Uma particularidade no escopo do capitalismo dependente latino-americano atual é a estruturação da dependência tecnológica, que submete países como o Brasil, o México e a Argentina a uma dinâmica contraditória no processo de industrialização. De acordo com Xavier

(2017) na transição do século XIX para o XX, a fusão do capital industrial ao capital bancário, com vistas a supremacia do capital financeiro, terminou com novas tendências para a dependência econômica, principalmente no período após o término da Segunda Guerra Mundial. Para o autor a apropriação do excedente por parte das grandes economias imperialistas, como a dos Estados Unidos, por meio do investimento em setores estratégicos nas economias periféricas, como a dos países da América -Latina, desencadeia um processo de industrialização com alta dependência tecnológica nos países latino-americanos e asiáticos.

Nas palavras de Xavier (2017, p. 152):

Ao passo que, a periferia do capitalismo global se tornava, no pós-segunda Guerra, destino para os investimentos em setores como siderurgia, alterando a lógica da dependência, se aprofundava o caráter primário de participação das economias periféricas. Com efeito, nos pós Segunda Guerra, a economia norte-americana torna-se hegemônica, constituindo um poderoso imperialismo sobre as economias dependentes. É nesse período que as economias dependentes, especialmente a brasileira, a argentina e a mexicana promovem suas industrializações e aprofundam, via substituição de importações e associação ao capital estrangeiro, a consolidação de suas bases industriais.

De acordo com o Frigotto (2016) a opção das burguesias locais, no Brasil, pela lógica de construção de um capitalismo dependente deflagrou a existência de sociedades com desenvolvimento desigual e combinado, resultando na concentração abismal de riqueza e produção ampla de miséria. Ainda para esse autor, essa opção trajada em economias centradas na exportação de produtos agrícolas e na extração de minérios conformam os países latino-americanos ao baixo investimento em tecnológica, devido à pouca necessidade.

Nessa conjuntura do Estado brasileiro, sustentado em um capitalismo dependente com uma dependência tecnológica orgânica e tendo como uma de suas determinações a expropriação dos direitos da classe trabalhadora e a completa ausência de bem-estar social, as condições concretas impõem aos adolescentes e jovens brasileiros uma iniciação precoce no mundo do trabalho de forma precarizada. A situação degradante propicia uma inserção desses jovens em trabalhos simples e desvalorizados, mas que de outro ângulo valorizam o capital (MOURA; FILHO; SILVA, 2015). E, diante dessa perspectiva, Moura, Filho e Silva (2015) afirmaram que, pelo viés de interpretação dialética da realidade, cabe-nos compreender as condições socioeconômicas, e da mesma forma que Marx prenunciara, tentar arrancar do capital concessões que contribuam para a formação integral da classe trabalhadora, ainda que não abrangente a todos na plenitude do conceito de politecnia, mas apesar disso, garantindo a indissociabilidade da formação intelectual, física e tecnológica associada à denúncia e ao combate à formação precária e a iniciação profissional aligeirada.

O EMI preconizado atualmente em alguns sistemas educativos no Brasil, principalmente na RFEPCCT tem se constituído a partir de um movimento contraditório dentro da história da educação profissional brasileira. Como exemplo disso temos que, mesmo que em construção e não tendo alcançado a sua totalidade, os currículos integrados passam a constituir a base formativa de instituições com raízes históricas na educação profissionalizante, ou da formação técnica em si mesma.

Nessa perspectiva histórica a formação profissional no Brasil tem seu início marcado por um caráter assistencialista e buscando atender às necessidades do sistema produtivo do período colonial. Na ocasião, órfãos, indígenas e escravizados, isto é, as classes mais baixas da sociedade, tinham acesso à aprendizagem de ofícios de forma artesanal e não sistematizada conduzida, na maioria das vezes, pelos padres jesuítas. Considerando o público ao qual se destinavam esses ensinamentos, cristalizou-se o hábito, ou o estigma da servidão associado à gênese do ensino industrial no país, isto é, aquele tipo de educação estava destinado às pessoas de mais baixa categoria social, ou os deserdados de sorte como considera Fonseca (1961), enquanto para os filhos das classes mais abastadas era oferecido pelos mesmos jesuítas o ensino das humanidades.

Avançando um pouco nos acontecimentos temos que, em 1909 a educação profissional no Brasil toma a sua primeira forma regulamentada, por meio de um decreto federal sancionado pelo Presidente Nilo Peçanha, que cria 19 Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais da república. De acordo com Manfredi (2017) a fase republicana brasileira e o ingresso do país em uma nova etapa econômica e social, com a aceleração dos processos de industrialização e urbanização, demandaria uma formação de mão de obra adequada para o desenvolvimento do modo de produção em curso. No entanto, as próprias contradições do capitalismo começavam a revelar o papel de protagonismo dos trabalhadores e seu potencial subversivo. O ensino profissional, foi visto então, pelas classes dirigentes e os industrialistas como o antídoto contra as ideias e movimentos anarco-sindicalistas, além de se perfazer como instrumento de emancipação econômica, social e política, nos moldes de países europeus e dos Estados Unidos (MANFREDI, 2017).

Dessa forma o presidente Nilo Peçanha traduziu esses ideais das classes dominantes na política pública por meio do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, compreendendo as Escolas de Aprendizes Artífices dentro de um sistema escolar. Um outro caráter dessa regulamentação era o de articulação e barganha política entre o governo federal e as oligarquias locais (MANFREDI, 2017).

O caráter curricular dessas escolas compreendia uma orientação de ensino prático destinando-se à formação de operários e contra-mestres, advindos das classes populares, ou dos desfavorecidos da fortuna. Além disso o decreto apresenta, nas suas considerações iniciais, o caráter moralizador e de formação do caráter como no trecho a seguir:

Considerando:

[...]

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; (BRASIL, 1909).

De acordo com Manfredi (2017) o funcionamento dessas escolas perdurou por 33 anos com o atendimento de 141 mil alunos, que se formaram em ofícios como marcenaria, alfaiataria e sapataria, ou seja, ocupações mais artesanais e distantes dos propósitos industrialistas e do trabalho fabril.

Esse caráter de dualidade no currículo observado nessa primeira década dos anos 1900, no Brasil, acompanhará o desenvolvimento e organização escolar durante todo o século XX, se fazendo presente até os dias atuais. E particularmente, quando nos referimos à etapa de formação que compreende o atual ensino médio, tem-se o acirramento dessa dualidade e a disputa por um tipo de formação dos jovens da classe trabalhadora. Assim, as pessoas são historicamente conduzidas, por meio da educação, ao tipo de papel que exercerão na sociedade, com base em sua origem.

No início da década de 1930, à classe trabalhadora foi destinada, novamente, a educação profissional por meio do curso ginásial, com formação exclusiva para o trabalho e sem possibilidade de ascensão nos estudos, ao passo que para as classes mais abastadas o ensino primário era seguido pelo secundário propedêutico que possibilitava aos jovens o acesso ao ensino superior (CORSO; SOARES, 2014). E foi nessa dinâmica que Corso e Soares (2014) apontou que a Reforma Francisco Campos, em 1932, não alterou em nada a dualidade curricular estabelecida e a reforçando ainda mais com a estruturação de cursos complementares preparatórios para o curso superior.

Em 1937 na Constituição promulgada por Getúlio Vargas, o ensino profissional brasileiro ganha mais um destaque regulamentar por meio do artigo 129 dessa legislação com as seguintes determinações:

Art 129 - À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937).

Percebe-se por meio desse excerto que o público-alvo da formação profissional continua sendo a classe trabalhadora, compreendendo as classes menos favorecidas e os filhos dos operários, assegurando o caráter de classe desse segmento educacional.

Ainda no Estado Novo de Getúlio Vargas, cinco anos mais tarde, em 1942, iniciou-se outra reforma do ensino secundário por meio de vários decretos lei, denominada Reforma Capanema. Por meio dessa reforma foram estabelecidos critérios para o ensino secundário e a sua segmentação em científico e clássico, com a finalidade propedêutica, isto é, de preparação para o ingresso no ensino superior, extinguindo os cursos complementares. A educação profissional era conferida pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, os quais não habilitavam o estudante para o ingresso na educação superior. Ainda que a reforma permitisse a realização de um exame de adaptação para prosseguimento dos estudos, a classe trabalhadora estaria restrita à educação profissionalizante, pois a avaliação de acesso ao nível educacional seguinte tomava como regra os conteúdos gerais para seleção. Nesse contexto, o dualismo curricular para diferentes classes sociais que temos destacado, adquire, conforme ressaltou Corso e Soares (2014), um caráter estrutural.

A Reforma Capanema também promoveu a extinção dos liceus industriais, sucessores das Escolas de Aprendizes Artífices e os transformou nas Escolas Industriais e Técnicas. Em 1959 essas escolas são estabelecidas com a condição de autarquias federais, com autonomia didática e de gestão, passando à denominação de Escolas Técnicas Federais (ETF).

A proposta curricular das ETF compreendia uma formação com uma base de cultura geral e a iniciação técnica dos estudantes de modo a lhes proporcionar a integração na comunidade a participação no trabalho produtivo, além de possibilitar o prosseguimento nos estudos e dando-lhes condição de exercer uma atividade especializada de nível médio (BRASIL, 1959).

Em 1961, a legislação avança no sentido de estabelecer uma equivalência entre os cursos secundários e a educação profissional para o acesso ao ensino superior. No entanto, essa equivalência se dá em termos extrínsecos visto que se tem a permanência da dualidade de projetos pedagógicos (CORSO; SOARES, 2014). Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o

dualismo permanecia não mais em forma, mas em conteúdo, visto que a impossibilidade não estava no ingresso no nível superior, por aqueles estudantes que cursassem o ensino técnico, mas no plano dos valores e dos conteúdos da formação. O projeto educativo brasileiro, como afirmamos, se desenhou por essa dualidade pedagógica, ou pela distinção de propostas formativas a partir da origem ou da classe social a qual pertencia o estudante. Kuenzer (2007) reportou essa dualidade estrutural historicamente constituída, a uma demarcação da trajetória educacional distinta entre os que desempenhariam funções intelectuais e os que desempenhariam trabalhos instrumentais, assegurando a divisão do trabalho, como refletimos anteriormente.

Dessa forma, o ensino profissional, ainda que composto de uma formação de cultura geral e sinalizando a possibilidade de avanço nos estudos, era, de maneira preponderante, destinado aos filhos da classe trabalhadora. Já os cursos secundários científico e clássico estavam associados à vida escolar de jovens das classes dominantes.

Essa dualidade estrutural continuou, assim, assegurada, ainda que abrandada com alterações conceituais trazidas pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961. Essa normativa traz consigo a legitimação de outros saberes além dos acadêmicos, reconhecendo de forma primária a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino (KUENZER, 2007). A partir de então os cursos profissionalizantes foram equiparados aos propedêuticos, dando aos estudantes as mesmas condições de prosseguimento nos estudos (KUENZER, 2007).

Em um momento posterior houve uma sinalização de ruptura dessa dualidade, quando durante a Ditadura Militar, em 1971, a Lei 5.692 reformou o ensino e se pautou na obrigatoriedade do ensino profissionalizante a todos os jovens indistintamente. Por meio dessa reforma a educação **para** o trabalho adquiriu um patamar de objetivo na política educacional. Segundo Corso e Soares (2014) a então equivalência entre a formação propedêutica e a educação profissional foi substituída pela obrigatoriedade de uma habilitação profissional, indistintamente a todos os estudantes do ensino médio. Essa possibilidade de trajetória escolar única, de acordo com as autoras, surgiu da necessidade do mercado de trabalho, com a intensificação e a internacionalização do capital, demandando uma profissionalização para as empresas de médio e grande porte, com modelo de produção taylorista/fordista que se instalavam no país. Nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 32) “[...] a formação profissional passa a assumir um importante papel no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista.”

Contudo, cabe ressaltar que a reforma de 1971 se constituiu também com outro objetivo, um pouco menos explícito, o de conter a pressão sobre o ensino superior que se deu pela exigência de um nível de escolaridade mais elevado por parte dos empregadores, devido ao aumento da procura de empregos, desencadeada pela rápida urbanização (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

No entanto, o desenvolvimento econômico e produtivo nacional esperado não correspondeu às expectativas e a proposta de generalização da profissionalização declinou antes mesmo de sua implantação (KUENZER, 2007). Em 1982, uma nova reforma reestabelece a cisão entre o ensino propedêutico básico e o ensino profissionalizante com habilitações plenas e parciais, mantendo a contraditória equivalência (CORSO; SOARES, 2004). Reiteramos que, a concessão dessa equivalência reforça ainda mais o abismo entre a formação geral e profissional, tratava-se de uma equiparação simulada. Os estudantes do ensino técnico eram privados da formação básica plena de cultura geral, disponível para os que cursavam os cursos propedêuticos (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012). Nesse contexto, as ETF, durante a década de 1980, foram reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil em relação ao seu papel econômico e social na formação em habilitações profissionais específicas (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012).

Paralelo a essas normatizações e reformas se estabeleciam os serviços do Sistema “S”, que também passaram a compor os mecanismos de implementação da educação profissional no país, associados à iniciativa privada. Assim destaca-se a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) em 1990. E essas entidades ganham força durante o final da década de 1980 e início dos anos 1990, sobretudo em meio a construção da Constituição Federal de 1988, bem como o estabelecimento de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação, que foi marcada pelo embate entre os progressistas que defendiam a escola pública e os conservadores, defensores da escola privada (CORSO; SOARES, 2004). Naquele momento, conforme salientam as autoras, a tendência educacional brasileira seguia as recomendações do Banco Mundial que pressupunha para a América Latina a manutenção da dualidade no ensino médio entre os cursos propedêuticos e a educação profissional, concedendo essa última à responsabilidade das entidades privadas.

É importante destacar que o processo de construção da LDB contou com momentos e definições de avanços nessa disputa pela educação da classe trabalhadora. Inicialmente como um grande avanço, quando, diferentemente das reformas anteriores que foram estabelecidas pelo Poder Executivo, por iniciativa parlamentar o deputado Otávio Elísio adequou à forma de

documento legislativo um estudo elaborado para a XI Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) pelo educador Demerval Saviani³¹, além de incluir sugestões apontadas pelos professores Jacques Velloso e Luiz Antônio Cunha (OLIVEIRA, 2001; RAMOS, 2021). Esse projeto de lei deu abertura às discussões no Congresso que foram seguidas por aprofundamentos e debates e alguns retrocessos, permeados pelas posições ideológicas dos parlamentares e da sociedade civil, além do pleito eleitoral de 1990 que alterou a composição parlamentar para um perfil mais conservador que a legislatura anterior (OLIVEIRA, 2001). E diante de tais disputas pelas tendências da educação nacional, em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394, a nova LDB, já no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Fruto de um movimento tencionado por disputas, no nível educacional do ensino médio, a LDB ao passo que assegura a não obrigatoriedade de preparação do educando para o trabalho, também estabelece a possibilidade de integração da educação profissional a diferentes formas de educação, transparecendo uma superação aparente da dualidade educacional estrutural (CORSO; SOARES, 2014). Outro aspecto relevante dessa legislação é a conceituação do ensino médio como etapa que deve permitir a compreensão dos fundamentos científicos – tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Identificamos nessa legislação, mesmo com as distorções conservadoras e neoliberais acrescentadas ao longo de sua formulação, elementos de uma perspectiva politécnica de educação. Esses princípios politécnicos emergem das contribuições, sobretudo, de Saviani que vinha desenvolvendo seus estudos na área da educação desde a década de 1960. Esse professor, o filósofo, intelectual marxista, um dos mais importantes pesquisadores do campo educacional no Brasil, tendo se apropriado do conceito de politecnia, por meio das elaborações de Marx, Engels, Lenin, Gramsci e da tradição socialista concebeu uma pedagogia histórico-crítica fundamentada na relação entre trabalho e educação com vistas ao processo de superação das relações sociais capitalistas (FRIGOTTO, 2016).

