

INSPIRAÇÕES DA RÚSSIA REVOLUCIONÁRIA: POTENCIALIDADES DA PEDAGOGIA DO MEIO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

INSPIRACIONES DE RUSIA REVOLUCIONARIA: POTENCIALIDADES DE LA PEDAGOGÍA DEL MEDIO PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS TRABAJADORES

INSPIRATIONS OF REVOLUTIONARY RUSSIA: POTENTIALITIES OF MILIEU PEDAGOGY FOR THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULT WORKERS

Jaqueline Pereira Ventura¹

Francisco Gilson Oliveira²

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre as potencialidades da experiência político-pedagógica das escolas-comunas – primeiros anos de construção do socialismo na Rússia – para o fazer pedagógico da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Enfatizando as contribuições de Moisey Pistrak e Viktor Níkholaie Shulgin, e vinculando-as às particularidades da EJA, o artigo analisa a proposta da pedagogia do meio, que articula as categorias *atualidade*, *autogestão* e *trabalho* e objetiva formar sujeitos capazes de se autodirigirem, de se auto-organizarem e de se comprometerem com a transformação social. Conclui que essa experiência potencializa criativamente as estratégias metodológicas da EJA, em particular ao prover categorias críticas e emancipatórias às especificidades próprias dessa modalidade da Educação Básica brasileira.

Palavras-chave: Pedagogia Socialista. Educação de Jovens e Adultos. Trabalho e Educação.

Resumen: Este artículo propone una reflexión acerca de las potencialidades de la experiencia político-pedagógica de las escuelas-comunas –primeros años de construcción del socialismo en Rusia– para el hacer pedagógico de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Poniendo de relieve las contribuciones de Moisey Pistrak y Viktor Níkholaie Shulgin, y vinculándolas a las particularidades de EJA, el artículo analiza la propuesta de la pedagogía del medio, que reúne las categorías *actualidad*, *autogestión* y *trabajo*, y tiene como objetivo formar sujetos capaces de autoconducirse, de auto organizarse y de comprometerse con la transformación social. Se concluye que esa experiencia potencia creativamente las estrategias metodológicas de EJA, en particular al proveer categorías críticas y emancipadoras a las especificidades propias de esa modalidad de Educación Básica brasileña.

Palabras clave: Pedagogía Socialista. Educación de Jóvenes y Adultos. Trabajo y Educación.

Abstract: This article proposes a reflection about the potentialities of the political-pedagogical experience of communes-schools – initial years of construction of the socialism in Russia – to the pedagogical rendering of Youth and Adult Education (YAE). Emphasizing the contributions of Moisey Pistrak and Viktor Níkholaie Shulgin, and binding them to particularities of YAE, the article assays the proposal of milieu pedagogy, which articulates the categories *topicality*, *self-management* and *work* and aims to educate people who are capable to self-direct and self-organize themselves and to compromise themselves on social transformation. It is concluded that this experience creatively potentiates the methodological strategies of YAE, in particular by providing critical and emancipatory categories to proper specificities of this modality of Brazilian Basic Education.

Keywords: Socialist Pedagogy. Youth and Adult Education. Work and Education.

Sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária.

(Moisey Pistrak)

A Pedagogia Socialista e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mesmo possuindo as mais diversas experiências de vida, têm em comum o fato de serem pessoas marcadas pela desigualdade que caracteriza a sociedade de classes. Em consequência, nesta sociedade, a EJA é encarnada como “uma educação para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do estado” (RUMMERT, 2007, p. 38)³.

Historicamente, esses estudantes estão condicionados a práticas pedagógicas compensatórias e certificatórias em redes de ensino que os submetem a desiguais e discriminadores processos de produção e distribuição do conhecimento. Desse modo, apesar do corte geracional (não crianças), o que caracteriza a EJA no Brasil é, mais do que a faixa etária, a luta dos trabalhadores pelo direito à educação⁴ (VENTURA, 2008).

Portanto, o termo “trabalhador” na caracterização dos sujeitos da EJA não pode ser limitado a um atributo a mais entre tantos outros. Aqui, é pensado como fundamento primordial na configuração dessa modalidade da educação básica, destinada aos estudantes que vivem do seu próprio trabalho (ANTUNES, 2000) no âmbito de uma sociedade profundamente injusta e desigual. Nesse sentido, a concepção de EJA exposta nesta reflexão assenta-se sobre o ponto de vista da identidade de classe, mediada pelo trabalho⁵.

