

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ANTON SEMIONOVITCH MAKARENKO: CONTRIBUIÇÕES PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA NA ATUALIDADE**

PATRÍCIA LAÍS DE SOUZA

**MARINGÁ
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ANTON SEMIONOVITCH MAKARENKO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL BRASILEIRA NA ATUALIDADE**

Dissertação apresentada por Patrícia Laís de Souza ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Profa. Dra. MARTA CHAVES

MARINGÁ
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Souza, Patrícia de
S729a Anton Semionovitch Makarenko: contribuições
para a educação infantil brasileira na
atualidade / Patrícia de Souza. -- Maringá,
2018.
131 f.: Il.

Orientadora: Prof. Dra. Marta Chaves.

Dissertação (Mestrado em Educação)
- Universidade Estadual de Maringá. Centro de
Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento
Fundamentos da Educação. Programa de Pós-
graduação em Educação.

1.Educação comunista. 2.Teoria histórico
cultural.3. Vida Makarenko.
4. Formação de professores.I.Chaves, Marta,
orient. II. Universidade Estadual de Maringá.
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Departamento Fundamentos da Educação. Programa
de Pós-graduação em Educação.

370.09 21.ed.

Cicilia Conceição de Maria
CRB9- 1066

PATRÍCIA LAÍS DE SOUZA

**ANTON SEMIONOVITCH MAKARENKO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL BRASILEIRA NA ATUALIDADE**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marta Chaves (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Aparecida Favoreto
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste

Prof. Dr. João Paulo Pereira Coelho
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Simone de Souza (Suplente)
Universidade Estadual de Maringá – UEM

MARINGÁ, 26 DE OUTUBRO DE 2018.

Dedico este trabalho e minha vida aos meus pais **José e Zuleide**, pelo amor, dedicação e fé inabalável. Os senhores são para nossa linda família sinônimo de benção, proteção e honestidade.

AGRADECIMENTOS

“[...] As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.
Mas as coisas findas
muito mais que lindas,
essas ficarão.”

Carlos Drummond de Andrade (1902-1987)

Escrevo estas palavras com o objetivo de legitimar minha gratidão a todos os que estiveram nesse processo de estudos, considerado por mim a realização de um dos maiores sonhos. Em um tempo de ascensão ao individualismo, registro minha defesa pelo coletivo e, conseqüentemente, pelo carinho imensurável e inexplicável que sinto por cada um. Em harmonia com os belos escritos de Carlos Drummond de Andrade, reafirmo que essa trajetória foi verdadeiramente linda, pois tive a participação efetiva de pessoas especiais, a quem agradeço:

Aos meus pais **José** e **Zuleide**, pelo amor incalculável, pelas lutas diárias que possibilitaram que chegássemos juntos até o presente momento. As orações, os ensinamentos e as palavras de esperança desde a tenra idade são valores que carregarei por toda vida, pois encontro nos senhores uma fortaleza indestrutível;

Aos meus irmãos **Enzo Matheus** e **Paulo José**, por demonstrarem que a felicidade plena existe ao lado daqueles que mais amamos, porque somos assim, uma combinação de amor e alegria;

Ao meu noivo **João Paulo Mariano dos Santos**, por compartilhar comigo sonhos, lutas e esperanças, proporcionando o fortalecimento nos dias de intenso cansaço. Como belamente registra o poeta Vinícius de Moraes (1913-1980): “Amo-te enfim com grande liberdade. Dentro da eternidade e a cada instante”;

Aos meus familiares, de modo especial às minhas avós **Maria Bicudo de Oliveira Souza** e **Rita Rosa da Silva**, à madrinha **Terezinha Aparecida Pecorari** e às primas **Camila Karine Gonçalves**, **Caroline Damas de Souza**, **Monique da Silva Costa** e **Vanessa Damas de Souza**: a lealdade e ternura de vocês são essenciais em minha vida;

À minha orientadora, **Dra. Marta Chaves**, por ser referência pessoal e profissional em minha vida, por ensinar que temos que lutar incessante por nossas defesas de Educação. Sem a senhora, esse sonho tão lindo não seria possível, pois como bem descreve o astrônomo Isaac Newton (1643-1727): “Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes”;

Ao **Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI)** por essa longa e feliz trajetória de estudos, por me proporcionar vivências ímpares que contribuem significativamente para minha formação enquanto aluna, pesquisadora e professora, reafirmando as defesas de coletividade e afetividade;

À minha amiga de infância, **Jéssica Caroline Lopes Galindo**, por ser luz e estar comigo em todos os momentos, me fortalecendo e encorajando meus sonhos;

À minha comadre **Heloísa de Lima Pedrosa**, por demonstrar que os sentimentos de amizade ultrapassam as distâncias vividas, por me proporcionar acompanhar o desenvolvimento de um dos mais lindos presentes, meu afilhado **Estevan Henrique**, sinônimo de amor e doçura;

À minha amiga leal **Heloísa Marques Cardoso Nunes**, por dividir comigo realizações e lutas, bem como me ensinar com maestria a zelar por quem amamos;

À amiga **Mariane Elisabeth da Silva**, pelas palavras e presença repleta de cumplicidade, ternura e afeto;

À amiga **Paula Gonçalves Felício**, por dividir comigo esse sonho de estudos, demonstrando a essencialidade do coletivo em nossa vida;

Às minhas amigas **Andressa Mariano dos Santos**, **Beatriz Agonio dos Santos**, **Carla Parise Rocha** e **Silvia Alessandra Schaplinsky**, pela amizade e companheirismo, o apreço que se iniciou na graduação do Curso de Pedagogia estendeu-se pela vida;

À Banca Examinadora deste estudo: **Dra. Aparecida Favoreto** (Unioeste), pesquisadora que nos emocionou ao refletir, na Qualificação de Mestrado, o debate atual em relação ao ensino, violência concepção de sociedade e Educação, sobretudo em tempos que vigora a concepção “Bandido bom, é bandido morto”; esse é um dos motivos pela luta que firmamos com vistas a uma Educação plena para todos. Ao **Dr. João Paulo Pereira Coelho** (UEM), pela seriedade e competência, especialmente na reflexão sobre a história, ensinando-nos a essencialidade de “Dar vida no tempo”. A **Dra. Simone de Souza** (UEM), pelas contribuições significativas em relação ao nosso trabalho.

A vida é uma seqüência de ações, pequenas ou grandes, destinadas a sobreviver. A cada uma dessas ações corresponde a uma finalidade, mas todas estas finalidades não são de fato mais do que uma só e a mesma coisa: a preocupação de viver a maior quantidade de tempo e o melhor possível. É uma finalidade razoável querer atingí-la. [...] Quanto mais a humanidade se desenvolveu, mais começou a compreender que essa finalidade seria atingida mais facilmente se o homem não lutasse sozinho, mas em coletividade.

Anton Semionovich Makarenko (1888-1939)

SOUZA, Patrícia Laís de. **ANTON SEMIONOVITCH MAKARENKO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA NA ATUALIDADE**. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Marta Chaves. Maringá, 2018.

RESUMO

Nesta dissertação, temos como objetivo estudar a proposição educacional do pedagogo russo Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939) em relação à Educação na Rússia revolucionária a fim de estudar suas contribuições para a Educação Infantil brasileira na atualidade. Priorizamos em nossa investigação nas obras nominadas Conferências sobre Educação Infantil (1981a) e Poema Pedagógico (2012) escritas pelo autor. Nosso estudo, com delineamento bibliográfico, fundamenta-se nos pressupostos da Ciência da História e da Teoria Histórico-Cultural. Organizamos as seções com o intuito de atender nossos objetivos específicos. Contextualizamos a trajetória de vida de Makarenko e expomos os acontecimentos econômicos e políticos russos e revolucionários, atentando-nos às condições em que foi desenvolvida a proposição educacional do referido pedagogo. Apresentamos as proposições educativas elaboradas no período pós-revolucionário, cujos princípios basilares foram os pressupostos marxistas, intencionando a formação do novo homem comunista. Expomos um levantamento sobre a produção acadêmica relativa à temática, no período de 2007 a 2017. Discorremos sobre as defesas e da proposta de Educação de Makarenko para a Educação soviética com vistas à formação de um novo homem comunista, fundamentada nos princípios de coletividade e disciplina. Entendemos que há uma contribuição da Educação revolucionária na perspectiva de uma Educação humanizadora e emancipadora para todos na atualidade. Consideramos primordiais os estudos dos clássicos da Educação para a formação de professores, inicial ou contínua, pois contribuem para pensar e reconduzir intervenções docentes, uma vez que esses estudos são pouco conhecidos no âmbito educacional brasileiro. Nossa pesquisa foi consolidada mediante participação como integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), o qual tem como um dos objetos de estudos pesquisar as elaborações dos intelectuais soviéticos dos anos de 1920 a 1930.

Palavras-chave: Makarenko. Educação Comunista. Teoria Histórico-Cultural. Formação de Professores.

SOUZA, Patrícia Laís de. **ANTON SEMIONOVITCH MAKARENKO: CONTRIBUTIONS TO THE BRAZILIAN CHILDREN'S EDUCATION IN THE PRESENT TIME.** 131 p. Thesis (Master's in Education) – State University of Maringá. Advisor: PhD. Marta Chaves. Maringá, 2018.

ABSTRACT

In this thesis, we aim to study the educational proposition of the Russian pedagogue Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939) in relation to Education in revolutionary Russia in order to describe their contributions to the Brazilian Children's Education in the present time. We prioritize in our research the works named "Conferências sobre Educação Infantil" (1981a) and "Poema Pedagógico" (2012) written by the author. Our study, with a bibliographic delineation, is based on the assumptions of the History Science and the Cultural-Historic Theory. We have organized the sections with the purpose of meeting our specific goals. We contextualize the life trajectory of Makarenko and expose the Russian economic and political events and revolutionaries, taking into account the conditions under which the educational proposal of the pedagogue was developed. We present the educational propositions elaborated in the post-revolutionary period, whose basic principles were the Marxist presuppositions, intending the formation of the new communist man. Presenting a survey on the academic production related to the subject, in the period of 2007 to 2017. We express about the defenses and the proposal of Makarenko for Soviet Education aiming at the formation of a new communist man, based on the principles of collectivity and discipline. Understanding that there is a contribution of revolutionary Education in the perspective of a humanizing and emancipatory Education for everyone nowadays. We consider primordial the studies of the classics of Education for the formation of teachers, initial or continuous, as they contribute to think and reinstate teaching interventions, since these studies are little known in the Brazilian educational system. Our research was consolidated through participation as a member of the Research Group in Child Education (Grupo de Pesquisa em Educação Infantil – GEEI), which has as one of the objects of studies to search the elaborations of the Soviet intellectuals of the years 1920 to 1930.

Key-words: Makarenko. Communist Education. Cultural-Historic Theory. Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Teses e dissertações encontradas no portal da Capes e da Biblioteca IBICT.....	79
Quadro 2 –	Temáticas abordadas nas 11 pesquisas selecionadas.....	80
Quadro 3 –	Instituições de Ensino Superior: autores, orientadores e ano da publicação.....	81
Quadro 4 –	Publicação das pesquisas por ano, entre 2007 a 2017.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCT-PR	–	Conselho Paranaense de Ciência e Tecnologia
CNPJ	–	Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas
GEEI	–	Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil
IBICT	–	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	–	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	–	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
Narkompros	–	Comissariado do Povo para Instrução Pública
NEP	–	Nova Política Econômica
PIBIC	–	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIC	–	Projeto de Iniciação Científica
PPE	–	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PR	–	Paraná
PTRSD	–	Partido Trabalhista Russo Socialdemocrata
PUC/PR	–	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC/SP	–	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RO	–	Rondônia
SEED	–	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEMED	–	Secretaria Municipal de Educação
TCC	–	Trabalho de Conclusão de Curso
TCE-RO	–	Tribunal de Contas do Estado de Rondônia
UECE	–	Universidade Estadual do Ceará
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
UFMS	–	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPeI	–	Universidade Federal de Pelotas
UNIR	–	Universidade Federal de Rondônia
URSS	–	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	–	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	REVOLUÇÃO E MAKARENKO: CONCEPÇÃO COMUNISTA DE EDUCAÇÃO.....	26
2.1	ANTON MAKARENKO: DA INFÂNCIA À JUVENTUDE.....	28
2.2	OS ANOS DE 1905: EMBATES QUE ANTECEDERAM A CONSOLIDAÇÃO DA URSS.....	35
2.3	ANTON MAKARENKO: TRAJETÓRIA DE UM EDUCADOR REVOLUCIONÁRIO.....	52
2.4	A REVOLUÇÃO DE OUTUBRO DE 1917: A FORMAÇÃO DO NOVO HOMEM COMUNISTA.....	61
2.5	A EDUCAÇÃO NO PERÍODO PÓS-REVOLUÇÃO: CONQUISTAS E PROPOSTAS.....	70
3	A FORMAÇÃO DO NOVO HOMEM COMUNISTA E AS PROPOSIÇÕES DE MAKARENKO: COLETIVIDADE E DISCIPLINA.....	77
3.1	A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE MAKARENKO NO BRASIL (2007-2017).....	79
3.2	PRINCÍPIOS CONTIDOS NA PROPOSIÇÃO EDUCACIONAL DE ANTON MAKARENKO: COLETIVIDADE E DISCIPLINA.....	84
4	MAKARENKO E AS CONTRIBUIÇÕES DA SUA PROPOSTA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....	100
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
	REFERÊNCIAS.....	119

1 INTRODUÇÃO

A motivação para a realização deste estudo se efetivou a partir da nossa trajetória acadêmica, de modo especial por meio dos estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI/UEM)¹. O ingresso nesse Grupo ocorreu no ano de 2013, concomitantemente ao primeiro ano do curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Tivemos a oportunidade estudar as elaborações da Teoria Histórico-Cultural e as contribuições dos autores clássicos² como os intelectuais russos, que embora pouco estudados nos cursos de graduação e na formação de professores, são essenciais para nosso aprimoramento profissional. Vale salientar que em harmonia com os estudos relativos aos clássicos educacionais somam-se também algumas produções contemporâneas³.

As vivências e estudos desenvolvidos no Grupo GEEI propiciaram-nos a oportunidade de conhecer as elaborações de Anton Semionovitch Makarenko, sob orientação da Professora Dra. Marta Chaves. No ano de 2012, realizamos dois projetos encaminhados ao “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e ao Projeto de Iniciação Científica (PIC), intitulados “Conferências para a Educação Infantil: estudos iniciais das proposições de Makarenko” (SANTOS, P. K.

¹ O GEEI, liderado pela Prof. Dra. Marta Chaves, é formado por discentes e docentes da UEM, e pesquisadores de IES do Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Rondônia. Seus objetivos concentram-se em estudos afetos à formação de professores e investigações sobre as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil. Os membros do Grupo realizam pesquisas e atuam em cursos de formação continuada junto a Secretarias Municipais de Educação do Estado do Paraná e em outras unidades da Federação. Além da participação em eventos, estudos e vivências diversas, há a elaboração de recursos pedagógicos que auxiliam na efetivação de intervenções pedagógicas humanizadoras, tais como: Caixas de Encantos e Vida, Caixas que Mostram Telas, Caixas que Contam Histórias, Livretos e Dicionários. Os pressupostos do marxismo e da Teoria Histórico-Cultural norteiam e amparam as intervenções pedagógicas dos integrantes a fim de instrumentalizar a organização de um ensino de excelência, que se caracteriza por ter como prioridade as máximas elaborações humanas (CHAVES, 2011b; CHAVES, 2012).

² Alexander Romanovich Luria (1986), Alexis Nikolaevich Leontiev (1978), Anatoli Vassilievitch Lunatcharski (1965; 1975; 1974; 1988), Anton Makarenko (1960; 1977a; 1977b; 1981a; 1981b; 1977a; 1977b; 2012), Bakhtin (2004), Bertolt Brecht (1990; 1991a; 1991b; 2006), Blagonadezhina (1969), Erick Hobsbawm (1998), Georg Lukács (2016), István Mészáros (2003; 2008), Karel Kosik (1976), Karl Marx e Friedrich Engels (1993), Moisey M. Pistrak (2009; 2011); Lev Semenovitch Vigotski (2001; 2009), Mukhina (1996), Nadezda Krupskaya [19--].

³ Adriana de Fátima Franco (2006), Elieuzza Aparecida de Lima (2005), Ivo Tonet (2013); José Paulo Netto (2011), Lígia Márcia Martins (2013), Maria Célia Marcondes de Moraes (2001), Maria Inês Hammerer Peixoto (2003), Marilda Gonçalves Dias Facci (2004), Marta Chaves (2007; 2008; 2010; 2011a; 2011b; 2015), Marta Shuare (1990), Newton Duarte (2001; 2008; 2009; 2012), Sérgio Lessa (2007), Suely Amaral Mello (2000; 2007; 2010), Zoia Prestes (2012) e Hannah Arendt (2008).

R., 2012) com o intuito de analisar os dois primeiros capítulos da obra “Conferências sobre Educação Infantil” (1981a) e “Estudos iniciais das conferências para a Educação infantil: proposições de Makarenko” (SANTOS, J. S., 2012) tendo como objetivo o estudo dos cinco primeiros textos que compõem o volume I da obra “Poema Pedagógico” (2012).

As pesquisas sobre do referido pedagogo tiveram continuidade no ano de 2013; mencionamos os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Makarenko e a Educação: Estudos iniciais dos Poemas Pedagógicos” (SANTOS, J. S., 2013), em que estudamos a obra “Poema Pedagógico” (2012) e “Makarenko: estudos e reflexões sobre as Conferências para a Educação Infantil” (SANTOS, P. K. R., 2013) para investigar a elaboração “Conferências sobre Educação Infantil” (1981a). Pontuamos que ambos os trabalhos apresentaram as contribuições das referidas sistematizações para a Educação na atualidade, assim como foram apresentados na Semana de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Pedagogia (UEM). No mesmo ano, apresentamos o Projeto de Iniciação Científica (PIC) “Conferências de Educação infantil de Makarenko: estudos e reflexões para a pedagogia” com a finalidade de estudar o primeiro capítulo da obra “Conferências sobre Educação Infantil” (1981a) (VOLSI, 2013).

Nessa trajetória, tivemos o interesse em compreender as elaborações de Makarenko no tocante à Educação escolar e familiar. No ano de 2014, desenvolvemos um projeto de pesquisa (PIBIC)⁴, sob orientação da Professora Dra. Marta Chaves, financiado pela Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (PR)⁵. Nesse estudo inicial, fundamentamos nossos escritos nos primeiros capítulos das obras do referido

⁴ SOUZA, P. L. **Proposições e orientações de Makarenko**: uma proposta de estudos sobre a relação entre a conduta de familiares e ação da criança na Educação Infantil. 2015. 48 f. Projeto de Pesquisa PIBIC/CNPq. Fundação Araucária, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 205 (Orientadora Profa. Dra. Marta Chaves).

⁵ “[...] A Fundação Araucária é uma organização privada de interesse público criada a partir da Lei 12.020/98 que estabeleceu o Fundo Paraná, criou o Conselho Paranaense de Ciência e Tecnologia (CCT-PR); e o Serviço Social Autônomo Paraná Tecnologia. Conforme previsto na legislação e no Decreto 4.684, de 12 de agosto de 1998, a lei da criação da Fundação Araucária foi regulamentada. A instituição passou a ter existência legal no ano de 2000, com a inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ). A instituição é dotada de personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos. Entretanto, como opera recursos públicos, é tratada pelos órgãos de controle com as mesmas exigências aplicadas aos órgãos governamentais. Os recursos financeiros têm origem no Fundo Paraná, que destina até 2% da receita tributária do Estado ao desenvolvimento científico e tecnológico”. Disponível em: <<http://www.faprr.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=3>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

pedagogo “Conferências sobre Educação Infantil” (1981a) e “O Livro dos Pais” (1981b), assim como em obras que versam sobre o referido autor (CAPRILES, 1989; CHAVES, 2012; CHAVES; SANTOS; SANTOS, 2012; FILONOV, 2010; LUEDEMANN, 2002) entre outras.

A partir das experiências com o Grupo GEEI, tivemos a oportunidade de participar como ouvintes de alguns momentos no Curso de Pedagogia – Turma Especial para Educadores do Campo (UEM)⁶ contribuíram para a aproximação com o tema de pesquisa. O referido curso foi coordenado pelas professoras Dra. Maria Christine Berdusco Menezes, Dra. Marta Chaves e Dra. Rosângela Célia Faustino, no período de 2013 a 2016, cujas aulas eram ministradas na Escola Milton Santos⁷, no município de Maringá, PR.

As atividades desenvolvidas se efetivaram por meio de estudos e ações coletivas com estudantes, docentes e lideranças do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), de modo especial por meio do “Projeto Ciranda – Sementes da Esperança”, desenvolvido na 13ª Jornada de Agroecologia, realizado no ano de 2014, intitulada “Terra Livre de Transgênicos e sem Agrotóxicos: construindo o Projeto Popular e Soberano para Agricultura”⁸. Participamos como ouvintes de aulas da graduação em Pedagogia - Turma Especial para Educadores do Campo, assim como orientações de TCCs conduzidas pela Professora Dra. Marta Chaves.

Em relação aos TCCs desenvolvidos sob orientação da Profa. Dra. Marta Chaves, citamos “Proposições de Makarenko: estudos iniciais das conferências sobre a Educação Infantil e orientações aos familiares do Assentamento Eli Vive” (FORTES, 2016); “Contribuições de Nadezhda Krupskaja para Educação Infantil no

⁶ “A Universidade Estadual de Maringá foi instada pelo MST a pensar e planejar a oferta de um Curso, que contou inicialmente com o apoio de grupos de pesquisa, cujos pesquisadores estudavam a Educação do Campo, como gestores e professores [...]”. Cabe salientar que “[...] o curso foi proposto em 2001 e autorizado a funcionar em 2012 [...]”, em relação a oferta do curso, teve como objetivo a formação docente nos níveis e modalidades da Educação, “[...] em áreas de assentamentos e acampamentos de comunidades do campo [...]” (MENEZES; FAUSTINO; CHAVES, 2017, p. 157).

⁷ A Escola Milton Santos é um Centro de Educação em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável dos Movimentos Sociais Populares do Campo, criada em 10 de junho de 2002 (GUHUR; RAMOS; SOARES, 2017). Seu objetivo consiste em “[...] constituir como Centro de Educação do Campo em vista de elevar o nível de formação política e cultura, e promover uma Educação de jovens e adultos do campo [...]” (ESCOLA MILTON SANTOS, 2003, p. 1).

⁸ Nesta experiência, foi possível fortalecer nossas defesas por espaços educativos de excelência, a fim de desenvolver maximamente os escolares; realizamos intervenções pedagógicas com crianças dos primeiros meses aos 13 anos de idade, por meio de ateliês afetos à Arte, Literatura Infantil, jogos e brincadeiras (MENEZES; FAUSTINO; CHAVES, 2017).

MST: reflexões para pensar a Educação Infantil na escola municipal trabalho e saber” (PASQUAL, 2016); “Estudos sobre o papel da brincadeira e o desenvolvimento infantil: reflexões iniciais” (PEGO, 2016) e “Organização do tempo e do espaço: possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento na Ciranda Infantil” (PEREIRA, 2016). Esses TCCs tiveram como referencial teórico-metodológico a Ciência da História e os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Nos anos de 2014 a 2016, demos continuidade aos estudos, junto ao Grupo GEEI, relativos às elaborações de Makarenko, o qual realizou um projeto educacional fundamentado nos conceitos do Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx e Friedrich Engels⁹, assim como nas contribuições da análise sociológica de Lênin, cujo objetivo era formar o novo homem comunista para a sociedade em desenvolvimento (LUEDEMANN, 2002).

Luedemann (2002) explica que a vida e as obras de Makarenko são consideradas referências pedagógicas nos movimentos populares, no MST, assim como por pedagogos comprometidos com a Educação da classe trabalhadora, os quais consideram importante organizar as instituições escolares no princípio da coletividade.

Nas defesas por uma Educação plena para todos, compreendemos que há necessidade de que os recursos e procedimentos didáticos disponibilizados aos escolares sejam repletos de sentido e de significado¹⁰. Para isso, é imprescindível que as referidas intervenções tenham como ponto de partida o conhecimento mais avançado da ciência (CHAVES, 2011a).

Para favorecer o acesso dos estudantes aos conhecimentos mais elaborados ao longo da humanidade (CHAVES, 2011a), participamos como ouvintes de cursos de formação com os professores em exercício, coordenado pela Professora Dra.

⁹ Karl Marx (1818-1883) nasceu na Alemanha, e Friedrich Engels (1820-1895) em Barmen, reino da Prússia, que depois comporia a Alemanha unificada. Esses intelectuais e militantes do socialismo científico viveram no século XIX e analisaram historicamente e cientificamente a sociedade capitalista em sua configuração e estrutura. Marx e Engels desenvolveram o método político de pesquisa chamado Materialismo Histórico-Dialético, que objetiva um estudo por meio dos determinantes históricos, econômicos, políticos e sociais do objeto, levando em consideração que nenhum fato acontece de maneira isolada e sim por relação do meio social ao qual está inserido (NETTO, 2011).

¹⁰ Segundo Leontiev (1978), os significados são supra-individuais, resultam de todo um sistema de objetivações e das relações que sustentam a prática histórico-social dos homens. Diferentemente, os sentidos são individuais, assentam-se na experiência de dado indivíduo, conferindo aos significados um caráter subjetivo particular.

Marta Chaves, junto às Secretarias de Educação em alguns municípios¹¹ do Estado do Paraná (SEED) e no Estado de Rondônia (RO), as quais nos possibilitaram pensar a reorganização e a condução de atividades desenvolvidas nas instituições educativas com o amparo dos estudos afetos à Teoria Histórico-Cultural, fundamentado nas elaborações de intelectuais clássicos e contemporâneos.

Participamos da apresentação do documento orientador, intitulado “Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico” (PARANÁ, 2015)¹², composto por dois volumes, no total de 17 textos, coordenado pela Professora Dra. Marta Chaves e Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Esse documento foi disponibilizado aos 399 municípios paranaenses, e o evento oficial foi realizado em Curitiba-PR no ano de 2016. As palestras desenvolvidas no referido evento cristalizaram trabalhos coletivos com defesas ao pleno desenvolvimento dos educandos.

Nesse percurso, atentamo-nos aos estudos atinentes à Educação Infantil, com embasamento teórico-metodológico em uma proposta de Educação que discuta as possibilidades das crianças e a necessidade da intencionalidade educativa em favor da emancipação. Isto é, em oposição à ideia de assistência e limite para a criança aprender e ter determinadas ações, mas enquanto condição elementar para uma Educação humanizadora (CHAVES, 2011a).

Diante disso, afirmamos nossa defesa por uma “Educação para além do capital”, como enfatiza Mészáros (2008). Este intelectual assinala que a Educação institucionalizada, nos últimos 150 anos, forneceu os conhecimentos referentes à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, e também para transmitir valores que legitimam os interesses dominantes. Na sociedade capitalista que estamos inseridos observamos a lógica da desvalorização do conhecimento e não a lógica do pleno desenvolvimento humano (CHAVES, 2011a; MORAES, 2001).

¹¹ No Estado do Paraná, citamos os municípios: Indianópolis (2002); Presidente Castelo Branco (2005 e 2006); Alto Paraná (2006); Telêmaco Borba (2006); Lobato (2009). Planaltina (2009); Terra Rica (2010); Santo Inácio (2010); Flórida (2013); Floresta (2013); Cruzeiro do Iguaçu (2013); Telêmaco Borba (2013); Boa Esperança do Iguaçu (2014); Borrazópolis (2014); Marialva (2014). No Estado de Rondônia citamos os municípios: Monte Negro (2017) e Cerejeiras (2018).

¹² A elaboração do referido documento “[...] foi o resultado de uma atividade de formação pedagógica realizada entre 2012 e 2013, pela Secretaria de Estado do Paraná aos técnicos pedagógicos de Educação infantil e anos iniciais dos 32 (trinta e dois) Núcleos Regionais de Educação e aos técnicos pedagógicos dos Departamentos: Educação Básica, Diversidade e Educação Especial, com a valorosa participação dos professores pesquisadores de Instituições de Ensino Superior [...]” (COMIN; CAMPOS, 2015, p. 8).

Makarenko (1960; 1977a; 1977b; 1981a; 1981b; 2012) propunha uma Educação pautada na coletividade e disciplina, conforme conseguiu vivenciar nos anos 1930, durante o período revolucionário, quando dirigiu a Colônia Gorki e a Comuna de Dzerjinski. Ele conseguiu a mobilização interna de professores e alunos, opondo-se à “maquinaria escolar” presente na sociedade capitalista como o único modelo de escola (LUEDEMANN, 2002).

Destacamos que as vivências e estudos desenvolvidos sobre os clássicos da Educação nos propiciaram aproximar e compreender as elaborações da Teoria Histórico-Cultural para nortear as intervenções educativas desenvolvidas com o objetivo de uma Educação com vistas à humanização e emancipação dos escolares. Os autores clássicos oferecem contribuições para refletirmos sobre a Educação na atualidade, mesmo que suas obras tenham sido escritas para atender a uma necessidade de sua época (CHAVES, 2011a; 2011b).

Saviani e Duarte (2010) afirmam que o clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial, pode-se constituir em um critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. O papel da escola consiste na socialização do saber sistematizado, e não se trata de qualquer saber, mas sim da cultura elaborada e erudita, e os autores esclarecem ainda que o clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado, e esse é o fim a atingir.

Chaves (2018)¹³ enfatiza que estudos dos clássicos da Teoria Histórico-Cultural são inválidos se forem desconsiderados os fundamentos de cunho marxista, assim como o princípio político e o conteúdo revolucionário, os quais consistem na defesa da sociedade comunista. Portanto, consideramos é preciso que os profissionais conheçam essência dos escritos dos estudiosos da Educação ou da Psicologia soviética, pois acreditamos que há contribuições para fundamentar às intervenções desenvolvidas no âmbito educacional.

Dessa forma, embasados nos escritos de Chaves (2018), compreendemos que a Teoria Histórico-Cultural constitui uma resposta teórico-metodológica aos desafios da Educação contemporânea, e enfatizamos que a defesa da nova ordem, tendo em vista que os cujos elementos basilares era o desenvolvimento cultural,

¹³ O artigo “Krupskaya: uma pedagoga revolucionária” (CHAVES, 2018) até o presente momento não foi publicado em meios acadêmicos: livros, capítulos, anais de revistas, entre outros. No entanto, iniciamos os estudos do referido artigo, por meio de estudos coletivos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI).

com proposições explícitas de vinculação comunista, mostra-se como princípio crucial e conteúdo político dessa perspectiva. Logo, o objetivo não se constituía em formar o novo homem, mas sim de formar o novo homem comunista.

A pedagogia, na perspectiva de Makarenko (1960; 1977a; 1977b; 1981a; 1981b; 2012), ao ter como objeto a coletividade, considerou a contribuição da filosofia, da sociologia e da psicologia. Nesse contexto cultural da nova vida socialista, houve a ascensão das pesquisas de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), juntamente com Alexander Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979). Com essas elaborações, compreenderam o desafio de instruir todas as crianças, garantindo-lhes o desenvolvimento intelectual, independentemente das condições históricas, culturais, físicas e sociais (LUEDEMANN, 2002).

Com o amparo de autores clássicos e contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural, reafirmamos a necessidade de uma ação educativa intencional que tenha como condição primeira a aprendizagem dos escolares (CHAVES, 2010). De acordo com Vigotski (2009, p. 23), há a necessidade de ampliar a experiência da criança, pois “[...] Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou mais ela sabe e assimilou”, e conclui que “[...] quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação”.

Luedemann (2002) declara que na perspectiva da psicologia educacional de Vigotski, a escola seria o lugar privilegiado para a garantia do desenvolvimento intelectual das crianças. Em harmonia com a compreensão de Makarenko, o modelo da escola em desenvolvimento, tal como as salas de aula, os métodos, técnicas e os conteúdos, precisa ser questionado.

Ao pensar sobre as instituições de Educação Infantil na atualidade enquanto objeto de interesse de pesquisa, assim como nas proposições do pedagogo Makarenko, se harmonizaram as indagações que tivemos no decorrer de nossa trajetória acadêmica, dentre as quais: há orientações que poderíamos fazer aos familiares no tocante à Educação de seus filhos? Como se estabelece a relação entre a Educação escolar e familiar? A fim de compreender essas indagações, dedicamo-nos a estudá-las no Trabalho de Conclusão de Curso¹⁴ desenvolvido no

¹⁴ SOUZA, P. L. **Proposições e orientações de Makarenko**: estudos sobre a Educação familiar e a formação da criança na Educação Infantil. 2016. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016 (Orientadora: Dra. Marta Chaves).

último ano da graduação (2016), já referido, intitulado “Proposições e orientações de Makarenko: estudos sobre a Educação familiar e a formação da criança na Educação Infantil”, sob orientação da Professora Dra. Marta Chaves. Nesse TCC, tivemos como considerações finais a relevância que Makarenko atribuía à Educação formal e à Educação familiar como duas instituições importantes à plena formação das crianças desde a tenra idade, com base nos princípios socialistas de coletividade e disciplina.

Pontuamos que as experiências acadêmicas elencadas foram decisivas para a consolidação do nosso tema de investigação, os estudos iniciais assinalados nos motivaram para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), em nível de Mestrado, a fim de dar continuidade aos estudos afetos à Educação Infantil e às elaborações de Makarenko. Ao mesmo tempo, novas inquietações se desenvolveram, tais como: quais os desafios de Makarenko ao realizar uma proposta revolucionária de Educação? A obra de Makarenko poderia ser estudada nos cursos de graduação, pós-graduação, formação dos professores e em formações com os familiares dos escolares? Há uma produção acadêmica, particularmente, teses e dissertações, sobre o autor? A partir disso decorreu a problematização central de nossa pesquisa: Os escritos de Makarenko podem contribuir para a Educação Infantil brasileira na atualidade?