Mesmo com a regulamentação desses princípios rumo a uma educação integrada e unitária, em se tratando especificamente da educação profissional, em 1994, no governo FHC, foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas

³¹ Demerval Saviani – Educador brasileiro autor de uma vasta obra acerca da educação fundamentada no materialismo histórico-dialético, a partir dos pressupostos teóricos de Marx, Engels e Gramsci. Um dos pesquisadores mais citados, no que se refere à educação brasileira. A atualidade de sua obra se faz necessária para o enfrentamento dos problemas educacionais advindos de uma sociedade de classes.

redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal (BRASIL – MEC, 2022). A partir de então as ETF e as escolas agrícolas federais são gradativamente transformadas nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Buscando acompanhar os países capitalistas avançados com um novo patamar de desenvolvimento para o Brasil, os CEFETs passaram a constituir a espinha dorsal de uma reforma do ensino profissional (MANFREDI, 2017). Por meio do Decreto nº 2.208 de 1997 foram estabelecidas diretrizes para uma nova perspectiva de educação profissional, que de maneira geral, estava descolada do ensino regular e reforçava a cisão que temos citado, ou dualismo estrutural. Assim, o ensino profissional seria constituído de forma justaposta ao ensino médio, nas modalidades concomitantes, ou seja, cursados simultaneamente ou sequencial, após o término do ensino médio. Essa reforma terminava por assolapar a integração prevista na LDB, uma vez que afirmava que a matrícula no ensino profissional estaria limitada a estudantes que tivessem concluído o ensino médio ou que o realizassem simultaneamente, ou concomitantemente ao curso técnico, normatizando o aligeiramento e a fragmentação formativa (CORSO; SOARES, 2014).

Nos CEFETs a concepção de educação tecnológica se sustentava no ensino de conhecimentos associados às tecnologias utilizadas nos processos de produção, formando trabalhadores aptos ao manejo social e profissional dessas tecnologias de modo a ocuparem postos específicos na divisão social e técnica do trabalho, isto é, uma formação imediata **para** o trabalho (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012).

De acordo com Ramos (2021; 2008) esse decreto, ou a contrarreforma do governo FHC, submeteu os estudantes a uma dupla jornada de estudos, o que comprometeu a participação dos filhos da classe trabalhadora nos sistemas públicos de educação profissional. E para Corso e Soares (2014) essa reforma novamente se alinhava às perspectivas do Banco Mundial, responsabilizando o indivíduo pela superação das desigualdades e dos problemas de empregabilidade. Nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 38):

A política de educação profissional do governo FHC não se resumiu ao ensino técnico. Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competências” um importante aporte ideológico, justificando, entre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação.

De acordo com Manfredi (2017) essa reforma educacional estabelecida se instaurava na contramão da perspectiva discutida nos movimentos sindicais e populares. Para a autora essa dualidade de redes e currículos reconstituída por meio desse decreto ocultava uma tendência de

otimização de custos com a educação profissional, já prevista por organismos mundiais, e sua iminente atribuição à iniciativa privada, por meio dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (MANFREDI, 2017). A redução nos investimentos e a duplicidade curricular inevitavelmente resultariam em dificuldade de acesso, para os jovens da classe trabalhadora, à formação profissional e ao mundo do trabalho, mas atendia aos interesses do mercado e do capital como vemos no trecho a seguir:

Em virtude do elevado investimento que seria necessário para universalizar pelo menos o Ensino Médio nos países periféricos, o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o Ensino Fundamental, deixando de investir em educação profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento das metas de ajuste fiscal. Tal recomendação vem respaldada em pesquisa encomendada pelo próprio banco, que conclui ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada, em face da crescente extinção de postos e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico. (KUENZER, 2000, p. 23).

Ainda, nessa perspectiva de disputas e retrocessos, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabelecidos em 1999 incluem a noção de competências de forma fluida e não delimitada. Para Ramos (2021) essa lógica promulga um deslocamento epistêmico no processo educativo, quando por meio das influências do pragmatismo de John Dewey, os sistemas educacionais priorizam o desenvolvimento psicológico dos estudantes em detrimento do saber objetivo, isto é, do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Tem-se, conforme a autora fundamentada no pensamento de Demerval Saviani, a passagem do lógico ao psicológico e a redução da educação às competências cognitivas e comportamentais e os conhecimentos a serem ensinados se reduzem a recursos para o desenvolvimento psicológico.

Poucos anos depois, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, diante de um cenário mais democrático ainda que pela lógica da conciliação, verifica-se o surgimento de indícios para a superação dessa perspectiva da dualidade estrutural, ou da cisão entre a educação profissional e a educação básica, com a promulgação do Decreto nº 5.154 em 2004, que ressignificou a vinculação ou uma integração curricular entre os ensinos médio e técnico, atenuando a justaposição ou a concomitância.

O decreto em questão, com o atributo de revogação do Decreto nº 2.208/97, considerado ilegal no sentido em que contrariava os preceitos de uma normativa maior a LDB, foi construído a partir da reflexão de pesquisadores e educadores, com destaque a Gaudencio Frigotto³², Maria

³² Gaudencio Frigotto: atualmente professor associado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professor Aposentado. Continua atuando no Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação humana orientando doutorandos e pós doutorandos (Plataforma Lattes, 2023).

Ciavatta³³ e Marise Ramos³⁴, que contribuíram para com a elaboração do texto que resultou no ato normativo de 2004. De acordo com esses próprios professores, a revogação do decreto anterior e o estabelecimento de um novo, visava (re)construir os princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores na perspectiva de uma concepção emancipatória (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Assim, diante do resgate das lutas sociais dos anos 1980 e com um horizonte de uma formação mais justa para os jovens advindos da classe trabalhadora brasileira, o novo decreto deveria estar, essencialmente, ancorado à noção de politecnicidade que vinha sendo concebida e objetivada nas legislações do Brasil desde as propostas de Saviani, como explicam os autores no trecho a seguir:

Se o saber tem uma autonomia relativa em face do processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 35).

Mesmo com essa perspectiva progressista que fundamentou a gênese da criação do decreto do qual tratamos, os autores, dos quais temos destacado seus protagonismos, não se abstiveram de demarcar suas posições teóricas e políticas frente ao governo Lula, naquele contexto, de democracia restrita e que não pautou uma mudança estrutural na educação brasileira. Frente a essas contradições, eles optaram pela postura política da possibilidade de trabalho dentro dessa dinâmica, procurando impulsionar um avanço no sentido das pretensas mudanças estruturais, que “apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 26).

A construção da nova normativa se deu com a reunião das contribuições de diversos atores da sociedade que participaram dos Seminários Nacionais "Ensino Médio: Construção Política" e "Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas se Propostas"

³³ Maria Ciavatta: Professora titular em Trabalho e Educação pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente, associada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Federal Fluminense e foi professora visitante na Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008 a 2013) (Plataforma Lattes, 2023).

³⁴ Marise Nogueira Ramos: É Especialista em Ciência, Tecnologia, Produção e Inovação em Saúde Pública da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz) e professora associada da Faculdade de Educação da UERJ. Docente credenciada no quadro permanente dos Programas de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ) e de Educação Profissional em Saúde (EPSJV/Fiocruz), do qual foi coordenadora no período de 2008 a 2012. Foi Diretora de Ensino Médio do Ministério da Educação (2003-2004) (Plataforma Lattes, 2023).

realizados em maio e junho de 2003, com a assessoria de Frigotto, Ciavatta e Ramos. Por tanto o documento carrega as marcas das contradições e disputas teóricas e políticas intrínsecas ao processo de debate (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Do ponto de vista desses autores, a luta contra a ideologia e a democracia burguesa se dá no espaço restrito dessa democracia burguesa e caberia, nesse contexto, se fazer uma interpretação do decreto como um ganho político e como uma sinalização das mudanças, caso contrário corre-se o risco dessa normativa ser apropriada pelo conservadorismo e pelos interesses definidos pelo mercado.

O Decreto nº 5.154/2004 então, define premissas para a educação profissional a concebendo como uma articulação entre educação, trabalho, emprego, ciência e tecnologia. Além disso, a centralidade da formação, prevista nessa normativa, está no trabalho como princípio educativo e na indissociabilidade entre teoria e prática estabelecendo assim, elementos para uma educação politécnica. Outra questão fundamental do decreto, como já dissemos, é a delimitação das formas de oferta da educação profissional técnica de nível médio em cursos integrados, concomitantes e subsequentes. Nesse aspecto, nos interessa no esforço de superação da dualidade curricular, que temos tratado nessa seção, a ampliação das matrículas únicas em cursos que articulem a formação geral com a formação técnica, através dos currículos integrados.

Em continuidade ao processo dinâmico e contraditório de reformulações educacionais que foram sendo estruturadas ao longo do governo Lula e com o incremento de recursos para a educação do país, no ano de 2008 institui-se por meio da Lei nº 11.892, dentro da lógica da nova perspectiva da educação profissional, a RFEPCT, representada, como já dissemos, principalmente pelos IFs, em reestruturação dos CEFETs. Essa rede composta por instituições em todo o país adquire uma característica nova de interiorização, implantando unidades dos IFs em várias cidades afastadas dos grandes centros metropolitanos brasileiros, procurando democratizar o acesso à educação profissional tecnológica (MEC, 2008).

Conforme a lei, é finalidade dos IFs a promoção da integração e a verticalização da educação básica com a educação profissional, ministrando cursos técnicos de nível médio **prioritariamente** na forma de cursos integrados (BRASIL, 2008). Em seu Art. 8º, a legislação aqui destacada, estabelece que no desenvolvimento da ação acadêmica dos IFs, em cada exercício, deverá ser garantido o mínimo de 50% das vagas para atender aos cursos integrados.

Diante desse contexto da publicação do Decreto nº 5.154 e da Lei nº 11.892, a formação profissional no Brasil conquistou, então, um perfil centrado em uma educação técnica de nível médio com vistas a um currículo integrado, que promove a articulação intrínseca entre a

formação geral e a formação técnica. Essa formação, se institucionalizou na vanguarda dos IFs com a concepção do EMI, conforme temos tratado neste texto.

Ciavatta e Ramos (2012) compreenderam que o EMI parte de uma posição crítica de educadores contra o Decreto 2.208/1997 e essa perspectiva de ensino médio deriva da formação integrada ou de um ideário formativo que ultrapassa o simples objetivo propedêutico de preparação para o ensino superior, ou seja, uma educação numa ideia de totalidade social. As autoras evidenciam que o verbo integrar se mostra com um duplo viés conceitual, sendo ele na sua forma transitiva ou intransitiva.

Pelo lado da forma transitiva a integração parte da articulação entre elementos distintos, isto é, da associação entre o ensino médio de formação geral com a educação profissional. (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Embora não se trate, essa, de uma vinculação indispensável no cenário de uma educação integrada, a ligação entre essas duas perspectivas formativas assegura, na realidade brasileira de país capitalista dependente, o suprimento de necessidades dos jovens filhos da classe trabalhadora, como vimos anteriormente.

Por outro lado, a forma intransitiva do verbo, ou da integração em si mesma, admite não uma integração de um campo formativo ao outro, mas a constituição do ensino médio como um processo formativo, que integra as dimensões estruturantes da vida, ou seja, o trabalho, a ciência e a cultura (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Dessa forma, tem-se a ideia da compreensão das partes no seu todo, da unidade no diverso e a educação se reveste da totalidade social (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Ainda para Ciavatta e Ramos (2012), o currículo integrado, que estrutura os conhecimentos no EMI, se constitui a partir da organização do conhecimento em um sistema de relações de uma totalidade histórica e dialética, integrando trabalho, ciência e cultura. Por essa sistematização curricular busca-se a não hierarquização dos conhecimentos nem os respectivos campos das ciências, mas a problematização dos mesmos em sua historicidade, relações e contradições (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Assim, mesmo com a integração entre formação geral e profissional, a diferenciação entre os conhecimentos gerais e específicos não está determinada e nem predestinada (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Afinal, parte-se de que nenhum conhecimento é só geral, ou seja, eles se estruturam a partir de objetivos de produção, e nenhum conhecimento é só específico, visto que se trata de uma apropriação intelectual dos ramos da produção, mas que não pode ser compreendida desarticulada da ciência básica que a apoia (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Para as autoras, às quais recorreremos neste trecho deste estudo, o EMI tem origem remota na educação socialista e na Educação Politécnica que anteriormente sistematizamos. Contudo, Ciavatta e Ramos (2012) reiteram que, apesar da sua existência como condição necessária para a travessia rumo a uma educação politécnica omnilateral, o EMI não se confunde totalmente com a educação politécnica, uma vez que a própria realidade e suas contradições assim não permitem.

Diante desse percurso histórico da educação brasileira que levantamos, nos certificamos que a disputa pelo tipo de formação afeita ao tipo de cidadão que se pretende formar caminha inevitavelmente pelo percurso do projeto de sociedade que se pretende construir e fortalecer. Na projeção de uma sociedade sem classes, livre das amarras da exploração capitalista, a PS inaugurou, como vimos, uma série de proposições conceituais que propiciassem a educação de sujeitos construtores e lutadores do novo modelo social. Já em sociedades enraizadas e dinamizadas na exploração entre classes as proposições educativas, quase sempre, se revelam em uma cisão entre a formação para os trabalhadores e a educação dos exploradores do trabalho.

No Brasil, sociedade sustentada no capitalismo dependente com a dupla exploração e expropriação da classe trabalhadora, vimos que a formação humana percorreu uma trajetória traçada pela Divisão do Trabalho. Isto é, os sistemas educativos e seus currículos, desde o princípio do modelo republicano, vem sendo organizados de modo a atender os interesses hegemônicos, formando a classe trabalhadora **para** o trabalho e a classe dominante para a exploração desse trabalho.

Mas, no próprio movimento contraditório capitalista e nas brechas de sua atuação, vemos surgir e as vezes resistir experiências educacionais pautadas em uma outra perspectiva, a de formar pessoas em todas as suas dimensões, ou seja, com um desenvolvimento omnilateral. Entendemos esse processo, a partir da perspectiva do professor Luiz Carlos Freitas (FREITAS, 2022), como as táticas, ou as etapas e ações estruturadas no interior da estratégia de formação humana emancipatória.

A experiência concreta entabulada nos primeiros anos do século XXI no Brasil, que nos propomos a analisar para fortalecer, neste estudo, é a proposta pedagógica calçada na formação **pelo** trabalho e a partir do currículo integrado, o EMI. Estudiosos dessa temática, que inclusive participaram do desenho do decreto que normatizou essa tática, sustentam, como vimos há pouco, que os princípios genéticos e essenciais do EMI se associam aos elementos fundantes da pedagogia socialista e inerentemente à essência da politecnicidade marxiana. Assim, entendemos e defendemos a tese que a PS pode fortalecer o EMI, não só pelo resgate de elementos e

processos emancipatórios, mas também pelo avivamento e robustecimento dos seus próprios fundamentos e da sua essência, adormecida na perversidade capitalista.

Como dissemos quando descrevemos as orientações metodológicas sobre as quais procuramos nos sustentar para desenvolver esta pesquisa, pretendíamos explorar parte de uma totalidade, que neste caso se tratou da formação humana dos sujeitos, enquanto categoria universal deste estudo. E sem a pretensão ingênua de esgotar toda essa totalidade, nos propusemos a olhar essa totalidade com a lente das particularidades tanto da PS quanto do EMI, investigando formas de promover a resistência desse último a partir da compreensão dos fundamentos do primeiro.

Agora, mais uma vez, recuperamos essa necessidade de ajustarmos o foco da análise buscando nos apropriar dos conceitos com mais clareza e honestidade. A tática soviética, ou seja, a PS nos revelou uma riqueza de princípios ideais ao fortalecimento e robustecimento do EMI. Mas, diante de toda abrangência e complexidade nos propomos, a partir de agora, a convergir nosso olhar sobre a categoria **atualidade**, pois a entendemos como uma das principais armas no desenvolvimento de currículos integrados, na dimensão emancipatória do conceito de integração. A centralidade na atualidade se justifica também, pela ampla exploração do termo nos currículos brasileiros que compõem o arcabouço das reformas educacionais em curso, intensificadas a partir do ano de 2016.

