

## **Politecnia e Instrução Profissional na Rússia Revolucionária**

Iziane Silvestre Nobre<sup>1</sup>

### **Resumo**

Este artigo é resultado da dissertação de mestrado na qual investigou-se a relação entre trabalho, práxis e escola como elementos de uma formação revolucionária. Neste sentido, uma das temáticas que transversa a toda essa discussão diz respeito aos pressupostos metodológicos do que seja politecnia e instrução profissional. Esse debate ganha relevância especialmente após 1921, no qual, houve um recuo estratégico após a implantação da Nova Política Econômica, modificando toda sua estrutura especialmente após a ascensão de Stalin ao poder, no qual predominou um formato de educação voltado especificamente para a formação de quadros e a dimensão político-social perdeu-se no burocratismo das instituições educativas, devido a ausência das bases materiais para o desenvolvimento das forças produtivas no qual atendessem as necessidades humanas em sua dimensão integral. Como centro desse debate, trazemos as contribuições de Pistrak (2015) e Shulgin (2013), ambos educadores soviéticos no período da Revolução Russa, porém, havia divergências cruciais no que tange ao conceito de politecnia e instrução profissional e como ela deve atender as necessidades de uma sociedade em transição.

**Palavras-chave:** Politecnia. Instrução Profissional. Rússia Revolucionária.

### **Polytechnic and Professional Instruction in Revolutionary Russia**

### **Abstract**

This article is based on master's dissertation on research in relation between work, praxis and school as elements of a revolutionary formation. This study, on the thematic that transseuropeous the subjectual to respect the assumptive methodological of that is politecnia and professional instruction. This debate is a 1921 event, in which there was a retreat after a new implementation of Political Economy, and there was a special change after Stalin's rise to power, without an education format specifically geared to the formation of cadres and the socio-political dimension disappeared in the bureaucracy of educational institutions due to the lack of material bases for the development of the productive forces not subordinated to human needs in their integral dimension. As the center's debate, we bring as supporters of Pistrak (2015) and Shulgin (2013), both Soviet educators in the period of the Russian Revolution, however, there were crucial divergences to the concept of polytechnics and professional collaboration and how it should meet the needs of a society in transition.

**Keywords:** Polytechnic. Professional Instruction. Revolutionary Russia.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Contato: izianesilvestre@yahoo.com.br.

## Introdução

Este artigo tem a proposta de discorrer acerca do tema da instrução profissional e da instrução politécnica, tendo como base as considerações marxianas para a educação. Nesse sentido, discutiremos o conceito de politecnia nos debates dos educadores soviéticos, especialmente as concepções de Pistrak e Shulgin.

Ambos os autores partem de perspectivas diferentes de politecnia; embora haja semelhanças na proposta pedagógica, os dois divergem, porque, em Pistrak, a politecnia aparece como o domínio técnico da atividade produtiva, já em Shulgin, assim como em Krupskaja, também aparece como uma possibilidade de articulação entre o campo e a cidade.

A educação politécnica no campo possui o objetivo de industrializá-lo e diminuir o fosso cultural que há entre os estudantes das escolas do campo e os da cidade. Dessa forma, *grosso modo*, quase não há divergência entre Pistrak e Shulgin, as diferenças entre eles aparecem na aplicabilidade da metodologia das escolas soviéticas. Enquanto o primeiro, após as reformas educacionais realizadas em 1926, concentra no trabalho produtivo as atividades escolares, o segundo aposta no trabalho político-social aliado ao trabalho produtivo na formação da consciência revolucionária. Nesse sentido, a dimensão conteudista das escolas se dilui para Pistrak (FREITAS, 2009) na metodologia dos complexos. Por sua vez, Shulgin (2013), discordando das deliberações do Comissariado da Educação, chamará a metodologia dos complexos de Pistrak como o “método dos sentados”, pelo fato de a escola não conseguir articular os conteúdos escolares às outras dimensões da vida do educando.

A retomada do debate da politecnia tem o objetivo de contribuir na discussão pertinente à instrução profissional, instrução politécnica e educação tecnológica na União Soviética e de compreender como esse debate ganhou corpo nas discussões teóricas dos educadores soviéticos. A retomada desse debate acentua as diferentes propostas e interpretações do que seja educação politécnica, evidencia as diferenças e as contradições entre os educadores, demonstra a influência do positivismo/Iluminismo nas políticas educacionais e demarca o tempo cronológico das principais modificações da politecnia no programa escolar soviético.

