

A Articulação das Diversas Áreas do Conhecimento na Perspectiva da Pedagogia Socialista

Marcos Oliveira Santosⁱ

Leila Pio Mororóⁱⁱ

Resumo

Este ensaio problematiza a interdisciplinaridade na sala de aula a partir de conceitos próprios da Pedagogia Socialista, que tem como ponto de partida os fundamentos presentes na experiência soviética dos principais autores da época, como Krupskaya, Pistrak e Shulgin. Para isso, faz-se um levantamento sobre como o tema é tratado conceitualmente na educação e em alguns documentos oficiais brasileiros, buscando os consensos na sua polissemia; resgata ainda aspectos históricos que fragmentam e aglutinam os conhecimentos e determinam os saberes escolares; e, por fim, analisa a Pedagogia Socialista para se refletir sobre o tema da interdisciplinaridade. Conclui-se que, dadas a práxis da educação socialista e suas finalidades, a articulação entre as diversas áreas do conhecimento é dialeticamente espontânea e intencionalmente constituída, tendo a realidade e o trabalho como bases do ensino.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; Pedagogia Socialista; educação; trabalho.

The Articulation of Diverse Areas of Knowledge from the Perspective of Socialist Pedagogy

Abstract

This essay problematizes interdisciplinarity in the classroom based on concepts from Socialist Pedagogy, starting with the foundations present in the Soviet experience from major authors of the time such as Krupskaya, Pistrak, and Shulgin. To do so, it surveys how the topic is conceptually treated in education and in some official Brazilian documents, seeking consensus on its polysemy; it also rescues historical aspects that fragment and aggregate knowledge, determining school knowledge; and finally, it analyzes Socialist Pedagogy to reflect on the topic of interdisciplinarity. It is concluded that given the praxis of socialist education and its goals, the articulation between the various areas of knowledge is dialectically spontaneous and intentionally constituted, with reality and work as the basis of teaching.

Keywords: interdisciplinarity; Socialist Pedagogy; education; work.

ⁱ Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, campus Guanambi, Ba. E-mail: marcos.oliveira@ifbaiano.edu.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9825-0478>.

ⁱⁱ Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: leila.mororo@uesb.edu.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9074-5257>.

La Articulación de Diversas Áreas del Conocimiento desde la Perspectiva de la Pedagogía Socialista

Resumen

Este ensayo problematiza la interdisciplinariedad en el aula a partir de conceptos propios de la Pedagogía Socialista, tomando como punto de partida los fundamentos presentes en la experiencia soviética de los principales autores de la época, como Krupskaya, Pistrak y Shulgin. Para ello, realiza un relevamiento sobre cómo se trata el tema conceptualmente en la educación y en algunos documentos oficiales brasileños, buscando los consensos en su polisemia; rescata, además, aspectos históricos que fragmentan y aglutinan los conocimientos, determinando los saberes escolares; y por último, analiza la Pedagogía Socialista para reflexionar sobre el tema de la interdisciplinariedad. Se concluye que, dada la praxis de la educación socialista y sus finalidades, la articulación entre las diversas áreas del conocimiento es dialécticamente espontánea e intencionalmente constituida, teniendo la realidad y el trabajo como base de la enseñanza.

Palabras clave: *interdisciplinariedad; Pedagogía Socialista; educación; trabajo.*

1 INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade apresenta conceito polissêmico e multifacetado, cuja epistemologia é complexa e se encontra em construção no meio acadêmico-científico em várias nações, inclusive no Brasil. Mesmo ciente de que se trata de um termo semeado e difundido hegemonicamente no seio da Pedagogia Liberal¹, este ensaio tem como objetivo problematizar a interdisciplinaridade a partir de conceitos próprios da Pedagogia Socialista, que têm como ponto de partida os fundamentos presentes na experiência soviética.

Nesse ínterim, algumas questões precisam ser ressaltadas: 1) o termo socialista não evoca todas as experiências educacionais das nações que experimentaram/experimentam a transição socialista, mas unicamente da experiência educacional soviética consolidada e discutida, tão somente, na primeira fase da revolução²; 2) também é importante salientar que a pedagogia soviética tratada aqui tem referência, especialmente, nos escritos de Krupskaya (2017), Pistrak (2018) e Shulgin (2013), na tradução de Luiz Carlos de Freitas e seus pares, Roseli Salete Caldart e Alexey Lazarev³; 3) e em virtude da extensão das obras que tratam sobre as práticas socialistas educacionais, somente se fez o recorte para abordar as suas inter-relações entre as diferentes disciplinas escolares.

Sobre a forma, o conteúdo, a organização e a finalidade escolar em um cenário de transição sociopolítica, econômica e cultural, no qual uma revolução se esforçava para

consolidar uma educação agora pautada por diferentes valores de relações sociais, serão pontuadas algumas questões basilares para compreender o tema em debate, a interdisciplinaridade. Vale ainda assinalar que a realidade concreta também demandava ajustes na práxis docente soviética sobre vários pontos não concretizados, em função de múltiplas conjunturas, tais como: pouco amadurecimento sobre o emprego dessas novas concepções de ensino-aprendizagem, escassas condições materiais do contexto local, despreparo ou desacordo do professor com as práticas implementadas, entre outros fatores. Sendo assim, os escritos de pesquisadores citados anteriormente têm o propósito de levantar reflexões entre aquilo que era a expectativa e a realidade efetivamente concretizada.

Este texto se desenvolve em três partes. Na primeira delas, para melhor contribuir com a discussão proposta, é realizado um levantamento sobre como o tema da interdisciplinaridade é tratado no campo da pesquisa educacional e nos documentos produzidos no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Situam-se nesses documentos os conceitos consolidados no meio acadêmico e nos meios de gestão da educação brasileira e buscam abstrair daí a(s) abordagem(ens) que tal temática suscita, sobretudo que paralelos podem ser estabelecidos em sua polissemia. Na segunda, resgataremos alguns aspectos históricos nas tendências de fragmentação e aglutinação dos conhecimentos, procurando discutir como a disciplinaridade e a interdisciplinaridade refletem momentos históricos distintos, atendendo às demandas específicas das relações estabelecidas a seu tempo em uma sociedade capitalista. Por fim, na sequência, ao analisar a experiência soviética para pensar o tema da interdisciplinaridade, o intuito é compreender como se dá a articulação entre as mais diversas áreas do conhecimento no processo do fazer pedagógico na concepção da Pedagogia Socialista.

