

A educação para e pela coletividade em Krupskaya, Pistrak e Shulgin: necessidade em tempos de resistência, em escolas vinculadas ao MST, no Paraná

 Marlene Lucia Siebert Sapelli¹,  Daniele Terezinha de Lima Baitel²

¹ Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO. Rua Padre Salvatore Renna, 875, Santa Cruz. Guarapuava – PR. Brasil. ² Escola Municipal Reinaldo Nunes Ferreira, Paraná.

Autor para correspondência/Author for correspondence: marlenesapelli@gmail.com

RESUMO. O objetivo é buscar fundamentos na pedagogia socialista russa, especialmente das obras de Krupskaya, Pistrak e Shulgin, para ratificar a necessidade da educação para e pela coletividade, na perspectiva da emancipação humana, como instrumento para enfrentar os avanços do capital, especialmente no âmbito da educação do campo, em escolas vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A pesquisa foi feita a partir da seleção e análise de bibliografias específicas, bem como de relatos das escolas, acerca de ações realizadas para implementar a educação em questão. O texto está dividido em três partes: primeiro, analisamos brevemente o contexto da Revolução Russa (1917), com vistas a situar os autores referenciados; a seguir, apresentamos o entendimento dos autores citados sobre a educação para e pela a coletividade, a partir de alguns aspectos selecionados; e, para finalizar, apresentamos práticas pedagógicas que são desenvolvidas em nossas escolas para educar nessa perspectiva. Concluimos que educar ‘para e pela coletividade’ não é uma metodologia, mas uma necessidade no processo de formação da classe trabalhadora. Já podemos observar resultados nas escolas em questão, pois avançamos na auto-organização dos estudantes, no planejamento coletivo dos professores, no diálogo com as comunidades para a realização do trabalho socialmente necessário.

Palavras-chave: educação para e pela coletividade, Krupskaya, Pistrak, Shulgin, Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e16170	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



Education for and by the collectivity by Krupskaya, Pistrak, and Shulgin: requirement in resistance times, in schools linked to the MST, in Paraná

ABSTRACT. The objective is to seek foundations in Russian socialist pedagogy, especially the works of Krupskaya, Pistrak and Shulgin, through the human emancipation perspective as an instrument to fight against the advances of capital, especially in the rural education, in rural schools linked to the MST in Paraná. The research was made based on the selection and analyses of specific bibliographies, in addition to reading reports from rural schools linked to the *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (Movement of Landless Rural Workers) about actions taken to implement this kind of education. The text is written in three parts: firstly, we briefly analyzed the Russian Revolution context (1917) to comprehend the authors' time; next, we explained the authors' thoughts about education for and by the collectivity, based on some particular aspects; and, finally, we presented pedagogical practices developed in our schools to educate in this perspective. We concluded that educating 'for and by collectivity' is not a methodology, but a requirement in the process of formation of the working class. We can already observe results in the schools in question, as we have advanced in the self-organization of students, in the collective planning of teachers, in dialogue with communities to carry out socially necessary work.

Keywords: education for and by the collectivity, Krupskaya, Pistrak, Shulgin, Education of the Landless Rural Workers Movement.

La educación para y por el colectivo en Krupskaya, Pistrak y Shulgin: necesidad en tiempos de resistencia, en las escuelas vinculadas al MST, en Paraná

RESUMEN. El objetivo es buscar fundamentos en la pedagogía socialista rusa, especialmente en las obras de Krupskaya, Pistrak y Shulgin, ratificar la necesidad de educación por y para la colectividad, desde la perspectiva de la emancipación humana, como instrumento para enfrentar los avances del capital, especialmente en el ámbito de la educación, en las escuelas vinculadas al MST en Paraná. La investigación se basó en la selección y análisis de bibliografías específicas, así como en la lectura de informes de escuelas en el campo, vinculadas al Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra, sobre las acciones tomadas para implementar la educación en cuestión. El texto se divide en tres partes: primero, analizamos brevemente el contexto de la Revolución Rusa (1917), con el fin de situar a los autores referenciados; a continuación, presentamos la comprensión de los autores citados sobre la educación para y por la colectividad, desde algunos aspectos seleccionados y, finalmente, presentamos prácticas pedagógicas que se desarrollan, en nuestras escuelas, para educar en esta perspectiva. Concluimos que educar "por y para la colectividad" no es una metodología, sino una necesidad en el proceso de formación de la clase trabajadora. Ya podemos observar resultados en las escuelas en cuestión, ya que hemos avanzado en la autoorganización de los estudiantes, en la planificación colectiva de los docentes, en el diálogo con las comunidades para realizar el trabajo socialmente necesario.

Palabras clave: educación para y por la colectividad; Krupskaya; Pistrak; Shulgin; educación del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra.

Introdução

Estamos vivendo um momento social bastante complexo no interior da luta de classes, de significativo avanço do capital, de reestruturação da produção da vida. Isso implica no engendramento de estratégias de desmobilização; de medo, portanto de recuo; de descoletivização; de desmonte; de padronização; de censura; de superexploração e de responsabilização individual pela exclusão. Isso não acontece sem a reação da classe trabalhadora, porém, os mecanismos de resistência, construídos concomitantemente ao processo de avanço do capital, têm sido atacados, fragilizados e até destruídos.

No âmbito da educação, percebemos que as estratégias do capital fortalecem os interesses de empresários, que propõem uma perspectiva de formação humana, para desenvolver capacidades, habilidades e competências que coloquem o trabalhador a serviço deles, como sujeito minimamente qualificado e politicamente inofensivo, isolado e individualizado nos seus desafios. Nesse caso, a qualificação disponibilizada a cada trabalhador está diretamente relacionada ao lugar que ocupará no processo de produção, considerando uma crescente polarização dos trabalhadores. Poucos ocuparão cargos que exigem a apropriação de conhecimentos mais complexos, pois, para a maioria, sobra a atividade simples, executada em condições precarizadas de trabalho. Nessa lógica, a disponibilização do conhecimento será feita de forma controlada e interessada.

A destruição de qualquer coletividade organizada é estratégia necessária para que o projeto de sociedade e de educação defendido pelo capital seja realizado com sucesso. Quando matamos a coletividade, enfraquecemos a resistência. A coletividade, na perspectiva da emancipação humana, é construída a partir de várias vivências: nas ações do dia a dia que exigem ajuda mútua; no trabalho em grupo; na busca da realização de objetivos comuns, na forma de organização em todos os âmbitos. O capital precisa do trabalho em grupo, mas não da coletividade.

A escola e qualquer outro ambiente educacional podem contribuir tanto para formar para e pela coletividade, quanto pela perspectiva do grupo com sujeitos isolados. No primeiro caso, na perspectiva da emancipação humana; no segundo, para fortalecer o individualismo, para a competição, para a adaptação ao sistema capitalista, para atingir as metas impostas pelo capital.

As políticas governamentais, de braços dados com o capital, já de longa data, vêm priorizando a construção de propostas educacionais que fortaleçam o individualismo, a

competição e a ilusão da inclusão pessoal. Não é à toa que o Novo Ensino Médio, por exemplo, traz como um dos seus pilares o empreendedorismo, construído, principalmente, a partir da estratégia da produção do Projeto de Vida, que reforça o individualismo e a responsabilização individual por tudo o que acontece na vida de cada um. Mesmo com essa afirmação, não desconsideramos que essa perspectiva, hoje, está presente desde a Educação Infantil até os níveis de pós-graduação. É a defesa da meritocracia, portanto, do convencimento de que é possível humanizar o capitalismo, que a mobilidade social individual é possível, que o único responsável por encontrar seu lugar nesse projeto é de cada sujeito.