Numa perspectiva histórica dos processos educacionais soviéticos, a retomada desse debate nos permite ainda pensar numa proposta de educação revolucionária que abarque a integralidade do ser na sociedade capitalista a partir da relação entre trabalho,

ensino e práxis na teia das contradições dessa sociedade, não sendo apresentada, todavia, como a proposta que responde pelo processo formativo revolucionário da classe trabalhadora, mas como aquela que fomenta o debate progressista revolucionário, possibilitando a formação do sujeito revolucionário no interior da sociedade de classe. Nesse sentido, as experiências históricas de educação revolucionária nos ajudam a pensar numa educação que dialogue e procure superar as contradições do sistema capitalista no limiar entre o velho e o novo mundo.

Dessa forma, versaremos acerca do conceito de politecnia para os educadores soviéticos a fim de posteriormente demonstrar o momento em que o processo produtivo deu a tônica nas políticas educacionais, alterando a proposta politécnica para a instrução profissional.

### **A educação politécnica na transição revolucionária**

Shulgin (2013) utiliza uma terminologia designada por pedagogia do meio como aquela educação que atua nas contradições da sociedade. O autor, embora não tenha utilizado a palavra “práxis” em sua proposta formativa, deixa-nos explícito que o sistema politécnico sugerido por ele reporta-se a uma educação que integra trabalho, práxis e ensino numa vertente revolucionária.

Na visão de Shulgin (2013), a proposta politécnica corresponde a uma espécie de modelo de educação da sociedade comunista, por permitir que os jovens se familiarizem com todo o sistema de produção, permitindo-os que passem de um ramo a outro dependendo das necessidades da sociedade ou de suas próprias inclinações, libertando-os da unilateralidade. Porém, ela por si só é insuficiente, tendo em vista que a unilateralidade do homem não pode estar concentrada apenas no campo das ocupações.

Shulgin (2013, p. 84) reforça suas concepções com a crença de que “[...] uma sociedade organizada sob os moldes comunistas permitirá aos seus membros utilizar, sob todos os aspectos, as suas capacidades desenvolvidas de modo multilateral”. As habilidades aprendidas pelo homem no período da transição, enquanto subsistir o reino da necessidade, não são capazes de substituir a educação omnilateral, mas já se constituem em passos importantes e necessários rumo à educação omnilateral.

A politecnia, para Shulgin (2013), é uma preparação para a educação omnilateral, considerando-se que o sistema politécnico relaciona-se não apenas a uma formação pluriprofissional, mas já se constitui numa preparação importante, dado que

articula os aspectos teórico-práticos da formação, carregada do conteúdo político. Podemos supor que, nesse formato, a educação politécnica se articula à práxis, uma vez que a formação politécnica se refere à formação para os trabalhos produtivos e para os trabalhos socialmente necessários.

Conforme o autor, as divisões entre cidade e campo tendem a desaparecer à medida que as diferenças de classes são eliminadas. O fim das classes sociais garante, por sua vez, que as mesmas pessoas que realizam trabalhos na indústria saibam realizar trabalhos na agricultura, apresentando uma tendência de o trabalhador unilateral desaparecer consoante o fim dos antagonismos, devendo ser construído de forma simultânea no campo e na cidade (SHULGIN, 2013).

A confluência entre o pensamento de Shulgin com os de Krupskaja e Pistrak aparece na articulação dos trabalhos da fábrica mais à aprendizagem das técnicas agrícolas, porém os dois educadores não colocam abertamente a tendência do desaparecimento entre cidade e campo. Andrade (2011) sublinha que nos textos de Krupskaja aparece a articulação das escolas do campo com as escolas da cidade, através da Escola de Verão, como forma de diminuir a distância entre campo e cidade. A alternância articulada das aulas com os trabalhos artesanais e com aqueles das cooperativas agrícolas, cujo custo da instrução seria acordado com os operários, complementados por alunos, professores e funcionários, deveria suprir a necessidade dos moradores do campo ao acesso à cultura.

Para Pistrak, conforme salienta Freitas (2013, p. 9),

[...] a distinção entre cidade e campo é uma das peculiaridades a serem consideradas na criação prática da escola politécnica, e a produção agrícola constitui-se em um amplo e específico complexo tecnológico, podendo ser o ponto de partida da inserção nos processos produtivos nas escolas do campo.