2 A ARTICULAÇÃO DO CONHECIMENTO: DA UNIDADE À FRAGMENTAÇÃO

Alguns aspectos históricos nas tendências de fragmentação e aglutinação dos conhecimentos serão discutidos nesta seção, que busca refletir sobre o conceito de interdisciplinaridade nas pesquisas acadêmicas, os momentos históricos da produção do conhecimento em que se separa (disciplina) e se reaglutina (interdisciplinaridade) e, finalmente, a articulação entre as diversas áreas na concepção da Pedagogia Socialista.

2.1 A interdisciplinaridade nas pesquisas acadêmicas

Santos, Coelho e Fernandes (2020), em uma revisão integrativa da literatura⁴, fazem um levantamento a respeito da interdisciplinaridade e suas concepções, seus métodos e obstáculos na implementação educacional, tanto na pesquisa científica quanto no ensino superior contemporâneo.

De acordo com esses autores, o conceito de interdisciplinaridade aparece implicitamente na minoria dos estudos como “a interação de saberes de diferentes áreas do conhecimento”; “convivência e intercâmbio de aprendizagens de distintos sujeitos”; e “possuindo um caráter integrador, facilitador e motivador do ensino, com foco na prática docente” (Santos; Coelho; Fernandes, 2020, p. 11). Na maioria dos trabalhos pesquisados, o conceito é abordado explicitamente a partir de autores e de documentos oficiais do MEC brasileiro e de instituições de ensino superior da América Latina. Dessa forma,

As concepções apresentadas sobre a interdisciplinaridade mostraram-se baseadas em diferentes concepções, indo da mais simples integração entre disciplinas às condições mais elaboradas de profundas interações e interconexões entre os sujeitos; da necessidade de trabalho em equipe à restrita atitude de cada indivíduo que se faz interdisciplinar; da visão mais simplificada que pensa a interdisciplinaridade a partir de uma mínima justaposição das disciplinas à mais complexa produção do saber (Santos; Coelho; Fernandes, 2020, p. 13).

Não diferente das produções que se propõem discutir tal tema, o conceito de disciplinaridade também acaba sendo mobilizado em contraponto ao da interdisciplinaridade. Segundo Santos, Coelho e Fernandes (2020, p. 15),

[...] a disciplinaridade, cujos campos dos saberes extraem do complexo, interligado e dinâmico universo, os objetos de investigação, adotando-os como próprios e específicos de suas áreas, gerando, assim resultados e conhecimentos pautados pela visão unilateral e que lhe são convenientes discutir.

[...] a interdisciplinaridade, encontrado nesta revisão integrativa, onde os campos disciplinares produzem discussões e elaboram conhecimentos a partir de um objeto central, de uma mesma problemática ou investigação complexa, através das trocas de informações e métodos das diversas áreas envolvidas. Conseqüentemente, o produto final é o resultado compartilhado, isto é, conhecimento produzido com base na multidimensionalidade de olhares, concepção e saberes.

Assim sendo, a disciplina remete a um processo engessado e isolado de construção do conhecimento, para conteúdos mais simples, enquanto a interdisciplinaridade se desvela como um mecanismo livre e integrador de áreas e de especialistas distintos para assuntos com maior complexidade, numa produção científico-acadêmica com *status* de um trabalho em equipe.

Nos documentos referenciais para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos sistemas e das redes de ensino das Unidades Federativas, aparecem os termos Intradisciplinar e Transdisciplinar. O primeiro como o cruzamento entre os conteúdos e as habilidades de uma mesma disciplina e o segundo, projetos que integram temas transversais, entre alguns deles, economia, multiculturalismo, cidadania e civismo. Segundo tais documentos,

[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2017, p. 15).

Outros termos como multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade evocam o modismo do termo, sendo o primeiro um neologismo para o ensino disciplinar, envolvendo várias disciplinas concomitantemente, entretanto de maneira isolada entre si⁵, e o segundo, a articulação entre as áreas do conhecimento que estão inseridas no mesmo campo científico, a exemplo de Física e Química ou de História e Geografia.

Mangini (2010) traz outros termos, a saber: codisciplinaridade, metadisciplinaridade, polidisciplinaridade, monodisciplinaridade, hipodisciplinaridade, contradisciplinaridade, omnidisciplinaridade, circundisciplinaridade e pseudointerdisciplinaridade. A autora explica:

O prefixo é o componente diferencial dos termos relacionados. Alguns prefixos possuem o mesmo significado, mas são de origens distintas. É o caso dos prefixos “multi” e “poli” que significam multiplicidade, mas o primeiro é de origem latina, enquanto o segundo tem origem grega. Também é o caso dos prefixos “trans” e “meta”, que significam através ou mudança, sendo o primeiro de origem latina e o segundo de origem grega. O prefixo “inter”, que significa meio, é de origem latina. O prefixo “intra” também é de origem latina e significa interno, para dentro. Já o prefixo “hipo” é de origem grega e significa posição abaixo. A raiz e o sufixo são os componentes peculiares a todos os termos relacionados (Mangini, 2010, p. 62).

Segundo Mangini (2010), a disciplina e a interdisciplinaridade estabelecem uma relação dialética, ou seja, não podem ser apreendidas separadamente. “Ambas são pares opostos e complementares de uma mesma totalidade epistêmica” (Mangini, 2010, p. 62). Cada qual se

constitui de específico e de geral. A própria disciplina, por exemplo, constitui concreta e historicamente na relação com outra(s), evidenciando assim uma articulação direta ou indireta entre si e mutuamente.

