

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO SOB A ÓTICA DE PASCHOAL LEMME: O ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL NA OBRA A EDUCAÇÃO NA URSS – 1953

LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DIDÁCTICO DESDE LA PERSPECTIVA DE PASCHOAL LEMME: LA EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL EM LA OBRA A EDUCAÇÃO NA URSS – 1953

THE ORGANIZATION OF DIDACTIC WORK UNDER PASCHOAL LEMME'S PERSPECTIVE: TECHNICAL-PROFESSIONAL EDUCATION IN THE WORK A EDUCAÇÃO NA URSS – 1953

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i1.54311>

Acione Leite Cremonesi¹

Carla Villamaina Centeno²

Resumo: Este artigo analisa o pensamento do educador Paschoal Lemme (1904-1997) acerca da organização do trabalho didático no ensino técnico-profissional, exposto em sua obra **A Educação na URSS – 1953**. A fundamentação teórica consiste na Ciência da História. Para Lemme havia uma diferença abissal entre o ensino profissional soviético e o brasileiro. O ensino profissionalizante no Brasil era abstrato e dualista. Lemme demonstrou o investimento material e humano na educação soviética como um todo e expôs a contribuição para a educação universal. Defendeu que a ciência e a técnica fossem utilizadas no ensino para libertação humana.

Palavras-chave: Organização do Trabalho Didático. Paschoal Lemme. Intelectuais. Ensino Técnico-Profissional. Educação Soviética.

Resumen: Este artículo analiza el pensamiento del educador Paschoal Lemme (1904-1997) sobre la organización del trabajo didáctico (OTD) en la enseñanza técnico-profesional, expuesto en su obra **A Educação na U.R.S.S. – 1953**. La base teórica está constituida por la Ciencia de la Historia. Para Lemme, había una diferencia abismal entre la educación profesional soviética y la brasileña. La educación vocacional en Brasil era abstracta y dualista. Lemme demostró la inversión material y humana en la educación soviética en su conjunto y expuso la contribución a la educación universal. Defendió que la ciencia y la técnica debían servir para liberación humana.

Palabras clave: Organización del Trabajo Didáctico. Paschoal Lemme. Intelectuales. Enseñanza Técnica y Profesional. Educación soviética.

Abstract: Current paper analyzes the thoughts of educator Paschoal Lemme (1904-1997) about the organization of didactic work in technical-vocational education, presented in his work **A Educação na**

URSS - 1953. The theory that guided the analysis is the *Ciência da História*. According to Lemme, there was an abysmal difference between the Soviet and the Brazilian professional education. The Professional Education in Brazil was abstract and fragmented. Lemme demonstrated the material and human investment in Soviet education as a whole and exposed its contribution to universal education. He argued that science and technology should be used in teaching for human liberation.

Keywords: Organization of Didactic Work. Paschoal Lemme. Intellectuals. Technical-vocational education. Soviet Education.

Introdução

O presente artigo analisa a concepção do educador brasileiro Paschoal Lemme sobre a organização do trabalho didático no ensino técnico-profissional, descrita em sua obra **A Educação na U.R.S.S. – 1953, primeira edição**.

Paschoal Lemme (Rio de Janeiro, 1904-1997) atuou no campo educacional entre os anos 1920 e 1960, participando ativamente de importantes movimentos políticos³. Iniciou sua carreira de educador em 1924, quando foi nomeado professor adjunto de uma escola rural carioca. Contribuiu com a administração pública da educação em 1930, quando foi convidado a compor a equipe responsável pelas reformas de Fernando Azevedo na diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal e depois, em 1932, na administração de Anísio Teixeira, na mesma diretoria.

Atuou junto a escolanovistas em um momento histórico em que estes buscavam a construção de uma “nova educação” para o Brasil (BRANDÃO, 1999). Lemme compartilhou práticas pedagógicas escolanovistas (CENTENO, 2016), mas diferiu-se no que diz respeito às questões ideológicas (CENTENO, 2017a, p. 51). O educador possuía uma concepção diferente com relação às transformações sociais, fruto de sua adesão ao marxismo e de sua aproximação com o PCB. Intercedeu por uma educação mais ampla, com o desenvolvimento da ciência e da cultura, lutando pelo que denominou de “educação política”, ou seja, uma educação voltada à consciência de classe (LEMME, 2004a, p.64).

A crítica ao ensino como um todo e ao técnico-profissional se dirigiu ao idealismo do pensamento liberal que concebia a educação como redentora social. Também teceu críticas à dualidade da estrutura do ensino no Brasil que não havia unificado a educação, acentuando ainda mais a divisão de classes sociais, que já se expressava na sociedade. Sua experiência com a educação de adultos e com a educação técnica-profissional, foi uma das mais significativas na sua carreira pela importância e significado que assumiu (PAIVA, 1985, p. 170-171).

Em 1953, a pedido do Sindicato dos Professores do Distrito Federal, participou da Conferência Mundial de Educadores realizada em julho de 1953, em Viena. Lá foi convidado para visitar a URSS e conhecer o sistema escolar. É resultado dessa visita a elaboração da obra **A Educação na U.R.S.S.**, publicada pela Editorial Vitória Ltda⁴, em 1955. Foi o primeiro texto a trazer para o Brasil o conceito de politecnia na perspectiva marxista, porém, como afirma Rodrigues (2009), não alcançou repercussão no pensamento pedagógico, à época.

A Educação na U.R.S.S é uma fonte riquíssima de interpretação de um momento peculiar da história universal. Junto a outras obras de intelectuais que visitaram a União Soviética⁵ contribui também para a reflexão das contradições e das conquistas do socialismo na história da humanidade.

Frisamos que a retomada das ideias e das práticas de Lemme no momento histórico presente, contribuem para debater algumas questões, todas elas relacionadas. Uma delas, e a mais abrangente, é a relação entre a educação e o modo de produção capitalista. A educação é determinada, em última instância, pelas condições materiais concretas da sociedade, através das quais os homens organizam a produção e, ao mesmo tempo, se reproduzem, transformando a sociedade e a si próprios. Ela é parte integrante da cultura, por meio da qual os intelectuais organizam a teia de crenças e as relações sociais institucionais, ou seja, a hegemonia (GRAMSCI, 1995). Consideramos que são relações contraditórias, no sentido dialético, síntese de múltiplas determinações, e podem ser modificadas por meio da luta que é expressa na luta de classes, ainda que, em última instância, as condições materiais direcionem.

Outra, mais específica, também incluída nessa questão mais ampla, diz respeito ao debate sobre as chamadas pedagogias nova e tradicional e suas práticas. Nos trabalhos encontrados sobre Paschoal Lemme não há uma discussão mais extensa e aprofundada sobre as práticas e os limites da escola nova no Brasil e acerca do educador, em relevo nesse artigo. Ou, dizendo de outro modo, não problematizam de que maneira Lemme incorporou as ideias e as práticas da escola nova e o que realmente ele adotou no trabalho pedagógico e não somente o que defendeu ideologicamente. E, por fim, a última diz respeito à educação na URSS e a organização do trabalho didático a partir dos anos 1930, questão que ainda permanece aberta, já que não há muitas fontes e trabalhos que descrevem e interpretam esse momento histórico.

A concepção adotada, no presente trabalho, parte do pressuposto de que a história não é fruto de atitudes individuais de políticos, de personalidades ou da vontade do Estado e, sim, fruto dos embates dos homens em seu conjunto, pela luta de classes, não existe “consciência pura”, desvinculada da práxis material. Entendemos a história como totalidade, tal como Marx e Engels a conceberam em *A ideologia alemã*. (MARX, 1986, p. 55)

Esta concepção de história consiste, pois em expor o processo real de produção, partindo da produção material da vida imediata; e em conceber a forma de intercâmbio conectada a este modo de produção e por ele engendrada (ou seja a sociedade civil em suas diferentes fases) como o fundamento de toda a história, apresentando-a em sua ação enquanto Estado e explicando a partir dela o conjunto dos diversos produtos teóricos e formas de consciência – religião moral etc – assim como em seguir seu processo de nascimento a partir desses produtos; o que permite então, naturalmente, expor a coisa em sua totalidade (e também, por isso mesmo, examinar a ação recíproca entre estes diferentes aspectos).

Esclarecemos, também, que a organização do trabalho didático, categoria analítica utilizada, foi concebida por Alves (2006) é fundamentada na ciência da história, na categoria trabalho (MARX e ENGELS, 1986) e na releitura de **Didáctica Magna** de Comenius (1976)

São raras as iniciativas direcionadas ao tratamento teórico do trabalho didático. Os manuais e as obras especializadas que abordam a temática vêm sendo produzidos, sobretudo, nas áreas de didática e de metodologia do ensino. Mas, de forma dominante, nessas áreas a discussão em referência centra-se na prescrição de fórmulas de planejamento, execução e avaliação, justificadas pela intenção de modernizar o ensino (ALVES, 2010, p. 41).

Alves constatou que a proposta educacional idealizada por Comenius se fundamentava na manufatura que superou a organização artesanal. A manufatura institui “a divisão do trabalho num processo de produção, ou desenvolve a divisão do trabalho já existente” (MARX, 2013, p. 514). Para isso, a manufatura reúne “ofícios que até então eram separados [...]” (idem, *Ibidem*). Contudo, “seja qual for seu ponto de partida particular, sua configuração final é a mesma: um mecanismo de produção, cujos órgãos são seres humanos” (idem, *Ibidem*).