Por outro lado, o conceito de instrução profissional, segundo Dore (2013), estava relacionado ao processo de produção artesanal. O profissional formado nesse formato era apenas um especialista que sabia dominar apenas uma técnica e/ou função de todo o processo produtivo. Andrade (2011) destaca que a instrução profissional para Krupskaja se referia ao domínio da técnica e dos meios de produção. Desse modo, podemos supor que esse formato de educação apenas contribuiu para formar profissionais unilaterais, possuindo ainda um agravante concernente ao aprofundamento da divisão social do trabalho. A divisão entre trabalho manual e intelectual continuaria a separar as atividades do homem que pensa daquelas do homem que executa, permanecendo a

opressão do homem sobre o homem, tendo em vista a permanência de uma hierarquia dentro do processo produtivo.

Na sociedade russa, a Nova Política Econômica veio para atender à finalidade imposta pelas contradições do contexto sócio-histórico. Conforme dissemos anteriormente, não havia profissionais especialistas, o que forçava a contratação imediata de especialistas burgueses ou não revolucionários para ocuparem postos de comando nas fábricas. Nesse sentido, as relações socioprodutivas permaneceram de natureza estranhada, submetidas às mesmas relações de hierarquia da sociedade burguesa.

De acordo com Tragtenberg (2007), com a morte de Lênin, ficava aberta a vaga da sucessão na direção do partido e conseqüentemente do Estado soviético. Stalin e Trotski eram os nomes mais indicados para substituir Lênin; entre os dois, a direção partidária escolheu o primeiro, por possuir um perfil mais centralizador, sendo, portanto, capaz de assegurar o prosseguimento da revolução, conforme avaliação do núcleo central do partido.

Em 1926, o programa escolar adotou a política de formação de quadros para as fábricas. O conteúdo político da formação escolar se perdeu na burocratização do partido, ao mesmo tempo que perdeu a articulação com os movimentos sociais, crescendo, com isso, a tendência da centralidade da formação para o trabalho no currículo escolar.

A extensão do território russo foi um fator agravante na organização das escolas-comunas. Por conta disso, as escolas do campo pareciam estar desarticuladas das escolas da cidade (Shulgin, 2013). Nelas, o trabalho produtivo não estava associado ao trabalho socialmente útil; havia uma distância entre os trabalhos do campo e os trabalhos da cidade, e os métodos adotados por Pistrak não estavam coadunados aos trabalhos da fábrica.

Percebemos que esse recuo nas políticas educacionais veio principalmente após a implantação da Nova Política Econômica. A partir dessas mudanças, conforme pontuamos, verificamos que houve a mudança do currículo nas escolas, a substituição do formato no ensino, culminando na Reforma Educacional de 1931, quando se estabeleceu que o programa de ensino se preocuparia com as disciplinas teóricas em um horário e com o trabalho em outro. Nesse formato, a união entre trabalho e ensino se deu de maneira fragmentada e separada dos outros aspectos que poderiam conferir à educação soviética uma tendência revolucionária.

Nessa direção, a escola não conseguiu se constituir como o centro cultural na vida dos estudantes, subsistindo ainda, por conta dessa fragilidade, uma lacuna ideológica entre os professores e os filhos dos trabalhadores. Os alunos, mesmo depois de alguns anos, ainda não tinham compreendido as maiores conquistas da revolução, dificultando a criação de alguns laços de companheirismo e cumplicidade entre eles (LILGE, 1988).

Com as mudanças impetradas pela Nova Política Econômica, quando a politecnicidade cedeu lugar ao ensino profissional, a formação, conforme Shulgin (2013), deixou de ser no trabalho e se transformou para o trabalho, resultando apenas no desenvolvimento de habilidades. O autor destaca que a aprendizagem das habilidades é necessária, não se constituindo, porém, em um objetivo em si mesmo. A aprendizagem das habilidades com ideias vazias abriga a contrarrevolução, por vezes a ideologia. Desse modo, a politecnicidade, na condição de propulsora da formação do homem multilateral, havia regredido, o que levou Shulgin (2013) a acusar que a escola tinha voltado a ser verbalista e escolástica. O autor observa que poucas crianças de 9 anos chegavam a concluir o curso, relatando que ainda existia uma lacuna ideológica muito grande entre os professores e os filhos dos trabalhadores.

