

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO DO HOMEM NOVO NA PEDAGOGIA DE
ANTON S. MAKARENKO: UM ESTUDO INTRODUTÓRIO NA PERSPECTIVA DA
ONTOLOGIA MARXIANA-LUKACSIANA

CIRO MESQUITA DE OLIVEIRA

FORTALEZA
2012

CIRO MESQUITA DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO DO HOMEM NOVO NA PEDAGOGIA DE
ANTON S. MAKARENKO: UM ESTUDO INTRODUTÓRIO NA PERSPECTIVA DA
ONTOLOGIA MARXIANA-LUKACSIANA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Estadual do Ceará, como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ruth Maria de Paula Gonçalves

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria das Dores Mendes Segundo

**FORTALEZA
2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho

O48f

Oliveira, Ciro Mesquita de

A formação do homem novo na pedagogia de Antons S. Makarenko:
um estudo introdutório na perspectiva da ontologia Marxiana - Lukacsiana /
Ciro Mesquita de Oliveira . – 2012.

115f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2012.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientação: Profª. Drª. Ruth Maria de Paula Gonçalves.

Coorientação: Profª. Drª. Maria das Dores Mendes Segundo.

1. Coletividade. 2. URSS. 3. Educação. 4. Makarenko. I. Título.

CDD: 370

CIRO MESQUITA DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO DO HOMEM NOVO NA PEDAGOGIA DE
ANTON S. MAKARENKO: UM ESTUDO INTRODUTÓRIO NA PERSPECTIVA DA
ONTOLOGIA MARXIANA-LUKACSIANA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Defesa em: 04/04/2012

Conceito obtido: _____

Nota obtida: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ruth Maria de Paula Gonçalves (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof.^a Dr.^a Maria das Dores Mendes Segundo (Coorientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof.^a Ph.D. Maria Susana Vasconcelos Jimenez
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof.^a Dr.^a Josefa Jackline Rabelo
Universidade Federal do Ceará – UFC

*À minha esposa **Márcia** por compartilhar comigo
todos os momentos de durezas e de adversidades
durante a elaboração deste trabalho. Sem ela
seria impossível ter chegado até aqui.*

*A palavra companheira não é
suficiente para descrevê-la.*

*Aos meus filhos, **Maria Elis** e **Matheus**, que
muitas vezes não entenderam a minha ausência
e mesmo estando perto sentiram muita
a minha falta de atenção.*

*Aos meus pais **Irlanda** e **Alísio** (in memorian) pelo
o incentivo e apoio desde a minha infância.*

A eles, dedico.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer àqueles que me incentivaram e contribuíram de algum modo com esse trabalho.

Aos meus amigos José Pereira, Renata Jataí e Cleide por me incentivarem e insistirem, desde o começo, em tentar fazer o curso de mestrado de mestrado acadêmico em educação.

À professora Jackline Rabelo por sua firmeza intelectual marxiana, sua acessibilidade e estímulo para continuar com os estudos para além da graduação.

À professora Susana Jimenez por me acolher e incentivar com seu aporte intelectual a enfrentar as batalhas intelectuais das teorias educacionais vigentes.

À professora Das Dores por seus aconselhamentos e palavras que me esclareceram em diversos momentos.

À professora Ruth por seu sorriso largo, sua candura e sua paciência, em muitos momentos dessa trajetória as exigências se tornaram brandas e mais leves por sua gentileza.

Ao meu amigo Marcel, companheiro de lutas acadêmicas e sindicais quantas vezes meu amigo, precisei de nossas conversas para poder seguir adiante.

Aos amigos do IMO, aos amigos da minha turma do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação (CMAE), aos professores da prefeitura de Fortaleza nas escolas em que trabalho e já trabalhei vocês também foram essenciais nessa longa caminhada.

Aos meus alunos vocês são os grandes beneficiados deste trabalho.

À Joyce, secretária do CMAE, pela atenção e pela disponibilidade.

A minha irmã Geórgia pela amizade e apoio incondicionais.

Ao meu tio Benjamin Alvino Mesquita meu reconhecimento pelo grande exemplo e honestidade intelectual.

*A vida é bela, que as gerações futuras
a livressem de todo mal e opressão,
e possam desfrutá-la
em toda sua
plenitude.*

Leon Trotsky

RESUMO

O presente trabalho visa investigar a concepção pedagógica de Anton Semionovich Makarenko, examinando suas categorias à luz da perspectiva ontológica. O objetivo geral é examinar o processo educativo inscrito em sua teoria e a prática pedagógica, sintetizada pela categoria coletividade, que seria uma nova relação entre a teoria e a prática, em busca de uma educação social que visava à formação do homem novo para a nova sociedade soviética. Analisamos nosso objeto pela perspectiva da ontologia marxiana-lukacsiana, na qual se busca desvelar o real pela relação entre as esferas particulares e os determinantes estruturais do mesmo na constituição da esfera da totalidade social. Dessa forma, classificamos nosso trabalho como teórico-bibliográfico e documental. Num primeiro momento da pesquisa, contextualiza-se o conjunto de fatores históricos, políticos, econômicos e culturais, imediatamente anteriores aos primeiros anos da União Soviética, onde o referido autor construiu sua obra. Prossegue-se com a trajetória biográfica de Makarenko. Adiante, encaminha-se com a análise das obras: **Poema Pedagógico; As Bandeiras nas Torres; Livro dos Pais; livro Problemas de La Educación Escolar Sovietica** e o texto **Metodologia para La Organización del Proceso Educativo**; e ainda outros artigos, textos e conferências que selecionamos do autor. Dessas obras, extraem-se as principais categorias de Makarenko para análise: a coletividade, a disciplina, a autodisciplina, a auto-organização, a renúncia, a exigência e a perspectiva. Além disso, faz-se um exame dos princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, relacionando-os às categorias supracitadas. Ao fim do estudo, conclui-se que Makarenko cumpriu um papel significativo na formação inicial desse novo modelo de homem: mesmo com resquícios da influência escolanovista e do pragmatismo, todavia, ao contrário dessas correntes, pregava que o processo educativo é feito pelo próprio coletivo em detrimento das vontades individuais. Embora haja intensidade e fecundidade em sua concepção pedagógica, considera-se que sua proposta educacional, que objetivava a formação do homem novo e pleno de todas as suas potencialidades, pondera-se e ressalva-se que Makarenko sinalizava a favor da divisão do trabalho, o que certamente aproxima suas elaborações da concepção de trabalho, não como ato potencializador da totalidade da atividade humana, mas fragmentado em trabalho manual e intelectual, distanciando-se da perspectiva ontológica marxiana-lukacsiana.

Palavras-chave: Makarenko; Educação; Coletividade; URSS.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo investigar la concepción pedagógica de Anton Semionovich Makarenko, el examen de sus categorías a la luz de la perspectiva ontológica. El objetivo general es examinar el proceso educativo inscrito en la teoría y la práctica pedagógica, sintetizada por la categoría de la colectividad, lo que sería una nueva relación entre teoría y práctica, en busca de una educación social que el objetivo de formar al hombre nuevo a la nueva sociedad soviética. Analizado desde la perspectiva de nuestra ontología lukacsiana objeto-marxista, donde se busca desentrañar la verdadera relación entre la esfera privada y los determinantes estructurales de la misma constitución en el ámbito de la totalidad social. Por lo tanto, podemos clasificar nuestro trabajo como teórico, bibliográfico y documental. Al principio, la investigación, contextualiza el conjunto de factores históricos, los derechos políticos, económicos y culturales, inmediatamente antes de los primeros años de la Unión Soviética, donde este autor ha construido su obra. Se continúa con las historias de vida de Makarenko. Se está moviendo adelante con el análisis de las obras: Poema Pedagógico, Banderas en las Torres, el Libro de los Padres; libro Problemas de la Escuela Soviética de La Educación y Metodología de texto para la Organización del Proceso de Educación, y aún otros artículos, textos y conferencias seleccionado el autor. Estas obras se extraen de sus categorías Makarenko principales para el análisis: la colectividad, la disciplina, la auto-disciplina, auto-organización, la exigencia de renuncia y perspectiva. Por otra parte, es un examen de los principios filosóficos y pedagógicos del *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST* que se conectan con las categorías anteriores. Al final del estudio concluyeron que Makarenko desempeñado un papel importante en la formación inicial de este nuevo modelo de hombre, incluso con restos de la nueva escuela y la influencia del pragmatismo, sin embargo, a diferencia de estas corrientes predicaban que el proceso educativo se lleva a cabo por el colectivo a expensas de las voluntades individuales. Pero a pesar de toda su intensidad y la fecundidad de su diseño instruccional, se considera que su propuesta educativa tiene por objeto la formación del hombre nuevo y completo de todo su potencial, pesa y se insiste en que Makarenko, indicó a la división del trabajo, que sin duda se acerca a sus elaboraciones de los trabajos de diseño, no actúan como un potenciador de la actividad humana, pero roto en el trabajo manual e intelectual, lejos de la perspectiva ontológica marxista-lukacsiana.

Palabras clave: Makarenko; La Educación; La colectividad; La Unión Soviética

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A GÊNESE DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE MAKARENKO.....	22
2.1 As contribuições das concepções educacionais dos pensadores russos antes do período revolucionário para a formação de uma pedagogia socialista.....	22
2.2 Makarenko: vida e obra.....	33
3 A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DE MAKARENKO: RASTREAMENTO DAS PRINCIPAIS CATEGORIAS.....	39
3.1 A principal categoria: a coletividade.....	42
4 A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DE MAKARENKO ESPECIFICAMENTE NO MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA.	66
4.1 Primeiras pistas de como a concepção pedagógica de Anton S. Makarenko chegou ao Brasil.....	67
4.2 Makarenko nos princípios filosóficos e pedagógicos do MST.	76
4.3 Os Novos Paradigmas da Educação na concepção educativa do MST.....	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS	109

1 INTRODUÇÃO

Nossa dissertação de mestrado é resultado de uma pesquisa teórico-bibliográfica sobre a concepção pedagógica do pedagogo soviético Anton Semionovich Makarenko (1888-1939). Estamos integrados a outros estudos que vêm sendo encampados coletivamente, com bastante empenho, por outros membros e pesquisadores do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário da Universidade Estadual do Ceará (IMO/UECE); do Eixo Marxismo e Formação do Educador, do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, da mesma Universidade (CMAE/UECE); bem como da Linha de Pesquisa Marxismo, Educação e Lutas de Classes, da Universidade Federal do Ceará (E-Luta/UFC).

Cerramos fileiras, em conjunto, visando fazer um reordenamento das concepções pedagógicas dos pedagogos soviéticos, como Makarenko e Pistrak, inspirados em trabalhos que fazem a recuperação de base ontológica marxiana-lukacsiana, por exemplo, na obra dos integrantes da Psicologia Histórico-Cultural. Muitos são os trabalhos que vêm sendo realizados nesse sentido, dentre eles, podemos destacar as teses das professoras Dr.^a Ruth de Paula¹, da professora Dr.^a Maurilene do Carmo², a dissertação da professora Ms.^a Natália Ayres da Silva³ e a dissertação, em andamento, de Leonardo José Freire Cabó, **Trabalho e Atividade na psicologia de A. N. Leontiev: pressupostos ontológicos e desdobramentos no processo de escolarização da classe trabalhadora**, orientada pela Prof.^a Dr.^a Josefa Jackline Rabelo.

Sobre Pistrak, temos a dissertação de mestrado, em andamento, de Marcel Lima Cunha, com o título provisório: **A Educação Corporal nos Fundamentos da Escola Soviética: uma análise à luz da teoria marxiana**, orientada pela Prof.^a Dr.^a Betania Moreira de Moraes. Vale ressaltar que este trabalho é parte integrante do esforço empreendido em nossa dissertação de mestrado de dar conta dos pressupostos teóricos dos autores da pedagogia soviética. Nossas dissertações vêm de uma ramificação do trabalho realizado pelas

¹ Tese intitulada: **A catatão de lixo e a (de)formação da criança como ser social**, defendida em 2006, na UFC, tomando por base os estudos de Leontiev sobre a atividade e a formação do sujeito na Psicologia Histórico-Cultural.

² Tese intitulada: **Vigotski: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho**, defendida igualmente na UFC, em 2008, sob orientação da Professora Susana Jimenez e a coorientação da Professora Sueli Terezinha Martins, tendo, como objetivo, central recuperar a categoria trabalho no constructo vigotskiano.

³ Dissertação intitulada: **Trabalho e Linguagem na obra de A. R. Luria: um estudo à luz da ontologia marxiana**, em 2011, orientada pela Prof.^a Ph.D. Maria Susana Vasconcelos Jimenez e coorientada pela Prof.^a Dr.^a Betania Moreira de Moraes.

nossas orientadoras, professoras Dr.^a Ruth Maria de Paula Gonçalves e professora Dr.^a Betania Moreira de Moraes, que coordenam os grupos de estudos Defectologia de Vigotski e Psicologia Histórico-Cultural e Educação: estudos na perspectiva da ontologia lukacsiana; coordenados, o primeiro, pela mesma professora; e o segundo, também por esta, junto à Professora Ruth de Paula.

O terceiro capítulo do presente estudo tem, como referência, a tese da Prof.^a Dra. Josefa Jackline Rabelo, cujo título é **A Pedagogia do Movimento Sem Terra: para onde aponta a proposta de formação de professores do MST?**, defendida em 2005 e orientada pela Prof.^a Ph.D. Maria Susana Vasconcelos Jimenez.

O Grupo de pesquisa Ontologia Marxiana e Educação⁴, coordenado pelas professoras Dr.^a Josefa Jackline Rabelo e professora Dr.^a Maria das Dores Mendes Segundo, pois deu-nos a oportunidade de nos aprofundarmos nos estudos marxistas, uma vez que já tínhamos um conhecimento curioso de Marx e da literatura marxista. A afinidade pessoal sobre a revolução russa e o projeto revolucionário comunista levou-nos ao estudo do pedagogo soviético Anton S. Makarenko.

Para realizarmos a pesquisa, centramos nossa análise na perspectiva marxiano-lukacsiana, objetivando o exame das categorias elaboradas por Anton Semionovich Makarenko. Ressaltamos a importância da relevância do referencial marxista alicerçado na perspectiva ontológica, por considerarmos que os fundamentos marxianos são essenciais para a compreensão da totalidade social. Nesse sentido, nossos argumentos encontram-se diametralmente opostos às interpretações de caráter economicista, determinista, positivista e dogmático da obra de Marx, fundadas no imperialismo gnosiológico ou epistêmico que dominou os estudos marxianos no período histórico vivido.

⁴ O Grupo vincula-se à Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, e mantém intercâmbio direto e orgânico com o Grupo de Pesquisas Trabalho, Educação e Luta de Classes, do Centro de Educação da UECE/Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário/ IMO, também vinculado ao Mestrado Acadêmico em Educação da mesma Universidade, cadastrado, desde o ano de 1999, junto à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UECE e ao CNPq. Exibindo caráter rigorosamente interinstitucional, o Grupo toma, por base, a ontologia marxiana/lukacsiana, tratando a educação em sua dimensão onto-histórica e articulando a política educacional vigente à crise estrutural do capital, nos termos postos por István Mészáros. Aponta, nesse sentido, para a superação do capital, examinando, assim, os elementos constituintes da teoria da transição ao socialismo. A esse grupo vinculam-se duas linhas de pesquisa intimamente articuladas: a primeira, tratando dos fundamentos e implicações do Movimento de Educação para Todos; e a segunda, tomando a problemática da formação docente na perspectiva da crítica marxista aos paradigmas da pós-modernidade. O Grupo vem despertando o interesse de um número significativo de estudantes de cursos diversos da UFC e da UECE (História, Filosofia e Serviço Social, por exemplo), evidentemente, com predominância para o Curso de Pedagogia, em tomar parte, na condição de bolsistas de iniciação científica, nas atividades investigativas, como nos grupos de estudo realizados nesse espaço. O Grupo conta, por fim, com um projeto de pesquisa devidamente cadastrado junto à UFC e à UECE, com o qual colaboram bolsistas de iniciação científica, mestrands e doutorandos.

A justificativa desta pesquisa está posta por examinar a teoria e a prática pedagógica do pedagogo soviético Anton Semionovich Makarenko. Para tanto, ressaltamos que, na década de 20, Makarenko começa, aos 32 anos, a fixar os parâmetros que revelariam uma nova relação, entre a teoria e a prática, da dialética do processo pedagógico. Essa nova relação constitui, nesse sentido, uma proposta de escola que passe a ser uma **coletividade** total e única, na qual teriam que estar organizados todos os processos educativos, e, cada membro dessa coletividade, deveria sentir, forçosamente, sua dependência com relação a ela.

Essa proposição original, que deriva de uma compreensão de sociabilidade sem classes (ou na construção desta), está diretamente ligada à reestruturação cultural proposta pela revolução socialista, baseada na proposta leninista. Para Luedemann (2002), a proposta e o conceito de coletividade em Makarenko vão além daquela contida na escola do trabalho, uma vez que Makarenko teve, como principais referenciais teóricos, Lênin e Krupskaja⁵ na concepção de tais conceitos.

Listamos, a seguir, as obras de Makarenko, algumas traduzidas para o português e publicadas em Portugal e no Brasil, outras sem tradução para o português, mas traduzidas dos originais em russo para o espanhol, pela editora Editorial Progreso de Moscou. Esse levantamento de sua bibliografia, feita por nós, apoiou-se na nossa imersão nos próprios livros do autor e na listagem feita por Luedemann (2002).

O livro *Anton Makarenko – su vida y labor pedagógica – artículos, charlas, recuerdos*, compilado por Medinski (encontra-se sem data de publicação), provavelmente entre as décadas de 50 e 70, foi traduzido do russo para o espanhol por Joaquín Rodríguez, e consta uma apresentação de E. Zhúkov. Vale ressaltar que nós encontramos, ao final do livro, um breve compêndio bibliográfico.

Também encontramos o mesmo compêndio em outra obra pesquisada, *Anton Makarenko – su vida y labor pedagógica*, provavelmente obra baseada na primeira que citamos, e compilada por Kudryashova, em 1975, com prefácio e esboço biográfico de Kumarin e apresentação de Kuleshov, traduzido do russo para o espanhol por Joaquín Rodríguez.

Segue abaixo o referido breve compêndio bibliográfico tal qual no original

⁵ Vale ressaltar que, de acordo com Capriles (1989), Krupskaja também sofreu influência dos ideais escolanovistas em sua concepção pedagógica, tendo se debruçado sobre os estudos de Dewey e William James, todavia, diferenciando-se dos métodos liberais individualistas pelo desenvolvimento de métodos baseados na coletividade.

I.OBRAS DE ANTON MAKARENKO

a. Obras

Obras. Colegio de redacción: I.Kaírov, G. Makárenko y E. Medinski. Moscú. Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, 1950-1952.

T.1. Poema pedagógico.

T.2. Marcha del año 30. Novela corta FD-I. En tono mayor. Novela corta. Pieza.

T.3. Banderas em las torres. Novela corta.

T.4. Libro para los padres. Conferencias sobre educación infantil. Charlas acerca de La educación familiar.

T.5. Problemas generales de la teoría pedagógica. La educación en la escuela soviética.

T.6. El honor. Novela corta. - Un carácter de verdad. Guión literario. — En comisión de servicio . Guión literario.

T.7. Publicística. - Relatos y ensayos. - Artículos sobre literatura y reseñas. - Epistolario con Máximo Gorki.

b. Obras escogidas.Recopilaciones.

Marcha del año 30. Moscú-Leningrado, GIIL, 1932.

Poema pedagógico. P. I. III. Goslitizdat, 1934-1936.

Libro para los padres. Moscú. Goslitizdat, 1937.

Banderas em las torres. Novela corta en 3 partes. Moscú. Goslitizdat, 1939.

Conferencias para los padres. Bajo la redacción de G. Makárenko y V. Kolbanovski. Editorial Pedagógica de Moscú, 1940.

Obras pedagógicas escogidas. Artículos, conferencias y charlas. Bajo la redacción general de E. Medinski y N. Svadkovski. Editorial Pedagógica de Moscú, 1947.

Conferencias sobre educación infantil. Bajo la redacción de G. Makárenko y V. Kolbanovski. Editorial Pedagógica de Moscú, 1947.

Metodología para la organización del proceso educativo. Redacción y prefacio de G. Makárenko. Editorial de las Reservas de Trabajo. Moscú, 1947.

Obras pedagógicas. Edición de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR. Moscú-Leningrado, 1948.

Problemas de la educación escolar soviética. Bajo la redacción de G. Makárenko. Edición de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR. Moscú, 1949.

Algunas conclusiones de mi experiencia pedagógica. Bajo la redacción de G. Makarenko. Edición de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR. Moscú, 1950.

Súbre la educación comunista. Obras pedagógicas escogidas. Editorial Pedagógica de Moscú, 1952.

II.LIBROS ACERCA DE ANTON MAKARENKO

E. Medinski. Antón Semiónovich Makárenko. Su vida y creación pedagógica. Prefacio de Galina Makárenko. Edición de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR. Moscú-Leningrado, 1949.