Apesar da pressão para que todas as escolas adotem a Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos, a proposta em curso provocou desconforto, indignação e resistência, consequência, inclusive, da pressão e censura exercida pelo governo nos últimos anos, em todos os âmbitos. Isso gerou aos trabalhadores em educação, desânimo, desarticulação da coletividade e até desistência, enfraquecendo as possibilidades de resistência. Temos uma frágil coletividade articulada para o enfrentamento.

Essa análise de contexto nos leva a perceber, claramente, o quanto se faz necessária a educação para e pela coletividade, na perspectiva da emancipação humana e da formação omnilateral. Em alguns espaços de resistência, especialmente os vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, podemos identificar a presença de discussões e ações, mesmo que contraditórias, que respaldam processos para atender tal necessidade, isto é, para fortalecer uma coletividade que toma consciência, que conhece, que questiona, que não aceita, que luta, que enfrenta, que transforma, que age. Experiências realizadas pelo Movimento, em espaços educativos, buscam suas bases na pedagogia socialista russa, que tem como referências autores como Krupskaya, Pistrak, Shulgin, dentre outros.

Assim, o objetivo deste trabalho é buscar fundamentos na Pedagogia Socialista, especialmente nas obras de Krupskaya, Pistrak e Shulgin, para ratificar a necessidade da educação para e pela coletividade, na perspectiva da emancipação humana, especialmente como instrumento para enfrentar os avanços do capital; no nosso caso, no âmbito da educação do campo. A pesquisa foi feita a partir de seleção e análise de bibliografias específicas sobre a questão, bem como da leitura de relatos de escolas do campo, vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sobre ações realizadas para implementar essa forma de educação.

A problemática aqui desenvolvida é orientada pelas seguintes questões: Como contribuir para construir a capacidade de organizar a coletividade? Que perspectiva de coletividade é necessária? Como a Pedagogia Socialista russa construiu, por meio de processos educativos, espaços para exercitar a coletividade? Como, em nossos espaços educativos, especialmente nas escolas, podemos construir coletividade na perspectiva da emancipação humana e da formação omnilateral?

O texto está dividido em três partes: primeiro, analisamos brevemente o contexto da Revolução Russa (1917), com vistas a situar os autores referenciados; a seguir, apresentamos o entendimento de Krupskaya, Pistrak, Shulgin sobre a educação para e pela coletividade, a partir de alguns aspectos selecionados e, para finalizar, apresentamos possibilidades de práticas pedagógicas que são desenvolvidas em nossas escolas para educar nessa perspectiva.

Contexto sócio-histórico e educacional da Rússia pós-revolução

As concepções que aqui explicitamos acerca da educação para e pela coletividade são datadas e historicamente situadas. Foram forjadas no contexto da Revolução Russa (1917), portanto, carregam a força da classe trabalhadora, numa perspectiva de organização das pessoas para a construção de uma nova sociabilidade. São resultado de um posicionamento de classe, de enfrentamento diante de uma correlação de forças marcada pela luta desigual.

No início do século XX, o mundo vivenciou a Revolução Russa, que foi um dos acontecimentos mais importantes do século XX. Foi consequência da derrubada do regime czarista (sustentado pelas camadas privilegiadas da nobreza, burguesia industrial e mercantil), que exercia poder absoluto pela ação de oposição organizada dos trabalhadores que levou à implantação de um sistema socialista. A Rússia anterior a 1917, pouco tinha de capitalista e menos ainda de desenvolvida. Com o avanço do processo de industrialização, a partir de 1890, cresceu o número de desempregados e proletários. No campo, os trabalhadores estavam revoltados, pois receberam terras insuficientes e as dívidas aumentavam. Esse processo se agravou com Nicolau II, que insistiu num governo centralizado levando as revoltas camponesas, por exemplo, a um ponto crítico. Havia vários grupos propondo mudanças e um deles era dos bolcheviques, liderado por Lênin, que defendia a revolução imediata, com a implantação da ditadura do proletariado. Várias greves de trabalhadores foram deflagradas e vários movimentos e revoltas aconteceram levando à tomada do poder, pelos bolcheviques, em outubro de 1917. (Sapelli, 2013, pp. 159-160).

Esse estado de coisas também exigiu um repensar da forma e do conteúdo da escola. Os autores e autoras que trazemos para o debate são dessa época, período imediatamente posterior à Revolução de 1917, e foram educadores militantes que, apesar dos limites, coordenaram um esforço coletivo para a construção de uma escola para a classe trabalhadora, enquanto classe para si. O período de sua atuação, nesse processo, foi especialmente de 1917

a 1932. Freitas (2009) considera esta etapa, o período mais fértil do início da Revolução Russa, no contexto da educação. Segundo o autor, demarcamos 1917 como início, pois consideramos como marco a criação do Commissariado Nacional da Educação (NARKOMPROS), que recebeu a tarefa de coordenar a redefinição dos fundamentos teórico-práticos da ‘nova educação’, bem como de organizar experiências concretas.

Os componentes do NARKOMPROS foram desafiados, pressionados e, no caso de Pistrak, até assassinado (em 1937), em função dessa tarefa. Lunacharski foi presidente do Commissariado de 1917 a 1929, e Bubnov, de 1929 em diante. Foram membros do Commissariado: Krupskaya, Pokrovskiy, Lepeshinskiy e outros. Também se integraram a esse trabalho, posteriormente, Blonskiy, Shatskiy, Pinkevich, Kalashinkov, Pistrak, Shulgin e outros (Freitas, 2009).

Freitas (2009) indica que, no NARKOMPROS, foi criada uma Comissão Estatal Científica e, no interior dela, uma Seção Científico-pedagógica, que teve Krupskaya na sua presidência. Esse coletivo tinha a incumbência de preparar os novos programas.

As pesquisas nem sempre têm sido justas com Krupskaya e outras mulheres (por exemplo: Mariya V. Krupenina, que conduziu o Instituto de Métodos do Trabalho Escolar, entre 1917 e 1931, com Shulgin; Elizaveta S. Berezanskaya; Olga S. Leytenekken; dentre outras, ainda não objeto deste artigo) que participaram da construção da nova escola e da nova sociedade no período pós revolução Russa (1917), pois, às vezes, as invisibilizam, e outras vezes as tornam secundárias, trazendo Pistrak e Shulgin como centrais. Isso pode decorrer de uma cultura machista ou pelo pouco acesso às obras das autoras. Outro motivo é que muitas obras da Pedagogia Socialista russa pós-revolução eram assinadas por relatores das obras coletivas, em geral, homens. Exemplo disso foi a obra *Escola-comuna*, sob a redação de Pistrak com a coautoria de Shulgin, que era o registro de um intenso e importante trabalho coletivo, inclusive, coordenado por Krupskaya, que foi, como nos conta Freitas (2009), uma líder importante nessa coletividade.

Apresentamos, na sequência, a defesa feita por Krupskaya, Pistrak e Shulgin em relação à educação para e pela coletividade, destacando que optamos por escolher um aspecto relevante de cada autor para promover a discussão. Em Krupskaya, a formação de militantes, lutadores e construtores de uma nova sociedade a partir da coletividade; em Pistrak, o autosserviço e a auto-organização dos estudantes; e em Shulgin, a implementação do trabalho socialmente necessário (TSN). Focos diferentes, mas objetivos comuns. Não os trazemos para

o debate para transpor do século XX para o XXI como modelo, mas para oferecer bases a novas propostas, adaptando-as às necessidades e ao contexto atual.