Pistrak e Shulgin partiam do mesmo ponto de vista e do mesmo referencial teórico ao perceberem a desarticulação entre teoria e prática. De um lado, Pistrak acreditava que o Estado deveria extinguir-se somente depois que a classe trabalhadora firmasse seu poder como classe revolucionária (FREITAS, 2009); de outro, Shulgin esperava que o Estado e todos os seus aparelhos ideológicos fossem destruídos logo após a revolução. Se, de um lado, consoante Freitas (2009), Pistrak avaliava que a prática tinha se sobreposto à teoria, por outro lado, houve também uma debilitação na prática, à medida que o politecnismo não conseguiu superar a divisão entre trabalho manual e intelectual, tampouco realizou a superação das relações alienadas e estranhadas.

A politecnicidade, para Shulgin, correspondia à diminuição da distância entre o trabalho manual e o intelectual, entre o homem do campo e o homem citadino. O educador ressaltava que a escola politécnica nasceu na sociedade burguesa, mas foi no período da transição que ela se desenvolveu a serviço da classe trabalhadora, surgindo a possibilidade de o homem se desenvolver plenamente.

Shulgin sugeria que a politecnicidade, nos moldes aqui expostos, era uma espécie de etapa para o que compreendemos em Marx como educação omnilateral. O entendimento

de politecnicidade do educador ampliou-se na medida em que suplantava a dimensão pedagógica do trabalho com as diversas esferas da vida do ser social, articulando teoria e prática numa relação dialética e contínua. As críticas do autor à educação politécnica de Pistrak diziam respeito à redução do ensino politécnico, ao aprendizado de técnicas referentes ao artesanato múltiplo. Dessa forma, reduziam-se as possibilidades do politecnismo no período da transição. Tal concepção, na visão de Shulgin (2013), impedia uma relação orgânica do programa escolar com o trabalho, contribuindo sobremaneira para a ampliação da distância do campo e da cidade.

O autor destacava que essa concepção de politecnicidade se distanciava da proposta elaborada por Marx e Engels. Para ele,

De fato, enquanto Marx e Engels falam em relação à escola politécnica, eles mencionaram aquela etapa do desenvolvimento da sociedade humana em que não haverá cidade e campo com suas relações, quando será fácil passar os meninos de um trabalho para outro – hoje seria o trabalho agrícola, amanhã a produção na fábrica, no dia seguinte o trabalho puramente teórico etc. E temos nós esta oportunidade? Não! Temos cidade e campo, é evidente, e isso permite uma vasta área de trabalho: para as crianças do campo na fábrica, para as urbanas, na agricultura. Sim, e o próprio trabalho no campo é também primitivo. E na cidade? Será que podemos passar todos os meninos pela fábrica para ensiná-los? Então a monotonia da vida rural sente a desconexão da vida mundial; isso não pode ser ignorado, mas o nosso programa naturalmente introduz as crianças nas relações de trabalho. (SHULGIN, 2013, p. 106).

Para Shulgin (2013), o politecnismo é um sistema inteiro de reeducação das massas. A politecnicidade nasceu no interior da fábrica, dentro da sociabilidade burguesa, mas foi no período da transição que ela se desenvolveu plenamente. O autor acreditava que, trabalhando as diversas possibilidades advindas do politecnismo, isso seria um indicador de extinção do fosso de distância entre cidade e campo, constituindo-se num dos primeiros a defender a pedagogia do campo. O autor defendia que a necessidade de formar especialistas não impedia a ampliação da cultura geral para todos os trabalhadores. Dessa forma, a educação politécnica não prejudicava a necessidade da produção.

Contudo, o que podemos observar como um entrave ao pleno desenvolvimento da educação nesse formato foram as inúmeras dificuldades materiais, a falta de recursos econômicos, tecnológicos e humanos aptos a atenderem às enormes demandas da população, a resistência e boicote de parte dos profissionais, entre outros. As privações impostas pelo contexto socioeconômico sufocaram as possibilidades educativas emancipatórias, notadas principalmente após a implantação da Nova Política

Econômica. A aceleração do desenvolvimento econômico e seu regresso para uma forma de capitalismo de Estado (OYAMA, 2010) fizeram com que a educação para o desenvolvimento de uma consciência socialista sucumbisse, passando a atuar prioritariamente na formação de quadros para a ocupação de postos nas fábricas e empresas.