2.2 Disciplina e interdisciplinaridade: alguns aspectos históricos

Do ponto de vista histórico, conforme Jantsch e Bianchetti (2011), a produção do conhecimento, produto da organização e da estruturação social, já na Grécia Antiga, associada à produção da existência, tendia para a unidade do conhecimento, sendo uma herança da primeira escola filosófica cosmológica. Depois, na elaboração teórica de Aristóteles, sua produção se confirma nas especificidades, embora não se preocupasse com a fragmentação. Mais tarde, na Idade Média, pela determinação da Igreja Católica associada às bases feudais da produção de existência, caminha-se na contramão da História para a fragmentação do conhecimento, não sucumbindo à transição capitalista que, na atualidade, demanda uma nova unidade. Segundo Jantsch e Bianchetti (2011, p. 167),

[...] a divisão ou fragmentação da ciência não é propriamente uma “cria” do capitalismo como muitos teóricos dão a entender ou até mesmo afirmam categoricamente. Na nossa visão tanto o capitalismo como a fragmentação do conhecimento são produtos de um mesmo movimento histórico. O fato de coexistirem e até estabelecerem simbiose não significa que haja paternidade de um sobre o outro. Enfim, um é externo ao outro. Ou seja, cada um passa a ter sua própria lógica.

Se a sociedade capitalista se funda numa lógica de fragmentação, a começar pela cisão entre o trabalho manual e o intelectual, pela divisão social do trabalho, pela separação da sociedade em classes, entre tantas outras cisões, o que explica a interdisciplinaridade, que vem juntando os fragmentos dissociados pela concepção disciplinar do conhecimento, ser ainda um elemento constitutivo da estrutura social dominante?

Talvez Chauí (2016, p. 249) comece a desatar esse nó ao considerar esses dois aspectos contraditórios e transitórios entre si, a unidade e a fragmentação, na própria cientificidade administrativa do pós-fordismo:

A racionalidade taylorista opera em dois níveis: no primeiro, fragmenta ao máximo o processo de trabalho a fim de torná-lo cada vez mais “produtivo”, isto é, cada vez mais rentável pelo controle exercido sobre cada parte do corpo

do trabalhador; no segundo, procura reunificar o que foi fragmentado, recorrendo à organização e à planificação.

Assim, é preciso considerar que a história da humanidade é a história das relações sociais que se estabeleceram em determinada época e tempos históricos, concretamente materializadas pelas ações do homem na produção e na reprodução de sua existência social e na sua relação com a natureza. Contextualizando historicamente como as ideias burguesas se inserem na sociedade como ideário de toda a sociedade, Chauí (2012, p. 24) analisa:

É, portanto, das relações sociais que precisamos partir para compreender os conteúdos e as causas dos pensamentos e das ações dos homens e por que eles agem e pensam de maneiras determinadas, sendo capazes de atribuir sentido a tais relações, de conservá-las ou de transformá-las. Porém, novamente, não se trata de tornar essas relações como um dado ou como um fato observável, pois nesse caso estaríamos em plena ideologia. Trata-se, pelo contrário, de compreender a própria origem das relações sociais e de suas diferenças temporais, em uma palavra, de encará-las como processos históricos.

A partir dessas colocações, a exemplo da sociedade capitalista, tanto a disciplinaridade quanto a interdisciplinaridade refletem momentos históricos distintos e atendem às demandas específicas das relações estabelecidas a seu tempo na reestruturação da acumulação do capital em tempos de crise econômica mundial. A disciplina, de um lado, modelo tradicional, de currículo fragmentado e com hierarquia de saberes, cuja matriz está no positivismo do século XIX, da ordem e da sociedade disciplinada, reflete a rigidez do fordismo⁶ (trabalho fixo, produção em massa, padronização etc.).

De outro lado, a interdisciplinaridade, modelo novo, com sua característica de dialogicidade, interacional, flexível e multirreferencial, equipara-se ao ressurgimento do pensamento liberal clássico, expresso na ideologia denominada de neoliberalismo, que reconfigura o Estado na acumulação capitalista e coloca o mercado como referência para os valores sociais, políticos e culturais da contemporaneidade. Com isso, os meios de produção e, conseqüentemente, as relações sociais se voltam a uma concepção administrativa amparada na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo (Harvey, 1992).

Não obstante, a interdisciplinaridade reflete uma necessidade imposta pela complexidade do pensamento e pelas “[...] novas dinâmicas e urgências do mercado de trabalho

que requer saberes interdisciplinares” (Morin, 2006 *apud* Santos; Coelho; Fernandes, 2020, p. 3). Assim, Mangini (2010, p. 123) desvela esse cenário ao afirmar que:

A escola precisa garantir a desejável integração de caráter interdisciplinar para a ampliação dos conhecimentos e o desenvolvimento socioeconômico. O que está em jogo é a construção de uma coerência educativa adequada às novas relações culturais, sociais, políticas e econômicas. A interdisciplinaridade contribuiria na busca por essa coerência, instigando as relações entre as várias dimensões e instituições da vida humana, por meio da construção contínua da pessoa, do seu saber e de suas aptidões. Os indivíduos e a sociedade precisam corresponder às exigências das novas relações produtivas e de trabalho, bem como compreender e resolver os seus próprios problemas sociais.

Dessa forma, é preciso situar a integração disciplinar no seio pedagógico. Ainda que Fiod (2012) coloque a pedagogia interdisciplinar como promotora do conhecimento escolar unitário e destituidora do papel central do professor, favorecendo o autodidatismo (aprender a aprender⁷), nos achados de Santos, Coelho e Fernandes (2020), entre os conceitos de interdisciplinaridade analisados somente um aponta para o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito. As demais concepções indicam: 1) método de pesquisa e ensino; 2) estratégia de abordagem e tratamento do conhecimento; 3) processo de construção de conhecimentos teóricos e de práticas científicas que envolvem a compreensão de realidades complexas; 4) nova forma de pensar e fazer o ato de ensinar; entre outros.

