

A POLITECNIA NOS DEBATES PEDAGÓGICOS SOVIÉTICOS DAS DÉCADAS DE 20 E 30¹

Lucília Regina de Souza Machado*

*E-mail: luciliamachado2014@gmail.com

Professora titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: 10.15628/rbept.2020.9575

Artigo submetido em fev/2020 e aceito em fev/2020

RESUMO

A Revolução Russa de 1917 possibilitou a discussão da teoria materialista da educação, ensejando, especialmente nas décadas de 20 e 30 – momentos de sistematização dos princípios básicos desse novo referencial –, um debate político-pedagógico bastante rico, que vale a pena ser recuperado face às discussões atuais sobre a experiência soviética, que inclui, por extensão, os aspectos educacionais. Neste artigo, pretende-se abordar o conteúdo deste debate, focalizando-se, especialmente, a questão do ensino politécnico, identificando-se as definições e decisões formuladas, as principais contribuições nesse processo de sistematização, bem como as condições objetivas que condicionaram a materialização destes propósitos naquele momento.

Palavras-Chave: Pedagogia socialista. Princípio unitário do trabalho. Organização da educação politécnica. Cultura geral do trabalho. Krupskaja.

POLITECHNY IN SOVIET PEDAGOGICAL DEBATES FROM THE 20'S AND 30'S

ABSTRACT

The Russian Revolution of 1917 made it possible to discuss the materialist theory of education, giving rise, especially in the 20s and 30s – moments of systematization of the basic principles of this new framework –, a very rich political-pedagogical debate, which is worth recovering in the face of current discussions on the Soviet experience, which includes, by extension, educational aspects. In this article, we intend to address the content of this debate, focusing especially on the issue of polytechnic education, identifying the definitions and formulated decisions, the main contributions to this systematization process, as well as the objective conditions that conditioned the materialization of those purposes at that time.

Keywords: Socialist pedagogy. Unit principle of work. Organization of polytechnic education. General work culture. Krupskaja.

¹ A versão original deste artigo saiu no terceiro número da revista *Teoria & Educação*, em 1991, publicação da Editora Pannonica, de Porto Alegre, RS. Esse periódico foi descontinuado e suas edições não estão disponíveis em meio eletrônico. A Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica considerou oportuna a republicação deste artigo dada a sua importância e dificuldade para acessá-lo. Ele traz resultados de pesquisa histórica de pouco conhecimento do público brasileiro interessado. São elementos da primeira iniciativa de colocação em prática de uma formulação teórica cujos contornos organizacionais e pedagógicos eram pouco precisos. Trata-se de debates datados e de contexto diferenciado, o início da experiência socialista soviética. Porém, as formas e possibilidades de efetivar a educação politécnica ainda desafiam as reflexões dos educadores brasileiros na atualidade.

1 TEMAS POLÊMICOS DA DÉCADA DE 20

Entre 1917 e 1920, verifica-se uma luta aberta contra as ideias pedagógicas marxistas, que ocupa um espaço significativo nas publicações da área, cabendo ao Sindicato dos Professores uma posição de destaque neste movimento contrarrevolucionário.

A herança pedagógica proveniente das formações sociais anteriores é submetida a uma avaliação crítica, incluindo-se as formulações liberais escola novistas, que chegaram a despertar o interesse de alguns educadores, tais como K. N. Venttsel, P. P. Blonsky, N. I. Iordansky e N.V. Chekhov, que mesmo aderindo à revolução socialista, traziam as ideias de educação livre e de neutralidade da escola. Neste confronto teórico, temas relativos ao papel e à essência da educação, às relações entre escola e sociedade e à interação entre teoria e prática foram amplamente discutidos. Como consequência desse debate inicial, aparecem dois livros de Blonsky (*Pedagogia*, 1922; e *Princípios de Pedagogia*, 1925) e a obra *Pedagogia*, de Pinkevich (1923), em dois volumes.

Um tenso e complexo processo de incorporação e de negação de ideias antigas, novas, nativas e forâneas se desencadeou, tal como ilustra esta passagem:

Ao largo de toda a década (1920), os educadores soviéticos prestaram considerável atenção no Plano Dalton [...]. O Plano Dalton se combinou estreitamente com o Método dos Projetos e o Método Múltiplo. O livro de Helen Parkhurst, *Education on the Dalton Plan* (1922) e o de Evelyn Dewey, *The Dalton Laboratory Plan* (1922) foram traduzidos para o russo em 1928. N. Krupskaia redigiu uma 'elogiosa introdução' a este último. É possível que a influência do Plano Dalton, que se originou na tradição educativa progressista de Preston W. Search, de Pueblo, e de Frederick Burk, de São Francisco, mas que o aparecer se formou segundo os princípios de Dewey, tivesse servido também como meio de transmissão das doutrinas deweyanas. Digamos que o Plano Dalton foi objeto de críticas ainda enquanto era colocado em prática. Assim, Pinkevich, em seu texto de pedagogia publicado nos meados da década de 1920, se lamenta de que o Plano Dalton 'quase não tenha trabalho coletivo de nenhuma espécie', e expressa o temor de 'que contribua a desenvolver nos educandos tendências individualistas'. (BRICKMAN, 1966, p. 130-131).

A luta no plano das ideias pedagógicas encaminhava os educadores soviéticos ao estabelecimento de pontos de comparação entre os sistemas de

ensino, de forma a demarcar claramente o que distinguia os sistemas sociais, capitalista e socialista. Com isto, a influência de ideias liberais e escola novistas diminuem gradativamente. Em 1927, as ideias de Dewey são submetidas a uma crítica sistemática no primeiro volume da Enciclopédia Pedagógica, tendo como um dos focos a questão do pragmatismo. Com relação a esse aspecto, da relação entre teoria e prática, interpretações vulgares do materialismo estiveram presentes entre educadores soviéticos, nos primeiros anos da revolução, o que dava margem à adoção dos princípios do pragmatismo. A superação dessa dificuldade se mostrou fundamental na discussão da problemática da politecnicidade, bem como no enfrentamento da divisão inapropriada entre métodos supostamente ativos (pesquisa, excursão, laboratórios etc.) e passivos (aula expositiva, o método da pergunta e resposta etc.).

As polarizações de ideias pedagógicas, nessa época, davam-se também em torno de outros aspectos, como os objetivos da educação básica com relação à formação para o trabalho. Assim,

A teoria da educação politécnica foi formada na atmosfera dos anos 20, de aguda luta de ideias e opiniões. N. K. Krupskaja, A. V. Lunacharsky e M. N. Pokrovsky falaram alto contra as tentativas de revisão da teoria leninista de educação politécnica e contra os desvios da linha geral do Partido nesta questão. Quando Krupskaja criticou a posição de A. K. Gastev, diretor do Instituto Central do Trabalho e seus associados, que promoveram a ideia de criação da escola do trabalho politécnica diferenciada segundo distintas orientações econômicas, ela não estava pensando meramente nas demandas do dia; ela estava refletindo as perspectivas futuras da construção socialista e estava orientada para o ideal de homem na sociedade socialista. Ela objetava contra o desdém com a teoria e a substituição do politecnismo pelo treinamento profissional. (KUZIN; KOLMAKOVA; RAVSKIN, 1982, n. 1, p. 46-47).

Subjacente a essas polêmicas, havia uma controvérsia básica: a interpretação da relação entre teoria e prática e da ligação entre escola e vida. De um lado, havia a ênfase na atividade prática, no trabalho produtivo, como base e centro da escola, chegando até à proclamação, por parte de alguns educadores, da substituição desta instituição por outras, tais como escola-comuna, escola-fazenda e escola-fábrica. Isto implicava, segundo outros, em desmerecimento e diluição do papel do conhecimento teórico, em equívocos pragmatistas, em desleixo para com a formação integral do aluno, em não interpretar, adequadamente, a unidade dialética entre teoria e prática.

A polêmica controvérsia entre Lênin e Bogdanov, ou seja, entre o Partido e o Movimento de Cultura Proletária – Proletkult – (MACHADO, 1989, p. 162-169) tinha, também, como eixo, a relação teórico-prática, ao tratar do que deveria ser feito com a herança cultural do passado e de como correlacionar escola e vida. Para o Proletkult, entre essas, haveria uma total equação e com a organização socialista espontânea da vida, a velha escola seria destruída, para dar espaço à educação nas relações sociais.