A. Ter-Guevondíán. El sistema pedagógico de Antón Makárenko. Editorial "Pravda". Moscú, 1949.

E. Balabanóvich. Antón Makárenko. Ensayo acerca de su vida y creación. Goskultprosvetizdat. Moscú, 1951.

Y. Lukín. Antón Makárenko. Ensayo crítico-biográfico. Editorial "El Escritor Soviético". Moscú, 1954. (KUDRYASHOVA, 1975, p. 326-327).

Já a partir das pesquisas de Luedemann (2002, p.425-427), temos uma lista por ordem cronológica das obras a seguir:

1. A Marcha dos anos 30 (publicada em 1932). Reportagens sobre a vida na Comuna Dzerjinski, escritas em 1930.
2. A experiência metodológica na colônia infantil de trabalho (escrita em 1931 e 1932).
3. FD-1 – Novela em que descreve mais uma etapa da Comuna Dzerjinski, escrita em 1932.
4. Poema Pedagógico – 3 volumes – sobre a experiência da Colônia Gorki, escritas entre 1933 e 1935 e publicados entre 1934 e 1936, no Almanaque Ano Dezessete, por Gorki.
5. Tom Maior – peça de teatro escrita em 1933 e enviada a um concurso nacional de peças teatrais. Publicada em 1935.
6. Metodologia para a organização do processo educativo – conferências escritas em 1935 e publicadas em 1936.
7. Conferências sobre educação infantil – orientação aos pais sobre a educação dos filhos, escrito em 1937.
8. Livro dos pais – orientação da educação familiar para a constituição da coletividade familiar. Volume I, publicado em 1937; volume II, escrito em 1939, sobre a educação moral e política; planejamento dos volumes III, sobre a educação através do trabalho e a orientação profissional, e IV, sobre a necessidade de educar o ser humano para ser feliz.
9. A felicidade – artigo literário polêmico, em estilo de crônica, publicada em 1937.
10. A honra – romance escrito em 1934 e publicado, em partes, em 1937 e 1938, na revista Outubro.
11. Os anéis de Newton – iniciado em 1938, discute os defeitos e a dignidade da pessoa humana.
12. Problema da educação escolar soviética – conferências para educadores, publicadas em 1938.
13. Bandeiras nas Torres – romance sobre a experiência na Comuna Dzerjinski (1928-1935) – volumes I e II (publicados em 1939).
14. Aprender a viver – novela que dá sequência ao Poema Pedagógico.
15. Um caráter verdadeiro – roteiro cinematográfico, finalizado em 1939.
16. Em comissão de serviço – roteiro cinematográfico, finalizado em 1939.
17. Da minha experiência de trabalho – conferência, publicada em 1939.
18. As minhas concepções pedagógicas – conferência, publicada em 1939.
19. Cartas e artigos – publicadas após a morte de Makarenko. Destaque ao conjunto de cartas entre Makarenko e Gorki, publicadas em 1950.

Obras selecionadas de Makarenko

1. Problemas da educação escolar – compilações e comentários de M.D. Vinogradova. Moscou, Edições Progresso, 1986.
2. Problemas de La educación escolar soviética – compilações de V. Aranski e A. Piskunov. Moscú, Editorial Progresso, s/d.

Obras sobre Makarenko

1. CAPRILES, René. O caminho de um pedagogo soviético: centenário do nascimento de Makarenko. Rio de Janeiro, Caderno Rio Arte, ano 1, nº 1, 1988.
2. _____. Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo, Scipione, 1989.
3. KUMARIN, V. Anton Makarenko – su vida y labor pedagógica. Moscú, Progresso, 1975.
4. LUEDEMANN, Cecília da Silveira. Makarenko: a escola como

coletividade. (Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1994). (LUEDEMANN, 2002, p.425-427, grifos do autor).

Muitos dos textos de Makarenko, estudados por nós nesta pesquisa, foram os que Luedemann (2002) anexou ao final de seu livro **Anton Makarenko – vida e obra – pedagogia na revolução**. Salientamos que, sem as fontes já destacadas por Luedemann, seria muito mais difícil prosseguir com nossa pesquisa nesse curto espaço de tempo de dois anos para término do mestrado, uma vez que esses textos, anexos no final do seu livro, são traduções em português dos originais. Luedemann publica os seguintes textos: **Objetivos da educação, Metodologia para a organização do processo educativo, A família e a educação dos filhos, A educação na família e na escola, As minhas concepções pedagógicas, De minha experiência de trabalho**, que são conferências, entrevistas e informes dados por Makarenko, grosso modo, entre os anos de 1931 e 1939.

Durante a pesquisa, tivemos acesso aos livros publicados em espanhol, compilados e organizados por estudiosos russos, como Kumarin, Medinski, Kudryashova, e sua esposa Galina Makarenko, que se tratam provavelmente dos originais os quais Luedemann (2002) fez a tradução, já que são traduções originais da Editorial Progreso de Moscou, impressos inclusive em espanhol na própria Rússia, como consta nos diversos livros.

Outra obra, **Problemas de La Educacion Escolar Soviética**, publicada pela editora Editorial Progreso na década de 60, organizada por V. Aranski y A. Piskunov, além das conferências que deram origem ao livro original publicado em vida por Makarenko, em 1938, traz o texto **Metodologia para La Organizacion del Proceso Educativo** no original.

No entanto, encontramos divergências entre **Metodologia para La Organizacion del Proceso Educativo** original e o texto publicado por Luedemann (2002), uma vez que, nesta, observamos omissões de vários parágrafos e não sabemos se, intencionalmente ou não. É importante destacar que a obra **Metodologia para a organização do processo educativo** (tradução para português) é um texto fundamental, pois sistematiza, de forma sintética e didática, suas categorias, pois seu original são suas próprias conferências, desse modo, essencial na compreensão das mesmas.

Os tópicos abaixo, que constam no texto original, **Metodologia para La Organizacion del Proceso Educativo**, também são omitidos no **Metodologia para a organização do processo educativo** de Luedemann (2002): 4. *La asamblea general*, p.162-165; 5. *El consejo de la colectividad*, p.165-169; 6. *Comision sanitaria*, p.170-174; 7. *Los activistas*, p. 174-177; 8. *Disciplina y regimen interno*, p.177-184; 9. *Correctivos y medidas de influencia*,

p.184-192; 10. *El centro*, p.192-195; 11. *La parte material* p.195-205; 12. *Los educandos novatos*, p.205-212; 15. *El estilo de trabajo com La coletividad*, p.230-232; 16. *El trabajo de los educadores*, p.232-244; 17. *La promoción*, p.244-246; Ressaltamos que as referências citadas não são de desconhecimento de Luedemann (2002), pois constam no seu livro, à página 427, conforme expomos em páginas anteriores desta introdução.

Diante dessa constatação, tivemos que ir além dos textos em português para examinar a teoria de Makarenko. Fizemos comparações entre os textos, considerando sempre como mais próximos dos originais aqueles listados aqui com tradução do russo para o espanhol. Todavia, para alcançar nossos objetivos, trabalhamos em nossa dissertação com os seguintes livros e textos: 1) **Poema Pedagógico**; 2) **As Bandeiras nas Torres**; 3) **Livro dos Pais**; 4) livro *Problemas de La Educacion Escolar Soviética* e o texto *Metodologia para La Organizacion del Proceso Educativo*; 5) o texto **Metodologia para a organização do processo educativo** (texto em português traduzido e publicado por Luedemann em 2002); 6) artigos, textos e conferências: **Objetivos da educação, As minhas concepções pedagógicas, De minha experiência de trabalho; A família e a educação dos filhos, A educação na família e na escola.**

Estudamos **Poema Pedagógico**, da editora Brasiliense, edição de 1985, em três volumes, essa obra é considerada como a maior obra de Makarenko, na qual suas experiências educacionais e humanas, desenvolvidas durante anos na Colônia Gorki, são descritas e analisadas, em profundidade e humanismo, pelo autor. Esse livro foi escrito durante os anos de 1933 e 1935 e publicado, por Gorki, entre 1934 e 1936, no Almanaque Ano Dezessete.

A obra **As Bandeiras nas Torres**, da editora Livros Horizonte de Lisboa, edição de 1977, em dois volumes, traz uma visão romanceada da experiência de Makarenko na Comuna Dzerjinski ocorrida entre os anos 1928-1935, publicados, originalmente, em dois volumes, em 1939. **Livro dos Pais**, também da editora Livros Horizonte de Lisboa, edição de 1981, em dois volumes, é uma obra de orientação e de reflexões do papel da educação para a constituição da coletividade familiar, dividida em quatro volumes, assim distribuída: Volume I, publicado em 1937 e volume II, escrito em 1939, ambos os volumes versam sobre questões relacionadas à educação moral e política; esboços dos volumes III, sobre a educação pelo trabalho e a orientação profissional, e IV, sobre a importância de educar o ser humano para ser feliz, porém Makarenko terminou somente os dois primeiros volumes;

No livro *Problemas de La Educacion Escolar Soviética*, publicado pela editora Editorial Progreso (s/d) organizado, por V. Aranski y A. Piskunov, além das conferências que

deram origem ao livro original, publicado, em vida, por Makarenko, em 1938, tem também o texto *Metodologia para La Organizacion del Proceso Educativo* no original. Esse livro é essencial na nossa pesquisa, tendo em vista que elucidou vários pontos sobre as categorias elaboradas por Makarenko. Esse texto é importante para nós, pois, como já citamos anteriormente, deu-nos suporte aos textos em Português, no qual encontramos divergências em relação ao texto publicado por Luedemann, em 2002. Com efeito, **Metodologia para a organização do processo educativo**, por ser também um texto sistemático e sintético, foi fundamental no percurso de nossas elaborações.

Os outros artigos, textos e conferências, tais como, **Os objetivos da educação**, foram escritos entre 1931 e 1932 e publicados em 1937, inicialmente escrito como um dos capítulos da introdução do livro **A experiência da metodologia de trabalho na colônia de trabalho infantil**. Os textos **As minhas concepções pedagógicas** (sua última conferência e intervenção pública, proferida no Instituto Pedagógico em Kharkov) e **De minha experiência de trabalho** têm máxima importância, pois foram proferidos, respectivamente, em 09 março 1939 e 29 março 1939, às vésperas da sua morte, ocorrida em 1º de abril de 1939, neles temos esclarecimentos e críticas de Makarenko sobre sua própria obra.

Ainda como suporte aos textos originais, contamos com os seguintes livros e textos: 1) *Anton Makarenko – su vida y labor pedagógica*, da editora Editorial Progreso de Moscou, edição de 1975, compilado por Kudryashova, e com um esboço biográfico de Kumarin; 2) *Anton Makarenko – su vida y labor pedagógica – artículos, charlas, recuerdos*, compilado por Medinski, da editora Editorial Progreso de Moscou, cuja edição encontra-se sem data de publicação, e contendo apresentação de Zhúkov; 3) *La colectividad y la educación de la personalidad de Anton Makarenko*, da editora Editorial Progreso de Moscou, edição de 1977, compilado por Kumarin; 4) **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista**, da editora Scipione, de São Paulo, edição de 1989, e do autor René Capriles; 5) **Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução**, da editora Expressão Popular de São Paulo, edição de 2002, da autora Cecília Luedemann.

É com base nesses textos citados que desenvolvemos nossa pesquisa, apoiados no referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. Esclarecemos que a abordagem ontológica não só torna irrisória a abordagem gnosiológica, como esclarece Lukács essa afirmação, ao reconhecer que há

[...] muito tempo a gnosiologia foi um complemento e um acessório para a ontologia: sua finalidade era o conhecimento da efetividade existente em si, e por isso a concordância com o objeto era o critério de todo enunciado correto (LUKÁCS apud COSTA, G., 2009, p. 29).

Todavia, Marx rompe com essa postura gnosiológica ao inaugurar a perspectiva onto-histórica:

O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita. A questão: como se pode conhecer a realidade? é sempre precedida por uma questão mais fundamental: que é a realidade? (MARX apud KOSIK, 1976, p. 35).

Em Marx, compreender um objeto, do ponto de vista ontológico, é entender seu ponto metodológico central, ou seja, sua gênese e seu processo de desenvolvimento, “[...] o próprio objeto que fornece o universo categorial para o seu conhecimento [...]” (COSTA, G., p. 30, 2009). Nesse aspecto, tentamos revelar o real enquanto algo existente dentro de nossa sociabilidade. Para a apropriação do conhecimento real, deve-se analisar o objeto, desvelando a “coisa-em-si”. Com efeito, Kosik (1976, p. 9) afirma tal posição ao dizer que o homem é “[...] um ser que age, objetiva e praticamente [...] um individuo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens [...]”.

O trabalho⁶ representa o salto evolutivo entre o humano e os demais seres vivos. De tal modo, defendemos que o trabalho, ato-gênese do ser social, é vontade humana posta em prática, uma vez que “[...] nenhum animal pôde imprimir na natureza o selo de sua vontade. Só o homem pôde fazê-lo.” (ENGELS, 1876, p.7). Diferente dos animais, cuja vida é circunscrita pelos limites impostos pela natureza, o homem torna-se mais humano quanto mais faz recuar as barreiras naturais, conforme explicitou Marx. Nas palavras de Engels (1876, p.6):

Os animais, [...] também modificam com sua atividade a natureza exterior, embora não no mesmo grau que o homem; [...] a influência duradoura dos animais sobre a natureza que os rodeia é inteiramente involuntária e constitui, no que se refere aos animais, um fato acidental. Mas, quanto mais os homens se afastam dos animais, mais sua influência sobre a natureza adquire um caráter de uma ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão.

[...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho. (ENGELS, 1876, p.7).

⁶ Ver mais em: MORAES, B. M. **Trabalho e individuação**. In: FELISMINO, Sandra Cordeiro (et al...) (orgs.). Trabalho e educação face à crise global do capitalismo. Fortaleza: LCR, 2002.

O trabalho é atividade vital consciente, ou seja, diferencia-se das demais atividades vitais dos animais porque é mediado pela consciência. Através do trabalho, o homem transforma o meio natural, promovendo, dessa forma, a criação de suas próprias condições de existência. A transformação do mundo natural em um mundo humano revela a dinâmica autoconstitutiva do gênero humano.

Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida, passo em frente que é consequência da sua organização corporal. Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (ENGELS & MARX, 1846, p.3).

Ressaltamos que o trabalho está vinculado, na sua essencialidade, à criação do novo pelo homem, pois, a cada novo ato de trabalho, cria-se uma nova situação objetivada que, anteriormente, só existia na sua consciência. Ao produzir, incessantemente, o novo, o homem cria novas possibilidades e novas necessidades, bem como são adquiridas novas habilidades e novos conhecimentos. Desse modo, nossa pesquisa fundamenta-se no legado ontológico deixado por Marx e Lukács, através das contribuições de seus intérpretes, pois consideramos que esta é a perspectiva filosófica que supera o modelo filosófico liberal, o qual se afirma em uma propositura subjetiva de cunho eticoutópico.

A partir dessa compreensão, realizamos uma investigação sistemática em torno das principais categorias de Makarenko, tais como, **a coletividade, a disciplina, a autodisciplina e a auto-organização (disciplina consciente), a renúncia, a exigência e a perspectiva**. Direcionando os objetivos traçados, pretendemos responder às seguintes problemáticas: quais foram os fundamentos teóricos que determinaram a concepção teórico-pedagógica de Makarenko? Em que medida as categorias de Makarenko contribuíram para uma educação do homem novo da sociedade soviética? É essa pedagogia, uma pedagogia voltada para a educação comunista? E no Brasil, como se articulam as categorias de Makarenko nos pressupostos teórico-educacionais reivindicados por movimentos sociais, como é o caso específico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras - MST?

Centralmente, nossa hipótese de pesquisa é formulada em torno do fato de que a concepção teórica de Makarenko propôs uma educação tendo como base a **coletividade**, buscando a formação de um homem novo, voltado para a edificação da nova sociedade socialista, visando à elaboração de valores de cunho educativo, que serviria de alicerce para a chegada em uma educação comunista, histórica e social. Todavia, veremos que tal proposta ganhará contornos distintos daqueles inicialmente pensados por Makarenko, pois daquilo que

era revolucionário, num primeiro momento, transformar-se-á e estará a serviço de uma sociedade decadente e distante da sociedade socialista de transição elaborada por Marx. Fundamentados pelo referencial marxiano-lukacsiano, apresentamos, de forma introdutória, a perspectiva teórica de Anton Semionovich Makarenko, a qual será examinada detalhadamente no decorrer dos três capítulos de nossa pesquisa.

A dissertação está organizada em três capítulos, nos quais buscamos alcançar nossa questão central e objetivos propostos. No primeiro capítulo, **A gênese do pensamento pedagógico de Makarenko**, fazemos uma contextualização de como se encaminhava a situação educacional escolar na Rússia, antes da revolução soviética de 1917, resgatando os principais pensadores russos que alimentavam a elaboração teórica do referido período.

Com efeito, nesse capítulo, defendemos que o recorte histórico fez-se necessário pelo fato de que, nesse período, iniciaram-se discussões relevantes sobre educação, as quais desaguarão no momento posterior, influenciando, anos mais tarde, os pedagogos e a educação do período soviético, a exemplo de Makarenko, cujas elaborações serão por nós examinadas, tendo a ontologia marxiano-lukacsiana como fundamento de apreensão do real.

Nesse sentido, apontamos, de início, que a sociedade russa, segundo Reis Filho (2004), nas primeiras décadas do século XIX, era denominada de império russo, regido pelo czar. O Estado era uma poderosa autocracia, nesse sentido, o czar governava, conduzindo uma burocracia politicamente irresponsável, regida pelas relações de nobreza, cuja principal missão chauvinista era a de manter a ordem interna e fazer a guerra de expansão no exterior.

Fizemos um mergulho na história desse período, situando, brevemente, a contribuição de autores⁷ que animaram o debate acerca da educação e suas concepções pedagógicas, evidenciando, ainda, teorias educacionais em voga, as quais foram determinantes no pensamento de tais estudiosos no que se refere à educação. Dentre tais teorias, o movimento escolanovista merece destaque por aglutinar, em torno de si, naquele período, vários educadores russos da época.

Em seguida, apresentamos a biografia do autor, para situá-lo dentro dos acontecimentos históricos que perpassaram sua vida e influenciaram nas suas obras. Para isso, referenciamos-nos em um conjunto de autores relacionados, Capriles (1989); Kumarin (1977); Luedemann (2002); Jimenez (2001); Manacorda (2007); Reis Filho (1983; 2004); Freitas

⁷ Tais autores, como Constantin Uchinski (1824-1870), Tolstoi (1828-1910), Lesgaft (1837-1909), Kapterev (1849-1922), Vakhterov (1853-1924), Tikheeva (1866-1944), Shleger (1863-1942), Chatski (1878-1934), Nadejda Krupskaja (1869-1939).

(2009; 2010); Suchodolski (1977; 2010); Rodr gues (2004); Silva (2008); Lindenberg (1977); Saviani (2011); Lênin (2011) e Santos (2009).

Dentre os principais autores que tratam da obra de Makarenko, podemos citar Capriles (1989), Kumarin (1977) e Luedemann (2002). Evidenciamos que o discurso e análise dos dois primeiros estudiosos da obra do pedagogo soviético são feitos sem críticas ao regime soviético, nem mesmo um contraponto sequer, no entanto, embora a produção de ambos d  conta da obra makarenkiana. Todavia é com Luedemann que pudemos reconhecer uma crítica e uma análise substancial do regime soviético, várias críticas tecidas, principalmente à política estalinista. Com efeito, analisaremos, a partir de tais ressalvas, a concepção de educação em Makarenko, à luz da ontologia marxiano-lukacsiana.

No segundo capítulo, **A concepção pedagógica de Makarenko: rastreamento das principais categorias**, destacamos as principais categorias de Makarenko, a coletividade, a disciplina, a autodisciplina e a auto-organização (disciplina consciente), a renúncia, a exigência e a perspectiva. Para tal tarefa, examinamos as obras de Makarenko listadas no início de nossa introdução, Makarenko (1976; 1980; 1981; 1985; 1986; 1987; 2002; 2010). Além de outros autores já referenciados, tais como Kumarin (1977); Capriles (1989); Luedemann (2002); trazemos também, em nossa análise, as contribuições de: Krupskaia (1978); Belinky (1985); Shuare (1990); Duarte (2000; 2001); Favoreto (2008; 2009); Freitas (2010); Oyama (2010); Tonet (2010).

No terceiro capítulo, **A concepção pedagógica de Makarenko no MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra**, procuramos desenvolver o exame das categorias de Makarenko, inserido no movimento social brasileiro, especificamente no MST. Dentre os autores utilizados no estudo são aqueles que são do próprio MST, tais como, Caldart (2001; 2002; 2003); Stédile (2006); MST (1999; 2004).

Outros estudos abrangem um conjunto de dimensões diretamente ligadas à valorização dos sujeitos envolvidos na luta pela terra e, de um modo ou de outro, na perspectiva do exame de suas propostas educacionais, sejam escolares ou não, são eles: Almeida (2007); Bauer (2008); Cericato (2008); Costa (2001); Costa (2002); Figueiredo (2008); Princeswal (2007); Witcel, (2002); e, pela crítica, trazemos Duarte (2000; 2001); Facci (2007); Oyama (2010). No entanto, é pela crítica ontológica marxiana-lukacsiana que qualificamos o debate de nossas ideias a partir de autores, Rabelo (2005) e Tonet (2010), os quais entendem que o caminho mais adequado para o resgate do caráter revolucionário do marxismo implica em apreender o legado de Marx como uma ontologia do ser social.