No IX Congresso do Partido Comunista em 1920, demonstraram-se as modificações no programa escolar soviético da seguinte forma:

O IX Congresso considera que a tarefa do Comissariado do Povo para a Instrução Pública no novo período consiste em formar, no prazo mais curto possível, especialistas de todos os ramos provenientes dos operários e camponeses, e propõe que se reforcem ainda mais os vínculos da instrução escolar e extraescolar com as tarefas econômicas atuais tanto de toda a República como de cada região e cada localidade. Em particular, o IX Congresso dos Sovietes estabelece que está ainda longe de ser suficiente tudo o que se fez para cumprir o acordo do VIII Congresso dos Sovietes sobre a propaganda do plano de eletrificação da Rússia e exige que em cada central elétrica se celebrem regularmente, mediante a mobilização de todas as forças idôneas, palestras, conferências e aulas práticas, a fim de dar a conhecer aos operários e camponeses a eletricidade, a sua importância e o plano de eletrificação; nos distritos onde não existe ainda nenhuma central elétrica, é preciso construir com a maior rapidez possível centrais elétricas, mesmo que pequenas, as quais deverão converter-se no centro local da indicada atividade de propaganda, instrução e estímulo de toda a iniciativa neste campo. (OYAMA, 2010, p. 117).

Bittar e Ferreira Júnior (2011) advogam a favor de Lênin, afirmando que este fez uma análise fidedigna do método de Marx ao indicar que a condição necessária para o desenvolvimento do socialismo seria o aumento da produtividade do trabalho e também o processo de eletrificação do país. Por sua vez, Oyama (2010) defende que já havia uma correspondência entre o sistema produtivo e o sistema educacional antes de 1921. Após essa data, essa correspondência se afunilou, havendo, por conseguinte, uma sobreposição da técnica em detrimento de uma educação para a elevação do espírito. Lilge (1988) afirma que Lênin negligenciou a educação, chamando-o de pragmático por ter se voltado para a educação do concreto, transformando a educação num utilitarismo míope, direcionando-a ao atendimento específico das necessidades da indústria. Segundo o referido autor, Lênin, ainda em 1918, já recomendara a leitura do sistema Taylor nas escolas; por essa razão, a crítica de Lilge se torna mais enfática.

Contudo, é importante considerar os avanços da educação nesse período. Mesmo com todas as condições adversas: carências materiais, falta de professores, dentre outras, a palavra “negligente” não parece adequada. Lênin destinou ao Narkompros a tarefa de alavancar o sistema educacional, enquanto ele se dedicou a todos os outros

problemas daquela sociedade. Apesar do seu suposto afastamento dos assuntos educacionais, Lênin não deixou de ter uma influência determinante na definição das políticas educacionais.

Em 1921, a União Soviética tinha acabado de sair de uma intensa guerra civil que havia deixado milhões de mortos, em sua maioria de fome. A pobreza era agravada pelo bloqueio econômico e político dos países imperialistas. O progresso econômico estava bastante lento e a solução para resolver esse impasse seria com a intensificação da formação para o trabalho. A partir daqui, Dore (2013) acentua que o princípio da união trabalho e ensino se bifurcou em duas tendências: a instrução politécnica e a instrução profissional.

A implantação da Nova Política Econômica ocasionou, dentre outras coisas, a inserção precoce das crianças no trabalho produtivo, a redução da formação geral em dois anos e a substituição da escola politécnica pela escola monotécnica. Dore (2013), Lilge (1988) e Oyama (2010) dissertam na mesma direção, salientando que Lênin lamentou esse recuo, porém o considerou necessário, tendo em vista que, “[...] sem o aumento da produção, a revolução não venceria” (Bittar & Ferreira Júnior, 2011, p. 383). Lilge (1988 p. 6) ressalta que, durante a última parte da Nova Política Econômica, a educação politécnica teve poucos avanços, “[...] poucos estudantes se engajavam no trabalho manual”. A partir do predomínio da instrução profissional em detrimento da instrução politécnica, Shulgin, segundo Lilge (1988), indicou que as escolas soviéticas regrediram ao verbalismo e ao escolasticismo, persistindo uma lacuna ideológica entre os professores e os filhos da classe trabalhadora.

Conforme Lilge (1988, p. 6), para Shulgin, “A educação continuava ineficaz no combate às relações burguesas degradantes entre os sexos”. O educador seguia com suas críticas afirmando que a escola continuava deslocada da vida social, o que demonstrava a incapacidade dessa instituição em construir as relações de companheirismo. Após a Nova Política Econômica, no tocante à organização das escolas, Freitas (2009) assinala que houve uma divisão do Conselho Estatal Científico em duas fases distintas depois de 1929: na primeira, ganharam destaque a teoria da eliminação da escola e a supremacia dos projetos da Escola Nova; na segunda, elaborou-se a compilação das críticas contra o método dos complexos, desembocando na Reforma Educacional realizada em 1931.