Essas reflexões pertinentes ao estudo em desenvolvimento se harmonizam com nossas defesas de Educação, de modo especial a essencialidade de estudos e formação contínua dos docentes a fim de pensar e reconduzir práticas educativas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Justificamos que compreender o trabalho pedagógico e tratar da Educação da criança implicam a necessidade de se atentar para a criação na infância como possível de ser desenvolvida, ensinada (CHAVES, 2011a; 2014a; 2014b).

Saviani e Duarte (2010) retratam o processo da formação humana como um contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. Em harmonia com os escritos de Chaves (2014a; 2018), defendemos que a escola deve propiciar aos escolares acesso aos conhecimentos elaborados e acumulados historicamente pela humanidade. Levando em consideração a defesa pelo máximo desenvolvimento humano, nosso estudo ampara-se no referencial teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural; por conseguinte, há necessidade que os docentes estudem os clássicos políticos dessa vertente, e um exemplo são

os intelectuais russos como Makarenko Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939)¹⁵ e Anatoli Vasilievitch Lunatcharski (1875-1933)¹⁶, pouco conhecidos e estudados no âmbito educacional.

Realizamos um levantamento e análise dos estudos até o presente momento sobre o tema do nosso trabalho; para tanto, delimitamos a pesquisa na última década, entre os anos de 2007 a 2017. Fundamentados nos escritos de Mori (2016), enfatizamos que a essência do processo de revisão bibliográfica decorre do mapeamento do campo em que se insere o tema de pesquisa, o qual requer um trabalho de articulação e conceitos de diferentes obras.

Efetuamos as buscas em dois portais online que dispõem o acesso às pesquisas em nível de pós-graduação realizadas em âmbito nacional: o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Essa escolha se efetivou por meio da confiabilidade no tocante às pesquisas socializadas.

No que se referem às diversas investigações, priorizamos alguns critérios, dentre os quais os descritores: “Makarenko”. No portal da Capes, contamos com o resultado de 37 trabalhos; em contrapartida, no site do IBICT, encontramos 25 trabalhos. Refinamos os resultados da seguinte forma: “Programa de Pós-Graduação em Educação” e “Educação”. Após essa organização, verificamos que no portal online da Capes há 11 dissertações, e no site da Biblioteca Digital estão disponíveis 3 dissertações. Cabe salientar que há uma tese disponível igualmente em ambos os portais. Nesse levantamento, elaboramos um quadro demonstrativo

¹⁵ Citamos, dentre os textos que podem favorecer a compreensão das proposições dessa pedagoga revolucionária, Krupskaya [19--] e Krupskaya (1973; 2017). Salientamos a dissertação de Aline Aparecida da Silva, orientada pela Dra. Marta Chaves, intitulada “Nadezhda Krupskaya: contribuições para a Educação Infantil na atualidade” (2015). Este trabalho integra os estudos Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), o qual se dedica a pesquisar os intelectuais russos, em especial, do período revolucionário. Mencionamos o texto redigido pela pesquisadora Marta Chaves, intitulado “Krupskaya: uma pedagoga revolucionária” (CHAVES, 2018).

¹⁶ Anatoli Vasilievitch Lunatcharski nasceu no dia 23 de novembro de 1875 em Poltava, Ucrânia. Foi um crítico destacado, historiador da arte e da literatura universal, cronista e prolífico orador. Ainda estudante, ingressou no movimento revolucionário. Em 1898, foi preso e deportado. No fim de 1904, viajou para fora do país, onde lutava junto aos bolcheviques e atuou nos órgãos centrais bolcheviques. Em 1905, retornou a São Petersburgo. Lunatcharski foi responsável pela transformação legislativa da escola russa e desenvolveu os sistemas de ensino primário, superior e profissional da pedagogia socialista (CAPRILES, 1989).

com as informações coletadas, sendo: dissertação ou tese, título, autor, orientador, palavras-chave, ano e local de publicação.

Priorizamos a leitura cuidadosa das elaborações acadêmicas que se harmonizam com o tema da Educação, assim como os pressupostos teórico-metodológico do Materialismo Histórico-Dialético, visto que o mesmo ampara nossas elaborações, em busca de destacar os aspectos principais do tema em questão e contribuir com as pesquisas e estudos em curso.

Em nossos primeiros estudos sobre o pedagogo revolucionário Makarenko, nos atentamos aos temas que o pedagogo se dedicou a escrever, dentre eles a Educação das crianças, assim como a relevância da instituição familiar, na formação das crianças e jovens. Makarenko se preocupou com a elaboração de uma proposta pedagógica que atendesse a classe trabalhadora, com o objetivo da formação do novo homem socialista: trabalhador e culto. Para isso, era preciso que a escola fosse um ambiente social propício para a experimentação de novas relações sociais, de modo especial, como espaço central de participação social das crianças e jovens, juntamente com seus professores, ao reafirmar os ideais de coletividade e disciplina, concretizando assim uma “[...] verdadeira democracia operária” (LUEDEMANN, 2002, p. 323).

Temos como objeto de pesquisa estudar a proposição educacional do pedagogo russo Anton Semionovitch Makarenko em relação à Educação na Rússia revolucionária, a fim de verificar as contribuições para a Educação Infantil brasileira na atualidade. A fim de atender aos objetivos, nos dedicaremos aos estudos das obras “Conferências sobre Educação Infantil” (1981a)¹⁷ e “Poema Pedagógico” (2012). As referidas elaborações, em nosso entendimento, possibilitam compreender a Educação soviética, a partir dos ideais comunistas de coletividade e disciplina, considerados a realização concreta da escola única, em uma sociedade marcada pela propriedade privada e pela garantia da igualdade de direitos (LUEDEMANN, 2002). Utilizaremos também, em nossa argumentação trabalhos acadêmicos, livros, entre outros materiais que versam sobre a temática estudada.

As elaborações dos estudiosos Capriles (1989) e Luedemann (2002) foram primordiais para conhecer os aspectos biográficos e bibliográficos de Makarenko,

¹⁷ Em relação às obras desenvolvidas por intelectuais russos, atentamo-nos aos equívocos contidos nas traduções. Sobre essa reflexão, sugerimos a leitura do livro “Quando não é quase a mesma coisa” (PRESTES, 2012).

com ênfase nos princípios da pedagogia makarenkiana. As referidas referências amparam nossos escritos e indicaram fontes essenciais para a consolidação de nossa dissertação.

Com base nos fundamentos da Ciência da História, para compreender as elaborações de intelectuais da Educação, por exemplo, o pedagogo Makarenko, se torna indispensável os estudos afetos ao contexto econômico, político e intelectual vivenciado por Anton Makarenko. Pois, suas elaborações são intrinsecamente relacionadas com os acontecimentos naquele período, isto é, o cenário da União das Repúblicas Socialista Soviéticas (URSS).

Marx e Engels na obra “A Ideologia Alemã” (1993, p. 36) destaca que a produção das ideias, representações, consciência está diretamente relacionado com a atividade material dos homens. Com isso, “[...] o representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta do seu comportamento material” e explicam que o mesmo acontece “[...] com a produção política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias, etc. [...]”. Portanto, a premissa que defendemos consiste que “[...] A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real”.

Ao nos fundamentar nos pressupostos da Ciência da História, enfatizamos a asserção acima apresentada, contida nos escritos de Marx e Engels (1993) é a vida – materialidade – que determina a consciência, um exemplo são as ideias. Em nosso entendimento, um estudioso que se propõe a realizar considerações fundamentadas por esse referido referencial teórico-metodológico, é imprescindível que o mesmo considere os determinantes econômico e político que foram desenvolvidos tais elaborações, por exemplo, em nossa dissertação o contexto vivenciado por Makarenko, enfatizamos:

[...] Estes pressupostos são os homens, não em qualquer fixação ou isolamento fantásticos, **mas em seu processo de desenvolvimento real, em condições determinadas, empiricamente visíveis**. Desde que se apresente este **processo ativo de vida**, a **história** deixa de ser uma coleção de fatos mortos, como para os empiristas ainda abstratos, ou uma ação imaginária de sujeitos imaginários, como para os idealistas (MARX; ENGELS, 1993, p. 38, grifos nossos).

Ao fundamentar nos escritos dos clássicos da Ciência da História, Marx e Engels (1993) entendemos que a proposição educacional de Makarenko em relação à Educação na Rússia revolucionária e as contribuições para a Educação Infantil brasileira na atualidade, enquanto objeto de nosso estudo, requer que consideramos a história de forma dialética e não de forma isolada.

Na obra “Dialética do concreto” o filósofo marxista Karel Kosik (1976, p. 33) explica que a atitude primordial e imediata, em relação a realidade “[...] não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade [...]”, em contrapartida, consiste “[...] a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens [...]”, tendo em vista a “[...] consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais”.

A metodologia utilizada para a realização deste estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Ruiz (1982) em sua obra “Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos” explica que as produções humanas foram organizadas e armazenadas em livros, artigos e documentos. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica constitui em conjunto de materiais escritos sobre determinado assunto. O referido escritor enfatiza que “[...] a pesquisa bibliográfica consiste no exame desse manancial, para levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado assunto que assumimos como tema de pesquisa” (RUIZ, 1982, p. 58).

O estudioso Gil (2002, p. 44) na sua elaboração, intitulada “Como elaborar projetos de pesquisa” descreve que a pesquisa bibliográfica é fundamentada por meio dos materiais elaborados anteriormente, assevera ainda que “[...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos”.

Fundamentados na Ciência da História, organizamos nosso trabalho em três seções. Na primeira, apresentamos a trajetória de vida de Anton Makarenko, e expomos os acontecimentos econômicos e políticos russo e revolucionário, atentando-nos às condições em que foi desenvolvida a proposição educacional do pedagogo. Destacamos também as proposições educativas elaboradas no período pós-revolucionário, que tiveram como princípios basilares os pressupostos marxistas, objetivando a formação do novo homem comunista. Tratamos dos

principais acontecimentos de sua época para evidenciarmos as relações entre esses fatos para a compreensão das elaborações teóricas de Makarenko (1981a; 2012).

Na segunda seção, expomos um levantamento realizado acerca da produção acadêmica desenvolvida sobre Makarenko nos anos de 2007 a 2017, e citamos: Boleiz Júnior (2008); Pavão (2009); Tillmann (2009); Bordin (2012); Oliveira (2012); Alfredo (2013); Mouta (2014); Pontes (2014); Almeida (2015); Felix (2015) e Resende (2015). Apresentamos a proposta educacional elaborada pelo pedagogo revolucionário Makarenko, assim como seus esforços para desempenhar uma orientação pedagógica condizente com o contexto histórico da URSS. Dentre os princípios educativos discutidas por Makarenko ao longo de suas obras, por exemplo, a Educação familiar, autoridade paterna, jogos, entre outros, elencamos os estudos de dois princípios: a coletividade e a disciplina. As obras basilares de Anton Makakenko que fundamentam nossas argumentações são “Conferências sobre Educação Infantil” (1981a) e “Poema Pedagógico” (2012), porém, não desconsideramos os escritos de suas demais elaborações, como “O Livro dos Pais” (1981b), “As Bandeiras nas Torres” (1977a), “*La colectividad y la educación de la personalidad*” (1977b), bem como referências bibliográficas que versem sobre a temática.

Na terceira e última seção, refletimos sobre as possíveis contribuições da proposição do intelectual aos desafios educacionais na atualidade, em favor de uma Educação emancipadora. Nas considerações finais, apresentamos a síntese dos estudos e reafirmamos os posicionamentos defendidos ao longo do texto.

2 REVOLUÇÃO E MAKARENKO: CONCEPÇÃO COMUNISTA DE EDUCAÇÃO

Nesta seção, apresentamos a infância e juventude de Anton Makarenko, o contexto russo e revolucionário, a trajetória do jovem professor revolucionário, bem como os estudos relativos à Educação no período pós-revolucionário. Essa organização tem como propósito atender nossos objetivos específicos: contextualizar os acontecimentos econômicos e políticos russos a fim de nos atentarmos para as condições em que foi desenvolvida a proposição educacional do pedagogo revolucionário.

Amparamo-nos no referencial teórico-metodológico do Materialismo Histórico-Dialético elaborado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), os quais estudaram a sociedade capitalista e explicaram sua estrutura e organização. Com base nas elaborações desses intelectuais há a premissa de que os homens e suas ideias são resultantes de sua existência material, ou seja, consideraram a natureza um todo articulado e único, na qual os objetos e os fenômenos se encontram organicamente vinculados uns aos outros, se interdependem e se condicionam mutuamente.

Enfatizamos os escritos de Marx e Engels (1993) em concordância com essas assertivas. Pontuamos que no prefácio da obra “A Ideologia Alemã”, proporciona reflexões para romper com as representações burguesas, naquele período destinadas aos alemães, as quais seriam superadas por meio do triunfo do socialismo, a partir de uma revolução proletária. Salientamos também que, na referida elaboração, os intelectuais apresentaram a seguinte premissa, o que para nós é essencial para compreender o referencial que embasamos nossos estudos: “[...] Não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1993, p. 36-37).

Os estudos amparados na teoria social idealizada por Marx e Engels nos possibilitam entender e, acrescentamos, estranhar o que está aparente e que por vezes se torna comum (BRECHT, 2006; KOSIK, 1976), aspectos inerentes à sociedade capitalista. Nessa concepção teórica, temos a possibilidade de analisar a organização capitalista de uma forma crítica, priorizando o movimento da história. Portanto, a dialética é compreendida como “[...] o método do desenvolvimento e da

explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (KOSIK, 1976, p. 39). Ainda para este autor,

Princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo [...]; Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, **os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade**. Do mesmo modo, o todo de que não forem diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio (KOSIK, 1976, p. 49, grifos nossos).

José Paulo Netto, em sua obra “Introdução ao estudo do método de Marx” (2011), discorre sobre os principais fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético. Ressalta que ao considerar as elaborações de Marx, “[...] poucas vezes de deteve explicitamente sobre a questão do método” [...], mas, afirmou que “[...] o espírito do legado de Marx consistia na ‘análise concreta de uma situação concreta’ [...]” (NETTO, 2011, p. 27).

No esforço de compreendermos o período histórico vivido por Makarenko, tratamos na sequência dos principais acontecimentos, pois em nosso entendimento, são imprescindíveis para a compreensão das elaborações teóricas desenvolvidas pelo pedagogo revolucionário, e modo geral, no que tange à Educação comunista.

Em nossa argumentação, destacamos extratos das elaborações poéticas do escritor soviético Máximo Górkí (1868-1936)¹⁸ que retratam o período da Rússia, desde a sua edificação até o pós-revolucionário, por elucidar o entendimento sobre o contexto estudado de uma forma literária, mas também concreta e real. Em nossa análise, os relatos da época, as reflexões dos pesquisados estudados e as diferentes expressões artísticas contribuem, de maneira significativa, no esforço por compreendermos o período. Cabe salientar que essa forma de composição das

¹⁸ Máximo Gorki, pseudônimo de Aleksei Maksimovitch Peshkov, nasceu em 28 de março de 1868, em Moscou. Gorki foi escritor, romancista, dramaturgo, contista e ativista político russo. Frequentou apenas alguns anos da escola primária, tornando-se escritor autodidata. Seus primeiros contos foram publicados na década de 1890, mesmo período em que iniciou sua convivência nos círculos revolucionários e sua militância política. Gorki foi exilado do país e retornou à Rússia somente em 1928. Cabe ressaltar que Gorki é um dos autores que estudamos no Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI – da UEM, em especial a peça “A mãe” obra também adaptada por Bertolt Brecht (CHAVES, 2000).

dissertações e teses está vinculada ao GEEI, por defendermos que os modelos e referências artísticas são fundamentais para a formação e desenvolvimento humano.

Vale enfatizar que Górkí era considerado referência para Makarenko, pois em seu entendimento, suas obras expressavam a tendência para a Educação dos operários, voltados para a ruptura da antiga ordem:

Gorki havia dado um passo à frente em relação à geração anterior de escritores e intelectuais da elite, que viviam sob a 'utopia cristã' e a luta da 'vontade universal', trazendo para a literatura a perspectiva da nova classe em ascensão, o proletariado. Gorki retratava a superação dos dramas da aristocracia decadente e da pequena burguesia através da alegria, da coragem de personagens míticos: ciganos, antigos cavaleiros e heróis, vagabundos, marinheiros e operários. Ele estava diante de um espelho quando narrava suas histórias. Mas, ao seu lado, estavam esses milhões de trabalhadores que viviam os conflitos narrados (LUEDEMMAN, 2002, p. 59).

Luedemman (2002, p. 60) afirma ainda:

A influência de Gorki sobre Anton é evidente. O romantismo ativo de Gorki (esse realismo de novo tipo, que busca a superação da realidade existente), em Anton, se expressou pela mesma crença [ou poderíamos dizer: certeza] dos 'valores do povo', de sua sabedoria espontânea, das canções e lendas, de suas tradições coletivas, fonte de toda esperança, de toda alegria humana.

Na subseção a seguir, versamos sobre a infância e juventude de Anton Makarenko, considerando que o fato de nascer e crescer em um ambiente proletariado, observar as condições e lutas de seus familiares, contribuíram para que, de forma efetiva, participasse da Educação de inúmeros jovens, conforme realizou em sua vida adulta.

2.1 ANTON MAKARENKO: DA INFÂNCIA À JUVENTUDE

Nesta subseção, apresentamos, ainda que sucintamente, os principais aspectos da infância e juventude de Anton Semionovich Makarenko. Foi no inverno

de 1888 que Makarenko nasceu, mais precisamente no dia¹⁹ 13 de março, na cidade de Belopólie²⁰, província de Kharkov, a 400 quilômetros a leste de Kiev, capital da Ucrânia, e especificamente a 650 quilômetros ao sul de Moscou, na Rússia. Os anos que antecederam seu nascimento eram um período de tensões e contradições, dirigido pelo regime czarista; tais situações somente poderiam ser resolvidas por meio da Revolução.

Seus pais Semion Grigorievitch Makarenko e Tatiana Makhailovna Dergatchova o receberam em seu lar, na vila operária da rede ferroviária nacional. Tratava-se do segundo do total de três filhos, sendo eles: Alexandra (a mais velha), Narália e Vitali (os mais novos dos irmãos) (LUEDEMANN, 2002). Elucidamos esse momento solene vivenciado pela família Makarenko:

O pai, Semion Grigorievich, comemorou ainda por muitos domingos a chegada de seu primeiro menino, junto aos vizinhos, aquecidos pela vodka e pelo prematuro sol da primavera. Os camaradas, todos artesões, brindavam junto ao padrinho, o pintor de paredes, Khudiakov, melhor amigo de Semion. As vozes coloriam com alegria as ruas cinzentas: - Será um dos nossos, um como nós! (LUEDEMANN, 2002, p. 37-38).

Os pais de Anton Makarenko mudaram-se para Belopólie para trabalhar nas oficinas da rede ferroviária nacional. Tatiana Makhailovna, mãe de Anton, era filha de um soldado que serviu durante 25 anos no exército, e esta dedicou-se a zelar e cuidar de sua família; era uma extraordinária contadora de história, guardava em sua memória os contos, canções, tradições e folclores da família ucraniana (CAPRILES, 1989).

A partir das vivências familiares, sem perceber, Tatiana, mãe de Makarenko imprimia na “[...] alma do pequeno Anton as forças da alegria e do otimismo do jovem proletariado ucraniano contra a exploração dos príncipes e da vida miserável nos campos e nas grandes cidades [...]” (LUEDEMANN, 2002, p. 40).

¹⁹ De acordo com Capriles (1989, p. 38), “Alguns biográficos de Makarenko mencionam sua data de nascimento como sendo 1º de março, féis à cronologia do antigo calendário juliano ou bizantino, utilizado pela Igreja Ortodoxa Russa e pelo império czarista. O governo soviético adotou oficialmente o calendário gregoriano somente em fevereiro de 1918”.

²⁰ “Fundada no início do século XVII, Belopólie, que em russo quer dizer campo branco, era, em 1900, um importante centro comercial e um ativo entroncamento ferroviário com mais de 15 mil habitantes” (CAPRILES, 1989, p. 38).

O pequeno Makarenko se encantava com as histórias ucranianas narradas por sua mãe entre os jogos e brincadeiras, tinha preferência nos livros e contos²¹. O interesse pelos materiais escritos contribuiu para que aos cinco anos já soubesse ler, embora enfrentasse complicações de saúde contínuas (CAPRILES, 1989):

[...] Em dias piores, preso à cama, Anton sonhava com as aventuras dos valentes **bogatires**, gigantes que enfrentavam os príncipes exploradores de camponeses, viajava nas cabanas com pernas de galinha da bruxa **Baba-laga** e acreditava nas forças humanas, como na história do terrível bruxo **Kochtchei**, o **imortal**, vencido pela força do amor (LUEDEMANN, 2002, p. 39, grifos da autora).

Em 1895, Makarenko foi matriculado na escola primária com sete anos; era uma criança com saúde delicada, mas isso não interferiu em seu desenvolvimento escolar, pois foi reconhecido como o aluno com o melhor desempenho escolar. O pedagogo era também considerado um bom companheiro, visto que seus colegas “[...] apreciavam especialmente sua disposição permanente de ajudar os alunos mais fracos [...]” (CAPRILES, 1989, p. 43-44).

Rossi (1981) destaca que seus pais operários tinham esperanças nos estudos do jovem Makarenko, entretanto o alertavam para não se identificar com as classes consideradas “superiores”, isto é, a aristocracia. O pai advertia ainda que a escola não era destinada a Makarenko, visto que era filho de operários, portanto para continuar os estudos, deveria conquistar sempre as melhores notas [...]” (ROSSI, 1981, p. 10). Luedemann (2002, p. 47) narra que diante disso, Makarenko:

Balançou a cabeça, em sinal de aceitação. Exigência e confiança. Com esses dois princípios da conduta moral de Semion, foi educado para enfrentar os bancos escolares. Não poderia ser exatamente igual ao pai, um operário, mas manteria a promessa de ser um bom trabalhador, como ele. Estudaria como quem trabalha duro para mostrar o quanto valia o filho de um operário honrado.

Semion, pai de Makarenko, tinha razão quando assinalava que as escolas não eram para os filhos operários, pois no Império Russo não havia um sistema nacional de ensino até o final do século XIX e início do século XX: “[...] 71% dos homens e 87%

²¹ Em relação às literaturas infantis russas, sugerimos o livro “Sete contos russos”, recontados por Tatiana Belinky (1997).

das mulheres eram analfabetos. Entre as crianças, apenas 20% chegavam a sentar nos bancos escolares [...]” (LUEDEMANN, 2002, p. 47). Enfatizamos esses dados:

[...] As realidades culturais dos povos eram extremamente diferenciadas, pois não poderiam ser considerados analfabetos aqueles que não possuíam. Entre as 152 nações, que depois fariam parte da sociedade soviética, apenas 30 possuíam alfabeto. Dos povos da Kirguízia, Uzbequistão e Tadziquistão, apenas 20% da população era escolarizada. As poucas escolas primárias existentes, possuíam um currículo descentralizado, de acordo com as diferentes necessidades locais, caracterizando um tipo de escola primária para cada classe social ou tipo de elite e até clã. A maior parte das escolas era particular, sob a direção de camponeses ricos, nas aldeias, ou de burgueses, nos grandes centros (LUEDEMANN, 2002, p. 47).

No tocante à Educação dos filhos de trabalhadores, Luedemann (2002, p. 47) assevera:

[...] A igreja detinha um poder maior sobre a população, no ensino primário das paróquias, e a Educação privada, para o ensino secundário das elites. As poucas escolas públicas existentes eram voltadas para o ensino primário, com duração de três anos, com um currículo mínimo de leitura, escrita, aritmética e ensino religioso, através do canto. O ensino suplementar, completando 6 anos, se realizava em apenas 5% dessas escolas públicas.

A família de Makarenko vivenciava situações comuns como todos os operários, Tatiana aprendeu a costurar e aproveitava os cortes de tecidos para confeccionar as roupas dos filhos. Apesar da situação difícil, o coletivo se firmava como uma categoria essencial entre os trabalhadores, os “[...] companheiros ajudavam a família de Makarenko, trazendo o leite das crianças que faltavam no final do mês. E quando pagava as contas da mercearia, logo em seguida Semion abria a caderneta com novas compras para o fiado” (LUEDEMANN, 2002, p. 41). Pontuamos os momentos de solidariedade, alegria e coletividade entre os pares:

Era assim que as coisas funcionavam, segundo o ditado ucraniano: “a infelicidade ensina a saborear a *quiche*”. Aqueles pães de meio metro com toucinho, os célebres *quiches* estiveram presentes na família Makarenko para serem saboreados com os companheiros, depois de terem superado os dias mais duros (LUEDEMANN, 2002, p. 41).

Makarenko demonstrava dedicação para com os estudos, os quais resultaram na titulação de melhor aluno da turma escolar. Incentivado pelo coletivo, trabalhava com os demais alunos na horta de sua escola, desenvolveu o interesse pela música, iniciou as atividades no coro infantil, assim como tocava violino e frequentava os concertos públicos realizados na cidade (CAPRIPLES, 1989).

Em 1900, foram inauguradas grandes oficinas ferroviárias na Vila de Kriúkov, “[...] na época havia cerca de 10 mil habitantes”. Essa região era considerada um importante subúrbio da cidade de Krementchug, onde nasceu Tatiana. Houve um recrutamento de operários para o preenchimento das referidas vagas dessas oficinas. Em janeiro do ano seguinte, a família de Makarenko muda-se para sua nova moradia perto do rio Dnieper, “[...] uma comprida ponte, construída pela empresa ferroviária, unia o subúrbio com a grande cidade” (CAPRIPLES, 1989, p. 43).

Na cidade de Krementchug havia um grande teatro de drama, operetas e variados cinemas. Naquele período, a família de Makarenko residia em barracos operários, não tinha condições objetivas de frequentar tais espetáculos, porém “[...] Anton, ávido de conhecimento e cultura, em algumas ocasiões lograva poupar escassos rublos para poder assistir às apresentações do poleiro do teatro” (CAPRIPLES, 1989, p. 43).

Semion, pai de Makarenko, assim como os demais operários, desdobrava-se para completar o salário da rede ferroviária realizando trabalhos temporários, com a redução do tempo com a família: “Durante toda infância, Anton observou a luta do pai para manter os quatro filhos e esposa. Uma rotina que se repetiria durante dezenas de anos e ficara para sempre na memória de Anton” (LUEDEMANN, 2002, p. 43). Sobre a rotina da longa jornada de trabalho:

Semion acordava com a sirena da oficina da ferrovia às cinco horas da manhã, pegava a marmita embrulhada num pano de prato vermelho, em cima de um banquinho da cozinha e, em quinze minutos, já estava caminhando pelas ruas cinzentas e arenosas da ferrovia rumo ao trabalho da oficina. Só voltava para casa às seis da tarde, e colocava, em silêncio, o pano de prato vermelho dobrado em cima do mesmo banquinho da cozinha (LUEDEMANN, 2002, p. 43).

A Educação popular, conforme observamos nessa citação, era predominantemente realizada pelas escolas paroquiais, nas quais os alunos aprendiam a ler e escrever por meio dos textos bíblicos, decorando os dogmas

religiosos. A escola primária czarista das oficinas ferroviárias, como a frequentada por Makarenko, “[...] não deixava de ser um privilégio se comparadas às escolas paroquiais. Anton estava entre os 20% dos garotos que poderiam, pelo menos, se alfabetizar com um professor leigo” (LUEDEMANN, 2002, p. 48).

Luedemann (2002) explica que na Ucrânia, as escolas da rede ferroviária nacional não eram distintas das demais em todo o Império Russo para a alfabetização e a formação profissional. A maquinaria escolar, enquanto grande invenção da sociedade capitalista, foi desenvolvida para atender às necessidades da produção fabril, a qual se expandiu, rapidamente, juntamente com os hospícios e os orfanatos.

Cabe salientar, que de acordo com Luedemann (2002), a formação dos filhos dos operários nos centros urbanos do Império Russo se organizava em três anos na escola primária e seis anos no ginásio, complementada pelo curso de especialização profissional. Portanto, caberia à família trabalhadora decidir se o filho seria formado como técnico das oficinas da ferrovia, como militar do exército czarista ou como professor primário.

Desde a mais tenra idade, Makarenko vivenciou essa organização da sua vida proletária, as tradições simples dos trabalhadores se opunham às organizações e ideais burgueses. Nas vivências realizadas com os amigos do seu pai, predominantemente velhos artesões, aprendia com exemplos a “[...] inteligência, vivacidade e humanismo” (LUEDEMANN, 2002, p. 44).

Makarenko estudou na Escola Urbana de Kremenchug durante seis anos, fez amizade com seus novos colegas, filhos de pequenos funcionários públicos, operários e artesãos. A organização curricular da instituição era considerada completa, a qual ensinava Russo, Aritmética, Geografia, História, Ciências Naturais e Física:

[...] Fora destas aulas, também os alunos tinham cursos de Desenho, linear e artístico, Canto, Ginástica e, naturalmente, aulas de catecismo. As línguas estrangeiras estavam proibidas e, por essa razão, além de faltar outras disciplinas universais, como Lógica e Filosofia, uma vez formados, os educandos não podiam se matricular nos graus superiores de ensino. Esta era uma das formas pelas quais o sistema educacional czarista eliminava todas as perspectivas dos estudantes de ter instrução superior (CAPRILES, 1989, p. 44).

Em meio às limitações econômicas e do próprio sistema de ensino, Makarenko manteve seu entusiasmo nos estudos, frequentava as bibliotecas

públicas e participava de debates realizadas por intelectuais da cidade. Disponibilizava a “[...] maior parte de seu tempo estudando os clássicos russos e universais, do teatro, do romance e da poesia”. Makarenko conheceu diversos autores, e “o grande papel no despertar da consciência cívica de Makarenko foi exercido pela obra de Górkí” (CAPRILES, 1989, p. 45).

Em suas inúmeras vivências literárias, Makarenko iniciou a escrita de histórias de ficção por volta de 1903, quando estudava na Escola Urbana de Krementchug, porém foram necessários 30 anos para que pudesse visualizar seu primeiro título impresso “[...] A marcha dos anos 30, um ensaio geral para o seu monumental Poema pedagógico, que apareceria nas prateleiras, em 1933”. Vale enfatizar, diferentemente do que acontecia com os escritores novatos, “[...] que se iniciam na poesia com versos românticos e entusiásticas descrições da beleza natural, os de Anton continuam, basicamente, surpreendentes traços de humor crítico da realidade” (CAPRILES, 1989, p. 46).

Na Escola de Krementchug havia um teatro dramático e de música e quatro salas de cinema, além de grandes bibliotecas. Foi com muito custo que “[...] conseguia economizar e juntar oitenta e cinco copeques para assistir a uma peça de teatro” (LUEDEMANN, 2002, p. 54).

Luedemann (2002, p. 55) narra que com apenas 12 anos a principal referência de Makarenko era a família e a comunidade operária. O inimigo principal era o regime czarista, embora a lógica da exploração capitalista ainda não era questionada pelo pai e seus companheiros. Seguiu o seu limitado projeto de ascensão social “[...] assumia o cargo de pintor oficial e, logo em seguida, de contramestre das oficinas de pintura da rede ferroviária de Kriukov”, no entanto o mesmo pano vermelho levado diariamente por seu pai o aguardava para outra jornada de 12 horas e com salário baixo.

Na luta contra o Império czarista, Makarenko e muitos estudantes se aproximaram do anarquismo e marxismo. Como descreve Luedemann (2002), o primeiro estava fortemente ligado ao movimento criado pelo escritor russo Leon Tolstoi, o segundo teve como referência Lênin, do ‘Partido Bolchevique, que defendia a organização da vanguarda operária e a revolução socialista:

Enquanto outros estudantes de origem pequeno-burguesa, decepcionados com o tolstoianismo, e em contato com o marxismo, procuravam se aproximar do meio operário, Anton percebeu que a sua descoberta do marxismo havia se dado pelo caminho inverso: da realidade operária, para as idéias marxistas. A verdade das idéias estava expressa na realidade que ele já conhecia (LUEDEMANN, 2002, p. 57-58).

No ano de 1904, então com dezesseis anos, Makarenko finaliza o ginásio, um período de decisões, muitos de seus colegas decidiram continuar os estudos nas escolas técnicas da rede ferroviária, outros optaram pela carreira militar. Foi nesse contexto que o jovem Makarenko decidiu ser professor (CAPRILES, 1989).

Após a breve apresentação da infância e juventude de Anton Makarenko, que nasceu e cresceu sob o regime do Império czarista em um contexto de intensa instabilidade econômica e política. Na próxima subseção, discorreremos sobre os embates que antecederam a consolidação da URSS, de modo especial a primeira tentativa de revolução, no ano de 1905, conhecida como “Domingo Sangrento”.

2.2 OS ANOS DE 1905: EMBATES QUE ANTECEDERAM A CONSOLIDAÇÃO DA URSS

Nesta subseção, a fim de atender os objetivos específicos do nosso trabalho, versamos sobre o contexto russo. Para isso, apresentamos, ainda que de forma breve, as principais características do Império Russo, os aspectos econômicos e políticos do governo czarista. Fundamentamo-nos em historiadores para evidenciar as condições de miséria, fome e frio enfrentados pelos trabalhadores, bem como as aproximações dos estudos marxistas desenvolvidos pelos intelectuais do período a fim de demonstrar os embates que antecederam a Revolução de Outubro de 1917, descrita posteriormente neste trabalho.