Além dessas, outras questões, tais como a problemática do determinismo biológico, do papel do ambiente e as formulações freudianas foram discutidas na década de 20 e, de suas conclusões, importantes decisões foram tomadas, especialmente no que se refere ao ensino politécnico.

Antes de examinar essas decisões, pretende-se assinalar algumas contribuições que se destacaram nesse processo de discussão.

2 PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

2.1 LÊNIN

Tendo como pressuposto o aproveitamento criterioso da herança cultural e técnica deixada pela sociedade anterior, Lênin considerava que a tarefa básica da nova pedagogia seria a de estreitar os objetivos e as atividades educacionais com o trabalho de organização na nova sociedade socialista. Neste sentido, caberia à ciência, de maneira geral, assumir seu papel de poder social, e no interesse da sociedade, promover o desenvolvimento econômico e cultural.

Com relação ao ensino politécnico, já em abril-maio de 1917, Lênin redige algumas notas de revisão do programa do Partido e as publica em folheto, em junho daquele ano, com o título *Material para a Revisão do Programa do Partido*, onde se lê o seguinte:

[...] ensino gratuito, obrigatório, geral e politécnico (que dê a conhecer na teoria e na prática todos os ramos fundamentais da produção) para todas as crianças de ambos os sexos até 16 anos, estreita relação do ensino com o trabalho social produtivo das crianças (KRUPSKAIA, s/d, p. 167-168).

No livro *Sobre a Educação Comunista*, Krupskaja se recorda da insistência de Lênin junto ao Comissariado da Instrução Pública, para que se ocupasse, efetivamente, em concretizar o caráter politécnico da escola. Ela lembra que inexistiam experiências e condições econômicas para tal, mas que, mesmo assim buscaram-se fomentar algumas iniciativas em escolas

experimentais. Segundo ela, Lênin considerava que se avançava muito devagar com a politecnização da escola soviética. É importante frisar que essa questão não era consensual na época. Havia, ainda segundo seu relato, uma corrente que julgava ser conveniente atribuir prioridade ao caráter profissionalizante da escola, negando assim, a necessidade da formação politécnica. O motivo alegado era a impossibilidade de aplicação da politecnia em todas as partes e que não era necessário estendê-la às pessoas residentes nas pequenas cidades.

Referindo-se a estas discordâncias, Krupskaja faz este relato:

Lênin insistia em que se fizesse uma reunião do Partido. Nesta reunião, eu deveria informar sobre a politecnização. Como é natural, lhe mostrei minhas preliminares. Ilich escreveu nelas algumas observações e acrescentou: 'Privado. Rascunho. Não dê publicidade. Pensarei mais sobre isso'. Por minha iniciativa, publiquei as teses agora². Passou muito tempo desde então, a vida colocou com muita agudeza o problema da escola politécnica. Eu creio que o que não se devia publicar naquela época é necessário publicá-lo agora, tendo em conta que atualmente estudamos todas as notas de rascunho de Ilich. Minhas teses não foram utilizadas então. Adoeci e não fiz o informe na reunião do Partido. De que falava Ilich nas suas observações? Da necessidade de assinalar a importância transcendental do ensino politécnico. Ilich lhe concedia enorme importância. Estimava que a escola politécnica contribuiria para assentar a base para edificar a sociedade sem classes. Desejava que isso fosse assinalado em minhas teses. Ilich acreditava que era indispensável aconselhar a aplicação imediata do ensino politécnico. Nas minhas teses, havia concessão aos profissionalizantes. Dizia mais ou menos (não observei o texto) que as escolas de 2º grau deveriam se fundir com as escolas profissionalizantes reformadas, mas Ilich acrescentava que havia que fundir "[...] nem todo 2º grau, senão desde os 13 ou 14 anos, por indicação e decisão dos pedagogos". Na conferência do Partido, se estabeleceu a idade de 15 anos. No artigo "Acerca do trabalho do Comissariado da Instrução Pública", escrito a propósito das resoluções da reunião do Partido, Lênin dizia: Vemo-nos obrigados a diminuir *temporariamente* a idade (da passagem do ensino geral politécnico ao profissional politécnico) de 17 anos a 15, mas "o Partido *deverá considerar* esta diminuição da idade 'exclusivamente' [...] como uma necessidade prática, como uma medida temporal, devido à pobreza e à ruína do país". (KRUPSKAIA, s/d, p. 168-169).

² Este relato é de 1932.

Essa decisão do Partido de fusão da escola secundária geral com as escolas secundárias técnicas foi justificada como necessária ao atendimento da demanda de trabalhadores especializados para a restauração da economia. Essa medida veio acompanhada da recomendação de reforço da educação geral nas instituições de educação técnica, como forma de transição à educação de caráter politécnico, adequada às condições econômicas e sociais imperantes. Segundo Lênin, as concessões que se faziam naquele momento teriam contradições com pontos básicos do programa do Partido e não deveriam se elevar para o nível de um princípio, devendo ser encaradas como provisórias e impostas pela necessidade prática temporária.

A esse respeito podem ser consultados os artigos de Lênin, *Sobre o trabalho do Comissariado da Instrução Pública* e *Diretrizes do Comitê Central aos Funcionários Comunistas do Comissariado da Instrução Pública*, ambos de fevereiro de 1921. Nesses textos, são feitas indicações precisas sobre a importância do caráter politécnico e técnico, a urgência da elaboração de materiais pedagógicos específicos a esses objetivos e a conveniência de incorporação de técnicos e empresas adequadamente organizadas a essa tarefa.

Quando Lênin se refere ao programa do Partido, ele se refere ao que foi aprovado em 1919, por ocasião do VIII Congresso: ensino politécnico para todos os jovens de ambos os sexos até os 17 anos e relação íntima entre ensino e trabalho socialmente produtivo, como único meio para a preparação dos membros da sociedade comunista integralmente desenvolvidos. Após essa idade, é prevista a formação profissional relacionada com os conhecimentos politécnicos gerais.

As observações feitas por Lênin às teses de Krupskaja, às quais ela faz referências em seu relato, são de 1920 e são conhecidas como *Notas*, onde se lê:

[...] é uma tarefa absolutamente necessária passar imediatamente à instrução politécnica, ou melhor: tomar sem dilação várias medidas de possível aplicação agora encaminhadas de forma a proporcionar um ensino politécnico. (KONSTANTINOV, SAVICH, SMIRNOV, 1962, p. 189).

Dentre essas medidas, Lênin especificava: visitas dos alunos às centrais elétricas, execução de trabalhos práticos com a eletricidade, visitas às coletividades agrícolas, às fábricas, mobilização de engenheiros e agrônomos, organização de pequenos museus de ensino politécnico etc. Por essas indicações, percebe-se o interesse de Lênin na definição dos contornos da educação soviética, que se estendia também a vários aspectos, além da

questão da politecnia.³ Essas formulações influenciaram os debates educacionais e serviram de base à sistematização dos princípios da pedagogia soviética do período.

2.2 KRUPSKAIA

N. Krupskaia se notabilizou pelas importantes contribuições no desenvolvimento da teoria pedagógica socialista, particularmente na questão do ensino politécnico. Seu interesse se dirigiu para o detalhamento da organização do processo pedagógico, discutindo o papel das relações interdisciplinares, as conexões entre os fenômenos naturais e sociais, a relevância da utilização da experiência pessoal dos alunos na assimilação crítica do conhecimento, a importância do trabalho desenvolvido fora da sala de aula, as características e condições para a realização de trabalho verdadeiramente coletivo no plano escolar.

Seu primeiro livro, *Educação Pública e Democracia*, foi escrito em 1915 e publicado dois anos após, sendo considerado o primeiro trabalho significativo de caráter marxista no campo da teoria da educação, especialmente, na discussão de seu desenvolvimento histórico. É nesta obra que Krupskaia investiga a gênese da teoria da educação politécnica, salientando que seu conteúdo é historicamente determinado, segundo o desenvolvimento das forças produtivas e a situação da correlação de poder no plano da luta de classes.