É justamente o atrelamento da Educação de Jovens e Adultos aos trabalhadores – aos “de baixo” (Thompson, 2004), aos “subalternos” (Gramsci, 2006) – que explica a sua invisibilidade social no que tange à sua oferta nas escolas, à formação docente nas universidades e à política educacional do MEC. E também explica seus problemas recorrentes: “ações paralelas ao sistema regular de ensino, circunscritas à precariedade, à provisoriedade e à fragmentação. Tais características expressam a histórica omissão do Estado brasileiro no atendimento a uma grande parcela da população que permanece, ainda hoje, destituída de seu direito à educação básica” (VENTURA; BOMFIM, 2015, p. 212).

Na contramão desse processo, este estudo analisa as potenciais contribuições da pedagogia socialista, construída na Rússia nos primeiros anos da Revolução, para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica de escolarização para jovens e adultos. Resgatando a experiência das escolas-comunas, discutiremos as proposições pedagógicas de autores como Moisey Pistrak e Viktor Nikholae Shulgin.

Embora a referência deles seja a educação de crianças e jovens, acreditamos que suas proposições indicam importantes pistas teórico-práticas para pensarmos a EJA. Assim, a partir das lições do processo revolucionário russo, refletiremos sobre as potenciais contribuições da *pedagogia do meio* para a construção de um fazer pedagógico emancipatório para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores.

Rússia Socialista: a escola-comuna

O período imediatamente posterior à Revolução de Outubro de 1917 é singularizado na educação por introduzir escolas experimentais estruturadas em princípios novos – estende-se até 1923-24⁶; sucedido por outro, de caráter organizativo-metodológico⁷, que vai até mais ou menos 1929-30, quando ocorre a primeira reforma do sistema educacional soviético.

Daremos atenção ao primeiro período, momento mais criativo e original da trajetória educacional revolucionária, antes do flagrante processo de burocratização sofrido em todos os setores da União Soviética. Particularmente, às elaborações pedagógicas de Pistrak e Shulgin, expressões teórico-práticas da vitalidade transformadora da educação socialista em construção. Portanto, lidaremos com a gênese de uma nova escola e com as primeiras medidas para reorganizar o sistema educacional, sob a liderança dos revolucionários (OLIVEIRA, 2013).

Imediatamente após a Revolução, os antigos ministérios foram substituídos por Commissariados do Povo. Ainda em outubro de 1917, o Partido Comunista criou o Commissariado do Povo para a Instrução Pública; sob a direção de Lunatcharski (1917-1929)⁸, com a tarefa principal de reconstruir o sistema educacional da Rússia e dinamizar a vida cultural.

Estavam entre seus quadros, Krupskaya, Lepshinsky e Pokrovsky, formuladores do documento “Princípios Fundamentais da Escola Única do Trabalho”; além de Blonski, Pistrak e Shulgin (FREITAS, 2009). Em 1918, o Commissariado do Povo para a Instrução Pública anunciou a criação das escolas experimentais-demonstrativas, entre elas, a escola-comuna.

A finalidade desta escola era criar coletivamente, na prática e junto às próprias dificuldades que a realidade educacional da época impunha, a nova escola, guiada pelos princípios básicos da escola única do trabalho postos na *Deliberação da escola única do trabalho* de 1918 e no documento do NarKomPros – *Princípios básicos da escola única* – também de 1918. (FREITAS, 2009, p. 13, grifos do autor)

O professor seria peça chave nessa nova escola. Mais do que a adesão, ele precisaria ser reeducado no intuito de ser capaz de criar o próprio método: “é preciso, portanto, desenvolver no professor, a todo custo, a aptidão para a criatividade pedagógica; senão, será impossível criar a nova escola” (PISTRAK, 2000, p. 25).

No entanto, “um professor isolado, abandonado a si mesmo, não encontrará sempre a solução indispensável ao problema que enfrenta” (PISTRAK, 2000, p. 26). Ele precisa da dimensão coletiva da experiência do magistério, do diálogo com os pares. Assim, as escolas-comunas, fundamentadas nos princípios básicos da escola única do trabalho, privilegiavam o intercâmbio, o diálogo, o trabalho docente coletivamente pensado, como meio de superar o isolamento do professor em face das dificuldades impostas pela realidade educacional.