Até o final do século XIX, a Rússia estava organizada no sistema de monarquia absolutista, os meios de produção eram predominantemente agrários, dominada pela aristocracia rural e pela Igreja Ortodoxa. Nessa configuração havia um “[...] dramático contraste entre a riqueza das classes dominantes e a miséria dos

camponeses [...]” (CLARK, 1995, p. 2). Sobre o regime imperial na época da Revolução e seus contrates e contradições, pontuamos:

Era o maior império em terras contínuas do mundo. Estendendo-se da Europa Oriental até a costa do Pacífico, e do Oceano Ártico até os desertos da Ásia Central e as fronteiras chinesas, o Império cobria – como a União Soviética de hoje – uma área quase equivalente a um sexto das terras emersas do planeta. Nesse conjunto imperfeito de territórios e povos, contudo, enquanto mais de dois terços das terras ficavam a leste dos Montes Urais, nas vastas e geladas extensões da Sibéria, o grosso da população vivia e trabalhava nas províncias europeias da Rússia, Bielo-Rússia, Ucrânia, Polônia (que era então parte integrante do Império) e do Cáucaso (WOOD, 1991, p. 13).

Wood (1991) explica que o contexto político se configurou desde o século XVI. Pedro I, conhecido como “O Grande”, foi o primeiro governante russo a se proclamar imperador “[...] diferenciando-se do título de czar [...]” (WOOD, 1991, p. 13). Este governou no período de 1696 a 1725, e uma de suas principais reformas foi a remodelação da administração civil e militar do país conforme os padrões europeus, assim como ter obrigado os membros da nobreza latifundiária a adotar hábitos, modos, Educação e atitudes ocidentais. Algumas contradições desse período:

O abismo social e intelectual que separava a nobreza do *narod* era uma manifestação da natureza complexa e ambivalente da relação entre a Europa “moderna” e a Rússia “atrasada”, que se consistiu em um grande *leitmotiv* da história do país durante todo século XIX (WOOD, 1991, p. 14).

Em continuidade com os escritos do autor acima, o mesmo menciona que alguns estudiosos compreendem que um dos mais importantes atos legislativos da Rússia, foi a emancipação dos servos via reforma administrativa (1861-81). Vale salientar que o czar²² Alexandre II, que reinou de 1855 a 1881, não aboliu a servidão por um ato filantrópico, mas devido ao “[...] medo que o forçou a embarcar num processo visto [...] como essencial à sobrevivência econômica e política do Império” (WOOD, 1991, p. 24). Sobre as características desse ato jurídico, citamos:

²² No dicionário Michaelis (2018), consta que czar ou tzar é título que se dava ao imperador da Rússia. Em nosso texto, optamos pela forma transliterada czar, respeitando a grafia das citações de textos. De acordo com Clark (1991) o título czar é uma derivação de “César”.

Em primeiro lugar, foi dado aos servos sua liberdade técnica e legal, ou seja, eles não eram mais propriedade privada de seus mestres e estavam livres para negociar, se casar, pleitear e adquirir propriedades. Em segundo lugar, depois de um período de 'obrigação temporária', durante o qual continuavam a desempenhar algumas das obrigações pertinentes à sua antiga condição de servos, deviam começar a fazer uma série de 'pagamentos compensatórios' ao governo pelos lotes de terra que lhes foram destinados; esses lotes eram desmembrados da propriedade de seus antigos amos (WOOD, 1991, p. 25)

Os camponeses continuavam organizados à vila de sua comuna, por conseguinte não poderiam deixá-la sem permissão dos anciões; a comuna tinha o poder de exilar seus membros indesejáveis para a Sibéria. Os camponeses estavam sujeitos ao castigo corporal, recrutamento militar, pagamento de impostos individuais e determinadas obrigações de que outras classes sociais eram isentas (WOOD, 1991). Em relação a esse contexto conflituoso, Engels (2013, p. 35) salienta:

O fato é que a massa do povo russo, os camponeses, há séculos vegeta, de geração em geração, numa espécie de pântano a-histórico; e a única variação que talvez tenha interrompido esse estado letárgico foram algumas revoltas infrutíferas, que só levaram a novas opressões por parte da nobreza e do governo. O próprio governo russo pôs um fim a essa a-historicidade (1861) mediante a inadiável abolição da servidão e a dispensa dos trabalhos forçados – medida que foi implementada com tanta esperteza que certamente levará à ruína a maioria tanto dos camponeses quanto dos nobres. Portanto, as próprias condições em que o camponês russo foi posto agora empurram-no para dentro do movimento, o qual embora encontre ainda na fase mais incipiente de seu surgimento [...]. A rancorosa insatisfação dos camponeses já é um fato que tem de ser levado em conta tanto pelo governo como por todos os insatisfeitos, incluindo os partidos de oposição.

O clássico Engels (2013, p. 39) versa sobre os impostos pagos pelos camponeses:

[...] Os camponeses pagam sobre a sua metade anualmente o valor de 195 milhões de rublos de imposto territorial, enquanto os nobres pagam [...] 13 milhões! As terras dos nobres estão em média duas vezes mais férteis que as dos camponeses, porque, na disputa pela dispensa dos trabalhos forçados, o Estado tirou dos camponeses e deu à nobreza não só a maior, mas também a melhor parte das terras, e os camponeses tiveram de pagar à nobreza pelas piores terras o preço das melhores [...].

Nos anos de 1860 a 1870, houve a ascensão do populismo revolucionário – ou *narodnichestvo* – essa expressão é utilizada para descrever as intervenções da *intelligentsia* militante da Rússia no período. Os populistas objetivavam defesas comuns, isto é, a “[...] destruição da ordem sociopolítica czarista e de sua substituição por uma sociedade agrário-socialista baseada nas tradições do coletivismo e na instituição da comuna camponesa russa” (WOOD, 1991, p. 29). Alexander Herzen (1812-1870) foi considerado o “pai do populismo russo” (WOOD, 1991, p. 30), pois teve uma desilusão com a civilização burguesa europeia após vivenciar o fracasso das Revoluções de 1848.

No ano de 1874, houve uma movimentação intitulada “Indo para o povo” (*khozhdenie v narod*), em que a população deixou seus lares, universidades e empregos a fim de “[...] pregar o evangelho socialista através do campo russo” (WOOD, 1991, p. 34). No entanto, muitos se desencantaram pela forma conservadora e inerte aos próprios camponeses, e tal situação contribuiu para que os revolucionários repensassem a organização sobre os ideais apresentados.

No ano de 1879, o Comitê Executivo da *Narodnaya volya* condenou Alexandre II à morte, e após algumas tentativas, o czar morreu em um atentado a bomba no dia 1 de março de 1881. Os líderes da ação foram presos, julgados e enforcados em praça pública (WOOD, 1991).

Wood (1991, p. 35) afirma que apesar desse acontecimento, houve uma crescente preocupação com as teorias revolucionárias de Marx, as quais se baseavam “[...] em um estudo da história industrial e da economia política das sociedades capitalistas evoluídas da Europa Ocidental”. Sobre esse contexto histórico destacamos:

O assassinato de Alexandre II em 1881 e a fundação do primeiro grupo marxista russo em 1883, portanto, não marcaram o fim e o começo de dois capítulos consecutivos da história do movimento revolucionário. O populismo e o marxismo russo foram, como afirmou um escritor, ‘dois elos consecutivos’. Apesar do triunfo político final do Partido Bolchevique-Marxista em 1917, a tradição populista com sua crença no valor da comuna, na socialização da terra e na necessidade de um caminho não capitalista de desenvolvimento deveria permanecer como uma poderosa força – do ponto de vista do governo –, bem como perigosa, na cena política russa até 1917, chegando a ultrapassar essa data (WOOD, 1991, p. 36).

Engels (2013, p. 43) evidencia que, desde a emancipação da servidão, a situação dos camponeses russos se tornou insuportável e insustentável: “[...] por essa razão, está se encaminhando uma revolução na Rússia [...]”, isto é, “[...] será uma revolução socialista, que introduzirá na Rússia a forma de sociedade almejada pelo socialismo europeu ocidental [...]”.

A década de 1880 foi considerada um momento de estagnação, mediocridade e repressão, com a abertura das possibilidades para a indústria. Embora a emancipação não tivesse gerado nem capital e mão de obra necessários a um programa amplo de industrialização, “[...] certos acontecimentos importantes efetivamente ocorreram entre 1861 e 1894, estabelecendo as bases da infraestrutura do que viria a ser a Revolução Industrial da Rússia” (WOOD, 1991, p. 39).

Ressaltamos que a ambiguidade e contradição poderiam ser encontradas na estrutura política, relações econômicas, poderio militar, bem como nas realizações culturais da Rússia às vésperas da Revolução (WOOD, 1991). Para elucidar, citamos:

[...] O imperador russo era um autocrata absolutista. O que equivale dizer que não havia qualquer restrição legal ou constitucional ao seu exercício do poder político, da escolha dos ministros a funcionários do governo, ou da formulação da política nacional. Uma palavra do czar era suficiente para alterar, suprimir ou abolir qualquer legislação ou instituição existente. Durante os séculos XVIII e XIX foram feitas várias tentativas de se propor um tipo de reforma constitucional que limitasse os poderes do czar, mas nenhuma delas obteve sucesso. Foi só com os distúrbios revolucionários de 1905 que o último czar russo, Nicolau II (que reinou de 1894 a 1917), foi forçado a autorizar a realização de eleições para uma assembleia nacional consultora e legislativa, conhecida como Imperial Duma Estatal (WOOD, 1991, p. 15).

No tocante à situação econômica na Rússia, de igual forma tratava-se de um contexto alarmante, pois o lento desenvolvimento industrial do país em relação a outras potências europeias ficou ainda mais complexo após a derrota na Guerra da Criméia (1853-1856). Após esse acontecimento, os governantes russos tiveram a necessidade de reformar a sociedade, iniciando um programa intensivo de industrialização, que resultou no final do século no desenvolvimento da Rússia como uma das principais potências industriais do mundo, assumindo aparentemente uma modernidade na economia capitalista. Entretanto, ainda configurava o contraste, pois cerca de 80% da população ainda era constituída por camponeses (WOOD,

1991; CLARK, 1995). Essa “[...] coexistência entre uma sociedade moderna e industrial e um imenso campesinato ávido por terras, cujos interesses econômicos há muito eram negligenciados pelo governo, constitui-se em fator-chave [...] da revolução de 1917” (WOOD, 1991, p. 16).

No que tange à expansão da maquinaria e à divisão do trabalho, Marx e Engels (2008, p. 19, grifos nossos) asseveram:

[...] o **trabalho dos proletários perdeu toda a autonomia** e deixou, assim, de interessar ao trabalhador. Ele se torna um apêndice da máquina, dele se exige o trabalho manual mais simples, monótono e fácil de aprender. **Os custos do trabalhador se resumem aos meios de subsistência de que necessita para manter e se reproduzir.** O preço de uma mercadoria, portanto também do trabalho, é igual aos seus custos de produção. **Quanto mais adverso o trabalho, menor o salário.** Mais ainda: na mesma medida em que a maquinaria e a divisão do trabalho se expandem, aumenta a massa de trabalho, seja pelo aumento do tempo de trabalho, seja pela exigência de mais trabalho no mesmo intervalo de tempo, maior velocidade das máquinas etc.

Salomoni (1997) ressalta que, em 1861, as reformas foram iniciadas por Alexandre II, basilares no processo de derrubada da supremacia da nobreza, de dismantelar as antigas relações patriarcais e facilitar a passagem de uma fase de desenvolvimento burguês. A autora narra:

[...] A transformação das relações jurídicas, as reformas administrativas, mesmo que não proponham uma modificação fundamental da idéia de sociedade geram um esboço de sociedade civil. Esta é animada pela vontade de as camadas de população e manifesta uma hostilidade profunda pela autocracia. Uma geração inteira de intelectuais – homens e mulheres, nobres e burgueses – se empenha, assim, em ampliar o ensino primário, em organizar o novo regulamento dos colégios e das escolas superiores, em aplicar a autonomia universitária e a lei de imprensa que acaba de abolir a censura preventiva (SALOMONI, 1997, p. 11).

Clark (1995) assinala que no final do século XIX, com esse plano de industrialização da Rússia, o objetivo era construção de um sistema de ferrovias, a maior delas era a Ferrovia Transiberiana, a qual ligava a Rússia europeia aos territórios da Ásia, concluída na década de 1890. Os czares compreendiam que “[...] sem indústrias, sem progresso, a Rússia não poderia competir com países

desenvolvidos da Europa, como a Alemanha, a Grã-Bretanha e a França” (CLARK, 1995, p. 4).

Mediante o contexto em prol de um aparente progresso, deu-se início a uma revolução industrial para aplicar o plano de modernização econômica. Em 1891, o governo nomeou para o Ministério das Finanças o ex-administrador das ferrovias Serguei Yalevitch Witte, o qual compreendia que não havia capital para financiar a industrialização almejada. Portanto, as alternativas foram “[...] A primeira, levantando créditos com bancos estrangeiros, e a outra, aumentando violentamente os impostos [...]”. Cabe salientar que “[...] Witte sabia que os camponeses é que iriam sofrer mais com as novas taxas. Mas ele esperava que a Rússia atingisse um grande desenvolvimento” (CLARK, 1995, p. 4). Nesse contexto, apresentamos a descrição de um operário de Moscou sobre essa situação, retratado por Clark (1995, p. 4):

Não podemos nos instruir porque não há escolas, e desde crianças devemos trabalhar além das nossas forças por um salário miserável. Nós nos vendemos aos capitalistas por um pedaço de pão preto; os guardas nos agredem a socos e cacetadas para nos habituar à dureza do trabalho. Somos mal alimentados, sufocamos com o ar poluído e até dormimos no chão, atormentados pelos vermes.

Ao considerarmos esse relato, após o início do processo de industrialização, houve uma nova classe social: os operários da cidade. Segundo Clark (1995), esses trabalhadores, em geral, eram camponeses que deixaram suas terras por causa das dívidas e pequena produção, que não permitiam o sustento de seus familiares, por isso recebiam salários baixos e trabalhavam por volta de doze a catorze horas por dia. Em contrapartida, os capitalistas “[...] enriqueceram à custa do sangue dos operários [...]” (CLARK, 1995, p. 4).

Clark (1995) menciona que esse período contou com a propagação de ideias revolucionárias. Algumas revoluções aconteceram em toda a Europa a partir de 1848, as quais objetivaram mais liberdade. Inicialmente ocorreram na França, nos Estados que formariam a Alemanha, bem como na Itália e em outros países europeus. Consequentemente, “[...] vários governos autoritários foram forçados a introduzir reformas políticas e sociais, mas em termos gerais essas revoluções foram derrotadas” (CLARK, 1995, p. 6).

Wood (1991) destaca que com o crescimento, a densa concentração e as insalubres condições de trabalho do proletariado da indústria houve um descontentamento entre os trabalhadores, bem como uma receptividade dos

estudos e ideais revolucionários, como, por exemplo, dos intelectuais Marx e Engels. Estes “[...] começavam a ver na classe trabalhadora industrial, e não no campesinato, o maior veículo para a mudança revolucionária na Rússia [...]”, em suma, é nesse contexto “[...] de contínua reação política, de expansão industrial e de desenvolvimento das relações capitalistas que devem ser buscadas as origens do marxismo russo” (WOOD, 1991, p. 41).

No ano de 1864, foi instituída na Alemanha a Associação Internacional dos Trabalhadores²³, liderada por Karl Marx e Friedrich Engels, que objetivavam organizar os revolucionários de todos os países, os intelectuais. Os revolucionários também elaboraram o “Manifesto Comunista”, em que descrevem a forma como a sociedade se configurou no modo de produção capitalista. Clark (1995, p. 7) explica que a referida obra teve muita influência na Revolução Russa:

[...] Marx e Engels diziam que a sociedade europeia estava dividida basicamente em duas classes sociais: a burguesia, formada pelos proprietários de fábricas, terras, bancos etc., e o proletariado, formado pelos trabalhadores em geral, sobretudo das indústrias. Eles acreditavam que, através da revolução, o poder político passaria às mãos dos trabalhadores (a “ditadura do proletariado”), que eliminariam as diferenças entre ricos e pobres.

Aranha (2006) expõe que as elaborações dos pensadores Marx e Engels com vistas à efetivação da sociedade igualitária:

[...] a classe operária, organizando-se num partido revolucionário, destruiria o Estado burguês e, suprimindo a propriedade privada dos meios de produção, haveria de instaurar uma sociedade igualitária. Antes de alcançar esse objetivo, ela precisa conhecer a própria força, tomando consciência da alienação a que está submetida e da ideologia que a impede de perceber que age com valores impostos pela classe dominante (ARANHA, 2006, p. 208).

O primeiro grupo revolucionário marxista russo foi fundado na Suíça no ano de 1883, intitulado “Grupo para a Libertação do Trabalho”. De acordo com

²³ Marx fez parte dessa associação e escreveu a sua mensagem inaugural. A primeira Internacional deixou de existir em 1876. No ano de 1889, foi instituída a Internacional Operária e Socialista, conhecida como Segunda Internacional, uma associação livre de partidos, integrada tanto por elementos revolucionários quanto reformistas. O caráter progressista chegou ao fim em 1914. Durante a Primeira Guerra Mundial se desintegrou, e em 1923 voltou a atuar como reformista. Em 1921, foi constituída em Viena a União Internacional de Partidos Socialistas, conhecida como Segunda Internacional e Meia. A Terceira Internacional, chamada Internacional Comunista foi implantada em 1919 até 1943. Trotsky foi quem fundou a Quarta Internacional no ano de 1938 (MARXISTS, 2018).

Wood (1991), essa organização era composta por quatro ex-populistas: George Plekhanow (1856-1918), Paul Axelrod (1850-1928), Leo Deutsch (1855-1941) e Vera Zasulich (1851-1919), embora o marxismo fosse conhecido na Rússia antes desse período.

Wood (1991) assevera que a Rússia era compreendida como um Estado autocrático sem qualquer liberdade política, sem uma classe média (burguesia) politicamente consciente e economicamente poderosa, com um pequeno proletariado atrasado. Com as mudanças socioeconômicas iniciadas na industrialização realizada por Witte, os primeiros marxistas analisaram que o capitalismo substituiria o feudalismo, por isso seria a classe trabalhadora russa que romperia com a sociedade capitalista vigente. Exemplificamos a situação vivenciada pelos operários:

Todos os dias, o apito pungente da fábrica cortava o ar enfumaçado e pegajoso que envolvia o bairro operário e, obedientes ao chamado, seres sombrios, de músculos ainda cansados, deixavam seus casebres, acanhados e escuros, feito baratas assustadas. Sob o frio amanhecer, seguiam pela rua esburacada em direção às enormes jaulas de pedra da fábrica que os aguardava desdenhosa, iluminando o caminho lamacento com centenas de olhos empapuçados. Os pés pisavam na lama. Vozes sonolentas emitiam roucas saudações, palavrões dilaceravam, raivosamente, o ar. Mas eram diferentes os sons que acolhiam os operários: pesadas máquinas em funcionamento, o resfolegar do vapor (GORKI, 1979, p. 223).

Após o término de uma longa e exaustiva jornada de trabalho, os operários:

Com o pôr-do-sol, cujos raios vermelhos iluminavam, cansados, os vidros das casas, a fábrica vomitava os seres de suas entranhas de pedra, como se fossem escória, e eles voltavam a espalhar-se, pelas ruas, com o rosto enegrecido pela fuligem, sujos, fedendo a óleo, com o brilho branco dos dentes famintos. Agora, suas vozes demonstravam mais vida e até mesmo alegria. Por ora, a tortura violenta do trabalho havia terminado. Aguardava-os, em casa, o jantar e o descanso (GORKI, 1979, p. 223).

Nesse contexto histórico, mais precisamente no ano de 1899, a revolucionária Nadejda Konstantínovna Krupskaja (1869-1939) escreveu o livro “A mulher trabalhadora”. Nele, defende uma nova sociedade, a qual não deveria se preocupar em garantir às crianças os meios indispensáveis para a existência, mas possibilitar condições materiais com tudo o que fosse necessário para o seu desenvolvimento pleno, multilateral e harmonioso (FILONOV, 2010).

No que se refere à Educação desse período, no ano de 1897 foi realizado na Rússia o Censo Nacional, revelando que apenas 29% dos homens e 13% das mulheres eram alfabetizados. A cada cinco crianças, quatro não tinham acesso à Educação escolar (FILONOV, 2010).

Em relação a essa situação de miséria e analfabetismo vivenciada pelos operários na Rússia, os escritos de Gorki (1979, p. 244) retratam:

– Será que queremos apenas estar alimentados? Não! – ele mesmo respondeu, olhando firme para os três. – Nós temos de mostrar àqueles, que estão montados em nossos pescoços e que nos fecham os olhos, que estão vendo tudo, que não somos imbecis ou bárbaros, e que não nos preocupamos só com comida; queremos viver com dignidade humana! Devemos mostrar aos inimigos que nossa vida desumana, por eles imposta, não nos impede de alcançá-los em inteligência e cultura, e até mesmo de superá-los! [...].

Na década de 1890, os trabalhos desenvolvidos pelos russos aumentavam exacerbadamente. Concomitantemente, houve uma ascensão no número de organizações de trabalhadores, sindicatos e grupos de discussões relativos aos pressupostos marxistas. Nesse mesmo ano, foi realizado o primeiro congresso do “Partido Trabalhista Russo Socialdemocrata” (PTRSD), precursor do atual Partido Comunista da União Soviética.

Em 1903, houve a tentativa de organizar um partido unificado, pois o PTRSD não tinha um programa comum. O que ocorreu, porém foi a divisão do referido Partido em duas organizações principais, conhecidas²⁴ como mencheviques liderados por Martov e bolcheviques dirigidos por Lênin (WOOD, 1991; CLARK, 1995).

O jovem intelectual marxista chamado Vladimir Ilych Ulyanov²⁵ (1870-1924), conhecido como Lênin, teria um papel importante nos acontecimentos daquele

²⁴ “[...] Lênin chamou seus seguidores de ‘majoritários’. A palavra russa para ‘maioria’ é *bolshinstvo* – por isso, bolchevique. Seus oponentes, comandados por Martov – apesar de na realidade constituírem a maior facção do partido –, foram chamados de ‘minoritários’, ou *mencheviques* [...]” (WOOD, 1991, p. 45-46).

²⁵ Vladimir Maiakovski nasceu no dia 19 de julho de 1893, em Baghdati, Geórgia. Foi um poeta revolucionário; durante toda sua vida, procurou encontrar soluções para uma arte socialista, que tentou concretizar em 1917, após o mês de fevereiro, em uma conferência intitulada “A arte bolchevista”. Aos 15 anos de idade, em 1908, Maiakovski aderiu ao Partido Bolchevique. Aos 16 anos, foi preso pela segunda vez e passou 11 meses na prisão do czar. No ano de 1917, ingressou no Comitê dos Artistas. Além de poeta, era pintor, ator de teatro e cinema, roteirista, publicitário e dramaturgo. Colocou toda sua capacidade, literalmente, como operário em prol da constituição da nova sociedade. No ano de 1911, com 18 anos, saiu do partido bolchevique (MAIAKOVSKI, 1979).

período. Lênin ficou um período exilado na Sibéria, em 1900, e com a participação de seus seguidores “[...] fundou um novo jornal revolucionário clandestino chamado Iska (A Centelha), através do qual pretendia combater a heresia ‘economista’ e desenvolver uma sólida rede de organização partidária” (WOOD, 1991, p. 44).

Clark (1995) explica que foi nesse contexto que o czar Nicolau II (1894-1917) assumiu o trono, o qual governava com auxílio de um pequeno grupo de ministros do Conselho de Estado composto por representantes da aristocracia. Embora a existência de partidos políticos fosse rigorosamente proibida, havia inúmeros partidos clandestinos, como os mencheviques e bolcheviques. No período, as leituras de cunho marxista e leninista também eram proibidas, como podemos compreender por meio dos escritos de Gorki (1979, p. 280):

À noite, quando ela já dormia, enquanto ele lia na cama, vieram os policiais, revirando tudo, com raiva, no quintal, no sótão. O oficial da cara amarela agia da mesma forma que da primeira vez: ofensivo, zombeteiro, encontrando prazer nas gozações, tentando machucar o coração. A mãe, sentada no canto, mantinha-se calada, sem desgrudar os olhos do rosto do filho. Eles procuravam esconder sua agitação, mas quando o oficial ria, seus dedos crispavam-se de modo estranho, e ela sentiu que lhe era penoso deixar de responder ao policial, duro suportar suas piadinhas. Agora já não tinha tanto medo, quanto da primeira vez; sentia mais ódio contra aqueles visitantes noturnos de esporas nos calcanhares, e o ódio sobrepuja a angústia e o medo.

Os trabalhadores sofriam com a situação intensa; era crescente o descontentamento da população camponesa, vítima de uma pobreza intolerável, submetida às piores e imagináveis situações de exploração (SALOMONI, 1997). A carta elaborada pelo escritor Leon Tolstói²⁶ e dirigida ao czar Nicolau II, no dia 16 de janeiro de 1902, denunciava esse contexto:

Um terço do país de encontra submetido a um regime de vigilância especial, isto é, fora da lei. As forças policiais, sejam visíveis ou secretas, aumentam dia a dia. Nas prisões e nas colônias penais, além das centenas de milhares de criminosos comuns, há uma enorme quantidade de condenados políticos, e agora ali encontram

²⁶ Lev Tolstói, descendente de nobre, nasceu no dia 28 de agosto de 1828, em Iasnáia Poliana, província de Tula, em território russo. Romancista e filósofo desenvolveu uma significativa compreensão afeta às contradições da sociedade russa, naquele período. Em fins da década de 1850, Tolstói, preocupado com a situação precária da Educação do meio rural, sente a inquietude de realizar um trabalho junto ao campesinato de alfabetização (CUSTODIO, 2008; RABELLO, 2009; LANDSBER, 2007).

até mesmo os operários. As proibições da censura ultrapassam, de tão absurdas, os piores momentos da década de 1840. As perseguições religiosas nunca foram tão frequentes nem tão cruéis [...] (SALOMONI, 1997, p. 16-17).

No que tange às demais formas de violência, na carta de Leon Tolstói consta que:

[...] Em todas as cidades e centros industriais, agrupam-se tropas enviadas, de armas nas mãos contra o povo. Já houve massacres fratricidas em várias localidades, pressagiando outros ainda mais terríveis que ocorrerão por toda parte. Apesar do orçamento do estado que aumenta de maneira desmesurada – ou talvez por causa desse aumento –, essa intensa e terrível atividade do governo acentua de ano a ano o empobrecimento da população agrícola, isto é, os cem milhões de homens sobre os quais repousa a potência da Rússia. Por esta razão, a fome é agora um fenômeno normal. O descontentamento geral de todos os grupos sociais e sua hostilidade para com o governo também são um fenômeno normal (SALOMONI, 1997, p. 17).

No ano de 1902, como resultado das más colheitas da primavera e verão, guerras e revoltas se difundiram na Ucrânia e nas regiões do Volga; houve incêndios e devastações das mansões senhoriais, assassinatos de proprietários de terras e funcionários do Estado, bem como roubos de gado. Continuou a propagação de movimentos de trabalhadores, inicialmente entre ferroviários, depois entre os operários das fábricas (SALOMONI, 1997). Em relação aos ideais defendidos pelos trabalhadores, de modo especial às lutas por uma sociedade socialista, os escritos de Gorki (1979, p. 251, grifos nossos) revelam que:

[...] - Por todos, mãezinha, por todos! – exclamou o ucraniano – Para nós, não existe pátria, nação, raça, existem apenas camaradas e inimigos. Todos os operários são nossos camaradas; os ricos e governos, nossos inimigos. **Quando visualizar o mundo com olhos bondosos, quando perceber como nós, os operários, somos muitos, e quanta força possuímos**, é imensa a alegria que invade o peito, a felicidade que enche o coração! E é assim, mãezinha, que se sente o francês, o alemão, ao encararem a vida, e é idêntica a alegria do italiano. **Somos todos filhos da mesma mãe, a idéia invicta da fraternidade do proletariado de todos os países da Terra. Ela nos aquece, ela é o sol que brilha operário, seja ele quem for, socialista ou não, nosso irmão em espírito, para todo o sempre, assim na terra como no céu.**

Em detrimento das mudanças na Rússia, houve um novo desastre militar, a defrontação com o Japão para expandir o território russo. Esse acontecimento ficou conhecido como a Guerra Russo-Japonesa (1904-1905), e resultou na derrota do exército russo, originando desordens na sociedade e agravando as condições de vida da população (WOOD, 1991). Sobre a guerra, Salomoni (1997, p. 20, grifo da autora) enfatiza:

O soldado russo que marcha para o **front** da Manchúria não se interessa pelos motivos desse combate. A guerra é abordada com imprudência e falta de preparação. Ela revela a incompetência fatal do regime tsarista e provoca perdas irreparáveis em homens e recursos [...]

O descontentamento da população russa era cada vez mais evidente, tendo em vista a situação de miséria em que se inseria em meio a uma intensa crise econômica. As transformações devido à introdução do capitalismo na Rússia tiveram como primeiro efeito a sindicalização e a politização da mão de obra nas fábricas nos principais centros urbanos. Motivados por um número considerável de demissões, os operários da fábrica Putilov, em São Petersburgo, entraram em greve no dia 3 de janeiro de 1905, e essa situação se estendeu rapidamente a outras fábricas, mobilizando uma greve geral que contava cerca de 250.000 operários (SALOMONI, 1997).

Salomoni (1997) pontua que a União dos Operários, organização sindical do Estado dirigida por um jovem padre chamado Georg Gapon, envia ao czar uma petição assinada por 135.000 pessoas, clamando por reformas político-econômicas, como podemos verificar no extrato da carta:

Nós, os trabalhadores da cidade de São Petersburgo, juntamente com nossas mulheres, nossos filhos, nossos infelizes e velhos pais, nos dirigimos todos a Ti, nosso Soberano, buscando justiça e proteção. **Estamos na miséria, oprimidos, sobrecarregados de trabalho.** Desprezados, não somos sequer considerados homens. Somos tratados como escravos que devem aceitar em silêncio seu amargo destino. Já suportamos tudo isso, mas agora nos enterram cada vez mais na miséria, na ausência de direitos, na ignorância. **O despotismo e o arbítrio nos sufocam; vamos morrer afogados. Faltam-nos as forças, Soberano, estamos no fim de nossa paciência. Chegamos ao momento terrível em que a morte é preferível à continuação desses tormentos insuportáveis** (SALOMONI, 1997, p. 22, grifos nossos).

No dia 9 de janeiro de 1905, os operários e seus familiares realizaram uma manifestação pacífica em São Petersburgo, diante do Palácio de Inverno. Havia mais de 140.000 homens, mulheres e crianças, levando à frente seus ícones, cantando hinos religiosos para levar a petição ao czar (SALOMONI, 1997; WOOD, 1991). Essa manifestação resultou em um trágico massacre, conhecido como “Domingo Sangrento”:

Os manifestantes, encabeçados por um sacerdote, haviam planejado apresentar uma humilde petição ao czar enumerando seus problemas; em vez disso, foram recebidos por uma rajada de balas e atacados por cossacos a cavalo. Centenas de manifestantes morreram, e a carnificina ficou conhecida como ‘Domingo Sangrento’, chocando o mundo (WOOD, 1991, p. 48).

Essa foi a configuração da Revolução de 1905; o Ministro do Interior ignorou nível de tensão entre os trabalhadores, confirmando que as manifestações não autorizadas deveriam ser dispersadas brutalmente pela força. De acordo com Salomoni (1997), as repressões das greves operárias aumentaram em todo o Império, culminando em greves de solidariedade nos centros industriais mais importantes do país. Para descrever esse contexto histórico e as manifestações dos trabalhadores, fundamentamo-nos nos escritos de Gorki (1979, p. 361, grifos nossos):

Queridos! – pulsava o coração materno.
Mas as palavras ao seu redor tinham um som mortal e frio. Ela apressou o passo, para afastar-se daquelas pessoas, e sentiu-se aliviada ao deixar para trás seu andar lento e preguiçoso.
Súbito, foi como a cabeça da multidão se tivesse chocado com algo, sem se deter, seu corpo oscilou para trás com um gemido angustiado. A canção também estremeceu, depois fluiu mais rápido, mais alto. E, mais uma vez, a onda densa de sons recuou, rastejou para trás. As vozes abandonavam o coro, uma a uma, ouviam-se exclamações isoladas, tentando erguer a canção para a altura anterior, empurrá-la para a frente:
Acorde, levante-se, povo operário!
Avante para o inimigo, povo faminto!

Após esse contexto de violência e miséria, inúmeros protestos foram realizados por todo o Império, os quais contribuíram para a disseminação de greves

gerais. Destacamos de o protesto intitulado “Encouraçado Potemkin”²⁷, que reivindicava melhores condições de trabalho e de sobrevivência nas embarcações. Tais acontecimentos contribuíram para a criação dos sovietes “[...] uma instituição que se destinava a desempenhar um papel decisivo na futura história da Rússia” (WOOD, 1991, p. 49).

Em decorrência das manifestações, o czar Nicollau II realizou algumas reformas políticas com o intuito de manter o domínio sobre o país, dentre as quais a criação da Duma Estatal, “[...] Parecia um triunfo das forças que exigiam mudanças democráticas [...]” (WOOD, 1991, p. 50); trata-se de uma Assembleia Legislativa. Hobsbawm (1995, p. 63) descreve que:

Na verdade, o regime czarista mal se recuperara da revolução de 1905 quando, [...] se viu mais uma vez açoitado por uma onda de descontentamento social em rápido crescimento. Tirando a firme lealdade do exército, polícia e serviço público nos últimos meses antes da eclosão da guerra, o país parecia mais uma vez a beira de uma erupção.