2 A GÊNESE DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE MAKARENKO

Seguindo na esteira de Reis Filho (2004) e de sua caracterização do Estado russo imperial e autocrático, verificamos a divisão na qual, de um lado está a nobreza, que concentrava a riqueza e o poder; e, de outro, a massa de camponeses servos⁸, que compunham aproximadamente 90% da população. Os burgueses, os comerciantes, o clero, os funcionários, os quais constituíam as camadas intermediárias, nesse período das primeiras décadas do século XIX, não era significativa em número, dada uma sociedade fundamentalmente agrária e precariamente urbanizada.

Examinando a situação da educação russa czarista e nos apoiando em Capriles (1989), verificamos que, na Rússia, segundo o censo nacional russo de 1897, existiam somente 29% da população composta de homens alfabetizados e 13% em relação às mulheres da totalidade da população. Vale ressaltar que, em lugares como nas repúblicas de Tadjiquistão, Kirguízia e Uzbequistão, o total de analfabetos representava 98% da população.

Sobre as escolas primárias e secundárias, evidenciamos que, até a Revolução de 1917, eram instituições isoladas, e “dirigidas com critérios feudais, que, em termos nacionais, não relacionavam os seus respectivos programas entre si” (CAPRILES, 1989, p.18).

2.1 As contribuições das concepções educacionais dos pensadores russos antes do período revolucionário para a formação de uma pedagogia socialista

Praticamente não existia ensino público, uma vez que, em sua grande maioria, as instituições de ensino eram de propriedade de alguns setores da grande burguesia nas áreas urbanas, por exemplo, a escola dos trabalhadores ferroviários, na qual **Makarenko** irá ensinar. No campo, as escolas eram de propriedade dos latifundiários, somente uma pequena parte era do Estado.

⁸ Nesse momento ainda não se tinha abolido a servidão. Somente em fevereiro de 1861 teremos a abolição de mais de vinte milhões de pessoas.

Como se pode observar, quem controlava as escolas era, majoritariamente, a Igreja, “A Igreja, além de controlar maciçamente a instrução popular, também era proprietária de um significativo número de estabelecimentos educacionais” (CAPRILES, 1989, p.18).

Já o ensino na escola primária clássica, a mais difundida no país, com cerca de 95% dos estudantes, tinha duração máxima de dois a três anos. Quanto ao programa, geralmente todas as matérias eram ministradas por um único professor. Nessas escolas (paroquiais), o ensino se limitava a transmitir o dogma religioso, noções de leitura e escrita, elementos básicos de aritmética e, cotidianamente, o canto religioso. Num pequeno número dessas instituições, para ser mais exato, em apenas 5% do total, segundo as estatísticas oficiais, o ensino perfazia, excepcionalmente, seis anos.

Além desses dados, citados nos parágrafos anteriores, trazemos também alguns dados sobre a educação soviética, por Cezar Ricardo de Freitas (2009). Vejamos a seguir:

De um índice de analfabetismo em torno de 78%, em 1913, reduziu-se para 8%, em 1934. O número de alunos matriculados em escolas primárias e secundárias era cerca de 7 milhões, em 1913, passando para 26 milhões, em 1934 (PINKEVICH, 1937, p. 399). Até o final da década de 1930, nas cidades, implantou-se o ensino geral de 7 anos. Em 1942, este direito foi conquistado no campo e na cidade e o ‘ensino médio geral’ atingiu níveis importantes. Em 1913, havia na Rússia em torno de 290 mil pessoas com instrução superior, em 1975, esse número passou para mais de 32 milhões. Neste mesmo ano a Rússia se orgulhava do fato de que um livro, a cada quatro editados no mundo, era soviético; um cientista, a cada três, e um médico, a cada quatro, também eram daquele país. Além disso, ‘[...] fue liquidado prácticamente el analfabetismo entre la población adulta: se proporcionó instrucción elemental a 50 millones de analfabetos y a 40 millones de personas que apenas sabían leer y escribir’(FREITAS, 2009. p.117-118.)

Diante dessa realidade de milhões de analfabetos, registramos que é Constantin Dimitrievitch Uchinski (1824-1870) o primeiro pedagogo a levantar a questão de uma reforma para a instrução pública em âmbito nacional. **Uchinski** e seus correligionários lutaram, por décadas, por um ensino leigo, desvinculado do comando da igreja. Esse pedagogo vai, inclusive, influenciar Tolstoi (1828-1910), o qual se torna um grande literato russo, mundialmente conhecido por sua obra **Guerra e Paz**. O pedagogo se torna, então, um referencial para Tolstoi, tanto no campo da literatura quanto da educação, como veremos a seguir.

A proposta de Uchinski era de uma reforma democrática no ensino, a qual visava, não somente a criação de um grande sistema público de instrução, mas, especialmente, normalizar a formação de quadros pedagógicos capazes de continuar suas teorias sobre uma antropologia

pedagógica. Uchinski desejava uma educação baseada na cultura popular e nas tradições regionais russas, ou não, ministrada na língua materna de cada povo.

Segundo Capriles (1989), **Tolstoi** (1828-1910) , ao comungar com as ideias de Uchinski, resolveu aplicá-las, abrindo uma escola, em 1859, em sua propriedade, em Tula, a 100 km de Moscou para os filhos dos seus colonos. A escola era gratuita, mas não obrigatória. Além da abertura da escola, Tolstoi escreve uma cartilha (um ABC) para seus alunos, em quatro volumes, contendo noções científicas e contos populares.

Tolstoi, com suas obras influenciadas pelo escolanovismo de Dewey

John Dewey, como um autor de maior representatividade do escolanovismo, tinha uma perspectiva política muito bem declarada: reafirmar o liberalismo para que ele respondesse e, ao mesmo tempo, se adequasse às novas exigências do capitalismo como uma forma, inclusive, de tentar responder às crises desse modo de produção. No entanto, as críticas que realizou sobre a Escola Tradicional, seu caráter erudito, descolada das implicações de uma vida prática, é extremamente contundente e expressa uma concepção de Educação Integrada, que articula o aspecto cultural com as necessidades da sociedade. Essa dimensão de uma Educação Integrada em Dewey foi incorporada pelos autores soviéticos, mas com outro conteúdo para a máxima “educação é vida”; enfatizando a necessidade de que essa educação deveria ter como horizonte a vida na sociedade socialista. Na realidade soviética, a proposta de Educação Integrada, portanto, estava articulada aos desafios de construir o comunismo; este entendido como possível na medida em que o país se modernizasse, superando o atraso em que se encontrava. (FREITAS, 2009, p.182)

Desse modo, o escolanovismo irá influenciar Tolstoi e este será responsável por contribuir para a formação de muitos professores, os quais também se apoiavam, a essa altura, em Emílio, na obra clássica de Rousseau e na educação livre. Sua concepção de criança assemelha-se a de Rousseau, “a criança é perfeita, de acordo com a natureza, e que são os homens e a sociedade que a modificam e corrompem” (CAPRILES, 1989, p.21). Veremos, adiante, que Makarenko irá combater tais concepções rousseauianas.

Abrindo um breve parêntese, e ainda sobre a formação de professores (mas já pós-revolução de 1917), houve, inicialmente, a implantação de “um sistema dual para preparar os professores (escola normal de um ano, para formar os professores de ensino elementar, e institutos de professores para formar os professores do nível elementar superior” (RODRÍGUES, 2004, p.311).

A pedagogia de **Tolstoi** também é influenciada pelo pensamento de **Uchinski**: centrado no aluno; afirmava, ainda, que o professor deveria ser um motivador, nem sempre teve eficácia visto que houve casos “de crianças que freqüentavam muitos anos e não

conseguiam aprender a ler nem a escrever” (CAPRILES, 1989, p.21).

Os educadores progressistas, sucessores de Uchinski e Tolstoi, buscavam uma solução para pôr em prática as ideias de educação liberal para as crianças, apesar de o czarismo ter derrotado a revolução democrática de 1905-1907 e não haver aplicado nenhuma ação a favor da instrução pública.

Muitos educadores se engajaram na luta da instrução pública, entre eles: Piotr Frantsevitch Lesgaft, fundador da educação física científica russa; P. F. Kapterev, pedagogo e psicólogo; Vasili Porfírievitch Vakhterov, pedagogo, criador da “*Cartilha russa*”, conhecida em todo país e que teve 117 edições até 1917, além de escrever também manuais para educação das crianças.

Todavia, foi com E. I. Tikheeva que a pedagogia russa iniciou sua fase de investigar a fundo os atributos da instrução. Sua contribuição, nesse sentido, inicia-se quando a pedagoga apresenta, num encontro de educadores, em Moscou, “uma tese sobre a unidade e a continuidade da educação das crianças em casa, na pré-escola e no primeiro grau” (CAPRILES, 1989, p.23).

Com influência das concepções pedagógicas ainda em voga na Europa e nos Estados Unidos, como a de Dewey e Kerschensteiner, surgiram, às vésperas da revolução, três grandes educadores russos que efetivariam, no ensino russo, a aplicação dos métodos das concepções citadas, deixando de lado as concepções atrasadas e czaristas. São eles: Alexandr Zelenko, engenheiro e professor; Louise K. Shleger, pedagoga e revolucionária; e Stanislav T. Chatski, grande especialista em Dewey e intelectual da educação.

Louise Shleger, em 1905, já havia fundado uma pequena escola para os filhos dos operários, em Shelkovo, subúrbio de Moscou, escrevendo também um manual dedicado aos professores da pré-escola. Segundo Capriles (1989), existiam cerca de 250 professores da pré-escola em toda a Rússia. A pedagoga soviética dava extrema importância ao jogo no ensino pré-escolar, “pois é através dele que se desvenda o mundo interior de cada criança” (CAPRILES, 1989, p.23). Não foi possível saber se Shleger apoiou-se em Montessori para desenvolver essa ideia de uso de jogos na educação, que seriam aplicados nos primeiros anos da educação soviética. Com efeito, o material dourado, é uma criação montessoriana que caracteriza sua contribuição à educação de crianças, valeria verificar e aprofundar um estudo que examinasse o quanto a concepção de jogo, desenvolvida por Montessori, era distinta daquelas aplicadas por Shleger e outros pedagogos russos desse período; mas, aqui, devido ao

recorte do nosso estudo e ao tempo, não iremos nos deter. Ressalvamos apenas que existia um psicólogo russo, Elkonin⁹, que tinha, como objeto de estudo, o jogo.

Podemos ver, abaixo, com Silva (2008), alguns esclarecimentos sobre sua teoria

Desta forma, Elkonin (1969) afirma que o elemento principal nos jogos de ação é o papel do adulto. O jogo de ação desenvolvido é sempre um jogo coletivo. Somente em seus graus mais inferiores de desenvolvimento pode ser individual. No jogo de ação, as crianças correntemente reproduzem o trabalho dos adultos, e este, como é sabido, é sempre coletivo. O jogo coletivo é uma forma de vida coletiva, acessível às crianças de idade pré-escolar. E, sobre a base dos jogos de ação se desenvolvem os de movimentos e os intelectuais com regras. (SILVA, 2008, p.149)

A importância do jogo para o desenvolvimento da criança está reconhecida por todos. Gorki (apud ELKONIN, 1969, p.514) dizia: “O jogo é o meio para que as crianças conheçam o mundo em que vivem e que elas deverão modificar”. Segundo Makarenko (apud ELKONIN, 1969, P.514): “[...] o jogo tem uma significação importante na vida da criança; para ele é tão importante como para o adulto o é sua atividade de trabalho, o emprego”. Elkonin (1969) ressalta que o jogo, e, sobretudo, o jogo de ação, é o meio fundamental para que a criança conheça de uma maneira dinâmica a atividade das pessoas e as relações sociais entre elas. O jogo influi fundamentalmente na formação do aspecto moral da criança, já que é uma prática de conduta baseada em leis morais, em regras das relações entre os que fazem parte no jogo, as quais estão ligadas estreitamente com seus papéis. No jogo é onde as crianças aprendem com mais facilidade a dirigir sua conduta. (SILVA, 2008, p.149)

No jogo se formam tipos mais elevados da percepção, do processo verbal, da imaginação e se efetua o passo do pensamento objetivo a outras formas mais abstratas. Porém, a enorme importância do jogo para o desenvolvimento de todas as facetas da personalidade da criança unicamente pode influir se tem uma boa direção pedagógica (ELKONIN, 1969, p.514-515, apud SILVA, 2008, p.150)

Entretanto, pelo recorte de nosso estudo, não adentraremos maiores análises da relação dos estudos de Elkonin com os demais educadores russos e soviéticos, inclusive Makarenko. Continuamos por reafirmar que Dewey exerceu uma enorme influência entre os educadores russos já citados até aqui, e, inclusive, Alexandr Zelenko, após viajar pela Europa e Estados Unidos e desembarcar em Moscou, no ano de 1904, apresenta informações sobre a concepção deweyana aplicadas em escolas em bairros operários nos EUA.

Assim, com essas informações de Zelenko, Chatski presta declarações sobre os fundamentos pedagógicos das escolas americanas, as quais defendiam a proposta da educação

⁹ Ver mais sobre Elkonin em SILVA, J. C. **Práticas Educativas:** a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural, 2008, 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008; e em LAZARETTI, L. M. **Daniil Borisovich Elkonin:** um estudo das idéias de um ilustre (des)conhecido no Brasil, 2008, 252f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Campus de Assis, Assis, 2008.

como vetor de uma mudança ou reforma social (CAPRILES, 1989). Já em 1906, Chatski, Shleger e Zelenko inauguram o Primeiro Centro de Assistência Social de Moscou, que aglutina várias instituições infantis, constituindo uma escola experimental que desagradou o Czar. Esses mestres foram acusados, pelo governo czarista, de ensinarem para as crianças o socialismo e, por isso, foi determinado o encerramento de suas atividades educacionais e a prisão de Zelenko e Chatski.

Todavia, após dois anos, em 1908, a escola retomou seu funcionamento e, com a Revolução de 1917, conforme exposto anteriormente, tornou-se oficialmente a Primeira Estação Experimental de Educação Pública, e Stanislav T. Chatski tornou-se diretor desta.

Em 1907, como um dos reflexos do “ensaio geral da revolução”, de 1905, o czarismo decretou, formalmente, a obrigatoriedade escolar e criou uma rede escolar primária, até então inexistente; além de autorizar uma Assembleia (Duma), outra reivindicação das elites. O Ministério da Instrução continuou sendo controlado pela Igreja.

As escolas médias privadas, que agrupavam a burguesia liberal, inspiradas pelo **movimento renovador**¹⁰, que se espalhava pelo mundo desde 1900, organizaram uma poderosa associação de professores. A disputa entre o Ministério e a Duma, ou “a luta de classes entre a feudalidade e a burguesia” pelo controle da escola, permaneceu até 1915, quando Iganatev se tornou Ministro da Instrução. Discípulo de Dewey, organizou o Ministério da Instrução numa estrutura modernista, que durou até 1918 (LINDENBERG, 1977, p. 263-264).

A organização dos professores foi um dos grandes dilemas que os bolcheviques tiveram de enfrentar pós-1917, pois, assim como uma grande parte dos intelectuais russos, era uma classe contrarrevolucionária (LÊNIN, 1977, p. 43, 97-08, 145-06 - vol I, apud LINDENBERG, 1977, p.264). A grande maioria dos professores permanecia indiferente aos apelos bolcheviques, recusando-se, durante anos, a colocar em prática as recomendações do partido; numa espécie de “sabotagem pela passividade” (LINDENBERG, 1977, p.264). Outros setores da sociedade russa também enfrentaram esse tipo de problema. Houve resistência de alguns trabalhadores, manifestada na lentidão do trabalho, na despreocupação

¹⁰ Esse movimento renovador, inspirado pelas obras de Dewey, que contestou contundentemente a educação tradicional, dizia, através de Suchodolski, que, diferente da educação tradicional que não centrava a educação no aluno, para Dewey, o aluno “sob pressão do interesse e das dúvidas surgidas no decorrer de questões subjetivamente interessantes, na formulação de problemas, nas reflexões suscitadas pelas dificuldades e pelas observações práticas” (SUCHODOLSKI, 1977, p.56) poderia avançar em seu processo educativo com maior desenvolvimento.

com a qualidade e com a produtividade (REIS FILHO, 1983, p. 60).

A reação dos professores, no entanto, tinha outros argumentos que a simples recusa do ideal revolucionário. Tratava-se de que, nos primeiros anos da Revolução, eram os soviets específicos (“Conselhos para a Educação Popular”) que escolhiam os professores e administravam as escolas. Diante disso, uma parte dos professores reagiu muito mal a essa intromissão das massas nas atribuições educacionais (LINDENBERG, 1977, p. 264).

Contudo, foi com Nadejda Konstantinovna Krupskaja que encontramos as bases e fundamentos da educação escolar soviética. Com efeito, ainda em 1899, período czarista e pré-revolucionário, Krupskaja escreveu o livro **A mulher trabalhadora**, antecipando a discussão do papel da mulher na educação e na vida de um regime socialista, pois, para ela, no socialismo, a mulher “não somente deveria se preocupar em garantir às crianças os meios indispensáveis para a existência, como também, deveria se criar as condições materiais com tudo que fosse necessário para seu desenvolvimento pleno, multilateral e harmonioso” (CAPRILES, 1989, p.24).

Em 1905, mesmo com a derrota da revolução democrática, o czarismo cedeu algumas garantias democráticas, tais como, a da liberdade de imprensa, de reunião e de associação. Desde esse período, Krupskaja escrevia muitos artigos com a problemática da educação. Foi uma das intelectuais mais importantes de sua época, falando, fluentemente, vários idiomas, entre eles, alemão, francês e inglês.

Nadejda Konstantinovna Krupskaja era oriunda da pequena nobreza, embora desprovida, objetivamente, de dinheiro ou de condições financeiras dignas. Nesse sentido, Krupskaja trabalhou muitos anos como governanta e não se descuidava de seu trabalho; à noite, ainda, estudava, formando-se, mais tarde, numa pequena faculdade para mulheres em São Petersburgo.

Examinou as principais concepções pedagógicas de sua época e estudou, detidamente, a obra de Dewey e de outros pensadores escolanovistas, entre eles, Cecil Reddie, da Inglaterra, Edmond Demolins, da França, e Hermann Lietz, da Alemanha. Krupskaja teve influências do pensamento do psicólogo William James, os quais determinavam que a atividade intelectual devia estar subordinada às finalidades da ação. Nereide Saviani (2011) , em artigo recente, trata a questão dos autores que influenciaram Krupskaja

Nos limites deste artigo – e do estudo realizado – não foi possível tratar da interlocução de Krupskaya com a literatura pedagógica de sua época, algo que pudesse indicar se e como se apropriou das contribuições de pedagogos

burgueses e outros. Há passagens em que ela cita John Dewey, William James e outros, em alguns casos até aceitando formulações ou análises. Porém, da leitura que fiz, não depreendo elementos que justifiquem a crítica, por vezes atribuídas a essa autora, de que teria aderido a propostas pedagógicas predominantes nos Estados Unidos da América e que os Programas Oficiais da URSS, elaborados sob sua coordenação, teriam um quê de escolanovismo transplantado. Outra questão digna de estudo e reflexão é a concepção de escola única. A julgar pela formulação de princípios e pelas propostas de organização e funcionamento do sistema de ensino, não se trata de visão de uniformidade e homogeneidade, mas de unidade na diversidade. Ou seja, não há várias escolas dispersas, mas uma escola, com seus vários ramos, modalidades, graus e níveis, articulados por diretrizes comuns, a serem seguidas segundo as especificidades (SAVIANI, N., 2011, p.35)

Quanto a sua opção revolucionária pelo paradigma marxista, Krupskaja formulou seu pensamento para o papel da educação, anunciando que esse processo deveria se “transformar num método científico de produção coletiva fundamentado no trabalho e na autodeterminação dos seus membros” (CAPRILES, 1989, p.25). Veremos, adiante, que será com base no pensamento de Krupskaja que Makarenko irá basear sua concepção pedagógica.

Essa visão inédita do universo social, diretamente ligada à reestruturação cultural, proposta pela revolução socialista, levou muito dos marxistas russos, dentre eles o próprio Lênin¹¹, a considerar, inicialmente, que a escola também era uma superestrutura que refletia a sociedade burguesa e estava, por isso mesmo, destinada a desaparecer, nas formas em que era conhecida. Vejamos, abaixo, o que o próprio Lênin diz sobre isso

E aqui toda a questão está em que, juntamente com a transformação da velha sociedade capitalista, o ensino, a educação e a formação das novas gerações, que criarão a sociedade comunista, não podem ser os antigos. O ensino, a educação e a formação da juventude devem partir do material que nos ficou da velha sociedade. Só poderemos construir o comunismo com a soma de conhecimentos, organizações e instituições, com a reserva de forças e meios humanos que nos ficaram da velha sociedade. Só transformando radicalmente o ensino, a organização e a educação da juventude conseguiremos que os esforços da jovem geração tenham como resultado a criação duma sociedade que não se pareça com a antiga, isto é, da sociedade comunista (LENIN, 2011, p.367).