No entanto, Santos, Coelho e Fernandes (2020) enfatizam a interdisciplinaridade como um espaço voluntário e dialógico entre as especialidades e os especialistas diversos, implicando parcerias ou trabalho em equipe, condição propiciadora da compreensão ampla da realidade, da complexidade do pensamento e das múltiplas reflexões sobre o conhecimento. Jantsch e Bianchetti (2011) contestam posições com essas equivalências, a partir de vários argumentos, partindo do pressuposto de a filosofia do sujeito ser incapaz de superar sua própria redução subjetivista, uma vez que ela não “[...] abarca, ordena e totaliza a realidade supostamente confusa do mundo científico” (Jantsch; Bianchetti, 2011, p. 21). Em outras palavras, não apreende a síntese das múltiplas determinações sobre o real (objeto/complexidade do problema) investigado.

É importante fazer uma ressalva: não se pretende aqui afirmar que a disciplinaridade seja obra do capitalismo, e tão bem debatem esse assunto Jantsch e Bianchetti (2011), ao afirmarem que, se assim fosse, “[...] seria impossível imaginar Lenin tentando introduzir na (ex-

) URSS a divisão técnica do trabalho nos moldes do Taylorismo-fordista” (Jantsch; Bianchetti, 2011, p. 168). Entretanto, o capitalismo tende a aprofundá-la e a metabolizá-la de alguma maneira, mesmo com o esforço atual de unir os fragmentos dos conhecimentos disciplinares, conforme o contexto histórico em que a materialidade do capital a demande, determinando assim a forma como as disciplinas escolares são apropriadas no processo ensino-aprendizagem.

2.3 A articulação entre as diversas áreas na Pedagogia Socialista

Dado o movimento histórico da dialética unidade-fragmentação do conhecimento, qualquer que seja a concepção sobre a interdisciplinaridade dentro de sua polissemia, portanto, a ideia de uma integração entre as diferentes áreas/especialidades do conhecimento coloca-se como um aspecto de convergência conceitual. Nesse ponto, este ensaio busca analisar a experiência soviética para pensar o tema da interdisciplinaridade, ou seja, como a relação entre as mais diversas áreas do conhecimento se articulam no processo do fazer pedagógico na concepção da Pedagogia Socialista?

A princípio, vale considerar que a escola e a sociedade, na concepção socialista, são inseparáveis, assim como a educação e o trabalho, os quais estão longe de ser vistos como a expressão capitalista de força produtiva vendida pelos trabalhadores, mas como um processo constituinte da própria realização humana. A educação e o trabalho são elementos essenciais da formação humana e ontológica, desde as sociedades primitivas. Segundo Saviani (2007), um dos aspectos que nos diferenciam dos demais animais é que trabalhamos e educamos e que, nas sociedades comunais, essa relação se dava articuladamente na busca coletiva da própria existência material, em que a natureza era adaptada às necessidades de existência dos homens e nas suas relações com o outro se constituía a formação humana. Logo, “os homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as próximas gerações” (Saviani, 2007, p. 154).

Assim sendo, o trabalho, entendido como alicerce da produção da vida, é ainda categoria central do processo educativo (Dalmagro; Martins, 2018). Na Pedagogia Socialista, com base na experiência soviética, o trabalho educativo⁸ se constituiu como um instrumento de luta e de criação (conteúdo da educação), isto é, como o desvelamento dos interesses de classe,

acentuando a atualidade⁹ daquele contexto, a luta de classes e a missão social da classe vencedora, consolidando as realizações e as conquistas da revolução. O trabalho educativo foi ferramenta de habilidade na prática para aplicar os instrumentos com enfoque pedagógico marxista (métodos do trabalho e organização do conhecimento) e atuou no propósito de transformar conhecimento em nova visão de mundo, novos valores e novas convicções (tarefas de ensino) (Pistrak, 2018).

Considerando o contexto pelo qual a concepção educacional soviética se formava (contexto de uma nação industrialmente atrasada e que deveria caminhar para a grande industrialização moderna), o ensino de caráter politécnico¹⁰ demandava a imperiosa realidade de “mudanças graduais nos processos de produção, as constantes mudanças na base técnica e a permanente reorganização da produção” (Krupskaya, 2017, p. 151). Portanto, a educação daria as bases produtivas para a construção socialista em toda a economia do país, com a cooperação da população. Emprega-se, então, a educação politécnica para o trabalho social. Para Shulgin (2013, p. 42), a escola do trabalho

[...] é uma escola que cria lutadores pelos ideais da classe operária, construtores da sociedade comunista, está toda impregnada de cima a baixo com a atualidade. Ela é organizada pelos estudantes com ajuda de dirigentes com base no trabalho, é conduzida pela trajetória de vida do desenvolvimento econômico; esta escola é a Escola Politécnica Operária, que é a demonstração de que a sociedade burguesa está morrendo, que a classe-construtora vem para substituí-la, que seus objetivos são os objetivos desta, e que ela os põe em prática.

O politecnismo aqui não se trata em formar futuros trabalhadores versáteis, capazes de se adaptar às mudanças do mundo globalizado, que “[...] reduz o aluno à figura de um funcionário que precisa desenvolver competências e habilidades para desempenhar seu papel na empresa”, em que “a dimensão social e histórica dos conteúdos é ignorada e a formação perde a sua função de promover a leitura crítica da sociedade” (Paz; Santos; Aguiar, 2018, p. 3). Também não se cuida de uma matéria particular de ensino, mas o politecnismo, sobretudo, deve:

[...] impregnar todas as disciplinas, refletir-se na seleção do material tanto de física como de química, bem como nas ciências naturais como nas ciências sociais. É preciso uma articulação mútua dessas disciplinas, e uma ligação delas com atividades práticas, especialmente a articulação delas com o ensino

do trabalho. Somente tal combinação pode dar um caráter politécnico ao ensino do trabalho (Krupskaya, 2017, p. 151).

Nessa consideração em particular, a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento é qualidade *sine qua non*, sem a qual o ensino politécnico não se pode consolidar. Um programa de ensino nessa configuração tende a exigir de discentes habilidades como observar, aprofundar, verificar, registrar observações e elaborar conclusões por meio da prática, principalmente do trabalho fundamentado nos conhecimentos científicos. Elucidando essa questão, Krupskaya (2017, p. 152) complementa:

O ensino do trabalho numa escola politécnica deve dar aos estudantes, por um lado, os hábitos gerais do trabalho (tais como: capacidade de colocar metas específicas para o seu trabalho, planejar seu trabalho, fazer cálculos, elaborar desenhos, distribuir racionalmente o trabalho entre si, trabalhar coletivamente, habilidade de usar economicamente o material, manusear ferramentas, executar determinados detalhes acessíveis para uma determinada idade, cuidados no trabalho etc.); por outro lado, compreende os processos de trabalho do ponto de vista técnico, a organização do trabalho, seu valor social (é claro, novamente, em correspondência com a idade e experiências de vida dos estudantes).