Sobre a importância deste estudo, manifestou Lunacharsky, o primeiro Comissário da Educação:

O livro de N. Krupskaia [...] foi aquela base, sobre a qual partimos para preparação do programa de todo nosso trabalho, tanto na atividade de criação de novas ideias sobre a escola, como na atividade de sua realização prática, na atividade do trabalho pedagógico real em milhares de escolas de nossa república. (COLETIVO DE AUTORES SOVIÉTICOS, 1987, p. 133).

No âmbito do Comissariado, Krupskaia dirigiu, no Conselho Científico Estatal, a seção científico-pedagógica, por meio da qual coordenava e incentivava o desenvolvimento teórico-prático da reflexão educacional.

Contraopondo-se aos que defendiam a neutralidade da escola, Krupskaia, no seu trabalho *A Escola e o Estado*, ponderava que Marx concluía pela liberdade da escola face ao Estado, porquanto a burguesia utilizava aquela

³ Ver a compilação de textos de Lênin, *Sobre a Educação*, publicada em dois volumes pela Editora Seara Nova, de Portugal, em 1977.

instituição como mediação para sua dominação de classe. Na sociedade socialista, a escola pública teria sua função social redefinida e não se justificaria a sua omissão diante das exigências do desenvolvimento político e social da nova sociedade.

Em *Sobre a Questão da Escola Socialista*, Krupskaja volta a enfatizar o caráter de classe da escola no socialismo, no sentido de promover o atendimento das necessidades da classe trabalhadora e sua transformação, capacitando-a a exercer a liderança na organização coletiva da vida social. Tais colocações colidiam diretamente com as posições dos representantes da pedagogia burguesa e pequeno-burguesa que desconectavam a análise do papel da escola dos interesses de classe.

Na crítica ao pragmatismo, Krupskaja argumentava que a valorização da prática não poderia implicar no ofuscamento da teoria e que seria equívoco atribuir valor científico somente às ideias e conhecimentos que produzissem resultados práticos. Essa é uma das razões pelas quais ela criticou os educadores que advogavam a tese do desaparecimento e morte da escola, como instituição que deixa de ter sentido no socialismo. Essa teoria, por outro lado, desviaria, segundo ela, a atenção para com o desenvolvimento sistemático das crianças e jovens e o estudo das condições concretas de sua realização.

Criticando os chamados "novos métodos", Krupskaja pôde observar numa carta ao educador S. T. Shatski, em 1930, que o emprego do método de projetos não conseguiria garantir sistematização e consecução ao trabalho escolar, não possibilitando capacitar os alunos no enfrentamento prático dos desafios colocados pela vida social. A ideia básica dos chamados "temas complexos" era interessante, pois as disciplinas escolares eram estudadas tanto separadamente, como em interligação. O problema era que as conexões privilegiadas frequentemente não tinham nada a ver com a vida real; eram, de certo modo, artificiais. Além disso, faltava preparo aos professores no entendimento e no emprego do método dialético e os mecanismos e distorções minavam a proposta inicial.

As confusões dos primeiros anos da Revolução eram constantes, segundo Krupskaja, pois cada um procurava interpretar, ao seu modo, o que era a escola do trabalho. Krupskaja insistia que essa escola não era a do ensino artesanal, mas que deveria voltar-se para o conhecimento dos princípios científicos utilizados nas maquinarias e nos mecanismos tecnológicos, para o domínio dos instrumentos, para o estudo das propriedades das matérias-primas necessárias à transformação, para a compreensão dos materiais empregados e dos processos utilizados.

Para entender o caráter da escola do trabalho, Krupskaja considerava importante situá-la dentro do que Lênin definia como revolução cultural, Conforme seu relato, esse conceito implicava

[...] a mudança radical de todos os indicadores. Na enumeração dos indicadores é necessário assinalar o aumento geral da cultura, a reorientação de todas as concepções do mundo, a eliminação da psicologia pequeno-burguesa e do pequeno proprietário, a formação da psicologia coletivista e dos hábitos coletivistas, a posse dos conhecimentos pela massa, a habilidade de utilizá-los na prática, a formação da nova atitude ante o trabalho e das novas formas de organização do trabalho. (COLETIVO DE AUTORES SOVIÉTICOS, 1987, p. 296).

Dentro dessa compreensão, Krupskaia formula um conceito fundamental, o de cultura geral do trabalho. Essa cultura envolveria, a seu ver, vários elementos: a compreensão da produção em seu conjunto, da direção para a qual se desenvolve a técnica, do papel de cada indústria no conjunto, da configuração das matérias-primas e seu desenvolvimento no futuro, dos métodos de obtenção e conservação das matérias-primas, dos princípios que norteiam a construção de máquinas, da história do desenvolvimento da produção, da organização do trabalho em fábrica e na sociedade em geral, do que é necessário quanto às condições de higiene e segurança no trabalho e, por fim, da história do movimento operário e sindical.

Seus conceitos de "cultura laboral" e "cultura do trabalho" estavam intimamente correlacionados com as tarefas de criação e consolidação da base técnico-material do socialismo em seu país. Neste sentido, a educação politécnica era, ao mesmo tempo, um meio de elevar o nível de educação e formação das novas gerações, como uma forma de valorizar o aporte que a escola poderia emprestar à construção da nova sociedade. Segundo Krupskaia,

A escola politécnica deve garantir a mais sólida conjugação do ensino com o trabalho produtivo, a educação da atitude comunista ante o trabalho, o estudo dos princípios básicos de sua organização científica. A escola politécnica ajudará os alunos a escolher conscientemente a profissão; incorporará a jovem geração na direção da economia socialista e lhe brindará a oportunidade de unir-se na medida de suas forças e possibilidades à construção socialista. (COLETIVO DE AUTORES SOVIÉTICOS, 1987, p. 312).

No seu livro *Works on Education*, editado pela Academia de Ciências Pedagógicas da República Socialista Federativa Soviética da Rússia, encontra-se uma síntese do que Krupskaia entendia como politecnismo. Diz ela

Politecnismo é um sistema completo baseado no estudo da tecnologia em suas variadas formas, considerada do ponto de seu desenvolvimento em todas as suas relações. Cobre o

estudo da tecnologia natural, como Marx chamava a natureza vivente, e a tecnologia dos materiais; o estudo dos implementos de produção e seus mecanismos; e o estudo da energia. Cobre também o estudo da base geográfica das relações econômicas, a influência dos métodos extrativos e de processamento sobre as formas sociais de trabalho, e a influência dos últimos sobre a vida social em geral.

Politecnismo não é uma disciplina de ensino, mas permeia cada disciplina, reflete na escolha do objeto seja na física, na química, nas ciências naturais ou ciências sociais. Essas disciplinas devem ser ligadas entre si, com a atividade prática e especialmente com a instrução laboral. Somente então pode à instrução laboral ser dado um caráter politécnico. (SKATKIN, 1969, p. 44).

Krupskaia vê, também, na educação no coletivismo outro elemento fundamental da politecnia. Trata-se, portanto, de uma direção teórica, metodológica e organizacional da escola, que tenha por finalidade fortalecer uma determinada concepção de educação básica, aquela que abarque o estudo, a compreensão e a vivência das relações entre homem e natureza, entre indivíduo e sociedade, entre economia, política e sociedade, mediados pelos acontecimentos passados e presentes.

A questão da relação entre educação geral e profissional foi muito debatida na época. Krupskaia via no politecnismo a ponte de ligação entre essas duas esferas, sem substituir uma ou outra.

Nos artigos *A Escola Politécnica* e *Teses sobre a Escola Politécnica*, ela entendia que, na definição geral do currículo da escola de primeiro e segundo graus, os requerimentos se diferenciavam quanto à relação educação e trabalho. O primeiro grau seria o estágio preparatório para treinar as crianças à participação criativa e inteligente na produção social, procurando desenvolver as habilidades laborais elementares e a de trabalhar coletivamente. O segundo grau envolveria os alunos diretamente na vida produtiva, por meio da organização da instrução e da educação em estreito vínculo com a prática do trabalho socialmente útil e produtivo.

No artigo *O Problema da Educação Comunista*, Krupskaia escreve que a escola politécnica

[...] deve equipar o aluno com as habilidades de saber aproximar-se corretamente de cada parte de trabalho, de aprender no processo de trabalho, de trabalhar inteligentemente e criativamente, de aplicar o conhecimento teórico à prática, de saber adquirir rapidamente as posturas necessárias ao trabalho. (KUZIN, KOLMAKOVA; RAVKIN, 1982, n. 1, p. 45).