3.2. O RESGATE DA ATUALIDADE DA PS PARA O EMI

3.2.1. De qual atualidade falamos?

De forma intencionalmente exaustiva, temos alertado que a pesquisa retratada neste texto, se orientou pela estreita ligação que se tem entre o projeto societário e o projeto educativo, o qual termina por cumprir com a formação de seres humanos ideais de acordo às finalidades traçadas para a sociedade. Reiteramos que os projetos pedagógicos, assim como os conteúdos que são ensinados nas escolas de massa e os métodos empregados no ensino cumprem com os objetivos estabelecidos para a sociedade a que pertencem. Dessa forma, a finalidade educativa na Rússia Socialista seguia o norte da formação de lutadores e construtores da nova sociedade alcançada pela revolução. Os programas escolares estavam, como vimos, sendo desenhados de modo a atender essas finalidades. Os currículos seguiam nesse caminho, buscando conteúdos que favorecessem um ensino e uma aprendizagem alicerçados na realidade concreta do novo

tipo de ser humano que se pretendia formar, afastando a ideia da disciplina pela disciplina, ou do conteúdo pelo conteúdo.

Diante desses novos objetivos estabelecidos, compreendemos que, a **atualidade**, em um movimento dinâmico junto ao eixo central do trabalho como princípio educativo, se revelou como uma das fontes energéticas, ou uma força motriz para esse processo educativo, que se pretendia desenvolver na Rússia a partir do ano de 1917. A atualidade, enquanto uma das categorias fundamentais dessa pedagogia que nascia, deveria permear todo o processo educativo e servir de alicerce para toda a seleção de conteúdos da nova escola.

Como vimos, no capítulo anterior, as definições de Pistrak (2009) acerca da atualidade remetem a acontecimentos daquela ocasião. Isto é, o conceito de atualidade definido por esse autor circundava a luta do poder soviético contra o imperialismo. Shulgin (2022) definiu a atualidade como a realidade, ou o que estava acontecendo, que naquela ocasião se tratava do imperialismo e a URSS, que conduziam os acontecimentos daquela época. A compreensão da atualidade, na concepção dos pioneiros soviéticos, abarca os termos e as significações relativas à realidade concreta, o presente, o mundo em volta, ou o contexto e suas condições, em que as pessoas se constituem e desenvolvem a sua humanidade.

Partindo das conceituações dessas terminologias, o dicionário Michaelis (2023) define a palavra **contexto** como o conjunto de circunstâncias inter-relacionadas, que envolvem um fato e são imprescindíveis para o entendimento dele. Já no dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004) temos que o conceito de contexto se refere à **realidade** em que se insere determinado fato ou acontecimento. A partir dessas significações, notamos que o termo contexto está inerentemente ligado à palavra circunstância e a realidade presente. Da mesma forma, a conceituação de **presente** se refere a circunstância ou a situação atual. E quando recorremos ao significado, ou o conceito, do vocábulo **circunstância** nesses dois dicionários, ambos remetem à definição de situação, particularidades ou condições das coisas e pessoas em determinado momento. E a palavra **condição**, por sua vez, se define pela maneira de viver resultante das circunstâncias de alguém, ou que cada pessoa se encontra (FERREIRA, 2004; MICHAELIS, 2022).

Podemos inferir, então, que os termos contexto, circunstância e condição fazem parte de um mesmo campo semântico ou de significações. Trata-se da realidade ou do presente vivenciado e compreendido a partir das particularidades de seu tempo, ou das circunstâncias e condições que fundamentam os acontecimentos e a vida das pessoas em determinados contextos.

As circunstâncias, as condições, o contexto, isto é, a atualidade revela sua crucial influência na vida dos seres humanos e também nos processos que levam à formação das pessoas. O movimento da vida e dos processos produtivos se eleva a partir dessas circunstâncias e, diante delas, se desenha o caminho educativo que contempla a formação de sujeitos familiarizados com essa vida, para esses processos produtivos. Na reflexão de Shulgin (2022) as novas formas de relacionamento, naquele momento, teriam influenciado a aldeia e a cidade, teriam mudado muito a economia, portanto teriam mudado também os momentos pessoais íntimos. Assim, a atualidade, de maneira nítida e imperiosa imprime sua marca em todos os aspectos da vida. Afinal, as crianças e jovens que frequentam a escola e que são submetidas aos processos formativos, ou processos educativos elaborados de acordo com a sociedade a qual pertencem são, como acrescenta Shulgin, crianças reais, concretas, realmente existentes, crianças que não vivem em um espaço sem ar, mas na terra, nesta época, em um determinado ambiente (SHULGIN, 2022).

A atualidade não só influencia, ou impregna, todo o processo educativo, mas de certa forma, determina todos os meios e conteúdos que constituirão a pedagogia de uma dada sociedade. Os estudantes são reais e concretos, vivem em um contexto real e concreto e desenvolverão suas potencialidades a partir de uma formação real e concreta fundamentada no contexto, ou seja, na atualidade.

Essa influência é tão determinante para essa constituição educativa, que perpassa também o psiquismo dos sujeitos desse processo. Ainda nos apontamentos de Shulgin (2022) tinha-se em conta que as crianças concretas, de acordo com as circunstâncias nas quais vivem, tem sua psicologia, seu repertório de ideias e suas habilidades inerente a essas circunstâncias. A atualidade, o contexto, ou as circunstâncias determinam, assim, a avaliação e a percepção das crianças acerca da realidade.

Os conteúdos escolares deveriam então ser revestidos dessa atualidade que compreendesse as circunstâncias do presente e o meio no qual as pessoas produziam a suas vidas. Mas, não se tratava de ignorar o passado ou excluir do estudo os acontecimentos históricos. Esses conteúdos deveriam ser abordados, na medida em que eles eram necessários para compreender o presente e revelassem aspectos a serem apreendidos para refazer esse passado rumo a um futuro diferente. Shulgin compreendia que para as crianças é mais fácil e natural, repensar o passado a partir das reflexões do presente, já que elas vivem no presente, em suas brincadeiras, canções, avaliações, declarações, comportamento, em todas as dimensões de suas vidas a atualidade está claramente refletida. O autor soviético sintetiza que, a escola deveria caminhar com as crianças para o futuro, entrelaçando-as na vida concreta, ligando-as

aos ideais do futuro, ideais esses constituídos no presente pela classe trabalhadora (SHULGIN, 2022).

Muito embora a palavra **atualidade** remeta, à primeira vista, a um ideário de modernidade por vezes descolado de uma concepção de história, o estudo da PS e do seu específico enaltecimento desse termo em todo o processo educativo, nos leva a compreendê-lo de forma mais ampla e recorrendo a sua necessária **analogia** com a ideia de **historicidade**. Afinal, para Marx e Engels (2007) a história não é uma coleção de fatos mortos, mas o processo de desenvolvimento real das pessoas, perceptível empiricamente sob determinadas condições. A história tem a ver com a modernidade ou com a consciência histórica do ser humano de sua época, relacionado ao seu modo de vida (GRESPLAN, 2019).

Os pedagogos soviéticos primavam pelo estudo das particularidades concretas, qual seja da penetrabilidade da atualidade, em todo o processo educativo, tanto nos métodos de ensino como nos programas escolares. E devemos destacar o grande potencial e relevância desse pressuposto da PS uma vez que, conforme Marx e Engels (2007), a produção de ideias, de representações, da consciência está em princípio diretamente ligada com a atividade material e a troca material dos seres humanos, isto é, com o seu comportamento material, condicionado pelo determinado desenvolvimento das forças produtivas. A historiografia parte, nesse sentido, das bases naturais e da modificação ao longo da história pela ação das pessoas, ou seja, do processo histórico de vida dos indivíduos reais, de suas ações e de suas condições materiais de vida, tanto as presentes, quanto as produzidas pela própria ação desses indivíduos (MARX; ENGELS, 2007).

Por esse viés, a atualidade se veste da historicidade, pois refere-se ao estudo dos conteúdos escolares permeados pelo olhar de um presente percebido na realidade concreta, produzida pelas condições e circunstâncias históricas. Não são meras abstrações, sem valor, separadas da história real, mas sim o estudo do processo real da vida e da ação dos indivíduos de cada época (MARX; ENGELS, 2007).

Para Mészáros (2006) o desenvolvimento humano não é linear, a partir de uma uniformidade autopetruadora e por isso faz-se imperioso o princípio histórico na análise da sociedade. Esse autor, com base na análise da obra de Marx e Engels, considera que o caráter histórico dos conceitos é resultado de certas causas, circunstâncias, quer dizer, os processos se manifestam sempre num contexto histórico. Mészáros ressalta, ainda, que é preciso se ater a um genuíno entendimento dos fatores complexos envolvidos no processo histórico, na busca da superação de uma historicidade aparente, que termina por transferir os problemas sócio-históricos fundamentais do desenvolvimento humano para um plano atemporal culminando

com a negação da historicidade e perpetuando as desigualdades historicamente estabelecidas (MÉSZÁROS, 2006).

A análise historicamente contextualizada parte do pressuposto que a vida humana possui um caráter histórico e não é fixada pela natureza (MÉSZÁROS, 2006). Os seres humanos são herdeiros das produções materiais de seus antecessores e a partir dessa herança é que produzem sua vida, produzindo e reproduzindo suas histórias. A vida das pessoas está submetida a determinados limites, premissas e condições materiais que independem de suas próprias vontades (MARX; ENGELS, 2007). Nas próprias palavras de Marx:

O que é a sociedade, qualquer que seja a sua forma? O produto da ação recíproca dos homens. Os homens podem escolher, livremente, esta ou aquela forma social? Nada disto. A um determinado estágio de desenvolvimento das faculdades produtivas dos homens corresponde determinada forma de comércio e de consumo. A determinadas fases de desenvolvimento da produção, do comércio e do consumo correspondem determinadas formas de constituição social, determinada organização da família, das ordens ou das classes; numa palavra uma determinada sociedade civil. A uma determinada sociedade civil corresponde um determinado estado político, que não é mais que a expressão oficial da sociedade civil. [...]

É supérfluo acrescentar que os homens não são livres para escolher as suas forças produtivas - base de toda a sua história- pois toda força produtiva é uma força adquirida, produto de uma atividade anterior. Portanto, as forças produtivas são o resultado da energia prática dos homens, mas esta mesma energia é circunscrita pelas condições em que os homens se acham colocados, pelas forças produtivas já adquiridas, pela forma social anterior, que não foi criada por eles e é produto da geração precedente. O simples fato de cada geração posterior deparar-se com forças produtivas adquiridas pelas gerações precedentes, que lhes servem de matéria-prima para novas produções, cria na história dos homens uma conexão, cria uma história da humanidade, que é tanto mais a história da humanidade quanto mais as forças produtivas dos homens, e, por conseguinte, as suas relações sociais, adquiriram maior desenvolvimento. Consequência necessária: a história social dos homens é sempre a história do seu desenvolvimento individual, tenham ou não consciência deste fato. As suas relações materiais formam a base de todas as suas relações. Estas relações materiais nada mais são que as formas necessárias nas quais se realiza a sua atividade material e individual (MARX, 1985, p. 206).

Tomando os aspectos da PS, considerando o contexto e as circunstâncias nas quais as crianças e jovens vivem, não há como negligenciar as questões de classe inerentes a essas circunstâncias. Shulgin ressalta que apesar de todas as crianças viverem na atualidade elas a avaliam, compreendem e a percebem de acordo com a classe à qual pertencem seus pais, por essa razão a criança se familiariza com os conceitos que lhe são próximos e os professores devem avaliar se o material de estudo tem a atualidade, ou contexto das crianças refletido nele (SHULGIN, 2022).

O meio em que o ser humano se realiza constitui parte fundante do seu processo de desenvolvimento, pois carrega consigo os processos históricos e culturais do contexto em que se encontra. Vigotski (2018) em seus estudos numa perspectiva psicológica revelou que, fora da relação social, o homem que é um ser social, jamais desenvolveria as qualidades resultantes

da produção histórica humana, sendo que no meio é que se encontram as formas ideais elaboradas e aprimoradas pela humanidade e que se pretende visualizar no final do desenvolvimento de cada ser humano.

O currículo deve atender a esse movimento psíquico que emana da realidade concreta, ou do meio vivenciado pelas crianças e jovens visando uma efetiva e verdadeira formação humana em todas as suas potencialidades. O arranjo dos conteúdos escolares, quando descolado dessa realidade termina por cair nas armadilhas contraditórias da escolástica e da disciplina pela disciplina, ou seja, a escola enche o estudante de conteúdos vazios de sua realidade que certamente serão esquecidos brevemente por não serem significativos ou de fato constituírem sua vida real.

A reflexão da melhoria dessa organização escolar parte, assim, da familiarização do estudante com conceitos que refletem a atualidade e a sua vida concreta, conforme o autor ainda destaca nos escritos de Gansberg, F.:

Familiarizamos os estudantes com o distante e nos esquecemos de ensiná-los a estudar aquilo que os rodeia, a sentirem-se confiantes e fortes entre o que é mais próximo. Pátria e vida cotidiana - nelas afinal, milhares e milhares de milagres se escondem; é aqui que a fé na vida cresce. Nossa matéria de estudo mais importante é o "estudo da realidade" (SHULGIN, 2022, p. 63).

Para Shulgin o estudo fundamentado na atualidade seria tão valioso até pelo fortalecimento do interesse das crianças. De acordo com esse autor, erroneamente os adultos, que em sua grande maioria não gostam, não estudam, não sabem e não compreendem a atualidade, terminam por afastar também as crianças desse contexto, quando, no entanto, a criança não quer outra coisa senão compreender o mundo à sua volta, isto é, a atualidade (SHULGIN, 2022). Novamente recorrendo às palavras de Shulgin:

As próprias crianças fazem parte da atualidade, estão nela, vivem nela, e, conseqüentemente, toda a questão está em como ajudá-las a conhecer melhor os momentos fundamentais da atualidade, compreendê-la, estudá-la, a partir de qual idade, em que quantidade e em que seqüência fazer isso (SHULGIN, 2022, p. 65).

Recuperando o que foi dito neste texto, quando tratávamos dos fundamentos da PS, nas acepções de Krupskaya (2017) e Pistrak (2009; 2018), os programas escolares deveriam se orientar pela compreensão dos fenômenos em suas mútuas interações, ou seja, os fenômenos em sua atualidade, parte de um processo histórico único e geral, ou a essência dialética do meio. O estudante lidaria então, com os fenômenos da vida concreta, tendo o conhecimento para lidar com a atualidade, compreendendo a realidade viva, esclarecendo as relações entre os fenômenos da vida real.

Os conteúdos dos currículos escolares devem, então, ser constituídos pelo psiquismo de estudantes reais, para o desenvolvimento educacional de estudantes reais, quer dizer, estudantes de uma determinada classe, de uma determinada época. As condições, ou circunstâncias dos estudantes, ou suas peculiaridades, deveriam ser ponto de partida na definição dos programas escolares (SHULGIN, 2022), desmistificando a existência de um estudante em geral, como usualmente é estabelecido na elaboração dos currículos e diretrizes curriculares.

Os educadores burgueses, a partir dessa lógica de generalização das crianças, se ocupavam em distorcer as etapas do desenvolvimento da raça humana, estabelecendo uma lógica de repetição com precisão e em sequência completa (SHULGIN, 2022). Essas distorções culminavam na eliminação das questões de luta de classes e a completa erradicação da atualidade na escola (SHULGIN, 2022). Para Shulgin não se tratava apenas de uma negligência desinteressada, mas uma tarefa da classe dominante de obscurecer a autoconsciência de classe, apagando as particularidades, as circunstâncias.