Vicentino (1995, p. 56) esclarece que os atritos entre a autoridade do czar e a Duma cresceram rapidamente, ocasionando impasses que culminaram no fechamento do legislativo, “[...] sendo o ministro Stolypin, organizador das reformas políticas, assassinado por opositores radicais ao governo em 1911”. O autor salienta ainda que “[...] Era o retorno à autocracia czarista, acompanhado do desprestígio de Nicolau II e de tensão política”.

Górki descreveu em sua peça intitulada “A Mãe” (1979) o desejo dos trabalhadores aprender a ler e escrever, pois com esse conhecimento seria possível compreender questões relativas à luta de classe daquele período histórico. A partir dos estudos, seria possível fazer revolução:

- Cheguei a ficar enjoado, quando voltei a ver essa vida. Olhei e não suportei! Todavia, dominei-me: não, pensei, nada de delicadezas! Eu fico. Não vos conseguirei pão, mas vou fazer o mingau. Eu, irmão, irei preparar o mingau! Carrego comigo uma ferida pelos homens e contra os homens. Tenho-a qual uma faca fincada no coração.

²⁷ Fazemos menção ao filme intitulado “O Encouraçado de Potemkin”, de 1925, sob direção do cineasta russo Sergei Eisenstein (1898-1948), por retratar a Revolução de 1905 na Rússia, contra o regime dos czares.

Tinha a testa coberta de suor. Avançando lentamente, para Pavel, pousou sua mão em seu ombro. A mão tremia-lhe.

- Ajuda-me! Arranja-me livros que uma vez lidos não dêem paz ao homem. É preciso meter ouriços sob o crânio, mas ouriços afiados! Diga ao seu pessoal da cidade que escrevam, também para o povo do campo! Que escrevam de modo a incendiar as aldeias, para que o povo não tema a morte! (GORKI, 1979, p. 343).

Podemos perceber a importância da leitura e escrita naquele contexto histórico ante a narrativa apresentada; esse conhecimento seria necessário para que a compreensão dos escritos pudesse ser materializada em uma luta comum entre os trabalhadores. Os livros tornavam-se primordiais:

- O mujique pisa com mais segurança! – acrescentou Rybin. – Sente a terra sob os pés, mesmo que não seja dele, mas ele sente que aquilo é terra! Ao passo que o operário de fábrica é como pássaro: não tem pátria, não tem casa hoje aqui, amanhã ali! Nem mesmo uma mulher o prende ao lugar. Qualquer coisa: adeus querida, e desaparece! E lá vai ele, de novo, em busca de algo melhor. Mas mujique quer melhorar o lugar em que está, sem sair dali. Lá vem a mãe de volta!

Efim aproximou-se de Pavel e perguntou:

- Será que poderia me dar um livro qualquer? (GORKI, 1979, p. 346).

Os trabalhadores vivenciavam de uma forma brutal a luta de classe, a fome, a miséria e a negação do conhecimento. Entretanto, seria a partir do coletivo que a bandeira de luta se firmaria por seus direitos e para o fim da exploração de inúmeros operários:

A multidão uniu-se mais. Pavel agitou a bandeira, ela desfraldou-se no ar e investiu para a frente, iluminada pelo sol, com seu sorriso largo e vermelho [...]

Reneguemos o velho mundo [...]

Ressou a voz de Fédia Mazin, e centenas de vozes fizeram-lhe coro em onda suave e vibrante:

Vamos sacudi-lo de nossos pés! [...]

A mãe, com sorriso cálido nos lábios, vinha atrás de Mazin, e, por cima de sua cabeça, olhava o filho e a bandeira. Vinha rodeada de fisionomias alegres, olhos multicores; à frente de todos, vinha seu filho. Ouvia suas vozes: a voz macia e úmida de Andrei fundia-se fraternalmente num só som com a voz de seu filho, grave e densa.

Levanta-se, acorde povo operário,

Desperte para a luta, povo faminto! [...] (GORKI, 1979, p. 359, grifos do autor).

Gorki (1979, p. 367, grifos nossos) exemplifica essa luta comum dos operários:

- Queridos! Minha gente! – gritou a mãe, enfiando-se na multidão. Todos davam-lhe passagem, com respeito. Ouviu-se o riso de alguém.
 - Vejam [...] traz a bandeira! Está segurando a bandeira!
 - Cale-se! – ouviu-se a voz severa de um outro.
- A mãe abriu os braços...
- Ouçam, em nome de Cristo! Todos vocês queridos [...] todos vocês [...] gente honesta [...] olhem sem medo: o que foi que aconteceu? **Crianças, sangue nosso, marcham pacificamente, buscam a verdade [...] para todos!** Por todos vocês, pelos vossos filhos, escolheram esta cruzada [...] em busca de dias luminosos. **Querem uma outra vida, justa e verdadeira [...] querem o bem de todos!**

Os operários e seus filhos seguiriam coletivamente por um ideal de luta, em busca de uma nova sociedade que se opunha à contradição capitalista. Para formar homens livres, o conhecimento era o ponto de partida:

- Quando Nicolai pegava-a olhando as gravuras, sorria e contava algo de maravilhoso. Perplexa diante da violência dos problemas humanos, ela perguntava a Nicolai, desconfiada:
- **Mas será isso possível?**
- Aquele, com fé inabalável na verdade de suas previsões, fitando-a através dos óculos, com olhos bondosos, **contava-lhe histórias do futuro.**
- **Não existe limite aos desejos do homem, sua força é infinita.**
- Mas, de qualquer maneira, o mundo enriquece em espírito, porque, atualmente, **todos anseiam por libertar-se da dependência e, para isso, não obrigados a acumular dinheiro e não conhecimento [...]** (GORKI, 1979, p. 414, grifos nossos).

Os excertos de Gorki (1979) nos levam a compreender o empenho dos trabalhadores na luta pelo conhecimento, ponto de partida para a revolução em prol da sociedade comunista. Os operários que trabalhavam em uma longa e exaustiva jornada de trabalho, sem as condições de higiene, tiveram seus direitos impedidos ao serem explorados, como, por exemplo, o acesso à Educação.

Na exposição do período revolucionário é possível mensurarmos a situação de miséria que se instaurava na Rússia; os trabalhadores estavam submetidos à falta de alimentos, moradia e direitos sociais. Salientamos que milhares de pessoas morriam de fome e de frio. Por meio das inúmeras manifestações populares do período, os operários tinham o objetivo comum de mudanças significativas na sociedade vigente, as quais seriam possíveis apenas por meio da Revolução.

Fundamentados no Materialismo Histórico-Dialético, a retomada histórica empreendida, embora de forma sucinta, é primordial para conhecermos o pedagogo Makarenko e suas proposições. Isso porque o autor participou ativamente do processo de luta, reafirmando, por meio de sua atuação, os princípios basilares da sociedade socialista: coletividade e disciplina.

Na subseção a seguir, discorreremos sobre a tensão econômica e política na Rússia, anos em que Makarenko iniciava sua atuação como docente e que começava seus estudos no Ensino Superior, no Instituto Pedagógico de Poltava. Como podemos ver, as sequências dos embates e enfrentamentos nos anos anteriores a 1905 implicaram decisivamente a Revolução de Outubro de 1917.

2.3 ANTON MAKARENKO: TRAJETÓRIA DE UM EDUCADOR REVOLUCIONÁRIO

Nesta subseção, descrevemos a trajetória de Anton Makarenko enquanto jovem educador revolucionário. Em agosto de 1904, ingressou no curso para o magistério primário, que formava alunos em onze meses. Foi na primavera de 1905 que Makarenko termina as aulas pedagógicas e recebe seu primeiro diploma como educador. Ao se formar, buscou se aprimorar para compreender melhor a essência humana (CAPRILES, 1989).

No ano de 1905, Makarenko ministrou aulas em Kraiuskovo, uma pequena comunidade de operários ferroviários. Esse primeiro trabalho proporcionou definir sua posição política. Rossi (1981, p. 10) declara que a “[...] prática pedagógica é também, sempre, uma prática política [...]”. Makarenko revelou que a escola czarista de Kraiuskovo transformou-se, pela ação coletiva dos professores e estudantes proletários, na “escola do povo”. Na Escola Primária Ferroviária de Kriúkov:

[...] estudavam ao todo cerca de 200 alunos, todos eles filhos dos empregados da rede ferroviária imperial. Contando Makarenko, cinco professores se dividiam no atendimento dos educandos, que formavam turmas de 40 escolares, aproximadamente, cada alunos (CAPRILES, 1989, p. 53).

Capriles (1989) assevera que desde os primeiros dias, Anton Makarenko fez amizade com os alunos, os quais gostavam do jeito simples e comunicativo do

jovem professor de 17 anos de idade. No final de 1905, com continuidade de sua atividade política, Makarenko participou de forma efetiva da organização de um congresso de jovens professores, na vizinha cidade de Krementchug.

[...] Aos poucos foi estabelecendo contato com um grupo de jovens intelectuais com os quais se reunia diariamente. Este círculo, que não tinha uma sede própria, utilizava o domicílio de qualquer um deles para os encontros, e neles dialogava não só sobre arte e cultura, como sobre os polêmicos temas da atualidade nacional e, às vezes internacional (CAPRILES, 1989, p. 54).

Em uma das ocasiões de estudos, Makarenko conheceu a peça de Górkí, intitulada “Ralé”, escrita em 1902, sobre “[...] as criaturas que uma vez já foram homens”, esta obra teve uma especial importância na vida profissional do jovem pedagogo, de modo especial, no seu relacionamento com os educandos, o qual passou a lecionar “[...] com uma visão mais humanista e real” (CAPRILES, 1989, p. 55).

No terceiro ano enquanto professor, “[...] aconteceu um incidente que abalaria profundamente seu sensível espírito e provocaria uma catarse na sua prática pedagógica”. Os principais métodos pedagógicos utilizados por Makarenko foram apreendidos no breve curso de 1905. Foi no ano de 1908 que o jovem pedagogo realiza uma experiência diferenciada “[...] avaliar a capacidade de assimilação de cada um dos seus alunos, mediante um sistema de pontuação elaborado por ele” (CAPRILES, 1989, p. 55).

Preparou um teste cuja escala de valores variava de 1 a 37 (era este o número de inscritos na sua turma) e, após distribuir uma série de folhas contendo as questões a serem respondidas, avaliou e qualificou como o mais atrasado nos estudos um menino de 10 anos, parco e pouco comunicativo, chamado Alexei. Este, ao ser informado de que era “o pior da turma”, teve de ponto um ataque de depressão, que se manifestou, também, numa crise nervosa e num violento acesso de tosse, levando-o a vomitar sangue (CAPRILES, 1989, p. 55).

O jovem professor buscou estudar e pesquisar sobre as dificuldades em aprender do aluno Alexei. Em um dos diálogos com o educando, este narrou as graves condições econômicas de sua família, assim como “[...] a completa falta de tratamento médico pra combater a enfermidade e os enormes esforços que ele fazia

para poder estudar” (CAPRILES, 1989, p. 55). Makarenko ainda não havia consolidado, no período, as bases teórico-metodológicas para sua atuação docente, no entanto “[...] decidiu deixar de transmitir informações, abandonando a ‘instrução’, como até então tinha feito” (CAPRILES, 1989, p. 55).

Assim aceitou o desafio de inovar no “estilo” do sistema escolar vigente, analisando, caso por caso, as circunstâncias globais que interferiam na vida do estudante. Lutou contra o obscurantismo imposto pela autocracia e pela Igreja, e se defrontou com a direção do estabelecimento de ensino onde trabalhava (CAPRILES, 1989, p. 56).

O pedagogo apresentou à direção da Escola Primária Ferroviária de Kriúkov uma série de propostas para modificar a estrutura pedagógica da instituição, já que os atritos estavam cada vez mais constantes. Makarenko denunciava publicamente as condições de vida dos filhos dos operários ferroviários, seus alunos, e também criticava os objetivos finais da entidade. “[...] Chegou a afirmar que a política de limitar a instrução a conhecimentos meramente utilitários servia aos critérios inescrupulosos que visavam produzir, através do ensino, mão-de-obra escravizada” (CAPRILES, 1989, p. 56).

Em dezembro de 1910, o conflito entre Makarenko e o diretor da escola atingiu seu ponto crítico. O pedagogo, a convite dos colegas, presidiu um ato cultural em homenagem a Leon Tolstoi, que havia morrido no dia 20 de novembro. Anton Makarenko aproveitou a ocasião para fazer um discurso político, reproduzido na íntegra por Capriles (1989, p. 56):

Com Tolstoi também morreu a Rússia escravista, a Rússia latifundiária, que já tinha sido enterrada pela Revolução de 1905. Tolstoi deixou-nos uma herança que não pertence ao passado e sim ao futuro, essa herança explicará, aos trabalhadores, o que foi que a monarquia e a Igreja fizeram com eles; lendo Tolstoi, o povo russo compreenderá, finalmente, as razões da sua fraqueza e qual será o caminho a seguir de agora em diante.

Ao final do discurso, Makarenko foi específico em suas argumentações; “[...] não poupou adjetivos, nas suas acusações contra a administração do estabelecimento educacional ferroviário” (CAPRILES, 1989, p. 57), surpreendendo a todos os participantes presente no ato, ao referir ao diretor geral como corrupto e monarquista.

Capriles (1989) enfatiza que após o discurso político de Makarenko, passaram alguns dias e este recebeu uma comunicação oficial da Direção Distrital de Instrução informando-o que havia sido transferido para outra escola, localizada na estação de Dolinskaia, distante cerca de 100 quilômetros ao sul do Kriúkov.

Foi em 1911, aos 23 anos de idade, que Makarenko iniciou sua atuação docente na nova instituição. Era muito respeitado entre os educadores, e nomeado inspetor da instrução pública com a responsabilidade de supervisionar o pequeno grupo docente de Dolinskaia: “[...] entre suas novas obrigações, a atribuição de mentor pedagógico da pequena comunidade ali formada e composta quase unicamente por funcionários da ferrovia” (CAPRILES, 1989, p. 60).

Instalou-se, com grande entusiasmo, nas dependências da própria escola que dirigia, dividindo a moradia com os outros professores e todos os alunos do estabelecimento. O regime escolar era o internato, pois os alunos, na sua totalidade, eram menores, filhos de agulheiros, maquinistas, guarda-linhas, foguistas, fomalheiros e outros funcionários, que moravam ao longo da estrada de ferro, distante algumas dezenas de quilômetros da escola. Neste lugar, Makarenko teve, assim que chegou, a sua primeira experiência concreta de bilingüismo, na comunicação verbal e escrita, tanto com os internos quanto com os moradores da vizinhança (CAPRILES, 1989, p. 60).

Com o objetivo de evitar o nacionalismo durante o século de XIX, o czar proibiu a utilização da língua ucraniana, em 1876. A língua estava absolutamente proibida nas escolas e repartições oficiais, e o jovem pedagogo lecionava em russo, porém por ser filho de uma família ucraniana, falava a língua materna com perfeição (CAPRILES, 1989).

Mediante sua atuação em Dolinskaia, Makarenko desenvolveu uma série de medidas inovadoras, desde a sistematização do estudo como também ao interesse coletivo. Essas iniciativas “[...] já perfilavam, ainda que timidamente, um futuro revolucionário no campo da pedagogia” (CAPRILES, 1989, p. 60). Enfatizamos a esse respeito os escritos de Luedemann (2002, p. 80):

Em seu projeto cultural, a escola levava o coletivo proletário a experimentar, pela vivência estética, pela arte, o desejo pela libertação, educando-o para a luta antitsarista e anticapitalista, para o enfrentamento armado, tão próximo de ser realizado. Por isso, não foi por acaso que organizou uma encenação que contou com a participação de todos os alunos, professores e trabalhadores de Dolinskaia, tomando como cenário a própria cidade. A tendência de

destruição do velho teatro como sala de visita e da divisão entre atores e plateia já vinha sendo experimentado pelo diretor teatral russo Meierhold, em Moscou, na perspectiva da “arte criando nova vida” (LUEDEMANN, 2002, p. 80).

O espetáculo teatral faria parte das comemorações do centenário da expulsão do exército napoleônico da terra russa; todos os envolvidos reviveram o dia glorioso da expulsão do inimigo como se realmente estivessem participando da guerra de libertação. Essa experiência da vitória contra o inimigo comum estreitava “[...] os laços de solidariedade de classe, transformando a escola num coletivo produtor de uma nova concepção de sociedade”, isto é, “[...] aquela em que a participação ativa do proletariado nas transformações políticas era condição para a solução dos problemas da humanidade” (LUEDEMANN, 2002, p. 81).

Luedemann (2002) enuncia que o jovem educador havia desenvolvido e desempenhava seu papel intelectual organizador, conforme as premissas da teoria leninista, dos trabalhadores de Dolinskaia, reproduzindo-as nas reuniões do círculo intelectual de Kriukov. A autora complementa que nesse momento foi possível observar uma das mais belas experiências de Educação revolucionária por meio de um coletivo de professores, alunos e pais atuantes à participação política.

No período entre 1912 a 1917, Makarenko escreveu um pequeno conto fundamentado na presença da religião na Educação. Encaminhou uma cópia manuscrita para Máximo Górkí, o escritor, dramaturgo e ativista político russo, referência para o pedagogo Anton. Filonov (2010) pontua que após um breve período, Górkí enviou uma carta a Makarenko com uma severa crítica sobre sua elaboração, mas com um pedido para que continuasse a escrever.

Não esperava que alguém tão importante e ocupado como Gorki respondesse a sua carta e, ao abrir a correspondência, ficou muito emocionado, sentindo-se respeitado com aquele gesto. No entanto, ao ler as críticas, ficou desapontado. Abandonou o sonho de ser escritor e voltou a planejar a retomada dos estudos (LUEDEMANN, 2002, p. 84).

Luedemman (2002, p. 84-85) explica:

Se não fosse Gorki, talvez Makarenko tivesse desistido da Pedagogia e se atirado à Literatura, sua segunda paixão. Um pouco desapontado, colocou-se à caminho de Poltava, entre Krementchug

e Kharkov, mais próximo da fronteira para ingressar no recém criado Instituto Pedagógico para a formação de professores para o curso superior (LUEDEMMAN, 2002, p. 84-85).

Filonov (2010) relata que após a chegada de Górkí, Makarenko pediu demissão de suas funções docentes na pequena escola de Dolinskaia para dedicar-se à especialização de disciplinas próprias no ensino superior. Iniciou também seus estudos superiores no Instituto Pedagógico de Poltava, recentemente inaugurado na cidade, localizada a 100 quilômetros ao norte de Krementchug. Vale enfatizar:

O instituto era um estabelecimento de nível superior que formava professores para o ensino secundário. Anton, sempre ávido por adquirir novos conhecimentos, solicita sua admissão e deslumbra os professores da banca examinadora durante as provas para o ingresso. Makarenko recebe, antes do final do ano, sua matrícula como estudante, fato que era incomum nessa época (CAPRILES, 1989, p. 68).

Anton Makarenko, com 26 anos de idade, finaliza o primeiro ano de estudos. Sua sobrevivência havia sido assegurada devido aos rublos poupados durante os quatro anos em que trabalhou no cargo de inspetor na Escola de Dolinskaia. No ano de 1915, Makarenko passa a ministrar aulas particulares para poder pagar suas despesas da alimentação e moradia em Poltava (CAPRILES, 1989).

Makarenko seguia com seus estudos, e ao rever sua atuação docente, descobriu novas propostas teórico-metodológicas. Em 1916 foi surpreendido com uma intimação para o serviço militar, sendo encaminhado para um quartel localizado em Kiev, ao norte da Ucrânia, próximo da fronteira da Bielo-Rússia e da Polônia. Ele não compreendia a avaliação médica que alegava que estava apto para o referido serviço, embora sofresse forte miopia (LUEDEMANN, 2002). Nesse contexto conflituoso e doloroso da vida do pedagogo, a autora narra:

Esta, sim, foi uma experiência que lhe pareceu uma verdadeira punição. Durante meses, ficou preso nos serviços administrativos do quartel, no meio dos piolhos e da imundície, sob a grosseria dos oficiais militares. Gostavam especialmente de encarregá-lo de tarefas inúteis, usando sempre de brincadeiras para desvalorizar as suas condições físicas, humilhando-o na condição de “intelectual” (LUEDEMANN, 2002, p. 86).

Em detrimento da situação caótica vivenciada por Makarenko, este pediu ajuda a seus camaradas por meio de cartas, pois sentia-se “[...] totalmente abandonado, estranho às suas próprias raízes: nem intelectual, nem operário” (LUEDEMANN, 2002, p. 86). Os amigos, o mais rapidamente possível, protestaram junto à comissão médica e exigiram uma segunda avaliação para sua função no serviço militar; enfim, o novo resultado apontou a impossibilidade para tal incumbência.

Imediatamente Makarenko retornou ao Instituto Pedagógico de Poltava a fim de seguir com os estudos, mas foi surpreendido por uma dolorosa notícia, a morte de seu pai. Ficou muito abalado com tal situação, pois Semion era referência de vida para o jovem educador, exigia-lhe o máximo possível e confiava com firmeza em suas possibilidades de desenvolvimento. Suas forças e ânimos aos poucos foram recuperadas ante o propósito de ajudar a sobrevivência de sua família. Desse modo, iniciou a atuação como professor particular (LUEDEMANN, 2002).

Em 1917, as contradições políticas tornavam-se intensas em decorrência das derrotas da autocracia czarista na I Guerra Mundial, levando os operários a participar de forma efetiva da destruição do Império czarista e da elaboração de uma nova sociedade, livre e socialista. Nesse contexto, Makarenko enfrentou sua principal tarefa: a elaboração de uma nova Educação (LUEDEMANN, 2002). Podemos observar sua proposta educacional no relato de Makarenko apresentado por Capriles (1989, p. 76):

A revolução abriu, subitamente (para mim), um enorme campo de trabalho; comecei a ampliar minha proposta sobre uma Educação nova partindo do coletivo para poder formar uma personalidade humana livre, sem a escravidão econômica.

No período de 1917 a 1928, a experiência de Makarenko foi marcada por dois momentos:

[...] o enfrentamento contra os *kulaks* e a economia do mercado. Em 1918, em Kriukov, Makarenko foi chamado para dirigir uma escola ferroviária transformada em curso secundário, onde trabalhara, pela primeira vez, como professor primário e, em seguida, em uma escola improvisada em Poltava (1918-1920) (LUEDEMANN, 2002, p. 99).

Em abril de 1920, Máximo Górkí, “[...] indiretamente, determina todo o futuro de Makarenko sem saber ainda da sua existência” (CAPRILES, 1989, p. 79), visto que Górkí escreveu uma carta em Petrogrado para Lênin relatando o problema educacional daquele período histórico:

Por outro lado, chamo a sua atenção para a necessidade de se tomar medidas decisivas acerca da luta contra a delinquência infantil. Agora que estou informado do estado do problema, sei com que apavorante rapidez o contágio da delinquência progride. Em Petrogrado contam-se com mais de 6 000 crianças criminosas, dos 9 aos 15 anos, todas elas reincidentes e, entre elas, um bom número de assassinos. Há garotos de 12 anos, cada um deles com três mortes nos seus antecedentes. Isolá-los não seria uma boa solução. Impõem-se outras medidas; proponho, portanto, criar uma liga para a luta contra a delinquência infantil, na qual incluirei as personalidades mais competentes em matéria de Educação da infância deficiente e da luta contra a delinquência infantil (GÓRKI, 1920 apud CAPRILES, 1989, p. 79).

Lênin responde à carta enviada por Máximo Górkí, que aprova a ideia. Em 1920, foi criada a Comissão para a Luta contra a Delinquência Infantil, “[...] sob a presidência de Górkí e com a ativa participação do próprio Lunatchárski e da educadora Krúpuskaia” (CAPRILES, 1989, p. 79).

Capriles (1989, p. 79) descreve que na Rússia pré-revolucionária, havia os reformatórios infantis, “[...] considerados estabelecimentos de tipo correccional e dependiam da administração judicial”. De acordo com o autor, os reformatórios coincidiam com prisões, visto que os jovens e as crianças considerados “delinquentes” eram isolados da sociedade; destacamos que esses tratamentos proporcionavam danos em suas vidas. No entanto, houve mudanças nessa organização a partir das diretrizes formuladas pela Comissão de Górkí, cuja intenção era realizar “[...] um trabalho concreto de readaptação das crianças e dos jovens, mediante a Educação, com a finalidade de fazer deles cidadãos perfeitamente integrados na produção social” (CAPRILES, 1989, p. 79).

Em setembro de 1920, Makarenko é convidado a dirigir como professor a primeira colônia experimental, buscando a “[...] luta contra a delinquência infantil”. O pedagogo embasado nas leituras do escritor Górkí sobre os problemas das crianças órfãos do período, Makarenko “[...] aceita o novo desafio, ciente da responsabilidade que significava” (CAPRILES, 1989, p. 80). Anton Semiónovitch não queria aplicar punições, mas conquistar a disciplina dos educandos pela própria iniciativa deles. O

pedagogo fez a organização da colônia mediante um sistema de responsabilidades coletivas, ou seja, “[...] de forma que os próprios educandos se sentiam parte fundamental do todo [...]” (CAPRILES, 1989, p. 85). De acordo com Capriles (1989), Makarenko (1981a; 1981b; 2012) defendia uma exigência única, isto é, a disciplina rígida.

Na obra “Poema Pedagógico”, Makarenko relata suas experiências pedagógicas na Colônia Górkí e na Comuna de Dzerjinski. A esse respeito, Chaves (2012, p. 11) enuncia que:

[...] o trabalho desenvolvido por Makarenko na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjinski refletiam as grandes transformações e necessidades da sociedade russa. O pedagogo registrou as experiências possibilitando dessa forma grande influência de seus estudos para a Educação soviética do início do século XX, além de oferecer grandes contribuições para se considerar a Educação atual.

O pedagogo dedicou trinta anos de sua vida à atividade pedagógica, “[...] mais de três mil crianças passaram sob seu atento olhar, e dedicou os últimos 15 anos de sua vida à aplicação prática e ao aperfeiçoamento do sistema de Educação da juventude [...]” (CAPRILES, 1989, p. 176). Este autor ainda descreve que em meio às dificuldades, o pedagogo elaborou um excelente trabalho coletivo com os educandos e os educadores.

Makarenko objetivava uma Educação comunista com a finalidade de formar pessoas que contribuíssem para a classe operária. Essa organização requeria diferentes formas de realização desse trabalho, a partir de uma variedade do material e suas diversas formas de realização desse trabalho. O pedagogo russo propunha uma Educação que consolidasse a interação entre as famílias e a escola, para que a instituição escolar realizasse orientações e proposições no tocante à Educação das crianças e jovens, especialmente no meio familiar (CAPRILES, 1989).

No dia 1 de abril de 1939, Makarenko falece durante uma viagem de trem à pequena cidade de Golitsino, localizada nos arredores de Moscou (FILONOV, 2010). O legado deixado pelo pedagogo revolucionário foi reconhecido e apreciado por alunos, familiares, camaradas e intelectuais do período e contemporâneos. No prefácio do livro “Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista” (CAPRILES, 1989), a escritora Tatiana Belinky (1919-2013) faz menção à dedicação de Makarenko em seu trabalho pedagógico:

Se educar é uma tarefa difícil, mais difícil é reeducar. E foi essa tarefa que Makarenko escolheu e assumiu, ao criar suas colônias – seus **coletivos** – com a meta de salvar e recuperar essas crianças, transformando-as em cidadãos no mais pleno sentido da palavra. Makarenko reabilitou esses “menores” (como aqui são chamadas as crianças pobres...), vítimas do período de guerra, da revolução e da fome, restituindo-lhes a dignidade (BELINKY, 1989, p. 7, grifo da autora).

Diante dessa citação, verificamos o reconhecimento de intelectuais no que se refere à dedicação de Makarenko, o qual passou anos de sua vida comprometido com a Educação dos escolares, particularmente aquela destinada aos filhos dos operários. No conjunto das subseções, nas quais apresentamos os aspectos biográficos e históricos do referido autor, podemos verificar a experiência de classe vivenciada no espaço familiar, em que lhe foi possível desenvolver a consciência de classe, pois Makarenko fundamentou-se nos estudos de clássicos revolucionários. Concomitantemente, enquanto professor buscou intervenção junto aos escolares em harmonia com os princípios comunistas.

Trótski (2017) explica esse cenário intenso vivenciado pela população russa: os bolcheviques exigiam a concretização de seu lema: pão, paz e terra para todos os povos, conforme enfatiza “Os agitadores revolucionários explicavam aos soldados que o governo do czar os enviara sem objetivo ou razão clara para o matadouro; e que os sucessores do czar não conseguiam mudar o caráter da guerra nem empreender a luta pela paz” (TRÓTSKI, 2017, p. 27). Em sequência aos novos estudos, descrevemos, ainda que de forma breve, os principais acontecimentos desse período.

2.4 A REVOLUÇÃO DE OUTUBRO DE 1917: A FORMAÇÃO DO NOVO HOMEM COMUNISTA

Nesta subseção, discorreremos brevemente sobre os resultados dos embates e enfrentamentos vivenciados pelos operários na Rússia e a luta contra o regime czarista. A Revolução de 1905 teve desdobramentos nos anos seguintes, as greves eram ainda mais intensas e constantes. Verificamos a seguir que nem as baixas temperaturas e nem a fome foram impedimentos para que os soldados,

trabalhadores e militantes revolucionários tornassem “[...] a República Socialista Soviética uma potência na indústria, na ciência e na cultura” (CHAVES, 2018, p. 6).

Reis Filho (1983) assinala que por meio dos eventos históricos, como a Revolução de 1905, há a queda do czarismo na Rússia. Devido à situação vivenciada em todo o país, as greves eram cada vez mais constantes. No ano de 1905, o número de operários em greve era de 1.843.000; de 1906 a 1907, 1.191.000; de 1912 e 1913, com o avanço industrial, o número de grevistas era de aproximadamente 1.052.000, e no início de 1914, esse número era de quase um milhão.

Gorki (1979) escreveu a peça “Pequenos burgueses” na qual retrata a situação vivenciada pela população russa naquele período histórico, repleto de fome e frio, que desempenhava seu trabalho por “migalhas” dos capitalistas proprietários das indústrias:

TATIANA

Aí está uma dessas infelizes crentes [...] Pergunte a ela por que ela não diz “não” [...] porque a vida vai mudar [...] Vá, pergunte! [...]

PÓLIA (aproximando-se, tranquila, falando lento)

Veja uma coisa [...] nem todos os homens vivem ainda [...] poucos, muito poucos aproveitam a vida! Para a maior parte, nem sequer há tempo para viver [...] só trabalham, trabalham por migalhas [...] (GORKI, 1979, p. 167).

Salomoni (1997) narra que o fim do governo czarismo aconteceu em meio à presença da Rússia na I Guerra Mundial (1914-1918). Esse conflito foi realizado entre a Tríplice Entente (Rússia, França e Inglaterra) e a Tríplice Aliança (Alemanha, Império Austro-Húngaro e Itália), e contribuiu para aumentar os problemas do país.

No ano de 1917, havia uma intensa escassez de alimentos, e os operários reivindicavam pão e pela saída do país da guerra. Marx e Engels (2008, p. 19, grifos nossos) explicam sobre a organização da sociedade capitalista, consequentemente, a situação enfrentada pelos trabalhadores:

Com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos trabalhadores modernos, que só sobrevivem se encontra trabalho, e só encontram trabalho se este incrementa o capital. Esses **trabalhadores, que são forçados a se vender diariamente, constituem uma mercadoria como outra qualquer**, por isso exposta a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as turbulências do mercado.

Hobsbawm (1995, p. 67) expõe que a população contou com a participação do exército para reivindicar pão, e essa fragilidade do regime “[...] se revelou quando as tropas do czar, mesmo os leais cossacos de sempre, hesitaram e depois se recusaram a atacar a multidão, e passaram a confraternizar com ela”. O desejo pela Revolução se fazia cada vez mais presente, a conquista almejada é apontada pelo clássico Engels (2013, p. 37):

A revolução almejada pelo socialismo moderno é, sucintamente, a vitória do proletariado contra a burguesia e a reorganização da sociedade mediante a anulação das diferenças de classes. Para tanto, é preciso que haja um só proletariado capaz de realizar essa revolução, mas também uma burguesia, em cujas mãos as forças produtivas da sociedade se desenvolveram a ponto de permitir a anulação definitiva das diferenças de classe. Entre os selvagens e semisselvagens frequentemente também não há diferenças de classe, e todos os povos passaram por tal situação.

Na obra “A batalha da vida” (1973), escrita por Máximo Gorki, este apresenta em forma literária o que era indispensável aos operários naquele contexto de miséria vivenciada na Rússia:

- Inventamos o progresso para nos consolarmos a nós mesmos. A vida não tem razão nem sentido. Sem escravidão não há progresso; sem a subordinação da minoria à maioria, a humanidade não anda para frente. Querendo tornar a vida mais fácil complicamo-la; ao querer aliviar os nossos males, aumentamo-los. As fábricas e as máquinas existem para fabricar mais máquinas. É um absurdo [...] **Os operários crescem de número, isto quando só o camponês, o produtor de trigo nos é indispensável. Pão!** (GORKI, 1973, p. 46, grifos nossos).

Gorki (1973) exemplifica o contexto da Rússia e o descontentamento dos operários ante a fome e a negação de seus direitos, reafirmando a importância dos livros para a luta comum em favor de uma nova sociedade:

Tudo o que eu observava diretamente não tinha quase nada de comum com a compaixão pelos homens. A vida desenrola-se na minha frente como uma corrente sem fim de hostilidade e crueldade, como uma luta ininterrupta pela posse de coisas sem valor. Pessoalmente, eu não sentia necessidade senão de livros, tudo o mais não tinha importância a meus olhos (GORKI, 1973, p. 85).

Wood (1991, p. 60) afirma que a crise na Rússia alcançou seu auge em fevereiro de 1917; a população enfrentava filas grandiosas para comprar alimentos.