Para ela, a questão da aquisição e da formação de uma concepção de mundo global e crítica, no âmbito da escola, dependia muito de como se organizava o processo de ensino-aprendizagem e do caráter imprimido ao trabalho educativo. Ela alertava para a importância do aumento do nível de atividade dos alunos durante esse processo e para a estimulação do seu raciocínio por meio do trabalho independente dos estudantes, das atividades práticas e laboratoriais e do trabalho socialmente útil. Segundo ela, os alunos deveriam aprender a distribuir o trabalho entre si, para que desde cedo pudessem desenvolver as habilidades de organização e aprender a construir o coletivo laboral. A esse respeito, quando participava da elaboração dos programas escolares e quando escrevia sobre a escola na concepção politécnica, ela sempre assinalava a importância do estudo da organização do trabalho. Em 1932, foi-lhe entregue, para análise, um projeto de plano de estudos para algumas escolas de instrução laboral, provocando-lhe o seguinte comentário:

É completamente imprescindível situar nas escolas de instrução laboral, como disciplina, a organização científica do trabalho. Se nós queremos formar os verdadeiros construtores do socialismo nestas escolas, então devemos armá-los com a compreensão de como se deve organizar o trabalho de sua brigada, oficina, fábrica, de sua província, da produção em geral e de todo o sistema de economia nacional. (COLETIVO DE AUTORES SOVIÉTICOS, 1987, p. 257).

Além dessas, várias outras medidas foram propostas por Krupskaja, visando concretizar a concepção politécnica do ensino: defendia um programa único das aulas de trabalho para escolas urbanas e rurais, a estreita ligação entre escola e empresas, um programa de sensibilização de profissionais, artistas, escritores e cientistas, incrementar os estudos etnográficos das regiões, melhorar a utilização dos museus, aperfeiçoar as oficinas escolares, capacitar os professores e fundamentar as orientações metodológicas para a atividade de ligação entre trabalho e escola.

Krupskaja acreditava que uma organização correta da instrução pública, no plano das escolas, era o primeiro passo para que os jovens cidadãos soviéticos aprendessem o que seria a construção planificada e quais seriam as bases para a organização do trabalho coletivo de caráter socialista.

Entretanto, muitas das suas proposições e sugestões não foram implementadas. O processo de mudanças pedagógicas na vida das escolas revelou-se muito complexo. Entre 1929 e 1931, por exemplo, uma intensa e agitada discussão se formou, pois havia uma corrente que defendia o próprio desaparecimento da escola, o que se contrapunha, diretamente, às suas ideias. Tal proposta não se legitimou, mas seu debate mostrou as dificuldades no plano das lutas das ideias educacionais. Mais à frente, serão analisadas as definições e decisões que foram tomadas na década de 30, em reação à falta

de organização do sistema escolar e às teses de "morte da escola". São decisões marcantes e que motivaram Krupskaja a fazer o relato de 1932, acima exposto, lembrando as Notas que Lênin redigiu acerca de suas teses sobre o ensino politécnico no início da década de 20 pedindo tempo para que fossem divulgadas, o que a seu ver, se mostrava oportuno naquele momento.

2.3 OUTROS AUTORES

Além de Lênin e Krupskaja, outras pessoas intervieram no debate educacional nesse período fornecendo elementos e reforçando os princípios que passaram a constituir o referencial pedagógico adotado.

Anatoli Lunacharsky foi um deles, tendo ocupado o cargo de Comissário da Instrução Pública por doze anos. Durante todo esse tempo, posicionou-se pelo ensino politécnico, ao qual associava a formação apropriada ao desenvolvimento da tecnologia socialista progressista, orientada para a consolidação da economia planificada. Entendia, portanto, que ao estabelecimento de relações sociais de caráter socialista correspondia uma organização educacional conveniente aos seus princípios. Por isso, foi enfático na defesa da politecnicidade, quando houve o confronto com a tendência que advogava o ensino profissionalizante e o rebaixamento da idade reservada ao ensino geral. A justificativa apresentada para tais medidas baseava-se na necessidade de recuperação da economia. Entretanto, ele argumentava:

Nós compreendemos que a economia arruinada da Rússia necessita de especialistas, mas a classe trabalhadora não destruiu o poder do capital, a fim de não ser introduzida na verdadeira cultura por longos anos a vir, a fim de não ascender à consciência de sua dignidade humana e renunciar ao grande e saudável prazer do pensamento e do sentimento. (KUZIN, KOLMAKOVA; RAVKIN, 1982, n. 1, p. 49).

Outro que se colocou entre os que defendiam a importância da educação geral de caráter politécnico foi Pokrovsky, em cujo trabalho *O Sistema de Educação Pública na URSS*, escrito em 1925, define como característica dessa proposta, a formação de uma visão científica e materialista do mundo natural e social por meio da participação ativa na sua transformação.

Esse vínculo entre escola e sociedade também foi ressaltado por P. P. Blonsky, que, ao escrever *A Escola do Trabalho*, desenvolveu análise sobre essa relação, tendo como centro a questão do industrialismo sob os sistemas socialista e capitalista. A questão por ele levantada, a de que o capitalismo impede que o industrialismo ganhe também expressão social e cultural, provocando pouco avanço no que tange à qualificação do trabalhador e de que no socialismo tais possibilidades seriam alcançadas, está, ainda hoje, no

centro das discussões. Para ele, somente a sociedade socialista oferecia sustentação para a relação entre progresso tecnológico-industrial e sistema escolar e, por isto, somente com relação a esse sistema, seria consequente pensar em ensino politécnico.

Já no ano de 1917, em fevereiro e em outubro, respectivamente, Blonsky publica seus livros *A Escola e a Classe Trabalhadora* e *A Escola e a Estrutura Social*, onde discute o caráter de classe da escola, sua determinação histórica e o esboço da escola do trabalho, de forma que, eclodindo a revolução, esta tem sua imediata adesão. Seu livro de 1919, *A Escola do Trabalho*, contribuiu decisivamente para fundamentar a proposta de escola unificada do trabalho e politécnica.

No Comissariado da Instrução Pública, Blonsky participou da equipe do Gus (Conselho Acadêmico do Estado) tendo contribuído na elaboração do currículo escolar. Entre 1920 e 1930, redigiu uma centena de trabalhos incluindo livros-textos. Chegou a participar do soviete de Moscou e do Conselho do Sindicato dos Trabalhadores de Educação, em ambos os cargos, investido por eleição. Em quase todos os congressos e conferências sobre educação, estava presente, polemizando ou contribuindo para a teoria pedagógica. Segundo Blonsky,

O desenvolvimento global é adquirido pela combinação do trabalho produtivo com o desenvolvimento físico, a educação intelectual e a formação politécnica e tem como pré-requisito, de um lado, a produção industrial em larga escala, que tecnologicamente demole o velho sistema da divisão do trabalho e, de outro, a revolução dos trabalhadores, que destrói o poder político e econômico dos expropriadores. (MONOSZON, 1988, p. 86).

Na nova sociedade, a formação laboral e politécnica proporcionaria, segundo Blonsky, os hábitos, as atitudes e as qualidades morais correspondentes ao trabalho socialista. Para isso, a nova geração precisaria inteirar-se da moderna produção, adquirindo as qualificações necessárias à produção e à administração. Frisava, entretanto, que o trabalho em si e por ele mesmo não atenderia aos propósitos dessa formação de novo tipo, pois os fatores decisivos, em última instância, têm a ver com o caráter das relações sociais e das científico-técnicas, delas decorrentes.

Albert Pinkevich foi outro estudioso da educação, que tomou parte ativa nos debates pedagógicos do período. Aliou-se à tarefa de construção do novo sistema escolar desde os primeiros momentos da revolução, contribuindo, inclusive, na redação dos documentos básicos que fundamentaram a nova política educacional. Foi reitor de duas universidades, como ordenou o Instituto de Pesquisa Científica em Pedagogia, e membro, como Blonsky, do Conselho Acadêmico do Estado. Após 1936, passou a supervisionar o Comitê para

Assuntos de Educação Superior, subordinado ao Conselho de Comissariados do Povo. No que se refere à luta das ideias no campo pedagógico, escreveu artigos e livros, proferiu conferências e palestras na consolidação dos princípios da pedagogia socialista, dentre os quais o concernente à educação geral e politécnica.