Pistrak concluiu que o fracasso do método dos complexos deveu-se à limitação do estudo dos temas dos complexos, o que resultou no método de estudos verbalista. A

crítica de Shulgin ao método dos complexos dava-se pela falta de conexão dos estudos com as tarefas práticas e pelo isolamento da escola com relação à vida. Nessa perspectiva, para o autor, a escola passava a adquirir uma relação central no processo de ensino-aprendizagem, quando deveria ser uma assistente no processo de formação, devendo ajudar o partido e o poder soviético a realizarem o trabalho socialmente necessário.

Pistrak apoiou a reforma educacional de 1931, descartando completamente as proposições de Shulgin. Nessa reforma, reafirmou-se o papel da escola no processo de difusão do conhecimento, bem como o papel do professor, deliberando acerca de “[...] programas estáveis pelo sistema de disciplinas, que deram um círculo de conhecimentos sistemáticos bem definidos” (Freitas, 2009, p. 62). Em 1932, houve a retomada da forma de organização do trabalho escolar, culminando numa total descaracterização da proposta inicial da escola.

Na Reforma Educacional de 1931, Freitas (2009) assinala que ocorreram grandes mudanças na política educacional soviética, principalmente quanto à questão do método dos complexos, levando a um longo debate sobre o método entre Pistrak e Shulgin, ocasionando o rompimento de Shulgin com o Narkompros. Consoante a avaliação de Pistrak em 1934, em livro não publicado no Brasil (Freitas, 2009), o educador destacou que a escola supervalorizou a prática em detrimento da teoria, redundando no retorno da escola ao modelo antigo, no ensino das disciplinas teóricas em um horário e no ensino pelo trabalho em outro.

É importante destacar que, antes mesmo dessa reforma, Shulgin (2013) já proferia duras críticas à condução do método dos complexos. O autor o satirizava, enfatizando que o “método dos complexos” deveria se chamar “método dos sentados”, levando-nos a questionar se as mudanças ocorridas em 1921 não estavam conduzindo necessariamente à Reforma Educacional de 1931, com a centralização do trabalho em detrimento das outras práxis sociais. O retorno da escola ao modelo tradicional nos suscita algumas reflexões atinentes ao processo de ensino-aprendizagem, porque se, por um lado, havia uma valorização excessiva do campo prático, por outro, a escola, ao não fazer as mediações com as outras práxis sociais, não conseguia proporcionar um ensino em consonância com os elementos que conduziam a uma formação revolucionária.

Nesse formato, a necessidade da produção se sobrepunha à necessidade de formar a consciência revolucionária, quando deveria haver um encadeamento entre teoria e prática, e a prática não apenas relacionada ao trabalho produtivo, mas à práxis

em seu sentido mais amplo, em ligação direta com a necessidade de formar lutadores e construtores de uma nova sociedade.

Shulgin (2013) destacava as melhorias na educação ao mesmo tempo que lamentava os poucos avanços na construção de um processo educativo ampliado. Para ele,

Não há dúvida de que a escola de massas fez e faz muito no sentido da introdução dos programas da Comissão Científica Estatal (GUS), mas estes são os primeiros passos tímidos. As dificuldades são muitas: a escola é demasiadamente pobre, tem muitos estudantes no grupo, muitos grupos para um único professor, o professor não está totalmente preparado e, às vezes, em muitas coisas – e coisas básicas – não concorda com a Comissão Científica Estatal (embora sejam minoria, eles ainda existem). E, então, surgem em cena desvios e desviozinhos: os programas da Comissão Científica Estatal tentam – e com sucesso – fazer a escola funcionar como antes. Tudo parece bem do lado de fora, tudo está em seu lugar: há complexos e material local, e é como se os estudantes tivessem conhecimentos, mas, apesar de tudo isso, é apenas aparência: na realidade, não há nada. Não tem essência, não há conexão com as tarefas práticas, não há estudo prático, habilidade. A escola está isolada e, no entanto, nela existem os Programas da Comissão Científica Estatal. Estou referindo-me aos assim chamados complexos sentados. (SHULGIN, 2013, p. 45).