Sem o domínio dos pilares dessa realidade, seria impossível ao educador traçar os objetivos revolucionários para a educação, escolher e usar o material pedagógico aquedado ao desenvolvimento crítico-prático dos alunos e, mormente, perceber o que mostrar como atualidade para eles. Por isso a imperativa exigência por educadores-construtores-lutadores cientificamente preparados; de uma “[...]”

escola cada vez mais integralmente [...] impregnada pela atualidade; [...] de professores que compreendam a atualidade, que tomem parte na sua reconstrução” (SHULGIN apud FREITAS, 2009, p. 24). Tarefas difíceis enfrentadas pelos educadores, mas que precisariam ser construídas face às exigências da implantação da nova sociedade.

Escola-comuna: o complexo de estudo

A educação escolar da Rússia socialista, saída da experiência das escolas experimentais demonstrativas, repousou sobre três categorias básicas: a atualidade, a autogestão e o trabalho, articuladas organicamente entre si no fazer educativo pelo *complexo de estudo*. Assim nasceram a *pedagogia do meio* e a prática pedagógica socialista, voltadas à formação de sujeitos comprometidos com a transformação social e com a construção prática do comunismo.

Na pedagogia do meio – desenhada particularmente por Shulgin e Pistrak –, a atualidade é o fortalecimento da revolução contra o imperialismo; a construção da “sociedade proletária” no seio da civilização antiga. Dessa maneira, “atualidade” é o imperialismo em sua última forma, e o poder soviético como brecha e como ruptura na fortaleza do grande capital, o germe da revolução comunista mundial (PISTRAK, 2009).

Essa proposta pedagógica enfatizou, também, o desenvolvimento da auto-organização pessoal e coletiva dos estudantes. Tornou-se obrigatório à organização do trabalho pedagógico experimental das escolas-comunas enfrentar o problema da autogestão, constituindo-a como um dos seus pilares. Diz Shulgin (apud FREITAS, 2009, p. 30):

é preciso saber trabalhar coletivamente, viver coletivamente, construir coletivamente, é preciso saber lutar pelos ideais da classe trabalhadora, lutar tenazmente, sem trégua; é preciso saber organizar a luta, organizar a vida coletiva, e para isso é preciso aprender, não de imediato, mas desde a mais tenra idade o caminho do trabalho independente, a construção do coletivo independente, pelo caminho do desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização. Nisto constitui o fundamento da tarefa da autogestão.

Então, a prática pedagógica socialista exigia, para concretizar a autogestão, o desenvolvimento de: “1) habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para a criatividade organizativa” (PISTRAK, 2009, p. 126).

Para desenvolvê-las e concretizá-las, a estratégia dos educadores foi a de colocar a vida da escola-comuna nas mãos dos estudantes. A vida real comanda a autogestão, com tarefas concretas e imediatas; significa dizer que as ações e decisões afetam, concretamente, a vida cotidiana de todos. Na prática pedagógica da comuna, diferente da pedagogia nova, aprende-se trabalhando. Para tanto, a estrutura administrativa da comuna permitia, necessariamente, a ampla participação dos estudantes.

A forma superior da autogestão é a assembleia geral de todos os membros da comuna. Ela escolhe entre seus membros a comissão de organização [...] seu órgão executivo superior; ela distribui seus membros por uma série de conselhos escolares; ela toma conhecimento dos conflitos que ocorreram na comuna e toma uma série de medidas, promulgando deliberações. (SHULGIN apud FREITAS, 2009, p. 31)

As comissões dividem-se em diferentes funções e tarefas organizativas, e são organizadas de tal forma que intercambiam os alunos nas posições do interior das comissões, ora como responsáveis que comandam, ora como comandados (FREITAS, 2009). O propósito é tornar a escola inteira um espaço intencionalmente educativo.

As assembleias, as comissões, os órgãos coletivos, o trabalho, os jogos coletivos etc. envolvem os estudantes nas várias esferas da vida escolar e comunal. E, ao colocarem cotidianamente novas exigências de desenvolvimento, intensificam e aprofundam os vínculos da escola e dos estudantes com a coletividade mais ampla. Assim, a auto-organização de uns com os outros, dos estudantes com os movimentos sociais e da escola com as associações de outras esferas da vida social vinculam o fazer pedagógico com o mundo para além dos muros da escola.