A categoria da atualidade na PS se mostra, em suma, como a busca pela historicidade dos conteúdos escolares remetendo às circunstâncias que se revelam no contexto ou na realidade concreta. Inerente a essa busca pelos processos históricos e os seus resultados no presente, temos que o meio em que os estudantes vivem, suas relações sociais, sua família, a classe a que pertencem deviam, então, impregnar todo o programa educativo na expectativa de construção de um projeto formativo integral que desse conta dos construtores e lutadores ideais da nova sociedade que se formava.

O afastamento da atualidade da escola leva a uma simulação da compreensão da realidade ou dos conhecimentos. A falta da historicidade no estudo dos conteúdos, descolando-os das circunstâncias, ou das condições nas quais estão imersos os estudantes compromete a real consciência e apropriação dos conceitos historicamente produzidos pela humanidade.

A consciência, para Marx e Engels (2007) não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente, na medida em que o ser das pessoas é o seu processo de vida real. Dessa forma os indivíduos são os produtores de suas representações ou de suas ideias, mas sempre sujeitos às condições do determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a elas corresponde (MARX; ENGELS, 2007).

Buscando uma formulação sintética dos princípios da concepção de história, ou da historicidade sobre a qual Marx desenvolve suas teorizações, principalmente pelos pressupostos compreendidos na obra de autoria compartilhada com Engels, a “Ideologia Alemã”, nos valem da sistematização de Netto (1997), que identifica as seguintes características centrais na teoria marxiana de história:

1. Processo objetivo: porta em si mesma uma especificidade primariamente independente das representações que dela façam os sujeitos;
2. Processo contraditório: marcada pela tensão entre os interesses sociais que circunscrevem os diferentes sujeitos em presença;
3. Processo com sujeitos coletivos: sujeitos reais que não se plasam como personalidades singulares, mas como grupos sociais vinculados por interesses comuns;
4. Processo determinado socialmente: tais sujeitos não se constituem aleatoriamente, mas segundo imperativos e possibilidades que se colocam concretamente nos espaços e tempos precisos;
5. Processo consciente: sujeitos conscientes que não atuam cegamente, mas direcionados pelo maior ou menor grau de conhecimento que têm dos limites e possibilidades da sua ação;
6. Processo com teleologias diversas: tem intencionalidades, intenções, processo tencionado por sujeitos com suas próprias teleologias;

Dessa forma, como assumimos que o sentido da categoria atualidade da PS está analogamente direcionado ao conceito marxiano de historicidade entendemos que os pioneiros soviéticos não direcionavam a penetrabilidade de uma modernidade apartada das particularidades, das circunstâncias ou do contexto dos acontecimentos, bem como dos conteúdos escolares que a eles remetiam. A atualidade, a partir da PS, deveria penetrar em toda a escola e assim também nos programas e nas disciplinas, fortalecendo um conhecimento que fosse objetivo e ao mesmo tempo contraditório, produzido por sujeitos coletivos, que seja determinado socialmente, que fosse consciente e com diversas finalidades. Isto é, um conhecimento que fosse social.

Entendemos, assim, que o processo de formação das pessoas está sumariamente imbricado nos objetivos e finalidades do projeto de sociedade que se tem em curso e inevitavelmente, associado à classe social de quem se educa e todas as suas implicações. E nessa dinâmica os programas ou currículos escolares, quando em uma perspectiva de educação emancipadora devem atingir os aspectos inerentes à atualidade. Não uma atualidade no sentido de modernidade ou presente descolado de uma contextualização, que negligencie as circunstâncias, mas uma atualidade que remeta a uma historicidade, que eleve dos conteúdos das disciplinas suas particularidades sociais.

A PS dos anos 1917 a 1930, como temos analisado ao longo deste texto, se mostrou como uma vasta e inovadora experiência de princípios formativos para aquele contexto, e um riquíssimo arcabouço de estratégias educativas cheias de potencialidades atemporais, de cujos conceitos podemos nos apropriar na expectativa de fortalecimento das táticas de formação emancipadora do nosso tempo. Consideramos, assim, diante de todo o exposto, que um dos elementos mais significativos a ser resgatado e articulado num currículo escolar que se pretenda

omnilateral ou integral é o desenvolvimento do conceito de atualidade a partir das ideias dos pioneiros da educação soviética.

3.2.2. De qual atualidade não falamos?

Como dito anteriormente, entendemos que o conceito da categoria atualidade da PS se correlaciona aos princípios da historicidade presente nas obras e produções de Marx. Consideramos, ainda, que essa categoria, a qual definimos como contexto, circunstâncias ou o presente revestido de historicidade, pode apresentar grande potencialidade para o desenvolvimento de um processo formativo emancipador ou integral, salientando a grande relevância do resgate desse elemento, além dos inúmeros princípios pedagógicos soviéticos para a educação que se pretenda omnilateral, no nosso tempo.

Nas assertivas de Marx e Engels (2007) os seres humanos estabelecem entre si uma conexão materialista atribuída pelas necessidades e pelo modo de produção e essa conexão assume sempre novas formas, apresentando assim, conseqüentemente, uma história, ainda que inexista um absurdo político ou religioso que promova o fortalecimento da união das pessoas. Dessa forma, a atualidade na perspectiva soviética perpassava pela constituição da URSS no contexto pós-revolucionário e da luta contra o imperialismo. No entanto, mesmo não estando imersos em um grande evento revolucionário, como era naquela ocasião, podemos nos apropriar das nuances desse conceito e nutri-lo no âmbito dos nossos sistemas educativos, particularmente aqueles minimamente interessados numa educação que promova o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

O EMI dos IFs, a forma histórica e contraditória em nome da disputa pela educação politécnica no Brasil, tinham sua organização curricular constituída pelos princípios previstos nas DCNEPT, que determinavam o atendimento aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica. Nesse aspecto, tinha-se como elementos norteadores o atendimento aos objetivos da Educação Básica seguindo os direcionamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica para constituição do núcleo comum de formação compreendido pelas disciplinas das áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza. Em 2021³⁵, com o estabelecimento das novas diretrizes para a educação

³⁵ Neste estudo não avançaremos com a análise das novas DCNEPT instituídas pela Resolução do CNE nº 1 de 2021, pois demarcamos nosso recorte histórico até o ano de 2018, que é quando os IFs completam 10 anos de existência. No entanto, ainda que o a mudança de perspectiva em relação a formação geral básica só ocorra nessas novas diretrizes, levantamos e empreendemos a crítica a alguns elementos da BNCC que foi regulamentada no

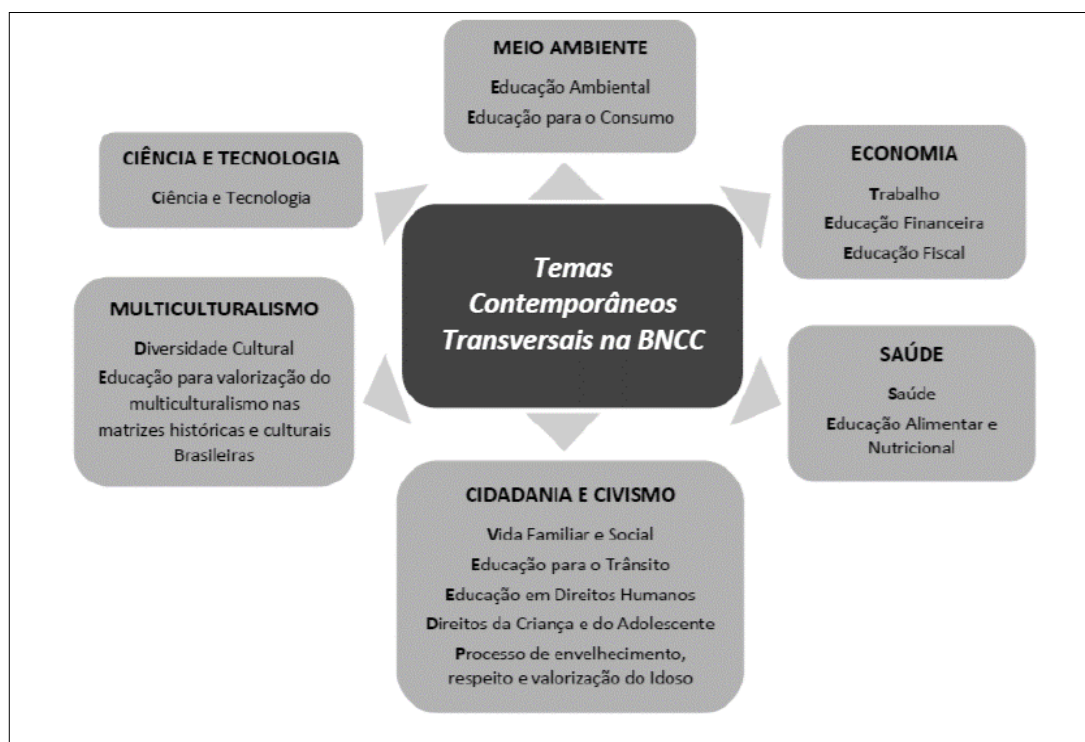
profissional e tecnológica, a organização curricular do EMI passou a responder aos desígnios da Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio (BNCC), instituída em 2018.

A BNCC inaugura em seu texto a obrigatoriedade, na constituição dos currículos, de Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), facultativos até então, nos PCNs e nas Diretrizes curriculares precedentes. De acordo com o MEC (2019), os principais documentos normativos do currículo da educação brasileira já traziam a prescrição dos temas transversais, tendo sua primeira recomendação nos PCNs, em 1997, reunidos nos seguintes grupos temáticos: Saúde, Ética, Trabalho e Consumo, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Embora as DCNs de 2013 não elencassem os temas que deveriam compor a transversalidade do currículo, esse documento também se apoiava nesse direcionamento e sinalizou a obrigatoriedade dos temas transversais para além de sua forma facultativa, como previam os PCNs, passando esses do status de recomendação para determinação na BNCC, considerados então, como conteúdos essenciais para a educação básica (MEC, 2019).

Esses novos conteúdos, agora sobre a denominação de TCTs compreendem um conjunto de 15 temas distribuídos em seis macro áreas temáticas conforme sintetiza a Figura 4 a seguir:

Brasil em 2018, tanto por estar compreendida na delimitação temporal desta pesquisa, quanto pela sua inevitável associação às discussões do EMI, visto que, como temos demonstrado, essa tática formativa tem em seus princípios fundamentais a formação pelo trabalho dinamizando em seu currículo os conteúdos da formação geral básica e da formação técnica.

Figura 31: Temas Contemporâneos Transversais da BNCC de 2017



Fonte: MEC (2019)

Os TCTs visam, de acordo com o MEC, proporcionar uma educação voltada para a cidadania, inserindo questões sociais como objeto de aprendizagem e reflexão, contribuindo com uma sociedade mais justa, igualitária e ética. Nesse caso, a educação tem, conforme afirma o ministério, a responsabilidade de transformar a realidade, a partir do trabalho pedagógico para além dos conteúdos escolares, tidos como clássicos, se apropriando também do conhecimento que tenha uma finalidade crítica e social (MEC, 2019). Essa associação do conteúdo escolar com a realidade vivida, isto é a articulação dos TCTs com os conceitos das disciplinas, propicia o trabalho dos temas de forma contextualizada dentro das áreas do conhecimento, mostrando a relevância desses conteúdos para a formação do cidadão, superando as formas de fragmentação do processo pedagógico, pelas quais os conteúdos não se relacionam e tampouco se integram ou interagem entre si (MEC, 2019).

Os TCTs, nesse sentido, seriam um mecanismo capaz de provocar uma contextualização do que é ensinado, incorporando ao contexto escolar, o contexto social, a diversidade e o diálogo (MEC, 2019). Nas palavras do documento acerca destes temas produzido pelo MEC, os TCTs têm:

a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer **contexto e**

contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na BNCC (MEC, 2019, p. 5, grifo nosso).

Visualizamos logo no início desta elaboração, que visa sistematizar os principais aspectos dos TCTs, a demarcação de conceitos caros à nossa discussão, como os já ressaltados, “contexto” e “contemporaneidade”, além da expressão “realidade vivenciada”. Os temas que devem, agora, ser incorporados de forma transversal ao currículo de toda a educação básica brasileira sinalizam, por assim dizer, a necessidade de uma contextualização contemporânea dos conteúdos clássicos, que permanecem na BNCC, mas com uma nova perspectiva hierárquica, visto que a flexibilidade dos itinerários formativos implica numa provável negligência das disciplinas de acordo com as condições de cada sistema de ensino³⁶.

A BNCC, assim, estabelece como princípio organizador do currículo a disposição das disciplinas curriculares ao redor dos TCTs, perpassando todas as áreas do conhecimento, buscando instrumentalizar os estudantes no desenvolvimento da capacidade de pensar, compreender e manejar o mundo, ou promovendo um maior entendimento da sociedade em que vivem esses estudantes (MEC, 2019). Essa identificação do processo pedagógico a uma ligação com o mundo, ou com o meio social, está presente ao longo de todo esse documento, conforme já salientamos e de acordo com os trechos e ideias centrais elencados no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3: Trechos de ligação do ensino com o meio social a partir dos TCTs

TRECHO	PÁGINA
“O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade.”	p. 7
“[...] os conhecimentos científicos deveriam ser trabalhados de maneira alinhada à vida social e cidadã dos estudantes.”	p. 9
“[...] formação que os possibilite interagir de forma ativa com a vida social e com o mundo do qual fazem parte, a incorporação desses assuntos contribui para que os conteúdos científicos (também essenciais) se integrem aos conteúdos sociais e políticos.”	p. 14
“[...] incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.”	p. 15

Fonte: MEC (2019).

³⁶ De acordo com ZANATTA *et al* (2019) os objetivos de aprendizagem da BNCC distribuídos em - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas, poderiam interferir, até mesmo, na existência de disciplinas como Física e Química, uma vez que os conteúdos não estariam, obrigatoriamente, distribuídos em disciplinas, mas nessas quatro áreas de conhecimento, cuja a organização estaria a cargo da decisão de cada escola.

Para o MEC um outro aspecto importante e determinante desses temas é sua essência transversal, que culmina assim, no seu pertencimento e seu trânsito por todas as disciplinas sem especificidade. As disciplinas curriculares tradicionais devem ser tomadas como eixos longitudinais e os TCTs devem girar em torno de todas elas (MEC, 2019). Dessa forma, o trabalho pedagógico se daria de forma intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar promovendo uma integração, implicando um diálogo entre os campos dos saberes para dar conta da realidade dinâmica e inacabada (MEC, 2019).

Outra questão central na constituição dos TCTs, de acordo com as orientações do MEC, é o atributo de contemporaneidade identificado pelo aprendizado sobre a realidade, na realidade e da realidade. No documento norteador, do qual extraímos esses conceitos, tem-se a categórica afirmação da necessidade do caráter de **atualidade** dos temas a serem incorporados transversalmente em todo o currículo da educação básica (MEC, 2019).

Sinteticamente, então, podemos compreender a proposta dos TCTs na BNCC composta de três dimensões essenciais, primeiramente a sua necessária constituição sobre temas de relevância social, ou que afetem a vida humana. Em segundo lugar os TCTs, devem carregar a potencialidade integradora no currículo, a partir de seu trabalho de forma transversal e percorrendo todas as disciplinas e campos dos saberes. Por fim, a terceira categoria constitutiva desses temas é o seu caráter de atualidade, ou de contemporaneidade que deve sustentar toda a escolha dos temas a serem elaborados.

Percebemos similaridades com a lógica organizativa da categoria de atualidade da PS, e nos perguntamos: tratamos da mesma atualidade, tanto na PS, quanto na BNCC, instituída no Brasil em 2017? A atualidade presente nos dois sistemas educativos possui uma relação de identidade entre elas ou podem ser consideradas análogas?