Outra abordagem complementar a uma escola do trabalho na Pedagogia Socialista é a de trabalho socialmente necessário. É um trabalho social organizado pela escola ou pelos pioneiros orientados para a melhoria da economia e da vida em geral, elevando o nível cultural do meio. É ainda trabalho pedagogicamente valioso, bem estruturado e condizente com as possibilidades e as forças das crianças e dos jovens.

Shulgin (2013) declara alguns exemplos dessa ação pedagógica com o foco em pesquisa, no contexto da época. Professores e crianças de uma escola do Distrito de Moscou estudaram minuciosamente temas relacionados à economia do campo. Com o levantamento de dados, a socialização em reuniões (por meio de diagramas), com a colaboração de agrônomo e a bibliografia na área agrícola, concluíram sobre formas adequadas de divisão de áreas para plantio com rotação de campos sem esgotamento da terra. Tais constatações foram apropriadas pelos agricultores locais, que melhoraram suas práticas de cultivo. Outro benefício, entre vários, promovido pela escola aos camponeses é o auxílio prestado na organização da contabilidade de suas produções.

Com assuntos relacionados à saúde e à higiene (tema “Proteção da Saúde” nos grupos mais jovens e o subtema “Abastecimentos com água”, nos mais velhos), hábitos de higiene ainda não existentes nos lares dos estudantes foram incorporados ao dia a dia de suas casas, inclusive influenciando a cooperativa da escola, que incluiu no seu repertório de materiais de papelaria os produtos de higiene pessoal (escova, pasta de dente etc.). Além de ações coletivas e individuais, outras com demandas de mais agentes são exploradas, como a luta contra a malária, a eletrificação de aldeias e a arborização.

Outras realizações são colocadas por Shulgin (2013, p. 51-60), tais como: “A escola coloca marcos quilométricos”, “A escola luta contra o fabrico de aguardente caseira”, “Os estudantes secretariam a reunião geral dos camponeses”, “A escola luta contra incêndios”, “A escola constrói uma ponte”, “A escola e o dia da floresta”, “A escola organiza uma cooperativa”, entre outras. Exemplificam as possibilidades pedagógicas suscitadas nessa relação entre o trabalho e o ensino, bem como o *corpus* teórico-científico articulado com fins de se construírem análises aplicáveis na realidade concreta da própria localidade onde os estudos foram desenvolvidos.

Pensadas como um trabalho de caráter produtivo, as oficinas escolares, outra obra pedagógica socialista, também precisam ser destacadas como uma distinta e importante ação educativa que mobiliza diferentes áreas do conhecimento. Essas são, conforme Pistrak (2018, p.89), a característica de um trabalho produtivo determinando em si mesmo “o caráter da organização e o conteúdo dos trabalhos na oficina”. A oficina escolar introduz o estudante no trabalho e no politecnismo da produção moderna. Nesse sentido, Pistrak (2018, p. 83) acrescenta:

Sem dúvida, se quisermos que as crianças compreendam verdadeiramente o que é a técnica da grande indústria, então não será suficiente que elas apenas vejam a grande produção ou até mesmo leiam sobre ela. Elas devem sentir o material em suas mãos, devem verificar com seus próprios olhos o grau de perfeição desta ou daquela forma de sua elaboração, devem claramente por si apresentar o caminho do desenvolvimento tanto das máquinas-instrumento, como também das máquinas-motrizes. Para que compreenda a essência da divisão do trabalho, é preciso tomar parte nela mesma. Para compreender o trabalho de uma máquina, é preciso sentir a essência dos problemas da produção mecanizada.

Uma habilidade proveniente de uma oficina citada anteriormente é, por exemplo, a de calcular antecipadamente o tempo necessário para realizar determinada tarefa. Têm ainda o cálculo de materiais para tal tarefa (orçamento), a divisão do trabalho, a ordem das tarefas por grau de complexidade, a mecânica e a manutenção das máquinas, o uso econômico das ferramentas, as técnicas de trabalho, as relações de produção, a segurança e a saúde no trabalho, enfim, a compreensão da natureza da organização de forma ampla, isto é, as múltiplas determinações sobre a fábrica, que deva se constituir em algo útil na consciência dos estudantes.

No que concerne mais especificamente à educação infantil e ao ensino fundamental¹¹, tem o autosserviço, que não obrigatoriamente se encerra nessa etapa de ensino, mas que nela se promove um efeito mais basilar na formação primária. Como dito anteriormente, no trabalho socialmente necessário, por exemplo, o cuidado com o corpo. No autosserviço pessoal, essa atenção se expande para tudo o que diz respeito ao estudante, no aspecto sanitário e higiênico, desde sua higiene pessoal até o cuidado com suas vestimentas, seu material de estudos, como ainda aos cuidados sanitários coletivos, de combate a doenças, epidemias, foco de contágios, parasitas etc.

O autosserviço coletivo implica o estabelecimento de valores cooperativos e hábitos de vida cultural coletiva. “O autosserviço coletivo reduz a limpeza dos quartos, à manutenção da ordem e da limpeza, à ajuda na preparação da comida e na sua distribuição. Não há necessidade de que todos os trabalhos sejam transferidos para as crianças” (Pistrak, 2018, p. 74). As abordagens não podem ser demasiadas, a ponto de surtirem efeito contrário, nem insuficientes, para não promoverem a organização racional de funções sociais.