É o trabalho a categoria estruturante da autodireção. Nele, ela se principia e se realiza. É ele que prende a escola à atualidade; é o marcador da continuidade entre ela e o meio: princípio educativo da escola socialista. Como afirma Pistrak (2000, p. 50), “na base do trabalho escolar deve estar o estudo do trabalho humano”. E Shulgin esclarece, “Nós falamos sobre o trabalho como objeto de estudo, sobre o trabalho como método, trabalho como fundamento da vida. Estudando o trabalho nós podemos facilmente seguir passo a passo a história da humanidade” (SHULGIN apud FREITAS, 2009, p. 32).

A pedagogia do meio, ao centrar-se no trabalho socialmente útil, inverte a proposição da escola nova: “é a prática social estendendo-se à escola como continuidade deste meio e não como uma ‘preparação para este meio’; como um lugar onde se organiza a tarefa de conhecer este meio – com suas contradições, lutas e desafios” (FREITAS, 2009, p. 35).

O trabalho socialmente útil, nesse sentido, é parte integrante da relação da escola com a atualidade, palco em que se materializa a relação entre teoria e prática. Mais flexível e mais abrangente do que o trabalho produtivo, não esgota o princípio educativo do trabalho na politécnica, ampliando-o positivamente na direção do autosserviço⁹, considerando-o do ponto de vista de sua utilidade social (PISTRAK, 2000).

A necessidade de organizar um currículo para a escola-comuna (Plano de Estudos) que garantisse, ao mesmo tempo, o trabalho como princípio educativo e a sua unidade orgânica com as outras duas categorias, a atualidade e a autogestão, levou à elaboração do chamado *complexo de estudo*¹⁰. Segundo Pistrak (apud FREITAS, 2009, p. 36), “Por complexo deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos, tomada da realidade e unificada ao redor de determinado tema ou ideal”; complexidade dada pelas “*relações recíprocas* existentes entre os aspectos diferentes das coisas, [...] a transformação de certos fenômenos em outros” (PISTRAK, 2000, p. 134, grifos do autor).

Se a realidade é dinâmica, se é vida em movimento, o trabalho socialmente útil é o seu combustível, e as formas que ele toma nas “relações recíprocas” e concretas que transformam os fenômenos são o seu propulsor. Em uma sociedade que superou oficialmente o trabalho alienado como modo de transformar e adequar a natureza às necessidades dos seres humanos, o desafio do complexo de estudo, conceito articulador do currículo da escola-comuna, é, dialeticamente, intensificar o apagamento

das velhas formas de relações de produção e contribuir para elevar as formas proclamadas de novas relações sociais à materialidade da vida das pessoas; concretizar na prática social o conteúdo libertador do trabalho.

Portanto, o complexo de estudo procurou superar o conteúdo verbalista da escola tradicional e romper com a dicotomia entre teoria e prática própria da escola burguesa. Apoiando-se na centralidade do trabalho, destinou-se, então, à formação de sujeitos históricos livres, conscientes de sua condição humana.

Uma proposta pedagógica dessa natureza – que articula a atualidade e o trabalho à dinâmica das relações sociais para desenvolver a capacidade de autogerir-se e para construir personalidades comprometidas com a transformação social – potencializa, sem dúvidas, a elaboração de um fazer pedagógico contra-hegemônico para a EJA. Em primeiro lugar, contribui para superar a visão instrumental de EJA e avançar em uma proposta de formação mais ampla para jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira.

O caráter instrumental e pragmático da escolarização de jovens e adultos da classe trabalhadora reduz a EJA – embora com diversos nomes – a uma formação para o trabalho simples. As propostas curriculares dos diferentes cursos e certificações na modalidade, acompanhadas ou não da educação profissional, têm sido, apesar das exceções, subordinadas à lógica de conformação ao capital e têm servido: “1) para exercer funções de controle social [...]; 2) como fator de difusão dos valores relativos à competitividade, à empregabilidade e ao empreendedorismo [...]; 3) à qualificação da maior parte da força de trabalho para exercício do trabalho simples” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 41).