Por outro lado, a juventude e a nova geração devem saber que a escola não deve apenas ensinar os textos de viés marxistas ou comunistas, e, sim, o conhecimento universal, adquirido e produzido, historicamente, pelo gênero humano. Lênin continua

¹¹ Ver mais em LÊNIN, V. I. **As tarefas das Uniões da Juventude** (discurso no III Congresso de toda a Rússia da União Comunista da Juventude da Rússia – 2 de Outubro de 1920), Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 377-396, abr. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/doc01_41e_2.pdf>. Acesso em 17 fev. 2012.

À primeira vista, naturalmente, surge a ideia de que aprender o comunismo é assimilar a soma de conhecimentos que se expõem nos manuais, brochuras e trabalhos comunistas. Mas isso seria definir de um modo demasiado grosseiro e insuficiente o estudo do comunismo. Se o estudo do comunismo consistisse unicamente em assimilar aquilo que está exposto nos trabalhos, livros e brochuras comunistas, poderíamos obter com demasiada facilidade exegetas ou fanfarrões comunistas, o que muitas vezes nos causaria dano e prejuízo, porque esses indivíduos, depois de terem aprendido e lido aquilo que se expõe nos livros e brochuras comunistas, seriam incapazes de combinar todos esses conhecimentos e não saberiam agir como o exige realmente o comunismo (LENIN, 2011, p.367-368).

O mais importante para Lênin, e, posteriormente, veremos que também para Makarenko, isto é, a questão central é relacionar a teoria e a prática, na busca da formação do novo homem comunista

Um dos maiores males e calamidades que nos ficaram da velha sociedade capitalista é o completo divórcio entre o livro e a vida prática, pois tínhamos livros onde tudo era pintado com o melhor aspecto e estes livros, na maior parte dos casos, eram a mentira mais repugnante e hipócrita, que nos desenhava falsamente a sociedade capitalista. [...] Sem trabalho, sem luta, o conhecimento livresco do comunismo, adquirido em brochuras e obras comunistas, não vale absolutamente nada, porque prolongaria o antigo divórcio entre a teoria e a prática, esse antigo divórcio que constituía o mais repugnante traço da velha sociedade burguesa (LENIN, 2011, p.368).

Portanto, a alardeada morte da escola, na verdade é a morte da dicotomia entre teoria e prática. Em uma passagem do texto de Capriles (1989, p.31-32), podemos esclarecer melhor o que já foi dito

Com a transformação da sociedade burguesa em sociedade socialista, os mais radicais levantaram a hipótese da "morte da escola" do mesmo modo que, na visão de Friedrich Engels (1820-1895), existiria o "desaparecimento gradual do Estado depois da expropriação dos bens da burguesia". Deste ponto de vista, a função escolar se tornaria uma função natural da comunidade de trabalho, e um dia a escola e a fábrica acabariam por coincidir na sua própria existência.

Como mencionado anteriormente, a acusação de que os soviéticos queriam a morte da escola talvez se baseasse nas declarações de Lênin, citadas por nós, no seu discurso: **As tarefas das Uniões da Juventude** - no III Congresso de toda a Rússia da União Comunista da Juventude da Rússia, realizado em 02 de outubro de 1920.

Todavia, percebemos que Lênin, na verdade, questiona o fundamento da velha escola capitalista para a preparação de outra escola de caráter comunista

Que é que devemos tomar da velha escola, da velha ciência? A velha escola declarava que queria criar homens instruídos em todos os domínios e que ensinava as ciências em geral. Sabemos que isso era pura mentira, pois toda a sociedade se baseava e assentava na divisão dos homens em classes, em

exploradores e oprimidos. Como é natural, toda a velha escola, estando inteiramente impregnada de espírito de classe, só dava conhecimentos aos filhos da burguesia. Nessas escolas, a jovem geração de operários e camponeses não era tanto educada como treinada no interesse dessa mesma burguesia. Educavam-nos para preparar para ela servidores úteis, capazes de lhe dar lucros, e que ao mesmo tempo não perturbassem a sua tranqüilidade e ociosidade. Por isso, ao rejeitar a velha escola, propusemo-nos a tarefa de tomar dela apenas aquilo que nos é necessário para conseguir uma verdadeira formação comunista (LENIN, 2011, p.368).

Dessa relação fábrica e escola, veremos nascer a proposta revolucionária da pedagogia do trabalho na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS); todavia, é certo que encontraremos fortes influências de Decroly¹² e Kerschensteiner¹³, este último influenciou vários pedagogos da época que assimilaram “o conceito do ‘trabalho educativo’ ou da ‘formação do homem útil’, mas estes foram rejeitados pelo primeiro comissário do povo para a Instrução, Anatoli Vasili Lunatchárski” (CAPRILES, 1989, p.29).

Entretanto, apesar da rejeição por parte de Lunatchárski, outros educadores soviéticos, como Shulgin e Pistrak, desenvolviam a proposta da escola do trabalho, que não deixava de ter referenciais teóricos dos autores citados no parágrafo acima. Sobre a escola do trabalho, trazemos Santos (2009) , que traz contribuições, em sua dissertação de mestrado, as quais analisa a proposta de Kerschensteiner sobre a escola do trabalho de raiz burguesa liberal

A proposta de Kerschensteiner foi resposta a uma demanda do movimento de unificação escolar burguesa, ou seja, sua concepção de escola do trabalho no que se refere à ligação entre o mundo do trabalho e a educação orientou-se para os princípios da proposta liberal. [...] parte do pressuposto de que as transformações na instituição escolar são determinadas pelo processo de desenvolvimento do capitalismo e por um projeto político burguês. Assim, reitera o argumento do educador russo A. Pinkevich (s/d) que defende uma “escola do trabalho socialista” ou a “verdadeira escola do trabalho”, afirmando que a proposta de Kerschensteiner repõe a dominação de uma classe sobre a outra. [...] A análise de Luzuriaga (1951) aproxima Dewey e Kerschensteiner não somente pelo fato de que ambos são contemporâneos, propõe modificações no interior da escola, mas também e, principalmente, por fundamentarem suas experiências no “princípio ativo”, assim poderiam ser denominadas como manifestações da escola ativa. Entretanto, é necessário ressaltar que para Dewey o trabalho não era o princípio organizador da escola - tal como Kerschensteiner o elegeu - mas era uma ocupação ativa, assim como o jogo. Ambos - jogo e trabalho - foram considerados por Dewey como exemplos de atividades sociais, as quais deveriam compor o currículo, desde que proporcionassem às crianças o desenvolvimento de resultados intelectuais e a formação de tendências sociais (cf. Dewey, 1959) (SANTOS, 2009, p.18; 34).

¹² O. Decroly (1871-1932). Para maiores esclarecimentos sobre os pressupostos do autor, consultar SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 2.^a ed. São Paulo: Centauro, 2004.

¹³ Kerschensteiner (1854-1932), defensor da escola do trabalho. Ver mais em KERSCHENSTEINER, G. 1961. *La escuela del trabajo*. In: L. LUZURIAGA *Ideas pedagógicas del siglo XX*, Buenos Aires, Losada.

Portanto, segundo Santos (2009), tendo por base a citação acima na qual consta Pinkevich, há uma diferenciação que os soviéticos vão tentar fazer sobre a escola do trabalho fundamentada no trabalho sob a nova sociedade socialista, aquela de Kerschensteiner. Para Rodríguez (2004), a nova escola socialista estava centrava no valor educativo do trabalho, ou seja, numa sociedade comunista baseada no trabalho compartilhado e produtivo, portanto, a escola tentava conciliar a formação do indivíduo à formação socialista.

Até aqui, assinalamos que a educação russa, anterior ao período da revolução socialista de 1917, estava, ainda, em regime de consolidação, lutando por estabelecer-se dentro de um Estado arcaico e autocrata, muito distante da realidade alcançada no período posterior, com a revolução socialista de 1917.

Podemos concluir que a educação, na Rússia, no período pré-revolucionário, configurava um embate entre as ideias progressistas, de cunho democrata e escolanovista, de um lado; e a autocracia czarista e sua concepção de educação, de outro. Tais educadores, que nomeamos progressistas, deram significativa contribuição na constituição de um modelo soviético de educação, mesmo que, para isso, se fizesse necessário superar seus limites escolanovistas, que remetem ao liberalismo burguês.

Expusemos, nesse texto, a retirada do processo educacional quanto à transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, particularmente no caso da escola. Na ausência de um sistema educacional russo complexo, universal e público, a exceção à regra viria a conter-se naquelas instituições particulares que estavam a serviço do czarismo e voltadas à formação da nobreza e da burguesia; e, mesmo nestas, os conhecimentos eram passados com uma imensa dificuldade, além de obedecer a certos limites, uma vez que se mantinham tão-somente aqueles conhecimentos que serviam ao projeto de ampliação de lucratividade do capital para a autocracia vigente.

A constituição de um projeto de sistema educacional russo e a tarefa de transmitir os conhecimentos acumulados historicamente pelo conjunto da humanidade, por parte da escola, somente passaria a concretizar-se com o advento da revolução socialista e soviética. Com efeito, as carências e dificuldades, na esfera educacional, constituiriam uma grande lacuna, uma grande ferida no seio da nascente revolução, o que se contrapunha, abertamente, ao princípio da relação entre teoria e prática e estorvaria a constituição de um pensamento crítico e universal, com vistas à formação humana plena e emancipada.

Tal nódulo representaria uma das grandes tarefas para o conjunto de educadores, tais

como Krupskaja, Pistrak e Makarenko, apenas para citar alguns, do período revolucionário soviético, os quais teriam de resolver essa problemática, dentro de uma concepção pedagógica que defendia, como assinala Jimenez (2001), a partir de Marx, uma articulação entre o teórico e o prático, entre a cabeça e a mão humana, em suma, a formação plena, harmoniosamente omnilateral do ser humano. Ou, ainda, como nos diz Manacorda, “um desenvolvimento total completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2007, p.87).

2.2 Makarenko: vida e obra

Anton Semionovich Makarenko nasceu em 13 de março de 1888 na aldeia de Bielópolis, perto de Kharkov, na Ucrânia. Seu pai, Semión Grigórievich, era um operário ferroviário, um pintor, que trabalhava em uma fábrica de vagões, no subúrbio de Kriukov, na cidade de Kremenchug, situada às margens do rio Dnieper, na Ucrânia. De sua mãe, Tatiana Mijáilovna, herda seu otimismo e alegria; ela era uma excelente contadora de histórias, e é dela que nasce a confiança no ser humano.

Aos cinco anos de idade, Makarenko já sabia ler, e preferia livros aos jogos infantis. Por seis anos, ele estudou na Escola de Kremenchug, sendo um aluno brilhante e com um grande conhecimento dos clássicos russos e estrangeiros, além de filosofia, astronomia e ciências naturais.

Em 1904, com dezesseis anos de idade, tornou-se professor de crianças na fábrica onde seu pai trabalhava, tendo, ele mesmo, procurado esse emprego. Seu relacionamento com os trabalhadores vai marcá-lo por boa parte de sua vida. Ali, pode entender como funcionava, de perto, a exploração dos trabalhadores; e, partilhando suas lutas pela emancipação social, pode compreender melhor sua própria vida. A revolução de 1905 não marcaria somente Makarenko, mas todos os professores os quais entendiam que a autocracia czarista era o grande inimigo dos povos da Rússia.

Seus colegas professores assinavam o jornal bolchevique, *Novaya Shizn* ("Vida Nova"); à noite, reuniam-se para discutir, acaloradamente, os sucessos que ocorriam na luta dos trabalhadores e, felizes, cantavam hinos revolucionários.

Em 1911, com a finalidade de tirá-lo da sala de aula, mas também com o intuito de ser observado melhor pelas autoridades, foi nomeado inspetor escolar na aldeia da estação

ferroviária de Dolinskáia. Makarenko, todavia, não deixou de influenciar os estudantes com suas concepções educacionais.

Em certa ocasião, fez uma apresentação para comemorar a expulsão pelos russos das hordas de Napoleão. Makarenko preparou um espetáculo teatral que mobilizou, não somente as crianças e os estudantes do povoado, mas os adultos também. Durou toda uma noite, no qual arderam, nas estepes ucranianas, as chamas de barris de alcatrão, até o amanhecer, e ouviam-se o trovejar de “canhões” e os gritos da vitória dos vencedores.

As "ações militares" terminaram apenas ao nascer do dia, quando, sob os gritos de júbilo dos vitoriosos e do público, conduziram, para a escola, as colunas dos inimigos derrotados e capturados.

Do mesmo modo, era durante as noites que Makarenko fazia seu verdadeiro trabalho: reunia-se em torno de um círculo de tendências revolucionárias, composto por intelectuais e trabalhadores ferroviários, os quais, aos domingos, se encontravam num bosque perto da estação. Em 1914, ingressa no Instituto Pedagógico de Poltava, concluindo seus estudos em pedagogia, no verão de 1917, brilhantemente, ganhando, inclusive, uma medalha de ouro do instituto, a recomendação de ensinar e a habilitação para a direção de escolas secundárias.

Durante esse período, enviou uma pequena história literária para que Máximo Gorki avaliasse, no entanto, este, ao devolvê-la, incluiu uma anotação que dizia que a história estava escrita debilmente, e que o personagem principal (um Pope¹⁴) não tinha nem dramatismo nem sofrimento desenvolvidos claramente, além de que, a descrição de fundo e o diálogo entre as personagens, não eram interessantes. Gorki, então, solicita a Makarenko que procure escrever outra coisa, a fim de que ele, novamente, viesse avaliar. Graças a resposta sincera de Gorki, ele banuiu, de sua mente, os sonhos literários. Foi naquela época, que ele também estudou Marx, Engels, e vários pensadores revolucionários.

Com a Revolução de Outubro tudo se modificou. Nesse sentido, vale ressaltar que havia um grande problema a ser enfrentado pelos educadores russos: o analfabetismo. Em 26 de março de 1919, Lênin assinou o decreto "Sobre a liquidação do analfabetismo", o qual, segundo Capriles (1989, p.30)

obrigava toda a população com idade compreendida entre os 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. O Estado soviético não só obrigou as pessoas a estudar, mas também criou todas as condições necessárias para que

¹⁴ POPE: nome dado aos padres na Igreja Ortodoxa Russa.

isto acontecesse. Por exemplo: para todos os que estudavam, a jornada de trabalho foi reduzida em duas horas diárias, com a completa conservação do salário.

Houve, por três anos, um intenso combate, ocorrido na região de Kremenchug. Mesmo assim, o Conselho de Comissários do Povo reorganizou todas as instituições educacionais da região de Kharkov, nomeando Makarenko como responsável pela escola primária de Poltava. Durante a guerra civil, ocorrida entre 1918 e 1920, em meio a catástrofes, houve intensa produção cultural, conforme nos relata Capriles (1989, p.32)

Logo após a criação do Estado socialista, o país atravessou uma segunda crise econômica, agravada, posteriormente, pela eclosão de uma guerra civil (1918-1920), obrigando os soviéticos a mobilizar todas as forças humanas e materiais para a defesa da nação. Ainda assim, o governo soviético determinou que o segundo maior orçamento estatal fosse aplicado na instrução popular; somente o exército teve prioridade absoluta nas despesas provocadas pela guerra e suas seqüelas devastadoras. Em plena catástrofe, no auge da guerra civil, foram editados 115 títulos das obras clássicas da literatura russa, com uma tiragem de seis milhões de exemplares.

Ainda sobre a guerra civil na Rússia revolucionária, podemos perceber o quanto o chamado Comunismo de Guerra influenciou Makarenko; o quanto os resquícios e desdobramentos da Guerra Civil geraram influências na pedagogia de Makarenko, tendo em vista a organização de vida e morte contra a contrarrevolução e invasão de tropas estrangeiras. Foram tomadas ações emergenciais para garantir recursos no financiamento do Estado, tais como: a estatização de indústrias que tivessem mais de cinco operários, as colheitas dos camponeses deveriam ser entregues ao governo soviético. Conforme a resistência dos camponeses para entregar as colheitas, a Theca, a polícia política, ia sendo chamada para cumprir as ordens e encontrar a produção escondida. Reis Filho (1983), sobre isso

Nesse período, a produção industrial entrou em declínio; em 1920, correspondia a 18% da produção de 1913; e a agrícola, a 30%. A fome sobreveio em 1921. A guerra civil acarretou 8 milhões de mortos, na luta ou vítimas da fome, do frio e das epidemias (REIS FILHO, 1983, p. 90).

Como uma das consequências terríveis dessa guerra civil, temos o abandono de milhares de crianças, muitas caindo na criminalidade e negligência. Diante de quadro tão grave, Makarenko propõe uma alternativa, fundando, entre os edifícios de uma fazenda em ruínas, uma instituição modelo para o apoio, o recolhimento e a educação de tais crianças, vítimas do abandono, a qual viria a ser chamada de **Colônia Gorki**. Sobre o prédio que servirá de instalação da Colônia Gorki, podemos ler uma descrição:

Antes da Revolução existia aqui uma colônia de menores delinquentes. Em 1917 ela se dispersou, deixando atrás de si bem poucos vestígios pedagógicos. A julgar por esses vestígios, preservados em surrados livros-

didáticos, os diretores pedagógicos da colônia eram velhos militares, ao que parece oficiais de baixa patente reformados, cujas obrigações consistiam em vigiar todos os passos de cada um dos seus educandos, tanto no trabalho como nas horas de recreio, e à noite dormir no aposento contíguo. Pelos relatos dos camponeses vizinhos podia-se deduzir que a pedagogia desses “tios” não primava pela complexidade. A sua expressão exterior se limitava a um instrumento da simplicidade de um porrete (MAKARENKO, 1985, p.16).

Após a Revolução de Outubro, a luta contra a delinquência juvenil teve dois componentes intimamente ligados: o futuro de centenas de milhares de crianças e um problema educacional que exigia uma resposta rápida, prática. Para os bolcheviques era uma responsabilidade social. Todas as instituições estavam superlotadas, faltavam recursos e alimentos e bens industriais de todo tipo. No entanto, o Commissariado do Povo de Saúde Pública criou, em 1918, sucessivos decretos para garantir alimentação infantil em cada território. A distribuição e a luta para tirar as crianças da fome e da miséria foram ordenadas à Vetcheká ou Tcheká, e, como o tempo era o inimigo principal, Felix Dzerzhinsky foi responsável pela criação do "Detkomissia", ou Comissão para as crianças.

Dada a urgência na resolução dessa grande calamidade, o Commissariado do Povo da Educação (Narkompros) não conseguiu, por si só, resolver a terrível situação, sendo necessária a objetiva colaboração de todos os quadros soviéticos. Com efeito, foi criada uma comissão ligada ao Comitê Executivo Central, envolvendo, claro, Narkompros e uma comissão que representasse todos os departamentos e as agências pertinentes à resolução do problema.

Desde que a Detkomissia abordou o Komintern (Internacional Comunista), a fim de constituir o fundo de alívio dos famintos na Rússia, as organizações internacionais conseguiram doações de trabalhadores. Em 1920, 300 mil jovens foram retirados das ruas; outros 350 mil entre 1921-1922. Nessa tarefa, participaram, efetivamente, o Exército Vermelho, os sindicatos e as organizações camponesas. Em 1923, já havia sido alojado um milhão de desabrigados, a maioria formada por crianças.

Desse modo, uma vasta rede de instituições educacionais e orfanatos foram, gradualmente, criadas, sendo estabelecidas colônias de trabalho e estudo, bem como comunas da infância de um novo tipo. Um dos educadores presente nessa empreitada foi o revolucionário Anton Semionovich Makarenko.

Já na Colônia Gorki, em meio à grande atividade, em 1923, Makarenko se muda com crianças e jovens para a fazenda Tepke e, posteriormente, para o mosteiro de Kuriag, onde

desenvolveu suas experiências com cada vez mais jovens, em luta constante com os velhos preconceitos burgueses enraizados nas recém-criadas instituições de ensino. Makarenko conseguiu transformar seus educandos em verdadeiros homens novos para a sociedade socialista. Assim descreve, sobre eles, no último volume do seu Poema Pedagógico

Os meus gorkianos também cresceram, espalharam-se por todo o mundo soviético, para mim agora é difícil reuni-los até na imaginação. Como agarrar o engenheiro Zadorov, que se afundou numa das obras do Turcomenistão, como mandar Vershióv, médico do Corpo Especial do Extremo Oriente, ou convidar para um encontro Burún, médico em Iarosláv? Até Nissinov e Zoren, tão garotinhos, até eles voaram embora de mim, vibrando asas, só que suas asas já não são aquelas de antes, as delicadas asas de minha simpatia pedagógica, mas as asas de aço dos aviões soviéticos. E Shelapútín enganava quando afirmava que seria aviador: piloto de avião é também Shurka Jevêli, que não quis imitar o irmão mais velho, que escolheu o caminho de piloto naval no Ártico (MAKARENKO, 1991, p.258).