Enfim, o componente da práxis educativa mais expressiva na discussão sobre a presença da interdisciplinaridade na escola soviética seriam os complexos. O trabalho com os complexos é prática social consolidada em dada realidade, na ação da escola formal por seus sujeitos e fundamentados pedagogicamente no conhecimento científico, tendo como base o protagonismo da classe trabalhadora na materialização do trabalho socialmente necessário. Os complexos propõem “operacionalizar a escola do trabalho” (Dalmagro; Martins, 2018, p. 296). São “técnicas de trabalho em um método geral de pesquisa” (Pistrak, 2018, p. 173) que podem ser método de trabalho de laboratório, de excursão, heurístico etc.

Um complexo, considerado como uma técnica metodológica, equipara-se ao método do materialismo histórico-dialético ao analisar os objetos de estudos pela categoria marxista da totalidade, que são as máximas relações apreendidas para o desvelamento do real, e não necessariamente a compreensão de todos os fatos. Nessa perspectiva epistemológica, segundo Dalmagro e Martins (2018, p. 296), “a realidade é complexa, constituindo-se como totalidade”. No caso da ação educativa por complexo, o tempo de envolvimento com a pesquisa varia conforme a idade do estudante e determina o grau de complexidade a ser aprofundado ou não.

Outra categoria do materialismo histórico-dialético empregada é a da contradição, uma vez que se propõe o domínio da análise dialética da atualidade pelos discentes. Assim,

O estudo da atualidade passa pela familiarização com os fenômenos e objetos em suas mútuas relações, pelo estudo de cada objeto, de cada fenômeno desde diferentes pontos de vista. Este estudo deve revelar as relações mútuas de aspectos específicos entre si, esclarecendo a transformação de um grupo de fenômeno em outro, ou seja, o estudo da atualidade deve ser dialético. Apenas tal conhecimento da atualidade é um conhecimento marxista. Daí decorre a exigência da organização do material em um sistema por complexos, que assegura abarcar a atualidade dialeticamente. E se é assim, então também o próprio sistema por complexos não é, para nós, simplesmente uma boa técnica de ensino, mas um sistema de organização do material educativo, justificado pelas finalidades da escola (Pistrak, 2018, p. 175).

O trabalho por complexo inicia-se em um processo de planejamento coletivo. Os professores estudam uma série de temas dos complexos em seus fundamentos e suas características já no início do ano e, assim, determinam as tarefas de cada disciplina e organizam o programa com base em diretivas gerais, referenciando, dessa forma, o plano de trabalho individual do professor ou da comissão metodológica. No aspecto individual, alguns elementos que compõem um complexo são: o tema e a relação dos complexos entre si, o enfoque de estudos, a organização do trabalho com as crianças, entre outros. Desde o critério de seleção do objeto de estudo até o trabalho final, tudo deve se pautar pelo significado social para a compreensão da realidade.

Sobre a execução do complexo, Pistrak (2018, p. 189) relata:

O trabalho no tema começa com a explicação à criança da essência do próprio complexo, indicando porque um dado complexo tem importância para a compreensão destes ou daqueles aspectos da atualidade; dá-se uma visão geral, digamos, uma visão panorâmica do tema, explicando os temas parciais e as tarefas de cada disciplina dentro de um dado complexo. Em seguida,

começa o trabalho independente de cada matéria, mas de acordo com o programa e plano, unificadas pelo tema geral do complexo. É frequente que se encontre muita proximidade em certos temas específicos e em certos pontos de contato com outras disciplinas. Tudo isso se deve ser considerado no plano antecipadamente, incluindo-se o trabalho comum para duas ou três disciplinas e as discussões comuns. Mas não devemos procurar pontos de contato artificiais, pois é muito mais importante que cada disciplina, em seu trabalho independente, tenha em mente sua ligação com o complexo geral, sempre esclarecendo com os estudantes, mantendo sua atenção na ideia geral fundamental do complexo.

Nota-se que a articulação entre as matérias escolares, no Segundo Grau, que apresenta maior número de professores, dá-se pelo plano geral, construído coletivamente, diferentemente do Primeiro Grau, em que um professor dá conta de todas as articulações entre as áreas do conhecimento com sua turma. Ao concluir o trabalho com o complexo, essas ligações precisam ficar claras para o estudante, o que pode ser avaliado no final da atividade, ao levantar não somente o que os estudantes assimilaram, mas também as suas compreensões sobre os resultados do trabalho e seus progressos gerais. É claro que as vinculações disciplinares podem ser captadas ao longo do processo e no final consolidar uma compreensão completa acerca do trabalho. Nesse aspecto, Pistrak (2018, p. 183) esclarece que

[...] não é indispensável e seria até impossível, organizar o trabalho de forma que cada particularidade do complexo fosse examinada todos os dias e por todas as disciplinas simultaneamente. Tal tentativa colocaria a questão no mesmo caminho metodológico estreito, o qual inevitavelmente, como já indicamos em outras partes, nos conduziria a um beco sem saída. O complexo da escola do Segundo Grau não é uma reunião de todas as disciplinas de ensino, a cada momento, para analisar alguma particularidade do tema do complexo, mas a unificação dessas disciplinas em torno de uma única ideia, de um único objetivo, cuja consecução tem em mente o tema do complexo.

Vale ressaltar que o sistema por complexos não se opõe à disciplinaridade. Na realidade, em alguns pontos ele a faz essencial. O ensino por disciplinas é exigido para colocar seu ponto de vista, com suas metodologias próprias, prover a análise dos tipos específicos de fenômenos na busca pelo aprofundamento de uma síntese sobre eles. Portanto, é indispensável que o estudante em sua pesquisa domine os fundamentos do método científico, sendo necessário o exame concreto nesse aspecto, por cada uma das disciplinas escolares envolvidas (Pistrak, 2018). Na prática, uma atividade com os complexos no programa do 3.º ano da escola de Primeiro Grau com o tema “Ser humano” funciona da seguinte forma:

Pode-se analisar o ser humano apenas como uma criatura biológica e só, mas pode-se a partir do mesmo tema ir analisar, digamos, o trabalho humano socialmente necessário, colocando o problema do trabalho livre e do trabalho dependente; passando para as formas sociais do trabalho, para a luta contra a exploração, à revolução social; o problema da alimentação pode ser colocado em ligação, digamos, com os órgãos governamentais de alimentação e a cooperação; o tema da proteção da saúde levará às doenças sociais, à luta que travamos contra ela aqui e nos países burgueses, à medicina soviética etc. Abordando assim o complexo “ser humano”, vamos imediatamente tocar na relação existente entre esse tema e o que se segue depois dele no programa: “A Revolução de Outubro”, a qual pode ser iluminada desde o ponto de vista da luta por melhores formas de trabalho humano, pela libertação dos trabalhadores da opressão, da exploração etc. (Pistrak, 2018, p. 178-179).