As pessoas encontravam-se famintas, e conseqüentemente, “[...] evoluíram para demonstrações violentas, choques com a polícia e, por fim, motim militar entre as tropas descontentes aquarteladas na capital [...]” (WOOD, 1991, p. 60). Essa situação contribuiu para que o czar Nicolau II renunciasse ao trono.

A partir da abdicação do czar Nicolau II, houve a realização de dois novos órgãos revolucionários de autoridade política, o Governo Provisório e o Soviete dos Deputados dos Trabalhadores e dos Soldados de Petrogrado. Wood (1991) ressalta que o Governo Provisório, organizado pelo príncipe Lvov, representava os interesses políticos da classe média e da superior e por isso não houve mudanças significativas no cenário russo; as condições de miséria se mantiveram.

Lênin e os demais líderes do partido bolchevique, por sua vez, disseminavam ideias entre a população; suas defesas políticas foram encontradas nas “Teses de Abril”, cujo lema era “Paz, Terra e Pão”. Hobsbawm (1995, p. 68) relata que o partido tinha vantagem, pois contava com “[...] a capacidade de reconhecer o que as massas queriam; de conduzir, por assim dizer, por saber seguir”, ao contrário do Governo Provisório, porque “[...] seus seguidores não souberam reconhecer sua incapacidade de fazer a Rússia obedecer suas leis e decretos”. Lênin (1980, p. 30, grifos do autor) exemplifica:

A revolução russa de Fevereiro – Março de 1917 foi o começo da transformação da guerra imperialista em guerra civil. Esta revolução deu o **primeiro** passo para a cessação da guerra. Apenas um **segundo** passo pode garantir sua cessação, a saber: a passagem do poder do Estado para o proletariado. Isto será o começo da ‘ruptura da frente’ em todo o mundo – da frente de interesses do capital: e só tendo rompido esta frente o proletariado pode libertar a humanidade dos horrores da guerra, dar-lhes os benefícios de uma paz duradoura.

Hobsbawm (1995, p. 68) ressalta que o partido bolchevique, de um pequeno número de seguidores, em março de 1917, passou a contar com um quarto de milhão de membros naquele mesmo ano.

A reivindicação básica dos pobres da cidade era pão, e a dos operários entre eles, melhores salários e menos horas de trabalho. A reivindicação básica dos 80% de russos que viviam da agricultura era, como sempre, terra. Todos concordavam que queriam o fim da guerra [...].

Clark (1995) revela que entre 16 a 18 de julho de 1917, os bolcheviques organizaram uma revolta armada contra o Governo Provisório, conhecida como

“Jornada de Julho”, e embora contassem com a participação de trabalhadores e soldados, a ação não se efetivou. O autor narra que os bolcheviques ainda não tinham força suficiente para tomar o poder, e Lênin foi acusado de ser um agente secreto a serviço da Alemanha, e por esse motivo teve que se deslocar para a Finlândia.

O príncipe Lvov renunciou ao trono, sendo substituído por Alexander Kerenski (1881-1970), “[...] um socialista moderado, que tentou pacificar o país através de negociações” (CLARK, 1995, p. 17). Naquele período, o general Kornilov, comandante do exército, objetivava realizar um ataque à população de São Petersburgo. Entretanto, Kerenski, ao se atentar sobre suas intenções, contou com a ajuda dos bolcheviques, impedindo o golpe do general, entregando parcialmente o poder aos bolcheviques.

Houve constantes transformações no cenário russo, para que fosse efetivada a derrubada do governo. No dia 25 de outubro de 1917, os bolcheviques invadiram a cidade de Petrogrado, considerada o centro da Revolução. Diante desse acontecimento, Lênin proclama a vitória, sendo o responsável por administrar as organizações internas de Trótski e os negócios externos do país (VICENTINO, 1996).

Trótski (2017, p. 83) narra a madrugada do dia 25 de outubro como “Dia decisivo”, asseverando que o Palácio de Inverno foi aos poucos cercados pelas tropas lideradas pelos bolcheviques:

[...] À uma hora da tarde, anunciei na sessão do Soviete de Pretogrado, em nome do Comitê Militar Revolucionário, que o governo de Keriénski já não existia e que, na expectativa da decisão do Congresso dos Sovietes de toda a Rússia, o poder passava para as mãos do Comitê Militar Revolucionário.

Vicentino (1995, p. 59) pontua que foi criada uma força de oposição ao atual governo, composta pelos mencheviques e por czaristas, denominados “russos brancos”. Houve intensos conflitos entre os russos brancos²⁸ e exército vermelho²⁹,

²⁸ Exército branco (ou guardas brancos) eram compostos por “[...] voluntários burgueses que, nos estágios finais da revolução, se ergueram para lutar contra a abolição da propriedade privada pelos bolcheviques. Muitos eram estudantes universitários” (REED, 2017, p. 43).

²⁹ Exército Vermelho era o nome dado às forças armadas da extinta União Soviética, criado em 1918. Sua origem remonta à Guerra Civil Russa, ocorrida entre 1918 e 1921, na qual era necessária a criação de um exército que representasse o lado bolchevique no conflito e que, por conseguinte, pudesse levar as forças de esquerda a derrotar seus oponentes conservadores, conhecidos como Exército Branco. O Exército Vermelho seria organizado e fundado pelo dirigente bolchevique Leon Trotsky. Vencida a Guerra Civil, o Exército Vermelho tornou-se o contingente armado oficial do governo soviético (SILVA, 2015). Sobre a referida guerra cabe destacar a obra, intitulada “História da guerra civil russa: 1917-1922” (2017), do historiador Jean-Jacques Marie, composta por uma narrativa histórica e por documentos do período.

a guerra proporcionou ainda mais dificuldades, visto que “[...] a infraestrutura do país estava destruída. Fábricas, ferrovias e campos agrícolas estavam arrasados, centenas de milhares de pessoas haviam morrido [...]” (CLARK, 1995, p. 23). Cabe destacar que os bolcheviques foram os vitoriosos dessa guerra e assumiram o país em meio a dificuldades econômicas e políticas:

A reivindicação básica dos pobres da cidade era pão, e a dos operários entre eles, melhores salários e menos horas de trabalho. A reivindicação básica dos 80% de russos que viviam da agricultura era, como sempre, terra. Todos concordavam que queriam o fim da guerra [...] (HOBSEBAM, 1995, p. 68).

Sobre esse contexto, Chaves (2011a, p. 11) afirma que:

O cenário político na Rússia após a Revolução de 1917 foi caracterizado por anos de guerra civil, invasões estrangeiras, escassez de alimentos e falta de combustível; mesmo em tais condições, foram implementadas medidas que romperam com a antiga forma de organização social, política e econômica do regime czarista, se não em sua totalidade de imediato, mas reestruturando as bases da sociedade russa sob uma concepção que, até aquele momento, não havia sido implementada em nenhum outro país.

No dia 25 de outubro de 1917, os bolcheviques invadiram a cidade de Petrogrado. Lênin proclama a vitória da Revolução, e foi o responsável por administrar as organizações internas de Trotski e os negócios externos do país. Como medidas realizadas pelo novo governo, Vicentino (1996, p. 58) ressalta a “[...] nacionalização de indústrias e bancos, a reforma agrária e a assinatura do acordo de paz em separado com a Alemanha, a paz Brest-Litovsk, em 1918, saindo da guerra”.

Hobsbawm (1995) menciona que em meados dos anos de 1918-1920, os exércitos de diversos países contrarrevolucionários vieram à Rússia, opondo-se aos soviéticos. Foram enviadas tropas britânicas, francesas, americanas, japonesas, polonesas, sérvias, gregas e romanas ao solo russo:

Nos piores momentos da brutal e caótica Guerra Civil de 1918-20, a Rússia Soviética foi reduzida a uma faixa de território sem saída para o mar, no Norte e no Centro da Rússia, em algum ponto entre a região dos Urais e os atuais Estados bálticos, a não ser pelo estreito dedo exposto de Leningrado, apontando para o golfo da Finlândia (HOBSEBAM, 1995, p. 70).

Nos anos de 1917 a 1924, no governo de Lênin, foi apresentada em 1921 uma Nova Política Econômica (NEP), cujo objetivo era realizar um conjunto de medidas “[...] muitas delas impostas segundo as circunstâncias, as quais envolviam planejamento estatal socialista e práticas capitalistas de mercado, contando com a atuação de importantes economistas russos [...]” (VICENTINO, 1995, p. 59).

Tonet (2017) explica também que a NEP em linhas gerais, permitia a livre iniciativa na criação de pequenas e média empresas de produção e comércio, bem como “[...] a volta de muitos especialistas do antigo regime para as tarefas burocráticas, o retorno e uma certa liberdade do mercado, a exploração de pequenas propriedades no campo, a entrada de capitais estrangeiros”, bem como “[...] o abandono da requisição forçada de produtos agrícolas e do racionamento, o fim das trocas diretas, a liberdade salarial e o retorno da moeda como meio de pagamento” (TONET, 2017, p. 9). E ainda:

O impulso às atividades econômicas, providenciado pela NEP, permitiu um crescimento da produção e, com isso, uma melhoria geral da vida da população. Toda vida, o atraso no desenvolvimento das forças produtivas ainda era muito grande. Daí porque, a partir do intenso debate econômico no interior do partido, surgiram os Planos Quinquenais como forma de impulsionar, de maneira muito rápida, o desenvolvimento econômico. A construção do socialismo implicaria, segundo alguns teóricos, uma “acumulação socialista primitiva” (TONET, 2017, p. 9).

Para elucidar as lutas e ideais dos operários:

– **Nós somos socialistas. Isso quer dizer que somos inimigos da propriedade privada, que divide os homens**, arma-os uns contra os outros, cria um ódio inconciliável por interesses, faz com que mintam para ocultar ou justificar esse ódio, e corrompe a todos com a mentira, a hipocrisia e a raiva. Nós dizemos: a de seu próprio enriquecimento é desumana, é-nos hostil, e não podemos conformar-nos com sua moral, ambígua e falsa; repudiamos o cinismo e a crueldade com que lida com o indivíduo, e **queremos e vamos lutar contra todas as formas de subjugação do homem com tal sociedade, contra todos os atos de violência contra o ser humano em favor de interesses**. Nós, operários, as pessoas de cujo esforço tudo se cria – das máquinas gigantescas ao brinquedo da criança –, nós somos privados do direito de lutar pela dignidade humana, todos tentam e podem transformar-nos em instrumento para alcançar seus objetivos, nós queremos agora ter a liberdade suficiente para que ela nos dê a possibilidade de, com o tempo, conquistarmos o poder. **Nossas palavras de ordem são simples: abaixo a propriedade privada, dar ao povo todos os meios de produção, o poder é do povo, o trabalho é obrigação de todos**. Vocês estão vendo, nós somos os agitadores! (GORKI, 1979, p. 507, grifos nossos).

Gorki (1979, p. 508-509, grifos nossos) descreve ainda:

Nossas idéias crescem, espalham-se por todos os lados, sua chama aumenta, elas empolgam as massas, organizando-as para a luta pela liberdade. A consciência do papel grandioso do operário une todos os operários do mundo numa só alma; vocês não poderão deter esse processo da renovação do mundo, a não com cinismo e crueldade. Mas o cinismo e, é lógico, a crueldade irritam, exaltam. E os braços que hoje nos estrangulam logo estarão apertando nossas mãos, amigavelmente. A energia de vocês é a energia mecânica do valor do ouro, ela une vocês em grupos que se devoram entre si, ao passo que a nossa energia é a força viva da sempre ascendente consciência da solidariedade de todos os operários. Tudo o que vocês desejam é criminoso, pois está voltado para a escravidão dos homens, mas o nosso trabalho liberta o mundo dos monstros e fantasmas criados pela mentira, ódio, avidez dos monstros que atemorizam o povo. Vocês arrancaram o homem da vida e destruíram-no; **o socialismo une o mundo destruído por vocês num só mundo grandioso e harmônico, e isso há de acontecer!**

Capriles (1989) relata que, no dia 26 de outubro de 1917, o país recebeu uma nova nomenclatura e passa a se chamar “União das Repúblicas Socialistas Soviética” (URSS), constituindo-se de quinze repúblicas socialistas: Lituânia, Letônia, Estônia, Bielo-Rússia, Ucrânia, Moldávia, Geórgia, Azerbaijão, Armênia, Rússia, Cazaquistão, Turcomenistão, Uzbequistão, Quirguistão e Tadjiquistão.

Clark (1995) revela que em 1924, o revolucionário Lênin morre, o sucessor passou a ser Josef Stalin (1924-1953)³⁰, que realizou uma nova política econômica: o Primeiro Plano Quinquenal. Seria proporcionada uma rápida transformação da URSS a fim de configurar um país moderno e industrializado.

Essa aceleração acarretou consequências à população russa, pois os camponeses se deslocaram às cidades para desempenhar trabalhos que atendiam à demanda dessa nova organização. Esse plano possibilitou à URSS conquistar a posição de potência mundial (CLARK, 1995). Essa rápida industrialização nos novos Planos trouxe resultados significativos, pois de 1929 a 1940:

[...] a produção industrial soviética triplicou, no mínimo dos mínimos. Subiu de 5% dos produtos manuais faturados do mundo em 1929 para 18% em 1938, enquanto no mesmo período a fatia conjunta dos EUA, Grã-Bretanha e França caía de 59% para 52% do total do

³⁰ Sobre Josef Stálin (1879-1953), mencionamos o livro intitulado “O que é stalinismo”, escrito por José Paulo Netto, que discute sobre o regime político instaurado na URSS após Stálin assumir o poder (NETTO, 1985).

... mundo. E mais, não havia desemprego. Essas conquistas impressionaram mais os observadores estrangeiros [...]. Pois o que eles tentavam compreender não era o fenômeno da URSS em si, mas o colapso de seu próprio sistema econômico, a profundidade do fracasso do capitalismo ocidental. Qual era o segredo do sistema soviético? (HOBSBAWM, 1995, p. 100).

Vicentino (1995) narra que a União Soviética participou de intensas lutas na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e perdeu milhões de soviéticos. A Rússia se firmava com o intuito de participar da posição de supremacia mundial juntamente com os Estados Unidos. Após governar o país, os sucessores de Stalin foram Nikita Krushev (1954-1964) e Leonid Brejnev (1964-1982).

Com base nas intensas transformações no contexto político-econômico, podemos constatar que a União Soviética conquistou a posição de potência mundial, com as mudanças que permearam os anos de 1917 a 1930, possibilitando melhorias para a população nas áreas da Educação, saúde, transporte e moradia. Esses fatores nos permitem compreender o contexto em que Makarenko viveu e desenvolveu seus estudos e sua luta e de outros intelectuais pela instituição da sociedade socialista.

A esse respeito, enfatizamos os escritos do clássico Marx e Engels (2008, p. 25):

De todas as classes que hoje se contrapõem à burguesia, só o proletariado constitui uma classe verdadeiramente revolucionária. Todas as demais se arruinam e desaparecem com a grande indústria; o proletariado, ao contrário, é seu produto mais autêntico.

Luedemann (2002, p. 216) ressalta que nos anos de 1930, os versos de Vladimir Maiakovski transformaram-se em um alerta: “[...] não transformar o socialismo em bronze e mármore da glória. Era o movimento, a participação ativa do proletariado que poderia garantir o desenvolvimento do socialismo [...]”. A autora complementa que o poeta assevera que não poderia reduzir a imagens dos revolucionários transformados em heróis ou em “homens santificados”.

Trótski (2017, p. 132) pontua que a Revolução significou para a população camponesa o renascimento da personalidade humana. Eis que “[...] Combater, cerrar fileiras, instaurar a disciplina operária e a ordem socialista, aumentar a produtividade do trabalho e não temer nenhum obstáculo, eis o nosso o lema”.

Na próxima subseção, discorreremos sobre questões essenciais à Educação durante os primeiros anos após a Revolução de Outubro, e os encaminhamentos

pedagógicos efetivados na URSS no período pós-revolucionário, refletindo sobre sua influência no processo educacional com o intuito de formar o novo homem comunista.

2.5 A EDUCAÇÃO NO PERÍODO PÓS-REVOLUÇÃO: CONQUISTAS E PROPOSTAS

Nesta subseção, descrevemos as conquistas e propostas educacionais do período Pós-Revolução de 1917. A Educação tratava-se de uma das prioridades, tendo em vista que no regime czarista era privilégio restrito à burguesia. Como assinalamos, o movimento revolucionário era uma realidade; além do atraso econômico, os operários reivindicavam seus direitos, dentre eles a erradicação da fome e do analfabetismo.

Os pressupostos marxistas foram essenciais para a elaboração de uma proposta condizente com o contexto econômico. No entanto, em concordância com Favoreto (2008) na construção dessa força política, Marx não apresentou nenhum papel em relação à Educação. Na visão da autora, segundo o referido intelectual “[...] no processo de construção da revolução operária, o essencial era ter uma classe operária organizada, de modo que, quando as forças produtivas entrassem em crise, o sujeito histórico, por meio da luta de classes, assumiria o papel de força motriz (FAVORETO, 2008, p. 44). E ainda:

De outra forma, podemos afirmar que, para Marx, a escola ou o acesso ao conhecimento não produziria a igualdade e nem determinaria o processo revolucionário. Para ele, as condições de igualdade social residiam no desenvolvimento do processo produtivo e as classes sociais e o conhecimento seriam partes integrantes desse processo. Neste sentido, por mais que Marx pensasse o processo histórico na perspectiva de luta de classes, no que se refere à escola, a preocupação não era sua adesão à classe operária. Também no caso do ensino politécnico, Marx o considerava como o mais adequado às condições de liberdade humana que o desenvolvimento industrial havia gerado. Deste modo, sem se apoiar na escola como elemento transformador, Marx entendia que a educação escolar seria eficiente para a combinação da formação intelectual, física e teórica com o trabalho (FAVORETO, 2008, p. 44).

Em harmonia com as transformações da Revolução de Outubro de 1917, houve mudanças radicais na organização da instrução pública. Buscou superar a antiga escola burguesa, sendo um ideal posto como objetivo a ser respondido no referido contexto histórico. Para isso, houve início a um sistema escolar com uma organização democrática, tendo em vista que todos os povos da jovem União das Repúblicas Socialistas Soviéticas tiveram o direito de desenvolver sua própria cultura em suas escolas (CAPRILES, 1989; FOTEEVA, 1986). Descrevemos a situação da instrução da população russa sob o Império czarista:

Perto de três quartos da população da Rússia eram analfabetos antes da revolução; e, certas regiões o número de iletrados era ainda mais elevado. Assim, na Turqueménia, apenas sete pessoas em mil sabiam ler e escrever; seis na Kirguízia, apenas cinco no Tadjiquistão. Além disso, 48 nacionalidades da Rússia da época não tinham alfabeto. A Bielorrússia, o Uzbequistão, a Kazaquistão, o Azerbeidjão, a Lituânia, a Moldávia e a Arménia não tinham um único estabelecimento de ensino superior; na Kirguízia, no Tadjiquistão e na Turqueménia não havia mesmo estabelecimentos de ensino secundário [...] (U.R.S.S., 1976, p. 68, grifos nossos).

Prestes (2012, p. 11) explica que com a instalação do poder dos soviets, o primeiro país socialista se deparou com muitos desafios econômicos, políticos, sociais e culturais. A intelectual assevera que a “[...] prioridade era a Educação, que deveria deixar de ser um privilégio de poucos para se transformar em um dos direitos de qualquer cidadão, criando-se, para isso, um novo sistema de Educação”. E complementa:

[...] arrasado pelas guerras (mundial e civil); com 90% da população analfabeta e proletariado pequeno, com milhões de crianças órfãs perambulando pelas ruas. Muitos cientistas, pesquisadores e especialistas decidiram permanecer no país e colaborar com o novo regime, mas muitos também imigram. Aos que ficaram, a Rússia socialista apresentou a tarefa de criar os fundamentos da psicologia e da pedagogia soviéticas, que tinham por objetivo a formação do homem novo, que criava a demanda de novos modos de pensar a ciência (PRESTES, 2012, p. 11).

Documento da U.R.S.S. (1976) dão conta que antes de 1917, eram extremamente difíceis as condições de desenvolvimento científico na Rússia, pois o czarismo rompia com qualquer forma de pensamento progressista, impedindo a disseminação da instrução em geral e das ideias de liberdade em particular, “[...] O

povo atolava-se na ignorância e na miséria; imperavam o fanatismo e a superstição. Os homens de ciência de vanguarda tinham de lutar encarniçadamente contra as teorias reaccionárias” (U.R.S.S., 1976, p. 13). Portanto, deveria confrontar-se com as dificuldades materiais, sofrendo perseguição da autocracia e da Igreja.

Com a vitória da Revolução Socialista, os meios acadêmicos na Rússia buscaram responder às exigências do novo tempo a fim de instaurar uma relação entre a produção científica e o regime social estabelecido. A partir disso, foram realizadas as primeiras tentativas em direção ao ideal de formar o novo homem socialista. Os objetivos da nova sociedade se contrapuseram aos princípios da pedagogia burguesa, fundamentando-se no “[...] humanismo, coletivismo, internacionalismo, democratismo, respeito à personalidade do indivíduo, à ação conjunta de Educação com o trabalho produtivo e ao desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes membros da sociedade” (PRESTES, 2012, p. 11).

Em detrimento dessa nova organização, “[...] o povo soviético teve que criar pela primeira vez, sem ter nenhuma experiência prática, o sistema de Educação e de Instrução pré-escolar” (FOTEEVA, 1986, p. 7). Vale salientar a contribuição da revolucionária Krupskaya, esposa de Lênin, a qual teve uma importante participação na consolidação do sistema de Educação. Podemos observar, nos escritos da educadora soviética, a finalidade da Educação Pós-Revolução:

[...] formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma visão de mundo reflexiva, integral e que claramente entendam tudo o que está acontecendo ao seu redor na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todos os tipos de trabalho, tanto físico quanto mental; pessoas capazes de construir uma vida social racional, cheia de conteúdo, bonita e alegre. Essas pessoas são necessárias à sociedade socialista, sem elas o socialismo não pode se realizar plenamente (KRUPSKAYA, 2017, p. 70).

Aranha (2006, p. 247) revela que em termos de elaboração de teorias fundadas no marxismo e pela garantia da universalização da escola elementar, gratuita e obrigatória, “[...] toda a sociedade foi regimentada para o esforço comum de alfabetização. Também se valorizou o trabalho coletivo, a auto-organização dos estudantes, a ligação entre escola e vida e entre trabalho intelectual e manual”.

A partir da criação do Commissariado do Povo para Instrução Pública (Narkompros), logo após a tomada de poder dos soviets, Lunatcharski foi nomeado

por Lênin presidente e responsável, juntamente com a educadora revolucionária Krupskaja, pelo sistema educacional da Rússia. Prestes (2012, p. 13) relata que no dia 9 de novembro de 1917, é instituída a Comissão Governamental de Educação e, no dia 30 de maio de 1918, “[...] decreta-se a transferência das instituições de ensino e formação para a gestão do Commissariado do Povo para Instrução”.

Em concordância com Chaves (2011a), a revolucionária Krupskaja foi uma das principais educadoras do período no processo de reorganização do sistema educacional soviético. Krupskaja direcionou sua atenção para os grupos comunistas infantis, destinados às crianças entre nove e quatorze anos, denominados “Movimento dos Jovens Pioneiros”. Realçamos que o “[...] conteúdo educacional a eles ofertado deveria auxiliar na luta contra o regime capitalista” (CHAVES, 2011a, p. 15).

Salientamos que alguns intelectuais revolucionários contribuíram para esse processo de organização educacional. Aranha (2006, p. 248) faz menção a Lunatchárski (1875-1933), Krupskaja, e, mais tarde, aos “[...] educadores Anton Makarenko e Moiseis Pistrak, que introduziram profundas alterações nas concepções pedagógicas”.

Capriles (1989) salienta que no final de 1918 foi assinado o decreto “Sobre a mobilização dos que sabem ler e escrever”, permitindo à população culta instrução geral. Após os resultados da campanha, houve um informe do Conselho de Comissários do Povo; Lênin assinou, no dia 26 de dezembro de 1919, o decreto “Sobre a liquidação do analfabetismo”, o qual obrigava “[...] toda a população com idade compreendida entre 8 e os 50 anos, que não sabia ler nem escrever a se alfabetizar na língua materna ou na russa, conforme o desejo de cada um.

Após a Revolução de Outubro, as crianças das nacionalidades não russas puderam estudar na sua língua materna. Foi estabelecida uma inteira igualdade entre os alunos. A Educação internacionalista dos jovens tornou-se a política de Estado, o princípio essencial da escola soviética. Logo nos primeiros anos do poder dos Sovietes, foi levado a cabo um imenso trabalho no sentido de criar alfabetos, editar manuais, dicionários e livros para os povos que não tinham escrita antes da revolução [...] (U.R.S.S., 1976, p. 88).

No que se refere à alfabetização, o Estado soviético propiciou condições materiais para que esse objetivo se efetivasse. Foi reduzida a jornada de trabalho dos estudantes em duas horas diárias, com a conservação integral do salário, e era permitido “[...] aproveitar as Casas do Povo, igrejas, clubes, casas particulares e locais adequados nas fábricas, empresas e repartições soviéticas, para dar aulas”

(CAPRILES, 1989 p. 31). Nesse contexto de ensino popular, Makarenko assinala que se começam

[...] a fixar os parâmetros que revelariam uma nova relação, entre a teoria e a prática, da dialética do processo pedagógico. Assim, com ele, a escola passa a ser uma coletividade total e única, na qual têm que estar organizados todos os processos educativos, e cada membro dessa coletividade deve sentir forçosamente sua dependência com relação a ela (CAPRILES, 1989, p. 31).

Em meados de 1920, a revolucionária Krupskaia aceitou a proposta dos “profissionalistas” do Commissariado de Instrução Pública, e reconheceu que a URSS tinha uma realidade econômica diferenciada se comparada com cidades mais avançadas e aldeias muito mais atrasadas. Sendo assim, nos anos de 1930 reconheceu “[...] a dificuldade de se obter uma transformação radical do sistema de ensino soviético [...]”, isto é, “[...] as escolas de sete graus, em sua maioria profissionalizantes, baseavam-se na monotécnica e formavam, não só mão-de-obra especializada”, mas também “[...] uma extração social volta apenas para o aumento da produtividade e não para a efetivação de uma sociedade sem classes” (LUEDEMANN, 2002, p. 237).

Lênin (1981) enfatizava que o desenvolvimento da revolução cultural se efetivaria por meio de um longo processo, cuja finalidade principal consistia na liquidação do analfabetismo entre a população adulta e na introdução do ensino para as crianças de idade escolares. O intuito era “[...] elevação do nível cultural da população trabalhadora de todas as nacionalidades, a criação da intelectualidade verdadeiramente popular” (LÉNINE, 1981, p. 6).

O revolucionário Lênin, em seu discurso pronunciado no “II Congresso de toda Rússia de Professores Internacionalistas”, realizado no dia 18 de janeiro de 1919, realiza reflexões sobre a Educação burguesa:

[...] Uma destas hipocrisias burguesas é a convicção de que a escola pode permanecer à margem da política. Vós sabeis magnificamente até que ponto é falaz esta convicção. E a burguesia, que proclama esse postulado, colocou a sua política burguesa como pedra angular do ensino escola e esforçou-se por limitar esta a adestrar servidores dóceis e diligentes para a burguesia; esforçou-se por reduzir até a instrução geral, de cima a baixo, a fim de domesticar para a burguesia lacaios submissos e diligentes, executores da vontade do capital [...] (LÉNINE, 1981, p. 63).

A Educação soviética tinha como bases os pressupostos do marxismo. No tocante à organização do sistema de instituições educacionais, destacamos:

O sistema de instrução pública na U.R.S.S. compreende as instituições pré-escolares, as escolas de ensino básico de diferentes tipos, os estabelecimentos de ensino profissional (as escolas de aprendizagem e técnicas), os colégios técnicos (tecnicums) e os estabelecimentos de ensino superior (universidades e institutos). As diferentes instituições extra-escolares para crianças e adolescentes, os estabelecimentos culturais para jovens e adultos fazem igualmente parte do sistema de instrução pública (U.R.S.S., 1976, p. 96).

Lénine (1981) assevera que a nova Educação comunista luta contra os exploradores e egoístas. Por isso, a moralidade comunista serve para unir os trabalhadores contra toda forma de exploração. O revolucionário pontua que sua geração somente poderia aprender com o comunismo “[...] se ligar cada passo da sua instrução, da sua Educação e da sua formação à luta incessante dos proletários e dos trabalhadores contra a velha sociedade baseada na exploração” (LÉNINE, 1981, p. 91). Portanto,

Na República Soviética operária e camponesa, toda a organização da instrução, tanto no campo da instrução política em geral, como especialmente, no da arte, deve ser impregnada do espírito da luta de classe do proletariado pelo feliz cumprimento dos objectivos da sua ditadura, isto é, pelo derrubamento da burguesia, a supressão das classes e a abolição de toda a exploração do homem pelo homem (LÉNINE, 1981, p. 98).

O orçamento destinado à Educação é outro fator importante, mesmo enfrentando a redução de despesas do orçamento nacional. De acordo com Foteeva (1986), os orçamentos governamentais para a Educação, no regime czarista, eram insignificantes.

Foteeva (1986) ressalta que mediante a revolução cultural proposta pela URSS, se efetivava por meio da instrução pública obrigatória o desenvolvimento cultural e a igualdade de direitos das mulheres, povos, nações. Podemos observar que a política leninista:

[...] baseada no princípio de igualdade de todos os povos, permitiu, em intervalos históricos muito curtos, ultrapassar o atraso político, económico e cultural dos povos oprimidos pelo regime czarista. Isto criou as condições necessárias ao rápido progresso da ciência e da

cultura nas antigas regiões periféricas do Império Russo. Com a ajuda dos povos irmãos, criaram-se nelas, desde os primeiros anos do poder dos Sovietes, escolas e estabelecimentos de ensino superior, foi eliminado o analfabetismo, apareceram as primeiras instituições de investigação [...] (U.R.S.S., 1976, p. 19-20).

Os avanços no âmbito da Educação e ciência na URSS foram significativos, ultrapassando “[...] num intervalo de tempo muito curto, o atraso económico e cultural herdado do regime czarista” (U.R.S.S., 1976, p. 67), transformando-a em uma “[...] potência socialista industrializada e a desenvolver a edificação do comunismo” (U.R.S.S., 1976, p. 67).

Em consonância com a elaboração da U.R.S.S. (1976), reafirmamos que a Revolução Socialista de Outubro de 1917 colocou um fim às ações do regime czarista, uma delas consiste no predomínio da ignorância dos trabalhadores, tendo em vista que 90% da população era analfabeta. As mudanças económicas e políticas proporcionadas pela Revolução foram evidentes, dentre as quais a união entre as repúblicas iguais em direitos para propiciar acesso ao conhecimento a todos na luta contra o analfabetismo “[...] para a construção de escolas, para a formação de docentes, a secção das escolas técnicas e no ensino politécnico, da medicina e da higiene escolas, da escola pré-escolar e da assistência às crianças [...]” (U.R.S.S., 1976, p. 85). O Estado soviético por essa intensa empreitada, criando novas proposições, de modo especial em âmbito educacional, com vistas à formação do novo homem comunista.

Na seção a seguir, expomos um levantamento realizado sobre a produção académica desenvolvida sobre Makarenko no período de 2007 a 2017. Apresentamos a proposta educacional elaborada pelo pedagogo revolucionário Makarenko, bem como seus esforços para desempenhar uma orientação pedagógica condizente com o contexto histórico da URSS amparada nos princípios de coletividade e disciplina. Refletimos sobre as possíveis contribuições da proposição do intelectual aos desafios educacionais na atualidade em favor de uma Educação emancipadora.

3 A FORMAÇÃO DO NOVO HOMEM COMUNISTA E AS PROPOSIÇÕES DE MAKARENKO: COLETIVIDADE E DISCIPLINA

Na primeira seção deste trabalho, tratamos dos aspectos biográficos do pedagogo revolucionário Anton Makarenko, desde a sua infância em ambiente proletário, os estudos encaminhados em sua juventude até sua atuação enquanto um educador. Apresentamos o contexto russo e revolucionário que Makarenko participou de forma efetiva com os alunos, familiares e a comunidade soviética com vistas à formação intelectual e social do novo homem comunista.

Tonet (2017, p. 1) reafirma que a Revolução Russa constituiu um acontecimento de inigualável importância, devido à “[...] tentativa de superar o capitalismo e construir um mundo onde não houvesse nenhum tipo de exploração nem de dominação de um ser humano por outro”, em outras palavras, “[...] um mundo onde todos pudessem ter uma vida digna”.

O historiador marxista Hobsbawm (2013) salienta que tanto na história russa quanto na história mundial do século XX a Revolução Russa é considerada um fenômeno imponente: “[...] Ela levou a Rússia ao pico de seu poder e prestígio internacionais – muito além de tudo alcançado sob os czares” e explica “[...] A revolução modernizou grande parte de um país atrasado” (HOBSBAWM, 2013, p. 345).

As mudanças político-econômicas ampararam de modo especial, as proposições educacionais contidas nesse período histórico. Chaves (2018) aborda a contribuição efetiva dos intelectuais revolucionários Makarenko, Lunatcharski e Krupskaja como os idealizadores dos princípios políticos para a Educação, psicologia e Arte no contexto revolucionário, por meio da defesa da nova ordem com proposições e ideais comunistas.