Intervindo nessa discussão, Shatsky procurou alertar que, no conjunto das inovações propostas, o mais importante era desenvolver a habilidade dos estudantes de observar e de avaliar a realidade circundante, como pré-condição para uma participação ativa e consciente no esforço de sua transformação.

Cabe destacar também a intervenção de Aleksei Kalashnikov tanto na formulação quanto na implementação dos princípios pedagógicos socialistas soviéticos. Ele foi Vice-Ministro (1945-46) e Ministro da Educação (1946-48) na República Soviética Federativa Socialista da Rússia. Suas obras mais importantes são: *A Experiência de Construção da Escola Industrial do Trabalho Futuro* (1922); *A Escola do Trabalho Industrial* (1928) e *Ensaio de Pedagogia Marxista* (1929). Foi ele o criador e editor da primeira enciclopédia pedagógica soviética, publicada em três volumes, em Moscou, entre 1927 e 1929. Kalashnikov abordou também a questão da politecnicidade, contribuindo para a sua fundamentação teórica e sua aplicação prática, especialmente nas décadas de 40 e 50.

Moisei Pistrak era doutor em ciências pedagógicas, tendo atuado no Comissariado da Instrução Pública, na direção de escolas e do Instituto Central de Pesquisa Científica em Pedagogia. Dedicou-se, fundamentalmente, aos problemas pedagógicos de ordem metodológica, às questões de formação laboral e de formação politécnica e às relativas ao autogoverno dos alunos. Entre seus escritos estão: *A Escola Comuna do Comissariado do Povo para a Educação. Da experiência da Escola-Comuna Experimental e de Demonstração P. N. Lepeshinsky de Moscou* (1924), *Problemas Urgentes da Escola Contemporânea* (1925), *Materiais sobre Autogoverno dos Alunos* (1922), *Politecnismo na Escola* (1926), *Estudo sobre Escola Politécnica no Período de Transição* (1929), *Novos Desenvolvimentos no Politecnismo* (1930) e *Pedagogia* (1934).

Pistrak desacreditava das reais possibilidades de um envolvimento efetivo dos alunos num trabalho genuinamente produtivo. Ele considerava mais viável a aplicação do princípio do vínculo entre escola e trabalho no meio rural, exatamente pelo estágio de pouco desenvolvimento dos métodos agrícolas. Segundo ele, as formas primitivas de agricultura camponesa seriam mais simples e mais acessíveis à compreensão dos estudantes. Essa não era, todavia, uma formulação marxista, que via no trabalho industrial moderno e na agricultura industrializada as condições mais estimulantes e adequadas para o estabelecimento de relações com a atividade escolar. Essa posição de Pistrak provocou discussões, mas não somente a sua. Havia também uma interpretação de que um real vínculo entre trabalho e escolas implicava na

diluição dessas instituições, transformando-as em unidades fabris. Essa proposta era defendida por Shulgin, um dos mentores da tese de que o papel básico da escola está desaparecendo.

É portanto, nas décadas de 20 e 30, que os princípios gerais da pedagogia soviética se constituem, a partir de diversas contribuições individuais e da discussão encaminhada nos vários coletivos laborais e educacionais.

Uma das questões importantes refere-se à relação entre o individual e o coletivo. Este não é um problema fundamental para a pedagogia liberal-burguesa, que toma a educação, essencialmente, como um processo de influência individual, do professor, ou de um grupo de professores, sobre os alunos. A relação do individual e do coletivo representava, naquele momento, o desafio da inclusão das pessoas no sistema de novas relações sociais. O elemento mediador dessas duas dimensões é entendido como sendo o trabalho socialmente útil, do qual todos partilham.

Essa questão, porém, só tem seu sentido plenamente realizado segundo os educadores da época, se referida aos princípios da democracia socialista, onde é considerado como peça básica o autogoverno dos alunos. Nesse sentido, haveria estreita relação entre formação politécnica e autogoverno, única forma de trabalho pedagógico capaz de promover personalidades ativas, construtoras e conscientes, capazes de intervir na organização da nova sociedade.

3 DIFICULDADES POLÍTICAS E PRÁTICAS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES PROPOSTAS

Os primeiros anos da Revolução Soviética se caracterizam pela reavaliação crítica dos fundamentos teóricos da prática pedagógica e pela busca de definições alternativas capazes de reorientar o trabalho escolar.

Foi objeto desse exame o currículo escolar, que passou por grandes transformações, pois o conteúdo veiculado anteriormente trazia as marcas da dominação burguesa e clerical. O esforço voltou-se, fundamentalmente, para a transformação da escola, como instituição fundamental à nova sociedade, fazendo-a também relevante para as pessoas, uma vez que, no regime anterior, destinava-se apenas a um grupo seletivo de indivíduos.

A democratização da escola, naquele momento, implicava pôr em prática reivindicações básicas, próprias da democracia burguesa, que nunca chegaram a se materializar dados o nível de desenvolvimento do capitalismo na Rússia e a mesquinhez da sua classe dirigente. Mas implicava também promover princípios socialistas de educação correspondentes às transformações fundamentais do país e é nesta fronteira que o princípio da educação geral e politécnica, baseado nas formulações de Marx e Engels,

ganha uma importância decisiva. Trata-se de democratizar a escola, mas também e, essencialmente, da formação de um homem novo.

Foi estabelecida a separação entre a Igreja e o Estado e entre a Escola e a Igreja, criaram-se mecanismos de controle social sobre o sistema de ensino, garantiu-se a completa igualdade de direitos entre homens e mulheres e instituiu-se a coeducação como medidas iniciais.

Em outubro de 1918, foram divulgados dois documentos, resultados de grande discussão e que definiam os novos princípios da política educacional, a gratuidade, a estrutura do sistema de ensino, a organização escolar etc. São eles: *Regulamentos sobre a Escola Única do Trabalho* e *Declaração sobre a Escola Única do Trabalho*. Foram publicados também outros documentos sobre a instrução pública e sobre as escolas das minorias nacionais.

Em março de 1919, com a aprovação do novo programa do Partido, no Congresso, define-se, claramente, que à escola correspondia um papel específico na construção da nova sociedade, na progressiva eliminação das contradições oriundas da antiga sociedade de classes. O programa inclui, então, dentre outros princípios, considerados fundamentais a esse objetivo, o estabelecimento da instrução geral e politécnica (conhecimento teórico e prático de todos os ramos fundamentais da produção) gratuita e obrigatória para todas as crianças e jovens de ambos os sexos até os 17 anos. Define-se, também, no programa, o princípio da escola única do trabalho, de "relação íntima entre o ensino e o trabalho socialmente produtivo" (KONSTANTINOV, SAVICH; SMIRNOV, 1962, p. 71 e 189).

Com relação à implantação desse princípio relativo à educação politécnica, o Comissariado da Instrução Pública se deparou com três tendências, para cujo significado fazia-se necessário alertar, pois representavam visões limitadas e opostas à efetiva transformação educacional. Tratava-se da visão tecnocrática na interpretação da relação entre trabalho e educação, da tendência que defendia o monotecnismo e da proposta de substituição da educação secundária geral pelo treinamento vocacional. A Declaração de 1918, acima referida

[...] propunha a assimilação da cultura politécnica como um elemento vital dentro do ciclo de totalidade das ciências sociais e naturais, opondo-se a fazer qualquer contraste entre as tarefas da educação geral e da educação politécnica (KUZIN; KOLMAKOVA; RAVSKIN, 1982, nº 1, p. 42-43).

Nessa época, início dos anos 20, essa questão relacionada à formação da força de trabalho tornou-se candente, bem como o problema relativo à organização científica do trabalho, pois ambos eram vistos como condições fundamentais para a arrancada do desenvolvimento econômico. Surgiram,

assim, diferentes maneiras de encarar esses desafios, umas mais imediatistas e outras que exigiam fossem esses examinados com mais atenção.