O autor criticava a falta de organicidade entre o trabalho desenvolvido na escola, nas fábricas e nos movimentos sociais, que se dava como momentos separados e não articulados com a vida social do estudante. Essa falta de organicidade refletia-se diretamente nos trabalhos sociais do campo e da cidade:

Somos forçados no campo a nos limitar a um tipo de trabalho, e na cidade a outro. Isso impede de se ligar todo o trabalho educativo com o trabalho. Quase a metade do programa está suspenso no ar. E este trabalho, especialmente no campo, fica em um nível muito baixo de desenvolvimento tecnológico, quase primitivo, e em alguns casos é quase medieval em uma série de lugares. E isso novamente quebra a conexão necessária; introduz uma nova restrição. Neste sentido, dizemos que não existem as premissas necessárias. Elas existirão na sociedade comunista. (SHULGIN, 2013, p. 84).

Shulgin (2013) se referia a Marx para provar que o desenvolvimento das forças produtivas faz eliminar a diferença existente entre campo e cidade. Suas críticas a Pistrak apontavam na perspectiva de que os trabalhos realizados no campo não possuíam conexão com a cidade. Nessa direção, a escola não conseguiu se constituir como o centro cultural na vida dos discentes e, por conta dessa fragilidade, ainda subsistia uma lacuna ideológica entre os professores e os filhos dos trabalhadores. Os alunos, mesmo depois de alguns anos, ainda não tinham compreendido as maiores conquistas da revolução, dificultando a criação de alguns laços de companheirismo e cumplicidade entre eles (LILGE, 1988).

É importante pontuar que, dentro daquele contexto histórico da Nova Política Econômica, o maior agravante se deu na acentuação da formação para o trabalho em detrimento da formação da consciência revolucionária, articulada com as diversas práxis sociais. À medida que ocorria um recuo na proposta formativa, percebemos que a resistência ideológica se acentuava, abrindo espaços para fomentar as mais diversas ideologias, especialmente as conservadoras.

A formação para o trabalho, por si só, é incapaz de promover os laços revolucionários e a formação dos laços revolucionários, necessitando, por isso, da articulação da práxis combinada com a instrução e a formação pelo trabalho nos mais diversos espaços organizativos da classe trabalhadora.

Nesse período, o debate acerca da instrução profissional e da formação politécnica ganhava corpo entre os educadores soviéticos, não existindo, inclusive, um consenso referente às propostas entre eles, havendo divergência, por exemplo, em torno do que significava uma formação politécnica. O consenso que existia, no entanto, era sobre os princípios de uma educação socialista, porém os autores discordavam da maneira que executavam o método dos complexos, além do que o cotidiano das escolas e fábricas, somado à necessidade do desenvolvimento das forças produtivas, por uma questão concreta, haja vista todos os problemas socioeconômicos existentes, obrigou-os a fazerem modificações na forma, atendendo a uma necessidade econômica e relegando a segundo plano a necessidade da transformação na estrutura ideológica, tendo em vista que o acirramento político entre as grandes forças políticas continuava latente.

Entre os debates vigentes, Dore (2013, p. 72) situa o debate realizado por Blonski no qual o autor considera que a escola do trabalho “[...] poderia se converter numa escola de formação e de educação pelo trabalho na medida em que cada membro do coletivo se aperfeiçoasse tecnicamente empregando as distintas ferramentas necessárias para os diversos tipos de trabalho”. A autora pontua que o educador citado mistura ideias espontaneístas e uma visão economicista do marxismo.

A percepção do educador Blonski não se coaduna com a dos demais educadores: Pistrak e Shulgin, por exemplo. É importante salientarmos ainda que existiam divergências teórico-metodológicas entre ambos os educadores: apesar de partirem do método dos complexos para compreenderem a realidade e contribuírem com a auto-organização dos alunos, a divergência entre eles se concentrava na abordagem do método. Em um primeiro momento, Pistrak e Shulgin pareciam convergir em diversos aspectos, porém as contradições começaram a aparecer principalmente após as reformas

educacionais advindas da implantação da Nova Política Econômica, cujas críticas circulavam em torno da devida falta de articulação entre teoria e prática. Enquanto o primeiro considerava a importância da relação entre escola e fábrica na elaboração dos fundamentos da pedagogia socialista, o segundo reiterava e acrescentava o trabalho social com a comunidade, elaborando a necessidade de a escola ser agente secundária nos processos educativos, considerando-se que o sujeito revolucionário é formado nos mais diversos espaços formativos, compreendendo a escola, a fábrica e o envolvimento com toda a práxis social pedagógica dentro da comunidade.