Comenius engendrou a escola moderna, na qual o objetivo era “ensinar tudo a todos”. Para cumprir a universalização pensou em inserir na escola a divisão do trabalho, como já observada na produção de mercadorias. Propôs a substituição do preceptor por um profissional especializado, o atendimento coletivo, um espaço específico e o conhecimento simplificado, veiculado por um manual didático, ferramenta que substituiria os clássicos e o conhecimento ministrado pelo mestre. A adoção desse instrumento e da universalização da escola ocorreu mais tarde, a partir do século XIX se intensificando sobretudo a partir do século XX. Segundo Alves (2005) tornou-se, praticamente, o único instrumento utilizado em sala de aula e torna-se, também, o instrumento de formação do educador:

Essa simplificação, tão decantada por Comenius, realizava o barateamento dos serviços escolares, em especial pela diminuição do salário do professor, contrapartida necessária à universalização do atendimento educacional. Contudo, o exame detalhado desse relevante processo de expropriação do conhecimento do trabalhador da educação ainda está por ser feito (ALVES, 2010, p. 55)

O estudo da obra comeniana levou Alves (2005) à formulação da categoria “organização do trabalho didático” sendo seus elementos constitutivos descritos a seguir:

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de ‘organização do trabalho didático’ envolve, sistematicamente, três aspectos:

- a) ela é, sempre, uma ‘relação educativa’ que coloca, frente a frente, uma ‘forma histórica de educador’, de um lado, e uma ‘forma histórica de educando (s)’, de outro;
- b) realiza-se com a ‘mediação’ de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento;
- c) e implica um ‘espaço físico’ com características peculiares, onde ocorre (ALVES, 2005, p.10).

Alves ainda acentua que a organização do trabalho didático é uma categoria de análise para o âmbito da educação, visto que:

[...] constitui-se, conceitualmente, nos limites de outras categorias mais centrais, tais como trabalho e organização técnica do trabalho, e as implica. [...] Portanto, ao estudioso que celebra o trabalho como uma categoria fundamental para o entendimento das relações sociais, só pode se afigurar desejável e promissora a iniciativa de se investigar a educação e a escola com base no trabalho didático. (Idem, *Ibidem*).

Feitas essas considerações torna-se necessário elucidar que Comenius estava interessado na proposta mais abrangente de instrução para todos e não discutiu o ensino técnico-profissional; não havia essa especificação, inclusive. A principal questão nesse trabalho é discutir a organização do trabalho didático encontrada na abordagem de Paschoal Lemme.

O ensino técnico-profissional no Brasil: marcos principais

A implantação oficial do ensino técnico-profissional desenvolveu-se no Rio de Janeiro, em 1906, quando Nilo Peçanha, na Presidência do Estado do Rio de Janeiro, criou quatro escolas profissionalizantes, três delas para o ensino de ofícios e uma para aprendizagem agrícola (BRASIL, 2007, p.2). Em 1909, Nilo Peçanha, já na Presidência da República, promove a instalação de dezenove escolas profissionalizantes nas capitais dos estados, conhecidas como Escolas de Aprendizes Artífices destinadas ao “ensino industrial” (BRASIL, 2007, p.2), “nos mesmos moldes dos Liceus de Artes e Ofícios e custeadas pelo Estado” (MÜLLER, 2010, p.195).

Após o golpe de 1930, o denominado “movimento revolucionário”⁶ marca a oposição entre o modelo agroexportador e o industrial, sendo essa “controlada com a posse de Getúlio Vargas e a elevação de diferentes frações da classe dominante ao poder” (COSTA, 2017, p.14). Por sua vez, o desenvolvimento industrial inicia a mudança da base econômica, política e social do campo para a cidade, repercutindo na realidade da educação.

Implantada em 1931, a Reforma Francisco Campos⁷ centralizou para a administração federal os cursos superiores, o ensino secundário e o ensino comercial. O ensino primário ou elementar e o ensino normal permaneceram sob responsabilidade dos estados e municípios e eram os mais procurados pela classe trabalhadora.

Ainda em 1931, o IDORT- Instituto de Organização Racional do Trabalho instituiu cursos de formação profissional em parceria com empresas. Sua criação teve apoio da Associação Comercial de São Paulo e da CNI - Confederação Nacional da Indústria, ou seja, “[...]divulgar o processo de trabalho apregoado por Taylor, apresentando o taylorismo como remédio para redução de custos e aumento na produtividade das empresas”. (MÜLLER, 2010, p.197).

Para Muller (2009), o modelo taylorista implantado no Brasil foi ajustado. Essa autora alinha esse modelo absorvido pelo Brasil de “taylorismo tropical”:

[...] contrasta com alguns procedimentos centrais do taylorismo tradicional ao permitir que o operário conheça várias partes do processo de produção, além de conectar essa formação à educação geral. Outra diferença notada é que no taylorismo tradicional as fábricas eram organizadas de modo fortemente hierarquizado com pouco ou nenhum contato entre os operários, o que não se configurou com tanto rigor no modelo brasileiro. Além disso, no lugar de incentivos financeiros e bônus aos que mais produziam, característicos do taylorismo tradicional, no Brasil o controle era feito através de uma vigilância estrita e ameaças de demissões (MÜLLER, 2009b, p. 130-131).

Apesar de haver uma sinalização para a ampliação desse ramo, “o ensino técnico profissional [...] cresceu de 100 para 158, enquanto que o secundário, de 100 para 192” (IBGE, 1937 e 1939-40 *apud*, RIBEIRO, 1998, p. 122)

A partir de década de 1940, ainda durante o governo Vargas, ocorreu “o impulso inédito à industrialização através da criação da CSN – Companhia Siderúrgica Nacional e da Petrobrás, para exploração e refino de petróleo” (MULLER, 2009, p.15). Essa conjuntura impulsionou significativas alterações no âmbito da educação, a partir da implantação da Reforma Capanema⁸ (MÜLLER, 2010, *Germinar: marxismo e educação em debate, Salvador, v.16, n.1, p. 744-766, abr. 2024.* ISSN: 2175-5604 748

p.198). Nessa direção, por meio do Decreto 4.048 de 22 de janeiro de 1942, foi criado o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

De fato, após a implantação da Reforma Capanema, o chamado ensino industrial, “além de ser o que mais apresentou crescimento de matrícula, foi o que parece ter recebido mais atenção quanto ao reaparelhamento, uma vez que quanto ao pessoal docente e especialmente quanto a unidades escolares, o aumento foi bastante significativo” (RIBEIRO, 1998, p. 143). Comparando dados de 1935 e 1945, as unidades escolares passaram de 143 a 1.368; o pessoal docente de 974 para 6.498 e a matrícula geral de 15.035 para 65.485 (idem, ibidem, p. 142). Mesmo considerando maior crescimento em números proporcionais dos demais ramos do ensino médio, o ensino técnico-profissional não expressou a maior representatividade. As matrículas do ensino comercial e do ensino secundário eram superiores: em 1945 representavam 90.768 e 256.467, respectivamente, contra 65.483 do ensino técnico profissional (idem, ibidem, p. 142).

No que diz respeito ao material didático adotado pelo SENAI, Müller (2010) sinaliza para a utilização das Séries Metódicas Ocupacionais – SMO, a qual “a decomposição das funções em fases, com grau crescente de dificuldade às quais os aprendizes iam tendo acesso ao vencer a série anterior” (MÜLLER, 2010, p.200). Esse método permaneceu até 1955, depois juntou-se a ele, “a metodologia conhecida como TWI – Training Within Industry, criada por especialistas norte-americanos para formação acelerada de trabalhadores para as indústrias” (MÜLLER, 2010, p.200).

O projeto desenvolvimentista vai ser retomado por Vargas em 1951 e por Juscelino Kubitschek (JK) em 1955. Uma vez em evidência, tal projeto culminou na criação da Petrobrás e no monopólio estatal para exploração e produção do petróleo. Sob o governo de JK, a atividade industrial, com forte presença de capital internacional, compreendeu a indústria automobilística, a construção civil, seguida pela construção de Brasília como a nova capital do País.

Mas é importante destacar: até 1965 o ensino secundário, “tradicional”, “acadêmico”, continuava a ser o ramo do ensino médio que despertava maior interesse representando 73% das matrículas do ensino médio (RIBEIRO,1985, p. 163). Os dados sinalizam que a maior parte dos trabalhadores era treinada no próprio trabalho.

Paschoal Lemme e sua atuação no ensino técnico-profissional no Brasil

O ensino técnico-profissional era o ramo do ensino que Paschoal Lemme mais conhecia. O educador foi formado no ensino técnico-profissional, na Escola Visconde de Cairu, e mais tarde atuou como docente nessa mesma instituição. Em 1930, dirigiu uma escola de ensino profissional, Escola de Comércio Amaro Cavalcanti, na administração Fernando de Azevedo, onde criou novos cursos e ministrou aulas. Durante a administração de Anísio Teixeira, em 1935, implantou cursos de continuação e aperfeiçoamento para adultos.