Além do Comissariado da Instrução Pública, a questão da formação para o trabalho foi objeto de estudo e de intervenção por parte do Instituto Central do Trabalho, órgão do Conselho Central de União dos Sindicatos da União Soviética. Esse Instituto realizou importante trabalho na formação de instrutores que passaram a fornecer ensinamentos a operários adultos e aos jovens recém egressos das escolas de instrução laboral. Krupskaja constatou que, na sistematização dos métodos de formação, os técnicos do Instituto procuravam analisar os processos de trabalho e retirar deles os elementos essenciais. Ela via nessa experiência ensinamentos importantes para a organização do ensino politécnico nas escolas de formação geral. Também essas escolas de instrução laboral, da qual egressavam esses jovens, representavam, segundo Krupskaja, importantes elementos, no seu processo de ensino-aprendizagem, úteis à discussão da operacionalização do princípio do politecnismo.

Mas como havia um grande desafio, naquele momento, de restauração da economia nacional, destruída pela guerra civil e de construção dos alicerces da sociedade socialista, o problema da formação laboral politécnica não era questão que se resolveria apenas pelo enfraquecimento das questões pedagógicas e metodológicas. O país necessitava de trabalhadores qualificados e em grande número. Em face dessa situação, o Partido tomou a decisão – não sem antes ouvir as ponderações de Lênin, conforme se analisou acima – de fundir a escola secundária geral com a escola técnica e de encurtar a duração da educação geral.

Havia, ainda, em meio a esse processo de decisões, os reclamos pela eliminação da diversidade da escola, consequência da estrutura social classista e expressa na dualidade existente entre educação geral e educação profissional. A decisão de tomar como base do programa escolar, em todos os níveis de ensino, o estudo de atividades de trabalho e suas conexões com o mundo natural e social foi interpretada como fundamental nesse processo de construção da estrutura unitária do sistema de ensino.

O Conselho Estatal da Ciência (GUS) estabelece, assim, os contornos básicos do currículo escolar, dos quais se passou a esperar que tivessem por cerne o trabalho e a produção social, que fornecessem uma abordagem marxista dos fenômenos sociais, que permitissem a aquisição de uma compreensão de classe da sociedade, que não tratassem o conhecimento de forma fragmentada, mas que dessem uma visão de mundo integrada e unificada. A base dessa formação integral estaria na combinação entre trabalho e ensino.

Mas essas diretrizes não eram suficientes para dirimir as dúvidas, pois no plano prático, as interpretações de como fazer se mostraram diversas e até se chocavam, em certos casos. Com relação a essa combinação entre trabalho e estudo, alguns educadores viam a questão do trabalho apenas como um

recurso metodológico. Outros já exigiam como fundamental, do ponto de vista da formação integral, política e moral, a inserção direta dos alunos em processos de trabalho nas escolas, nas fábricas, nas atividades agrícolas e no autosserviço. Havia, ainda, aqueles que achavam suficiente apenas o uso de excursões, mediante as quais, os alunos poderiam observar e buscar elementos de estudo nas atividades reais de trabalho, sem a necessidade de uma participação direta dos mesmos.

Manifestaram-se, assim, dificuldades não só no plano do entendimento e da formulação teórica, mas também na esfera da implementação prática. Experiências foram levadas a efeito sem que se levasse em grande conta a importância do conhecimento básico, sistematizado, numa atitude de valorização extrema dos aspectos práticos. Outros educadores tratavam como coisas separadas a educação politécnica, como se esta fosse pertinente apenas às atividades de sala de aula, e o envolvimento dos alunos no trabalho produtivo. Como politecnismo também foi interpretado o treinamento ligeiro dos alunos em diversas atividades artesanais.

Com relação ao trabalho produtivo, surgiu também uma tendência, por parte de alguns educadores, de equiparar totalmente o trabalho desenvolvido pelos alunos com o trabalho desenvolvido pelos trabalhadores nas empresas, sem levar em conta os objetivos pedagógicos e as exigências específicas à situação do alunado e chegando, inclusive, a propor a venda dos produtos elaborados pelos alunos, como forma de compensar os custos da escola. De outro lado, era possível, também, encontrar educadores que desconsideravam toda essa discussão e seguiam com sua prática tradicional.

Em algumas escolas, os educadores entendiam que atenderiam aos objetivos propostos, incrementando os chamados métodos ativos, utilizando mais os recursos visuais ou dando mais ênfase aos trabalhos manuais. Outras escolas mobilizavam seus alunos para atividades de produção de objetos úteis, mas sem nenhuma ligação com a atividade escolar, resolvendo com isto alguns problemas práticos de atendimento às suas necessidades, socializando os alunos na atividade de trabalho, mas sem levar, conseqüentemente, à ideia proposta.

Mas nem todas as experiências levadas a termo espelhavam despreparo e tergiversações. Algumas escolas-piloto e alguns centros de educação de adultos realizaram importantes feitos, conseguindo avançar na proposta da politecnia.

As dificuldades práticas na edificação do sistema unificado de educação politécnica foram, na verdade, muito grandes. A principal delas, a falta de uma base material em consequência da herança de atraso, dois anos de guerra civil e da intervenção estrangeira. Por outro lado, os professores não apresentavam experiência necessária e formação adequada às mudanças que eram propostas. Muitos cientistas se engajaram nessa luta, pois definições de mudança curricular partiram, como se viu acima, do próprio Conselho Estatal da Ciência, além do que havia um chamamento para que todos os

especialistas dessem a sua contribuição. Mas um problema didático se apresentou e ainda hoje constitui um desafio muito interessante: não há, necessariamente, correlação entre os campos do conhecimento e as disciplinas escolares, que tem seus objetivos, movimentos e métodos específicos. Por outro lado, nem todos os especialistas concordaram com esse engajamento, alguns defendiam a manutenção da independência da ciência com relação à política. Essa atitude de neutralidade foi muito combatida, em especial por Lênin. Alguns estudiosos da educação procuraram, inclusive, fundamentar essa orientação teórico-metodológica de articulação entre ciência e filosofia materialista na escola básica. Pinkevich escreveu *Métodos de Ensino para os Cursos Elementares de Ciência Natural* (1919) e, Pokrovsky, *Marxismo e Currículo da Escola do Trabalho no Primeiro e Segundo Graus* (1924).

Entretanto, as dificuldades teórico-práticas persistiram e penetraram a década seguinte, conforme se examinará em seguida.

4 TEMAS POLÊMICOS DA DÉCADA DE 30

O início da década de 30 é marcado por intensos debates pedagógicos, que estão na raiz de importantes definições adotadas para o sistema de ensino.

É nesse momento que surge com vigor a chamada tese da morte da escola, mencionada anteriormente. São alvo de críticas também as ideias deterministas, tanto as que privilegiam a dimensão biológica, quanto as que enfatizam os aspectos sociais. Com respeito a essas últimas, há uma tendência de absolutização da influência espontânea do meio na formação da criança e do jovem, contra a qual a crítica relembra que são os homens que criam as circunstâncias. Por outro lado, na análise do meio social, percebe-se também uma redução deste à produção econômica que, embora seja o fator fundamental, não é o único.

Com relação à questão da politecnia, verifica-se um esforço de esclarecimento, evidenciando-se que a aplicação desse princípio não exige que se ensine tudo, mas que se atenha aos princípios fundamentais subjacentes à moderna indústria em geral. Volta-se a alertar contra a profissionalização precoce e contra o ensino do artesanato na escola, em substituição ao politecnismo.

No que se refere à tese da morte da escola, o debate, na realidade, começou em 1927 e se prolongou até 1931. Essa teoria refletia as concepções dos educadores que procuravam resumir a substância do domínio sistematizado dos conhecimentos básicos. Essa separação entre teoria e prática, de corte utilitarista e pragmatista, foi combatida firmemente por Krupskaja e Lunacharsky. Seus defensores, Shulgin e Krupenina, sustentavam seu arrazoado alegando que, para a pedagogia, o fundamental era averiguar e

explicar como o indivíduo é formado pela história, pela existência social, pela necessidade objetiva e pela prática.