Krupskaya¹: a formação de militantes, lutadores e construtores de uma nova sociedade e a coletividade

De acordo com Ozérskaya (1986), Nadezhda Kosntantinovna Krupskaya teve um papel importante no Estado e na política da URSS e foi companheira de vida e luta de Vladimir Ilich Ulianov-Lenin. Nasceu em São Petersburgo, em 26/02/1869, filha de ex-tenente do exército czarista Konstantín Ignátievich Krupsky e da professora Elizaveta Vasílievna Tistrova. Desde pequena, esteve em contato com ideais de uma sociedade socialista, já que sua casa era constantemente visitada por amigos revolucionários de seus pais, membros da primeira internacional, o que contribuiu à formação de sua personalidade comunista.

Kunétskaya e Mashtakova (1979) apontam que a bolchevique, no ano de 1887, especializou-se em língua russa e, em 1890, estudou matemática nos Cursos Superiores Femininos Bestúzhev. Na juventude, entre os anos de 1891-1896, foi professora em uma escola de trabalhadores em Nevskaya Zavasta, distrito industrial no subúrbio de São Petersburgo, e antes da revolução socialista de 1917, de acordo com Skatkin (1986), foi a primeira entre os pedagogos a divulgar as concepções marxistas sobre educação.

De acordo com Kunétskaya e Mashtakova (1979), os anos de exílio na Europa, visitando diferentes tipos de colégios, participando de congressos educacionais, estudando as concepções de Marx e Engels sobre as leis do progresso da sociedade, dos moldes econômicos, da expansão da propriedade privada, da divisão de classes e do desenvolvimento das formas de Estado, colaboraram para que Krupskaya cooperasse na formulação de novos princípios, modelos, conteúdos e métodos de atividade de todos os centros docentes de direção da instrução pública da URSS.

De acordo com Skatkin (1986), Krupskaya foi uma Pedagoga revolucionária que conhecia a fundo todas as demandas educacionais do governo soviético e, fundamentada na dialética marxista, relacionou aspectos pedagógicos em todos os fenômenos sociais e políticos. Freitas (2017) complementa indicando que ela foi comissária do NARKOMPROS, o mesmo coletivo no qual também atuavam Moisey Pistrak e Viktor Shulgin. Contribuiu à formulação de um projeto de educação socialista ancorado em bases como a ligação entre a escola e a vida; a educação politécnica; o conteúdo da instrução em suas formas orgânicas;

além da concepção de uma formação científica de mundo. Ainda, colaborou com as bases do conteúdo e as formas orgânicas do movimento infantil comunista. Além disso, discutiu questões relativas à auto-organização, à coletividade, à autogestão, ao trabalho socialmente necessário, aos Complexos de ensino, ao papel e lugar do professor e às relações entre escola e família, considerando a formação do homem novo, de orientação comunista.

Consideramos a coletividade uma das categorias centrais na obra de Nadezhda Krupskaya, pois a encontramos de forma candente em todos os textos estudados para a elaboração deste artigo. Para a autora, a coletividade estava ligada à formação de uma educação que fomentasse os instintos sociais das crianças e que reforçasse os hábitos de camaradagem e solidariedade de classe, de organização para o trabalho e para a vida social, de desenvolvimento pleno da personalidade e da individualidade. A coletividade só poderia tomar corpo se as crianças fossem protagonistas da ação educativa. Defendia “...que la personalidad del niño solo puede desarrollarse plena y multifacéticamente en la colectividad. La colectividad no absorbe la personalidad del niño, pero influye en la calidad y en el contenido de la educación” (Krupskaya, s/d, p. 107)ⁱⁱ. Nesse sentido, a autora defendia que as crianças deveriam participar de organizações que fomentassem o trabalho coletivo. O Komsomol, a União da Juventude Comunista e o grupo de jovens pioneiros tinham uma função primordial nesse sentido: possibilitar às crianças sentirem emoções coletivas para perceberem-se parte de um todo.

Krupskaya (s/d) afirmava que não eram todas as crianças que participavam dessas agremiações. Todavia, como a Rússia estava em transição de modelo social/econômico/político, era necessária uma mudança de todo o tecido social que contemplasse a nova concepção ideológica do país. Dessa maneira, como a educação na Rússia não se dava fechada nos muros escolares, esses grupos faziam a ponte entre a escola e a vida circundante, tendo como método a coletividade.

Desde a mais tenra idade era necessário fomentar os hábitos coletivistas. Para Krupskaya (1986), o trabalho coletivo tinha grande importância na formação da personalidade das crianças, pois era na coletividade que o sujeito desenvolvia seus instintos sociais, saía do individualismo. Assim, entendia que o bem-estar geral influenciava o bem-estar individual, e que a educação para e pela coletividade formava pessoas com atitudes de enfrentamento perante as injustiças, portanto, de construtores e lutadores de uma nova sociabilidade.

Todavia, para a pedagoga bolchevique, não seria qualquer trabalho que fomentaria os instintos sociais e reforçaria os hábitos coletivistas nos escolares. Havia trabalhos que deveriam ser considerados inaceitáveis. “*Hay de determinar ante todo la labor social inaceptable, o sea, la que pesa o nociva, requiere demasiada tensión, toma demasiado tempo*” (Krupskaya, 1986, p. 174)ⁱⁱⁱ. Todo trabalho deveria estar organizado para a coletividade, teria valor pedagógico e partiria da vontade dos educandos, pois só assim esse trabalho seria significativo para eles.

A organização do trabalho coletivo exigia:

... saber plantear objetivos importantes, determinar el volumen del trabajo, planificarlo, distribuirlo racionalmente, de modo que cada cual tenga una tarea factible, la más conveniente; saber acudir en ayuda de sus compañeros en el proceso de trabajo, saber contabilizar el esfuerzo de cada uno en el proceso de trabajo, saber contabiliza los resultados del trabajo y la eficacia de estos resultados... (Krupskaya, 1986, p. 174)^{iv}.

Como podemos compreender, a coletividade permeia todo o processo de organização do trabalho. Por isso, deve ser tomada como método prático de organização, mantendo uma relação dialética com a teoria, numa atitude consciente diante do trabalho para chegar à meta proposta coletivamente.

Para Krupskaya (1986), era na coletividade que os sujeitos desenvolviam sua consciência política, compreendiam as relações das classes sociais e a função das organizações de trabalhadores e suas tarefas de luta. Ademais, vislumbravam a construção e a compreensão do sistema socialista, da política e do partido comunista, do regime soviético e da cultura.

Consideramos, a partir das proposições de Krupskaya, que a formação para e pela coletividade se inicia na infância e se prolonga para todas as outras fases da vida, de forma específica em cada uma delas. Essa formação acontece a partir de ações muito simples, como organizar um espaço de uso coletivo no cotidiano, até a organização de grandes enfrentamentos, de ações de resistência em âmbito internacional.

Krupskaya ofereceu-nos fundamentos para compreender que o exercício de práticas coletivas na escola e, em outros espaços, podem contribuir, significativamente, para superar a educação para o individualismo, para formar militantes posicionados em prol da classe trabalhadora, no contexto da luta de classes. Entendemos que, neste sentido, a escola assume um compromisso para romper com a forma capitalista, o que exige nova formação de professores e mudança na forma e no conteúdo escolar.

Pistrak: autosserviço e auto-organização como instrumentos de educação para e pela coletividade

Segundo Freitas (2009), Moisey Mikhailovich Pistrak nasceu em 1888 e morreu em 25 de dezembro de 1937 (por fuzilamento, após permanecer preso por um tempo, durante o período da perseguição stalinista). Era Doutor em Ciências Pedagógicas, professor e integrante do Partido Comunista desde 1924. De 1918 a 1931 trabalhou no NARKOMPROS dirigindo por cinco anos, simultaneamente, a Escola-Comuna P. N. Lepeshinkyi. Foi um dos líderes durante a construção da nova escola soviética, juntamente com Krupskaya, Shulgin e outros, no período pós-revolução, a partir de 1917. O autor também relata que, de 1931 a 1936, Pistrak atuou no Instituto de Pedagogia do Norte do Cáucaso e, em 1936, foi Diretor do Instituto Central de Pesquisa Científica de Pedagogia, que era vinculado ao Partido Comunista. Durante o governo de Stálin, como dissemos, foi preso e assassinado, falecendo em 1937, após três meses de prisão. Ainda segundo o autor, Pistrak foi parceiro de Shulgin, que foi o Diretor do Setor de Referência da escola do NARKOMPROS, de 1922 a 1932.