O fazer pedagógico do complexo de estudo expressa, acima de qualquer dúvida, um romper com a visão instrumental de EJA. Por exemplo, considerar a *atualidade* nos moldes da escola-comuna como ponto de partida significa pensar a organização do processo educativo a partir de uma crítica, não só à sociedade capitalista, mas também à escola dela advinda; ao seu conteúdo livresco e descolado da concretude da vida – aspecto que aproxima Freire (1987 e 2008) dos revolucionários russos: “Para fugir da escola antiga, livresca, o conteúdo da escola tem que estar ‘justificado’ pela vida” (FREITAS, 2017).

A *atualidade* aposta, ainda, em uma formação orientada pela luta por outra sociedade, justa e igual. E um dos seus caminhos é a democratização do conhecimento científico e sua conversão em meios para reformular e sistematizar os saberes acumulados nas experiências da vida cotidiana – segundo Pistrak (2000, p. 96), “possibilitar que os alunos se apropriem solidamente dos conhecimentos científicos fundamentais para analisar as manifestações da vida”.

Também, o trabalho como princípio educativo e a auto-organização, princípios da escola-comuna, contrapõem-se frontalmente à perspectiva instrumental de EJA. Segundo Freitas (2017), “Pela porta de entrada do trabalho socialmente necessário, chega-se 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 o conteúdo da nova escola.” A EJA aqui praticada, por um lado, nega a dimensão coletiva do trabalho e o focaliza, ou como treinamento para um posto de trabalho simples, ou

como “empreendedorismo” (trabalho informal), e, por outro, aligeira e fragmenta excessivamente o acesso aos rudimentos do saber científico.

Em segundo lugar, a proposta pedagógica da escola-comuna abre caminho para pensar a realização da Educação de Jovens e Adultos em uma outra perspectiva escolar, centrada na participação ativa dos estudantes.

Uma escola viva para a EJA é um fundamento importante para qualquer fazer pedagógico que se preocupe com uma formação crítica nessa modalidade. Mas a escola-comuna avança ainda mais neste sentido. Conforme sugerem Shulgin e Pistrak, uma educação centrada no debate e no trabalho coletivo, que coloque a vida da escola nas mãos dos estudantes e se articule ao processo dinâmico e vivo das relações sociais, exige a autogestão como meio e a busca de desenvolver a capacidade de autogerir-se como fim.

Se, para crianças e adolescentes, isto é um o horizonte formativo, para jovens e adultos, é uma necessidade para o exercício cotidiano de sua vida. Em suma, a escola-comuna permite pensar um fazer pedagógico radical, vivo e estimulante para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, inspirado na autogestão como metodologia estruturante e no autodirigir-se como objetivo pedagógico final.

Ainda que estruturalmente distante da perspectiva formativa da escola-comuna, o contexto educacional em que vivemos não absolutiza o fazer pedagógico instrumental na EJA, típico do capitalismo contemporâneo. Concretamente, na escola que temos hoje, há instrumentos disponíveis para um fazer pedagógico que contribua para a participação ativa do estudante da EJA.

A reflexão de situações concretas e de possíveis soluções, também concretas, estimula o direito à voz, o planejamento de soluções de problemas, dialogando tanto com os conhecimentos novos e antigos quanto com o coletivo da turma. Esta análise também desperta a autonomia que todo sujeito traz dentro de si; estimula a organização de coletivos e/ou ocupa os já existentes no espaço escolar (grêmio, conselho escolar etc.) e incentiva o diálogo com outras instâncias dos movimentos sociais e do Estado sobre problemas que afligem a comunidade escolar e a sociedade de um modo geral. Um fazer pedagógico assim desenvolvido confirma a perspectiva defendida por Pistrak (2000, p. 37) “os objetivos do ensino e da educação consistem numa transformação dos conhecimentos em concepções ativas”.

Em terceiro lugar, ao adotar o trabalho útil como princípio educativo, a escola-comuna aponta uma trajetória alternativa à simples formação para o saber-fazer unidimensional, própria da educação capitalista e, em particular, da educação direcionada para os jovens e adultos brasileiros das frações mais destituídas da classe trabalhadora: limitados a uma formação aligeirada para as funções mais simples da divisão do trabalho capitalista.