Como consequência da luta contra os preceitos da educação burguesa, ele deixa a Colônia Gorki, e, com o apoio do Commissariado Extraordinário para Assuntos de Segurança (Vetcheká ou Tcheká), entende que é preciso forjar uma nova escola soviética. Então, escreve uma pré-visualização de suas ideias no livro **A Marcha dos anos 30**, e o romance **FD-1**.

Juntamente com os "tchekistas" (nomenclatura dada aos funcionários da Tcheká), cria a Comuna Dzerzhinsky, em memória de Felix Dzerzhinsky; esse estabelecimento também foi conhecido como Colônia Primeiro de Maio. Ali, ele aplicou seu método, e, com mais tempo, também publicou, durante os anos 1933, 1934, 1935, suas experiências no livro intitulado **Poema Pedagógico**.

Em 1935, **Makarenko** concluiu seu período na direção da Comuna Dzerzhinsky. O partido e o Conselho de Comissários consideraram adequado o monitoramento de todos os trabalhos educativos que estavam sendo gerados para a erradicação da delinquência juvenil, no sentido de desenvolver um curso de ação, em cada evento específico, que envolvesse o assunto. Makarenko, por sua vez, prosseguindo em suas elaborações, nesse mesmo ano, lança uma edição da peça "Tom Maior", enquanto termina a obra **Metodologia para a organização do processo educativo**.

Até 1937, o pedagogo soviético esteve à frente da vice-direção da Seção de Colônias de Trabalho do Commissariado do Povo para Assuntos Internos da Ucrânia. Makarenko desenvolve, em dois anos, uma enxurrada de atividades, com constantes viagens por várias cidades, nas quais se reunia com conselhos escolares, nas instituições educacionais, dando palestras, desenvolvendo manuais, acolhendo os recém-formados das universidades e

explicando-lhes seus métodos.

O resultado desses anos foi a publicação do romance *Bandeira nas Torres*, no qual descreveu suas experiências na Comuna Dzerzhinsky, embora ainda estivesse, gradualmente, sintetizando suas conclusões teóricas. Esse livro será um dos livros utilizados na pesquisa, e, como o **Poema Pedagógico**, é escrito em forma novelesca. Makarenko reafirmará suas categorias mais importantes de forma esparsa ao longo do texto. Aqui, também, teremos dificuldades na compreensão do que é a teoria e do que é o estilo literário.

No panfleto "A honra", ele derramou suas ideias educacionais e estendeu-as para toda a sociedade, conclamando uma renovação na forma de ensino, não especificamente para atender aos chamados menores infratores, mas, na educação de todos os jovens, para a construção de uma nova sociedade, a qual pudesse desenvolver uma nova geração de meninas e meninos a partir de concepções sociais contrapostas à herança maldita recebida do capitalismo. A essa ideia geral, outras mais extensas e bem elaboradas são somadas, posteriormente, culminando com uma produção intitulada **O Livro dos Pais**.

Nesse período, Makarenko edita os artigos literários "Felicidade", "Um caráter de verdade" e "Em missão oficial". Além dos livros, seu projeto educativo pode ser extraído de várias reuniões que decorreram de 1937 a 1939: são oito palestras proferidas em estações de rádio sobre, entre outros temas, o tema da educação na família.

Ademais, os temas de seu projeto educacional, tomavam, por base, conversações com diferentes grupos de professores e coletivos de ensino, cartas, artigos de periódicos, reuniões e respostas para alguns professores, trabalhadores, comunidades, famílias, grupos de mulheres. O conjunto desse material foi recompilado por sua companheira Stajievna Galina Makarenko, também uma educadora, sendo alocado em sete volumes.

Em 31 de janeiro, Makarenko é condecorado com a Ordem da Bandeira Vermelha do Trabalho. Porém, para Anton Semionovich Makarenko, não há mais tempo, com 51 anos, o pedagogo soviético morre dentro de um trem, justamente quando ia ministrar mais um desses pequenos cursos.

3 A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DE MAKARENKO: RASTREAMENTO DAS PRINCIPAIS CATEGORIAS

A pedagogia soviética, referenciada em Krupskaja, e, por sua vez, em Makarenko percebia que a forma de construir o socialismo era através da criação de uma nova base econômica, e da incrementação e fortalecimento do poder operário; mais ainda, e de imediato, era tarefa urgente “educar um novo homem, que pensasse de maneira nova todas as questões, cujos costumes e relações com os demais homens fossem completamente distintos dos do regime capitalista” (FAVORETO, 2008, p.79).

Será em Krupskaja (1978) que Makarenko irá basear sua educação pela coletividade. A referida autora será a que tratará da questão da educação comunista da juventude soviética

Los jóvenes Pioneros se esfuerzan en educar los instintos colectivistas en sus afiliados, acostumbrándolos a compartir las alegrías y las penas con la colectividad, a no separarse de ella y a pensar en que son miembros de la colectividad, se esfuerzan en formar hábitos colectivistas, es decir, el arte de trabajar y actuar colectivamente, de manera organizada, supeditando su voluntad a la colectividad, de llevar a cabo sus iniciativas a través de ella, conquistando la opinión de la colectividad y, por fin, procuran forjar la conciencia comunista de los niños, contribuyendo a que comprendan que son miembros de la clase obrera que lucha por la dicha de la humanidad, miembros del gran ejército del proletariado internacional (KRUPSKAIA, 1978, p.27).

Krupskaja, que estudou diversos autores escolanovistas, irá se diferenciar dos mesmos através do desenvolvimento da educação pela coletividade, em detrimento da educação individualista dos teóricos liberais burgueses.

La educación soviética está orientada a desarrollar las aptitudes de todos los niños, a elevar su actividad, su conciencia y a robustecer su personalidad, su individualidad. Por eso, nuestros métodos de educación son distintos que los de la escuela nacional burguesa, y se diferencian radicalmente de los métodos de educación de los hijos de la burguesía. La burguesía procura hacer de sus hijos individualistas que ponen su “yo” por encima de todo y se contraponen a la masa. Nosotros procuramos hacer de nuestros hijos personas multifacéticamente desarrolladas, conscientes y sanas de cuerpo, que no sean individualistas, sino colectivistas, que no se contrapongan a la colectividad, sino que constituyen su fuerza y acrecienten su importancia. La educación comunista emplea otros métodos. Estimamos que la personalidad del niño sólo puede desarrollarse plena y multifacéticamente en la colectividad. La colectividad no absorbe la personalidad del niño, pero influye en la calidad y el contenido de La educación (KRUPSKAIA, 1978, p.31).

Toda sua proposta, segundo ela própria, será baseada em Lênin. Krupskaja (1978)

salientará essa fundamentação do próprio discurso de Lênin, em 1920, no congresso das Uniões da Juventude Comunista (Komsomol). Vejamos, a seguir

[Lênin] Era partidário de una escuela nueva, socialista. Lenin, alumno de um liceo clásico, prototipo de la vieja escuela secundaria, odiaba a esta escuela divorciada de la vida, donde imperaba el estudio de memoria. Sabía que esta escuela imbuía a los alumnos conocimientos, inútiles en sus nueve décimas partes y tergiversados en la décima parte restante. Exigía que la escuela soviética proporcionara a los educandos lo más necesario y esencial, los fundamentos de las ciencias, que la teoría estuviese estrechamente unida con la práctica y se enseñara a los niños el trabajo manual y el intelectual. Exigía que la escuela soviética no se divorciara de la vida, de la construcción socialista. Lenin deseaba que los alumnos formasen en la escuela una colectividad unida que llevara a cabo trabajo social. De todo ello habló Lenin en el III Congreso del Komsomol en 1920. Todos los escolares de los grados superiores y todos los guías de pioneros y organizadores del Komsomol deben conocer este discurso no de una manera formal, sino para que les sirva de guía para la acción (KRUPSKAIA, 1978, p.61).

Portanto, uma das principais preocupações da educação comunista para a formação multifacetária do homem novo é com a relação teoria e prática. Talvez seja por isso que Makarenko escolhe, ao escrever seu livro **Poema Pedagógico**, sua principal experiência pedagógica dentro da Colônia Gorki, em forma e estilo literários, para mostrar que a educação comunista se confunde com a própria vida.

Por sua vez, Tatiana Belinky, na apresentação do livro **Poema pedagógico** (v.1), pela editora brasiliense (1985), fala-nos que todo o material que dará origem a concepções pedagógicas de Makarenko foi retirado de sua própria vida e de sua própria experiência. Assim, segundo ela, o autor “desvendou o problema da reeducação socialista” e “do nascimento do 'homem novo', e esse novo homem será forjado pelas categorias do coletivo e do trabalho. Reiteramos, também, a dificuldade de extrair a teoria da obra **Poema Pedagógico**, pois, compartilhando a opinião de Tatiana Belinky

O Poema Pedagógico é uma obra artístico-literária singular da criação científica na área da educação. As colocações básicas da sua teoria pedagógica inovadora são apresentadas no livro de maneira não-especulativa, elas nascem do desenvolvimento dos caracteres e personalidades, da dialética das inter-relações do coletivo e dos personagens atuantes no livro, dos conflitos da vida e das situações, numa criativa solução do difícil problema da fusão das imagens artísticas com as colaborações científicas (BELINKY, 1985, p.8).

O próprio Makarenko (2010), como veremos na citação abaixo, dificulta nossa situação, pois, ele mesmo, não afirma, e nem desmente, que seu livro **Poema Pedagógico** seja pura ficção, ou não. Vejamos o que nos diz

Eis o meu breve informe sobre o assunto. Bem, que mais lhes poderei dizer

sobre os méritos e os defeitos dos meus livros? Há uma questão que talvez tenha interesse para vocês. Dizem que no livro *Poema pedagógico* não estão presentes nem a imaginação nem a fantasia, que é uma pura cronologia. Um crítico chegou a escrever: “Uma pessoa teve uma vida interessante e descreveu-a. Todo aquele que tem uma vida interessante é capaz de escrever um livro como este, e por esta razão Makarenko não é literato nem artista, mas um cronógrafo”.

É evidente que eu me ofendi. Como é isso: não sou literato, mas escrevi um livro? Numa discussão perguntei-lhe: “Por que é que diz que isto é uma simples cronologia?”. E o crítico respondeu-me: “Porque você escreveu tudo o que existia na realidade. No seu livro não há invenção nem imagens sintetizadas”.

Então, fiz uma cara séria e lhe disse: “Desculpe-me, mas como é que sabe que no livro não há invenção? Que provas tem de que isto é tudo verdade?”. Ele contestou: “Mas isso vê-se. Pelo seu próprio Zadorov se vê que ele existiu e que você lhe bateu”. “Nada disso! — disse eu. Nem Zadorov existiu nem eu lhe bati; tudo isso é pura invenção”.

Ele pode ter acreditado ou não, é lá com ele. Mas não pôde demonstrar-me que eu mentia. Tenho direito de inventar? Tenho. E por isso ninguém me pode acusar se é invenção ou não. Ninguém tem direito de exigir-me que lhe preste contas disso. Mas a vocês direi, a título de amizade, que não há invenção nem no *Poema pedagógico* nem em *Bandeiras nas torres*, salvo alguns nomes e várias situações...

Esta foi a única questão literária que considerei necessário mencionar (MAKARENKO, 2010, p.116-117).

Dito isso, e superando esse primeiro obstáculo encontrado, partimos para a análise de suas obras. Sem dúvidas, uma das maiores dificuldades encontradas por Makarenko foi a precariedade estrutural do regime soviético como um todo. Vejamos um trecho em que explicita tal constatação

(...) já sei do que é que você gostaria: que construíssem um prédio novo, colocassem carteiras novinhas, aí então você se poria a trabalhar. Não são os prédios que importam, meu caro, o que importa é educar o homem novo, mas vocês, pedagogos, sabotam tudo: é o prédio que não lhes agrada, são as mesas que não lhes servem. O que lhes falta é aquele... o fogo, sabe — aquele ... o revolucionário. Janotas, é o que vocês são (MAKARENKO, 1985, p.11).

É dessa relação entre as dificuldades estruturais e a educação do homem novo que Makarenko vai forjar suas categorias. Todavia, é curioso notar que a fala dessa personagem, na citação anterior, remete-nos ao pragmatismo ou à urgência do fazer a todo custo do que se debruçar sobre o problema.

Essas são algumas das questões que examinaremos adiante. Em outro trecho de uma fala das personagens, Makarenko parece fazer uma crítica velada aos intelectuais ou ao trabalho intelectual. Lemos, em seguida, “(...) O que eu quero dizer é que vocês só querem saber de leitura, mas se lhes puserem pela frente um ser humano vivo, lá vão vocês: o tal ser

humano vivo vai me matar! Intelectuais!” (MAKARENKO, 1985, p.12).

A essa aparente crítica ao intelectualismo, ao mesmo tempo, há um atestado de que é necessária a construção cultural do homem novo. Mas, para isso, corre-se com o tempo; talvez seja esse o núcleo da crítica ao intelectual que se nega à ação ou a lidar com a nova realidade revolucionária. A todo instante, relembra-se de que o que era da sociedade anterior já não nos serve mais para nada. Podemos observar

- Mesmo antes da Revolução já se sabia lidar com esses vagabundos. Já existiam as colônias para delinquentes juvenis.
- Isso não nos serve, sabe... O que foi antes da Revolução não presta para nós.
- Certo. Isso significa que temos de criar o homem novo de maneira nova.
- De maneira nova, isso mesmo, nisso você está certo.
- Mas ninguém sabe de que jeito fazer isso.
- Nem você sabe?
- Nem eu sei (MAKARENKO, 1985, p.12).

Aqui visualizamos algumas contradições, percebemos, de maneira clara, que não se tem um plano organizado para uma educação voltada à formação do “homem novo”. Existe um pressuposto de que caso se esteja criando o novo, então aquele que ensina deve aprender também com quem está ensinando. Essa relação parece ser oriunda das teorias que defendem o escolanovismo. Temos um recorte que trata justamente disso

Então faça suas trapalhadas, meta os pés pelas mãos, mas o trabalho tem de ser feito. Faça, e depois veremos. O principal é que, sabe... não se trata de alguma colônia de delinquentes juvenis qualquer, mas, você entende, é a **Educação Social**... Precisamos de um homem novo assim... um que seja nosso! E você trate de construí-lo. De qualquer jeito, todos têm de aprender. Então você vai aprender, também. Até foi bom você me dizer na cara que não sabe. Pois então está resolvido, e tudo bem (MAKARENKO, 1985, p.13).

3.1 A principal categoria: a coletividade

A pedagogia de Makarenko irá buscar uma **educação social** visando à educação do **homem comunista**, e procurando se distanciar da **educação natural**, das pedagogias baseadas concepções naturalistas de Rousseau.

Em um trecho da sua obra **Poema Pedagógico**, podemos localizar sua clara opção contrária ao naturalismo rousseauiano. Vejamos

Mas tudo isso existia na terra. Nos céus e nas suas proximidades, nos cimos do 'Olimpo' pedagógico, qualquer técnica no domínio da educação propriamente dita era considerada heresia. (...) 'Nos céus' a criança era considerada como um ser cheio de um gás de determinada composição, para o qual nem sequer se tinham lembrado de inventar um nome. Tratava-se sempre, de resto, daquela mesma alma à moda antiga sobre a qual já os apóstolos se exercitavam. Supunha-se (hipótese de trabalho) que esse gás possuía uma faculdade de desenvolvimento espontâneo, que bastava não a entravar. Escreveram-se muitos livros a este respeito mas na realidade repetiam-se todos os preceitos de Rousseau: 'Tratai a infância com veneração...'; 'Temei levantar obstáculos à natureza...' (...) O dogma principal desta religião consistia nisto, nas condições indicadas de veneração e de delicadeza para com a natureza, do gás em questão devia obrigatoriamente crescer a personalidade comunista. A verdade é que, no estado de pura natureza, só crescia o que podia naturalmente crescer, isto é, a ordinária erva daninha dos campos, mas isto não perturbava ninguém, tanto os princípios e ideias eram caros aos habitantes do céu. As minhas objeções a respeito da impropriedade da erva daninha assim obtida nos ditos projetos da personalidade comunista eram qualificadas de pragmatismo vulgar, e quando queriam sublinhar o que eu era no fundo, diziam: 'Makarenko é um bom prático, mas está muito pouco à vontade na teoria' (MAKARENKO, 1980, p.147-148).

Uma das nossas maiores dificuldades em sistematizar as categorias mais importantes da pedagogia de Makarenko, principalmente nas obras **Poema Pedagógico** e **As Bandeiras nas Torres**, foi devido ao fato de que ambas são escritas em forma romanesca.

Portanto, não é fácil resumir de forma ordenada e fazer exposição da mesma, pois seu modo de expor sua teoria foi de forma vivenciada, experimental e personalizada, e a isto me refiro tanto aos seus educandos quanto a Makarenko mesmo, pois, para ele, a educação deixa de ser uma abstração pura e simples e ganha carne e osso.

Todavia, sobre a categoria coletividade, podemos dizer, claramente, que ele a elege como um fim e um meio fundamental para sua concepção educacional. No texto *La colectividad y la educación de la personalidad* (MAKARENKO, apud KUMARIN, 1977,

p.162), sem tradução para o português, ele nos diz: *"Un carácter se puede formar sólo mediante una prolongada participación en la vida de una colectividad bien organizada, disciplinada, forjada y orgullosa"*.

Para Makarenko, o educador é quem cria e organiza a coletividade, mas é a coletividade que realmente educa os indivíduos.

Porém, nesse trecho, ele coloca algumas qualidades que o educador deve ter

[...] Conclui que a seleção do educador é uma questão de extraordinária importância. O educador deve ser ele próprio bem educado, para trabalhar nesse domínio é preciso saber usar a voz, saber falar com as crianças, em diferentes situações. O educador deve saber organizar, andar, brincar, estar alegre e zangado [...] o educador deve ser um organismo em função ativa cuja atividade deve ser consciente orientada para o trabalho educativo [...] (MAKARENKO, 1986, p.101-103).

O trabalho coletivo não era somente trabalhar junto, em um determinado local, para Makarenko, a coletividade não era sinônimo de colaboração simples. Para eles, trabalhar coletivamente correspondia a outro significado: necessitava-se dividir um objetivo comum.

Para alcançar tal objetivo, por vezes, fazia-se necessário uma complexa divisão do trabalho. Todo trabalhador, sob regime soviético, ao desempenhar um trabalho, deveria compreender que a não execução adequada e rápida de sua parte no trabalho iria prejudicar a produção em sua totalidade. Dessa maneira, podemos perceber que Makarenko acaba enveredando pela reafirmação da divisão social do trabalho, como veremos, mais adiante, nesse mesmo capítulo.

Portanto, segundo Freitas (2010), rastreia-se os princípios da coletividade em Krupskaia, e, na esteira de Oyama (2010), encontra-se o mesmo em Lunatcharski. Veremos, abaixo, dois trechos que nos comprova nossa afirmação

Dessa forma, “[...] a conciencia de que uno es parte de un todo educa y disciplina” (KRUPSKAIA, s/d, p.158). Pode-se apreender aqui a preocupação com critérios que o taylorismo já apontava e que destacamos, anteriormente, em Lênin: a racionalização do processo de trabalho. (FREITAS, 2010, p.144-146)

Queremos educar um homem que venha a ser o coletivista da nossa era, que viva muito mais intensamente a sua vida social que os seus interesses pessoais. O cidadão novo deve ter uma ardente percepção das relações político-econômicas, características da construção do socialismo, vivê-las e amá-las, ver nelas o objetivo e o conteúdo da sua vida. A sua atividade, conseqüentemente, seja qual for a direção em que se exerça (trabalho de organização ou simples trabalho físico), deve constantemente ser alumiada por essa chama e em conformidade com todo o coletivo. O homem deve pensar como nós e ser o órgão vivo e conforme a uma parte desse nós. Todos os interesses pessoais devem ser relegados a segundo plano. No entanto, isso

não significa que queiramos apagar as preocupações reais, as preocupações quanto à satisfação das nossas próprias necessidades, do instinto pessoal. Só dizemos que isso deve vir depois dos imperativos da vida coletiva (LUNATCHARSKI, 1988b, p.228, apud OYAMA, 2010, p.113).

Portanto, a coletividade tem primazia sobre os indivíduos, mas, segundo Makarenko, prezando e respeitando a personalidade de cada indivíduo. A concepção de Makarenko, nesse sentido, procura fidelizar-se com o pensamento de Lunatcharski e Krupskaia, que, segundo os dois, baseiam-se em Lênin. Assim, podemos observar, segundo Freitas (2010), que, para Krupskaia, o fundamento da nova educação deveria estar pautado no incentivo da solidariedade, da camaradagem, na resolução dos problemas de uma maneira social, e na arte de trabalhar coletivamente.

Era necessária uma ética responsável que fosse capaz de ensinar a todos a trabalhar coletivamente, e esse trabalho coletivo deveria ser aplicado em todas as partes, inclusive de forma racional na divisão do trabalho, e

do trabalho de cada um perante a coletividade, fomentando a disciplina do trabalho e inculcando uma atitude comunista [...] Krupskaia, baseada em Lênin, pressupunha uma formação política e cultural relacionada à consciência do projeto socialista de Estado, com consciência do processo produtivo em suas diversas tarefas distribuídas no sistema de divisão de trabalho (FAVORETO, 2008, p.80).