A nossa resposta para essa questão parte da aproximação da categoria de atualidade da PS com os conceitos de historicidade nas elaborações teóricas de Marx, que discutimos anteriormente. Como vimos a atualidade soviética tem sua concepção fundamentada no contexto, nas circunstâncias, no presente, ou na realidade dos estudantes e impregnaria todo o programa de estudo, bem como todo o processo educativo pós-revolucionário. Em síntese, o processo pedagógico deveria estar fundamentado no trabalho como princípio educativo e circundado das questões relativas à natureza e sociedade, tudo isso revestido pela atualidade da gênese ao desenvolvimento de todos os conceitos.

No entanto, como dissemos e reiteramos, a partir da identidade ou a essência da atualidade sustentada na historicidade, não se trata de uma atualidade representada por um presente descolado do desenvolvimento histórico da sociedade. Isto é, toda a dinâmica

contraditória de desenvolvimento social alicerça a formação e organização desse elemento, ou categoria central da PS. Por essa razão, a atualidade soviética perpassa a discussão da questão de classe, das contradições na tensão entre os interesses sociais e nas finalidades por trás dos acontecimentos.

A atualidade presente na BNCC tem outro significado. Esses dois conceitos, embora homônimos e com similaridade no seu significado, carregam em si diferenças cruciais, que emanam da própria sociedade que os origina e conseqüentemente dos próprios objetivos educacionais. No caso da PS trata-se da imersão do aprendiz num presente que tem história e que se pretende transformar, rumo à construção de uma sociedade sem classes, sem exploração e que desenvolva todas as potencialidades do ser humano, criando novas necessidades. No caso da BNCC o objetivo é preparar o sujeito para interagir numa “atualidade” que está posta sem questionamentos e na qual, dependendo da classe onde se encontre, as atuações serão diferentes. Há contradições de raiz nos significados, embora a palavra seja a mesma.

A proposta pedagógica soviética se estruturava para a formação de um novo tipo de ser humano frente aos acontecimentos revolucionários e a nova sociedade em formação. Era preciso uma educação que desse conta não de estudantes cheios de conhecimento em si mesmo, mas de lutadores e construtores dessa sociedade que se inaugurava. O conhecimento historicamente produzido pela humanidade deveria fazer parte do programa de estudo, todavia, impregnado da atualidade que revelaria toda a dialética entremeadada aos conteúdos e fortalecendo as principais mudanças necessárias rumo a um novo futuro.

A atualidade constituída nos TCTs da BNCC no Brasil, busca resgatar a formação para o trabalho, para a cidadania e para a democracia, respeitando os aspectos culturais e econômicos regionais e locais dos estudantes (MEC, 2019), mas tudo isso encobrendo os verdadeiros preceitos dos objetivos neoliberais por trás das reformas educacionais e da constituição de um currículo único para o país.

Zanatta *et al.* (2019) ressaltam que a educação brasileira, bem como as reformas, ou contrarreformas, que modulam o sistema de ensino básico, sofreram e sofrem ao longo do tempo a interferência de órgãos internacionais, que atuam como financiadores e terminam por ditar os debates e discussões, no anseio de formar trabalhadores afeitos as suas ideologias e preparados para sustentar a máquina de lucro do empresariado. Para os autores, a BNCC beneficia a privatização e as parcerias público-privadas, além de moldar um ensino que propicie a formação de mão de obra para o mercado, mantendo a hegemonia neoliberal e para isso, delineando a qualidade da educação esperada, impondo um novo consenso para o campo educacional. Nessa mesma perspectiva Branco *et al.* (2018) entendem que esse cenário conduz

à formação do cidadão por caminhos contrários à emancipação do sujeito, formando indivíduos que atendam aos interesses mercadológicos, suprimindo a mão de obra flexível e barata, necessária para a mais valia.

A promessa era de uma BNCC que estabelecesse um currículo mínimo e trouxesse maior qualidade à educação pública, mas conforme afirmam Branco *et al.* (2018) no trecho a seguir:

especialistas e instituições educacionais afirmam que, apesar dos discursos governistas em defesa da Base, o compromisso com a educação e a democracia, que deveriam ser prioritários, são comumente secundarizados, dando lugar a interesses privados, relações de poder, alianças entre partidos políticos, agentes educacionais e *lobbies* educativos, sindicatos corporativos e instituições capitalistas (BRANCO, *et al.*, 2018, p. 56).

A BNCC foi elaborada como uma exigência de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) no qual se apoiam as competências e habilidades do documento curricular e em “parceria” com instituições financeiras como o Banco Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Fundação LEMANN, entre outros (BRANCO, *et al.*, 2018).

Diante disso, como afirmam os autores, sob práticas de controle e tentativa de homogeneidade, consoante às políticas neoliberais de elaboração da BNCC, seria ingênuo ou desonesto conceber uma categoria de atualidade que verdadeiramente tenha compromisso com um estudo contextualizado das disciplinas e contributivo para construção de uma sociedade mais justa, igualitária e ética. A completa negligência da historicidade, assim como das contradições e da luta de classes restringe o estudante da escola pública a uma formação carregada de temas contemporâneos descolados da sua atualidade. Temos, na verdade o que entendemos como um presente alienado. Isto é, conforme definimos no início deste texto, alienado no sentido de alienação que é dado por Marx e sistematizado por Bottomore (1988), ação pela qual os sujeitos são submetidos a um alheamento ou estranheza aos resultados e produtos de sua própria atividade e/ou à natureza na qual vivem e de si mesmos.

Conceituamos assim a atualidade, no currículo do nosso tempo, como mero artifício de posicionamento cronológico dos estudantes no mundo em que vivem, posicionamento esse situado apenas nos aspectos fenomênicos ou superficiais, sem contudo, pretender um verdadeiro esforço de contextualização e promoção da compreensão das circunstâncias essenciais que ditam a dinâmica do presente. Nos referimos a um presente alienado, numa formação alienada, para o exercício de um trabalho alienado.

4.3. A atualidade e o currículo de CN no nosso tempo

Quando nos atentamos às interfaces do componente curricular de CN na discussão acerca de qual atualidade defendemos e qual a atualidade presente nos currículos da educação básica brasileira, bem como do núcleo geral comum de disciplinas do EMI dos IFs, nos deparamos com a mesma perspectiva de defesa de um presente alienado, ou de uma abordagem contemporânea das temáticas sem o devido tratamento por meio da historicidade. Essa percepção, como temos dito, é fruto do completo e interessado desconhecimento do movimento contraditório da luta de classes e dos reais impactos do conhecimento escolar na sociedade em que vivemos.

Nos trechos destacados no Quadro 4 a seguir, que extraímos da BNCC na seção do Ensino Médio, no item CN e suas Tecnologias podemos identificar a sucessiva recorrência ao termo **contextualização** nos objetivos, competências e habilidades do documento:

Quadro 4: Trechos que sinalizam a vinculação do currículo de CN com o termo contextualização na BNCC

TRECHO	PÁGINA
“[...]aprender Ciências da Natureza vai além do aprendizado de seus conteúdos conceituais. [...]olhar articulado da Biologia, da Física e da Química [...]competências e habilidades que permitem a ampliação e a sistematização das aprendizagens [...] no que se refere aos conhecimentos conceituais da área; à contextualização social, cultural, ambiental e histórica desses conhecimentos; aos processos e práticas de investigação e às linguagens das Ciências da Natureza.”	p. 547
A contextualização social, histórica e cultural da ciência e da tecnologia é fundamental para que elas sejam compreendidas como empreendimentos humanos e sociais.	p. 549
A contextualização dos conhecimentos da área supera a simples exemplificação de conceitos com fatos ou situações cotidianas. Sendo assim, a aprendizagem deve valorizar a aplicação dos conhecimentos na vida individual, nos projetos de vida, no mundo do trabalho, favorecendo o protagonismo dos estudantes no enfrentamento de questões sobre consumo, energia, segurança, ambiente, saúde, entre outras.	p. 549
[...] a contextualização histórica não se ocupa apenas da menção a nomes de cientistas e a datas da história da Ciência, mas de apresentar os conhecimentos científicos como construções socialmente produzidas, com seus impasses e contradições, influenciando e sendo influenciadas por condições políticas, econômicas, tecnológicas, ambientais e sociais de cada local, época e cultura.	p. 550
Para que os estudantes aprofundem e ampliem suas reflexões a respeito dos contextos de produção e aplicação do conhecimento científico e tecnológico.	p. 550

Fonte: BRASIL (2019).

O documento normativo da educação brasileira em análise remete a uma necessária contextualização das CN aos fenômenos e problemas sociais, procurando definir o estudo dos conceitos desse campo do conhecimento como referencial de interpretação do mundo e principalmente do meio em que vive o estudante. Dessa forma, seria oportuno que os sujeitos em formação compreendessem a dinâmica da construção do conhecimento científico para que pudessem intervir nos amplos e diversos contextos, partindo da análise dos diferentes modos de vida das populações humanas e avaliando o impacto das tecnologias contemporâneas no cotidiano e nos setores produtivos (BRASIL, 2019). No trecho a seguir, extraído da BNCC, podemos tomar nota da dimensão dessa proposta:

Na área de Ciências da Natureza, os conhecimentos conceituais são sistematizados em leis, teorias e modelos.

[...]

Os conhecimentos conceituais associados a essas temáticas [Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo] constituem uma base que permite aos estudantes investigar, analisar e discutir situações-problema que emergem de diferentes contextos socioculturais, além de compreender e interpretar leis, teorias e modelos, aplicando-os na resolução de problemas individuais, sociais e ambientais. [...]. (BRASIL, 2019, p. 548).

A partir de uma lógica de conhecimento contemporâneo, contextualizado e potente na resolução de problemas sociais, de um modo geral, mas fundamentado numa perspectiva de um presente alienado, as propostas da BNCC promovem uma apropriação neoliberal de termos afeitos a uma formação mais emancipatória. A proposta de desenvolvimento de competências e habilidades simulam uma análise contextual e potencialmente transformadora, mas não passam de um processo formativo alienante que termina por produzir cidadãos aptos a atender os interesses do capital.

Simula-se por meio dessa apropriação uma pretensa prática social de transformação do contexto. No entanto, essa prática social, ou práxis, ou seja, a unidade da teoria e da prática, ou a atitude humana transformadora da natureza e da sociedade a partir da apropriação da teoria (VASQUEZ, 1977), somente se efetiva quando atinge a consciência humana. Vasquez (1977) ressalta que a teoria por si só não transforma o mundo real e torna-se prática quando penetra na consciência dos seres humanos. E como dito anteriormente, recuperando as ideias marxianas, “a consciência não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente e o ser consciente dos homens é o seu processo de vida real” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Vasquez (1977) destaca ainda que as pessoas só conhecem um mundo que é objeto ou produto de sua atividade, demonstrando a verdade desse conhecimento na prática. Conhecer, como entende o autor, “conhecer objetos que se integram na relação entre homem e o mundo,

ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade prática humana (VASQUEZ, 1977 p.153). Além disso, o conhecimento, para Vasquez, é o conhecimento do mundo criado pelas pessoas e dessa forma, não poderia existir fora da história, da sociedade e da indústria.

Ainda para Vasquez, a práxis, ou a passagem da teoria à prática é condicionada por uma necessidade histórica de superar os próprios limites e os de outros povos por meio de uma revolução, diante disso se constituiria a tão almejada unidade entre teoria e prática. Continuando esse raciocínio e através da análise da tese III sobre Feuerbach que Marx tece em meio às teorizações da obra *A ideologia alemã* (já citada neste texto), o autor complementa:

Na transformação prático-revolucionária das relações sociais o homem modifica as circunstâncias e afirma seu domínio sobre elas, isto é, sua capacidade de responder a seu condicionamento ao abolir as circunstâncias que o condicionavam. Pois bem, como se trata, de um lado, de circunstâncias humanas - relações sociais, econômicas - e, por outro, como os homens são conscientes dessa transformação e de seu resultado, a mudança das circunstâncias não pode ser separada da transformação do homem, da mesma maneira que as mudanças que nele se operam - ao elevar sua consciência - não podem ser separadas da mudança das circunstâncias. Mas essa unidade entre circunstâncias e atividade humana, ou entre transformação das primeiras e autotransformação do homem, só se verifica em e pela prática revolucionária (VASQUEZ, 1977, p. 160).

E Vasquez compreende assim que essa unidade, acentuada por Marx, se opõe à utopia da autossuficiência da educação, quando à margem da mudança das circunstâncias, bem como numa transformação humana por meio de mudança das circunstâncias, quando à margem das mudanças na consciência. Isto é, “a modificação das circunstâncias e do homem, a consciência da transformação do meio e da educação, só se obtém por meio da atividade prática revolucionária.” (VASQUEZ, 1977, p. 161). Sinteticamente, para o autor, a práxis revolucionária, enquanto ação sobre as circunstâncias é inseparável da ação, também sobre as consciências.

Os sentidos da atualidade trazidos na BNCC, ainda que vestidos de termos como contextualização e transformação social, demarcam uma profunda e insuperável contradição interna, quando se utilizam de uma perspectiva emancipatória, que requer o tratamento de uma historicidade e da consciência humana, mas o fazem num direcionamento de um presente alienado, desconectado da dialética da história humana e da tensão entre as classes sociais. Mesmo no componente curricular das CN, no qual tem-se um apontamento sobre a contextualização social, histórica e cultural do conhecimento das disciplinas ligadas a essa área, tem-se uma busca de uma prática transformadora alienada, numa perspectiva de resolução de

problemas de forma individual, buscando o protagonismo juvenil de jovens inebriados pelo ideário neoliberal.

3.3. A ATUALIDADE E A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

As reformas educacionais com perspectivas neoliberais consolidadas no Brasil com mais ostensividade desde o ano de 2016, dentre elas a Reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017) e aquela que temos analisado, mais detalhadamente, a BNCC, foram constituídas como subsídios para o robustecimento de uma lógica formativa ainda mais alienante e mais estreita no sentido de uma preparação restrita, com habilidades e competências para a empregabilidade atendendo ao capital. Esses princípios fundantes de uma educação rasa e debilitante, sabemos e temos ressaltado ao longo deste texto, que tem sua gênese no projeto de sociedade de um capitalismo dependente em curso, com dupla exploração pela burguesia local e mundial.

Contudo, temos defendido uma forma contraditória nesse projeto formativo, buscando estabelecer uma tática rumo a uma educação de caráter politécnica em nosso país. Essa forma contraditória, isto é, o EMI vem se constituindo em meio aos ataques na educação nacional desde o ano de 2008, quando passou, por força de lei, a ser o modelo prioritário de educação profissional em todos os IFs. Para que a normativa que assegurou a prioridade a esse EMI não se torne letra morta e essa tática em nome de uma educação politécnica, dentro das particularidades brasileiras, se consolide e se fortaleça, mesmo em meio a um projeto societário degenerado pelo capital, precisamos nos armar de recursos que potencializem essa formação. Desse ponto de vista, temos, ao longo deste texto, nos apropriado dos elementos da educação soviética com vistas ao fortalecimento da “nossa Escola do Trabalho”.

Enxergamos, em meio às características essenciais da PS, na categoria **Atualidade** o elemento central a ser resgatado para abastecimento da concepção politécnica no currículo integrado dos IFs. Diante disso, buscamos ao longo das seções anteriores demarcar os sentidos de atualidade que se aproximam com mais fidelidade à perspectiva soviética desse termo. Identificamos, ainda, o uso da mesma palavra com um viés de um presente alienado na base curricular em curso no Brasil.

Defendemos que a **atualidade**, no sentido de historicidade, deve, conforme pensaram os soviéticos, impregnar todo o processo educativo, penetrando assim nos currículos e na constituição das disciplinas escolares. O revestimento dos conteúdos das disciplinas do núcleo geral comum com a atualidade, por si só, já promoveria um grande avanço na constituição

educativa dos estudantes brasileiros. Mas, para além disso, sustentamos, nessa seção, a potencialidade do uso dessa categoria na formação profissional dos estudantes vinculados ao EMI dos IFs.