Não propriamente a escola-comuna foi a inspiração, mas variadas experiências de associar a educação básica à formação para o trabalho na EJA foram criadas ao longo das últimas décadas. Em geral, não caminharam para uma formação integrada, que supere a formação de seres humanos cindidos historicamente pela divisão social do trabalho.

No entanto, não devemos ignorar esse patrimônio que, embora com todos os percalços e senões, pertence à classe trabalhadora. Para além de avanços político-pedagógicos incontestes, revela possibilidades formativas que associam trabalho e educação acima dos limites da profissionalização para o mercado.

Talvez, as experiências mais ricas entrelaçando educação, trabalho e transformação social venham do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pelo impacto social e político que carrega em suas ações. Nesse mesmo horizonte contra-hegemônico, Ciavatta e Rummert (2010, p. 477) citam:

o Projeto de Educação de Trabalhadores (PET), em que experiências de vida eram parte de um processo coletivo de produção do conhecimento e a dinâmica da ação pedagógica estruturava-se a partir da noção de trabalho e cultura como fenômenos indissociáveis [e] o Programa Integração (PI), que oferece significativas contribuições teórico-metodológicas à educação de jovens e adultos trabalhadores, ao romper com a lógica do ordenamento disciplinar.

Ainda que importantes, tais experiências são de natureza distinta do fazer pedagógico das Escolas-comunas. Entre outras coisas, não nasceram em um contexto revolucionário, de construção do socialismo, mas em um momento de refluxo dos movimentos de lutas dos trabalhadores e de ataque constante à causa socialista. Assim, é relevante ressaltar o caráter pedagógico central do trabalho na escola-comuna. Em síntese, o trabalho útil como princípio educativo sustenta que a aprendizagem evolui do concreto ao geral e do simples ao complexo e que é irrelevante a estruturação da escola em turmas e séries.

Através do trabalho útil, a escola-comuna dividia os estudantes em dois grandes grupos: os mais novos e os mais velhos. E acrescentava ao segundo, além do autosserviço e das oficinas do primeiro, o trabalho produtivo nas fábricas, pois entendia que a escola deveria garantir aos estudantes o caminho e a possibilidade de ligar o trabalho escolar à vida moderna: um complexo de fenômenos técnicos, econômicos, políticos e diários. Base concreta do ensino politécnico¹¹, unia o meio (as suas contradições, lutas etc.), às ciências e às diferentes técnicas modernas de produção para “possibilitar que os alunos [se apropriassem] solidamente dos conhecimentos científicos fundamentais para analisar as manifestações da vida” (PISTRAK, 2000, p. 96).

Assim se constitui a pedagogia do meio, acreditando na ciência como a elevação da consciência dos alunos, fazendo-os perceber que os fenômenos não existem independentes uns dos outros; entrelaçam-se, interagem entre si, transformam-se uns nos outros. Para tanto, essa pedagogia não separa a ciência da vida, mas aposta na investigação da realidade viva; submete as disciplinas específicas à complexidade do real, demandando trabalho coletivo dos professores; instrumentaliza as disciplinas para o estudo ativo da vida em transformação, tornando-as ferramentas intelectuais para os estudantes dominarem e lidarem com a atualidade. Portanto, o fim último da pedagogia do meio é garantir o desenvolvimento pleno da autodireção nos alunos.

Considerações finais

Neste texto, tomamos a EJA como parte fundamental na formação humana. Diretamente ligada à formação dos trabalhadores, ela tem sido alvo de políticas insuficientes na finalidade de universalizar a educação básica. No Brasil, como sublinhado inicialmente, a EJA é:

destinada à alfabetização e/ou elevação da escolaridade e, com frequência, associada à formação profissional, assim, inscreve-se num cenário em que são camufladas as razões estruturais dos diferentes processos de destituição de direitos da classe trabalhadora, agora conceitualmente fragmentada em diversos grupos focais, o que obscurece a existência dessa classe como tal. (RUMMERT, 2008, p. 176)

As reflexões trazidas neste artigo mostram que, embora a metodologia de complexo de estudo das escolas-comunas tenha sido uma experiência singular, a concepção que a fundamenta, o materialismo histórico, continua atual e contribuindo para a compreensão da realidade social e educacional.