Nesse exemplo, o disparo inicial do tema puxa os fios de um emaranhado de aspectos articulados da realidade concreta, tendo em vista a atualidade. Assim, feitas todas essas discussões, de maneira sintética e conclusiva, a Pedagogia Socialista se ampara nos valores a seguir:

- * É uma escola conectada com o trabalho socialmente necessário, uma vez que une o pensar e o fazer com valor pedagógico;

- * Está organizada dentro de um sistema que atrela a educação geral à educação politécnica;

- * Propicia uma auto-organização coletiva e individual dos estudantes (aprender a liderar e a ser liderado);

- * É conectada à vida, às organizações e aos coletivos na construção da transição socialista;

- * É voltada para uma atualidade da transição socialista que está em questão (dentro ou fora desse contexto, a história, a cultura, a arte);

- * Os saberes, os conhecimentos e as habilidades são dialéticos, multilaterais e historicamente acumulados;

- * Do ponto de vista da gestão, é uma escola administrada tripartite, pois envolve a comunidade, o magistério e os estudantes.

Com essa forma, esse conteúdo, essa organização e essa finalidade escolar, a não articulação científica dos saberes escolares torna-se algo quase impossível, embora isso não seja uma regra ou propósito fundamental. No entanto, o mais importante desses aspectos educacionais são as finalidades da escola socialista. Assim colocado, nenhuma disciplina, nem

suas tarefas, tampouco seus objetivos, apresentam uma finalidade em si mesmos, tudo se subordina aos desígnios gerais da escola.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio problematizou a forma como as mais diversas áreas do conhecimento se articulam na educação socialista. Para isso, buscou o entendimento a despeito do tema interdisciplinaridade no meio acadêmico, identificando os elementos conceituais convergentes na sua abordagem pela educação liberal para, a partir dele, problematizá-lo na Pedagogia Socialista; sobre a fragmentação e a aglutinação de conhecimentos científicos como resultantes de um movimento histórico, influenciando a maneira de sistematizar as disciplinas escolares, primeiro isolar os saberes escolares e, posteriormente, buscar a unidade deles. Não se trata, dessa forma, de um fenômeno específico do capitalismo, ainda que a disciplinaridade e a interdisciplinaridade ocorram no seio dele, mas situa-se em um movimento mais amplo da História.

O sistema capitalista, tendo em vista as relações sociais de produção que pautam a educação, faz um esforço tremendo na tentativa de unificar as partes fragmentadas do conhecimento, noutro momento da conjuntura econômica mundial, enquanto na Pedagogia Socialista esse processo é constituinte do fazer pedagógico, considerando a sua concepção de educação e trabalho imbuídos de realização humana coletiva.

A interdisciplinaridade, como um ponto de convergência entre as distintas áreas dos saberes escolares, encontra na Pedagogia Socialista a sua fluência em função da natureza própria dessa concepção de ensino, que estuda o mundo na sua complexidade e emprega o trabalho na escola como forma de expor as contradições sociais; que considera o trabalho como constituidor do ser humano, uma necessidade que, como tal, deve ser feita por todos, seja manual e intelectual; que se apropria do trabalho socialmente necessário, real, concreto, pedagógico, econômico, cultural, de caráter coletivo, educando assim o sentimento de coletivismo.

Pelo caráter próprio da educação socialista e suas finalidades, a inter-relação entre as diferentes áreas do conhecimento é algo dialeticamente espontâneo e intencionalmente

constituído. Como a educação e o trabalho são elementos indissociáveis e complementares, tendo relação direta com a realidade concreta, logo, o trabalho escolar é permeado de interdisciplinaridade e contextualização, porquanto a realidade é naturalmente interdisciplinar.

Isso posto, a pedagogia soviética, ao tomar a vida mesma e o trabalho como base do ensino, destaca o caráter complexo e interdisciplinar do real, o qual é separado e analisado didaticamente, mas sem perder a conexão com o todo e com o real. Por essa razão, não se trata de unir depois o que foi separado, mas de tomar a parte na relação com o todo, sempre. Logo, a interdisciplinaridade não é necessariamente como ocorre nas atuais propostas educacionais do País¹², que vêm ligando as partes fragmentadamente aprofundadas e alimentadas pela educação alinhada ao capitalismo.

Assim, as possibilidades de articulação científica dos saberes escolares na Pedagogia Socialista são diversas. Foram colocadas aqui algumas discussões e exemplificações de ações educativas, ficando de fora muitas outras experiências como o trabalho agrícola, a fábrica, os trabalhos sociais sem qualificação especial, o trabalho de serviço e a organização científica do trabalho, as quais não foram citadas em virtude da extensão do tema.

Enfim, para além da interdisciplinaridade escolar, a educação e a escola, na Pedagogia Socialista, ligam-se profundamente na sociedade em que ela está plantada. Os estudantes são inseridos nas contradições da sociedade, nos problemas da vida real, por meio do trabalho social, construindo laços com a comunidade, desenvolvendo habilidades e conhecimentos dialéticos, embasados cientificamente, que conduzem para a transformação da realidade, atendendo às demandas locais e formando trabalhadores comprometidos com o bem-estar social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 abr. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2022.

DALMAGRO, Sandra Luciana; MARTINS, Lucinéia Scremin. Contribuições de Marx e Engels à educação e à pedagogia. **Philosophy@lisbon**, Lisboa, v. 8, p. 255-277, 2018. Disponível em: http://www.philosophyatlisbon.org/userfiles/file/n_8/philosophyatlisbon8.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.