Esses educadores alegavam que a escola tinha que estar ligada o mais estreitamente possível com a vida sócio-política do país, mas ao radicalizarem excessivamente essa premissa, acabaram, segundo seus críticos, reduzindo a pedagogia política, diluindo a especificidade da educação escolar. Krupenina e Shulgin, contrapondo-se à pedagogia escolar, punham ênfase na chamada pedagogia do meio social e, minimizando a educação escolar, acabaram negando o papel específico da escola e do professor. Shulgin explicitou seu pensamento no artigo *A Pedagogia da Era de Transição*, onde transpõe mecanicamente a tese do progressivo esvaziamento do Estado no socialismo, para o também inelutável esvaziamento da escola.

Krupskaia, Kalashnikov, Blonsky, Pinkevich e Lunacharsky foram os que mais combateram essa teoria. Este último dizia que Shugin estava acometido pela infantil doença do culturismo proletário. Blonky se contrapunha a essa tendência argumentando que

Tecnologia é trabalho cientificamente organizado. Ela sintetiza ciência e trabalho, teoria e prática. Dois desvios podem ser apontados: de um lado, o “politecnismo verbal” que reduz toda preparação politécnica à discussão de tecnologia e trabalho e, de outro, o “trabalho desguarnecido”, divorciado da ciência e da educação. (KUZIN, KOLMAKOVA; RAVSKIN, 1982, n° 2, p. 48).

A situação naquele momento estava bastante confusa, pois nem todas as proposições de política educacional e nem todas as recomendações técnicas, metodológicas e organizacionais estavam sendo implementadas na prática. Além disso, no plano teórico essa discussão que, segundo Krupskaia, “não armava as massas para lutar pela elevação da qualidade da escola” contribuía para acentuar ainda mais a perplexidade dos educadores. É então publicada, no dia 6 de setembro de 1931, a *Resolução Sobre a Escola Primária e Média*, com o objetivo de reafirmar a importância da melhoria da qualidade da instrução geral nas escolas e a necessidade da assimilação dos fundamentos da ciência nessa etapa da formação dos indivíduos.

5 NOVAS DIRETRIZES NA DÉCADA DE 30

A Resolução de 1931 considerou a existência de uma série de problemas que precisavam ser enfrentados. O princípio do politecnismo não passava de uma declaração formal, pois as escolas não estavam possibilitando um estudo sólido e sistemático dos fundamentos das ciências. Por outro lado, à atividade laboral dos alunos, em sua maioria, faltavam objetivos educacionais,

atendendo, essencialmente, a finalidades econômicas. Essa falha no fornecimento de conhecimento sistematizado resultava numa frágil educação geral, em descompasso com as exigências de uma economia em expansão.

Essa Resolução ressalta vários êxitos alcançados pela revolução no âmbito da ampliação da rede escolar, no aumento das matrículas, na mudança da composição social do alunado e no conteúdo, dentre outros aspectos. Mas considerava que o sistema escolar havia passado por transformações muito lentas para responder às exigências da edificação socialista. O defeito principal relacionava-se com a educação geral e politécnica, pois

[...] a politecnização da escola adquiria, em muitos casos, um caráter formal e não preparava autênticos construtores do socialismo, não os colocava em condições de ligar a teoria com a prática, nem lhes fazia adquirir um pleno domínio da técnica. (KONSTANTINOV, SAVICH; SMIRNOV, 1962, p. 76).

Com essa Resolução, o Comitê Central reafirmava os princípios de Lênin datados de 1920. Dentre as medidas consideradas necessárias, destinava-se especial atenção para o conhecimento básico das ciências. Recomendava-se, também, maior intercâmbio das escolas com fábricas, fazendas coletivas e estatais. O trabalho prático dos estudantes, entretanto, deveria se subordinar inteiramente aos objetivos acadêmicos e educacionais. A Resolução recomendava o acompanhamento da experiência de cada escola pelo seu coletivo pedagógico, que deveria elaborar um plano de medidas concretas, sujeitá-lo à prova e avaliá-lo, pois só assim se poderia impulsionar a ciência pedagógica. O verdadeiro desenvolvimento da educação politécnica seria possível com estreita relação entre teoria e prática em todos os sentidos.

Essas decisões de 1931 foram interpretadas por Brickman (1966, p. 137-138) como uma ruptura oficial com o ensino progressivo e o Método de Projetos, considerados ineficientes na formação básica, pois os alunos mostravam carecer das noções mais elementares. Segundo esse analista norte-americano, "o Partido Comunista resolveu impor de novo o leninismo na educação e prescindir de métodos pedagógicos forâneos".

Assim, foram constituídas comissões especiais para a confecção dos programas escolares e, a partir de 1932, as escolas passaram a ensinar com base na organização por disciplinas específicas. A proposta de abordagem temática dos complexos é abandonada, em favor do estudo sistemático das ciências, tendo por base planos de ensino, programas e horários determinados.

Permaneceu, no entanto, a preocupação com a questão dos conteúdos e métodos do ensino politécnico e, em agosto de 1932, foram instituídas novas instruções do Comitê Central do Partido sobre o assunto. Essa nova Resolução – *Sobre os Programas e a Administração Escolares nos Estabelecimentos de Ensino Primário e Secundário* – recomendou a revisão dos planos de estudos e

restabeleceu princípios de relações pedagógicas, envolvendo, inclusive, a questão disciplinar e das avaliações, como fundamentais ao aprimoramento da qualidade do ensino. Entre 1931 e 1932, foram construídas escolas-modelo em cada município, como recurso prático de apoio a essas reformas, na discussão e disseminação de medidas concretas a serem implementadas.

Em fevereiro de 1933, numa nova Resolução – *Sobre os Livros-Textos Destinados à Escola Elementar* –, o Comitê Central recomendava a substituição dos incontáveis folhetos e manuais de qualidade duvidosa utilizados pelas escolas por livros cuidadosamente preparados por comissões de especialistas e adequados aos planos de estudos. Dando continuidade a essas diretrizes, a Resolução *Sobre as Estruturas das Escolas Primárias e Médias da URSS*, de maio de 1934, estabeleceu três tipos de escolas de educação geral, com duração completa de 11 a 14 anos, conforme a decisão do aluno de ir, após o primário de 4 anos, para a escola média incompleta (de 7 anos) ou para a escola média completa (de 10 anos). Escolhendo a primeira alternativa, ele poderia, posteriormente, ir para uma escola técnica ou prosseguir na escola média completa.

Mas o ciclo de mudanças não se completou com essas medidas. Em julho de 1936, é todo o trabalho do Comissariado de Instrução Pública que é avaliado e criticado na *Resolução Sobre os Desvios Paidológicos no Sistema dos Comissários do Povo de Instrução Pública*, que, segundo Brickman, foi, na verdade, "o golpe de graça no ensino progressivo" (BRICKMAN, 1966, p. 141-142). A questão considerada fundamental era a melhoria da qualidade do ensino e da eficiência do trabalho docente. Questionou-se o uso dos testes de inteligência e outras formas de avaliação psicológica e decidiu-se rever os critérios para a organização das escolas destinadas a alunos considerados normais. As experiências e princípios pedagógicos praticados por Anton Makarenko que, dedicando-se ao trabalho com menores marginalizados, conseguiu realizar importantes conquistas no âmbito da teoria e da prática educacionais socialistas, atraiu o interesse dos educadores e passou a servir de referência à crítica dos chamados desvios paidológicos.

Com relação à instrução politécnica no ensino geral, vários problemas persistiam, comprometendo-se os resultados educacionais. Faltavam professores qualificados e equipamentos técnicos. Segundo Konstantinov, Savich e Smirnov (1962, p. 193),

Apesar destas instruções categóricas e precisas do Partido, os Comissariados da Instrução Pública de então não tomaram as medidas necessárias para politecnização da escola. Foram redigidos programas para todas as disciplinas escolares, mas não se resolveram os problemas da politecnização da escola.

O tratamento que se dava à questão do trabalho na escola ainda estava longe de atingir os objetivos da politécnia, pois possuía, na maior parte dos

casos, caráter artesanal e estava divorciado dos princípios científicos e da moderna produção. Assim, no ano de 1937, toma-se a decisão que provoca uma grande polêmica. Decide-se abolir o ensino do trabalho na forma como se apresentava, como uma disciplina separada. Muitos interpretaram que, com esta medida, estava-se abandonando o princípio do politecnismo ou mesmo renunciando-se a uma possibilidade de desenvolvimento ulterior desse tipo de instrução. Krupskaja manifestou seu receio de que essa decisão pudesse levar ao relaxamento da atenção para com a formação politécnica, a educação laboral, a importância do vínculo da escola com o trabalho socialmente útil, podendo favorecer o formalismo da escola.