Mas, para que Makarenko chegasse a essa conclusão sobre a coletividade, ele teve que provar muitos dissabores. O trabalho de Makarenko não foi fácil, considerando que o pedagogo enfrentou uma série de problemas, começando pela sua falta de experiência e conhecimento em conviver com os chamados delinquentes, passando pela resistência dos próprios jovens, manifestada em oposição a ele, somadas as dificuldades econômicas e materiais, além de obstáculos criados por outros educadores e autoridades¹⁵, que, além de não compreenderem suas propostas, desaprovavam seu trabalho como professor, pois era considerado controverso.

No começo, não sabendo o que fazer, Makarenko e seus assessores recorreram aos livros de pedagogia. No entanto, as teorias educacionais, debatidas por nós nas páginas anteriores, não ofereciam respostas concretas, e, sim, fórmulas retóricas descoladas da realidade.

Devido à necessidade de agir rapidamente, pois a cada dia os problemas iam se

¹⁵ Esses “educadores e autoridades” faziam a crítica ao militarismo e autoritarismo de Makarenko na sua Colônia Gorki, ao que Makarenko respondia, muitas vezes, acusando-os de idealistas e de quererem aplicar uma “Pedagogia do Olimpo” na realidade soviética. Durante a pesquisa, temos a intenção de aprofundar esse tema.

acumulando (maior número de alunos, roubo, falta de materiais, alimentos etc.), o pedagogo optou por criar alternativas com o que se tinha objetivamente. Educar todos de uma vez, e não cada um separadamente, exigia uma perspectiva igualmente compreensível a todos.

Na situação dada, essa perspectiva poderia ser: levantar rapidamente a economia na colônia e satisfazer plenamente as demandas materiais e culturais dos colonos, que já estavam pressionando.

A vida deveria ser organizada de modo que os próprios colonos pudessem responder por tudo, desde os imóveis ao plano de produção, à distribuição daqueles que fossem ainda entrar na colônia, à ordem e à disciplina. Eles mesmos deveriam educar-se uns aos outros, exigir respeito, subordinação, merecer estima e mérito, cuidar e ajudar uns aos outros.

Finalmente, a colônia passa a ser vista, não como uma soma mecânica de indivíduos, mas como um exclusivo complexo social, ao qual eles deveriam pertencer e se orgulhar, tanto da colônia como dos alunos e dos educadores. **Esse complexo seria chamado coletividade.** Essa categoria visava, além de tudo o que foi dito neste parágrafo, dar respostas à questão da relação do trabalho e o homem. Vejamos

Chegará o dia em que uma verdadeira pedagogia aperfeiçoará esta questão, desmontará o mecanismo do trabalho humano, indicará que lugar nele cabe à vontade, ao amor-próprio, à vergonha, à sugestão, ao temor, à emulação, de que maneira tudo isso se combina com os fenômenos que resultam da consciência pura, da convicção e da razão. A minha experiência, entre outras, afirma categoricamente que a distância entre os elementos de consciência pura e os esforços musculares diretos é bastante considerável, de modo que é absolutamente necessário que estejam ligados por uma cadeia de elementos mais simples e mais materiais (MAKARENKO, 1980, p.145).

Makarenko enfatiza que a categoria da coletividade não deve ser somente aplicada às crianças abandonadas, mas na educação das crianças em geral. Para ele, na prática, os fundamentos da educação se dão até os cinco anos de idade; o que se faz até essa idade representa 90% do processo educativo, a outra parte, constante da totalidade de tal processo, a pessoa continua nos anos vindouros, constituintes da formação contínua, mas, em geral, a partir de então só se começa a colher os benefícios oriundos da educação anterior.

Esses fundamentos do desenvolvimento cognitivo infantil foram baseados na psicologia soviética, conforme nos conta Capriles (1989, p.35)

Especial importância na formulação teórica do ensino marxista tiveram as teses do fisiologista Ivan Petrovitch Pavlov (1849-1936), criador da reflexologia, a teoria materialista sobre a atividade nervosa superior. Pavlov, ao demonstrar que o homem possui, além do primeiro sistema de sinalização, um segundo, que é a linguagem, evidenciou a base fisiológica

do pensamento, em cujo desenvolvimento cabe à palavra o papel primordial. Esta concepção do homem e da estrutura psíquica e social forneceu a Lunatchárski valiosos elementos que, posteriormente, seriam determinantes na condução dos educandos e na formulação da ação no coletivo. Corresponderia a Makarenko a responsabilidade histórica, já nos anos 30, de codificar, como uma experiência total, o conteúdo desse princípio, ao enunciar que: ‘A prática pedagógica é a organização do coletivo, para a educação da personalidade no coletivo e, somente, através do coletivo’.

Vale ressaltar, no entanto, que, para Vigotski, segundo Shuare (1990, p.48) , Pavlov não saiu dos marcos da compreensão tradicional, empirista e subjetivista do psiquismo. A psicologia de Vigotski opunha-se, diametralmente, à relação estímulo-resposta, defendida pelo fisiologista russo. Com efeito, a relação entre instrumento e signo, considera o decisivo papel da atividade humana, tendo, como protoforma, o trabalho, e, sob essa base, a linguagem, considerada elemento primordial na mediação entre objetividade e subjetividade, tão cara à formação das funções psicológicas superiores.

Assim como Duarte (2001), partilhamos a ideia de que a psicologia, buscada por Makarenko, era baseada na historicidade

O que significa defender a necessidade de uma psicologia infantil fundada numa concepção historicizadora do ser humano? O que significa defender que o ser humano é histórico? Significa, antes de mais nada, defender que a realidade humana é histórica, isto é, que essa realidade é fruto da atividade social do homem. Admitir a historicidade implica admitir que o gênero humano é resultado da atividade social e da experiência social acumulada nos produtos objetivos e subjetivos dessa atividade. Considerar a historicidade como o aspecto mais importante na definição de ser humano é admitir que o gênero humano pode tomar-se sujeito de sua história, tornar-se sujeito do processo pelo qual a humanidade produz e reproduz a si mesma, por meio de processos objetivos e subjetivos (DUARTE, 2001, p. 308-309).

Makarenko importa-se com as diferenças dos traços individuais da personalidade e, por isso mesmo, defende a educação pelo coletivo

Os traços comuns e individuais da personalidade formam entrelaçamentos extremamente complexos e, por isso, a tarefa de projetar a personalidade converte-se num assunto extraordinariamente difícil e exige muita cautela. O aspecto mais perigoso continuará a ser, por muito tempo, o medo perante a diversidade humana, a incapacidade de construir um todo equilibrado na base das diferenças. Por isso... cortar todos pelo mesmo molde, meter o ser humano no chavão estereotipado, educar uma série reduzida de seres humanos parece uma tarefa mais fácil do que a educação diferenciada. A propósito, este erro foi cometido pelos espartanos e pelos jesuítas na sua época (MAKARENKO, 2010, p.49).

A solução desse problema seria impossível se o resolvêssemos de modo silogístico: para pessoas diversas — diversos métodos. Era mais ou menos assim que pensavam os pedólogos quando criavam instituições para “crianças difíceis” separadas das instituições para crianças normais. E agora

também erram quando educam separadamente as moças e os rapazes. Se continuarmos a desenvolver esta lógica pela via da ramificação das particularidades pessoais (sexuais, etárias, sociais, morais), chegaremos rapidamente à singular individualidade que salta aos olhos da palavra oculta pedagógica “criança” (MAKARENKO, 2010, p.49).

Evidentemente que eu não tenho em vista e nem sequer tenho forças para fazer este projeto. Parece-me que este tema é digno do trabalho dos cientistas (MAKARENKO, 2010, p.50).

Grandes dificuldades nos esperam só no trabalho prático. Sob este aspecto, tropeçaremos a cada passo nas contradições entre certos pormenores e as condições da tarefa, por um lado, e entre o princípio coletivo e o pessoal, por outro. Estas contradições são muito numerosas e poderosas... Por isso, o planejamento da personalidade deve ser precedido de uma análise dos fenômenos intracoletivos e pessoais (MAKARENKO, 2010, p.50).

Prosseguindo com a perspectiva makarenkiana de educação, destacamos que, segundo o pedagogo soviético, na idade de cinco anos, a criança tem, como elementos fundamentais para a resolução de seus problemas fundamentais, a medição da severidade e o carinho dos pais. Muitas vezes, estes permitem que a criança faça todo tipo de artimanha, e, às vezes, ao contrário, lhes proíbem até de chorar. Reconhece que há crianças que não param quietas um só momento, importunam com perguntas e não há maneira de ficarem tranquilas.

Para tal comportamento, Makarenko, segundo Kumarin (1977), diz que, na realização de sua prática educativa, aprendeu que se deve ser severo, usando um tom muito carinhoso, reconhecendo que ele poderia dizer, com absoluta bondade, carinho e tranquilidade, palavras que empalideciam seus colonos.

Severidade, para Makarenko não é necessariamente ter que gritar ou rosnar, isso já tem de sobra, afirma ele, segundo Kumarim (1975). Em contraste, a tranquilidade, a segurança, e a firme decisão, expressadas carinhosamente, têm um efeito maior do que o limitado “saia daqui”, sendo mais eficaz dizer “tenha a bondade de sair”.

Relacionando a família com a coletividade, Makarenko defende que, em cada família, deve governar tal ordem, sendo necessário sanar a menor infração a esse regime. As regras devem ser cumpridas desde cedo, quanto menor a idade melhor, e, quanto mais severos forem os pais na sua aplicação, menos violações acontecerão; conseqüentemente, haverá menos necessidade de recorrer à punição.

Makarenko considera que existem boas e más famílias, que ninguém pode dizer nem que a família educa adequadamente nem que a família pode educar como quer. Temos que estruturar uma educação familiar que sirva como um princípio organizativo da escola, e esta como representante do ensino público estatal.

A escola deve orientar a família, uma vez que, só é possível a escola ajudar aos pais, quando esta representa toda uma coletividade única, que sabe o que é exigido dos seus alunos e apresenta com firmeza essas exigências. Makarenko defende a tese de que a verdadeira família deveria ser uma coletividade eficazmente administrada; para tanto, a criança deve ser, desde seus primeiros anos, um membro dessa coletividade administradora.

A criança deve saber de onde vêm os meios de subsistência da sua própria família, o que se compra, por que eles podem comprar isso, enquanto outras coisas não, e assim por diante. Para ele, é importante incutir nos filhos a preocupação destes pelos pais, educar os mesmos no desejo simples e natural de renunciar a satisfação própria para satisfazer as necessidades do pai ou da mãe.

Makarenko prosseguia na formulação de sua tese a partir de suas próprias experiências, descartando, continuamente, os princípios educacionais que recebeu no ensino czarista. Os primeiros meses na Colônia Gorki, segundo ele, foram os mais difíceis, todavia, como ele mesmo diz, “foram também meses de procura da verdade” (MAKARENKO, 1985, p.23).

Nesse início, enquanto a guerra civil ucraniana estourava lá fora, Makarenko se “enfiava” nos livros para tentar “salvar” o início da colônia. O incremento dos estudos para encontrar uma solução para a situação anárquica da colônia é relatado desta maneira: “em toda a minha vida eu não li tanta literatura pedagógica quanto naquele inverno de 1920” (MAKARENKO, 1985, p.24).

Em sua imersão nos estudos, ele conclui que não há fórmulas livrescas e nem ciência que possa abarcar a realidade pedagógica vivida por ele e seus colegas educadores. Vejamos

Aquele era o tempo de Vrángel e da guerra polonesa. Vrángel estava ali nas proximidades, perto de Novmígorod; não longe de nós, em Tcherkáss, lutavam os polacos; a Ucrânia toda estava infestada de bártkos, chefes dos bandos 'brancos', e muita gente em volta de nós se encontrava sob o feitiço da bandeira de Petliúra. Mas nós, na nossa floresta, de cabeça apoiada nas mãos, procurávamos esquecer os trovões dos grandes eventos e líamos livros pedagógicos.

Quanto a mim, o resultado principal dessas leituras foi uma convicção firme, e, subitamente, não sei por que, fundamental, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência nem teoria humana, e que a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos. 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, 1985, p.24).

O desespero de Makarenko deve-se à realidade rica e extraordinária dos fenômenos encontrados na colônia, ou à adesão ao pragmatismo e à teoria rasteira. Vemos, desse modo, o quão perto da teoria marxista estava Makarenko nesse momento, com essas afirmações. Ele não entendia as crianças como se estas fossem uma massa amorfa, como defendia a ciência burguesa; defendia, sim, uma educação que servisse para transmitir conhecimentos capazes de fazer o aluno pensar e raciocinar por si mesmo.

O mesmo percebeu que, para educar, o professor tinha que ser capaz de reconhecer a singularidade de cada aluno, levando em conta suas características individuais. A metodologia de trabalho educativo não podia ser reduzida à metodologia de ensino, considerando a primeira como um ramo especial da pedagogia, com suas leis e objetivos próprios. O sentimento comunista do professor, que não esquece sua origem na classe trabalhadora, e, como professor da geração futura, opõe-se ao individualismo, presta um grande serviço à **organização da escola como coletividade**. Nesse sentido, as escolas teriam que prestar a devida atenção à organização da experiência infantil, à experiência de vida, bem como à criação da nova sociedade. Ainda sobre a organização, Makarenko diz

[...] na educação socialista pouco interessava as etiquetas, as almas, os direitos individuais e outras baboseiras líricas. Eles procuravam novas formas de organização e um novo tom [...] mas nós nos tratávamos como camaradas, prontos a procurarem o novo junto conosco e a se rejubilarem com cada grãozinho de novidade (MAKARENKO, 1987, p.261).

Capriles (1989) destaca que, com o triunfo da Revolução de Outubro, o dever dos pedagogos era o de criar uma nova metodologia da docência, dedicada a instruir o homem novo. Particularmente, nas áreas de linguística e pedagogia, o campo de atuação que se apresentava com a mudança era gigantesco: os educadores teriam que alfabetizar dezenas de milhões de pessoas e instruir todas elas de acordo com as exigências políticas do socialismo. Ainda em fins de 1917, o Commissariado do Povo para a Instrução decidiu, conforme Capriles (1989)

modernizar a gramática russa com o objetivo de democratizar a escrita e, por consequência direta, a cultura literária em geral. [...] Foi um dos passos mais importantes da Revolução em termos de destruição dos velhos padrões elitizantes. A decisão atingia um amplo espectro de 152 nacionalidades, espalhadas por todo o território soviético. Destes povos, com suas tradições e particularidades regionais, somente 30 possuíam seu próprio alfabeto (CAPRILES, 1989, p.75).

Portanto, com todas essas conquistas e, por outro lado, com tantos desafios pela frente, era fundamental a criação de uma proposta de modelo educacional que unisse a vida do trabalho à vida escolar, a fim de que esta incorporasse os princípios da ciência à rotina do

trabalho, fazendo disso um ato consciente, com o objetivo final de eliminar a divisão social do trabalho entre intelectual e manual, concernente à exploração do homem pelo homem. Além disso, visava proporcionar uma formação cultural e espiritual que permitisse, aos homens, o gozo dos bens espirituais produzidos pela humanidade, possibilitando que os mesmos contribuíssem para o conhecimento universal, a partir de uma cultura proletária.

Um exemplo dessa tentativa de união da vida do trabalho à vida escolar, segundo a pedagogia de Makarenko, são os primeiros destacamentos dentro da comuna Gorki. Sobre os objetivos da Colônia Gorki e da URSS, ele nos diz

Falei-lhes brevemente da colônia Gorki, da sua existência e do seu trabalho. Defini em poucas palavras os nossos objetivos: asseio, trabalho, estudo, uma vida nova e uma nova felicidade humana. Vivem num país ideal, onde não há nem senhores nem capitalistas, onde o homem pode crescer livre e desenvolver-se numa atividade divertida. (MAKARENKO, 1980, p.55)

A célula estrutural da colônia era o destacamento, que era composto de 10-12 colonos, liderados por um chefe. Além de destacamentos permanentes, que constituíam a estrutura da coletividade, a colônia tinha uma extensa prática, chamada destacamentos mistos.

Este último, formado por um período não superior a uma semana, tratava da execução de um trabalho temporário e eram dissolvidos logo que realizado o trabalho. Essa nova forma de organização da coletividade, criada por Makarenko, consolidou-se numa prática que abriu horizontes para a resolução de tarefas educativas muito sutis e complexas.

O Conselho de Chefes nomeava os responsáveis dos destacamentos mistos por rodízio de todos os alunos, por vez, exceto aqueles considerados mais incapazes para exercerem tal atividade. Com os destacamentos mistos, o papel de comandante do destacamento permanente limitava-se um pouco. Esses chefes compunham o destacamento misto como “soldado raso”, e subordinavam-se, durante o cumprimento dessa missão, ao comandante do destacamento misto. Essa estrutura organizacional móvel impediu que a individualidade mais forte se impusesse acima da coletividade.

Um problema para Makarenko, acerca do mau funcionamento da coletividade, tem a ver com o professor. Ele considerava que um professor que está constantemente ressentido com problemas educacionais não tem, a sua disposição, técnicas de ensino e literatura educacionais válidas, e, sim, muitas concepções pedagógicas que mais parecem puro charlatanismo: vazias de técnicas, métodos e instrumentos válidos para uso desse mesmo educador. Para ele, os pedagogos que ainda não conhecem a educação pela coletividade, não sabem absolutamente nada de educação, e estão sempre “nas nuvens”.

Nessa pedagogia, denominada, por Makarenko, como “Pedagogia do Olimpo”, somente valem as teorias e suas abstrações descoladas da realidade. Para ele, era necessário discutir e relacionar essas concepções burguesas a outras concepções pelas quais se pudesse vislumbrar a criação da personalidade do homem novo. Para tanto, Makarenko tinha algumas intuições, como nos diz Capriles (1989)

Já nesse período de sua vida começa a tomar consciência de que o fenômeno pedagógico é, também, uma prática política. Sua capacidade intuitiva faz com que ele compreenda, prematuramente, que o processo do ensino na escola, inserido na produção social, é o que determina a personalidade do indivíduo. Dessa forma, a linha divisória entre o trabalho físico e o mental desaparece, produzindo um ser coletivo a caminho da felicidade. (CAPRILES, 1989, p. 49)

Makarenko também não concordava que a educação devia basear-se nas necessidades da criança, pelo contrário, as necessidades das crianças deviam ser direcionadas para a valorização da coletividade, da sociedade, do país e para o sentimento de dever ligado a essas necessidades. Acreditava que o homem não era movido pelas leis da natureza e, portanto, o papel da educação seria educar essa natureza em função da sociedade, de tal maneira que os educadores soviéticos não são servos da natureza, como em Rousseau, mas professores. Makarenko critica, impreterivelmente, as exortações idealistas e naturalistas

O ideal abstrato como objetivo da educação não nos convém não só porque o ideal em geral é inatingível, mas também porque, na esfera da conduta, as relações entre ideais estão muito misturadas. (...) O projeto da personalidade como produto da educação deve basear-se nas exigências da sociedade (MAKARENKO, 2010, p.47-48).

Ele afirma que o culto da espontaneidade, não só desvaloriza o papel da educação, como também é socialmente nocivo e, portanto, não há alternativa, a não ser o abandono dessa prática. Defende uma educação que exija autodisciplina e auto-organização, e estas, por sua vez, devem ser substituídas por uma **disciplina consciente**

Ao organizar a coletividade básica segundo o critério da produção, convém necessariamente levar em consideração as diferenças etárias. Nas instituições onde não exista uma coletividade sólida e bem organizada e onde ainda não tenha sido criada a disciplina correta (...) (MAKARENKO, 2010, p.51).

Makarenko compreende, por disciplina, não a inibição de ações; porém essas ações devem ser abordadas do ponto de vista soviético: devem induzir à superação de dificuldades, devendo ser disciplina de luta e progresso, de inspiração por algo e luta por algo, cujo objetivo esteja expresso no êxito das qualidades de caráter que definem a personalidade comunista. Sobre como seria esse novo homem disciplinado, Makarenko nos diz

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 instrução geral, o livro, o jornal, o trabalho, a atuação social e inclusive algumas que parecem coisas secundárias, como 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).

Nesse sentido, considera fundamental a educação da vontade, que é uma capacidade absolutamente necessária para o progresso da comuna e da sociedade, justificando tal assertiva por considerar que, se a criança se habitua a realizar seus desejos sem colocar nunca freios, jamais terá força de vontade. Igualmente, assevera que as crianças devem atingir outras qualidades, tais como honestidade, diligência, eficiência, pontualidade, sentido de subordinação, direção e capacidade de controle, reconhecendo que essas duas últimas qualidades são claramente comunistas. Assim, podemos confirmar

A preocupação e a responsabilidade dos mais velhos pelos menores permitem que naqueles se formem qualidades indispensáveis ao cidadão soviético, tais como a generosidade humana, a bondade e a exigência e, finalmente, as qualidades do futuro homem (MAKARENKO, 2010, p.53).