Um dos primeiros embates vividos para se definir a educação para e pela coletividade foi sobre o papel da escola. Pistrak e seus/suas companheiros(as) - Elizaveta S Berezanskaya, Olga S. Leytenekker, Robert M. Mikelson, Aleksei I. Strazhev e Viktor N. Shulgin - entendiam que, para a construção da nova escola soviética, primeiro era necessário perceber que ela era reflexo do seu tempo e que, em geral, respondia aos interesses da sociedade. Defendiam que, no contexto da revolução, a escola não poderia ser a mesma do período anterior. A revolução observada na sociedade deveria acontecer também na escola, para que respondesse às necessidades de formar lutadores e construtores da nova sociedade. Um dos elementos, apresentados na nova proposta, foi justamente o ‘educar para e pela coletividade’. Para isso, segundo Pistrak et al (2009), precisaria fomentar o sentimento de pertença de cada pessoa enquanto membro do coletivo que lutava contra o regime vigente, além de definir seu papel nessa luta. A escola deveria formar no marxismo para compreender profundamente a sociedade, para agir e mudar o existente.

Redefinindo o papel da escola e das suas bases, aconteceu, concomitantemente a esse processo, o estudo de práticas pedagógicas que contribuíssem para consolidar tal escola. Para isso, era necessário o desenvolvimento de três características básicas: **1) habilidade para trabalhar coletivamente e para encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para a criatividade coletiva.**

Para compreender a categoria da coletividade nos escritos de Pistrak, podemos considerar várias dimensões articuladas às práticas realizadas: o autosserviço coletivo; a auto-organização dos estudantes; a vida comunal no internato; e as orientações para as práticas coletivas a serem realizadas.

Para educar para e pela coletividade, o autosserviço poderia ser a primeira etapa. Mesmo com tal indicação, Pistrak et al (2009) considera que isso não é suficiente para aprender a auto-organização. Alguns autosserviços pessoais podem incluir os cuidados com o corpo, com os dentes, com os cabelos, com as vestimentas e com os livros. Já os coletivos incluem limpeza dos quartos, manutenção e limpeza de outros espaços.

O autosserviço pode contribuir para a educação para e pela coletividade ao exigir iniciativa, domínio de si, organização coletiva, criatividade, compromisso com a necessidade coletiva e quando não é exageradamente tutelado pelos professores. Caso contrário, poderia sobrecarregar os estudantes e também destruir as bases para a auto-organização (Pistrak et al, 2009).

Nem tudo na escola precisa se transformar em autosserviço, já que devia-se escolher algumas tarefas que contribuíssem para fortalecer hábitos da vida coletiva, que eram considerados necessários para viver e trabalhar coletivamente. Algumas tarefas atribuídas às crianças nas escolas-comuna eram trabalhos domésticos, como lavar, limpar, varrer, apanhar lenha, conservar jardins, dentre outros. Havia polêmicas em relação a essas tarefas que, às vezes, tornavam-se nocivas à saúde, cansativas e tiravam tempo de estudo. Era preciso dosá-las adequadamente, pois as crianças tinham potencial para adquirir bons hábitos sociais (Pistrak, 2003).

Além do autosserviço, outro elemento importante para a formação dos estudantes era a promoção da auto-organização. Ao adentrar nesse debate, Pistrak (2018) chamou nossa atenção para o entendimento acerca do que pode ser considerado ‘um coletivo’. Afirma que as pessoas “formam um coletivo quando elas, *conscientemente*, se unem por determinados interesses que lhes são *próximos*” (grifos do autor) (IDEM, p. 228). Em geral, para o autor, a escola não é uma instituição capaz de criar “*por si, suficientes* interesses para se ter um sólido coletivo” (p. 229). Ela só o será quando tornar os interesses individuais em sociais. A auto-organização dos estudantes não deve ser colocada a serviço da escola e do professor, num processo orientado pelos adultos. Dessa forma, a auto-organização passa a ser algo estranho às crianças.

Entendemos, como Pistrak (2018), que esse tipo de auto-organização deve ser superado, pois não possibilita exercitar a educação para e pela coletividade. A auto-organização soviética podia ser introduzida de imediato, quando a criança entrava na escola. As crianças precisavam se conhecer e descobrir interesses comuns. Além disso, o autor não nega a importância da mediação dos adultos. É preciso encontrar o equilíbrio entre a ação do estudante e a orientação do adulto. O objetivo é, novamente, ajudar a “educar nas crianças, hábitos de viver e trabalhar coletivamente” (Idem, 2018, p. 233).

A auto-organização dos estudantes para a realização das tarefas coletivas tem um caráter sócio-pedagógico. Devemos garantir, neste processo, a construção da assembleia geral dos estudantes para não correremos o risco de que as decisões sejam impostas pelos adultos, ficando camufladas pela pseudoparticipação dos estudantes, ou que sejam baseadas na justiça infantil, construída em bases de julgamentos parciais. Esses dois caminhos, possivelmente, contribuiriam para a desagregação do coletivo que estaria sendo construído.

Pistrak (2018, p. 243) nos alerta sobre a tentativa de, ao criar uma aparente participação dos estudantes, apenas estarmos garantindo a manutenção da própria ordem escolar. Isso deve ser enfrentado “ampliando a faixa da ordem escolar pelo lado dos interesses do coletivo infantil”. Em outras palavras, é preciso ter coragem de questionar e de mudar a ordem escolar que, em geral, expressa a ordem da sociedade capitalista.

A criação da Assembleia Geral no processo de educar para e pela coletividade contribuirá para forjar, de fato, um organismo social estudantil que se auto-organize e se autodirija. A auto-organização não é mera metodologia pedagógica, é necessidade para construir a coletividade. Pistrak (2018) indica que isso acontece desde tarefas simples, mas que se complexificará em ações como a construção do jornal, de círculos de estudo, da organização da educação política e cultural, da participação efetiva no trabalho pedagógico, da vinculação a organizações de luta da classe trabalhadora, locais, regionais e até internacionais, bem como da participação em ações de enfrentamento no contexto maior da sociedade. O autor ressalta a participação orgânica nas questões pedagógicas, pois entende que, na construção da nova escola, ela é requisito necessário.

Compreendemos que, para o autor, a educação para e pela coletividade não se dá sem derrubar as cercas da escola, visto que exige uma vinculação com a vida da comunidade e com os processos organizativos efetivos, com ampla participação, dentro e fora dela, desde a infância. O autosserviço representa apenas um ponto de partida e deve propiciar o

enfrentamento à escola capitalista. À medida que vai se complexificando e se exteriorizando é potencializado para formar lutadores e construtores de uma nova sociabilidade.

Shulgin: o trabalho socialmente necessário e a coletividade

Freitas, na apresentação da edição brasileira do livro *Fundamentos da educação social*, apresenta-nos Shulgin como nascido em 1894 e falecido em 1965.