Lemme sublinhou o sucesso dos cursos noturnos organizados e dirigidos por ele, no Rio de Janeiro (DF), os quais recebiam alunos de todos os níveis, em que lhes eram oportunizados o curso diante

do conhecimento que demonstravam. Uma vez definidas as ações, procurou saber quais cursos atenderiam as necessidades dos trabalhadores. Leme preocupou-se “com o professor que deveria atender essa modalidade, demonstrando que conhecia a diversidade de atendimento [...]”, visto que os alunos já “possuíam conhecimento empírico e vivência” (CENTENO 2017b, p.10), procurando trabalhar de forma diferenciada com adultos. O educador também buscou professores para ministrar conteúdos culturais de forma mais ampla, e os melhores da área técnica pois valorizava o conhecimento científico e cultural, buscando para além do aperfeiçoamento ou formação profissional, a formação mais ampla (CENTENO 2017b, p.16). Atividades extraclasse foram introduzidas pela “própria iniciativa dos alunos, que se agremiavam fundando clubes e associações, onde faziam palestras e conferências de cultura geral, sessões de cinema educativo e tentando também o teatro de amadores” (LEMME, 2004b, p. 80). O educador procurou as associações de classe para atingir diretamente aqueles que necessitavam. Ou seja, sua proposta de ensino profissional se diferenciava bastante daquelas vigentes, descritas anteriormente.

Suas ações foram limitadas, mas representativas e ele sabia disso. Para ele, as escolas profissionais no Brasil eram de cunho assistencialistas, voltadas para a classe trabalhadora, onde eram ensinados “alguns ofícios, em níveis quase que artesanais, visto ser essa ainda a condição da maior parte do trabalho profissional no País” (LEMME, 2004b, p.64).

Sem partilhar de idealismos, o autor considerava que escolas profissionais estariam submetidas ao desenvolvimento econômico, isto é, quando surge a indústria, ela impõe e requer a criação do ensino técnico ou o aperfeiçoamento para obter a formação e a especialização do pessoal que necessita em seus quadros. Na indústria, eram poucas as funções que requeriam especialização do trabalhador (LEMME, 2004b, p.47) e na produção de larga escala as operações eram fragmentadas, de tal forma que se limitava a execução de trabalho simples, dispensando longa aprendizagem. Com isso, o ensino técnico-profissional ou industrial visava “formar operários com um mínimo de cultura geral” (LEMME, 2004b, p. 46).

Quanto às influências do taylorismo no ensino técnico no Brasil, não pudemos levantar qual era a avaliação desse educador, até por que esse método não era predominante, mas é possível deduzir por meio da crítica que ele tece ao tecnicismo. Entre os anos de 1950 e 1960, Paschoal Lemme criticou educadores que aderiram aos métodos “americanizados”, práticas como “[...] avaliação dos conhecimentos através das chamadas medidas objetivas, os chamados testes de escolaridade, e também os de ‘medida’ da inteligência’ ” (LEMME, 1988a). O momento histórico vivido pelo educador, entendido pelas circunstâncias da Guerra Fria que opunha Estados Unidos e União Soviética, e visitas que fez à URSS e à China, podem ter influenciado as críticas tecidas, bem como a concepção adotada (CENTENO, 2017a). Essa é uma questão importante que vai influenciar também a interpretação sobre a organização escolar implantada na URSS.

É oportuno elucidar que Paschoal Lemme foi convidado pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal para participar da Conferência Mundial de Educadores realizada em julho de 1953 em Viena. Organizada pela Federação Internacional Sindical do Ensino (FISE), a Conferência pretendia

[...] dar um balanço na situação do ensino, em todo o mundo, estudar as condições do professor e sua ação na defesa de seus direitos, na democratização do ensino e na

manutenção da paz, estabelecendo os princípios de uma verdadeira educação democrática da juventude (LEMME, 1955, p.15).

Dentre os quarenta e oito países dos cinco continentes que relataram a situação do ensino em 1955, o educador ficou fascinado diante das realizações em 35 anos do regime socialista na URSS. Lá foi convidado a conhecer o sistema escolar da URSS.

A Educação pós-Revolução Russa de 1917 até a primeira metade do século XX

Antes de adentrarmos na análise da obra, faz-se necessário tecer algumas considerações acerca da educação soviética nos anos iniciais pós-revolução até meados da década de 1950.

A Revolução Russa de 1917 representou uma preciosa experiência de construção socialista. Nesse cenário, no âmbito da educação “[...] enfrentava-se o altíssimo índice de analfabetismo em meio a problemas com a parte reacionária do magistério, liderada pelo Sindicato dos Professores da época do czar” (SAVIANI, 2011, p.2).

Freitas (2013) afirma que além da situação precária, da guerra civil, da fome e da destruição que assolava o país, os professores russos da época czarista liderados pelo sindicato encontravam-se em greve. Porém, os revolucionários atuantes no âmbito educacional, de imediato, tomaram providências necessárias para organizar um novo sistema educacional e a nova escola.

Conforme explica Freitas (2013), em 1917 foi criado o Comissariado Nacional de Educação (NarKomPros) com a incumbência de reestruturar o sistema educacional russo, além de substituir o Ministério da Educação do período czarista.

Em 1918, o Comitê Central do Partido Comunista (bolchevique) publicou, segundo Freitas (2013), a deliberação sobre a escola única do trabalho e no mesmo ano o NarKomPros os princípios fundamentais dessa perspectiva, documentos escritos pela Comissão Estatal para a Educação composta por A.V. Lunacharskiy; N. C. Krupskaya; M. N. Pokrovskiy; P. N. Lepeshinskiy; L. R. Menzhinskaya e V. M. Pozner, entre outros.

Para Machado (1991) Lênin defendia que a nova escola teria que inovar no que se refere à relação entre educação e trabalho, já que uma das falhas na orientação acerca da educação e instrução na sociedade capitalista consistia na desvinculação entre a organização do trabalho e o ensino, bem como, do livro com a vida prática. Todavia, a solução desse problema não seria fácil e nem de resultados imediatos.

Cabe ressaltar que na procura de respostas para essa questão, Moisés Mikhaylovich Pistrak (1888-1940) apontou para a importância da aproximação das relações entre escola e contexto social, mas não bastava apenas o estudo da realidade, já que a escola deveria “estar impregnada, saturada, invadida pelo que acontece no seu exterior” (MACHADO, 1991, p.150).

Com efeito, Machado (1991) explana que, segundo Pistrak, o trabalho era o elemento unificador entre escola e sociedade. Porém, levar para a escola o trabalho numa perspectiva técnica, metodológica e de transmissão de determinados conhecimentos científicos não era suficiente. A base da escola do trabalho seria a ligação com a atualidade e a auto-organização dos estudantes. Ainda afirma

Pistrak, o “[...] objetivo da escola não é apenas conhecer a atualidade, mas dominá-la” (PISTRAK, 2013, p. 115).

Convém salientar que Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939), educadora envolvida na formação de um novo homem, além de orientar a política educacional do Narkompros, juntamente com Lunacharsky defendeu a ideia “de que o papel da revolução era fazer da cultura e das escolas um local de desenvolvimento de uma nova concepção de sociedade, e não um local meramente de controle e de preparação profissional” (FREITAS, 2017a, p. 11).

Destaque-se o confronto entre sindicalistas que se posicionavam a favor de antecipar a profissionalização e o Narkompros, orientado por Krupskaya, que defendia a formação politécnica e não a profissionalização precoce. Nesse viés, Freitas (2017a) afirma que sindicalistas e setores do Partido, justificando a demanda econômica de quadros técnicos para desenvolvimento industrial, intencionavam que a escola secundária fosse profissionalizante.

Nesse sentido, para Krupskaya (2017), a escola politécnica se distinguiu da escola profissional. A indústria moderna demandava por especialistas que pudessem se adaptar às mudanças de produção. Em razão disso, que se estabelecia a “base politécnica sob o ensino das habilidades também nas escolas profissionais [...]”. Mas sem cometer erros, “a organização da educação politécnica forma um trabalhador desenvolvido integralmente, o qual o capitalismo não precisa” (KRUPSKAYA, 2017, p.154).

Conforme relata Krupskaya (2017) em relação às escolas profissionais, Lênin defendia que elas deveriam ser politecnizadas, além de preservar nelas os conhecimentos gerais. Ele sinalizava que era contra o multiartesanato, que muitas vezes substituiu a politecnia, bem como, o trabalho produtivo das crianças em lugar do estudo e da “substituição do trabalho produtivo por trabalho de ensino na escola” (KRUPSKAYA, 2017, p.180).

É oportuno trazer à tona que Anton Semionovich Makarenko (1888-1939) foi um dos grandes educadores soviéticos das primeiras décadas pós-Revolução. Por esse motivo faz-se necessário retomar suas principais elaborações na educação socialista.

Makarenko sobressaiu-se mediante suas realizações na Colônia de Gorki (1920-1928) destinada a jovens infratores e na comuna Dzerjinski (1927-1935). Nesse viés, a Guerra Civil pós-Revolução propiciou o aumento da criminalidade infantil, a qual forçou o Governo Revolucionário a enfrentar o problema. O primeiro passo foi transferir do sistema correcional de menores para o setor de educação. Com isso, foi criada uma colônia, ou melhor, uma escola do trabalho para a educação social. Em seguida, Makarenko foi convidado para dirigir a primeira colônia experimental.