O desafio deste estudo foi dialogar com aspectos dessa experiência, distante no tempo, a fim de inspirar propostas político-pedagógicas emancipatórias para a EJA. Em nenhum momento pretendeu-se uma transposição anacrônica, mas, aprender com essa experiência, vista, aqui, como enriquecedora para se pensar uma Educação de Jovens e Adultos trabalhadores emancipadora.

A construção, em uma perspectiva crítica, de uma proposta de educação formal na EJA exige acentuadas mudanças. Precisa considerar as características, as necessidades e as expectativas desses sujeitos. Em outras palavras, é preciso que a EJA almeje o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, no qual os educandos se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de compreender e transformar as relações sociais.

Entre outros elementos, implica a compreensão das particularidades e potencialidades da modalidade, que requer acesso, permanência e aprendizagem viva e significativa. E, nesse horizonte teórico, prático e político defendemos ser viável e pertinente pensar questões teórico-metodológicas para a EJA a partir das lições do processo revolucionário russo e da pedagogia socialista.

Referências

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

CIAVATTA, M. RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos integrada à formação profissional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a09.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK, M. M. **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Todo o projeto educativo da revolução está ligado à construção do socialismo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2017. Entrevista concedida à Cátia Guimarães. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/todo-o-projeto-educativo-da-revolucao-esta-ligado-a-construcao-do-socialismo>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2, 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

KRUPSKAYA, N. K. Prefácio à edição russa (A escola-comuna). In: PISTRÁK, M. M. (Org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

OLIVEIRA, F. G. R. **A educação para transformação social e a consolidação da educação escolar burguesa: antagonismos, distanciamentos e aproximações**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PISTRÁK, M. M. (Org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Ensaio sobre a escola politécnica**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo**, v. 2, p. 35-50, 2007.

_____. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 175-208, jan./jun. 2008.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. P. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: SILVA, M. M. da; EVANGELISTA, O.; QUARTIERO, E. M. (Orgs.). **Jovens, Trabalho e Educação: a conexão subordinada de formação para o capital**. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012, v. 1, p. 15-70.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007, UFPR 29. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/04.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

SHULGIN, V. N. Rumo ao politecnismo (artigos e conferências). Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

THOMPSON, E. **A Formação da Classe Operária Inglesa I – a árvore da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

VENTURA, J. P.; BONFIM, M. I. Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 211-227, abr./jun., 2015.

Notas

¹ Doutora em Educação (UFF). Professora no departamento Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Atua na área de Trabalho e Educação e Educação básica e profissional de jovens e adultos trabalhadoras. Email: jaqventura@uol.com.br

² Doutor em Educação (UFRJ). Professor no departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e professor de história da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias. Email: francisco.oliveira.uerj@hotmail.com

³ A perspectiva de que a EJA é uma educação voltada para a classe trabalhadora é central nas análises do Grupo de Pesquisa EJATrabalhadores/UFF.

⁴ Para uma análise da EJA no quadro mais amplo da educação e da condição subalterna do Brasil no cenário hegemônico internacional, ver Rummert, Algebaile e Ventura (2012).

⁵ A categoria trabalho refere-se à necessidade social-ontológica de mediação entre homem e natureza, satisfazendo suas necessidades no processo de produção e reprodução das condições de sua existência (MARX, 2008).

⁶ Este é um período caracterizado por uma situação extremamente adversa: uma sangrenta e devastadora guerra civil, que se estendeu até 1921. O conflito impôs extremas dificuldades à continuidade do processo revolucionário, exigindo esforços de guerra de uma população que tinha feito uma revolução para sair de uma guerra: destruição, fome, miséria e violência por todo o país.

⁷ Momento de massificação do que foi experimentado: a constituição efetiva da “escola única do trabalho”.

⁸ Substituído por A. S. Bubnov dentro do realinhamento organizado por Stalin.

⁹ Ver Pistrak (2009, p. 219).

¹⁰ Nas palavras de Pistrak, que também o chama de centro de interesses, “seria mais exato falar de método experimental ou de *organização do programa de ensino segundo complexos*” (PISTRAK, 2000, p. 131, grifos do autor).

¹¹ Para aprofundamento sobre a politecnia na pedagogia do meio, ver Pistrak (2015) e Shulgin (2013).

Recebido em: 01/08/2018

Aprovado em: 21/08/2018