... formou-se na Faculdade de História e Filologia da Universidade de Moscou em 1917. Foi historiador e professor e atuou como membro do Conselho Científico Estatal, na Seção Científica e Pedagógica, de 1921 a 1931, e foi também membro do Comissariado do Povo para a Educação, de 1918 a 1922, como vice-chefe do Departamento de Reforma Escolar, e de 1922 a 1931, como diretor do Instituto de Métodos de Trabalho Escolar. Seu conceito de Pedagogia envolvia uma estreita ligação entre a escola e o meio, a produção, as organizações sociais e políticas e a participação ativa dos estudantes no meio social. Seu objetivo era a formação de um novo ser humano, alinhado com uma sociedade comunista. (Freitas, 2022, p. 8)

Por defender as escolas politécnicas e o método de projetos, foi considerado, equivocadamente, defensor da eliminação das escolas, sendo exilado em 1932, em Chelyavabinsk, voltando a Moscou em 1938 (Freitas, 2022). Podemos perceber que Shulgin, logo após a Revolução, se integrou ao grupo ao qual também pertenciam Krupskaya, Pistrak e outros(as).

Tomamos como elemento, para explicitar em Shulgin a educação para e pela coletividade, o trabalho socialmente necessário. Antes disso, precisamos registrar a clareza do autor em relação à marca de classe da educação escolar. Segundo ele, na época pós-revolução, era clara a situação das escolas do povo, que se afogavam na miséria. Muitos, naquele momento, defendiam a necessidade de estabelecer diferentes objetivos para a escola do povo e da elite. Para a elite, uma escola que educasse a nobreza do espírito e do líder; para o povo, uma escola precária que levasse à alfabetização elementar. Esse foi um dos motivos que o levou a defender uma outra escola para o povo. Afirmava ele que ... não precisamos de selvagens civilizados, executores obedientes, escravos; nós precisamos de construtores e educadores pelos ideais da classe trabalhadora ... (2022, p. 41). Isso também o levou a defender uma educação para e pela coletividade, pois entendia a escola como instrumento de luta da classe trabalhadora.

Freitas (2022), assim como Pistrak, entendia que o coletivo é organizado a partir de objetivos comuns, e que o trabalho coletivo exigia “responsabilidade de todo o coletivo por cada um dos membros e de cada um de seus membros por todos” (Pistrak, 2003, p. 159), portanto, tinha um papel altamente formativo, nessa perspectiva. Isso significa dizer que o trabalho socialmente necessário expressava uma necessidade coletiva e que, em geral, para responder a essa necessidade, o “sistema leva não ao trabalho coletivo como nós o compreendemos, mas ao trabalho individual” (Idem, p. 162).

Shulgin (2013), após uma severa crítica às escolas que foram intituladas ‘do trabalho’, que não tinham de fato o trabalho, entendia que trabalho socialmente necessário era o trabalho social, e incluía em seu conceito, dois pontos básicos: “aquele tipo de trabalho que produz algum resultado que é plenamente real, inteiramente concreto, por um lado; por outro, é o tipo de trabalho que tem valor pedagógico” (p. 89). Entende ele também, que nem todo trabalho socialmente necessário possui valor pedagógico. Para exemplificar, apresentou uma situação que envolve o fumar. Muitas pessoas fumavam e jogavam o resto do cigarro em locais coletivos. Os adolescentes foram incumbidos de juntar estes restos. Entende ele que esse trabalho não pode ser considerado com valor pedagógico. Nesse caso, o trabalho social com valor pedagógico seria uma campanha de conscientização sobre os prejuízos do hábito de fumar.

Outro aspecto era sempre considerar as particularidades da idade dos estudantes para definir a qual trabalho socialmente pedagógico a escola se vincularia. Isso significava considerar, inclusive, a capacidade física a ser empenhada no trabalho.

O trabalho social é importante instrumento para educar para e pela coletividade. Assim, é preciso entender que o trabalho escolar precisa se tornar trabalho social. Se ele ocorrer só dentro da escola, fica vinculado a uma coletividade muito restrita e tem pouco valor nessa perspectiva de educação. Um exemplo dado pelo autor era o fato dos estudantes aprenderem a ler na escola e, concomitantemente, lerem para a população adulta analfabeta da comunidade para, num passo seguinte, ensiná-las a ler e escrever. O trabalho escolar de ler e escrever acaba se transformando num importante trabalho social, com alto valor pedagógico.

Shulgin (2013) indicou, a partir do contexto e do momento histórico em que vivia, logo após a Revolução Russa (1917), muitas possibilidades de trabalho social: plantio de árvores para evitar a erosão às margens do rio e no entorno da própria escola; organização de

cooperativas; produção de jornais comunitários; cuidado com as crianças para que as mães possam executar outras atividades, e outros.

O autor entende que a escola não pode ser o Centro quando decide articular-se ao trabalho social. Faz-se necessário ampliar o diálogo com as instituições responsáveis em executar a tarefa. A escola fará o papel de ajudante, portanto “deve examinar qual *parte* deste trabalho pode realizar (Shulgin, 2013, p. 101 - grifo do autor). Isso pode contribuir para superar a vinculação ao trabalho social de forma casual e tornar a vinculação ao trabalho um processo permanente de formação, em diálogo com a comunidade. Nesse processo também é preciso garantir um vínculo orgânico entre trabalho intelectual e manual.

O trabalho socialmente necessário tem um importante papel para potencializar a coletividade no interior da escola ao articular tal coletivo a outros coletivos organizados externamente, colocando em relação diferentes sujeitos que acabam estabelecendo a ação por objetivos comuns, promovendo planejamento coletivo e elevação do nível cultural dos sujeitos que compõem tais coletividades. O trabalho da escola, que não pode abandonar a ‘individualidade’, foca na educação dos sujeitos coletivos. Cada sujeito é considerado em suas necessidades e potencialidades, mas com vistas à formação dos sujeitos coletivos, na perspectiva da educação para e pela coletividade.

Compreendemos que, para o autor, a educação para e pelo trabalho se dá também num processo formativo pela via do trabalho social. Para realizá-lo, experimentamos processos de planejamento, definição e execução coletivas; ampliamos o entendimento de coletivo e construímos o sentimento de pertença e de compromisso com projetos coletivos.

Há, entre os três autores, aspectos que os aproximam prática e teoricamente. Todos estavam inseridos, no período pós-revolução russa (1917), na coletividade que tinha por tarefa definir e implementar a educação russa em novas bases, na perspectiva da classe trabalhadora, enquanto classe para si. Outro aspecto é tomarem o materialismo histórico dialético como método de referência. Os três têm elementos-base para refletir e potencializar, ainda hoje, a educação para e pela coletividade, tanto na educação formal, como na não formal, praticando o autosserviço, a auto-organização e o trabalho socialmente necessário. Essas vias contribuem para que possamos construir e fundamentar práticas em vários espaços, como vemos na sequência do texto.

A coletividade em experiências de escolas do campo vinculadas ao MST

Ao aderirmos a essas concepções, procuramos trazê-las para dar sustentação à organização do trabalho político pedagógico. Portanto, elas passam a orientar diferentes práticas realizadas em nossas escolas, sem a transposição direta da experiência russa. Assim, para ratificarmos a possibilidade concreta de educação para e pela coletividade, na perspectiva da emancipação humana, apresentamos a seguir duas experiências realizadas no âmbito do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que expressam a preocupação e o caminho construídos para formar sujeitos militantes, lutadores e construtores desde a infância e atuantes em todas as etapas da vida; para exercitar práticas de auto-organização coletiva e para organizar práticas coletivas no desenvolvimento do trabalho socialmente necessário. Vamos perceber, nos exemplos, a indicação clara dessa forma de educação desde a infância.