Makarenko buscava um novo estilo e uma nova forma de organização, partindo do princípio de que a base da educação é, essencialmente, um processo social e, conseqüentemente, o homem soviético não poderia ser educado sob a influência de uma única personalidade. Entendia que a essência da educação não estava em conversações com a criança ou na influência direta que um professor poderia ter sobre ela, mas, sim, na organização da vida da criança e do exemplo que é oferecido com a vida pessoal e social. O trabalho educativo, para Makarenko, é, essencialmente, um trabalho de organização.

Não devemos falar apenas sobre a formação profissional da nova geração, mas também sobre a educação e um novo tipo de comportamento, de caracteres e de conjuntos de traços da personalidade que são necessários, precisamente no Estado soviético (MAKARENKO, 2010, p.47).

Da conferência proferida em 29 de março de 1939, Makarenko elaborou um artigo chamado “De minha experiência de trabalho”. Desse artigo, podemos destacar a **categoria da exigência**, elemento central na pedagogia de Makarenko, sendo, as linhas que se seguem, baseadas na compreensão do referido texto

Exigimos do cidadão soviético uma disciplina muito mais complexa. Não exigimos apenas que ele compreenda com que o objetivo e por que razão tem de executar esta ou aquela ordem, mas ainda que procura-se, ativamente e por si próprio executá-la o melhor possível. Mais ainda, exigimos do nosso cidadão que, em cada minuto de sua vida, esteja pronto a cumprir o seu dever, sem esperar diretivas nem ordens, que seja dotado de iniciativa e vontade.

Esperamos assim que não faça senão o que é verdadeiramente útil e necessário à nossa sociedade, ao nosso país, e que nisto se não deixe deter por qualquer dificuldade, por qualquer obstáculo (MAKARENKO, 1981c, p.378).

Makarenko era muito exigente consigo mesmo e exigia muito de toda a coletividade. Defendia que

cada pessoa que educamos deve ser útil à causa da classe operária. Este princípio, generalizador e necessário, pressupõe precisamente formas distintas para a execução da tarefa de acordo com a variedade do material e as suas diversas formas de aplicação na sociedade. Qualquer outro princípio não é mais do que uma despersonalização. (MAKARENKO, 2010, p.48-49)

Nesse sentido, a exigência era exercida através de disputas advindas, não por compromissos estabelecidos em pares, mas por um acordo geral de todas as classes e destacamentos, abrangendo vários aspectos: disputa para saber quem era educado, quem se comportava corretamente etc.

Ele mesmo recorria aos arquivos e fazia os cálculos, por exemplo: para o melhor destacamento, vencedor da disputa mensal, dava uma recompensa - seis ingressos, por dia, ao teatro, para todo o destacamento, para os 30 que o integravam, bem como, o direito (contraditoriamente) de limpar os banheiros. O desenvolvimento da lógica da exigência levou a formas altamente originais: a realização dos trabalhos mais desagradáveis era encomendada com caráter especialmente preferencial.

De acordo com Kumarin (1977), no funcionamento do coletivo, é essencial o papel do diretor (o mesmo Makarenko), cuja função é orientar, dirigir, organizar e encontrar a essência da urdidura básica que coloque a coletividade como o centro de todo o trabalho. Para ele, o diretor servia como modelo, como exemplo e guia, como o mantenedor do tom, do estilo e das tradições da coletividade, como pai de crianças sem pai, como um amigo de todos os colonos e de cada educador a suas ordens, como companheiro de descanso, de dificuldades e alegrias.

Afirmava Makarenko, segundo Kumarin (1977), que não se podia ter nenhuma exigência se não houvesse uma fusão verdadeira da coletividade

Perante nós surge a coletividade como objeto da nossa educação. A partir disso, a tarefa de planejar a personalidade adquire novas condições para sua solução. Devemos entregar como produto, não apenas uma personalidade que possua estes e aqueles traços, mas um membro da coletividade, a coletividade com determinadas características (MAKARENKO, 2010, p.49-50).

Ao assumir uma escola, como diretor, em primeiro lugar, reuniria os professores, e,

chamando-lhes de queridos, exporia suas propostas. Aos professores que se mostrassem insatisfeitos, não importava o quanto estes fossem qualificados, lhes diria que procurassem outra escola. A uma jovem de dezoito anos, no entanto, se ela concordasse com ele, dar-lhe-ia conselhos, considerando que, apesar de ela ainda não ter a experiência necessária, mas com a sua concordância e com vontade de trabalhar, esta, sim, permaneceria na escola e trabalharia como professora, mesmo que fosse preciso ensiná-la.

É, portanto, essa concepção de coletivo a pedra fundamental do sistema educativo makarenkiano. Podemos, ainda que inicialmente, detectar no discurso de Makarenko, algumas contradições no que se refere à coletividade

Somente o coletivo como um todo pode ser 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).

Na prática, Makarenko dimensionou o verdadeiro sentido da palavra educação pelo processo dialético

A pedagogia, especialmente a teoria da educação, é, sobretudo uma ciência com objetivos práticos. Não podemos simplesmente educar um homem, não temos o direito de realizar um trabalho educacional, quando não temos frente aos olhos um objetivo político determinado. Um trabalho educativo que não persegue uma meta detalhada, clara e conhecida em todos os seus aspectos, é um trabalho educativo apolítico. (MAKARENKO, 1986, p. 44)

Makarenko viu a necessidade de educar pela experiência coletiva e, assim, desenvolver uma educação comunista de longo alcance. Alcançar os objetivos propostos, incluindo todos os seus componentes, tinha, para ele, um potencial educativo excepcional. O processo educativo makarenkiano é caracterizado pelo respeito do estudante para com os demais, quando este havia assimilado o espírito da colônia, passando a ser colono e fazendo parte de um destacamento, célula básica da organização. Consta, da estrutura desse processo, um conselho responsável pelos destacamentos (chefes), que se reuniam, com frequência suficiente para decidir, juntamente com Makarenko, sobre os muitos problemas cotidianos que surgiam na coletividade, decidindo, igualmente, sobre as punições a serem impostas.

É importante destacar que a condição indispensável para o funcionamento de cada unidade e da coletividade inteira é o sentimento de unidade e coesão, porque a integridade da coletividade é condição única de uma boa educação. **A exigência** constitui outro fator extremamente importante; **a renúncia** de cada um dos seus membros dos seus próprios interesses pessoais em favor dos interesses da coletividade, outro elo dessa organização, uma vez que o elemento fundamental era o progresso da colônia e o cumprimento do programa

estabelecido.

O bom funcionamento da colônia dependia, portanto, do bom progresso de cada um dos seus membros, estes, vale destacar, deixavam a colônia no final da sua estadia. A exigência era igualmente importante para os próprios educadores. Quando um aluno não se desenvolve nas suas qualidades pessoais e não cumpre as qualificações de seus estudos, é da inteira responsabilidade do educador.

Quando se educa uma pessoa deve-se ter clareza sobre o que sairá de suas mãos, responder aos avanços e retrocessos de cada um, não só dele, mas de toda a coletividade pedagógica. Para ser capaz de obter um produto tão definido, exigem-se planejamentos anteriores. Por isso, para Makarenko (2010), na tarefa de planejamento, devemos ser sempre “extremamente atentos e perspicazes em particular, ainda porque a evolução das tarefas que a sociedade coloca pode se produzir na esfera de pormenores pouco significativos” (MAKARENKO, 2010, p.48).

Portanto, em sua obra madura Makarenko dá máxima importância aos planos de trabalho que definam exatamente qual será o resultado final, sendo este o sentido da educação ativa, isto é, estabelecer uma meta e definir os meios que possam ser necessários para obtê-la. A categoria da **perspectiva** visa o futuro e a felicidade no amanhã, tem que ser motivada continuamente, e de maneira totalmente clara para cada aluno, de forma que este tenha conhecimento do **futuro: imediato, em médio prazo e em longo prazo**. Vejamos o que nos diz Makarenko

É preciso mostrar a cada passo aos educandos que o trabalho e a vida deles é uma parte do trabalho e da vida do país [...] Assim o educando de uma instituição infantil inicia a sua aprendizagem na escola e na produção, interessa-se imediatamente pelo seu futuro [...] (MAKARENKO, 1986, p. 190-191).

Em 1936, foi publicada a obra **Metodologia para a organização do processo educativo**, e, desta obra, extraímos as três categorias consideradas indispensáveis para o desenvolvimento dos objetivos comuns da coletividade, quais sejam: a **perspectiva imediata, intermediária e distante**. Nessa obra, Makarenko (2002e, p. 312-321) defende essas categorias, assinalando que

A busca do objetivo comum coletivo passa por três fases, as quais correspondem a outras três fases no desenvolvimento da própria coletividade. Na etapa de criação da coletividade, a influência organizadora do objetivo se obtém, principalmente, mediante o planejamento de diversas tarefas que se denominam perspectivas imediatas'. Cada perspectiva consiste, como disse anteriormente, em propor aos educandos organizar

diversos eventos coletivos como o mencionado jantar fora, uma excursão, a ida coletiva ao cinema ou ao teatro. Isto pode ser feito no regime de responsabilidades assumidas pelos círculos acadêmicos existentes na escola. Neste ponto é muito importante não cometer o erro estrutural de planejar o futuro se limitando somente ao princípio de fazer apenas coisas agradáveis; por esse caminho somente forneceremos as crianças um epicurismo absolutamente inadmissível. [...]Entre as perspectivas imediatas também devem ser planejadas algumas que exijam determinados esforços manuais e morais, isto é, uma tensão de trabalho (MAKARENKO, 2002e, p. 312-321).

O autor prossegue esclarecendo a relevância de preparar os alunos para a perspectiva intermediária na coletividade

Quando a coletividade já está solidamente organizada e quando a opinião social amadureceu e torna-se mais exigente, então é o momento de introduzir ativamente a ‘perspectiva intermediária’. Para isto a coletividade deve se preparar meticulosa e sistematicamente para os próximos acontecimentos. Esta etapa consiste na preparação de uma série de medidas complementares, como por exemplo: balanço geral, encontros com convidados ilustres (grandes figuras internacionais), remodelação de diversos setores de trabalho etc. Os preparativos para acontecimentos solenes são uma perspectiva intermediária importante. Estes eventos não devem passar de dois ou três por ano e devem saturar toda a vida da coletividade escolar. Nesta empreitada devem estar comprometidos todos os componentes da coletividade, alunos e pedagogos (MAKARENKO, 2002e, p.317).

Por fim, Makarenko identifica a preocupação ativa com o futuro

O conteúdo da ‘perspectiva distante’ determina, principalmente, a preocupação ativa de cada aluno com o futuro da sua coletividade; isto é imprescindível; a preocupação relativa ao futuro do nosso país, a União Soviética, ao seu progresso, significa o grau superior na organização das metas futuras: isto significa não somente conhecer este porvir de ouvir falar, não somente falar e ler sobre ele, senão sentir com todas as fibras internas o movimento do nosso país para adiante, suas obras e seus sucessos. Os educandos de uma instituição infantil soviética devem conhecer os perigos reais que ameaçam a organização do Estado; eles têm que saber diferenciar os amigos e os inimigos de sua pátria. Devem entender que a vida de cada um dos educandos é uma parte do presente e do futuro de toda a nossa sociedade (MAKARENKO, 2002e, p.320-321).

O trabalho, o componente social da educação, é fundamental nas colônias de Makarenko, as quais configuram, a bem da verdade, colônias de trabalho. Estas são assim consideradas, segundo Kumarin (1977), por razões puramente teóricas, de acordo com a teoria de Marx, uma vez que a tradição marxista defende o trabalho como um elemento básico na vida humana, portanto um componente essencial da educação. Uma perspectiva de educação só pode ser concebida como educação soviética correta se esta consistir em educação para o trabalho, e, de tipo prático, na tentativa de unir a teoria e a prática

Quando a coletividade se aglutina como uma família muito unida, só a imagem do trabalho interessa a todos como uma perspectiva próxima de trabalho [...]. É preciso que os planos de produção, as dificuldades de

produção sejam do conhecimento de toda a coletividade e para isto é necessário a emulação socialista [...] (MAKARENKO, 1986, p. 185).

Devido ao fato de as comunas de Makarenko manterem-se por si mesmas e pelo trabalho de seus colonos, toda a coletividade poderia se vestir, alimentar e divertir. O trabalho não era visto como uma tática educativa, mas uma atividade produtora da riqueza necessária para a colônia e para o país. Nesse sentido, Makarenko se refere ao trabalho como criador de riquezas, produtivo. Um dos objetivos da educação é a formação do hábito do trabalho, desde que o trabalho tenha um sentido social, e não apenas educativo, devendo submeter-se à disciplina social e livre do arbítrio de desejos e vaidades individuais.

Quanto ao trabalho de crianças, Makarenko aconselha aos pais que acostumem seus filhos, desde pequenos, a realizar pequenas tarefas que não lhes interessam e que acham desagradáveis, a fim de se acostumarem com o trabalho, não como entretenimento, mas, sim, como uma necessidade social. Makarenko dá extrema importância a essa criação de hábitos

Isto é especialmente importante quando se trata de formar qualidades como a paciência, a habilidade para vencer dificuldades prolongadas para superar os obstáculos, não de um salto, mas mediante a pressão constante. Por mais que se esforce em formar as noções corretas sobre o que é preciso fazer, mas não conseguir inculcar os hábitos necessários para vencer as dificuldades mais persistentes, tenho o direito de dizer que não se inculcou nada. Resumindo, o que eu exijo é que a vida da criança seja organizada com uma prática que forme determinados hábitos (MAKARENKO, 2010, p.119).

Makarenko diz, com suas palavras, que essa educação será eficaz quando atingir o ponto em que a criança execute tarefas desagradáveis, pacientemente, sem queixas, e, paralelamente com o seu crescimento, adquira uma sensibilidade tal que o trabalho desagradável chegará a lhe proporcionar prazer, pois ela terá a compreensão de sua utilidade social.

É oportuno notar que, dentro da coletividade e por necessidade de produção, os trabalhos atribuídos eram sempre especializados e concretos, de modo que Makarenko, em nossas primeiras apreensões de seus postulados, sinalizava a favor da divisão do trabalho, o que, certamente, aproxima suas elaborações da concepção de trabalho, não como ato potencializador da totalidade da atividade humana, mas fragmentado em trabalho manual e intelectual.

Portanto, a proposta e o objetivo de conseguir o fim da divisão social do trabalho não se efetiva e, até mesmo confirmando suas atitudes controversas, Makarenko chega a defender a divisão social do trabalho segundo e aos moldes tayloristas.

Como indicamos anteriormente, neste mesmo capítulo, Makarenko, pela justificativa de alcançar tal objetivo necessário de produção, aplica e defende uma complexa divisão do trabalho, pois, para ele, todo trabalhador sob o regime soviético, ao desempenhar um trabalho, deveria compreender que a não execução adequada e rápida de sua parte no trabalho iria prejudicar a produção em sua totalidade. Vejamos nas suas próprias palavras

Começamos, pois, pelos fios e tamboretas. E como se fazem tamboretas? Dizem que, para se fazer uma cadeira, o aprendiz deve saber confeccionar todas as suas partes, que só assim será um bom oficial. Outros, pelo contrário, afirmam que não: que um aprendiz deve ser especializar em uma peça; o segundo, em outra; o terceiro, a enverniza etc. São estes últimos que estão certos. Mas quando um ‘professor perfeito’ viu esse trabalho, empalideceu, deu-lhe uma síncope: como podem tratar assim o menino? Não faz mais que serrar esta peça, que horror. Sim, o menino não conhece mais do que esta peça, mas serra 200 peças no transcurso de uns minutos: ele trabalha para a coletividade.

Nós necessitamos da divisão do trabalho. Atualmente não é tão necessário um oficial que saiba fazer toda a cadeira mas sim um operário que saiba trabalhar com a serra circular e com a debulhadora. Na minha prática dispus de uma coletividade trabalhadora e de um tipo de produção desta natureza (MAKARENKO, 2002, p.396, grifo nosso).

Por outro lado, encontramos uma contradição no texto de Kumarin (1977) que afirma que Makarenko assevera que um trabalho que não é acompanhado de uma formação, de uma instrução política e social, é desprovido de qualquer valor educativo e não é mais do que um processo neutro. Segundo Kumarin (1977), Makarenko procurou explorar possibilidades educativas do trabalho, e, nesse sentido, os colonos gastariam parte do dia, na fábrica, trabalhando, e a outra, na escola, estudando. Fazia distinção entre as horas de trabalho e horas de estudo, porque, contraditoriamente, concebia que não existia nenhuma relação entre essas atividades. Vejamos, abaixo, um exemplo de divisão de tarefas e de trabalho cotidiano:

Os colonos juncavam de feno fresco o chão do velho carrinho em forma de caixão e recobriam-no com um encerado limpo. Depois de o atrelarem ao melhor cavalo, levavam-no para junto da escada de Kalina Ivanovitch. Naquele momento já em todos os escalões hierárquicos cada um desempenhou O seu papel: o economo-adjunto Dinis Kudlaty tem no bolso a lista das compras a fazer na cidade, o fiel de armazém Aliocha Volkov mete debaixo do feno caixotes, bilhas, cordéis, e outras embalagens (MAKARENKO, 1980, p.9).

Makarenko apud Kumarin (1977) dizia que o trabalho não deveria estar ligado ao estudo, e não negaria o valor educativo, tanto do trabalho quanto do estudo, pois era consciente de que ambos determinavam a personalidade, mas se recusava a estabelecer ligações entre eles. A essas contradições podemos também acrescentar o que nos diz Capriles (1989, p.103), que, na pedagogia de Makarenko, “o estudo e o trabalho se completavam sem

contradições e numa rara harmonia”. Makarenko fornece detalhes sobre a vida e o funcionamento do exterior das fábricas que funcionavam na Comuna Dzerjinski. Todavia, nunca descreveu o que, de fato, acontecia no interior dessas fábricas.

Sua concepção e prática educativa foram tomadas como exemplo para a educação de muitas escolas soviéticas. Foi dessa combinação de teoria e prática, escola e fábrica, que se apostou como futuro do sistema de ensino soviético.

Com efeito, o nível dos conhecimentos adquiridos pelos colonos era muito maior do que as crianças que frequentavam as escolas regulares. Também havia a preocupação com a industrialização do campo; e, na Colônia Gorki, possuíam terra e praticavam a agricultura

Olga Vorona seguia outro caminho. Olhava nossos campos e os campos em redor com os olhos pensativos, ou mesmo preocupados, de uma komsomol: para ela, dali não saíam só pastelinhos de requeijão, mas problemas também.

Os nossos sessenta e cinco hectares, que Schere valorizava com tanto afinho, não lhe faziam perder, e aos seus discípulos também não, o sonho de uma grande exploração com o seu trator a realizar corridas de um quilómetro. Schere sabia falar aos colonos sobre esse tema, e formara-se à sua roda um grupo de ouvintes assíduos (MAKARENKO, 1980, p.18).

Sobre esse processo de industrialização e da relação entre trabalho e educação na pedagogia de Makarenko, citamos o trecho abaixo, citado por Capriles (1989)

Nesse momento o trabalho produtivo desempenhou grande papel na educação dos jovens e foi à base da prosperidade material da comuna. O êxito comercial da oficina de transformação de madeira foi tão grande que em poucos meses consolidou seu prestígio entre as escolas de trabalho soviéticas. Em junho de 1930, a Comuna Dzerjinski deu um passo revolucionário na história da pedagogia mundial: foi à primeira escola pública em regime de autogestão econômica. Um ano mais tarde, em 1931, o banco estatal concedeu um significativo empréstimo à comuna para a montagem de uma fábrica mecanizada para a construção de furadeiras elétricas. Até então União Soviética tinha que importar estas ferramentas tanto dos Estados Unidos como da Inglaterra, mas os comunistas de Makarenko, em um mês e meio, conseguiram assimilar a tecnologia empregada na fabricação das furadeiras, copiaram os modelos estrangeiros e os aperfeiçoaram. Os novos modelos pesavam mais ou menos cinco quilos, eram de fácil manipulação e foram batizados com o nome de FD-1. Posteriormente, no dia 7 de janeiro de 1932, foi inaugurada a segunda fábrica da comuna especializada em instrumentos elétricos (CAPRILES, 1989, p.146-147).

O autor prossegue destacando pontos que sinalizam a relação entre trabalho e educação, na pedagogia de Makarenko, sendo a atividade dos jovens estudantes, na fabricação de máquinas de fotografia, considerada como um jogo

As iniciativas de Makarenko e dos estudantes não tinham limites: uma outra aventura foi empreendida com a finalidade de montar uma fábrica de máquinas fotográficas e, no dia 28 de dezembro de 1932, na véspera de completar seu primeiro quinquênio, a comuna apresentou seu primeiro aparelho: a famosa FED, batizada assim em homenagem a Félix Edmúndovitch Dzerjinski, a qual teve merecido reconhecimento internacional pela qualidade da sua fabricação. A FED era composta por mais de 300 peças, algumas com precisão microscópica de até 0,001 milímetros, o que lhe conferia um sistema óptico exato. É muito importante lembrar aqui que nessa fábrica, pioneira na União Soviética, trabalhavam unicamente meninos e meninas de 13 a 15 anos de idade, e que, para poder reproduzir a famosa máquina fotográfica alemã Leika, o trabalho "tinha que ser um jogo", de acordo com as palavras de Makarenko.