A RFEPCT tem se posicionado contrária às reformas educativas, buscado meios de sustentar de forma autônoma a modalidade do EMI no contexto da formação no ensino médio no Brasil. Essa resistência perpassa a consolidação do currículo integrado nas instituições vinculadas à rede, que desde a normatização, em 2008, vem sendo estudado, discutido, elaborado e reelaborado na comunidade acadêmica dos IFs, com vistas à sua apropriação em busca de uma formação profissional emancipadora.

Nessa conjuntura, o Conif vem se manifestando, ao longo dos últimos anos, contra as reformas educativas que fragilizam, ainda mais, o ensino médio da classe trabalhadora brasileira, além da possibilidade de comprometer em algum grau o EMI que vem, paulatinamente se estruturando. Em maio de 2014 essa entidade publicou o I Manifesto contra o projeto de Lei (PL) 6.840/2013, que intentava a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, instituindo a jornada em tempo integral no ensino médio, além de dispor sobre a organização dos currículos. No ano seguinte, em 2015 foi publicado o II Manifesto com as mesmas considerações acerca dos retrocessos do referido PL, dentre eles a inviabilização da continuidade da integração na Educação Profissional Técnica ao Ensino Médio.

Nessa conjuntura e com o avanço da tramitação do PL no Congresso Nacional, em maio de 2016, o Conif finaliza e publica o “Documento Base” para a promoção da formação integral, fortalecimento do EMI e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da RFEPCT, conforme a Lei 11.892/2008. Esse documento, estruturado nos segmentos Princípios Norteadores, Prioridade de Oferta, Organização e Planejamento Curricular e Duração e Carga Horária dos Cursos, buscou reafirmar o compromisso com os princípios e definições da Resolução CNE nº 06/2012, apresentando propostas comprometidas com o EMI.

Em agosto de 2017, em consonância com essas discussões, é realizado o I Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado (SNEMI) com o objetivo de reunir os gestores da RFEPCT, os profissionais da educação e os estudantes para discussão do EMI e articulação de propostas que o fortalecesse em meio ao contexto de reforma do ensino médio. Das reflexões do referido seminário, foi publicado o I Manifesto do SNEMI e elaborada a Agenda de Fortalecimento do EMI da RFEPCT. Essa agenda se constitui de direcionamentos quanto à busca por Políticas Educacionais Articuladas, a Formação Continuada dos Profissionais da rede e o Financiamento do EMI.

No ano seguinte, em setembro de 2018, o CONIF realiza o II SNEMI, com a prerrogativa de discutir de forma mais objetiva a Reforma do Ensino Médio, com o sancionamento da Lei Federal nº 13.415/2017 e com o objetivo de refletir sobre a construção de diretrizes curriculares do EMI da RFEPCT. A segunda edição do seminário buscava estabelecer direcionamentos conceituais e políticos para a permanência de oferta do EMI pela rede. E nesse contexto, foi apresentado pelo Conif, a minuta do documento em construção pelo Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), “Parâmetros gerais do currículo integrado na Rede Federal de EPCT”. A apresentação dessa minuta se deu com objetivo principal de iniciar a participação ativa e contribuição de todos os IFs nessa política, além da disseminação do documento para consolidar o debate e a construção de uma identidade para o EMI em meio a ataques e contrarreformas.

Assim, ainda em 2018, em uma reunião do FDE foi estabelecido o documento final, que atualizava o Documento Base de 2016, denominado de “Diretrizes indutoras para oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na RFEPCT” (CONIF, 2018). Essas diretrizes caminham no sentido de um alinhamento da oferta dos cursos na rede e por meio do atendimento de cinco eixos principais: 1) Cursos integrados como prioridade de oferta; 2) Organização e planejamento curricular; 3) Duração e carga horária dos cursos; 4) Política sistêmica de formação e de permanência e êxito e 5) Acompanhamento e apoio à implantação. E é sobre a segunda diretriz que nos debruçamos, a partir de agora neste texto.

Como dissemos e reiteramos as Diretrizes do Conif (2018) se situam em um contexto de atualização do “Documento Base” de 2016. Esses documentos foram elaborados em meio aos ataques ao ensino médio brasileiro e às vésperas do aniversário de 10 anos de instituição da RFEPCT, que foi estabelecida com a lei federal em 2008. Nessa conjuntura, a comunidade acadêmica precisou começar a pensar e criar meios de fortalecimento e resistência do EMI, que ainda estava se estruturando nas instituições. Diante disso, as orientações para a consolidação do currículo integrado seria um elemento central nessa disputa em curso.

Os cursos técnicos integrados ao ensino médio, isto é, conforme ressalta o Conif (2018, p. 2) os cursos em que a “formação técnica e básica ocorrem de forma integrada, numa perspectiva de formação humana integral para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” tem assim, a potencialidade de superar a deturpação da formação integral feita pela BNCC, precisando para isso buscar elementos para o seu fortalecimento.

No que se refere à questão curricular, as diretrizes apontam para a importância de entendimento quanto a integração curricular, observando que não se trata apenas de uma integração entre os componentes da formação básica e da formação técnica, mas uma integração no sentido do planejamento de cada conteúdo curricular num todo e não em uma matriz de disciplinas fragmentadas (CONIF, 2018). Percebemos nessa orientação grande similaridade com as orientações de constituição dos Complexos de Estudo da PS, conforme ressaltamos anteriormente, o que poderia também ser um importante elemento a ser resgatado do contexto soviético e implementado no Brasil, para fortalecimento da educação politécnica no nosso tempo. Contudo, ressaltamos que por falta das devidas condições temporais de explorar tal tema, nos atemos neste texto ao elemento da atualidade.

Centrando nosso foco na segunda diretriz indutora, a qual enumeramos anteriormente, qual seja, a Organização e Planejamento Curricular, compila, em 13 tópicos os direcionamentos centrais para o alinhamento curricular mínimo na oferta do EMI dentre as instituições que compõem a RFEPCT. Desses 13 tópicos, destacamos a seguir um que julgamos fundamental para o desenvolvimento da nossa discussão acerca da atualidade e a integração curricular:

[...]

7. Garantir uma organização curricular orgânica que privilegie a **articulação e a interdisciplinaridade** entre os componentes curriculares e as metodologias integradoras e possibilite a inserção e o desenvolvimento de componentes curriculares, ações ou atividades, com vistas à promoção da formação ética, política, estética, entre outras, tratando-as como fundamentais para a formação integral dos estudantes. (CONIF, 2018, p. 16, grifos nossos).

Desde a instituição do EMI, os gestores e profissionais da RFEPCT se dedicam à procura de estratégias e meios para a consolidação do currículo integrado. O centro das discussões tem sido, desde então, a questão da integralização curricular por meio, sobretudo, da **interdisciplinaridade**, o que teria potencial de promover a efetiva conexão entre o núcleo de disciplinas de formação geral e os componentes curriculares da formação técnica. Prova disso é que no Livro “Ensino Médio Integrado no Brasil: Fundamentos, Práticas e Desafios”³⁷, lançado no I SNEMI, há 54 ocorrências do termo interdisciplinaridade, sem contar as suas variações, em se tratando das abordagens dos autores acerca das estratégias de articulação entre as disciplinas da base comum e as disciplinas técnicas.

Contudo, passados mais de 10 anos de instituição da rede e do currículo integrado nos IFs, essa interdisciplinaridade ainda se constitui como um grande desafio na consolidação e

³⁷ Livro elaborado a partir das discussões do FDE e pela Câmara de Ensino do Conif, entidades igualmente responsáveis pela organização e realização dos SNEMI. A obra é um compilado de importantes pesquisas realizadas por profissionais da RFEPCT e apresenta reflexões, defesas e ponderações acerca do EMI.

fortalecimento do EMI. Esse desafio está dado por inúmeras questões acerca da dificuldade de apropriação dessa perspectiva epistemológica e, também pela dificuldade de superação da dicotomia entre a formação, como observamos no trecho destacado do livro anteriormente citado:

Outro conceito fundamental, para a execução dessa proposta de ensino-aprendizagem, foi a interdisciplinaridade. Sabemos que, para a escola, seus saberes e seus agentes, a proposta interdisciplinar, ainda, é uma ação muito difícil. Especialmente, em uma escola técnica, influenciada por uma cultura dualista do conhecimento. Ainda, estamos, relativamente, distantes de uma cultura interdisciplinar a qual compreenda que o diálogo, entre a formação geral de nível médio e a formação técnica de nossos cursos, devem ser pautados pela integração e pela verticalização. Mais do que nunca, é preciso consolidar aquilo que denominamos de “cultura da integração” em nossos institutos, garantindo, assim, a superação de concepções e de práticas que não condizem com a institucionalidade, característica da Rede EPTT. (PAULON; VIEIRA, 2017, p. 500).

Dessa forma, entendemos que a opção pela interdisciplinaridade se dá tanto nos documentos e normativas, quanto no cotidiano dos IFs na busca por esse elo entre os componentes curriculares do núcleo de formação geral comum e as disciplinas ligadas à formação técnica, procurando efetivar assim, a integralização curricular. No entanto, optamos, neste trabalho, por centrar o foco da análise em outra perspectiva, igualmente e complementarmente à interdisciplinaridade, capaz de promover essa articulação entre os dois campos disciplinares, isto é, concentramos nossos esforços na atualidade, ou como dissemos, a contextualização ou o tratamento da historicidade dos conteúdos.

Os fundamentos conceituais que subsidiam a concepção do currículo integrado, bem como os documentos normativos que orientam a constituição curricular do EMI, veementemente alertam para a necessidade da construção dos projetos de cursos pautados na interdisciplinaridade e na contextualização, como destacamos nas diretrizes propostas pelo Conif e ressaltamos no trecho a seguir do Art. 22 da Resolução do CNE nº 06 de 2012:

Art. 22 A organização curricular dos cursos técnicos de nível médio deve considerar os seguintes passos no seu planejamento:

[...]

V - organização curricular flexível, por disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da **interdisciplinaridade**, da **contextualização** e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem; (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Consideramos assim, diante de todo o estudo realizado e apresentado neste texto, que a contextualização deve ser tomada como parte fundante para a dinamização dos currículos do EMI, sendo também mola propulsora para a vinculação entre a formação geral e técnica, atuando paralelamente à interdisciplinaridade no processo de integração curricular. Em uma

perspectiva da atualidade enquanto historicidade, a contextualização³⁸ revela, como dissemos anteriormente, o seu potencial para essa tão pretendida síntese entre teoria e prática.

A formação almejada no EMI busca a superação da dicotomia entre uma formação preparatória para o nível superior, ou seja, a propedêutica, e a formação para o mercado de trabalho, isto é, a técnica. Mas, para além da união entre essas duas modalidades formativas, o currículo integrado se pauta num avanço rumo a uma formação integral, politécnica ou omnilateral de tal maneira que o núcleo técnico do currículo tem de estar conectado às disciplinas do núcleo comum e, também, propiciar ao estudante uma formação profissional que supere uma visão tecnicista e alienada.

Entendemos que a imersão do núcleo formativo técnico do currículo integrado na categoria da atualidade seria, então, capaz de aflorar esses princípios de uma formação politécnica. Por essa perspectiva, a formação técnica ganha uma nova roupagem, propiciando ao estudante uma formação com tendência emancipadora e permitindo-o compreender os processos da atividade profissional de uma forma ampla e contextualizada com os aspectos históricos, sociais e culturais da sociedade. Trata-se, como na PS, de familiarizar os jovens aos processos produtivos e não de prepará-lo para uma sociedade, descolada de suas vivências.

A organização curricular prevista pela Resolução CNE nº 06 de 2012 (BRASIL, 2012) já nos aponta a dinâmica dessa articulação, por meio da atualidade, ou contextualização na estruturação dos projetos dos cursos, quando contempla a estruturação de um núcleo politécnico dos eixos tecnológicos³⁹ conforme destacamos no Art. 13 a seguir:

Art. 13 A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, orientada pela concepção de eixo tecnológico, implica considerar:

I - a matriz tecnológica, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos;

II - o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social;

III - os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão;

IV - a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas;

³⁸ Reiteramos que na perspectiva da historicidade, utilizamos os termos atualidade, contexto, circunstâncias, bem como a variação contextualização como sinônimos.

³⁹ Eixos constantes no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, instituído e organizado pelo Ministério da Educação ou em uma ou mais ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) (BRASIL, 2012).

V - a atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados em ampla base de dados, pesquisas e outras fontes de informação pertinentes. (BRASIL, 2012).

Diante dessas concepções apontamos, agora, um exemplo ou uma possibilidade para a constituição de um currículo comprometido com a imersão da formação técnica na atualidade e, conseqüentemente, com a articulação entre disciplinas do núcleo comum, sobretudo as vinculadas às CN e os componentes curriculares da formação técnica. Esse exemplo foi pensado de acordo com as especificidades dos cursos Técnico Integrado em Mineração (TIM) e Técnico Integrado em Controle Ambiental (TICA), por se tratarem de formações presentes no cotidiano profissional da autora desta tese, no Instituto Federal de Goiás.

Em meio às atividades previstas no currículo desses cursos técnicos, temos a previsão de Visitas Técnicas como estratégia formativa, que aproximam os estudantes das rotinas e do trabalho em campo da profissão para a qual estão se formando. De acordo com o Art. 21 da Resolução do CNE nº 06 de 2012:

Art. 21. A prática profissional, prevista na organização curricular do curso, deve estar continuamente relacionada aos seus fundamentos científicos e tecnológicos, orientada pela pesquisa como princípio pedagógico que possibilita ao educando enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente, integra as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional de técnico e correspondentes etapas de qualificação e de especialização profissional técnica de nível médio.

[...]

§ 1º A prática na Educação Profissional compreende diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho, como experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, tais como laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês e outros, bem como investigação sobre atividades profissionais, projetos de pesquisa e/ou intervenção, **visitas técnicas**, simulações, observações e outras. (BRASIL, 2012, grifo nosso).

As visitas técnicas constituem uma das formas de aproximação dos estudantes com o funcionamento do mundo produtivo, isto é, do trabalho, refletindo na prática os conceitos teóricos apropriados, tanto nas disciplinas do núcleo geral comum quanto do núcleo técnico. São expedições em que os jovens se familiarizam com as atividades desenvolvidas pelos profissionais das áreas, mas não de uma perspectiva puramente contemplativa e sim numa concepção de articulação entre a teoria estudada em sala de aula e a prática vivenciada no campo produtivo. Trata-se da possibilidade de que, como diria Krupskaya, “a escola seja a prolongação da vida” (KRUPSKAYA, 2017).

Nos cursos TIM e TICA, aos quais nos atemos nesta seção, as visitas técnicas podem ser planejadas de modo a aproximar os estudantes das práticas em áreas de extração de minérios. E como nos pautamos numa formação integral e comprometida com a emancipação humana e não na técnica pela técnica ou na prática em si mesma, entendemos que essas visitas técnicas

têm de ser exploradas nas suas mais diversas potencialidades, procurando uma conexão com os diversos conceitos dos componentes curriculares dos cursos, bem como a penetrabilidade da historicidade, ou seja, da atualidade nos procedimentos, experiências, práticas, observadas pelos estudantes.

Tomamos como exemplo hipotético uma visita técnica às instalações da Mineradora Paragominas, no município de Paragominas, nordeste do estado do Pará. Essa indústria de extração de minérios, de propriedade de uma mineradora norueguesa, produz cerca de 11,4 milhões de toneladas de bauxita por ano (HYDRO, 2023). Esse minério é transportado por um mineroduto até o município de Barbacena, também no Pará, para o processo de refinamento e obtenção do óxido de alumínio, produto esse que é, sobretudo, destinado à exportação.