De acordo com Bauer e Buffa (2010), Makarenko acreditava que a educação seria “[...] definida como um processo racional de formação de indivíduos de diferentes personalidades de acordo com as necessidades da sociedade” (BAUER; BUFFA, 2010, p.30). Ainda na visão de Makarenko (2010), a criança ser genérico e abstrato, deixa de ser o objeto da educação. Então, a “coletividade” passa a ser o cerne, ou seja, o novo objeto da educação comunista. A base da proposta pedagógica de Makarenko era norteadada pela auto-organização, no qual instigava a participação dos jovens nas decisões coletivas.

Segundo Freitas (2017b), com a ascensão de Josef Stalin (1878-1953) ao poder houve um grande retrocesso, visto que, em lugar do ensino politécnico foi colocado a formação à profissionalização.

Em 1931, ante o fracasso evidente das medidas introduzidas após 1927 e especialmente em 1929, que afastavam a educação do projeto dos pioneiros, o Comitê Central do Partido Comunista começa a intervir diretamente nas políticas educacionais, com uma série de deliberações que se seguirão até 1936. A tentativa de introduzir à força o método de projetos resultou em amplo fracasso que serviu como um dos argumentos para a reforma educacional de 1931. Nesta reforma, a escola volta a ser parecida com a escola capitalista. (FREITAS, 2017b, n.p.).

De acordo com Braverman (1987, p.22), inicialmente por meio de Lenin, a União Soviética defendeu o método taylorista para organizar e dinamizar os processos de industrialização. Para esse autor, haveria poucas modificações do modelo original, possivelmente como “formas híbridas de organização”. (BRAVERMAN, 1987, p. 31). Para Arbix (1997) as montadoras russas nasceram e se desenvolveram

[...] no interior de um sistema auto-centrado, que reproduzia as diretrizes industriais determinadas pelo Estado [...] beberam abundantemente das fontes fordistas e tayloristas, que acabaram por condicionar toda a organização do trabalho e da produção, assim como o perfil e a gama de seus produtos (ARBIX, 1997, p. 21)

Não conseguimos levantar pesquisas que pudessem detalhar como ocorreu a introdução dos princípios tayloristas nas escolas técnicas, mas é possível deduzir que esses princípios tenham sido adotados em alguns setores, dado o grau de competição e de desenvolvimento da indústria soviética nos anos posteriores e a interligação das escolas técnicas com a fábrica.

De fato, essa tendência à profissionalização precoce ocorreu por meio de imposição autoritária e perseguição aos opositores do regime nos anos pós 1930. Contraditoriamente, o sistema de educação da URSS se expandiu e se universalizou rapidamente sendo “considerado um dos mais eficientes do mundo” (BITTAR, FERREIRA JR., 2021, p. 117). A URSS construiu uma “política de grande magnitude e especificidade, sem paralelos na história da educação” (BITTAR, FERREIRA JR., 2021, p. 159).

De 1923 a 1939 foram letrados mais de 50 milhões de analfabetos e aproximadamente 40 milhões de semianalfabetos, considerando que haviam construído alfabetos e gramáticas para mais de 50 povos que não possuíam escrita própria (BITTAR, FERREIRA JR., 2021, p.65).

Para lidar com o atraso tecnológico, optou-se por desenvolver rapidamente a industrialização. Essa realidade, na sua relação com a formação de quadros, gerou uma controvérsia muito grande no Comitê Central do Partido Comunista já apontado por Freitas (2017b) como um grande retrocesso da proposta original que era mais orgânica. A proposta que emplacou foi a de profissionalização precoce, devido à necessidade de preparar empregos de massa. Após 1931, intensificou-se a ampliação do período escolar de 7 para 10 anos e a antecipação da idade para a profissionalização (BITTAR, FERREIRA JR., 2021, p.65).

A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) “não mudou os princípios no trabalho desenvolvido pela escola e nem a pedagogia soviética” (BITTAR; FERREIRA JR., 2021, p.108). Os russos se prepararam para as consequências e apesar do grande morticínio, da destruição de inúmeros prédios escolares (cerca de 82 mil escolas), “não ocorreu paralisia total do sistema” (BITTAR; FERREIRA JR.,

2021, p.108). Houve um esforço em elaborar políticas para ampliar a força de trabalho por meio dos cursos técnicos em escolas de comércio, minas, energia e ferrovias.

Em linhas gerais até a primeira metade do século XX, adentrando o início da década de 1960 a organização da educação soviética era assim traçada, de acordo com o Plano Quinquenal (1946-50):

[...] reconstrução e expansão da rede escolar, a garantia de escola obrigatória para crianças na idade de sete anos e o aumento do número de alunos. A partir de 1952, a escola politécnica secundária começou a ser expandida. Para isso, foi realizada uma reforma na qual o secundário incompleto de 7 anos passou a ser de 8 anos ao mesmo tempo em que a educação para o trabalho foi intensificada. A universalização dos 8 anos de educação foi alcançada em 1963 [...] a escola secundária geral começou a ser unificada em todas as regiões das Repúblicas. Conforme documentos da época ela era designada escola de trabalho e politécnica. Passou a ser dividida em três níveis: escola primária, secundário incompleto, secundário completo (do nono ao décimo ano ou décimo primeiro dependendo da república) (BITTAR; FERREIRA JR., 2021, p.113-114).

A escola primária era destinada para crianças de 7 a 10 anos, a secundária, de 7 anos, a crianças de 7 a 13 anos e a secundária de 10 anos para crianças de 7 aos 17 anos (BITTAR; FERREIRA JR., 2021, p.162), etapas garantidas pelo Estado e gratuitas. Havia também instituições pré-escolares, organizadas em creches e jardins de infância em período integral para atender crianças a partir dos seis meses de idade que recebiam contribuições das famílias que arcavam com 20 por cento dos custos (BITTAR; FERREIRA JR., 2021, p.176).

Era uma educação voltada ao desenvolvimento da União Soviética e sobretudo ao trabalho produtivo. No caso de formação mais específica para o trabalho, existiam variações de duração, objetivos e tipologias. Havia escolas técnicas que necessitavam de uma formação anterior em escolas de sete anos, outras em escolas de dez.

O último grau, o ensino superior preparava os especialistas, a *intelligentsia* e não era destinado a todos, somente àqueles que obtinham maiores destaques. Ressalte-se que a oportunidade era igual, dado o grau de uniformização dos planos, contudo o grau de exigência em todos os níveis de ensino era bastante elevado, por isso o afunilamento. Havia também educação noturna e por correspondência que atendiam o ensino secundário e os cursos superiores. (BITTAR; FERREIRA JR., 2021, p.115 -117).

Importante destacar o papel importante das organizações extraescolares: outubristas, pioneiros e Komsomol: “é impossível compreender o sistema educacional soviético sem levar em conta o quanto essas organizações, assim como professores, diretores e famílias, foram responsáveis por ele (BITTAR; FERREIRA JR., 2021, p.126-127).

A Educação na U.R.S.S. – 1953

Paschoal Lemme procurou registrar em **A Educação na URSS – 1953** suas observações a partir de visitas às instituições de educação e cultura, sendo esse o objetivo principal de sua viagem à URSS. Além de expor como se constituía a educação na URSS, procurou descrever com riqueza de detalhes a organização do Sindicato dos Professores. Registrou suas observações acerca das cidades visitadas e da imprensa soviética que, ao contrário da imprensa burguesa, consistia em “[...] um veículo de informação,

de cultura e de educação do povo” (LEMME, 1955, p. 252). Adverte, inclusive, para o significado da expressão cortina de ferro “[...] um grosseiro expediente para dificultar, até onde seja possível, que o mundo tome conhecimento de um regime que insiste em afirmar que não teme, ou melhor deseja, o confronto direto com o ‘estilo de vida’ de quaisquer outros” (LEMME, 1955, p. 32). Logo, o autor ressaltou a cordialidade e a cortesia com que fora recepcionado pelos anfitriões da URSS e aproveitou para criticar a propaganda ideológica orquestrada pelo ocidente.

Comentando sobre essa expressão, nesse mesmo viés, Gonçalves (2020) aborda os relatos dos viajantes que foram visitar a URSS, sendo que a

[...] ideia comum entre os relatantes foi de que houve a divulgação ocidental de deturpações da realidade soviética, sendo estas notícias falsas financiadas pelos interesses do capital, sem haver compromisso com a verdade histórica. (GONÇALVES, 2020, p.170).

Lemme (1955 p. 38-39) afirmou que a União Soviética realizara uma gigantesca obra em relação à educação e à cultura. Era alicerçada nos princípios de igualdade de condições, sem distinção de sexo, de classe ou de raça. Era integral, estatal, politécnica, com base na produção científica e tecnológica, com base na realidade, participativa e coletiva, por meio da conjunção entre família e escola “desenvolvida especialmente por Makarenko”. A escola fundamental de sete anos era obrigatória e gratuita e já havia sido encaminhada em 20 cidades a extensão para 10 anos (LEMME, 1955, p. 131-132).

Os estudantes, após cursarem a escola de sete ou a de dez anos obrigatória, eram dirigidos para os cursos de ensino técnico-profissional. Embora esses cursos fossem voltados para a formação profissional, a cultura geral não era negligenciada, o que possibilitava ao estudante pleitear em condições de igualdade o ensino superior, ainda que as vagas fossem limitadas. Essa peculiaridade foi observada por Bittar e Ferreira Junior (2021) que destacaram a importância da cultura geral nos currículos de todos os graus e modalidades.