Em consonância com essas afirmativas, fazemos menção aos escritos de Giles (1987) e à importante atuação de Makarenko na consolidação de propostas educativas revolucionárias para a escola no período pós-revolucionário. Essa instituição deveria contribuir na organização coletiva:

A influência de Anton Semyonovitch Makarenko (1888-1939) na implantação desse ideal será enorme. [...] A sua contribuição específica encontra-se no campo da formação moral e do desenvolvimento do novo cidadão soviético. A essência do novo método encontra-se na insistência no coletivo. O objetivo de todo processo educativo consistirá em subordinar a individualidade ao bem comum (GILES, 1987, p. 281).

Giles (1987) assevera ainda que na acepção de Makarenko, o processo educativo consiste no esclarecimento, na formação, na disciplina e na autodisciplina. Por ser uma necessidade da sociedade, a Educação soviética teria como objetivo formar o novo homem dentro da moral comunista. E o meio para alcançar determinado objetivo se efetiva “[...] através da disciplina em todos os setores da vida”, isto é: “[...] a instrução formal nas matérias escolares, a orientação do pensamento social e político e o trabalho nas fábricas escolares, onde o aluno deve passar a metade do tempo em produzir bens para a venda à comunidade” (GILES, 1987, p. 282).

Iniciamos com a apresentação de um levantamento da produção acadêmica sobre Makarenko com o propósito de responder a uma das indagações contida na introdução deste trabalho: Há uma produção acadêmica, particularmente, teses e dissertações sobre o autor? Priorizamos no levantamento os anos de 2007 a 2017.

Em continuidade aos estudos, nos propomos a analisar os princípios presentes na proposta educacional de Makarenko: coletividade e disciplina. Em nosso entendimento, os referidos conceitos são essenciais para compreender a Educação revolucionária e a formação do novo homem comunista. Para isso, contemplamos os escritos das obras de Anton Makarenko: “Conferências sobre Educação Infantil” (1981a) e “Poema Pedagógico” (2012), e nos fundamentamos em outras elaborações do pedagogo e em referências bibliográficas que versam sobre a temática.

Alicerçamo-nos nos postulados da Ciência da História, para os quais o homem é resultado de suas experiências materiais, e por isso há necessidade de investigar, ainda que de forma sucinta, os acontecimentos político-econômicos, pois se harmonizam com a compreensão de homem, sociedade e Educação (MARX; ENGELS, 1993). Como assinalamos, os clássicos firmam-se como referências basilares, por isso a necessidade de estudá-los tanto na formação inicial, nos cursos

de graduação, como também nos cursos de formação contínua de professores. Ressaltamos que essas elaborações são pouco conhecidas, conforme exemplificamos a seguir.

3.1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE MAKARENKO NO BRASIL (2007-2017)

Com o objetivo de realizar uma revisão bibliográfica sobre as pesquisas desenvolvidas cuja temática central é o pedagogo revolucionário Makarenko, bem como suas obras, investigamos as elaborações no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações “Instituto Brasileiro de Formação em Ciência e Tecnologia (IBICT)”. Estabelecemos como critérios para pesquisar nos referidos portais o mapeamento de uma década de pesquisa, mas especificamente o período de 2007 a 2017. Buscamos também teses e dissertações que apresentavam no título, resumo ou palavras-chave o termo: “Makarenko”.

No portal de pesquisa da Capes, localizamos 37 trabalhos, e no site do IBICT contamos com 25 trabalhos. Para apurar o total de busca, além de definir o período de pesquisa, como pontuamos, refinamos os resultados “Educação” e “Programa de Pós-Graduação em Educação”. Selecionamos o total de 16 trabalhos – teses e dissertações – que recebiam no título, resumo ou palavras-chave um ou mais termos da nossa busca (Makarenko e Educação), desenvolvidos na década pesquisada (2007-2017). A partir dos levantamentos, sistematizamos os dados no Quadro 1.

Quadro 1 – Teses e dissertações encontradas no portal da Capes e da Biblioteca IBICT

Plataforma de busca	Pesquisas localizadas	Dissertações selecionadas	Teses selecionadas
Capes	42	11	01
IBICT	25	03	01
TOTAL	67	14	02

Fonte: Organizado pela autora e pelo GEEI (2018).

Na sistematização inicial (Quadro 1), verificamos um total de 67 pesquisas, que em sua maioria não se relacionava de forma direta com Makarenko e Educação.

Enfatizamos também, dentre as elaborações contidas nos dois portais (CAPES e IBICT), do total de 14 dissertações selecionadas, que 4 se repetiram nos referidos campos de buscas; a mesma situação aconteceu em relação às 2 teses selecionadas, a única tese se repete nas bibliotecas digitais.

Observamos ainda que o número de teses que faziam menção aos termos da nossa pesquisa inicial era menor se comparado com as dissertações. Buscamos verificar as temáticas abordadas nos títulos e as palavras-chave das 11 pesquisas selecionadas no período temporal e título, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Temáticas abordadas nas 11 pesquisas selecionadas

	Temática principal das pesquisas	Quantidade de Dissertações	Quantidade de Teses
1.	Coletividade	03	00
2.	Educação e Trabalho	02	00
3.	Educação Soviética	04	00
4.	Teoria Histórico-Cultural	01	01
TOTAL DE PESQUISAS		10	01

Fonte: Organizado pela autora e pelo GEEI (2018).

Nos dados apresentados no Quadro 2, é possível perceber estudos afetos aos quatro temas referidos, em um total de 12 dissertações e tese; para cada tema encontramos de uma a quatro pesquisas relacionadas. A temática com maior número de pesquisa, detalhada em seu título ou palavras-chave reporta-se à Educação Soviética.

No Quadro 3, destacamos as universidades brasileiras que realizaram investigações relacionadas às palavras-chave identificadas em nossa pesquisa inicial nos portais da Capes e da Biblioteca IBICT, os anos em que foram desenvolvidos esses estudos e os orientadores das teses e dissertações selecionadas.

Quadro 3 – Instituições de Ensino Superior: autores, orientadores e ano da publicação

	Instituição de ensino superior (IES)	Autor	Orientador	Dissertações	Teses	Ano	Total de pesquisa por IES
1	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Raquel Antonio Alfredo	Wanda Maria Junqueira de Aguiar	00	01	2013	01
2	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Paula Josiane Almeida	Rosa Lydia Teixeira Correa	01	00	2015	01
3	Universidade de São Paulo	Flávio Boleiz Junior	Vitor Henrique Paro	01	00	2008	03
		Andressa Carreira Luzirão Mouta	Lucilene Cury	01	00	2014	
		Marília Sardelich Resende	Elaine Sampaio Araujo	01	00	2015	
4	Universidade Estadual de Maringá	Leiliane Aparecida Alcantara Felix	João Luiz Gasparin	01	00	2015	01
5	Universidade Estadual do Ceará	Ciro Mesquita de Oliveira	Ruth Maria de Paula Gonçalves	01	00	2012	01
6	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Ronaldo Maciel Pavão	Inara Barbosa Leão	01	00	2009	01
7	Universidade Federal de Pelotas	Reinaldo Luiz Xavier Tillmann	Avelino da Rosa Oliveira	01	00	2009	03
		João Henrique Bordin		01	00	2012	
		Livia Malta Pontes		01	00	2014	

Fonte: Organizado pela autora e pelo GEEI (2018).

Verificamos que as pesquisas foram publicadas por 7 universidades brasileiras (Quadro 3). A Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) tiveram o maior número de dissertações, sendo três trabalhos, considerando o período de pesquisa delimitado em nosso trabalho (2007-2017). Na USP, os trabalhos foram orientados pelos Prof. Dr. Vitor Henrique Paro (F. JÚNIOR, 2008), Profa. Dra. Lucilene Cury (MOUTA, 2014) e Profa. Dra.

Lucilene Cury (RESENDE, 2015). Na UFPel, as três dissertações foram orientadas pelo Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira (TILLMANN, 2009), (BORDIN, 2012) e (PONTES, 2014).

Os demais orientadores tiveram uma pesquisa, tese ou dissertação relacionada ao tema, como, por exemplo: uma tese da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), tese orientada pela Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar (ALFREDO, 2013) e dissertações desenvolvidas na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), orientadas pela Profa. Dra. Rosa Lydia Teixeira Correa (ALMEIDA, 2015); na Universidade Estadual de Maringá (UEM), orientada pelo Prof. Dr. João Luiz Gasparin (FELIX, 2015); na Universidade Estadual do Ceará (UECE), pela Profa. Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves (OLIVEIRA, 2012), e na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), orientada pela Profa. Dra. Inara Barbosa Leão (PAVÃO, 2009).

Além de verificarmos as temáticas contempladas nas 11 investigações, observamos também os anos de publicação na última década (2007-2017) em que houve maior número de publicações referentes ao pedagogo Anton Makarenko, conforme o Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Publicação das pesquisas por ano, entre 2007 a 2017

Ano	Dissertações	Teses	Total
2007	00	00	00
2008	01	00	01
2009	02	00	02
2010	00	00	00
2011	00	00	00
2012	02	00	02
2013	00	01	01
2014	02	00	02
2015	03	00	03
2016	00	00	00
2017	00	00	00
TOTAL	10	01	11

Fonte: Organizado pela autora e pelo GEEI (2018).

No Quadro 4, evidenciamos que há escassa produção acadêmica relativa ao intelectual russo Makarenko se comparada aos inúmeros Programas de Pós-Graduação em Educação nas universidades brasileiras. Na década que nos propomos a estudar (2007-2017), especialmente nos anos de 2007, 2010, 2011, 2016 e 2017, não houve publicação de teses e dissertações nos portais da Capes e IBICT.

A única tese apresentada foi no ano de 2013, e o maior número de dissertações divulgadas foi no ano de 2015, com três trabalhos. Apesar do baixo número de produção acadêmica referente à temática, reconhecemos o valor dos pesquisadores que se empenharam em estudar as elaborações de Anton Makarenko.

Em concordância com os escritos de Chaves (2018), ressaltamos que nas últimas décadas do século XX, impulsionados pela Constituição de 1988, houve debates, legislação, estudos e certo avanço no âmbito educacional. Algumas perspectivas teórico-metodológicas se firmaram, particularmente a Teoria Histórico-Cultural, “[...] referencial originado nas Repúblicas Soviéticas, após a Revolução de 1917” (CHAVES, 2008, p. 2).

[...] Houve um número crescente de estudos e pesquisas acadêmicas considerando com maior ou menos densidade essa perspectiva teórica. Essa perspectiva ou Vigotski, um de seus elaboradores, tem citação recorrente em documentos orientados para o Ministério da Educação [...] (CHAVES, 2018, p. 2).

Chaves (2018) explica que embora haja a vinculação da Teoria Histórico-Cultural a um de seus idealizados Vigotski, em geral os intelectuais russos não são estudados e, conseqüentemente, não são citados. Um exemplo são os revolucionários Makarenko, Krupskaya e Lunatcharski: “[...] Desconsiderar ou não tornar explícito, este conjunto de elementos, anula ou secundariza a essência dos escritos dos estudiosos da Educação ou da Psicologia” e conclui que “[...] Esses aspectos são fundamentais para aqueles que se enveredam e se ocupam de pesquisas na área educacional” (CHAVES, 2018, p. 3).

Sendo assim, constatamos que o fato de haver pouca produção acadêmica, dissertações e teses, cujo objeto de estudo seja Makarenko e sua proposta educacional nas universidades brasileiras, sobretudo em relação ao período estudado, reafirma a relevância deste estudo, a fim de que professores em formação ou em serviço conheçam os escritos relativos ao pedagogo. Em nosso entendimento, o acervo em questão possibilita contribuições para a Educação, sobretudo das crianças na Educação Infantil.

3.2 PRINCÍPIOS CONTIDOS NA PROPOSIÇÃO EDUCACIONAL DE ANTON MAKARENKO: COLETIVIDADE E DISCIPLINA

Nesta subseção, buscamos descrever os princípios contidos na proposta educacional de Makarenko: coletividade e disciplina, em harmonia com a Educação revolucionária e a formação do novo homem comunista. Esses conceitos são contextualizados em todo acervo literário desenvolvido pelo pedagogo, e para além de concepção pedagógica, são também um dos principais elementos da sociedade comunista.

Iniciamos nossas reflexões sobre a coletividade, a qual se opunha aos princípios e organização da sociedade capitalista tendo em vista a exploração do homem sobre o homem, pois a “[...] condição essencial para a existência e a dominação na classe burguesa é a concentração de riqueza nas mãos de particulares, a formação e a multiplicação do capital”, isto é, “[...] a condição de existência do capital é o trabalho assalariado. Este se baseia na concorrência entre os trabalhadores” (MARX; ENGELS, 2008, p. 29). Em contrapartida, na sociedade comunista ocorre a “[...] ruptura mais radical com as relações de propriedades remanescentes” (MARX; ENGELS, 2008, p. 42) pois, os meios de produção pertencem a todos.

O conceito de coletividade é absolutamente distinto entre a sociedade capitalista e a sociedade comunista. Marx e Engels (1989), ao explicar a divisão do trabalho nessa primeira sociedade, enfatizam a contradição entre o interesse do sujeito ou da família e o interesse coletivo, o qual “[...] não existe apenas na representação, como ‘interesse geral’, mas se apresenta antes de mais nada, na realidade, como a dependência recíproca de indivíduos entre os quais o trabalho está dividido” (MARX; ENGELS, 1989, p. 47). Os intelectuais asseveram:

[...] É justamente desta contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo que o interesse coletivo toma, na qualidade de Estado, uma forma autônoma, separada dos reais interesses particulares e gerais e, ao mesmo tempo, na qualidade de uma coletividade ilusória, mas sempre sobre a base real dos laços existentes em cada conglomerado familiar e tribal – tais como, laços de sangue, linguagem, divisão do trabalho em maior escala e outros interesses – e, sobretudo, [...] baseada nas classes, já condicionadas na divisão do trabalho, que se isolam em cada um destes conglomerados humanos e entre as quais há uma que domina todas as outras (MARX; ENGELS, 1989, p. 48).

Reafirmamos que o coletivo na sociedade capitalista acontece de forma inexistente. Como explicam Marx e Engels (1989, p. 49), a luta dos interesses particulares, chocam com os interesses coletivos e, por sua vez, “[...] ilusoriamente tidos como coletivos, torna necessário o controle e a intervenção prática através do ilusório interesse-‘geral’ como o Estado”. Os intelectuais definem que a força produtiva decorrente da cooperação de vários indivíduos exigida pela divisão do trabalho aparece como uma força estranha, tendo em vista que a cooperação não é voluntária, mas natural, configurando uma alienação (MARX; ENGELS, 1989).

É apenas na coletividade que os sujeitos encontram os meios de desenvolver plenamente suas capacidades, possibilitando a liberdade pessoal, pois “[...] na coletividade real, os indivíduos adquirem sua liberdade na e através de sua associação” (MARX; ENGELS, 1989, p. 117). Portanto,

[...] a relação coletiva em que entraram os indivíduos de uma classe, relação condicionada por seus interesses comuns frente a um terceiro, foi sempre uma coletividade à que pertenciam estes indivíduos apenas como indivíduos médios, apenas enquanto viviam dentro das condições de existências de sua classe – ou seja, uma relação na qual participavam não como indivíduos, mas como membros de uma classe (MARX; ENGELS, 1989, p. 117).

Os autores enfatizam ainda:

Por outro lado, **a coletividade dos proletários revolucionários**, que tomam sob o seu controle suas condições de existência e as de todos os membros da sociedade, acontece exatamente o contrário: nela os indivíduos participam como indivíduos. É exatamente esta união de indivíduos (pressupondo naturalmente as atuais forças produtivas desenvolvidas) que coloca sob seu controle as condições de livre desenvolvimento e de movimento dos indivíduos – condições que até agora encontravam-se à mercê do acaso e tinham assumido uma existência autônoma frente aos diferentes indivíduos precisamente por sua separação como indivíduos, por sua união necessária determinada pela divisão do trabalho e por sua separação transformada num vínculo alheio a eles (MARX; ENGELS, 1989, p. 117-118, grifos nossos).

Foi pensando na coletividade dos proletários revolucionários, isto é, do novo homem comunista, fundamentado nas elaborações dos clássicos Marx e Engels, que Makarenko defendeu a coletividade como categoria essencial, a qual deveria ser ensinada desde a mais tenra idade, especificamente por meio de proposições no

âmbito educacional e familiar. O autor aponta que “[...] No sentido lato, coletivismo significa solidariedade do homem para com a sociedade. Sua antítese é o individualismo” (MAKARENKO, 1981, p. 68).

Luedemann (2012) relata que Makarenko criou algumas ferramentas de análise da sociologia da Educação com fundamentos na pedagogia. Segundo a autora, no próprio processo de Educação foram experimentadas novas e reais relações sociais inspiradas pela revolução, as quais foram elaboradas no interior da comuna como obra da pedagogia, dos educadores e dos educandos. Vale enfatizar:

A subordinação do indivíduo ao coletivo não se daria como uma forma de desenvolvimento espontâneo da personalidade coletivista, mas apenas sobre as ‘explosões’ provocadas pela coletividade. Mas a subordinação ocorreria entre os iguais, na participação, na autogestão da coletividade, em que cada um dos educandos e dos educadores também são comandantes, donos de seus próprios destinos (LUEDEMANN, 2012, p. 238-239).

Conforme o pronunciamento de Radice no “Encontro sobre Escola e Pedagogia Soviéticas”, realizado em dezembro de 1951, o coletivo para Makarenko está sempre no centro de seu pensamento e experiência, pois compreende:

O coletivo não é um conjunto de pessoas, mas um organismo complexo, que possui sua personalidade, sua tradição, sua história; que tem suas próprias leis de formação e de desenvolvimento. O objetivo imediato da ação educativa não é o indivíduo em particular, mas o coletivo, tenha este o nome de colônia ou de classe escolar. Cada indivíduo é educado com o coletivo e através dele. A relação entre o indivíduo e a coletividade, entre o coletivo e seu núcleo central – composto pelos elementos mais ativos, capazes e tenazes – a relação entre o coletivo e o adulto (professor, capataz, administrador, etc.): eis alguns dos problemas fundamentais que Makarenko enfrenta e resolve, expondo-os com maravilhosa vivacidade em suas narrativas pedagógicas e com clareza científica nos estudos e artigos dos seus últimos anos de vida. É matéria por demais rica para poder ser comprimida em uma intervenção deste Encontro; limitar-nos-emos, portanto, a indicar dois únicos pontos: Um é a necessidade de perspectivas amplas e felizes para o coletivo e para todos os seus membros. O outro é a necessidade de caminhar sempre, de não se conformar com o que já se obteve, de fixar continuamente novas exigências: isto é, o perene movimento para frente, como lei fundamental do desenvolvimento do coletivo (RADICE, 1951, p. 1).

Makarenko buscou estratégias pedagógicas que desenvolvessem nos escolares o conceito coletivo da sociedade comunista, isto é, como propor

realizações que desenvolvessem nos escolares a conduta coletiva? Em sua experiência, o referido pedagogo sistematizou uma proposta baseada nos princípios de coletividade escolar, discutindo a estrutura orgânica da coletividade, a autogestão, organização do trabalho docente, o trabalho cultural e a criação das perspectivas da coletividade (FILONOV, 2010).

Filonov (2010) descreve que Makarenko elabora um projeto de sociologia educacional tomando como referência os princípios leninistas a fim de educar os novos dirigentes da sociedade comunista. Essa educação direcionava-se para o fim das diferenças de classes, para que cada um compreendesse que deveria trabalhar conforme sua capacidade e contemplar as suas necessidades, tendo seus direitos assegurados. Pensando na escola coletiva:

[...] Makarenko demonstra a necessidade de criar na escola um ambiente social propício para a experimentação de novas relações sociais, mas mais que isso: era preciso reinventar a escola como espaço central de participação social das crianças e dos jovens, criando novas tradições, numa rede de subordinação entre os iguais. Os próprios educandos se educariam junto com os educadores, numa verdadeira democracia operária (FILONOV, 2010, p. 33).

Em sua atuação na Colônia Gorki, Makarenko pode cristalizar em ações os estudos relativos ao marxismo que afirmavam a importância da coletividade para a sociedade comunista. Os jovens estudantes da Colônia Górkí haviam crescido e desenvolvido a personalidade amparada em valores burgueses, assim como estavam corrompidos pela violência:

No dia 04 de dezembro chegaram à colônia os primeiros seis educandos e me entregaram um fabuloso pacote com cinco enormes selos de lacre. O pacote continha os seus dossiês. Quatro deles tinham dezoito anos, foram-nos enviados por assalto domiciliar à mão armada, e dois eram mais trajados, de culotes de montar e botas elegantes. Tinham os cabelos cortados à última moda. Esses não tinham jeito nenhum de crianças abandonadas. Os sobrenomes dos nossos primeiros educandos eram Zadórov, Burún, Vólokhov, Bendiuk, Gud e Taranêts (MAKARENKO, 2012, p. 18).

Zoia Prestes, tradutora do livro “Poema Pedagógico” (MAKARENKO, 2012), no posfácio da referida obra afirma que para Makarenko, uma criança ou adolescente de rua ou infrator, antes de toda situação, era um cidadão soviético, expulsos de casa por inúmeras questões, se formaram e buscavam saídas. A autora

assevera que os alunos mencionam “[...] uma das regras de convivência dentro da comuna, referindo-se à decisão tomada no coletivo de ficar perguntando sobre vida passada” (PRESTES, 2012, p. 647), isto é, “[...] Ninguém sabia nada de ninguém, a vida parecia ter começado ali, o coletivo se formava ali e isso ajudava a esquecer o passado e se sentir criança ou adolescente” (PRESTES, 2012, p. 647). Enfatizamos

[...] Makarenko teve uma certeza: era impossível usar sua bagagem teórica e aplicá-la de maneira metódica e fria para conseguir o mínimo de disciplina para organizar aquele coletivo de crianças e jovens sofridos e rejeitados pela sociedade. O grande desafio estava em estabelecer um diálogo, romper com a relação de influência e imposição. Isso fez com que Makarenko chegasse à primeira grande descoberta: todos deveriam sentir-se parte fundamental de um todo, com uma disciplina rígida, delegando e assumindo responsabilidades para organizar a convivência do grupo. Todos tinham responsabilidades e respondiam por elas num sistema de revezamento, de tal forma que todos pudessem trocar de papéis e conhecer as responsabilidades de cada situação; enfim, sentirem-se corresponsáveis pelo coletivo (PRESTES, 2012, p. 650).

Os educandos participavam silenciosamente das atividades, por vezes, ignoravam as exposições de Makarenko, como este revela: “Eu fiz um discurso sobre a nova vida de trabalho, sobre a necessidade de esquecer o passado, de marchar sempre em frente e para frente” (MAKARENKO, 2012, p. 19), em contrapartida, “Os educandos mal ouviam o meu discurso, cochichavam entre si, olhavam com sorrisos de zombaria e desprezo para os catres dobráveis” (MAKARENKO, 2012, p. 19).

Durante esse período, Makarenko vivenciou inúmeras situações de violências e não aceitação de normas estabelecidas, sendo preciso reorganizar estratégias, como o autor relata a leitura de livros pedagógicos: “Quanto a mim, o resultado principal dessas leituras foi uma convicção firme, e, subitamente, não sei por quê, fundamental, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência e nem teoria nenhuma”, por isso, “[...] a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos” e conclui “No começo eu nem sequer compreendi, mas simplesmente vi, que eu precisava não de fórmulas livrescas, as quais não poderia aplicar aos fatos de qualquer maneira, mas sim de uma análise imediata e uma ação não menos urgente” (MAKARENKO, 2012, p. 21-22).

A experiência na Colônia Gorki conquistou êxitos, foi possível propor ações que desenvolvessem a experiência de autogestão. Makarenko compreendia que a coletividade geral, no tocante à autogestão, somente seria efetivada no viver, no

cotidiano, na organização de grupos menores, nos grupos sociais primários de contato, a partir da direção de um coordenador eleito pelo coletivo (LUEDEMANN, 2002).

Makarenko compreendeu o processo pedagógico como objeto da pedagogia soviética e observou que a coletividade geral tinha fases de desenvolvimento, crise e estagnação para se alcançar a um novo salto de desenvolvimento. Por meio dessa compreensão, “[...] buscou relacional o funcionamento das coletividades primárias e o desenvolvimento da coletividade geral, para a compreensão das suas fases de estagnação e a forma adequada para a obtenção de novos saltos” (LUEDEMANN, 2002, p. 149).

Filonov (2010) salienta que a vida da coletividade educativa Makarenko destinou um lugar particular ao trabalho, conciliados ao estudo das bases das ciências e uma ampla Educação cívica, política e moral, sendo as principais ideias na relação entre o trabalho e a Educação:

a) o trabalho só se tornará um instrumento eficaz da Educação comunista se for integrado ao conjunto da organização do processo educativo; além disso, este sistema não tem nenhum sentido se todas as crianças e adolescentes não participarem das formas de trabalho socialmente útil, adaptadas às suas idades; b) é preciso que estas diferentes formas de trabalho, enquanto participação obrigatória da autogestão e do trabalho e do trabalho produtivo, sejam organizadas sobre a base técnica mais moderna possível e tendo por eixos uma criação técnica seletiva, assim como um trabalho gratuito efetuado no interesse de todos: uma vez preenchidas essas condições, as crianças e adolescentes tiram partido da riqueza das relações que determinam o desenvolvimento harmonioso e livre da personalidade; c) o coletivo, seus órgãos e seus delegados devem se encarregar, em medida sempre crescente, de organiza o trabalho e de tomar as decisões relativas à repartição dos benefícios, à compatibilização dos salários, à utilização de diversos estimulantes materiais e morais e à organização do consumo (FILONOV, 2010, p. 20).

Ao observar a vida da coletividade primária na Colônia Gorki, Makarenko constatou que houve avanço de toda a coletividade em fases de avanços e estagnação. Em suma, é justamente “[...] a marca social, material, cultural e política de cada uma dessas gerações das coletividades primárias que fizeram parte da história do movimento de construção da coletividade geral” (LUEDEMANN, 2002, p. 150).

O pedagogo, amparado nas leituras referentes ao marxismo, afirmava a premissa de que o homem é consequência de suas experiências materiais e o comportamento “[...] é o resultado muito complexo da consciência e também do

conhecimento, da força, do hábito, das maneiras, da adaptação, da coragem, da saúde, e em primeiro lugar da experiência social” (MAKARENKO, 1981b, p. 359).

Makarenko (1981a) explica que o coletivismo é solidariedade real do homem com o trabalho e os interesses sociais. Desse modo, o autor compreendia que em uma escola organizada sobre o princípio da coletividade seria possível combinar as diferenças com base nos direitos iguais ao desenvolvimento cultural. Em suma, a coletividade como um objeto de Educação comunista “[...] é a realização concreta da escola única, em uma sociedade marcada pelo fim da propriedade privada e a pela garantia da igualdade de direitos” (FILONOV, 2010, p. 32).

Na acepção do pedagogo russo, a coletividade não era apenas um grupo de pessoas em interação. Em seu entendimento, “[...] é um complexo de indivíduos que têm um objetivo determinado, estão organizados e possuem organismos coletivos. São conscientes, devem discutir esse projeto e se responsabilizar por ele passo a passo” (LUEDEMANN, 2002, p. 151). A partir de sua experiência pedagógica em Poltava, Makarenko desenvolveu as partes orgânicas do sistema geral da coletividade:

[...] a sala de aula, o trabalho cultural, o trabalho produtivo, as coletividades primárias (destacamentos), o Conselho dos comandantes (coordenadores das coletividades primárias), a Assembléia Geral (onde todos os educandos e os educadores resolviam os problemas mais gerais), o coletivo dos educadores (com a intensa participação no processo pedagógico e cultural) e a constituição de um órgão de ligação com os operários e os camponeses organizados em sovietes, o *Komsomol* (LUEDEMANN, 2002, p. 151-152).

Os destacamentos³¹ não eram uma simples soma de pessoas, mas definidos pelo pedagogo como um organismo social vivo com órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes, sem os quais não haveria o coletivo. Makarenko compreendia o coletivo como uma espécie de família, não separava os alunos por faixa etária, em seu entendimento os mais velhos cuidavam dos mais novos e estes respeitavam os demais (CAPRILES, 1989). Capriles (1989, p. 156) expõe o relato de Makarenko sobre essa questão:

³¹ “Ao criar um novo tipo de organismo social, Makaremko percebeu que era preciso aproveitar as experiências concretas para organizar a escola como uma nova instituição social. O ‘destacamento’ foi denominado por Makarenko como *coletividade primária*, ou seja, um coletivo de contato principal, que não satisfazia unicamente os interesses da aula, nem os da escola, nem apenas os interesses da produção” (LUEDEMANN, 2002, p. 136).

O coletivo dos professores e o coletivo das crianças não são dois coletivos diferentes, mas sim o mesmo coletivo pedagógico. É de se notar que não considero necessário educar uma pessoa isolada, mas educar todo um coletivo. É o único caminho para a Educação correta [...]. Para isso é necessário criar formas que obriguem cada aluno a fazer parte da movimentação comum. É assim que educamos o coletivo, formando-o. E, dessa maneira, após o que ele próprio cria, tornando-se uma grande força educadora, o consolidamos [...].

Makarenko assevera que o coletivo não pode ser formado por um decreto, nem criado em um lapso de dois ou três anos: sua criação exige mais tempo. Trata-se de uma ação que decorre dedicação e luta, mas quando tal coletivo existe e funciona, é necessário guardá-lo, cuidá-lo e, então, todo o processo educativo decorreria com muita facilidade (CAPRILES, 1989).

Capriles (1989) menciona que o projeto pedagógico de Makarenko teve uma série de elementos inovadores na estrutura da organização coletiva. Para o pedagogo, somente o coletivo como um todo é objeto da Educação soviética, “[...] apenas quando educamos o coletivo podemos contar com uma forma de organização em que a personalidade individual possua, ao mesmo tempo, a maior disciplina e a mais ampla liberdade” (CAPRILES, 1989, p. 89).

No dia 24 de agosto de 1922, Makarenko encaminhou um relatório sobre suas experiências e as bases da sua tese ao Instituto Central de Organizadores da Instrução Pública, com sede em Moscou. Capriles (1989) afirma que nesse relatório, havia a necessidade de se resolver a codificação da nova ciência pedagógica. Por isso, propôs algumas medidas indispensáveis para o desenvolvimento da Educação socialista, uma delas específica sobre a coletividade:

1º Elaboração de um método científico de investigação pedagógica. Segundo os métodos atuais, a criança é o objetivo principal da investigação pedagógica. Acredito que este não é um princípio correto. A ciência pedagógica deve considerar o fato, o fenômeno pedagógico, como o objetivo final dessa investigação.

2º Aprofundar a atenção em relação à coletividade infantil como um todo orgânico. Para isto é necessário reestruturar toda a psicologia do trabalhador escolar.

3º Renunciar completamente à idéia de que para existir uma boa escola é necessário, antes de tudo, bons métodos para aplicar nas aulas. O que se necessita para obter uma boa escola é um sistema cientificamente organizado, compreendendo todas as suas influências.

4º A psicologia não deve ser o fundamento da pedagogia e sim a continuação dela, e assim deve ser entendido o processo da realização de lei pedagógica.

5º A escola russa de trabalho tem que ser reestruturada completamente já que, na sua essência, é uma visão burguesa. A base fundamental na escola russa não deve partir da teoria 'ocupação-trabalho', senão da sua antítese dialética: 'trabalho-preocupação'. Somente a organização da escola como função econômica a tornará socialista (CAPRILES, 1989, p. 91-92).

Por meio das ações junto aos escolares, a vida na coletividade tornou-se ainda mais efetiva, por meio de alternância de funções e organização de trabalho, exercícios de comando e de subordinação, assim como de movimentos coletivos e individuais. O pedagogo, embasado pela concepção leninista de transformação dos trabalhadores em novos comandantes da sociedade socialista, concluiu que as relações nas relações sociais deveriam basear na premissa da subordinação entre os iguais (LUEDEMANN, 2002).

Com o intenso trabalho, aos poucos foi possível vislumbrar o desenvolvimento dos princípios coletivos, assim como novas tradições, apoiando-se em necessidades ou costumes mais antigos. Um exemplo trata-se da realização de festas, a mobilização do coletivo para o prazer de desfrutar suas vitórias, em outras palavras a cada colheita “[...] a cada primavera, quando o coletivo se reunia para debrulhar as medas altas de trigo, centeio, cevada e aveia, o trabalho se transformava em um ritual pagão. A colheita e a debulha eram atividades cansativas, mas cheias de vida e alegria” (LUEDEMANN, 2002, p. 179). Como aponta Makarenko (1977a, p. 144), “[...] tens que amar a tua colectividade, aprender a conhecê-la, pôr-te ao corrente dos seus interesses e saber apreciá-los. Não há homens sem isso”.

O trabalho era considerado um aspecto essencial para a Educação dos jovens da Colônia Gorki. Com esse objetivo coletivo todos participariam ativamente de tal relação, embora “Muitos homens aprenderam há muito tempo a sobrepujar o peso do trabalho, a sua repulsividade física”. O autor pondera que reconhecendo a fraqueza da natureza humana [...] nós toleramos, ainda agora, certos motivos de satisfação pessoal, motivos do nosso próprio bem-estar, mas invariavelmente ansiado por educar motivações abrangentes de interesse coletivo” (MAKARENKO, 2012, p. 557). Desse modo,

[...] Quanto mais amplo é o coletivo cujas perspectivas parecem ao homem suas perspectivas pessoais, tanto mais belo e mais elevado é o homem. Educar um homem significa educar nele os caminhos da perspectiva pelos quais se distribui a sua alegria do amanhã. Poder-se-ia escrever todo um método sobre este importante trabalho. Ele consiste na organização de perspectivas novas, na utilização das já

existentes, na instituição gradual de outras mais valiosas. Pode-se começar por um bom almoço, por uma ida ao circo, ou pela limpeza da lagoa, mas é preciso sempre despertar para a vida e alargar gradativamente as perspectivas de todo o coletivo, conduzi-lo até às perspectivas de toda a união (MAKARENKO, 2012, p. 569).