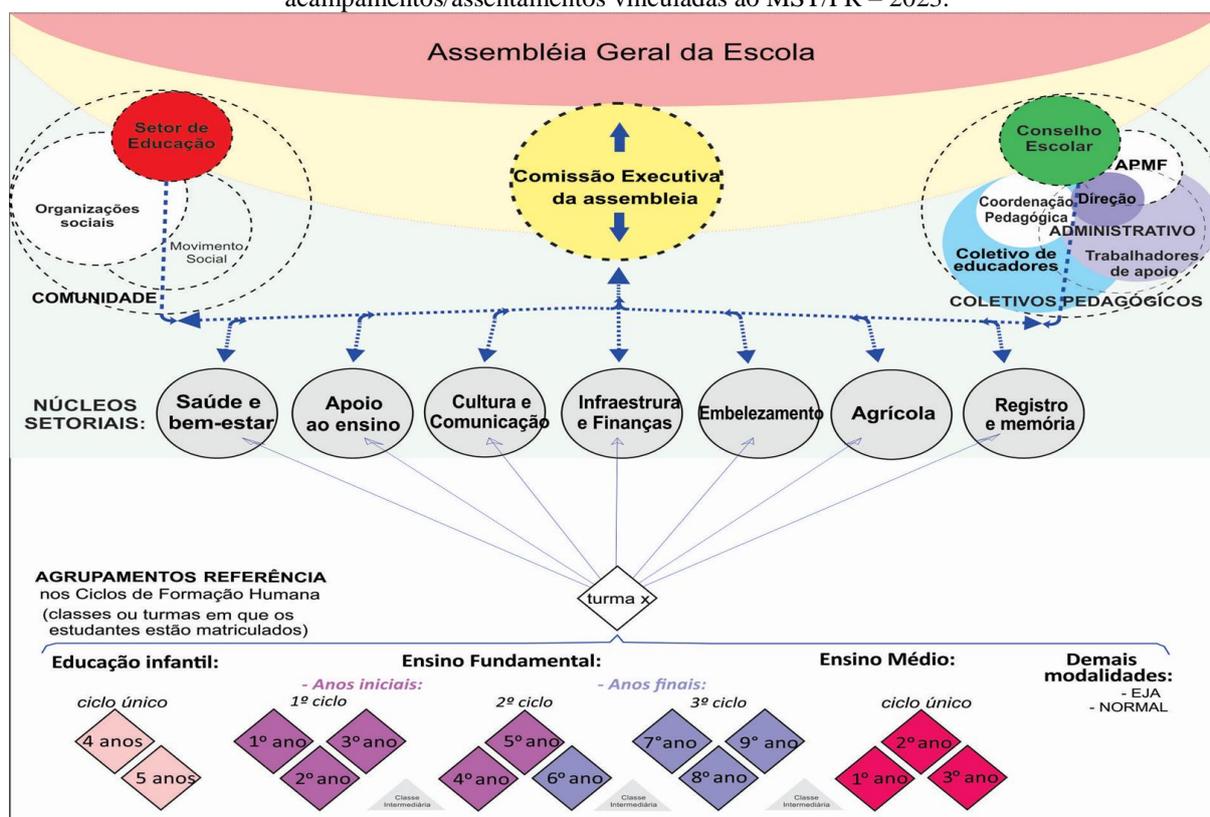
A **primeira** experiência, foi/é realizada, ainda com muitos desafios, nas escolas itinerantes do Paraná e em outros espaços. A escola itinerante é a escola de acampamento, que pode se deslocar de um lugar para o outro, conforme a necessidade do processo de ocupação no contexto da luta pela terra. A organização dos estudantes nessas escolas, no Paraná, é inspirada na forma de organização coletiva do próprio Movimento, pois seus integrantes, durante o tempo todo, participam de tomada de decisões, do trabalho, do estudo, das ocupações de terra e da luta social, coletivamente.

Desde o início do Movimento (1984), a preocupação com a formação para e pela coletividade está presente. Num primeiro momento, os estudantes organizavam-se em Núcleos de Base (NB) para estudar, trabalhar e participar da gestão escolar. Era uma organização mais interna em cada turma e sofria muitas intervenções da estrutura de poder da escola, por isso, demonstraram insuficiência formativa. Em 2010, quando foram construídos os Complexos de Estudos e incorporados à Proposta dos Ciclos de Formação Humana, a questão voltou com força para as discussões e recebeu um outro tratamento (Leite & Sapelli, 2021).

Foi construída, então, uma estrutura para a organização dos Núcleos Setoriais (NS) como ambientes privilegiados para exercitar a auto-organização. Eles são células organizativas que possibilitam a ocupação permanente da escola pelos estudantes, em processos de estudo, de trabalho e de gestão da escola, mas para além da lógica interna das turmas e da própria escola. Essa estrutura é composta de quatro níveis: no primeiro, há os

agrupamentos das turmas de referência dos estudantes. Os estudantes da turma decidem a qual núcleo setorial se vinculam, garantindo a participação do coletivo da turma em todos os NS criados na escola. O segundo nível é justamente o dos NS, que são compostos por diferentes estudantes, de diferentes idades e de diferentes turmas, desde a educação infantil. Cada Núcleo Setorial é vinculado a um âmbito diferente: à comunicação, às finanças, à saúde, ao embelezamento da escola, ao pedagógico, ao registro/memória e outros, que são definidos conforme a necessidade de cada escola. Cada NS terá dois representantes (um homem e uma mulher) que comporão o terceiro nível, que é a Comissão Executiva da Assembleia. O quarto nível é a instância maior de decisões: a Assembleia Geral da Escola. Os coletivos internos da escola, bem como a comunidade externa, têm papel de apoio, mas com limitada capacidade de intervenção. Se há interferência demasiada, isso compromete o processo de educação para e pela coletividade por meio da auto-organização estudantil (Leite & Sapelli, 2021). O esboço a seguir explicita a estrutura proposta para a auto-organização dos estudantes.

Figura 1 – Esboço dos elementos da proposta de auto-organização dos estudantes nas escolas de acampamentos/assentamentos vinculadas ao MST/PR – 2023.



Fonte: organizado pela equipe que coordena o Coletivo de Educação/MST/PR, 2023.

As atividades dos Núcleos Setoriais estão ligadas diretamente ao trabalho, seja na forma de autosserviço ou de trabalho socialmente necessário. Nesse sentido, muitas atividades foram realizadas a partir da organização dos Núcleos Setoriais, tais como: a) ‘Cultura e Comunicação’ - construção do jornal escolar, exibição do cinema da terra; b) ‘Registro e Memória’ - registro da memória escrita e fotográfica da história da escola e da comunidade, exposição do material registrado em mural para ser visitado pela comunidade; c) ‘Apoio ao Ensino’ - organização, controle e catalogação dos materiais da biblioteca, confecção de jogos educativos; d) ‘Embelezamento’ - ornamentação da escola e limpeza, plantio de flores, identificação dos espaços, reconstrução do parquinho das crianças; e) ‘Infraestrutura e Finanças’ - controle de estoque da alimentação escolar, gestão financeira das verbas externas; f) ‘Saúde e Bem-Estar’ - plantio de ervas medicinais no entorno da escola, campanha de conscientização sobre a Dengue; g) ‘Agrícola’ - preservação de minas e nascentes d’água, construção de pomar, dentre outros.

Em todos os trabalhos realizados pelos Núcleos Setoriais houve um intenso processo de discussão e planejamento coletivos, de ações implementadas coletivamente, de avaliação coletiva e de uso coletivo dos resultados. Portanto, entendemos que nesse processo houve experiências importantes para educar para e pela coletividade. Vivenciar esses processos coletivos contribuiu para a vinculação às lutas travadas no interior da luta pela Reforma Agrária Popular.