Bubnov, Comissário da Educação, replicou dizendo que tais críticas não tinham fundamento, pois permanecia como essencial a combinação entre a teoria e a prática. Ele alegou que maior esforço deveria ser aplicado à garantia do conhecimento geral básico, especialmente nas ciências naturais e matemática e que maior incentivo deveria ser dado às excursões na produção e na reorganização do processo de estudo nas escolas,

Na avaliação de Kuzin, Kolmakova e Ravkin (1982, nº 2, p. 53),

O Comissariado, enquanto corretamente avançava na tarefa de fortalecer a orientação politécnica no ensino das ciências naturais e matemáticas como uma tarefa central, subestima todavia o significado do trabalho como um componente importante da educação politécnica. O Comissariado envolveu-se na formação das habilidades de trabalho em cursos práticos de laboratório de ciências naturais e matemáticas e em atividades extracurriculares nestas matérias. Tudo isso, entretanto, para compensar a ausência de atividades de trabalho regulares nas oficinas escolares.

Na Primeira Conferência de Ciências Pedagógicas, Pistrak apresenta o relatório *Caminhos da Reestruturação da Educação Politécnica* e muitos presentes consideraram-no uma justificativa das decisões do ensino politécnico não só em sala de aula, mas por meio da combinação entre aprendizagem acadêmica com o trabalho produtivo.

Bubnov foi destituído do cargo naquele mesmo ano de 1937, tendo-o ocupado desde 1929. Foi sucedido por Vladimir Potemkin que, em 1943, será o fundador da Academia de Ciências Pedagógicas.

Volta-se a proclamar a necessidade de melhorar a preparação geral e politécnica dos alunos, mas com o propósito de familiarizá-los com a real aplicação do conhecimento adquirido. Reafirma-se que cada disciplina deveria prever, no seu plano de estudos, a aquisição de capacidades e habilidades pelos estudantes. Incentivam-se vários recursos metodológicos para isso, como experimentos de laboratório, trabalho prático, visitas etc. com especial atenção para o trabalho a ser desempenhado fora da sala de aula.

No XVIII Congresso do Partido realizado em 1939 enfatizou-se a importância do trabalho prático dos estudantes da escola média de formação geral. Entretanto, as medidas propostas foram inviabilizadas pela Segunda Guerra Mundial irrompida naquele mesmo ano. Durante a guerra, que causou grandes prejuízos humanos e materiais à URSS, o envolvimento dos estudantes nas atividades de produção e serviços foi interrompido e a atenção voltou-se para sua preparação para a escola superior e para o secundário especializado, sem especial tratamento para a formação politécnica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As décadas de 20 e 30 foram muito importantes na história da educação soviética pela riqueza da discussão teórica e pelas tentativas de enfrentamento prático das formulações propostas. É uma época de muitas contradições e de reafirmação dos princípios leninistas de educação politécnica por meio das medidas de política educacional adotadas. Esses princípios dizem respeito à importância dada ao profundo domínio por parte dos estudantes dos fundamentos das ciências, resultado da combinação entre vida acadêmica e trabalho produtivo. Esse vínculo subentende a subordinação da atividade de trabalho às necessidades e desafios da aprendizagem. A especialização precoce do aluno não é admitida, nem tampouco a substituição do politecnismo pelo treinamento artesanal. Toda a concepção de desenvolvimento global do indivíduo e as ideias sobre o processo cognitivo de caráter marxista-leninista enfrentaram um complexo processo de afirmação, que não se completou inteiramente, especialmente no plano prático, no período analisado.

Durante a década de 30, foram publicados muitos livros e relatos de experiências de educação politécnica, vivenciados em várias escolas e que testemunham o interesse pela concretização das ideias propostas. Esse empenho também se justificava pela crença que o Partido depositava na tecnologia como chave para a solução da construção das bases materiais da sociedade socialista.

Nesse sentido, considerou-se fundamental elevar o nível teórico e ideológico dos currículos escolares, dando-se grande atenção aos princípios gnoseológicos do processo educacional. Foram reafirmados conceitos pedagógicos como:

- a) a necessidade de se ter um propósito claramente definido;
- b) a continuidade entre material pedagógico e conhecimento previamente adquirido, pressupondo a produção específica de recursos para cada unidade do currículo;
- c) a unidade entre conteúdo, métodos e estrutura das unidades de estudo;

- d) o estabelecimento de relações entre um objeto particular e as disciplinas relacionadas;
- e) a ligação entre teoria, participação do aluno no trabalho socialmente útil e produtivo e construção do socialismo;
- f) a relação entre trabalho coletivo e individual;
- g) a importância do trabalho independente do aluno e de sua organização de forma a capacitá-lo na metodologia da pesquisa;
- h) a necessidade de sistematização e da clareza das conclusões chegadas.

Entretanto, muitos problemas permaneciam sem solução, desafiando os pesquisadores educacionais. Faltava ainda avançar na questão básica: deslindar os possíveis nexos entre processo de cognição científica específico para o domínio do conhecimento escolar e a gnoseologia marxista-leninista, considerando ainda a mediação exercida pela escola e o processo social de formação humana.

As inquietações teórico-práticas do período incentivaram as atividades de muitos pesquisadores, como Blonsky, Vigotsky, Dobrynin, Smirnov, Luria e Leontiev na busca de maior conhecimento sobre as relações entre ensino e desenvolvimento, entre linguagem e pensamento, entre memória e raciocínio, sobre conceituação, motivação etc.

Todo este debate pedagógico esteve também marcado por uma profunda preocupação ética com relação ao significado do trabalho na sociedade socialista, ao respeito pelo trabalhador, ao desenvolvimento de atitudes morais para com o trabalho e ao caráter humanista e coletivista do trabalho socialista. Foram estabelecidos alguns referenciais que ainda hoje continuam atuais e desafiadores.

REFERÊNCIAS

- BRICKMAN, W. W. Actitudes del Estado Soviético hacia John Dewey considerado como educador. *In*: Douglas E. L.; Arthur E. L. (compiladores). **John Dewey, visión y influencia de un pedagogo**. Buenos Aires, Editorial Nova, 1966.
- CHAPOVALENKO, S. G. (diretor de publicação). **L'Enseignement polytechnique en URSS**. Paris, Unesco, 1964.
- COLETIVO DE AUTORES SOVIÉTICOS. **Nadiezhdá Konstantinovna Krupskaya**. Havana, Editorial de Ciencias Sociales, 1987.
- KONSTANTINOV, N. A.; SAVICH, A. L.; SMIRNOV, M. T. **Problemas fundamentales de la pedagogía**. Ministério de Educación, República de Cuba, Departamento de Publicaciones, 1962.

- KRUPSKAIA, N. **Acerca de la educación comunista**. Moscou, Ediciones en Lenguas Extranjeras, s/d.
- KUZIN, N. P.; KOLMAKOVA, M. N.; RAVKIN, Z. I. Studies in the history of the school and the pedagogical thought of the peoples of the USSR, 1917-1941. **Soviet Education**, nov. 1982, V. XXV, Nº 1, dec. 1982, V. XXV, Nº 2.
- LÊNIN, V. I. **Sobre a educação**. Lisboa, Seara Nova, 1977, V. I.
- LÊNIN, V. I. **Sobre a educação**. Lisboa, Seara Nova, 1977, V. II.
- MACHADO, L. R. S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1989.
- MONOSZON, E. I. The establishment and development of soviet pedagogy. **Soviet Education**, nov. 1988, V. XXX, Nº 11.
- MONOSZON, E. I. The establishment and development of soviet pedagogy. **Soviet Education**, dec. 1988, V. XXX, Nº 12.
- MONOSZON, E. I. The establishment and development of soviet pedagogy. **Soviet Education**, jan. 1989, V. XXXI, Nº 1.
- SKATKIN, M. N. Soviet Experience in polytechnical education before the reform (1917-58). *In*: UNESCO. **Polytechnical Education in the USSR**, Paris, 1963.