Segundo Makarenko (1977b), a relação entre a coletividade e os escolares constitui uma das principais questões para se pensar a Educação. Kumarin, no prefácio da obra *“La colectividad y la educación de la personalidad”*, observa que fora da coletividade não é possível formar uma personalidade consciente da responsabilidade perante o Estado socialista. Isto é, somente enquanto um cidadão coletivo sentirá a plenitude de participar como membro da verdadeira sociedade democrática.

Como tarefa organizadora, digna de nossa época e de nossa revolução, só pode ser a criação de um método que, sendo geral e único, permite ao mesmo tempo que cada personalidade desenvolva separadamente suas peculiaridades e conserve sua individualidade. Essa tarefa seria absolutamente impraticável para a pedagogia se não fosse pelo marxismo que resolveu o problema das personalidades e da coletividade há muito tempo (MAKARENKO, 1977b, p. 46, tradução nossa).³²

A verdadeira coletividade é uma tarefa complexa, como salienta Makarenko (1981b), porque uma decisão não deve ser decidida, por exemplo, sob o ponto da perspectiva pessoal, “[...] não levando em conta interesses individuais, mas o interesse da coletividade. É preciso sempre respeitar a disciplina, é mesmo preciso realizar tarefas desagradáveis, é o mais alto grau de disciplina” (MAKARENKO, 1981b, p. 471).

Makarenko (1977b) descreve que a tarefa pedagógica deveria estar em harmonia com os princípios da sociedade socialista fundamentada no princípio da coletividade. Esses ideais deveriam fazer parte da vivência dos cidadãos desde a mais tenra idade, em todos os espaços, sem esquecer sua individualidade, mas compreender que a mesma faz parte de um coletivo. O autor explica:

³² “Como tarea organizadora, digna de nuestra época y nuestra revolución, sólo puede ser la creación de un método que, siendo general y único, permita al mismo tiempo que cada personalidad por separado desarrolle sus peculiaridades y conserve su individualidad. Esta tarea sería absolutamente impracticable para la pedagogía si no fuera por el marxismo que resolvió hace mucho el problema de la personalidad y la colectividad” (MAKARENKO, 1977b, p. 46).

[...] A comunidade escolar, a célula da sociedade infantil soviética, é a primeira a ser objeto de trabalho educativo. Quando treinamos um indivíduo, devemos pensar na Educação de toda a comunidade. Na prática, essas duas tarefas serão resolvidas apenas em conjunto e com um único procedimento. Em cada momento de nossa influência sobre as personalidades dessa ação, ela também deve influenciar a comunidade. E vice-versa: todo contato nosso com a comunidade também deve ser, necessariamente, um momento de Educação para cada indivíduo integrado à comunidade (MAKARENKO, 1977b, p. 47, tradução nossa).³³

A escola é explicada como uma coletividade única, por isso é importante que seja mais animada, graciosa, alegre e também rigorosa. Será apenas fundamentada nessa organização que a escola cumprirá sua função em relação à Educação comunista, renunciando os pressupostos burgueses (MAKARENKO, 1977b). Makarenko (2012) afirma que quando um jovem da Colônia Gorki realizasse uma ação que beneficiasse os demais colegas, significava que o indivíduo compreendeu o princípio de coletividade, contribuindo também para sua formação enquanto cidadão soviético.

Makarenko (1977b) destaca que a Educação soviética deve ser organizada a partir de coletividades unificadas, fortes e influentes. Por isso, a escola deve ser uma coletividade única, que compõe todos os processos educativos, a fim de que cada integrante desse coletivo sinta sua dependência e defenda seus princípios. O autor esclarece que essa Educação consiste na “[...] correta organização da coletividade, disciplina e ordem; na organização da vida cotidiana, etc. Eu dediquei minha atenção a este aspecto no meu trabalho” (MAKARENKO, 1977b, p. 248, tradução nossa).³⁴

Com essa reflexão, tratamos dos aspectos gerais da disciplina, princípio educacional essencial para o pedagogo revolucionário. A partir da nova organização econômica e política, na sociedade socialista não poderia existir a concepção individualista, resguardando a sua individualidade, o objetivo consistia em romper

³³ “[...] La colectividad escolar, célula de la sociedad infantil soviética, es la primera que debe ser objeto del trabajo educativo. Cuando formamos a un individuo debemos pensar en la educación de toda la colectividad. En la práctica, estas dos tareas se resolverán sólo de forma conjunta y con un procedimiento único. En cada momento de nuestro influjo sobre la personalidad esta acción debe también influir sobre la colectividad. Y viceversa: cada contacto nuestro con la colectividad ha de ser también, necesariamente, momento de educación de cada individuo integrado en la colectividad” (MAKARENKO, 1977b, p. 47).

³⁴ “[...] correcta organización de la colectividad, la disciplina y el orden; en la organización de la vida cotidiana, etc. Yo he dedicado en mi trabajo primordial atención a este aspecto” (MAKARENKO, 1977b, p. 248).

com a perspectiva o individualismo a fim de conquistar o coletivo. Luedemann (2002, p. 377-378) exemplifica os conceitos disciplina da inibição e a disciplina soviética, na concepção de Makarenko:

[...] A disciplina da inibição exige: não faça isso, não faça aquilo, não chegue atrasado à escola, não atire os tinteiros contra paredes, não falte ao respeito o professor; podem ainda ser acrescentadas mais algumas regras com a partícula 'não'. Esta não é a disciplina soviética. A disciplina soviética é uma disciplina que induz a vencer as dificuldades, a disciplina da luta e do progresso, a disciplina da aspiração a algo, a luta por algo. É deste tipo de luta que necessitamos na realidade.

O pedagogo revolucionário realiza defesas da disciplina enquanto um princípio comunista, articulado também com a autoridade. Diferentemente do autoritarismo, se faz necessário o rigor na disciplina das crianças e jovens da Colônia Górkí, dada a importância de formar os dirigentes e cidadãos da sociedade socialista, os quais atuariam de forma efetiva na elaboração de uma nova organização social. Sobre autoridade, Engels (1872, p. 1, grifos do autor) esclarece:

[...] **Autoridade**, no sentido do termo de que se trata, quer dizer: submissão da vontade de outrem à nossa; autoridade pressupõe, de outra parte, **subordinação**. Ora, porquanto estas duas palavras soem mal e seja desagradável para a parte subordinada a relação exprimem, trata-se de saber se há meio de prescindirmos dela e se – nas actuais condições da sociedade – a não podemos criar um outro estado social no qual a autoridade deixe de fazer sentido e, conseqüentemente, deva desaparecer.

Em continuidade com a reflexão do autor:

[...] É portanto absurdo falar do princípio de autoridade como de um princípio absolutamente mau e do princípio de autonomia como um princípio absolutamente bom. A autoridade e a autonomia são coisas relativas, cujas esferas viriam nas diferentes fases do desenvolvimento social. Se os autonomistas se limitassem a dizer que a organização social do futuro restringirá a autoridade até o limite estrito em que as condições da produção a tornam inevitável, poderíamos entender-nos; mas, em vez disso, permanecem cegos a todos os factos que tornam a coisa necessária e investem com ardor contra a palavra (ENGELS, 1872, p. 3).

Makarenko (1981a) explica no conjunto de sua obra que o termo disciplina tem várias acepções, e esclarece que na sociedade soviética não é sinônimo de

obediência sem objetivos como o bem comum. Na visão do autor, a disciplina é consciente e precisa ser ensinada, a qual é desenvolvida por meio da experiência material e dos interesses coletivos. Era preciso uma disciplina muito mais ampla, em outras palavras, do cidadão soviético “[...] Exigimos que não só compreenda porque e para que deve cumprir uma ordem, mas que sinta a necessidade e desejo de cumpri-la da melhor maneira possível” (MAKARENKO, 1981a, p. 37). Para possibilitar que o coletivo seja disciplinado, não é necessário medidas disciplinares, mas sim, uma organização pontual do sistema educativo.

O autor expõe que a disciplina precisa de objetivos, não se trata de um método ou procedimento de Educação, mas é o resultado do conjunto de ações e estratégias educativas amparadas nos princípios socialistas. Podemos verificar:

[...] O cidadão soviético disciplinado pode ser educado somente por meio de um conjunto de influências construtivas, entre as quais devem ter privilégio a Educação política ampla, a construção geral, o livro, o jornal, o trabalho, a atuação social e inclusive algumas que parecem coisas secundárias, como os jogos, o divertimento, o descanso. É apenas mediante o conjunto de todas essas influências que se pode conseguir uma Educação correta, da qual resultará um autêntico cidadão disciplinado na sociedade socialista (MAKARENKO, 1981a, p. 38).

O pedagogo realizou o trabalho como diretor na Colônia Górkí amparado no princípio educacional da disciplina e ordem. Foi um trabalho árduo, de muita dedicação, atribuiu responsabilidades às crianças e jovens, como o respeito perante o coletivo. Foi preciso criar estratégias, e nas palavras de Makarenko (1987): “E decidi firmemente que seria um ditador, se não conseguisse dominar por outro método” (MAKARENKO, 1987, p. 29). Capriles (1989, p. 86) relata:

Organizou a vida da colônia mediante um sistema de interligação coletiva das responsabilidades, de forma que os próprios educandos sentiam-se parte fundamental do todo. Formulou a idéia acompanhada da exigência única, na qual ele foi intransigente: **manter uma disciplina rígida**. Makarenko colocou os próprios educandos na condução dos principais programas elaborados para desenvolver o processo produtivo (CAPRILES, 1989, p. 86, grifos nossos).

A partir da disciplina rígida defendida por Makarenko, houve situações que o fez requerer punições e castigos caso alguma ação das escolares não fosse

condizente com os princípios ensinados na Colônia Górkí e essas medidas foram questionadas por outros educadores do período. No entanto, o pedagogo manteve seus posicionamentos em relação à disciplina, porque em sua concepção sem esta seria impossível realizar um trabalho pedagógico com êxito. Assim, postulava que enquanto não se desenvolvessem o interesse coletivo, hábitos elementares de trabalho e de vida “[...] o educador tem o direito, e não deve renunciar a ele, de usar a força e obrigar” (MAKARENKO, 2012, p. 132). Observemos o relato a seguir:

No dia seguinte eu disse aos educandos:

- O dormitório tem de estar limpo! Vocês precisam ter monitores de plantão no dormitório. E quando a ir para a cidade, só com a minha licença. Quem sair sem ordem minha, não precisa voltar – não os receberei.

- Epa! – Disse Vólokhov. – Quem sabe dá para ser menos severo?

- Escolham, rapazes, o que é mais importante para você. Não pode ser de outro jeito. Deve existir disciplina na colônia. Se não lhes agrada, podem dispersar-se, cada um que vá para onde quiser. Mas quem continuar vivendo na colônia, terá de manter a disciplina. Como quiserem. Nada de ‘covil’ aqui.

Zadórov estendeu-me a mão.

- Toque aqui. Tem razão! Você, Vólokhov, cale a boca. Nessas coisas você ainda é bobo. Temos de cumprir o nosso tempo aqui, de qualquer jeito. Ou quer ir para a prisão preventiva?

- Mas como, vamos ser obrigados a ir pra escola também?

- Positivamente.

- E se eu não quiser estudar? Pra que preciso disso?

- A escola é indispensável, obrigatória. Quer você queira, quer não, tanto faz. Está vendo, o Zadórov acaba de dizer que você é bobo. Precisa estudar, ficar esperto

Vólokhov sacudiu a cabeça, brincalhão, e disse, repetindo as palavras de uma piada ucraniana:

- Quem dançou, dançou mesmo! (MAKARENKO, 2012, p. 25).

Radice (1951, p. 2) esclarece que Makarenko tinha uma visão democrática da disciplina, e de modo alguma autoritária; em seus termos “[...] oposição não está entre ‘autoridade’ e ‘liberdade’, mas entre a concepção coletivista e a individualista”. O autor explica que na Colônia Gorki a disciplina se apresentava como uma necessidade primordial para o desenvolvimento da coletividade, do objetivo ali proposto. Esse objetivo se torna próprio de cada membro cotidianamente, compreendendo que seu futuro estaria intimamente ligado ao desenvolvimento da coletividade, pois “[...] uma disciplina democrática, que também se torna enérgica, e não exclui nem a crítica nem os castigos”. Ressaltamos:

Para Makarenko, no entanto, a democracia do coletivo e a correspondente disciplina democrática não são exercícios puros e artificiais. Não se trata de “brincar de democracia”, de exercitar artificialmente a disciplina e a responsabilidade. Os órgãos do coletivo na Colônia Górkí ou na Comuna Dzerjinski nada têm que ver com os artificiosos “cargos públicos” imaginários de certas cidades ou repúblicas infantis. A organização do coletivo vem sempre ligada às exigências de uma tarefa concreta; a disciplina do coletivo é sempre uma disciplina de trabalho, de luta e de superação (RADICE, 1951, p. 1).

Filonov (2010, p. 38) enfatiza que na disciplina defendida por Makarenko há a harmonia de carinho e exigência, a qual se distancia do espontaneísmo e severidade. Makarenko insiste na concepção da disciplina como “[...] conquista da responsabilidade, em que a criança assimila regras, normas, mas pode correr determinados riscos para desenvolver sua liberdade”. Podemos observar essa questão, nos escritos do pedagogo:

E por isso o quadro geral do trabalho pedagógico adquiriu novas colorações. A disciplina e a ordem cotidiana há muito deixaram de ser uma preocupação só minha. Elas se tornaram uma tradição do coletivo, na qual ele já se orienta melhor que eu, e que observa, não em casos especiais, nem por motivos de escândalos e crises históricas, mas a todos os momentos, na ordem das exigências do instinto coletivo, eu diria (MAKARENKO, 2012, p. 622).

Diante do exposto, reafirmamos que a disciplina está relacionada com a coletividade, e o autor explica que uma é necessária para a existência da outra. Acrescenta que além da disciplina consciente é preciso desenvolver nos escolares a autodisciplina, pois o objetivo consiste em que os mesmos compreendam a importância da formação e a atuação na sociedade socialista, por isso “[...] deve ser acompanhada de compreensão de sua necessidade, da sua utilidade, da sua obrigação, do seu significado de classe” (MAKARENKO, 2012, p. 249).

A proposta educacional de Makarenko (2012) em relação à coletividade e disciplina como princípios socialistas fundamentais, requer que os escolares compreendam que a disciplina é a forma melhor de conseguir o fim visado pela coletividade. O pedagogo considerava essencial que a organização educativa se fundamentasse nas referidas concepções, porque o “[...] trabalho educativo dirige toda a vida da criança” (MAKARENKO, 1981b, p. 468).

No decorrer deste trabalho, expomos a trajetória de Makarenko no tocante à Educação com vistas à formação do novo homem comunista. Essa educação foi vivenciada em um contexto econômico e político revolucionário que exigia uma organização pautada nos pressupostos da Ciência da História fundamentada pelos intelectuais Marx e Engels. Makarenko idealizou propostas educacionais amparadas nos princípios de coletividade e disciplina. Conforme descrito na elaboração da U.R.S.S. (1976) para a transformação da sociedade capitalista em uma sociedade socialista, seria necessário formar os homens e a Educação teria uma atuação primordial.

Entendemos que ao estudar a proposta educacional de Makarenko no tocante à Educação na Rússia revolucionária, é possível apresentar as contribuições do referido intelectual para a Educação Infantil brasileira na atualidade. Com a finalidade de atendermos o objetivo geral deste trabalho, a seguir apresentamos tais reflexões.

4 MAKARENKO E AS CONTRIBUIÇÕES DA SUA PROPOSTA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Na seção anterior, refletimos sobre as possíveis contribuições do pedagogo revolucionário Makarenko em relação aos princípios educativos de coletividade e disciplina em favor de uma Educação plena e humanizadora para todos os escolares. Nesta seção, nos propomos a buscar respostas para a questão central de nossa dissertação: Os escritos de Makarenko podem contribuir para a Educação Infantil brasileira na atualidade?

O processo de instauração da Educação Infantil no Brasil foi algo complexo, permeado por desafios até a concretização enquanto primeira etapa da Educação Básica. Souza e Kramer (1991) esclarecem que inicialmente a educação das crianças pequenas das classes populares teve uma organização médica e sanitária, posteriormente preocupou-se com o aspecto social e nutricional e, em seguida, atentou-se às questões educacionais. A esse respeito, segundo Chaves (2015, p. 57):

O que se ensina às crianças, de forma explícita ou não, revela o conjunto de valores que predomina na sociedade. Para melhor expressar essa questão, citamos o exemplo de uma atividade recorrente junto às instituições educativas, por ocasião de uma “data comemorativa”. [...] Essa prática ilustra como as vivências das crianças estão empobrecidas, bem ao gosto da sociedade capitalista nesses tempos em que a miséria se mostra cotidianamente.

Em consonância com os escritos de Chaves (2008), os documentos norteadores expressam princípios políticos e concepções ideológicas que requerem nossa compreensão. No final do século XX, houve um debate acentuado em relação à Educação Infantil brasileira, decorrente da elaboração da Constituição Federal de 1988, a qual delibera, no Artigo 208, inciso I, que “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). O documento especifica no inciso IV a faixa etária dos alunos da Educação Infantil, sendo “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”, sendo a atuação e financiamento responsabilidade do município (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/96), especificamente a Seção II “Da Educação Infantil”, no Artigo 29, regulamenta os objetos do referido nível da Educação brasileira: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Há orientações afetas à Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³⁵, homologada em 2017: trata-se de um documento de caráter normativo que define a formulação do currículo de todas as etapas e modalidades dos sistemas e das redes escolares do Estado, do Distrito Federal e dos Municípios brasileiros. Vale salientar que “Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil”, compreendidos como competências são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017, p. 36).

Moraes (2011) nos ajuda a refletir sobre a reestruturação socioeconômica da sociedade capitalista, especialmente no que tange à disputa econômica mundializada, buscam-se vantagens competitivas, e essa organização “[...] tem efeitos, ao mesmo tempo externos e profundos, sobre as várias práticas sociais e, de modo particular, sobre a educação”. A autora explica sobre as competências, questões atuais que compõe documentos norteadores da Educação Nacional, por exemplo, a BNCC:

[...] O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de ‘competências’ (*transferable skills*), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas ‘competências’ repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as ‘competências’, no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentado, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história (MORAES, 2011, p. 8).

Moraes (2011) explana que a Educação na atualidade, em âmbito nacional e internacional, tornou-se mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado, no financiamento das práticas educacionais, assim como porque a partir

³⁵ Sobre essa temática de pesquisa, sugerimos leitura do artigo “BNCC: um Currículo Integrador da Infância Brasileira?” (MELLO; SILVA, 2016).

da Educação há a incumbência de formar a força de trabalho, fundamentada nas competências necessárias para atender o mercado. Em concordância com Faustino (2006, p. 300):

A educação só poderá ser emancipadora e promover a autonomia se estiver associada a um projeto de sociedade emancipador, pois em uma sociedade de classes a escola tem uma função ideológica reprodutora e a classe dominante não tolera que os 'desvalidos' adquiram autoridade e formação suficiente para governar, pois isto atenta contra seus interesses e privilégios.

No entendimento de Mészáros (2008, p. 35), a educação institucionalizada, nos últimos 150 anos, em sua totalidade serviu “[...] ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes”. Assinala ainda que realiza tal ação “[...] seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, grifo do autor). Por esse motivo,

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: ‘fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes’ (SADER, 2008, p. 15).

A intenção de retomar essa concepção afeta a Educação na sociedade capitalista, e requer que tentemos compreender a organização da Educação Infantil brasileira e as contribuições do pedagogo soviético Makarenko. Nas seções anteriores que compõem a dissertação, consideramos o contexto econômico e político vivenciado por Makarenko e suas elaborações para professores, alunos e familiares. Fundamentado na Ciência da História, o estudo sucinto dos acontecimentos da organização da URSS foi primordial para entendermos a proposta educacional de Makarenko enquanto professor, educador e revolucionário; a referida investigação não desconsiderou a sociedade capitalista na atualidade.

Makarenko (1981a) propunha uma Educação que favorecesse a plena formação humana por meio do conhecimento científico, trabalho, artístico e cultural. Esse processo de aprendizagem deveria ser norteado por objetivos específicos, alicerçados nos princípios socialistas de coletividade e disciplina. Para o pedagogo, seria necessária uma formação política e intelectual que deveria ter seguimento no ambiente familiar.

Capriles (1989) afirma que para Makarenko os fracassos pedagógicos de muitas instituições infantis são decorrentes de propostas educacionais com objetivos frágeis e indefinidos. O pedagogo enfatiza que muitas instituições infantis dispõem dos mais modernos equipamentos, porém não organizam o ensino com uma metodologia diferente; conseqüentemente, “[...] nunca poderão atingir a realização de um bom trabalho e muito menos a disciplina” (CAPRILES, 1989, p. 160).

Para o pedagogo soviético, é essencial que os professores saibam a finalidade da Educação, e seus objetivos, pois precisam estar em harmonia com o coletivo. Os alunos precisam sentir-se pertencentes, o professor precisa respeitá-los, tratá-los com afeto, porém ser dirigente do processo educativo, sobretudo o rigor perante as regras e a disciplina dos escolares. Essa organização possibilita que os princípios da coletividade e disciplina sejam desenvolvidos pelos escolares, pois “[...] Quanto mais abrangente o coletivo, cujas perspectivas sociais se transformam em perspectivas pessoais próprias do homem, tanto mais belo é o homem e mais elevada sua posição” (CAPRILES, 1989, p. 160).

Com base nessa assertiva, pontuamos que enquanto professores, precisamos favorecer possibilidades que desenvolvam nos escolares a coletividade e disciplina. Com isso, não estamos negando a individualidade e particularidade de cada estudante, mas sim rompendo com o individualismo e as ações competitivas, valores da sociedade capitalista. Em concordância com as elaborações de Makarenko (1981a; 2012), os professores são os principais responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento dos escolares, por isso é preciso estabelecer os objetivos em prol de uma educação que vise à emancipação humana.

Com base na elaboração de Mészáros (2008), a Educação precisa ser um instrumento para a emancipação humana e não um mecanismo que favorece a perpetuação e a reprodução do sistema capitalista. Portanto, precisamos dispor às crianças o conhecimento mais elaborado desenvolvido no decorrer da história humana (CHAVES, 2008; VIGOTSKI, 2009).

O ensino intencional na Educação Infantil deve ser rigorosamente planejado, inclusive os aspectos considerados “insignificantes”, por exemplo, “[...] a maneira de se manter em pé, sentar-se, levantar-se da cadeira, a maneira de erguer a voz, sorrir, olhar, etc.” (CAPRILES, 1989, p. 156). Os jogos, brinquedos e brincadeiras tão comuns na Educação Infantil precisam de uma sistematização intencional. Capriles (1989, p. 157) apresenta escritos em relação a concepção de Makarenko sobre essa questão:

Consideramos que a criança deve brincar, muitos brinquedos, mas estamos – sei lá por quê! – convencidos de que para o divertimento deve haver um lugar separado e é a isso que se limita toda a participação do jogo na educação. Eu afirmo, no entanto, que a organização infantil deve contar com muitos jogos. Ora, trata-se da idade infantil, que necessita do jogo, e esta necessidade deve ser satisfeita: não porque o trabalho deva ser intercalado pelo divertimento, mas porque o trabalho da criança depende da maneira como ela brinca. E eu fui partidário do princípio de que toda organização do coletivo deva incluir o jogo, e nós, pedagogos, devemos participar dele.

Diante do exposto, verificamos a importância de o professor participar ativamente de todo o processo educativo. Nas Instituições Educativas, observamos que os brinquedos, por vezes, encontram-se escondidos em caixas dentro dos armários ou fora do alcance visual e tátil das crianças. Os recursos existem, contudo não são utilizados e, quando muito, de forma não intencional. Registramos a relevância da formação de professores, seja inicial (graduação) ou continuada para que os professores, por meio dos estudos, possam compreender que os recursos, ao serem utilizados, podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos³⁶.

Na aceção de Makarenko (1981a, p. 78), a formação cultural precisa ser desenvolvida tanto no âmbito escolar como familiar, pois trata-se de um “[...] erro crasso os pais que pensam que a formação cultural é uma obrigação que cabe somente à escola e à sociedade”. É preciso estabelecer objetivos intencionais que favoreçam o desenvolvimento da formação cultural desde a mais tenra idade, isto é, “[...] quando a criança ainda está longe da etapa da leitura, no período de seu

³⁶ Reflexões desenvolvidas por meio dos estudos coletivos realizados no Grupo de Pesquisa e Estudo em Educação Infantil (GEEI), dirigidos pela Professora Dra. Marta Chaves.

desenvolvimento sensorial, quando começou a ver e ouvir com clareza e a balbuciar algumas palavras” (MAKARENKO, 1981a, p. 78). Salientamos:

[...] Em sua experiência, destacou os seguintes círculos culturais: coral, teatro, literatura nacional e internacional, contos, músicas, pintura, trabalhos manuais, dança, fotografia, pesquisas em ciências naturais, física e química, radioamadores, esportes, xadrez e damas. Nesse tipo de trabalho, os educandos passam a desenvolver força criativa, espiritual, estética, descobrindo suas preferências e contribuindo para o desenvolvimento cultural de toda a coletividade (FILONOV, 2010, p. 37).

Makarenko, enquanto professor e diretor, propunha aos escolares diferentes atividades pedagógicas, tais como apresentação de peças clássicas ucranianas (LUEDEMANN, 2002). O pedagogo compreendia a necessidade de ampliar as possibilidades de vivências dos escolares. Em concordância com essa afirmativa, destacamos os escritos de Vigotski (2009, p. 23) sobre a necessidade de ampliar a experiência da criança: “[...]. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação”.

A escola, na concepção de Makarenko, deveria ser um espaço amplo, aberto, em contato com a sociedade e com a natureza, relacionando-se às necessidades sociais de cada momento histórico, mas dirigida por um objetivo estabelecido coletivamente por professores e alunos. Um lugar para a criança viver a sua realidade concreta como realização no presente, admitida como sujeito, comandante da sociedade, participante das decisões sociais em seu coletivo organizado (LUEDEMANN, 2002, p. 18).

O pedagogo enfatizava a necessidade que o trabalho pedagógico favorecesse a criatividade infantil, a auto-organização e autodisciplina. O centro da atenção ao propor estratégias que visassem a uma educação plena era a educação do coletivo e não centrada na atenção ao educando. Assim, “[...] estará educando o novo caráter coletivista de cada criança em particular” (LUEDEMANN, 2002, p. 159). Ao ser questionado sobre a autoridade severa do docente, Makarenko respondeu:

- Enquanto o educador não dispuser de um sistema de trabalho organizado com tradições e órgão de participação social da coletividade, não poderá abrir mão de uma direção centralizada e

severa para que os educandos, mesmo obrigados sejam iniciados no trabalho coletivo. Não é possível acreditar que todas as atividades de instrução e de educação desenvolvidas se baseiem apenas no interesse da criança (LUEDEMANN, 2002, p. 159).

Nessa perspectiva, entendemos que a Educação deve ter intencionalidade pedagógica e ser intrinsecamente dirigida pelo professor, responsável pelo ensino. No Grupo GEEI, por meio dos estudos direcionados pela Dra. Marta Chaves, refletimos que atualmente há a compreensão que tudo em relação ao ensino é aceitável. Comumente é possível observar nos espaços educativos professores apresentando canções, vídeos, histórias, entre outros recursos, conforme o interesse e gosto particular da criança. Em nossa acepção, essa espontaneidade requer que reavaliemos nossa compreensão em relação à Educação.

A educação enquadra-se, assim, na lógica da mundialização do capital, a lógica já apontada por Marx, da universalização do valor de troca como a única mediação entre todos os seres humanos e também a mediação entre cada indivíduo e as atividades que realiza. Marx utilizou a expressão ‘esvaziamento completo’ para se referir ao ser humano no capitalismo. A educação está sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado (DUARTE, 2012, p. 54).

Diante do exposto, precisamos defender uma Educação emancipadora, que se oponha à condição alienante da sociedade capitalista. Makarenko compreendia inclusive que a “[...] luta pedagógica se dava cada vez mais no terreno político”, defendendo a organização política da coletividade (LUEDEMANN, 2002, p. 190). Nessa vertente, compreendemos que é possível formar os alunos, distanciando dos valores competitivos e individualistas capitalistas, as “[...] perspectivas, os objetivos, a curto, médio e longo prazo, deveriam nortear toda a ação coletiva, pois, sem isso, a coletividade se desagregaria em preocupações de grupos isolados e individualistas (LUEDEMANN, 2002, p. 192).

A fim de desenvolver nos alunos os princípios de coletividade e disciplina, é preciso que os professores contribuam para a participação efetiva dos escolares no processo educativo. Um exemplo é o cuidado com o espaço escolar, a realização das atividades propostas, rodas de conversas para decisões coletivas, divisão e a organização dos materiais didáticos. Esses princípios são categorias essenciais; as

crianças desde a mais tenra idade devem compreender sua responsabilidade com o coletivo e atuar sob essa vertente, como, por exemplo, nos momentos de ludicidade, categoria relevante para Makarenko:

- 1 que a criança brinque realmente; que componha, construa, combine;
- 2 que não comece uma tarefa enquanto não terminar a anterior; que leve sua atividade até o fim;
- 3 que em cada brinquedo veja um valor definido, necessário para o futuro; que cuide dele e o guarde. No mundo dos brinquedos deve imperar sempre uma ordem completa e as arrumações necessárias sempre devem ser feitas. Não se deve destruir o brinquedo quando ele estraga, mas consertá-lo; se isso for difícil para a criança, deve ajudá-la (MAKARENKO, 1981a, p. 53).

Daí decorre a importância de os alunos possam elaborar seus próprios brinquedos e estratégias didáticas; a relevância da organização do espaço e do tempo coletivo, a criança desde pequena deve organizar-se conforme a rotina escola como momentos para a realização das atividades, alimentação, cultivo de plantas, entre outros. Os educandos precisam compreender a necessidade do cuidado com todos os materiais dispostos, compreender que os objetos não são descartáveis, mas tem um valor e que – em possíveis condições – poderá ser consertado pelo coletivo.

Atualmente, nas instituições educativas, é possível observar que desde a realização de intervenções didáticas até a composição do espaço há uma limitada participação das crianças, a totalidade dos painéis, por exemplo, são desenvolvidos pelos professores sem a variação até mesmo de materiais. O mesmo acontece na arrumação da sala: os educandos precisam sentir-se pertencentes, organizando-os e readequando-os às necessidades do grupo, incentivando-os a estar naquele determinado ambiente educativo, desenvolvendo a coletividade, disciplina, autonomia e responsabilidade.

Compreendemos que todos os espaços são educativos, portanto, devemos nos dedicar para que a escola possa ser repleta de sentido e significado, com vistas a uma Educação humanizadora. Vigotski (2010, p. 695) explica que em relação ao desenvolvimento da personalidade e das características do homem, o meio desempenha o “[...] papel não de circunstância, mas como fonte do desenvolvimento”. Em continuidade com as reflexões do autor:

No meio existem essas formas ideais desenvolvidas, elaboradas pela humanidade, aquelas que deverão surgir ao final do desenvolvimento. Essas formas ideais influenciam a criança desde

os primeiros passos que ela dá rumo à dominação de forma primária. E, no decorrer do seu desenvolvimento, a criança se apropria, transforma em suas aquisições interiores aquilo que, a princípio, era sua forma de interação externa com o meio (VIGOTSKI, 2010, p. 698).

Compreendemos a importância de organizar as intervenções educativas do espaço tendo como partida o conhecimento elaborado. Reafirmamos a ideia que o professor precisa propiciar livros, músicas, jogos e brincadeiras que contribuam significativamente para o referido objetivo. Em nosso entendimento, essa organização influencia decisivamente em relação a sua compreensão do mundo e sua atuação sobre a mesma (CHAVES, 2011b). Não podemos reduzir o ensino sobre o interesse imediato da criança, como propunha Makarenko.

Neste sentido, uma proposta de educação que discuta as potencialidades das crianças e a necessidade da intencionalidade educativa em favor da emancipação, em oposição à ideia de assistência e limite para a criança aprender e ter determinadas ações, apresenta-se enquanto condição elementar para uma educação humanizadora. (CHAVES, 2011a, p. 63).

De acordo com Chaves (2011a), a atuação junto às crianças pequenas precisa ser viabilizada em uma perspectiva de humanização e emancipação. Para isso, os procedimentos didáticos precisam ser ricos de significado, afetividade e comunicação. A escolha de atividades, recursos e procedimentos figura na condição de características essenciais no processo de ensino.

Em estudos do Grupo GEEI dirigidos pela Dra. Marta Chaves, refletimos que atualmente o conceito de autonomia e responsabilidades, embora discutido de forma acentuada nos espaços educativos, sobretudo nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das Instituições Educativas, não se efetiva com êxito nesses espaços. Nos Centros de Educação Infantil, em diferentes localidades, podemos observar que ao se dirigirem para o espaço externo, em algumas ocasiões, os alunos posicionam-se em filas, segurando a vestimenta do colega que se encontra a sua frente; o mesmo acontece ao aguardar os amigos no retorno do refeitório ou banheiros, as crianças se posicionam encostadas na parede; na entrega de atividades os alunos recebem todos os materiais em mãos pelo professor; os alunos não participam da organização e composição do espaço, tampouco no recolhimento dos brinquedos ao

serem utilizados. São inúmeras situações que enquanto professores possibilitam reavaliar nossa prática docente, a qual é repleta de teoria.