A **segunda** experiência que também contribuiu/contribui para a educação para e pela coletividade, foi realizada por meio da implementação do Projeto intitulado ‘Formação em Agroecologia dos jovens no Ensino Médio das Escolas Itinerantes do Paraná: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida’, que foi desenvolvido de 2015 a 2017 (com continuação em algumas comunidades até os dias atuais), sob a coordenação da equipe do Laboratório da Educação do Campo da Universidade Estadual do Centro-Oeste, no Paraná, em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Em alguns momentos, contou com a colaboração de docentes da Universidade Federal Fronteira Sul (Laranjeiras do Sul) e de educadores das escolas de Educação Básica de vários municípios do Paraná, por meio da participação na Chamada MCTI/MDA-INCRA/CNPq n° 19/2014 - Fortalecimento da Juventude (o relato da experiência, na íntegra, é encontrado no Caderno de Educação do Campo Volume 2

(disponível em <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2017/03/caderno-2-min.pdf>).

Participaram do referido projeto várias escolas, mas seis delas realizaram experiências em agroecologia, a saber: Colégio Estadual do Campo 1º de Setembro, localizado no Assentamento Egídio Brunetto, em Rio Branco do Ivaí; Escola Itinerante Caminhos do Saber, Acampamento Maila Sabrina, em Ortigueira; Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, Acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu, em Porecatu; Escola Itinerante Herdeiros do Saber, Acampamento Herdeiros da Luta do 1º de Maio, em Rio Bonito do Iguaçu; Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, Assentamento Valmir Motta de Oliveira, em Cascavel; e Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira, Pré-Assentamento Companheiro Keno, em Jacarezinho.

No projeto, foram realizadas várias ações. Houve a criação de seis Grupos de Estudo, Pesquisa e Experimentação Jovem. Nessa ação, foram adquiridos e produzidos materiais para estudo, tanto por parte dos estudantes como dos professores. Os estudos aconteceram localmente, nas escolas envolvidas, e conjuntamente, nos eventos realizados. Foram realizados três encontros de Pesquisa e Iniciação Tecnológica e encontros de Formação dos professores, em maio e setembro de 2016 e abril de 2017, nos quais aconteceram momentos de apresentação dos resultados das atividades realizadas nos acampamentos/assentamentos; de estudo; de visita técnica; de elaboração, especialmente, de planejamentos, buscando articular a agroecologia e os conteúdos escolares; e de construção de jornal escolar, ressaltando sempre a organização coletiva necessária para as ações.

Dois elementos diferenciados foram utilizados nos encontros de formação. O primeiro foi realizar, no mesmo processo, a formação continuada com estudantes, professores e lideranças das comunidades envolvidas no projeto. Isso contribuiu significativamente para que as ações nas comunidades pudessem integrar esses sujeitos, formando um novo coletivo. O segundo elemento foi o encontro das seis escolas envolvidas de forma mais direta no Projeto e outras sete escolas vinculadas ao MST, o que possibilitou a troca de experiências tanto no âmbito escolar como no da implementação das práticas agroecológicas. Ocorreram visitas técnicas dos estudantes a locais onde foram implementadas experiências de agroecologia, bem como a ida de técnicos aos acampamentos para orientarem práticas agroecológicas. As visitas técnicas às propriedades que realizaram experiências em agroecologia contribuíram para que os estudantes pudessem conhecer diferentes formas de

implementá-la. O diálogo entre os técnicos e as comunidades que participaram do Projeto possibilitou a aprendizagem acerca de técnicas de alporquia, de preservação de fontes, de replantio, do uso de caldas, de cuidado com o solo e também contribuiu para animar os integrantes do Projeto. Houve intervenção em campos experimentais de agroecologia nos acampamentos/assentamentos, sempre coletivamente. Foram realizadas diversas atividades relacionadas à construção de horta mandala (verduras, plantas medicinais e ornamentais), recuperação e proteção de fontes, organização de agrofloresta, compostagem, alporquia, dentre outras. Para isso, os estudantes e suas comunidades fizeram coleta de esterco; montaram sistemas de irrigação; construíram canteiros e berçários para mudas; assistiram a palestras sobre horta orgânica; organizaram teatro sobre a horta; fizeram plantio de mudas nativas e de árvores frutíferas; estudaram sobre doenças em hortaliças, sementes de frutíferas, produção de enraizador natural com utilização do feijão como principal ingrediente, agrotóxicos e caldas naturais; assistiram a vídeos sobre agrofloresta e sobre a luta pela terra; assistiram aos filmes “Servidão Moderna” e “Home, nosso planeta é nossa casa”; apresentaram trabalhos com resultados do Projeto em eventos; realizaram oficinas de poda; colheram verduras; complementaram a merenda escolar com verduras produzidas no Projeto; construíram cercas e estufa para produção de mudas.

A experiência foi muito significativa e explicita vários elementos que contribuíram e contribuem para a educação para e pela coletividade. Primeiro: visualizamos a formação de um coletivo que integra estudantes e professores de diferentes escolas (de acampamentos e assentamentos), também pessoas das comunidades nas quais as escolas estão inseridas e de outras comunidades, além de professores de várias universidades e educadores populares do MST, com objetivos comuns. Isso fortaleceu o sentido de coletividade e forjou o sentimento de pertença a diferentes coletivos. Houve, com certeza, um processo intenso de educação dos sujeitos individuais, mas na perspectiva de educar sujeitos coletivos. Segundo: houve planejamento e execução de ações que exigiram, o tempo todo, a discussão, a tomada de decisões e o trabalho coletivo, forçando a exercitar práticas de auto-organização e autodireção. Terceiro: todo o processo foi acompanhado de estudo e pesquisa, o que contribuiu para a tomada de consciência coletiva acerca das questões. Quarto: houve a realização de vários trabalhos socialmente necessários, isto é, realizados para atender a várias coletividades, trazendo benefícios para todos os envolvidos, tais como proteção de fontes,

construção de hortas para complementar a merenda escolar e outros, já indicados anteriormente.

O crescimento de cada sujeito envolvido nessa coletividade de coletividades e vice-versa foi, certamente, muito maior do que seria caso as ações fossem feitas isoladamente, sem toda a articulação e organização coletiva exigidas na implementação do Projeto. Muitas aprendizagens obtidas nesse processo ainda hoje guiam novas ações coletivas nas comunidades.

Poderíamos aqui dispensar tempo significativo acerca das muitas outras experiências realizadas em espaços organizados pelo MST, mas optamos por apresentar duas dessas ações para instigar a reflexão e ratificar que é possível, no interior das escolas, exercitar processos simples e complexos de educação para e pela coletividade, contribuindo significativamente para construir estratégias de enfrentamento à educação proposta pelo capital.

Considerações finais

As discussões que aqui trouxemos são parciais em relação a toda contribuição que podemos identificar nas obras de Krupskaya, Shulgin e Pistrak, mas as escolhemos para problematizar e defender a necessidade de se concretizar propostas, pelas quais perpassem a educação para e pela coletividade, na perspectiva da emancipação humana que, com certeza, não se dá só via escola ou outros espaços educativos, mas também por eles, se os considerarmos espaços de contradição, de luta e de formação de construtores e lutadores por uma sociedade humanizada.

O estudo que fizemos acerca dos autores e da autora em questão, e sobre as práticas já desenvolvidas em escolas vinculadas ao MST, levaram a atingir o objetivo de pesquisa e nos provocou a perceber que, é urgente incluirmos essa perspectiva de educação na definição das nossas propostas político-pedagógicas, especialmente neste momento tão complexo de disputas de projetos de sociedade no qual estamos mergulhados. Indicamos, nas discussões apresentadas, várias possibilidades concretas de exercitar a coletividade e a cooperação em detrimento do individualismo, da competição e da meritocracia. O importante, nessa perspectiva, não é o que conquistamos individualmente, mas o que construímos coletivamente para superar o velho estado das coisas, para avançar na superação dessa sociabilidade, tornando a vida mais humanizada.