Lemme (1955, p. 100) também trouxe a lume que os jardins da infância, criados em 1917, organizados em educação pré-escolar, garantindo o desenvolvimento infantil e o atendimento às mulheres em condições de trabalhar e a gozarem dos direitos de igualdade entre os sexos. As instituições de tempo integral e de tipo internato eram mantidas pelos “estabelecimentos industriais, repartições públicas, cooperativas, kolkoses, sindicatos, etc” e por uma contribuição “quase simbólica” de 25 rublos mensais. (LEMME, 1955, p. 104).

O professor era um profissional prestigiado socialmente, por obter êxito a medida “que sua ação se funde com a dos trabalhadores, realizando um labor eminentemente social e construtivo” (LEMME, 1955, p. 257). Na perspectiva de Lemme (1955), o governo e a sociedade concederam aos educadores soviéticos uma posição de honra, mas não acima das massas. Bittar e Ferreira Junior (2021, p. 121) observam que o professor era muito respeitado pela sociedade e “esse prestígio decorria da essência de seu trabalho e não de salário”.

Um professor da escola elementar com dezesseis anos de profissão recebia 110 rublos mensais; um operário qualificado, 150; um trabalhador da construção civil podia chegar

a 350 rublos [...]. É preciso lembrar também que se tratava de uma sociedade que visava superar a escassez. Em uma sociedade como essa, não há muito o que comprar, portanto a relação que normalmente se faz nas sociedades capitalistas entre salário e consumo não é suficiente para compreender essa especificidade (BITTAR; FERREIRA JUNIOR, 2021, p. 120).

Convém destacar que o ministro da Instrução Pública da Federação Russa se reuniu com Lemme e os demais educadores e discutiu aspectos da educação soviética, respondendo a perguntas. Esse ministério publicava livros e material metodológico, fabricava material escolar e abastecia as escolas. Para o ministro “os educadores soviéticos consideram como um êxito a existência de planos e de manuais organizados pelo Estado, porque assim os filhos das famílias de todos as categorias sociais, operários, empregados, camponeses, sacerdotes” obtinham a mesma instrução básica (LEMME, 1955, p. 129). Cabe observar que essa questão é reforçada por outros autores: “o sistema escolar soviético, de acordo com Zajda, era uma das instituições de socialização mais massivas e uniformes do mundo. Seu aspecto mais marcante era o alto grau de uniformidade dos currículos, manuais didáticos e métodos de ensino” (BITTAR; FERREIRA JUNIOR, 2021, p. 117).

É importante trazer à luz os estudos de Silva e Dynnikov (2014) acerca da ideologia em problemas matemáticos nos livros didáticos desde a pré-revolução até a década de 1960, nos quais os pesquisadores constataram que os “livros didáticos”,

[...] anteriores à Revolução Socialista apregoavam valores burgueses como o lucro, a iniciativa privada, o trabalho individual, a religiosidade, enquanto os livros da época soviética abandonaram esses valores e começaram a apregoar o trabalho coletivo, o espírito socialista e patriótico pela educação de ateus.

Os autores de livros didáticos pós-revolução que foram analisados aqui seguiram fielmente as diretrizes do CC PCU (b)⁹ quanto às orientações metodológicas prescritas e introduziram nos enunciados dos problemas a ideologia que deveria nortear os jovens na nova sociedade e formar uma nova geração de seguidores do poder. (SILVA; DYNNIKOV, 2014, p.224).

Cabe argumentar que a ideologia está implícita ou explícita em qualquer obra, na qual há sempre uma intencionalidade. Nesse viés, deve-se ressaltar que os manuais brasileiros também foram alvos de críticas, no mesmo diapasão. De fato, é importante observar se havia outros livros disponibilizados.

Nesse quesito, Lemme não esclarece como eram utilizados e se eles eram a única fonte de conhecimento, mas pelo relato observado anteriormente de “manuais organizados pelo Estado” com o objetivo de nivelar o aprendizado a todas as categorias sociais, demonstra-se que eram relevantes, possivelmente, não excludentes. Em várias passagens da obra, Lemme cita a grande quantidade de bibliotecas¹⁰ e de outros instrumentos utilizados em laboratórios de física, “material abundante e completo”(LEMME, 1955, p. 69-71). Convém acrescentar que na mesma reunião o vice-ministro reforçou que a educação politécnica necessitava de amplo material escolar para realizar seus objetivos, além de visitas externas a fábricas, usinas, etc. (LEMME, 1955, p. 138).

Paschoal Lemme visitou exposições de trabalhos das escolas de ensino politécnico, como a Escola Iasnaia Poliana de ensino secundário de dez anos, fundada por Tolstoi, situada na zona rural, “em que se matriculam filhos de kolkosianos (camponeses), de operários e empregados” (LEMME, 1955, p. 64) e a escola n.315 de Moscou de zona urbana (LEMME, 1955, p. 68).

O diretor da escola Iasnaia Poliana explanou os princípios da escola politécnica: “ ‘quando se ensina física, química, eletricidade, mecânica, etc, não somente os conhecimentos e os princípios científicos devem ser aprendidos, mas também as relações com a produção e as aplicações práticas para a vida’ ” (DIRETOR, *apud* LEMME, 1955, p.64). Com isso, todo ensino das ciências deveria ser alicerçados nas atividades práticas, na construção de maquetes e de miniatura de máquinas de aparelhos.

Lemme (1955) visitou uma exposição e pontuou que a maioria dos trabalhos expostos eram frutos de “atividade dos círculos de física, química, técnica, mecânica, jovens naturalistas, de astronomia, de motocicleta, de canto e dança, de história, de geografia e etc” (LEMME, 1955, p.65) e aconteciam de forma voluntária.

Quanto à escola n.315, Lemme (1955, p. 68-75) enfatizou que a escola possuía equipamentos modernos e abundância de material escolar em todas as áreas, equipamento de projeção para cada sala e filмотeca especializada, além de contar com gabinete equipado para os professores.

As exposições consistiram tanto em materiais produzidos por alunos quanto de fabricação industrial.

É importante destacar as impressões relatadas pelo educador

Para quem todavia, tem um longo contacto com tais problemas, inclusive com o nosso chamado ensino profissional de grau médio, a exposição revelava, sem dúvida, alguma coisa de muito novo em matéria de formação da juventude no espírito de uma civilização baseada na ciência e na técnica. Mas era necessário compreender uma diferença fundamental, ou nada se entenderia de que se estava vendo: a ciência e a técnica eram ensinadas e aprendidas no sentido de libertar o homem da opressão das formas inferiores do trabalho, e não para fornecer um simples adestramento para que o trabalho de muitos se tornasse um pouco mais produtivo para a exploração e gôzo de poucos [...]. (LEMME, 1955, p.68).

Portanto a finalidade da escola politécnica soviética ia além do adestramento manual para se obter um ofício ou profissão. Demonstra-se a insatisfação de Lemme que possuía experiência com o grau médio e sua crítica ao ensino nos países capitalistas e sobretudo no Brasil.

A verificação de aproveitamento escolar ocorria periodicamente e os melhores eram premiados e encaminhados diretamente ao ensino superior, sem exame (LEMME, 1955, p. 143). Não havia preocupação nos estudantes quanto à profissão que escolheriam, a qual poderia ser voltada para o trabalho manual ou intelectual, uma vez que todos tinham a mesma oportunidade de escolha entre as várias profissões. Mas, esse julgamento é em parte plausível. O grau de exigência e de competição eram altos, a pressão era grande para alcançar o patamar exigido para o nível superior; nem todos conseguiam alcançar as notas para ascender ao nível mais elevado. A maior parte se dirigia ao mundo do trabalho (BITTAR; FERREIRA JUNIOR, 2021, p. 120).

Por fim, o educador destacou que a cultura, como teatro, música, artes, etc era acessível ao trabalhador, contribuindo para sua formação cultural, enquanto que, para os jovens e crianças havia os círculos de cultura. Observamos que o desenvolvimento cultural era fundamental na formação do trabalhador soviético.

O ensino técnico-profissional na URSS sob a ótica de Paschoal Lemme

Em visita às escolas de ensino profissional, Lemme (1955) observou que as mesmas se desenvolveram com base no trabalho, na ciência e na técnica, bem como, constituíam-se em três tipos: escolas profissionais para formação em curto prazo, escolas *tecnicum* e os institutos de nível superior.

Durante a Segunda Guerra Mundial, as escolas profissionais para a formação em curto prazo atreladas ao Ministério das Reservas de Trabalho e destinadas a formar “mão de obra qualificada” foram indispensáveis “ao funcionamento de usinas” (LEMME, 1955, p.159-160). Terminada a guerra, elas se encarregaram da reconstrução do país. Nessas escolas, o ingresso se dava por meio de concurso, sem exigência de certificação anterior.

Ressaltou que, apesar dos cursos terem duração de dois anos, a cultura geral “não era negligenciada” e os melhores alunos poderiam continuar os estudos, “num *tecnicum* ou num instituto de ensino superior” (LEMME, 1955, p. 160). Os cursos eram criados conforme a necessidade da indústria, por isso, havia “[...] escolas profissionais para todos os ramos de atividades industriais” (LEMME, 1955, p.160). Naquele momento histórico (década de 1950), existia demanda por “mão de obra qualificada” para atuar nas minas, conforme explanou o educador. É importante observar os números crescentes de trabalhadores formados por essas escolas, em que os índices entre 1946 e 1950 passaram de 450 mil para 1,25 milhão.