Outra questão essencial, discutida no conjunto das elaborações de Makarenko, é a importância da participação dos familiares das crianças no processo educativo. O pedagogo propunha que fossem desenvolvidas reuniões coletivas que discutissem temáticas relevantes, algumas apresentadas na obra “Conferências sobre Educação Infantil” (MAKARENKO, 1981a). Citamos: condições gerais da educação familiar; autoridade; disciplina; o jogo; trabalho na educação familiar; economia familiar; educação de hábitos culturais; educação sexual, entre outras.

O pedagogo revolucionário organizava os diálogos entre professores e familiares, propunha explicações no tocante à educação das crianças pequenas nos espaços escolares e, especialmente, no âmbito familiar. Salientamos que os encontros de formação eram realizados nos pátios escolares ou em casas de algumas famílias. Observamos o comprometimento do pedagogo revolucionário, o zelo em organizar os espaços, assim como o período que se realizavam as reuniões, visto que predominantemente eram trabalhadores que tinham disponibilidade em horários específicos (CAPRILES, 1989; LUEDEMANN, 2012).

Makarenko estava disposto a dialogar, esclarecer dúvidas e orientar os familiares sobre a educação das crianças e jovens. Atentava-se ao fortalecimento da interação entre a família e a escola. Essas reflexões eram estendidas para toda a comunidade, inclusive aos trabalhadores que não tinham filhos, mas ouviam com cuidado todas as proposições do pedagogo, fundamentado nos princípios de coletividade e disciplina. Havia a compreensão sobre a formação de todo o coletivo:

[...] Makarenko estabelece a diferenças claras para os conceitos de ‘sociedade’ e de ‘coletividade’. A principal diferença representa a unidade de contatos: os membros da coletividade estão ligados mutuamente por relações e dependências diretas. Esta particularidade se pode explicar, de acordo com Makarenko, ‘pelo grande científico e prático da coletividade diretamente vinculada à tese marxista de que são as próprias pessoas que criam as circunstâncias, influenciadas pela educação que receberam’ (CAPRILES, 1989, p. 163).

Ao pensar nessa premissa, com base no marxismo, que o pedagogo revolucionário objetivava a formação dos educandos, familiares e toda a

comunidade. Ao se compreender e desenvolver os princípios socialistas, estaria agindo perante o meio norteado por tais pressupostos teórico-metodológicos.

Makarenko dialogava com pais e familiares sobre a necessidade de estabelecer objetivos claros da educação das crianças e de elaborar técnicas adequadas para tal finalidade. Condenava a forma pelo qual a Instituição Escolar se relacionava com os familiares, pois estes eram apenas chamados quando os educandos apresentavam problemas de aprendizagem ou indisciplina (FILONOV, 2010). Portanto,

De acordo com Makarenko, a educação familiar deveria ser estruturada tomando a escola como princípio organizativo e como representante da educação estatal. A escola deveria cumprir o papel de orientar a família na sociedade socialista. De acordo com isso, muito dos objetivos comuns de formação da criança deveriam ser discutidos entre pais e professores, criando, a cada momento, diferentes estratégias educacionais, tanto em casa quanto na escola (FILONOV, 2010, p. 40).

Em nosso entendimento, esse diálogo entre a escola e os familiares é fundamental, sobretudo em tempos de secundarização do conhecimento (MORAES, 2001). Capriles (1989) afirma que Makarenko propunha os destacamentos entre os escolares, possibilitando serem organizadas as responsabilidades que favorecessem a existência do coletivo. Propunha ainda que os educandos não fossem divididos por faixa etária, mas que no processo educativo pudessem conviver com crianças de diferentes idades. Observemos:

Makarenko estava preocupado com a transmissão de experiências, de valores e a manutenção das tradições das gerações mais velhas para as gerações mais novas, procurando não isolar os educandos por faixa etária e nem por nível de consciência. Quanto maior fosse a mistura das diferenças, melhor para a realização de trocas, a manutenção das tradições com a participação de novas gerações. A relação entre crianças mais novas e mais velhas auxiliaria no desenvolvimento do sentimento de proteção, de humanismo nos futuros homens e mulheres (FILONOV, 2010, p. 34).

Filonov (2010, p. 34) explica que para Makarenko o tempo de educar contemplava todos os tempos sociais, “[...] inclusive da cultura, do lazer, do descanso, até mesmo quando as crianças estão se preparando para dormir”. Nesse sentido, a Educação da coletividade, ao envolver todas as crianças e as

personalidades específicas, precisam atribuir atenção especial aos diferentes momentos das vidas dos educandos, os espaços diferenciados, “[...] quanto o desenrolar do processo, não se deixando enganar pela análise de um ou de outro episódio isolado da ação dos educandos”, por isso, não deve se restringir somente ao tempo de estudo, nas sala de aula, no trabalho, nos campos ou na oficina. Diante disso, enfatizamos que todo processo educativo é igualmente importante e que não podemos secundarizá-lo, ação rotineira nas Instituições Educativas, a qual considera importante a realização de uma atividade e acessório a organização do local de alimentação dos educandos, bem como o período de repouso.³⁷

Esperamos poder, enquanto educadores, lutar por uma Educação com vistas a emancipação humana. Destacamos os escritos de Leontiev (1978, p. 301), quando apontam que na sociedade de classes, mesmo para o pequeno número que vivencia aquisições da humanidade, estas são limitadas, “[...] determinadas pela estreiteza e caráter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade; para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limitações miseráveis”. Portanto, que possamos ir ao lado contrário da sociedade capitalista, buscando favorecer a todos – crianças e familiares, por exemplo – uma educação de excelência, que contribuía a desconfiar do que está em evidencia e torna-se natural (KOSIK, 1976).

Em nossa compreensão, a proposta educacional de Makarenko tende a contribuir para a Educação Infantil na atualidade. O pedagogo propõe uma Educação emancipadora, com estratégias educativas que favoreçam seu pleno desenvolvimento sob os princípios de coletividade e disciplina. Com o objetivo de finalizar os escritos apresentados, elaboramos a seguir nossas considerações finais no tocante aos estudos desta dissertação, para assim reafirmar as defesas anunciadas, bem como anunciar nossas impressões acerca da realização deste estudo.

³⁷ Essas reflexões foram desenvolvidas pela Professora Dra. Marta Chaves em cursos de Formação Contínua para professores do Estado do Paraná, bem como nos estudos junto ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À título de considerações finais, buscamos apresentar as sínteses e impressões sobre o estudo desenvolvido nesta dissertação. Enfatizamos que os estudos e conjuntos de vivências junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, e a participação no Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) nos proporcionam subsídios teórico-metodológicos que nos permitem afirmar a necessidade de que as Instituições Educativas, sobretudo as de Educação Infantil, sejam espaços que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança tendo como ponto de partida o conhecimento mais elaborado.

A motivação para a realização deste estudo ocorreu mediante as vivências que tivemos com o Grupo GEEI, as ações coletivas juntamente aos alunos do curso de Pedagogia – Turma Especial para Educadores do Campo, a participação como ouvinte dos cursos de Formação Contínua com professores e equipe diretiva, e nossa atuação enquanto professora. No conjunto dessa experiência, foi possível refletirmos sobre a necessidade de intervenções pedagógicas que tenham sentido e significado e, ao mesmo tempo, acerca da importância de um referencial teórico-metodológico para nortear tal finalidade.

A Teoria Histórico-Cultural apresenta subsídios para pensarmos a Educação e intervenções pedagógicas que potencializem, por exemplo, as funções psicológicas superiores, tais como memória, atenção, concentração, raciocínio lógico, criação, entre outras habilidades humanas. Em consonância com Chaves (2018), afirmamos que os estudos dos clássicos desse referencial teórico somente são válidos se considerarmos seus fundamentos marxistas, os princípios políticos e o conteúdo revolucionário dos intelectuais russos, como, por exemplo, Makarenko.

Chaves (2018) esclarece que a Teoria Histórico-Cultural constitui uma resposta teórico-metodológica para os desafios da Educação, especialmente na atualidade. Por isso, consideramos importante determinados estudos relativos a essa vertente, de modo especial na formação dos professores, seja inicial ou contínua.

No tocante à formação contínua de professores, destacamos os escritos de Chaves (2014) quando assinala a recondução das intervenções desenvolvidas nas

instituições escolares, organizando uma proposta de formação fundamentada em estudos contínuos.

Nessa direção, propomos como objetivo geral desta dissertação estudar a proposição educacional do pedagogo russo Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939) em relação à Educação na Rússia revolucionária a fim de apresentar algumas contribuições para a Educação Infantil brasileira na atualidade. Para isso, priorizamos o estudo de duas elaborações do autor, sendo: “Conferências sobre Educação Infantil” (1981a) e “Poema Pedagógico” (2012). Destacamos a questão norteadora desta pesquisa: os escritos de Makarenko podem contribuir para a Educação Infantil brasileira na atualidade?

Para atender aos nossos objetivos, tratamos na primeira seção, “Revolução e Makarenko: concepção comunista de Educação” amparada na Ciência da História, versamos sobre os principais acontecimentos do contexto que antecederam a Revolução e o contexto revolucionário soviético. Abordamos os aspectos biográficos vividos por Makarenko naquele contexto, desde a infância até sua atuação como educador.

Compreendemos que os estudos relativos ao contexto vivido por Makarenko são essenciais para compreendermos sua proposta educacional tendo em vista que vivenciou as Revoluções de 1905 e 1917 com a finalidade de instaurar uma nova sociedade. Reafirmamos, que Makarenko, no conjunto de sua experiência, desenvolveu na infância a experiência de classe, pois participava desde a mais tenra idade dos diálogos dos pais com os amigos operários, até a sua consciência de classe, pois por meio dos estudos e defesas comunistas se propôs a elaborar uma proposição tendo como base os princípios de coletividade e disciplina.

Diante do cenário de miséria da Rússia, na qual a pobreza era comum à maioria da população e as riquezas a uma minoria, os trabalhadores e camponeses se mobilizaram para lutar por condições mínimas de sobrevivência e realizaram debates e enfrentamentos na Revolução de 1905, conhecida como “Domingo Sangrento”. Em continuidade da participação ativa em prol de uma nova sociedade, em 1917 a URSS foi consolidada. A partir dessa importante conquista, foi necessário estabelecer a nova organização aos aspectos econômicos, políticos e educacionais.

Assim como as demais esferas, a Educação teve importante papel na formação do novo homem comunista, resultando em um aumento nas instalações de Instituições Escolares e propostas educacionais. Era necessário que a população

soviética compreendesse os acontecimentos vivenciados e desenvolvesse os princípios condizentes com aquele período, particularmente no que tange à coletividade e disciplina.

Makarenko compreendia que os princípios de coletividade e disciplina eram imprescindíveis para a formação do novo homem comunista, os quais deveriam ser ensinados desde cedo. Em sua atuação como professor e diretor geral da Colônia Górkí, por exemplo, estabeleceu em sua proposta educacional tal finalidade, como vimos no decorrer deste trabalho.

Na segunda seção “A formação do novo homem comunista e as proposições de: coletividade e disciplina”, apresentamos as produções acadêmicas das universidades nacional referentes a essa temática, assim como as principais categorias educacionais de Makarenko no tocante à formação do novo homem comunista. No levantamento de dissertações e teses no período de 2007 a 2017, observamos poucas pesquisas acerca da proposta educacional de Makarenko. Em nosso entendimento, há, por vezes, uma secundarização dos escritos políticos da Teoria Histórico-Cultural fundamentais para as pesquisas na área educacional, e intelectuais como Makarenko, Krupskaja e Lunatcharski são poucos estudados – ou nem mesmo citados – nos cursos de graduação e na formação de professores (CHAVES, 2018). O limitado número de estudos e pesquisas científicas contribui para que poucos educadores tenham acesso a essas elaborações, principalmente os professores que se encontram em atuação junto aos escolares.

Assinalamos que os princípios educacionais contidos no conjunto das elaborações de Makarenko apresentam dois conceitos basilares para a Educação soviética: a coletividade e disciplina. Filonov (2010) assevera que na perspectiva de Makarenko, a Educação deveria proporcionar uma formação ampla dos educandos, reafirmando os ideais comunistas e a aplicação de uma práxis educativa que possibilite a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos.

Luedemann (2002) aponta que a escola soviética deveria ser, conforme o pedagogo revolucionário, uma instituição social de formação e participação das crianças, um espaço que propicie a criação de uma nova sociabilidade, subordinação entre os iguais e da autogestão. Para Makarenko, na formação de uma nova geração, com personalidade comunista, deveria existir um trabalho de organização da coletividade, o qual requer um tempo longo para que se pudessem avaliar os resultados.

Na terceira e última seção “Makarenko e as contribuições da sua proposta educacional para a Educação Infantil brasileira”, intencionamos responder à questão principal da dissertação, a fim de descrever suas contribuições do pedagogo revolucionário para a Educação Infantil brasileira na atualidade. Em nosso entendimento, Makarenko pode contribuir com Educação brasileira, sobretudo, a Educação Infantil. Essa é uma das nossas defesas pelos clássicos, suas elaborações embora escritas para atender necessidades do período, contribuem para pensar questões atuais.

Prestes (2012) explica que o grande desafio da Educação estava em romper a relação de influência e imposição. Todos deveriam sentir-se parte fundamental de um todo, por meio de uma disciplina rígida, delegando e assumindo responsabilidades para organizar com êxito a convivência do grupo. Em suma, os educandos se sentiriam corresponsáveis pelo coletivo. A autora enfatiza que três dias antes de morrer o pedagogo, em sua última palestra pública, desenvolvida em um fórum de professores da Estrada de Ferro Iaroslavskaia, mencionou “eu insisto, a questão da educação e da metodologia da educação devem ser separadas da questão do ensino. Devem ser separadas, principalmente, porque o processo educacional não acontece somente dentro da escola” (PRESTES, 2012, p. 651).

A Educação na sociedade capitalista baseia-se nos princípios individualistas. O conjunto da proposição educacional de Makarenko possibilita a muitos educadores, que conflitam com as ideias impostas, e favorece a formação de escolares críticos sobre os valores emergentes, a fim de formar um senso de coletivo que se estabeleça acima do individualismo, na perspectiva do reconhecimento da história cultural e social do ser humano (PRESTES, 2012).

Dessa forma, a experiência de Makarenko e a sua proposta educacional pode contribuir significativa para as propostas educacionais, mas também, como salienta Prestes (2012), às políticas públicas brasileiras, tendo em vista que o autor foi pioneiro no trabalho com crianças que perderam seus vínculos familiares, e acreditava que a transformação do ser humano se daria pelo coletivo educacional e pelo trabalho.

Ao estudar as obras de Makarenko (1981a; 2012), reafirmamos a necessidade deste pedagogo ser estudado pelos alunos da graduação e pós-graduação e nos cursos de formação de professores, pois apresenta contribuições sobre a Educação, especificamente aos princípios de coletividade e disciplina, bem

como propõem estratégias que favoreçam o máximo desenvolvimento dos escolares, especialmente da Educação Infantil. Essas estratégias acontecem por meio do brincar, de jogos, atividades artísticas e culturais, trabalho, entre outras formas de atuação das crianças e também o diálogo que se estabelece entre a escola e os familiares.

Em concordância com os escritos de Martins (2009, p. 449) mencionamos que a formação de professores, inicial ou contínua, mobiliza a atenção no cenário educacional. Na atualidade brasileira, podemos observar a sua desvalorização e esvaziamento, devido as demandas da sociedade capitalista, “[...] travestidas em falaciosas propostas pseudohumanizadoras”. Em tempos sombrios e de negação (MORAES, 2001) a situação de formação de professores reflete a concepção da Educação como mercadoria, a qual desqualifica a transmissão de conhecimento pela vida da negação de sua existência objetiva.

Duarte (2012) assevera que a concepção do lema “aprender a aprender”, tal comum na sociedade capitalista, o qual reside na desvalorização do saber objetivo, na dissolução do papel da escola em transmitir saber, bem como na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, em outras palavras, na própria negação do ato de ensinar.

A formação de professores que defendemos trata-se de como instrumento da luta contra a alienação, com ênfase em uma formação que objetiva as possibilidades humanas na direção da transformação das circunstâncias que esvaziam o trabalho e empobrecem o trabalhador. Para isso, trata-se de refletir na formação dos indivíduos, como uma das principais condições para a edificação de outra ordem social (MARTINS, 2009)

Enfatizamos os escritos de Martins (2009), a qual enfatiza que toda formação escolar deveria equipar os indivíduos com a ideologia da classe que pertencem, a fim de que se alinhem à causa da sua própria alienação. Por isso, essa formação precisa promover a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados “[...] condição preliminar para a decodificação do real. Para a interpretação dos fatos, para a superação das aparências, enfim, para a implementação da práxis” (MARTINS, 2009, p. 461).

A Teoria Histórico-Cultural contribui para pensarmos a Educação e os enfrentamentos da atualidade. Os estudos contínuos nos cursos de formação de

professores, podem favorecer a avaliação e a recondução da prática educativa, o que implica levar à discussão a função da escola, em uma perspectiva de emancipação humana (CHAVES, 2014a, p. 135).

Nas palavras de Saviani e Duarte (2010, p. 432) no processo de formação humana, ao invés de disputar no campo da educação por estudiosos que estão mais alinhados com as últimas novidades “[...] cabe aceitar o convite para entrar na fase clássica, que é aquela que já se deu uma depuração”, isto é, “a recuperação daquilo que tem caráter permanente porque resistiu aos embates do tempo” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 135).

A Educação defendida por Makarenko, enquanto clássico político da Teoria Histórico-Cultural, propunha os professores direcionassem o processo de ensino e aprendizagem dos escolares, bem como que os alunos sejam formados em uma perspectiva de emancipação humana, na qual os educandos possam atuar e intervir no meio em que estão inseridos, prezando pelo coletivo, autonomia e responsabilidades com os demais envolvidos. Essa defesa se opõe ao objetivo da Educação no sistema capitalista, que propõe legitimar seus valores a fim de contribuir na manutenção do que está imposto.

Em tempos sombrios, como afirma Arendt (2008), a Educação que defendemos consiste em uma educação humanizadora, que contribua no desenvolvimento dos educandos, os quais busquem mobilizar esforços para a transformação da sociedade. Em concordância com Martins (2007), a tarefa educativa pressupõe também um projeto político, pois ambos se encontram dialeticamente como substrato de uma práxis concretamente transformadora. Essas defesas são os nossos ideais de luta para a Educação brasileira na atualidade, de modo especial para a Educação Infantil, em tempo de negação de direitos e conhecimento, sobretudo, à classe trabalhadora.

Salientamos também que a disciplina e a coletividade, propostas por Makarenko, estão relacionadas a um projeto educativo em busca de resposta para a Educação, em âmbito escolar e não-escolar. Evenciamos que no contexto educacional brasileiro, há a convivência com a individualização exagerada, o egoísmo por meio do valor de consumo, ausência de disciplina, bem como a negação do conhecimento histórico desenvolvido ao longo do tempo. Por isso, defendemos a concepção apresentada como objeto de pesquisa do nosso trabalho,

tanto para às instituições educativas, bem como os estudos de formação de professores, em uma perspectiva de humanização.

Mencionamos a concepção de Educação de Makarenko, o qual dedicou a sua vida em favor da edificação de uma sociedade comunista. Enquanto pedagogo idealizou princípios educativos que se harmonizassem com o pleno desenvolvimento dos educandos, isto é, uma Educação fundamentada na coletividade e disciplina, superando concepção ideológica capitalista de Educação. Enfatizamos nossas defesas de Educação que favoreça a plena liberdade da classe trabalhadora, por meio da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ALFREDO, R. A. **A análise da Pedagogia de Makarenko por Lukács e a relação entre o processo educativo e o de desenvolvimento histórico-social do ser humano**: contribuições à psicologia sócio-histórica. 2013. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ALMEIDA, P. J. **Recepção e circulação do pensamento educacional socialista do Makarenko no Brasil de 1920 a 1960**. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.

BELINKY, T. Prefácio. In: CAPRILES, R. **Makarenko**: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989. p. 7-8.

BELINKY, T. **Sete contos russos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. Tradução de Florencio Villa Landa. 3. ed. México, DF: Editorial Grijalbo, 1969. p. 355-381.

BOLEIZ JÚNIOR, B. **Pistrak e Makarenko**: pedagogia social e Educação do trabalho. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BORDIN, J. H. **Educação, disciplina e liberdade**: compreensão da disciplina como modo de ser do homem no mundo e como possibilidade de viver em liberdade. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil promulgada em 5 de outubro de 1988**. Imprensa Oficial. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: Diário Oficial da União; MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Diário Oficial da União; MEC, 1996.

BRECHT, B. A exceção e a regra. In: _____. **Teatro completo em 12 volumes**. Tradução de Geir Campos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. v. 4. p. 129-160.

BRECHT, B. **Histórias do Senhor Keuner**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 32, 2006.

BRECHT, B. A mãe. In: _____. **Teatro completo em 12 volumes**. Tradução de Roberto Schwarz et al. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991a. p. 161-236 (Coleção Teatro, v. 12).

BRECHT, B. **Teatro completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991b.

CAPRILES, R. **Makarenko**: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

CHAVES, M. Contar história de autores e personagens: realizações pedagógicas de encantos e ensino. In: TOZETTO, S. S. **Professores em formação**: saberes, práticas e desafios. Curitiba: Inter Saberes, 2015. p. 210-236.

CHAVES, M. Enlaces da teoria histórico-cultural com a literatura infantil. In: _____. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011b. p. 97-105.

CHAVES, M. **A formação e a Educação da criança pequena**: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil. Araraquara, 2011. 72 f. Trabalho de Pós-Doutoramento – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, 2011a.

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (Org.). **Educação e desenvolvimento humano**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a Educação escolar. Jundiaí: Paço Editorial, 2014a. p. 119-140.

CHAVES, M. **História e Educação**: a luta revolucionária no teatro de Bertolt Brecht. 2000. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.

CHAVES, M. Intervenções pedagógicas humanizadoras: possibilidades de práticas educativas com artes e literatura para crianças na Educação Infantil. In: CHAVES, M.; SETOGUTI, R. I.; MORAES, S. G. P. de (Org.). **A formação do professor e intervenções pedagógicas humanizadoras**. Curitiba: Instituto Memória, 2010. p. 59 -69.

CHAVES, M. **Krupskaya**: uma pedagoga revolucionária. 2018. 21 p. Digitado.

CHAVES, M. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá: DTP, v. 17, n. 3, p. 81-91, jan./abr. 2014b. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28210>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

CHAVES, M. Makarenko: uma proposta para Educação do homem comunista. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 11., 2012, Marília. **Anais...** Marília: UNESP, 2012. v. 1, p. 1-14. 1 CD-ROM.

CHAVES, M. **O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no Estado do Paraná na década de 1960**: o caso da Educação no Jardim de Infância. 2008. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CHAVES, M. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 175-186.

CHAVES, M.; SANTOS, J. S.; SANTOS, P. K. R. Conferências sobre Educação Infantil: das elaborações de Makarenko para a Educação Comunista. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, 5., SEMANA DE PSICOLOGIA, 13., SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, 6., 2012. Maringá. **Anais...** Maringá: Departamento de Psicologia da UEM, 2012. p. 1-6.

CLARK, P. **Guerras que mudaram o mundo**: a revolução russa. Tradução de Jayme Brener. São Paulo: Ática, 1995.

COMIN, A. S. T.; CAMPOS, F. C. Apresentação. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientações pedagógicas da Educação Infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. Curitiba: SEED/PR, 2015, s/p. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/orientacoes_pedagogicas_educacao_infantil_vol1.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2017.

CUSTODIO, F. Biografia de Lev Tolstói. **Biografia Grandes Autores**, 2008. Disponível em: <<http://www.sociedadedigital.com.br>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

DICIONÁRIO MICHAELIS. **Dicionário Michaelis**, 2018. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

DUARTE, N. Arte e Educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 461-479, 2009.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001 (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, 55).

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ENGELS, F. **Sobre autoridade**. 1872. Tradução e edição de por CN, 5.01.2014. Disponível em: <http://www.hist-socialismo.com/docs/Sobre_a_autoridade_F_%20Engels_1873.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

ENGELS, F. Literatura de refugiados. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Lutas de classes na Rússia**. Tradução de Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 17-56.

ESCOLA MILTON SANTOS. **A Escola Milton Santos**. Maringá, [2003].

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990:** o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAVORETO, A. **Marxismo e educação no Brasil (1922-1935):** o discurso do PCB e de seus intelectuais. 2008. 247 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO DO ESTADO DO PARANÁ. **Fundação Araucária.** Disponível em: <<http://www.fappr.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=3>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

FELIX, L. A. A. **Antón Makarenko e a construção de uma teoria pedagógica a partir da práxis educativa:** a Educação do homem socialista. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

FILONOV, G. N. (Org.). **Anton Makarenko.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

FORTES, V. A. **Proposições de Makarenko:** estudos iniciais das conferências sobre a Educação Infantil e orientações aos familiares do Assentamento Eli Vive. 2016. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia – Turma Especial para Educadores do Campo) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

FOTEEVA, A. **O melhor para as crianças.** Tradução de Maria Paris. Moscovo: Edições Progresso, 1986.

FRANCO, A. de F. **A construção social da auto-estima de alunos que viveram histórias de fracasso no processo de escolarização.** 2006. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GILES, T. R. A União Soviética. In: GILES, T. R. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987. p. 277-282.

GORKI, M. **A batalha da vida**. Tradução de J. da Cunha Borges. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

GORKI, M. **Pequenos burgueses**: Mãe. Tradução de Fernando Peixoto, José Celso Martinez Correa, Shura Victorovna. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

GUHUR, D. M. P.; RAMOS, L. S.; SOARES, J. A. (Org.). **Vivências pedagógicas e coletivas turma de Pedagogia Iraci S. Strozak**: os doze anos de luta para a efetivação do curso e seu processo formativo. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História-UEM, 2017.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, E. **Sobre história**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOBSBAWM, E. **Sobre história**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRUPSKAIA, N. K. **Acerca de la educacion comunista**: articulos y discursos. Tradução de V. Sanchez Esteban. Moscú: Ediciones em Lenguas Extranjeras, [19--].

KRUPSKAIA, N. K. **Acerca de la educación pré-escolar**. Moscú: Editorial Prosvieschenie, 1973.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. Tradução de Natalya Pavlova e Luiz Carlos de Fretas. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LANDSBER, D. Glossário. In: TROTSKI, L. **Literatura e Revolução**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2007. p. 217-246.

LÊNIN, V. I. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa Ômega, 1980.

LÉNINE, V. I. **A instrução pública**. Moscovo: Edições Progresso, 1981.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1978.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, E. A. **Infância e teoria histórico-cultural: (des)encontros da teoria e da prática**. 2005. 261 f. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LUEDEMANN, C. da S. **Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUKÁCS, G. **Marx e Engels como historiadores da literatura**. Tradução de Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2016.

LUNACHARSKY, A. **On literature and art**. Tradução de Ganushkin. Moscow: Progress Publishers, 1965.

LUNACHARSKY, A. V. **Sobre la literatura y el arte**. Traducción de Ariel Bignami. Buenos Aires, Argentina: Axioma Editorial, 1974.

LUNATCHARKI, A. V. **Artigos e discursos sobre a instrução e a Educação**. Tradução de Filipe Guerra. Moscovo: Edições Progresso, 1988.

LUNATCHARSKY, A. V. **As artes plásticas e a política na URSS**. Tradução de João Paulo Borges Coelho. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana M. Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MAIAKOVSKI, V. **Eu próprio**: poesia 1912/1916. Moscovo: Editora Vento de Leste, 1979.

MAKARENKO, A. S. **A cerca de la literatura**: artículos, discursos, cartas. Tradução de Lydia K. de Velasco. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1960.

MAKARENKO, A. S. **Conferências sobre Educação Infantil**. Tradução de Maria Aparecida A. Vizzoto. São Paulo: Moraes, 1981a.

MAKARENKO, A. S. **La colectividad y la educación de la personalidad**. Tradução de Castul Pérez. Moscú: Editorial Progreso, 1977b.

MAKARENKO, A. S. **O livro dos pais**: segundo volume. Tradução de M. Rodrigues Martins. Lisboa: Horizonte, 1981b.

MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**. Tradução de Tatiana Belinky. Pós-facio de Zoia Prestes. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

MAKARENKO, A. S. **As bandeiras nas torres**. Lisboa: Horizonte, 1977a.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (Org.). **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. Marília: Cultura Acadêmica, 2009. p. 449-474.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARX, K.; ENGELS. **A ideologia alemã (I-Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARXISTS. **Internacional**, 2018. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/internacional.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, S. A. **Linguagem, consciência e alienação**. Marília: UNESP Publicações, 2000.

MELLO, S. A. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva histórico-cultural. **Reflexão e Ação: Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 183-197, jul./dez. 2010.

MELLO, S. A.; SILVA, G. F. BNCC: um currículo integrador da infância brasileira?. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 66-88, jun./dez. 2016.

MENEZES, M. C. B.; FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M. Formação de pedagogos para a Educação do Campo: uma trajetória de lutas e a experiência da UEM-PR. In: GUHUR, D. M. P.; RAMOS, L. S.; SOARES, J. A. (Org.). **Vivências pedagógicas e coletivas turma de Pedagogia Iraci S. Strozak**: os doze anos de luta para a efetivação do curso e seu processo formativo. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História-UEM, 2017. p. 145-167.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga: Universidade do Minho, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

MORI, N. N. R. **Metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, 2016.

MOUTA, A. C. L. **Oficinas de comunicação nos Centros da Juventude de Santos**: uma experiência à luz de Anton Makarenko. 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P. **O que é stalinismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, C. M. **A formação do homem novo na pedagogia de Anton S. Makarenko**: um estudo introdutório na perspectiva da ontologia Marxiana Lukacsiana. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientações pedagógicas da Educação Infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. Curitiba: SEED/PR, 2015.

PASQUAL, A. R. **Contribuições de Nadezhda Krupskaja para Educação Infantil no MST**: reflexões para pensar a Educação Infantil na escola municipal trabalho e saber. 2016. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia do Campo) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

PAVÃO, R. M. **Educação Revolucionária**: pedagogia que fracassou? 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

PEGO, D. M. **Estudos sobre o papel da brincadeira e o desenvolvimento infantil**: reflexões iniciais. 2016. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia – Turma Especial para Educadores do Campo) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

PEREIRA, M. G. S. P. **Organização do tempo e do espaço**: possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento na Ciranda Infantil. 2016. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia do Campo) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

PISTRAK, M. M. **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PONTES, L. M. **Os (des)encontros entre a práxis de Makarenko na Colônia Gorki (1920-1928) e a Educação libertadora proposta na conferência episcopal de Medellín (1968)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RABELO, B. **As Cartilhas e os livros de literatura de Lev N. Tolstói**. 2009. 289 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura Russa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

RADICE, L. L. **Palestra pronunciada em dezembro de 1951 no Encontro Sobre a Escola e Pedagogia Soviéticas**. Publicado no volume *Seugla e Pedagogia nell'URSS*, Ed. de Itália – URSS, 1951. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/makarenko/educa/nota.htm>>. Acesso em: 4 ago. 2018.

REED, J. **Os dez dias que abalaram o mundo: a história da Revolução Russa**. Tradução de Denise Tavares Gonçalves. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017 (Clássicos de Ouro).

REIS FILHO, D. A. **Rússia (1917-1921): os anos vermelhos**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

RESENDE, M. S. **Makarenko e a teoria histórico-cultural: princípios e práticas para a Educação escolar**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

ROSSI, W. G. Apresentação. In: MAKARENKO, A. S. **Conferências sobre Educação Infantil**. São Paulo: Ed. Moraes, 1981. p. 9-15.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 1982.

SALOMONI, A. **Lenin e a Revolução Russa século XX**. Tradução de Mauro Lando e Isa Mara Lando. São Paulo: Ática, 1995.

SANTOS, J. S. **Estudos iniciais das conferências para a Educação Infantil: proposições de Makarenko**. Maringá, 2012. 36 f. Projeto Iniciação Científica PIC. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SANTOS, J. S. **Makarenko e a Educação**: estudos iniciais dos poemas pedagógicos. 2013. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SANTOS, P. K. R. **Conferências para a Educação Infantil**: estudos iniciais das proposições de Makarenko. 2012. 47 f. Projeto de Pesquisa PIBIC. Universidade Estadual de Maringá, 2012.

SANTOS, P. K. R. **Makarenko**: estudos e reflexões sobre as Conferências para a Educação Infantil. 2013. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Progreso, 1990.

SILVA, A. A. da. **Nadezhda Krupskaja**: contribuições para a Educação Infantil na atualidade. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

SOUZA, P. L. **Proposições e orientações de Makarenko**: estudos sobre a Educação familiar e a formação da criança na Educação Infantil. 2016. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SOUZA, P. L. **Proposições e orientações de Makarenko**: uma proposta de estudos sobre a relação entre a conduta de familiares e ação da criança na Educação Infantil. 2015. 48 f. Projeto de Pesquisa PIBIC/CNPq. Fundação Araucária, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

TILLMANN, R. L. X. **Trabalho e Educação**: os coletivos pedagógicos de Makarenko. 2009. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

TONET, I. A revolução russa e o resgate de uma perspectiva revolucionária. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, v. 21, n. 38, p. 1-17, 2017.

TONET, I. **Sobre el socialismo**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRÓTSKI, L. **A revolução de outubro**. Tradução de Daniela Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2017.

U.R.S.S. **U.R.S.S.:** a ciência, a instrução, a cultura. Tradução de Alberto Carneiro. Lisboa: Estampa, 1976 (Coleção Mundo Socialista, n.12).

VICENTINO, C. **Rússia:** antes e depois da URSS. São Paulo: Scipione, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VOLSI, B. F. **Conferências de Educação Infantil de Makarenko:** estudos e reflexões para a pedagogia. 2013. 34 f. Projeto de Pesquisa PIBIC/CNPq. Fundação Araucária, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

WOOD, A. **As origens da Revolução Russa de 1861 a 1917**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1991.