Os estudos acerca da educação para e pela coletividade, são relevantes, mas ainda incipientes para refletir sobre os processos educativos. Precisam, urgentemente, ser incluídos nas pesquisas de graduação e pós-graduação. Consideramos essa tarefa importante, pois colocará nossos processos em um patamar superior no enfrentamento da escola capitalista. Entendemos com o Krupskaya, Shulgin e Pistrak que, práticas de coletividade devem ser exercitadas interna e externamente, potencializando-as na ampliação da quantidade de sujeitos que as consolidam. Também defendemos que, nessas práticas, precisamos partir das mais simples para as mais complexas, devendo ser ajustadas às capacidades desenvolvidas e aos aprendizados incorporados pelos estudantes, em diferentes tempos da vida.

Especialmente nas Escolas Itinerantes do Paraná, já podemos colher resultados importantes em relação à educação para e pela coletividade, conforme os exemplos apresentados, pois avançamos na auto-organização dos estudantes, no planejamento coletivo dos professores, no diálogo com as comunidades nas quais nossos estudantes estão inseridos e, também, na execução de trabalhos socialmente necessários.

Apesar de indicar resultados, ainda há muitos desafios ainda estão postos para dar continuidade a essa perspectiva: aprofundar os estudos sobre autores que indicam a educação para e pela coletividade; ampliar as práticas dentro e fora da escola para consolidar a referida perspectiva; potencializar o planejamento coletivo para socializar estratégias que já deram certo e para construir novas possibilidades; ampliar a participação a partir da auto-organização dos estudantes e construir o diálogo efetivo com as comunidades.

Terminamos a redação desse artigo justamente no dia 08 de janeiro de 2023, quando o movimento bolsonarista tomou Brasília, num ato forte contra a democracia e a favor de um conservadorismo radical, explicitado no preconceito, na intolerância, na potencialização da exploração e exclusão humana. Além disso, o revisamos num momento também de revelação dos primeiros passos do atual governo Lula, que compôs um MEC de base empresarial, orientado pela Fundação Lemann, por meio da nomeação de pessoas vinculadas à Fundação, para as sete das doze secretarias que compõem o Ministério. Isso nos traz uma grande preocupação.

Não é hora de estagnar para ver o que acontece, esse erro já foi cometido antes. É hora de nos mantermos alertas, firmes, organizados coletivamente para questionar, problematizar e enfrentar, caso o rumo indicado seja confirmado.

Se os partidos se dobram aos interesses do capital, nós, educadores e educadoras, precisamos nos manter alertas, defender uma formação humana para e pela coletividade na perspectiva da emancipação humana e da formação omnilateral que, neste momento, é imprescindível!

Referências

- Baitel, D. T. L. (2021) *A pedagogia revolucionária de Nadezhda Kosntantinovna Krupskaya: contribuições da categoria coletividade para a educação* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava.
- Freitas, L. C. (2009) A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In Pistrak, M. M. (Org.). *A escola-comuna* (pp. 9-103). São Paulo: Expressão Popular.
- Freitas, L. C. Introdução. (2017). In Krupskaya, N. (Org). *A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados*. (pp. 7-18). São Paulo: Expressão popular.
- Freitas, L. C. (2022). Apresentação da Edição Brasileira. In Shulgin, V. N. (Org.). *Fundamentos da Educação social* (pp. 7 a 22). São Paulo: Expressão Popular.
- Krupskaya, N. K. (s/d.). *Acerca de la educación comunista (artículos e discursos)*. Traduzido do russo por V. Sanches Esteban. Moscou: Editorial Progreso.
- Krupskaya, N. K. (1986) *La educación Laboral y la Enseñanza*. Traduzido do russo por Víctor Médnikov. Moscou: Editorial Progreso.
- Kunétskaya, L., & Mashtakova. (1979). *Krupskaya*. Traduzido do russo por Federico Pita. Moscou: Editorial Progreso.
- Leite, V. de J., & Sapelli, M.L.S. (2021). Escolas itinerantes do MST/Paraná: ensaios da escola do trabalho e o desafio da ampliação da participação dos estudantes. In Rompatto, M. & Crestani, L. (Orgs.). *A Territorialidades camponesas no Noroeste do Paraná*. Cascavel/PR: FAG.
- Pistrak, M. M. (2003). *Fundamentos da escola do trabalho* (3a ed.). Traduzido por Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular.
- Pistrak, M. M. (2018). *Fundamentos da escola do trabalho*. Traduzido por Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular.
- Pistrak, M. M. et al. (2009). *A escola-comuna*. Traduzido por Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marecnich. São Paulo: Expressão Popular.
- Sapelli, M. L. S. (2013). *Escola do Campo – Espaço de disputa e de contradição: análise da Proposta Pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Sapelli, M. L. S. (2017). Sobre o projeto. In Sapelli, M. L. et al. (Orgs.). *Agroecologia: do saber popular ao saber científico - para o cuidado com a terra e com a vida* (pp. 9-12). *Caderno de Educação do Campo*. Volume 2. Guarapuava: Apprehendere.

Skatkin, F. S. (1986). Apresentação. In Krupskaya. N. (Org.). *La educación Laboral y la Enseñanza*. Traduzido do russo por Víctor Médnikov. Moscou. Editorial Progreso.

Shulgin, V. N. (2013). *Rumo ao politecnismo (artigos e conferências)*. Traduzido por A. Lazarev e L. C. de Freitas. São Paulo: Expressão Popular.

Zerskaya, F. S. (1986). Apresentação. In Krupskaya. N. (Org.). *La educación Laboral y la Enseñanza*. Traduzido do russo por Víctor Médnikov. Moscou. Editorial Progreso.

ⁱ Para aprofundar estudo, ver Baitel (2021).

ⁱⁱ “... que a personalidade da criança pode, somente, desenvolver -se plenamente e de forma multifacetada em coletividade. A comunidade não absorve a personalidade da criança, mas influencia na qualidade e no conteúdo da educação” (Krupskaya, 19?, P. 107). (Tradução feita por Joyce Cristina Fernandes Scarpim).

ⁱⁱⁱ “Deve, antes de tudo, determinar o trabalho social inaceitável, isto é, aquele que pesa ou é prejudicial, requer muita tensão, leva muito tempo” (Krupakaya, 1986, p. 174). (Tradução feita por Joyce Cristina Fernandes Scarpim).

^{iv} ... saber definir objetivos importantes, determinar o volume de trabalho, planejá-lo, distribuí-lo racionalmente para que todos tenham uma tarefa viável, a mais conveniente; Saber como ajudar seus colegas no processo de trabalho, saber valorizar o esforço de cada um no processo de trabalho, saber contabilizar os resultados do trabalho e a eficácia desses resultados... (Krupskaya, 1986, p. 174). (Tradução feita por Joyce Cristina Fernandes Scarpim).

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 05/04/2023
Aprovado em: 12/05/2024
Publicado em: 30/06/2024

Received on April 05th, 2023
Accepted on May 12th, 2024
Published on June, 30th, 2024

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.
Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo
Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review
Double review.

Agência de Fomento
Não tem.

Funding
No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA
Sapelli, M. L. S., & Baitel, D. T. L. (2024). A educação para e pela coletividade em Krupskaya, Pistrak e Shulgin: necessidade em tempos de resistência, em escolas vinculadas ao MST, no Paraná. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e16170.

ABNT
SAPELLI, M. L. S.; BAITEL, D. T. L. A educação para e pela coletividade em Krupskaya, Pistrak e Shulgin: necessidade em tempos de resistência, em escolas vinculadas ao MST, no Paraná. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e16170, 2024.