Nas escolas profissionais *tecnicum*, os alunos ingressavam por meio de concurso, “devendo porém possuir o certificado de conclusão da 7ª classe das escolas médias comuns”, com continuidade dos estudos de cultura geral da escola de 10 anos. (LEMME, 1955, p.161). Destaque-se que esse tipo de ensino profissionalizante oferecia “formação de pessoal com nível profissional mais elevado” (LEMME, 1955, p.161), denominado “engenheiro prático”.

A duração dos cursos *tecnicum* era de quatro anos e todos que terminavam essa etapa de formação recebiam o certificado de qualificação profissional, podendo dar continuidade aos estudos nos institutos de nível superior. Via de regra, era necessário atuar, ao menos, dois anos na indústria, exceto aqueles alunos que se destacavam nos estudos poderiam se matricular no instituto de nível superior.

Lemme (1955) visitou uma dessas escolas que preparava especialistas para estrada de ferro, nas áreas de “eletricidade: sinalização, telegrafia, rádio-comunicação, linhas elétricas, etc” (LEMME, 1955, p.165). Nessa vereda, o educador menciona que, “somente para o ramo de estradas de ferro, há na União Soviética, 84 *tecnicum* semelhantes ao que visitamos em Moscou, e ainda um especial de ensino por correspondência, cuja sede é em Moscou, mas com 40 seções funcionando nas principais cidades país” (LEMME, 1955, p. 164).

O educador ressalta que na escola profissional *tecnicum*:

No 1º e 2º anos, os alunos, continuando a desenvolver a cultura geral, aprendem dois ofícios básicos: ajustagem e carpintaria, por exemplo. Trata-se, a princípio, menos de formar operários muitos especializados, do que tornar os alunos hábeis no uso das mãos, de modo a que possam vencer melhor as manipulações e ensaios que virão depois.

No 3º ano, os alunos especializavam-se num ramo técnico determinado de estrada de ferro e fazem um exame de qualificação ao terminarem esse ano. O 4º ano é de especialização. (LEMME, 1955, p.166).

Explica, ainda, que no período de formação “os alunos fabricam todo material e as máquinas elétricas empregadas nas estradas de ferro, em tamanho natural e reduzido” (LEMME, 1955, p.166).

Os estudantes eram de ambos os sexos e para escolha da profissão havia “igualdade absoluta entre homem e mulher” (LEMME, 1955, p.162). Quanto ao espaço físico, a escola de ensino profissional *tecnicum*, visitada pelo educador contava com: biblioteca com imenso acervo de livros, laboratórios, gabinetes de especializações e vastas oficinas para os alunos dos dois primeiros anos. Em relação ao período de estudos percebe-se que era de tempo integral pois Lemme (1955) elucida que os estudantes tinham

[...] aulas, manipulações ou trabalhos de oficina, diariamente de 9 às 14,30 horas. Todos almoçavam na escola, ao meio dia. À tarde, estudam, participam dos trabalhos dos ‘círculos’, organizados por especialidades, praticam esporte ou se dedicam às atividades artísticas. (LEMME, 1955, p.166).

Lemme (1955) traz alguns aspectos relevantes sobre o ensino profissional dentre eles: todos os alunos recebiam bolsas de estudos e aqueles que se destacavam recebiam bonificação. Os alunos pagavam suas refeições e o internato, “mas as contribuições eram muito reduzidas” (LEMME, 1955, p. 167). Como não havia limite máximo de idade para ingresso, alunos com idade entre 25 a 30 anos que interromperam o trabalho para se dedicar aos estudos no *tecnicum* também recebiam bolsas de estudos suficientes para se manter sem o auxílio da família. Ao término do curso, todos os alunos eram admitidos nos serviços das estradas de ferro. No entanto, aqueles que se destacaram durante os quatro anos de estudo ingressaram sem concurso no instituto de ensino superior.

O ensino técnico-profissional visava à preparação do trabalhador especializado para atender a demanda dos planos de desenvolvimento ligados ao Estado. Isso justificava o investimento em roupas, alimentação, bolsa de estudos e equipamentos de qualidade para o ensino profissionalizante. Não podemos afirmar que a organização técnica era manufatureira, com o uso apenas de ferramentas, ou industrial, mais simplificada. É possível que alguns setores necessitassem de preparo mais especializado.

Os Institutos eram responsáveis pelo ensino técnico de nível superior. Neles formavam-se engenheiros e pesquisadores. Para o ingresso, o aluno deveria possuir o certificado do *tecnicum* ou da escola de 10 anos.

Quanto à direção pedagógica, esses estabelecimentos dependiam do Ministério da Cultura, mas os prédios e os créditos para o funcionamento ficavam por conta dos Ministérios interessados, tais como: “de minas, borracha, metais não ferrosos, textis, etc” (LEMME, 1955, p.162).

O educador observou que os soviéticos faziam “uma observação prolongada da evolução do estudante durante os sete primeiros anos de escola”, orientando profissionalmente (LEMME, 1955, p. 162).

Constata-se que, quanto aos instrumentos didáticos, o ensino técnico-profissional contava com o que havia de mais avançado, bem como, havia espaços físicos para formação técnica que iam além da sala de aula e estudos extraescolares visando o desenvolvimento físico e estético. Registrou que o número

de professores, mestres de oficinas e especialistas permitia a assistência individual aos estudantes. Por isso, o fracasso foi considerado quase inexistente, de 1 a 2 por ano (LEMME, 1955, p. 167).

Destaque-se as impressões do educador ao visitar a exposição de trabalhos das escolas profissionais médias, em que diante da qualidade e da variedade técnica dos trabalhos expostos, Lemme (1955), enfatizou o alto nível de preparação cultural e técnica dos alunos. Citou tipos de trabalhos realizados: escavadeiras gigantes, gabinete de geologia e mineralogia, locomotivas elétricas em tamanho reduzido, aparelho eletrônico para defesa contra acidentes de trabalho, aparelhos de televisão, sonda para extração de petróleo “sem a invenção de tubos, invenção soviética” e uma “infinidade de outras realizações inclusive de caráter artístico (esculturas, pinturas, decorações, etc)” o que lhe causou admiração pelo fato de serem alunos entre 14 e 16 anos (LEMME, 1955, p. 169).

Após seu retorno ao Brasil, o educador preparou o material e o publicou em 1955. Esgotados os dois mil exemplares é produzida uma segunda edição, com inserção de textos de especialistas e ampla bibliografia, conforme indica o autor em correspondência a Fernando de Azevedo (LEMME, 2004 c, p.181). Nessa missiva é possível identificar, passados dois anos de sua viagem, a visão distinta de ambos sobre a URSS. Datada de outubro de 1955, Fernando de Azevedo agradece o exemplar enviado e avalia a obra como

[...] um testemunho, leal e franco, do que se realiza, nesse país, em matéria de educação, e do enorme esforço que aí se desenvolveu, para suprimir ou reduzir a contradição entre o interesse geral e o interesse particular e formar o homem para uma sociedade reconstruída com espírito e em bases novas (AZEVEDO, 2004 c, p. 179).

Considerou que o livro era “quase uma ‘reportagem’, feita dia a dia” (id,ibid, p. 179). Acrescentou, no entanto, que havia “passagens em que a vibração de Lemme deslizava “pelo apologetico” se podendo notar “a falta de imperfeições e fraquezas do sistema (não as terá também ele?), como os problemas a resolver e inquietações em face de problemas novos”, mas que isso não invalidava a qualidade da obra e o interesse que o assunto despertava.

Lemme responde em novembro do mesmo ano e deixa evidenciado que o regime não escondia seus problemas:

Esse é um problema que demandará uma conversa longa, mas que posso esclarecer em poucas palavras: os defeitos existem, naturalmente, e são amplamente reconhecidos e criticados abertamente, como aliás tudo o mais na União Soviética, não somente nos meios especializados, mas o que é mais notável, pelo público em geral, por todas as formas e meios. É essa talvez a diferença fundamental entre o regime socialista (que se acusa falsamente de cercear a liberdade de opinião e de crítica) e todos os outros regimes existentes no mundo atualmente, onde, em nome da ‘liberdade’ estão sendo cometidos os maiores crimes contra a livre expressão do pensamento (veja-se a situação dos Estados Unidos) (LEMME, 1994c, p. 180).

Por fim, afirma que “pondo de lado o problema de se aceitar ou não” a filosofia que norteia a URSS, a questão fundamental é o avanço considerável da educação para todos e que tenha qualidade, além do desenvolvimento em todos os aspectos, sobretudo na melhoria das condições gerais da população. Aproveita para consultar Azevedo sobre a segunda edição: “lembrei-me de incluir nele sua carta, mas

como é natural, somente no caso de o senhor concordar. Peço-lhe, pois, dizer-me, sem qualquer constrangimento (o que seria absurdo entre nós) o que pensa a respeito” (LEMME, 1994c, p. 180).

Considerações Finais

Buscamos nesse trabalho apreender qual concepção de Paschoal Lemme para a organização do trabalho didático (OTD) no ensino técnico-profissional.