FIOD, Edna Garcia Maciel. Interdisciplinaridade na educação: algumas reflexões. *In*: AUED, Bernarde W.; VENDRAMINI, Célia R. (orgs.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. Organização de Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete Caldart. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

MANGINI, Fernanda Nunes Rosa. **A interdisciplinaridade nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PAZ, Fernanda Ribeiro; SANTOS, Marcos Oliveira; AGUIAR, Andrea Alcantara Lima. BNCC para atender o capital: adaptar para o sistema produtivo ou transformar pela educação? *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 24.; REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 2018, João Pessoa. **Anais eletrônicos** [...]. João Pessoa: EPEN/ANPEd, 2018. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/nordeste2018/trabalhos>. Acesso em: 27 maio 2022.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovick. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução Luiz Carlos Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SANTOS, Genário dos; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; FERNANDES, Sérgio Augusto Franco. A produção científica sobre a interdisciplinaridade: uma revisão integrativa. **Educação em Revista**, v. 36, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38093>. Acesso em: 25 maio 2022.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 32, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2017.

SHULGIN, Viktor Nikolae Vich. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

NOTAS:

¹ Termo cunhado por Libâneo (1992), ao se referir a um conjunto de pedagogias que atuam na reprodução da ordem socioeconômica estabelecida. Elas consideram a função da escola, o preparo dos “[...] indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais” (Libâneo, 1992, p. 22). Assim, a educação escolar é meio de adaptar os sujeitos às mudanças sociais e conduzi-los à ascensão social.

² Revolução Russa (1917-1929): derrubada da dinastia Romanov pelo governo provisório em fevereiro de 1917 e posterior processo revolucionário liderado por Lênin em outubro do mesmo ano, impulsionado pela insatisfação popular com o atraso tecnológico e industrial do semifeudalismo russo e pela participação do país na I Guerra Mundial. Conforme Pistrak (2018), a experiência educacional soviética na primeira fase da revolução trouxe, entre várias outras contribuições, três importantes aportes para a surgida Pedagogia Socialista: o trabalho, o conhecimento e a auto-organização.

³ Freitas fez parceria na tradução com Caldart, na obra de Krupskaya (2017), e com Lazarev, na obra de Shulgin (2013). Somente a obra de Pistrak (2018) que ele traduziu sozinho.

⁴ Os trabalhos pesquisados foram retirados da base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), conforme as palavras-chave buscadas e sem delimitar por recorte temporal. Os termos analisados foram: ‘Educação Superior e Interdisciplinaridade’, ‘Interdisciplinaridade e Conceito’, ‘Docência Interdisciplinar’, ‘Professor Interdisciplinar’, ‘Prática Docente Interdisciplinar’, ‘Atitude Interdisciplinar’ e ‘Aula Interdisciplinar’.

⁵ Um exemplo disso seria um projeto educacional abordando a ferramenta metodológica de uma disciplina em outras áreas disciplinares, ou seja, a produção textual sendo adotada em Biologia, Matemática, Artes e na própria Língua Portuguesa, abordando questões ortográfico-gramaticais, cada uma em seu conteúdo específico, sem que essas disciplinas se dialoguem entre si. Ou um projeto com o uso do celular na sala de aula, em que Língua Portuguesa explore produção de texto por aplicativos, Matemática empregue a calculadora digital, Física use laboratórios virtuais, História busque temas em mecanismos de buscas etc. Assim, ainda que todas as disciplinas se utilizem de um mesmo instrumento com fins pedagógicos, cada disciplina atua isoladamente em seu campo de ensino.

⁶ O fordismo foi uma concepção administrativa que promoveu inovações tecnológicas e organizacionais implementadas por Ford em sua fábrica de automóveis, inspiradas nos Princípios da Administração Científica de Taylor, em que o trabalho fixo imprimido aos trabalhadores possibilitou o aumento da produtividade. Tal instituição se aliou ao Estado de Bem-Estar Social (keynesianismo) que financiou políticas sociais, entre elas o pleno emprego, garantindo o consumo em massa para a produção em massa (Harvey, 1992).

⁷ Aqui aparece a Filosofia do Sujeito que, embora não tenha nenhuma tendência filosófica que a formule, é caracterizada por privilegiar a ação do sujeito sobre o objeto, conferindo tamanha autonomia epistemológica à elaboração do conhecimento e do pensamento, que as condições objetivas tornam-se secundárias ou inexistentes (Jantsch; Bianchetti, 2011).

⁸ O programa de ensino era organizado pela Seção Científico-Pedagógica do Conselho Científico Estatal (GUS), presidido por N. K. Krupskaya, vinculado ao órgão superior da educação soviética, o Comissariado do Povo para a Educação (Pistrak, 2018).

⁹ A atualidade é o fio condutor dos programas de estudo das escolas. Sempre relacionado com as colunas natureza – trabalho – sociedade, conforme a matriz de análise desenvolvida pelo GUS. A atualidade coloca o imperialismo capitalista num passado recente superado e a transição socialista no presente, potencialmente em crescimento (Shulgin, 2013).

¹⁰ O ensino de caráter politécnico ou o politecnismo é uma formação que engloba aspectos culturais e do trabalho, além do domínio dos fundamentos científicos para construir respostas concretas aos desafios postos pela sociedade. “É um sistema global na base da qual está o estudo da técnica nas suas diferentes formas, tomadas em seu desenvolvimento e em todas as suas dimensões” (Krupskaya, 2017, p. 151).

¹¹ No contexto russo da época corresponde a: Educação Infantil; O Primeiro Grau com 5 anos (1.º ao 5.º ano); o Segundo Grau com 4 anos (6.º ao 9.º ano), constituído de dois ciclos (termo mais próximo traduzido ao português), sendo os dois primeiros anos o primeiro concentrado e os dois últimos, o segundo. Este último tinha um caráter mais prático, sendo denominado “escola da atividade de serviço” (Pistrak, 2018, p. 125).

¹² A reforma do Ensino Médio, em 2022, e a Base Nacional Comum Curricular, 2017, exemplificam bem esse contexto.

Recebido em: 28/03/2023

Aprovado em: 28/09/2023

Publicado em: 31/05/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.