Partindo desse ponto de vista, vê-se que trabalho, práxis e escola estavam interligados, além do fato de que atendiam às necessidades socioeconômicas ao mesmo tempo que atendiam a uma necessidade de transformação subjetiva, tendo em vista os entraves ideológicos que persistiam numa sociedade em transição. Todo esse sistema educativo era para o autor o que ele compreendia por politecnismo. Nesse sentido, a noção de politecnismo se referia a um sistema bem mais ampliado que fazia dialogar trabalho e práxis social, colocando a categoria trabalho em três grupos distintos: trabalho produtivo, trabalho político-educacional e trabalho sanitário-higiênico. É significativo reiterarmos ainda que a categoria trabalho, dentro das elaborações realizadas por Shulgin, poderia ser substituída por práxis social, por se constituir como o conjunto das atividades humanas (VÁSQUEZ, 2011).

O educador considerava essa articulação importante, haja vista o fato de que o conhecimento aprendido na escola deveria estar a serviço da população adulta, tornando-se, assim, socialmente necessário (SHULGIN, 2013), justificando ainda que essa práxis social mediasse a articulação dialética que deveria existir entre o local e o global, propiciando que as atividades escolares contribuíssem efetivamente não somente na transmissão dos conhecimentos técnico-científicos, mas se convertessem numa prática pedagógica transformadora à proporção que o plano econômico se fundisse ao plano escolar. Dessa maneira, trabalho, práxis e escola se vinculavam como categorias de mediação fundamentais na superação dos estranhamentos que ainda subsistiam naquela sociedade.

Portanto, quando pensamos em uma pedagogia do meio para atuar no seio da sociedade agonizante, compreendemos que, para além da proposta de unir trabalho e ensino, é necessário incluir a práxis político-pedagógica como aquela que ajudará na formação dos laços revolucionários importantes na construção de uma nova cultura.

## Considerações finais

O ponto mais difícil sobre o qual refletir neste debate da politecnia e da instrução profissional na União Soviética diz respeito às problemáticas que têm sua raiz na historiografia da base socioeconômica russa, ademais da compreensão de que a politecnia não é meramente uma formação profissional, mas corresponde a um sistema bem mais ampliado de educação.

O segundo aspecto que devemos considerar nos estudos acerca da educação soviética é o fato de que eles estavam em um processo de transição revolucionária. Por essa razão, elegemos o ano de 1921 como um marco em que, após a implantação da Nova Política Econômica, o recuo nos processos educativos ocorreu, especialmente na política de formação de quadros especialistas para atuarem nas fábricas, utilizando, para isso, os mesmos métodos burgueses, conferindo destaque à implantação do taylorismo, permanecendo a divisão social do trabalho e o estranhamento decorrente das relações de produção.

O terceiro aspecto que devemos considerar é a limitação dada pela realidade objetiva, ocasionando uma educação para suprir a carência do concreto, em vez de apontar para uma direção efetivamente revolucionária. Uma transformação social em que a base socioproductiva reproduz os estranhamentos não pode hastear a bandeira de uma sociedade livre, autogestionária e revolucionária.

## Referências

- Andrade, Ricardo Adriano de. Notas sobre a educação na obra de Lênin. **Revista Histedbr**, 11(41e), 210-224, 2011.
- Bittar, Marisa, & Ferreira Júnior, Amarílio. A educação na Rússia de Lênin. **Revista Histedbr**, 11(41e), 377-396, 2011.
- Dore, Rosemary. O debate sobre o conceito de escola do trabalho na Revolução Soviética. In: Menezes Neto, Antonio Julio (Org.). **Socialismo e educação** (pp. 65-84). Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.
- Freitas, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando um conceito. In: Pistrak, Moisey Mikhaylovich (Org.). **A escola-comuna** (pp. 7-108). São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- Lilge, Frederic. Lênin e a política de educação. **Educação & Realidade**, 13(2), 3-22, 1988.
- Oyama, Edison Riuitiro. **Lênin, Educação e Revolução na República dos Sovietes**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.
- Pistrak, Moisey M. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

Pistrak, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Shulgin, Viktor N. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

Tragtenberg, Maurício. **A Revolução Russa**. São Paulo, Unesp, 2007.

Vásquez, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.