Insta esclarecer que a análise sobre relato da viagem à URSS trata da concepção de Lemme acerca da educação profissional. Não intencionamos debater se de fato a educação soviética, em 1953, se deu nos mesmos moldes relatados por Lemme. Aliás, essa é uma questão que está em aberto pela quase inexistência de pesquisas no Brasil sobre a educação soviética após 1930. De fato, em algumas das abordagens conseguimos confirmar ou relativizar, considerando que o contexto histórico e a perspectiva ideológica do autor interferiram em sua avaliação. É de se notar que o educador estava imbuído pelo clima da Guerra Fria, justificando, em alguns momentos um olhar mais idealizado para URSS. Outra questão a ser observada é que o governo soviético dirigiu as visitas, com atendimento de pessoas preparadas como diretores e alunos mais avançados e setores antecipadamente escolhidos.

Retomando, cabe lembrar que a OTD consiste na relação entre educador e educando, mediada por conteúdos e tecnologias, estabelecida num espaço físico determinado. Diante disso, pontuamos esses aspectos.

A respeito da relação entre educador e educando, Lemme relata que na formação geral o professor dava assistência aos estudantes coletivamente, mas a depender da circunstância era individual. Além disso, é importante enfatizar que nos círculos de cultura os estudantes desempenhavam um papel educativo, uns em relação aos outros, diante de interesses comuns por meio da cooperação, autonomia e coletividade. Logo, entendemos que a relação educativa, nas escolas visitadas por Lemme, se estabelecia entre educadores e também entre estudantes. No ensino técnico-profissional registrou-se que era grande o número de professores, mestres de oficinas e especialistas e isso permitia a assistência individual aos estudantes. O fracasso escolar, por esse motivo, era praticamente inexistente, fato que avaliou como positivo. Verificou-se que Lemme valorizou esses aspectos em sua experiência no ensino técnico no Brasil, procurando por professores especializados e, em muitos casos, por meio de atendimento individual.

Com efeito, os aspectos verificados por ele na relação educativa nos remeteram aos elementos fundamentais da escola do trabalho defendida pelos educadores revolucionários nos anos iniciais pós-Revolução, tais como: a auto regulação dos estudantes e práticas habituais coletivistas. Mas, considerando as tendências ao controle ideológico e vigilância política após 1930, pressupomos que os aspectos a serem decididos eram realizados de forma hierárquica. Ao estudar a influência da pedagogia de Makarenko entre os anos pós Revolução até o ano de 1938 observa Pavão:

Pudemos constatar (visto que não encontramos referências afirmando o contrário) que o modelo pedagógico de Makarenko não foi aplicado em toda a União Soviética, nem sequer em uma escala considerável. Isto também se deveu, sobretudo, pela própria incongruência entre sua proposta emancipadora e o autoritarismo do regime adotado

pele Partido Comunista naquele país, que dispunha de um enorme aparato tecnológico-militar para fazer valer sua vontade onde a ideologia somente não conseguia atuar e alcançar (PAVÃO, 2009, p. 178)

A mediação das relações educativas acontecia por meio de conteúdos e tecnologias em espaços físicos que iam além do espaço escolar. Bibliotecas com grande número de livros, muitos equipamentos e instrumentos de alta tecnologia. Cabe ressaltar que Lemme mencionou a existência de manuais didáticos os quais atribuíam uniformidade ao ensino. Entretanto, o educador aponta outros recursos utilizados. Assim, chama-nos a atenção que, apesar da existência desses manuais, as escolas eram equipadas com vasto acervo de livros, o que nos leva a deixar em suspenso se esses livros eram adotados pelo professor para serem trabalhados em sala de aula ou se os estudantes diversificavam as fontes.

Quanto aos espaços físicos exigia-se do Estado soviético investimento com alimentação, vestuário, bolsa de estudos e equipamentos de qualidade e isso demandava locais equipados com bibliotecas, laboratórios, gabinetes de especializações, oficinas, espaços diversificados para esporte e até mesmo dormitórios. Assim, tanto a formação geral quanto o ensino técnico-profissional contavam com instrumentos didáticos avançados e espaços físicos para formação técnica e estudos extraescolares visando à formação integral do estudante. As estratégias didáticas para explorar os conteúdos incluíam a experimentação, a pesquisa, entre outros, desde o início da escolarização.

Ele pontuou que o trabalho perpassava as etapas educacionais e por isso havia espaços de laboratórios, de educação física, bibliotecas, além de as escolas estavam estreitamente ligadas às atividades produtivas das oficinas e fábricas. Nesse sentido, destacamos que os espaços físicos eram mais amplos que os da escola burguesa convencional. Os alunos não ficavam somente em sala de aula.

Outro aspecto relevante é que no ensino técnico-profissional não eram desconsiderados os aspectos culturais, estético e físico do estudante, enquanto que a formação profissional do ensino brasileiro era restrita, servindo para ensinar ofícios artesanais ou manufatureiros com uma ligeira cultura geral. É importante lembrar que Lemme, em sua experiência acerca da implantação, organização e desenvolvimento dos cursos de continuidade e aperfeiçoamento profissional para adultos do Distrito Federal, procurou valorizar em suas propostas o conhecimento cultural (CENTENO, 2017b, p.7). Essa experiência pode ser apontada como *sui generis* no Brasil.

Numa das visitas à escola Iasnaia Poliana, ao observar a demonstração de um aluno, Lemme fez a seguinte reflexão: “Não pude deixar de pensar nos meus filhos, alunos das escolas de engenharia e de arquitetura e que nunca sujaram as mãos na mais elementar instalação elétrica ou na mais simples ‘maquette’ de uma modesta habitação rural”. (LEMME, 1955, p. 65). Evidenciou, portanto, seu descontentamento com o ensino profissional no Brasil.

O acesso ao conhecimento científico e à cultura universalizados na União Soviética bem como o avanço tecnológico na instrução, foi o que mais chamou a atenção do autor. Foram os que mereceram comparações e críticas com relação ao ensino no sistema capitalista. Enquanto que na União Soviética o ensino técnico se desenvolveu com amplo investimento, variedade de recursos materiais e humanos,

inclusive para manter os jovens estudando com bolsas, no ensino profissional brasileiro a precariedade e dificuldades eram imensas.

A resposta para essa diferença de investimento no ensino profissional deve ser buscada na própria estrutura econômica e social e em suas necessidades. A URSS estava investindo grandes somas de recursos e de força de trabalho para desenvolver a indústria com o propósito de competir com o ocidente, enquanto o Brasil tinha um parque industrial em desenvolvimento e dependente.

Os profissionais que receberam Lemme demonstraram a metodologia do ensino politécnico por meio da compreensão dos processos de trabalho, a indissociação entre teoria e prática e a compreensão da complexidade entre os fenômenos. Para os educadores revolucionários a politecnicidade contribuiria para consolidação do socialismo, uma vez que o vínculo entre educação e trabalho produtivo impulsionaria o desenvolvimento da indústria além da formação do novo homem soviético. Após os anos 1930, houve mudanças no que diz respeito à profissionalização mais precoce. Muitos educadores foram perseguidos ou afastados em função dessa divergência, pois entendiam que a profissionalização deveria ocorrer mais tarde. Parece-nos que a necessidade de desenvolvimento industrial modificou essa preocupação com a cultura mais ampla, ainda que não tivesse sido abolida de toda. Se a politecnicidade foi universalizada, da forma como foi apregoada, não podemos afirmar, mas um fato não se pode negar: havia um investimento massivo na educação e na cultura, em todos os aspectos e em todos os graus, inclusive na escola profissional:

Apesar dessa obrigação, isto é, de ser escola-fábrica, a escola soviética nunca deixou de ser uma instituição de cultura [...] além das atividades inerentes ao currículo escolar havia uma forte e extensa rede institucional acoplada ao sistema de educação, como Palácio dos Pioneiros, museus, excursões culturais e desportivas, bibliotecas, etc, ampla e massivamente frequentadas. Mesmo nas escolas oficinas, após as aulas, os alunos frequentavam círculos extraescolares que incluíam, entre outras atividades, música e esportes. (BITTAR; FERREIRA JR., 2021, p.196)

Destacamos, por fim, que na obra confirma-se a concepção de Lemme quanto ao ensino profissional de grau médio: a defesa do ensino unitário para que os jovens tenham a compreensão mais global do trabalho, o desejo de unir ciência e técnica e não o ensino de uma técnica para adestramento. Para o educador era imprescindível compreender que “a ciência e a técnica eram ensinadas e aprendidas no sentido de libertar o homem da opressão das formas inferiores do trabalho, e não para fornecer um simples adestramento para que o trabalho de muitos se tornasse um pouco mais produtivo para a exploração e gozo de poucos” (LEMME, 1955, p.68).

É possível, nesse contexto, retomar Antônio Gramsci quando, nos anos de 1920, militou junto aos Conselhos de Fábrica na Itália: "A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideais gerais, sem cultura geral, sem alma, apenas com o olho certo e a mão firme" (GRAMSCI, 2021, p. 57).