Nesse processo de produção são gerados resíduos, que segundo a Promotoria de Justiça de Barbacena têm sido descartados em dutos irregulares no rio Pará, expondo os moradores das comunidades ribeirinhas, muitas delas tradicionais, a elementos como o chumbo e altos níveis de nitrato, sódio e alumínio (NETO, 2022). Além dos processos judiciais contra a mineradora relativos a esses danos ambientais, que correm no Brasil, representantes de comunidades quilombolas e ribeirinhas protocolizaram uma ação civil coletiva na Holanda, em junho de 2022, apontando como réus as seguintes empresas: Norsk Hydro ASA (Controladora, com sede em Oslo, Noruega), Norsk Hydro Holland, Hydro Aluminium Netherlands, Hydro Aluminium Brasil Investment, Hydro Alunorte, Hydro Albras e Hydro Paragominas (NETO, 2022).

Dessa forma, para além de uma visita técnica, com uma perspectiva de observação, os professores que conduziram os estudantes a essa área de extração e produção de minérios, com vistas a um trabalho pedagógico sustentado na atualidade, poderiam explorar os acontecimentos do presente em relação às irregularidades dos processos produtivos dessa empresa. Além disso, avançando ainda mais na superação de um presente alienado, poderia ser discutido o movimento contraditório da Noruega, quando ao passo que explora de maneira intensiva a mineração na região amazônica, promovendo a degradação ambiental e submetendo a comunidade à condições insalubres, também promove de acordo com Matoso (2023) uma intensiva divulgação da reativação de repasses de valores ao Fundo Amazônia, entidade do governo brasileiro, responsável pelo financiamento de projetos de redução de desmatamento do bioma amazônico.

O governo norueguês afirmou em uma entrevista possuir interesses comuns ao Brasil, no que se refere ao combate à crise climática, à redução do desmatamento e à promoção do desenvolvimento sustentável, reativando assim sua contribuição financeira para o

desenvolvimento de projetos para com esse fim (MATOSO, 2023). De posse dessas informações e imersos no contexto produtivo, os estudantes em formação técnica dos cursos TIM e TICA, teriam condições de aprofundar a reflexão acerca das contradições inerentes à profissão e ao projeto de sociedade em curso.

Temos, nesse sentido, a possibilidade de articulação entre as disciplinas das CN e e do núcleo técnico, tratando, por exemplo, conceitos da Biologia e da Química no estudo dos impactos nos ecossistemas, na flora e na fauna, dos contaminantes químicos, produtos da atividade mineradora de extração da bauxita, desenvolvendo assim, um trabalho pedagógico interdisciplinar. E temos também, a profícua potencialidade da imersão desse estudo na atualidade desse processo produtivo marcado pelas contradições do capitalismo dependente brasileiro.

Considerações Finais

Ao longo deste texto, que apresentou sistematicamente o desenvolvimento e os desdobramentos da pesquisa que nos propusemos a empreender no campo da educação, abrangendo especificamente as particularidades do currículo, procuramos exaustivamente demarcar nosso posicionamento acerca da indissociabilidade entre os conteúdos e métodos empregados na escola e o projeto de sociedade em que os sistemas educacionais estão organicamente inseridos. Melhor dizendo, a escola não é uma entidade autônoma incrustada em determinadas sociedades e podendo a elas modificar pela simples mudança nos processos educativos. Mas, a educação de um povo e de um tempo é parte dessa mesma sociedade e, portanto, revela tanto a potencialidade emancipadora quanto as determinantes reprodutoras de um projeto exploratório.

Ainda que os currículos, que organizam os processos educativos, reproduzam de forma orgânica a essência dos modelos societários, principalmente aqueles regidos pela exploração entre classes, entendemos que a partir do movimento contraditório inerente à dinâmica capitalista é possível conceber sistemas educativos que corroborem para a emancipação da classe trabalhadora, lhe propiciando armas para a luta contra a sua expropriação. Afinal, como disse Paulo Freire, o grande educador brasileiro que desenvolveu sua teoria com influência do marxismo: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” A ideia freiriana parte do mesmo horizonte de uma travessia para uma sociedade mais justa e igualitária que revelamos em um dos capítulos deste trabalho em que tratamos dos fundamentos da Formação Humana, quando destacamos por meio das ideias de Frigotto (2012b) que o novo não brota do nada e nem sem atribulações, mas é arrancado do seio das velhas relações sociais. A educação da classe trabalhadora no Brasil, país determinado pelas amarras de um capitalismo dependente, pode então se constituir no campo das possibilidades da contradição para superação da exploração, da expropriação e da alienação que as concepções hegemônicas exercem, isto é, que a classe dominante exerce.

Apoiadas nas inquietações acerca dos processos educativos na sociedade em que vivemos e nos produzimos enquanto seres humanos, procuramos meios para demarcar nossa posição na direção da resistência e do fortalecimento das experiências emancipadoras para a classe trabalhadora. Como estabeleceu o professor Luiz Carlos Freitas, nessa guerra contra a exploração capitalista, uma das estratégias é a Formação, ou a Educação numa perspectiva verdadeiramente humana com vistas a educar pessoas, independentemente da sua classe social,

em todas as suas potencialidades, ou seja, de forma Omnilateral. E como parte dessa estratégia devemos nos direcionar para estruturação de táticas que componham esse arcabouço bélico.

Nesse esforço, quase que militar, entendemos nas nossas vivências profissionais as possibilidades para um horizonte de travessia, ou uma das táticas para uma formação humana da classe trabalhadora de forma mais plena e justa. O EMI, que compõe as finalidades do trabalho profissional da autora desta tese, pertence assim a esse campo de potencialidade para a emancipação da classe explorada na nossa sociedade. O currículo integrado se desenha, nesse contexto, de forma contraditória no esforço para uma educação integral em meio à dinâmica da identidade do capitalismo dependente brasileiro.

Ao longo dos processos históricos da humanidade outras táticas educativas no mesmo sentido da justiça social se originaram tanto em sociedades igualmente circunscritas pela exploração capitalista, quanto em experiências que avançaram na luta e se empenharam exitosamente na revolução social. É o caso da sociedade Soviética, a qual se constituiu a partir da tomada do poder pelo povo. Vimos que nesse modelo de sociedade, governado inicialmente pelos princípios bolcheviques e pela organização dos Sovietes, instaurou-se um rico empreendimento educacional, como uma das frentes revolucionárias para formar um outro tipo de ser humano que fosse lutador e construtor de uma sociedade sem exploração entre as classes.

Esse projeto educativo é considerado uma das mais expressivas das táticas na estratégia de uma formação humana politécnica. Sustentado nos princípios de Marx de politecnia, o poder soviético desenhou nos primeiros anos após a Revolução de Outubro de 1917 uma Escola do Trabalho com grande potencial de formação pelo trabalho em seu sentido ontológico, que propiciaria aos trabalhadores uma compreensão plena de todo o processo produtivo a partir da apropriação dos fundamentos científicos das etapas da produção. Além disso, os jovens, indistintamente, tinham acesso à educação física, à formação cultural e a uma familiarização com a vida da qual faziam parte, atuando diretamente nessa sociedade pelo desenvolvimento de trabalhos socialmente úteis.

Essa Escola do Trabalho da PS, ainda que preparasse os estudantes para o exercício profissional não se assemelha em nada com a formação capitalista para o trabalho, que em uma perspectiva dual, prepara os jovens da classe trabalhadora para exercer atividades produtivas alienadas, isto é, a exploração da força de trabalho apartada do resultado ou dos produtos de sua produção. O trabalhador nesse caso, é treinado a executar tarefas independentemente dos processos científicos que compõem essas atividades. Enquanto essa classe é treinada para o trabalho alienado, a classe dominante recebe educação para perpetuar seu processo de dominação.

Ainda que parte de um projeto societário demarcado por essa educação alienada, o EMI apresenta, de forma contraditória, os gérmenes para a consolidação de uma proposta pedagógica que integre um currículo técnico com os conhecimentos básicos, favorecendo a dinâmica interna de uma formação pelo trabalho. Assim, buscando meios para melhor compreensão do EMI para o seu fortalecimento, principalmente das especificidades do seu currículo, nos asseguramos em um processo metodológico pautado no olhar sobre o movimento da sociedade brasileira, sempre contraditório e com elementos singulares carregados de particularidades do contexto a que pertencem. Por essa concepção, na perspectiva de entender, para além das características fenomênicas, alguns aspectos de uma pequena totalidade do processo formativo humano, delimitamos a Formação Humana como categoria universal e procuramos entendê-la dentro dos aspectos ou das características da PS e do EMI, enquanto categorias particulares em um estudo bibliográfico. E com a finalidade de destrinchar ainda mais esse processo, estabelecemos também uma categoria mais específica, quando definimos o Currículo de CN como elemento singular na nossa investigação, de modo a compreender como os processos ligados a um campo disciplinar específico se expressam nesse movimento da educação como um todo.

A partir dessas delimitações nos propusemos, então, a responder a seguinte pergunta: quais princípios e fundamentos da PS, idealizada no período de 1917 a 1930, podem ser resgatados como referenciais para o fortalecimento do Currículo Integrado no EMI, forma histórica e contraditória em nome da disputa por uma Formação Humana Politécnica no Brasil? E as respostas a essa pergunta partiriam de um estudo do movimento do Currículo de CN (singular) para Formação Humana (universal) com a mediação (particular) da PS e do EMI, isto é, o estudo dos fundamentos da educação e da dinâmica do currículo, com as interfaces do currículo CN, no contexto sócio-histórico de 1917 a 1930 da Rússia socialista; do estudo dos fundamentos e das mediações sócio-históricas do EMI, particularmente o que é desenvolvido nos IFs da RFEPCT, abrangendo desde a instituição legal, do decreto 5.154/2004, da integralização curricular no ensino médio, perpassando a criação dos IFs até o seu decenário em 2018 e da identificação das possibilidades na proposta formativa da PS que servissem de sustentação para o EMI, na dinâmica de suas contradições internas, com centralidade no campo curricular das CN, enquanto tática para a resistência, em um contexto de formação para o trabalho alienado, assim como a alienação da formação, de dependência tecnológica e exploração do trabalho.

No estudo das particularidades da PS frente aos processos de Formação Humana, vasculhando as obras traduzidas pela editora Expressão Popular, conseguimos nos apropriar

das categorias fundamentais dessa experiência pedagógica e nos detivemos em especificar os principais aspectos do currículo, ou melhor, dos programas escolares do contexto pós-revolucionário de 1917 a 1930. Nesse cenário, entendemos que a Escola é do Trabalho por centralizar toda a atividade educativa em torno do trabalho humano, circundado pelo seu movimento entre sociedade e natureza e permeado pela atualidade. A categoria atualidade então, nos revelou como uma das principais determinações da PS quando penetrando todos os conteúdos e métodos educacionais se revelando no estudo dos conceitos a partir de sua identificação em um determinado contexto, que naquele caso se tratava da resistência da Revolução.

Tendo compreendido os significados e sentidos do termo **atualidade** utilizado pelos soviéticos verificamos um distanciamento da mesma palavra evocada nos currículos brasileiros. Uma vez que a atualidade presente na BNCC, por exemplo, remete a uma contemporaneidade ou a um presente descolado da realidade, um presente alienado e que em nada contribuirá para o desenvolvimento do pensamento crítico ou emancipado dos estudantes, frente aos problemas da sociedade capitalista dependente. Dessa forma, entendemos que a atualidade na perspectiva soviética seria então, um dos elementos centrais a ser resgatado, compreendido e ressignificado, de acordo com nosso contexto, no nosso currículo.

O currículo integrado do EMI tem em sua constituição os conteúdos ligados a Educação Básica, que desde 2018 têm sido organizados e normatizados na BNCC. Se tomarmos como referência a contemporaneidade presente nos TCTs, a formação técnica integrada dos IFs estaria plenamente ancorada em uma formação para o trabalho ou da técnica pela técnica, bem como das disciplinas do núcleo básico com fim em si mesmas. A atualidade soviética se mostra como um grande potencial tanto para a contextualização dos conteúdos com a realidade, quanto para a verdadeira integração entre as duas dimensões do currículo do EMI, a formação técnica e a formação básica. Defendemos assim, a tese que é possível incorporar alguns princípios e fundamentos da PS no modelo do EMI e apontamos para a atualidade como um dos principais elementos para promoção do fortalecimento e resistência do currículo integrado.

O EMI, enquanto forma histórica e contraditória em nome da disputa pela educação politécnica no Brasil, tem, mesmo após quase 20 anos de sua normatização, a possibilidade de resistir e se desenvolver potencializando a necessária formação profissional dos jovens da classe trabalhadora a partir da articulação com os principais ramos da ciência, e do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Defendemos o EMI, a nossa Escola do Trabalho e entendemos a necessidade do seu imediato fortalecimento frente aos ataques e ofensivas

neoliberais que a educação brasileira vem sofrendo ao longo da sua constituição histórica e profundamente intensificados após o Golpe de 2016.

Sabemos que a ofensiva capitalista sempre esteve presente e se revelou nos currículos da educação da classe trabalhadora desde muito antes dos tempos sombrios que vivemos. Tanto é que mostramos os processos históricos da formação propedêutica e da formação profissional, sempre associando o avanço nos estudos e a formação alienada para o trabalho com íntima conexão com a divisão do trabalho. Contudo, as contrarreformas que assolaram todo o projeto societário brasileiro nos governos Michael Temer e Jair Bolsonaro revelaram o potencial da perversa expropriação dos direitos dos trabalhadores pela burguesia.

Toda a educação sofreu inúmeros ataques e retrocessos e o EMI imerso nesse contexto também foi atacado com a reformulação das DCNEPT. Em janeiro de 2021, em meio à grave crise da pandemia de COVID-19 com elevado número de vidas ceifadas pela doença e com a ofensiva do “necrogoverno” Bolsonaro, retirando direitos historicamente conquistados em todas as esferas sociais, foi publicada a Resolução CNE nº 1, definindo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Das inúmeras críticas que podemos tecer acerca dessas novas diretrizes destacamos as principais que levam em consideração as mais perigosas distorções imbricadas ao longo do texto, disfarçando a pauta neoliberal com a articulação de termos e conceituações emancipatórias a direcionamentos organicamente enraizados nas determinações do capital. Exemplo disso é a organização de um dos princípios dessas diretrizes que compreende a centralidade no trabalho como princípio educativo com vistas à construção de competências profissionais. A incoerência passa despercebida aos olhares menos atentos e se traduz na lógica diametralmente oposta entre competências para empregabilidade e o trabalho ontológico como princípio educativo, que se fundamenta essencialmente nos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Essas diretrizes compõem, assim, o cenário de contrarreformas inculcando objetivos do ensino permeados pelas competências, habilidades, atitudes, valores e emoções e distanciando o conhecimento como princípio orgânico dessa etapa da formação.

O retrocesso mais sério dessa resolução está pouco evidente em uma leitura superficial e se revela quando nos recordamos dos avanços conquistados pelo Decreto nº 5.154 de 2004. Trata-se da fragilização da forma integrada da formação profissional. Ao longo dos artigos dessas diretrizes vamos nos dando conta da promoção e do favorecimento da forma concomitante intercomplementar, que é uma nova terminologia, mas com a velha intenção de negar a formação integrada. Além disso, o incentivo às etapas intermediárias de formação e as qualificações parciais, fragilizam e fragmentam ainda mais a formação técnica e aprisiona o

jovem trabalhador ao emaranhado de certificados parcelados, sem, contudo, obter uma certificação técnica completa.

Outra questão potencialmente destrutiva da forma integrada é a adoção de um quantitativo máximo de carga horária das disciplinas do núcleo comum. Esse direcionamento, intimamente conectado à Reforma do Ensino Médio e a BNCC, busca concretizar a ideia do conhecimento mínimo para execução de atividades alienadas, cerceando o direito da classe trabalhadora ao acesso aos princípios científicos da produção. Ou seja, arruinando a ideia de uma formação politécnica.