Referências Bibliográficas

- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados. 2006.
- ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados. 2005.
- ALVES, G. L. História da Educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. In: BRITO S.H.A. de, et.al. (orgs) **A organização do trabalho didático na História da Educação**. Campinas- SP: Autores Associados, 2010.
- ARBIX, G. Notas sobre a taylorização soviética do trabalho. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, PR. n.8, 1997.
- AZEVEDO, F. Correspondência. **Memórias de um educador: estudos de Educação, destaque da correspondência**. Brasília: Inep. 2004 c.
- BAUER, C; BUFFA, E. A obra de Makarenko na visão brasileira. In: Filonov, G. N.; BAUER, Carlos; BUFFA, Ester (orgs.) **Anton Makarenko**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BITTAR, M.; FERREIRA JR. A. **A educação soviética**. São Carlos: EDUFSCAR, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em 15/06/2019.
- CENTENO, C.V. **A crítica de Paschoal Lemme aos instrumentos didáticos da escola pública brasileira, século XX**. Anais do XI COLUBHE, Porto, Portugal.2016.
- CENTENO, C. V. **Paschoal Lemme e o combate à influência norte-americana na educação brasileira (1950-1960)**. Campinas – SP. Revista HISTEDBR On-line. 2017a.
- CENTENO, C. V. **A experiência de Paschoal Lemme na organização do trabalho didático da Educação de jovens e adultos (1934-1936)**. In: IV EHECO, 2017, Campo Grande. IV EHECO Encontro de História da Educação do Centro-oeste, 2017b. v. 01. p. 1-16.
- COMENIUS, I. A. **Didáctica magna: tratado da arte de ensinar tudo a todos**. Trad. de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1976.
- COSTA, M. C. C. **Em defesa da modernidade na educação: os liberais e a esquerda nos manifestos de 1932 e 1959**. Campinas – SP: 2017. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação.
- FAVRETTO, J; SCALABRIN, I. S. **Educação Profissional no Brasil: marcos da trajetória**. Curitiba-PR. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Educere: XII Congresso Nacional de Educação. 2015.
- FILONOV, G. N. Ensaio. In: FILONOV, G. N.; BAUER, Carlos; BUFFA, Ester (orgs.) **Anton Makarenko**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- FREITAS, L.C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In. PISTRÁK, M.M. (Org.). **A escola-Comuna**. Trad. Luiz Carlos Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular. 2013.
- FREITAS, L.C. Prefácio. In. KRUPSKAYA, N. K.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Orgs). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. Trad. Luiz Carlos Freitas e Natalya Pavlova. São Paulo: Expressão Popular. 2017a.
- FREITAS, L.C. **‘Todo o projeto educativo da revolução está ligado à construção do socialismo’**. [entrevista concedida a] Cátia Guimarães. EPSJV/Fiocruz. Rio de Janeiro. 2017b. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/comment/reply/7013>. Acesso em: 11/05/2021.
- GONÇALVES, L. S. **História da Educação Soviética: a transição como processo de aprendizagem**. Campinas-SP. Tese (doutorado): Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação. 2020.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

- GRAMSCI, A. **Homens ou máquinas?:** escritos de 1916 a 1920. Seleção de textos, artigos e apresentação de Giani Fresu. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Rita Coitinho. São Paulo: Boitempo, 2021.
- KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista:** escritos selecionados. FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Orgs). Trad. Natalya Pavlova e Luiz Carlos Freitas. São Paulo. Expressão Popular. 2017.
- LEMME, P. **A educação na URSS – 1953.** Rio de Janeiro. Editorial Vitória. 1955.
- LEMME, P. **Memórias de um educador:** Estudos de Educação e Perfis de Educadores. Brasília: Inep. 2004 a.
- LEMME, P. **Memórias de um educador:** Estudos de Educação, Participação em Conferências e Congressos. Documentos. Brasília: Inep. 2004 b.
- LEMME, P. **Memórias de um educador:** Estudos de Educação, destaque da correspondência. Brasília: Inep. 2004 c.
- MACHADO, L.R.S. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Autores Associados. 1991.
- MARX, K. **O Capital:** o processo de produção do capital. Livro I. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã:** (I – Feuerbach). São Paulo: HUCITEC. 1986.
- MÜLLER, M.T. A educação profissionalizante no Brasil – das corporações de ofícios à criação do SENAI. Marília. UNESP: **Estudos do Trabalho.** 2009a. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/8RevistaRET5.pdf>. Acesso em 11.05.2021.
- MÜLLER, M.T. O SENAI e a educação profissionalizante no Brasil. **Histedbr-online.** Campinas. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art12_40.pdf. Acesso em 11/05/2021.
- MÜLLER, M.T. **A lousa e o torno:** a escola SENAI Roberto Mange de Campinas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas- SP, 2009b.
- OLIVEIRA, J.O.G. **O desenvolvimento econômico no período de 1930 a 1945 contribuições e deficiências do Governo Vargas.** Florianópolis. 2013. Monografia – Universidade Federal de Santa Catarina.
- PAVÃO, R. M. **Educação revolucionária:** pedagogia que fracassou? Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-graduação em Educação – Curso de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS. 2009.
- PISTRAK, M. M. A escola do Trabalho do período de transição. In. PISTRAK, M.M. (Org.). **A escola-Comuna.** Trad. Luiz Carlos Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular. 2013.
- PRADO JUNIOR. C. **URSS, um novo mundo e o mundo do socialismo.** São Paulo: Boitempo, 2023
- RIBEIRO, I. A. **O integralismo no sertão de São Paulo:** um “fascio de intelectuais”. Franca-SP: 2004. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP.
- RODRIGUES, José. Educação politécnica. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro- RJ, 2009 Disponível em: <http://www.sites.epsvjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>. Acesso em:30/01/2022
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil.** Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1986.
- SAVIANI, N. Concepção Socialista de Educação: a contribuição de Nadedja Krupskaya. Campinas-SP: Revista **HISTEDBR On-line.** 2011. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art03_41e.pdf. Acesso em:11/05/2021.
- SILVA, C. M. S.; DYNNIKOV, V. I. **Ideologia em problemas matemáticos nos livros didáticos soviéticos da pré-revolução até 1960.** Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação: v. 19 n. 56. 2014.

Notas

¹ Mestre em Microbiologia e Imunologia pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professora da Educação Básica - Prefeitura Municipal de Mogi das Cruzes – SP. Pedagoga pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS. Biomédica pela Universidade de Mogi das Cruzes. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0583518352743776>. Orcid:0009-0008-8580-3748. E-mail: acione.cremonesi@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP. Professora Titular na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Coordenadora do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação-PROFEDUC/UEMS. Líder do Grupo de Pesquisa Sociedade História e Educação –GEPSE – HISTEDBR-MS. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9530085309552404>. Orcid: 0000-0002-7275-0367. E-mail: carla.centeno@uem.br

³ Foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, além de um dos autores do Manifesto dos Inspectores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, em 1934, e um dos principais articuladores do Manifesto dos Educadores de 1959.

⁴ Editora ligada ao Partido Comunista Brasileiro-PCB.

⁵ Ver levantamento realizado por Luiz Bernardo Pericás (2023, 7-41), na Introdução de **URSS, um novo mundo e o mundo do socialismo** de Caio Prado Junior.

⁶ Consistiu num movimento político-militar que determinou o fim da Primeira República (1889-1930), como é denominado na historiografia. Sua origem se deu a partir da união entre políticos e tenentes que foram derrotados nas eleições de 1930 e decidiram, por meio das armas, pôr fim ao Governo de Washington Luís. Logo, em 3 de novembro chegou ao fim a Primeira República e começou um novo período da história política brasileira, com Getúlio Vargas à frente do Governo Provisório. Desse modo teve início a Era Vargas (RIBEIRO, 2004, p.29). Sobre a Era Vargas, Romanelli (1986) explana que se caracteriza pelo governo ditatorial de Getúlio Dornelles Vargas (1883-1954), o qual compreende as décadas de 1930 a 1945, ou mais precisamente, desde o governo em caráter provisório de Vargas a Presidência da República iniciado em outubro de 1930, passando pelo período constitucional de 1934 a 1937 e seguindo-se o período ditatorial Estado Novo entre 1937 e 1945, quando Vargas é deposto do poder. Logo, Getúlio foi substituído por um governo eleito, Dutra. Getúlio Vargas retorna ao poder, em 1951, pelo voto popular. Em 1954, pressionado para deixar o governo, suicidou-se. (ROMANELLI, 1986, p.52).

⁷ Primeiro ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, entre 1930 e 1934. De acordo com Romanelli (1986, p.131) essa reforma efetivou vários decretos criando o Conselho Nacional de Educação; dispoendo sobre a organização do ensino superior e instituindo o regime universitário, sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; estruturando o ensino secundário; organizando o ensino comercial; consolidando as disposições sobre a estruturação do ensino secundário.

⁸ As leis Orgânicas foram decretadas entre 1942 e 1946 em decretos-leis que ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. (ROMANELLI, 1986, p.153-169).

⁹ CC PCU (b) Comitê Central do Partido Comunista de Toda União (b). O Comitê Central era o do Partido Comunista da Rússia (bolcheviques). (SILVA; DYNNIKOV, 2014, p. 203 e 207).

¹⁰ Ao visitar a escola de tipo *tecnicum* encontrou uma biblioteca com imenso acervo cerca “de 87 mil volumes para 1.000 alunos” (LEMME, 1955, p.166); outra escola visitada possuía 37 mil volumes para 1.600 alunos (LEMME, 1955, p. 78).

Recebido em: 03 de maio. 2023

Aprovado em: 25 de abr. 2024