Fazendo uma análise desses principais pontos de recuo entendemos que a dinâmica das diretrizes de 2021 está na construção de uma formação, parcelar, aligeirada e superficial que atenda aos objetivos do mercado de trabalho e promovendo o distanciamento do referencial de formação humana integral. O EMI, dentro dessa normativa, encontra-se severamente ameaçado com a fragilização do currículo integrado para a promoção de um currículo concomitante intercomplementar. A conquista histórica de uma formação técnica integrada com a formação geral está na iminência de sua completa degradação.

Felizmente a maioria dos IFs tem, nos últimos anos, se organizado para uma estruturação curricular a partir das diretrizes indutoras definidas pelo Conif, como dissemos neste texto. Essas instituições, que são a marca do EMI no Brasil, estão, em sua maioria, firmando a resistência a essas contrarreformas e buscando avançar ainda mais no sentido de uma objetivação do currículo integrado nos câmpus de todo o território nacional.

Defendemos essa resistência e a completa desobediência tanto às DCNEPT de 2021, quanto à Reforma do Ensino Médio e à organização curricular dos conhecimentos gerais da BNCC. Defendemos o fortalecimento do EMI, a forma histórica e contraditória em nome da disputa pela educação politécnica no Brasil. Defendemos a busca de meios de consolidação do currículo integrado. Defendemos a incorporação ao EMI de elementos da PS. Defendemos que a categoria atualidade da PS se mostra como um elemento central nesse processo de objetivação do currículo integrado no Brasil. Defendemos, por fim, que na guerra pela educação da classe trabalhadora, a estratégia da formação humana integral, omnilateral ou politécnica conta com a expressiva tática da Escola do Trabalho soviética da qual nos apropriamos para o fortalecimento da nossa Escola do Trabalho.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, R; PINTO, G. A. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989, Cap. 1, p. 19 – 54.

BAHNIUK, C; DALMAGRO, S. **Intelectuais da Pedagogia Soviética nos anos 1920: Pistrak e Shulgin**. Curso Educação e Revolução: A pedagógica socialista soviética – Módulo 5. Caixa de Ferramentas e Escola Latino-Americana de História e Política (ELAHP), 2020.

BEMVINDO, V. **Por uma História da Educação Politécnica: Concepções, Experiências e Perspectivas**. Niterói: UFF, 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

BIBLIOTECA PRESIDENCIAL. **Declaração sobre a Escola do Trabalho Unificada**. Disponível em: <https://www.prlib.ru/history/619635>. Acessado em 18 de março de 2022.

BOTTOMORE, T. (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRANCO, E. P; BRANCO, A. B. G; IWASSE, L. F. A; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a Reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 47 – 70, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, edição 3, seção 1, p. 19, 06 jan., 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, p. 1, 17 fev., 2017.

BRASIL. Resolução CNE nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, seção 1, p. 22, 21 set., 2012.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, seção 1, p. 1, 30 dez., 2008.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial**, 26 jul. 2004.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, 18 abr. 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, p. 27833, 23 dez., 1996.

BRASIL. Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o regulamento do ensino industrial. **Diário Oficial**, 23 out. 1959.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial**, 10 nov. 1937.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial**: p. 6975, 26 set. 1909.

BRASIL – MEC. Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>. Acesso em 08 de fevereiro de 2022.

CAROLI, D. And all our classes turned into a flower garden again’ – science education in Soviet schools in the 1920s and 1930s: the case of biology from Darwinism to Lysenkoism. **History of Education**, v. 48, n. 1, p. 77 – 98, 2018.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?, **Trabalho e Educação**, v. 23, n.1, p. 187-205, 2014.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo, in: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: EPSJV/ Expressão Popular, 2012, p. 750 - 757.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio Integrado, in: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: EPSJV/ Expressão Popular, 2012, p. 307 – 315.

CONIF. **Diretrizes indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2018. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/>. Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

CONIF. **Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008**. 2016. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/>. Acessado em 06 de fevereiro de 2023.

CORSO, A. M; SOARES, S. T. O Ensino Médio no Brasil: dos desafios históricos às novas Diretrizes Curriculares Nacionais. X ANPED SUL, 2014

DEUTSCHER, I. **Trotsky – el profeta armado**. México: Ediciones Era, S. A., 1966.

DUARTE, N. Educação, Modernidade e Pós-Modernidade. Disponível em: <https://youtu.be/YIHN6ihXi4I>. Acessando em 21 de maio de 2023.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

- DUBROVA, A. N. Educação geral e adicional de 1917 a 1924. **Young Scientist**, v. 96, nº 16, 2015. Disponível em: [tps://moluch.ru/archive/96/21612](https://moluch.ru/archive/96/21612). Acessado em 17 de março de 2022.
- ENCICLOPÉDIA PEDAGÓGICA. Disponível em: <http://www.otrok.ru/teach/enc/index.html>. Acessado em 21 de março de 2022.
- FERNANDES, F. Sociedade de classes e subdesenvolvimento. São Paulo: Global, 2008.
- FERREIRA, A. B. H. **Míni Aurélio**: O dicionário da língua portuguesa. 6 ed. Curitiba: Editora Positivo Ltda, 2004.
- FITZPATRICK, Sheila. **A revolução russa**. São Paulo: Editora Todavia SA, 2017.
- FREITAS, L. C. Apresentação da edição brasileira. In: SHULGIN, V. N. **Fundamentos da Educação Social**. São Paulo: Expressão Popular, 2022.
- FREITAS, L. C. Apresentação. In: PISTRAC, M. M. **Ensaio sobre a Escola Politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, M. M. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- FREITAS, L. C; CALDART, R. S. (orgs.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- FRIGOTTO, G. América latina: capital dependente e a gênese das universidades periféricas. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 7, n. 1, p. 168-176, 2016.
- FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral, in: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: EPSJV/ Expressão Popular, 2012a, p. 267-274.
- FRIGOTTO, G. Educação Politécnica, in: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: EPSJV/ Expressão Popular, 2012b, p. 274-281.
- FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GRESPLAN, J. Marx e a História. Curso livre Marx e os marxismos – Aula 3. Tv Boitempo, 2019. Disponível em: < <https://youtu.be/HVo8tuqim-I>>. Acesso em 21 jan. 2023.
- HAGAN, F. J. Robert Owen and Education. In.: THOMPSON, N; WILLIAMS, C (Orgs.). **Robert Owen and his legacy**. Cardiff University of Wales Press, 2011 (capítulo 4), p. 71- 90.
- HYDRO. Sobre a Hydro. Disponível em: <https://www.hydro.com/pt-BR/sobre-a-hydro/a-hydro-no-mundo/north-america/brasil/paragominas/mineracao-paragominas/>. Acesso em 01 de março de 2023.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.
- KRUPSKAYA, N. K. **A Construção da Pedagogia Socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, A. Z. **O trabalho como princípio educativo**. MEP-SINASEFE. 2021. Disponível em: [https:// https://www.youtube.com/watch?v=OoRPX-IBmIY&t=1823s](https://www.youtube.com/watch?v=OoRPX-IBmIY&t=1823s). Acessado em 03 de janeiro de 2022.

KUENZER, A. Z. (org) **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z. O Ensino médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, nº 70, p. 15 -39, 2000.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 68, p. 21 - 28, 1989.

LEHER, R. A pedagogia socialista nos processos revolucionários, organizações políticas e movimentos sociais. In: CALDART, R. S; VILLAS BÔAS, R. L. (orgs.). **Pedagogia Socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 55 – 87.

LÊNIN, V. I. As tarefas das uniões da juventude (Discurso no III Congresso de toda a Rússia da União Comunista da Juventude da Rússia – 2 de outubro de 1920). **Revista HISTEDBR On-line**, número especial, p. 367 – 376, 2011.

LÊNIN, V. I. **Relatório sobre a Revolução de 1905**. 1917a. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1917/01/22.htm>. Acessado em 17 de maio de 2021.

LÊNIN, V. I. **Resolução sobre a Guerra**. 1917b. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1917/05/12.htm>. Acessado em 18 de maio de 2021.

LÊNIN, V. I. **Aos cidadãos da Rússia!** 1917c. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1917/10/cidadaos.htm>. Acessado em 21 de maio de 2021.

LIBUSSR. Disponível em <http://www.libussr.ru/>. Acessado em 21 de março de 2022.

LIMOEIRO-CARDOSO, M. Capitalismo Dependente, Autocracia Burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes, Textos, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: < <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos> >. Acessado em 13 fev 2023.

LOMBARDI, J.C. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 2, n. 2, p. 20 – 42, 2010.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética Marxista: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética**. São Paulo, SP: Instituto Lukács, 2018.

MALANCHEN, J. Currículo escolar e Pedagogia Histórico-crítica: formação emancipadora e resistência ao capital. **Colloquium Humanarum**, v. 1, p. 123 – 132, 2021.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MARX, K. O processo de trabalho e o processo de valorização. In: **O Capital. Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013a (capítulo 5), p. 326 – 352.

MARX, K. Legislação fabril (cláusulas sanitárias e educacionais). Sua generalização na Inglaterra. In: **O Capital. Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013b (capítulo 13, Item 9), p. 674 – 701.

- MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Alinea, 2011.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, K. **A miséria da Filosofia**. São Paulo: Global, 1985.
- MARX, K. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**. As Diferentes Questões. 1866. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acessado em 18 de janeiro de 2022.
- MARX, K. Introdução à **Contribuição à crítica da economia política**. 1859. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm#textmet>. Acessado em 24 de junho de 2022.
- MARX, K. **O 18 de Brumário de Louis Bonaparte**. 1852. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/index.htm>. Acessado em 11 de fevereiro de 2022.
- MATOSO, F. **Após Lula reativar Fundo Amazônia, Noruega diz que R\$ 3 bilhões já podem ser investidos**. Portal G1. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2023/01/03/apos-lula-reativar-fundo-amazonia-noruega-diz-que-r-3-bilhoes-ja-podem-ser-investidos.ghtml>. Acesso em 01 de março de 2023.
- MEC – Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 fev. 2023.
- MEC. **Livreto Concepção e Diretrizes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf. Acesso em 06 de março de 2023.
- MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico? **RAC**, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011.
- MÉSZÁROS, I. A historicidade e a ascensão da antropologia. In: **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006 (capítulo 1, item 3), p. 40 - 50.
- MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em 20 jan. 2023.
- MIKELSON, R. Ciências Naturais. In: PISTRÁK, M. (org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994 (capítulo1), p. 7 – 31.
- MOURA, A. O movimento operário russo e suas revoluções: as estratégias de 1905 e 1917. **Revista Projeto História**, v. 60, p. 115 – 159, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/34356>. Acessado em 17 de maio de 2021.
- MOURA, D. H. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT (DCNEPT) – Resolução CNE/CP 01/2021: contexto de sua gênese e análise crítica preliminar** – Palestra, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/u7sT3oA11q0> . Acessado em 10 de junho de 2022.

MOURA, D.H; FILHO, D.L.L; SILVA, M.R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057 – 1080, 2015.

NETO, C. P. **Hydro, de Barbacena (PA), também é processada na Europa**. Portal Amazônia Real. 2022. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/hydro-e-processada-na-europa/>. Acesso em 01 de março de 2023.

NETTO, J. P. Relendo a teoria Marxista da História. In: IV Seminário Nacional HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 1997, Campinas – SP. Anais [...] Campinas: HISTEDBR, 1997, p. 74 – 84.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A.; SILVA, N.; MARTINS, S. (orgs.) **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, R. T. C. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a definição de sistema nacional de educação. Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n.11, p. 123 – 136, 2001.

PAULON, A. C; VIEIRA, D. P. P. A Química e a História em suas relações no século XX: Um caso de projeto interdisciplinar na sala de aula, in: ARAUJO, A. C; SILVA, C. N. N. (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, praticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017, p. 498 – 507.

PEREZ, D. M. Capitalismo dependente, autocracia burguesa e democracia de cooptação: o golpe de 2016 e a atualidade de Florestan Fernandes. **Temporalis**, n. 37, p. 28 – 44, 2019.

PINO, I.R; ALMEIDA, L.C; ZUIN, A.A.S; MORAES, C.S.V; FERRETI, C.J; GOERGEN, P; XIMENES, S. B; SOUZA, S.M.Z.L; ADRIÃO, T. Educação no atual cenário político econômico mundial: a disputa eleitoral e os retrocessos na educação. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 144, p. 515 – 521, 2018.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 1. Ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2018.

PISTRAK, M. M. **Ensaio sobre a Escola Politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PISTRAK, M. M. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PLATAFORMA LATTES. Disponível em: <<https://lattes.cnpq.br/>> Acesso em 09 abr. 2023.

RAMOS, M. Do “Nó do 2º Grau” ao ultraconservadorismo da atual política do Ensino Médio no Brasil: atualidade e urgência do pensamento de Demerval Saviani. *Trabalho necessário*, v. 19, n. 39, 306 – 319, 2021.

RAMOS, M. Concepção do Ensino Médio Integrado. Mimeo: Pará, Secretaria de Estado da Educação, 2008. Disponível em: <forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf> Acesso em 23 mar. 2021.

RAMOS, M. N; FRIGOTTO, G. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR**, n. 70, p. 30-48, 2016.

REED, J. **Dez dias que abalaram o mundo: história de uma revolução**. São Paulo: Ediouro, 2002.

SALVADOR, A. D. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1978.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n.34, p. 152-180, 2007.

SCHAFF, A. **História e verdade**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1995.

SHULGIN, V. N. **Fundamentos da Educação Social**. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo (artigos e conferências)**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, M. L. Integrações desintegradas: os (des)caminhos da educação profissional e “tecnológica” no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 15, n. 1, p. 449-470, 2023.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed.; 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TAMBERLINI, A. R. M. B. **Os ginásios vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador**. São Paulo: Annablume FAPESP, 2001.

TEITELBAUM, K.; APPLE, M. **John Dewey. Currículo sem Fronteiras**, V. 1, n. 2, p. 194-201, jul./dez. 2001.

THOMPSON, N; WILLIAMS, C (Orgs.). **Robert Owen and his legacy**. Cardiff University of Wales Press, 2011.

TROTSKY, L. **A história da Revolução Russa** - tradução de E. Huggins. – Ed. do centenário. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2017a. Volume I.

TROTSKY, L. **A história da Revolução Russa** - tradução de E. Huggins. – Ed. do centenário. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2017b. Volume II.

TROTSKY, L. **A história da Revolução Russa** - tradução de E. Huggins. – Ed. do centenário. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2017c. Volume III.

TUNES, E; PRESTES, Z. Anatoli Vassilievitch Lunatcharski (1875-1933) e o sistema educacional soviético nos anos 1920. Curso Educação e Revolução: A pedagógica socialista soviética – Módulo 9. Caixa de Ferramentas e Escola Latino-Americana de História e Política (ELAHP), 2020.

UFRGS. Quem foi Vygotsky. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/chasqueweb/vygotsky/biografia-vygotsky.htm>. Acesso em 31 de maio de 2022.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, J. A; VIEIRA, M.M.M. Formação integrada do ensino médio com a educação profissional: o que dizem as pesquisas. **Revista Thema**, v. 13, n. 1, p. 79 a 92, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia** / L. S. Vigotski ; organização [e tradução] Zoia Prestes , Elizabeth Tunes ; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro : E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 3. Ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2010.

VOLIN, B. M. As teses de abril de Lênin. 1950. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/tematica/rev_prob/25/teses.htm. Acessado em 16 de agosto de 2022.

WEINER, D. R. Struggle over the Soviet Future: Science Education versus Vocationalism during the 1920s. **The Russian Review**, v. 65, n. 1, p. 72 – 97, 2006.

XAVIER, G.L. Agronegócio e capitalismo dependente na América Latina: o caso brasileiro. **Argumentum**, v. 9, n. 2, p. 14 – 160, 2017.

ZANATTA, S. C; BRANCO, E. P; BRANCO, A. B. G; NEVES, M. C. D. Uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1711 – 1738, 2019.