A educação pelo trabalho transformou-se numa educação produtiva, o que em outras palavras significava ter atingido um nível pedagógico bem elevado, pois se alternavam conscientemente os estudos e o trabalho. Nesta época, a comuna já tinha 500 educandos que eram chamados de "operários de choque".

Além da dedicação total à educação produtiva, os dzerjinskianos não descuidavam também da cultura geral. Liam os principais jornais e revistas soviéticos praticavam vários esportes, divertiam-se, participavam de debates políticos, enfim, eram realmente felizes (CAPRILES, 1989, p.149-150).

Para Makarenko, **disciplina** é uma meta, um objetivo a ser perseguido, como resultado de um trabalho educativo, através dos meios de educação coletiva para conseguir tal fim. Assim, a disciplina defendida por Makarenko não é uma disciplina cega, arbitrária, de submissão, mas uma disciplina defendida por Lênin¹⁶, a disciplina consciente¹⁷.

Dessa forma, cada aluno desenvolvia sua confiança na sociedade soviética. Desde os primeiros momentos em que a coletividade teve de enfrentar os desafios da luta, fosse contra os kulaks ou contra bandos de contrarrevolucionários czaristas, ou se defendendo de assaltantes anarquistas nas estradas, ou contra os especuladores da Nova Política Econômica (NEP), em todas essas lutas acreditavam que tinham ,ao seu lado, a força e apoio do proletariado.

Na verdade, o objetivo, em longo prazo, era que, cada menina e menino, se sentisse orgulhoso de ser parte da União Soviética, pois, naquela época, acreditava-se que era um exemplo incomparável e um fenômeno de sociedade socialista que tinha dado início ao comunismo.

¹⁶ Ver mais em LENIN, V. I. **Obras Escolhidas** em três tomos. Volume 2. Traduzida da edição russa, preparada pelo Instituto de Marxismo – Leninismo, anexo ao Comitê Central do Partido Comunista da União Soviética. Edição autorizada pela Editorial Progresso (Moscou) e Editorial Avante (Lisboa), São Paulo: Editora Alfa Omega, 1980.

¹⁷ Ver mais em LENIN, V. I. **O que fazer para aprender o comunismo?** Disponível em < <http://www.marxists.org/portugues/lenin/1920/10/05.htm>>. Acesso em 11 fev. 2011.

Assim, essa disciplina consciente lhes introduzia ao mundo real, cujos conceitos sociais eram muito superiores a concepções conservadoras do capitalismo. Tais conceitos podem ser assim configurados: a) o sentimento de dever e de responsabilidade para os objetivos da sociedade soviética; b) colaboração, solidariedade e camaradagem diametralmente opostas a qualquer tipo de fantasia ou egoísmos individuais; c) personalidade coletivista, com grande domínio da vontade e com vistas sempre aos interesses sociais soviéticos; d) um caráter comunista que lutasse contra a submissão do homem pelo homem; e) uma sólida formação política que faria de cada colono um comunista convicto e um propagandista de seus ideais através de suas ações e suas palavras.

Dessa consciência, surge o binômio disciplina e educação, a serviço da mesma causa, que é o coletivo, o trabalho e a instrução com vistas à transformação social. Para fazer de cada aluno pessoas capazes de construir uma nova sociedade, era preciso, não somente inculcar em cada uma delas a confiança no comunismo, mas, também, adequar soluções para uma perspectiva de responsabilidade social, no sentido de obter resultados com os menores equívocos possíveis, uma vez que estes eram construtores da sociedade socialista.

Na defesa da coletividade na formação da individualidade, Makarenko assinala que

a única tarefa organizativa digna da nossa época, somente pode ser a criação de um método que, sendo comum e único, permita, ao mesmo tempo, que cada personalidade independente desenvolva as suas aptidões, conserve a sua individualidade e avance pelo caminho das suas vocações. É completamente evidente que, ao tentar resolver este problema, ficaremos sem a possibilidade de nos ocuparmos somente da 'criança' isolada. Ergue-se perante nós, imediatamente, a coletividade como objeto de nossa educação. Partindo disto, então, o trabalho de planejar a personalidade adquire novas condições para a sua solução. Devemos entregar, na qualidade de produto, não simplesmente uma personalidade que possua estes ou outros traços, senão um membro da coletividade, com a particularidade de que esta, também, deve ter seus traços determinados' (MAKARENKO, 2010, p. 49).

Makarenko quer, com as palavras acima, responder aos anseios de sua época, nos anos efervescentes da década de 20, na Rússia revolucionária.

Vejamos um trecho do texto de Capriles (1989, p.99-100), que retrata esse tema

Moscou, em 1923, era um centro intelectual fervilhante, onde a palavra de ordem era o "novo". Lênin já tinha determinado a criação da Nova Política Econômica, a famosa NEP, pelo decreto de 9 de agosto de 1921. Esta importante reforma salvou o Estado da catástrofe. No campo da educação, Lênin já tinha definido o papel do ensino na construção do socialismo, e Makarenko assume, na sua totalidade, a tese leninista que pode ser resumida nos seguintes pontos:

1) Implantar a instrução geral e politécnica gratuita e obrigatória (na qual se

ensine a teoria e a prática dos principais ramos da produção) para os jovens de ambos os sexos até os 16 anos.

- 2) Unir intimamente o ensino ao trabalho socio-produtivo.
- 3) Proporcionar a todos os alunos alimentação, roupas e material de ensino.
- 4) Intensificar a ação política e a conscientização social entre os docentes.
- 5) Preparar para o magistério novos quadros docentes, imbuídos das idéias do socialismo.
- 6) Incorporar a população trabalhadora numa participação ativa na instrução pública (desenvolver os Conselhos de Instrução Pública mobilizando os que sabem ler e escrever).
- 7) Promover a ampla colaboração do poder soviético na auto-educação e formação individual dos operários e camponeses trabalhadores (organizar bibliotecas, escolas para adultos, universidades populares, cinemas, estúdios de artes plásticas etc.).
- 8) Desenvolver a mais ampla propaganda das idéias socialistas (CAPRILES, 1989, p.99-100).

Sobre a questão da produção, talvez essa gana e preocupação pela produção devia-se ao bloqueio econômico, sofrido pela URSS, desde 1918, que se desdobrou na fome, despovoamento de cidades e na crescente baixa da produção¹⁸.

Portanto, observamos que, em nossas primeiras aproximações, de que é necessária essa distância temporal, para inferir e, provisoriamente, antevê-las, o conceito de coletividade tinha uma ótica progressiva, dentro dos anos 20. Porém, a partir de meados dos anos 30, ele terá sido apropriado, indevidamente (ou devidamente, ainda não temos elementos suficiente para concluir com certeza), pelo regime burocrático estalinista.

Em 1928, era iniciado o período de industrialização e modernização do campo. Com os “planos quinquenais” (1929-1941), a União Soviética foi “esfriando” os ideais do período revolucionário e caminhando firme para a construção do socialismo em um só país. O objetivo dos planos era mais o de criar novas indústrias do que o de controlá-las; priorizando os setores básicos da indústria pesada e da produção de energia, que eram a fundação de qualquer grande economia industrial: carvão, ferro, aço, eletricidade, petróleo etc. Para um país como se encontrava a União Soviética do período, atrasado economicamente, primitivo tecnologicamente, isolado de ajuda estrangeira, a industrialização controlada funcionou de modo impressionante, transformando-a numa grande potência (HOBSBAWM, 1995, p. 371-372 apud LUEDEMANN, 2002, p. 214).

¹⁸ Ver mais em Victor Serge SERGE, V. **O ano I da Revolução Russa**. São Paulo: Ensaio, 1993.

O I plano Quinquenal fixava metas a serem alcançadas, que exigiam dos operários e camponeses enormes sacrifícios. Por outro lado, acirravam-se mais ainda os conflitos entre os trabalhadores das fazendas coletivas e os kulaks (fazendeiros ricos), que se negavam a entregar a produção excedente de grãos. Aumentavam os casos em que as propriedades coletivas eram atacadas e os líderes dos trabalhadores rurais eram assassinados pelos ricos camponeses, na calada da noite. Além de enfrentar a resistência da burguesia rural, o partido, sob direção de Stalin, definiu um plano de coletivização forçada do campo, no qual também os camponeses pobres foram obrigados a deixar suas terras e trabalhar nas fazendas coletivas. (LUEDEMANN, 2002, p. 214). Podemos ver, abaixo, um trecho do **Poema Pedagógico** que trata desse tema espinhoso

- O que eu penso é isto: é terrível o que as pessoas trabalham à nossa volta para não ganharem nada com isso. Para trabalharmos com lucro é preciso que nos ensinem. E quem é que nos há de ensinar: o camponês? Diabos o levem! É difícil ensiná-lo. Vejam, Eduardo Nikolaievitch calculou-lhes tudo e disse-lhes tudo. É verdade. Aí está como é preciso trabalhar! Mas esses trastes não farão nada. Têm que fazer sempre tudo à sua maneira...

- E os colonos sabem trabalhar? Perguntou com precaução Spiridon, um rapaz com uma grande boca engraçada.

- Os colonos, disse Pavel Pavlovitch com um sorriso triste, os colonos, sabem, são coisa completamente diferente.

Olia sorri também, cruzando as mãos como que para partir uma noz, e depois, com um gesto provocante, desvia de repente o olhar para o alto dos choupos. As tranças douradas rolam-lhe dos ombros, seguidas na sua queda pelo olhar cinzento e atento de Pavel Pavlovitch.

- Os colonos não se destinam a terra, mas trabalham-na como deve ser, ao passo que os camponeses estão aqui para toda a vida, têm os filhos, e tudo...

- Está bem, e depois? - Spiridon não compreende

- É evidente, diz Olia num tom de admiração. Os camponeses devem trabalhar ainda melhor, em comuna.

- Como é isso, devem? - pergunta amigavelmente Pavel Pavlovitch.

Olia fita-o nos olhos com ar irritado: ele esquece-se por um instante das suas tranças para ver apenas aquele olhar severo, quase masculino.

- Tem que ser! Não compreendes o que quer dizer 'devem'? É como dois e dois serem quatro.

Karabanov e Burun assistem à conversa. Para eles a questão apresenta apenas um interesse acadêmico, como qualquer conversa acerca daqueles 'labregos' Com os quais romperam para sempre. Mas o lado espinhoso da situação diverte Karabanov, que não pode recusar a si próprio uma interessante ginástica:

- Olia tem razão: 'devem'. Quer dizer que é preciso pormo-nos a isso e obrigá-los...

- E como é que os vais obrigar? - pergunta Pavel Pavlovitch.

- Não importa como! – responde Semião, com calor. Como é que se costuma fazer para obrigar as pessoas? Pela força. Dá-me agora todos os teus *mujiks* e daqui a uma semana eu faço-os trabalhar como cordeirinhos. E dentro de duas semanas hão de agradecer-me.

Pavel Pavlovitch franze as sobrancelhas.

- Que é que tu entendes por ‘à força’: aos murros nas trombas? (MAKARENKO, 1980, p.19)

Entre o fim de 1929 e a primavera de 1930, o próprio Stalin recebeu cerca de 50 mil cartas denunciando a situação dramática do campo. As dificuldades eram relatadas, inclusive, por membros do partido que participavam das fazendas coletivas.

Em um dos relatos, um trabalhador mostra a dificuldade de admitir o planejamento estatal de incorporar cem fazendas pela propriedade coletiva, quando o plano inicial era apenas de doze. As brigadas de operários, enviados para trabalhar nas aldeias com mais de 50 mil habitantes, descreviam as dificuldades encontradas para desenvolver um trabalho coletivo com a participação espontânea dos trabalhadores rurais. No lugar da educação e da participação consciente dos camponeses, a utilização da força, a revolução entrava numa profunda crise de identidade (LUEDEMANN, 2002, p. 215-6).

Makarenko, aparentemente, mesmo protegido na Comuna Dzerjinski, sente a necessidade de aplicar seu método da coletividade, não para a educação de novos subordinados, mas para que os coletivos transformassem os alunos, tanto homens quanto mulheres, a fim de serem dirigentes dessa nova sociedade. Todavia, a política estalinista, de coletivização forçada, mostrava que os anos 30 iam radicalizando em direção contrária. Podemos constatar que, segundo Luedemann (2002, p.216), já em 1929, com a expulsão de Trotski da URSS [...], poderia prever o que aconteceria com o proletariado. Todas as formas de contestação e de oposição ao novo plano político econômico, implantado por Stalin, seriam destruídos pela lei, pelo medo e pela violência.

Como já dissemos, nos anos 30, a coletividade passou a ter outro significado, extremamente negativo, que era o de subordinação do indivíduo ao coletivo, ao Estado, ao partido, à burocracia soviética, com fins de prorrogar a divisão social do trabalho para sustentação dessa camarilha traidora da revolução proletária.

4 A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DE MAKARENKO ESPECIFICAMENTE NO MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA.

A institucionalização da escola na Rússia aconteceu quase que concomitantemente com o surgimento da proposta da escola única do trabalho. Foi neste momento histórico que Makarenko tentou consolidar uma teoria educacional com base em suas experiências pedagógicas. A todo instante, apesar de seu experimentalismo pedagógico, ele preocupava-se em afirmar uma ciência da educação, pois principalmente durante os anos 20 havia amplos “debates sobre a orientação científica da educação” (LUEDEMANN, 2002, p.14) entre os educadores que propunham uma nova educação para a formação de um novo homem.

Tal educação deveria estar o mais distante possível de uma educação especulativa que trabalhava com uma proposta abstrata para uma educação de uma criança e jovem que só existiam no mundo das ideias. Makarenko defendia uma concepção que rompesse com o absoluto e o eterno, e uma concepção pedagógica baseada na historicidade do homem

O projeto da personalidade como produto da educação deve basear-se nas exigências da sociedade. Este princípio tira imediatamente do nosso produto os paramentos ideais. **Nas nossas tarefas não há nada eterno e absoluto.** As exigências da sociedade são válidas apenas para uma época cuja duração é mais ou menos limitada. Podemos estar completamente convencidos de que à próxima geração apresentar-se-ão exigências um tanto modificadas e estas modificações serão introduzidas gradualmente, à medida que se desenvolve e se aperfeiçoa toda a vida social. (MAKARENKO, 2010, p.48, grifo nosso)

Era à hora do rompimento com a filosofia especulativa e idealista, e o chamado era para a construção de uma pedagogia científica e materialista que contemplasse a formação de um homem concreto. Toda a geração de Makarenko foi formada nestes cursos de magistério que defendiam uma concepção teórica idealista e de subordinação da pedagogia à filosofia e à psicologia. Podemos constatar nessa passagem de Luedemann que “Makarenko foi formado como professor em um curso de magistério cuja direção era dada pela filosofia especulativa e pelo dogmatismo religioso: a criança era um ideal a ser alcançado.” (LUEDEMANN, 2002, p.14). O próprio Makarenko fala sobre sua formação:

Farei um breve relato de minha biografia pedagógica e literária. Sou filho de um operário ferroviário, que trabalhou mais de quarenta anos numa fábrica de vagões. Eu também trabalhei nessa fábrica desde 1905, mas como professor, depois de ter obtido a mais rudimentar formação pedagógica: terminei os cursos de um ano numa escola pedagógica primária. Tenho a impressão de que atualmente nem existe uma formação tão primária como

essa. Era uma formação tão pobre que só pude assumir o cargo de professor na escola primária de categoria menor, com um salário de 25 rublos por mês. (MAKARENKO, 2010, p. 115)

No caso da psicologia houve grandes influências da concepção experimental de Pavlov¹⁹, e “a tese da psicologia experimental como orientadora da pedagogia foi ganhando força à medida que se aprofundava a crise do Império Russo.” (LUEDEMANN, 2002, p.15). Todavia Makarenko foi tentando se distanciar e procurava ter outros objetivos, porém reconhecia a tarefa árdua que tinha pela frente na tentativa de criar uma educação comunista:

E não nos envergonhamos absolutamente de dizer que, em muitos pormenores do nosso trabalho, somos ainda imaturos, continuamos a ser e não pode ser de outro modo. Seria na verdade presunção afirmar que em apenas vinte anos tivéssemos condições de criar, finalizar e formar uma grande escola pedagógica completamente nova, a escola da educação comunista. Neste campo somos autênticos pioneiros e é próprio dos pioneiros enganar-se. O mais importante é não temer os erros e atuar com audácia. (MAKARENKO, 2010, p. 114)

Nesta citação acima retirada de um artigo: “As minhas concepções pedagógicas”, que originalmente era uma palestra que havia sido dada em nove de março de 1939 em um sarau literário-pedagógico (menos de um mês antes de sua morte) mostram uma espécie de autocrítica de Makarenko e uma humildade perante a difícil tarefa de construir uma educação comunista baseada em novos fundamentos educacionais.

4.1 Primeiras pistas de como a concepção pedagógica de Anton S. Makarenko chegaram ao Brasil

Sobre o caminho percorrido pelas obras de Makarenko da Rússia até o nosso país só sabemos indícios. Retomando René Capriles em sua apresentação do livro, Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista, podemos ter indicações que remontam a outros países da América Latina, vejamos a seguir:

Em 1952, Víctor Paz Estenssoro liderou na Bolívia uma revolução social que mudou a visão da educação em nosso continente. Quando isso aconteceu, eu

¹⁹ Ivan Petrovich Pavlov (1849 —1936) foi um fisiólogo russo. Premiado com o Nobel de Fisiologia de 1904, por suas descobertas sobre os processos digestivos de animais. Pavlov veio, no entanto, a entrar para a história por sua pesquisa em um campo que se apresentou a ele quase que por acaso: o papel do condicionamento na Psicologia do comportamento (reflexo condicionado). Ver mais em SHUARE, M. *La psicologia soviética tal como la veo*. Moscú:Progreso, 1990.p. 46-49. (ARAÚJO, 2010, p.42)

tinha sete anos de idade, estudava em La Paz, num colégio de jesuítas, e ouvia meus amigos mencionarem as escolas comunais indígenas que a revolução havia criado. Poucos anos depois, antes de partir para a Argentina, em 1959, entrei em contato com a experiência de Utama, a primeira iniciativa makarenkiana desenvolvida na América Latina, já no início dos anos 30, que criou as bases de uma escola autogerida no altiplano boliviano, com professores e discípulos aimarás. Em seguida fui para Mar Del Plata, onde continuei meus estudos até a universidade. Nessa época 1965, li pela primeira vez o Poema Pedagógico e conheci duas professoras que aplicavam o método numa escolinha, localizada numa *vila miséria*, a favela argentina com quem muito aprendi sobre Makarenko.

Passaram-se os anos e a figura de Makarenko sempre me mesclou à minha visão da América Latina. Visitei quase todos os países do nosso continente e constatei as enormes deficiências existentes em seu sistema educacional. Imaginei que um dia a realidade social latino-americana descobriria, em toda sua plenitude, a proposta defendida por Makarenko. A respeito dele, Paulo Freire me disse certa vez: "Ele é o pai de todos nós. Ele é tão grande quanto um Fidel, um Amílcar Cabral, um Samora Machel". Numa outra ocasião, intuí que Darcy Ribeiro, com seu programa ligado aos CIEPs cariocas, caminhava na direção de Makarenko. Infelizmente, essa experiência foi destruída pela direita, que não admite uma educação popular, muito menos uma pedagogia autogerida. Tanto Paulo Freire quanto Darcy Ribeiro são os educadores que mais perto estiveram, no Brasil, da aplicação cabal das propostas pedagógicas de Makarenko. (CAPRILES, 1989, p.9-10)

Para Capriles (1989) no Brasil autores importantes para educação brasileira como Paulo Freire e Darcy Ribeiro²⁰ provavelmente tenham bebido na fonte de Makarenko.

Os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) citados acima por Capriles (1989) foram criados por Darcy Ribeiro para serem instituições que fizeram a experiência de escolarização em tempo integral, voltadas para as crianças das classes populares, tentando atender as suas necessidades e interesses.

²⁰ Darcy Ribeiro (1922-1997) autor entre outras obras de O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil (1995). Foi educador, sociólogo, etnólogo, poeta, romancista, antropólogo e político. Depois de abandonar o curso de Medicina, matriculou em 1944 na Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Entre 1947 e 1957 trabalhou com o Marechal Rondon no Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Contratado por Anísio Teixeira assumiu em 1957 a direção da Divisão de Estudos Sociais do Ministério de Educação e Cultura. Tornou-se um "discípulo" de Anísio Teixeira na defesa da escola pública e juntos influenciaram o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961. Foi o primeiro reitor da Universidade de Brasília e Ministro da Educação e Cultura do governo João Goulart. Após o golpe de 1964, exilou-se no Uruguai, Venezuela, Peru, Chile, entre outros países. Com a anistia, em 1979, associou-se à Leonel Brizola, para reorganizar o velho Partido Trabalhista Brasileiro. Em 1982, como vice-governador do Rio de Janeiro e coordenador do Programa Especial de Educação, criou os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) e as Casas da Criança, que integravam o atendimento de saúde e educação a crianças de 0 a 6 anos. Em 1986, assumiu a Secretaria de Desenvolvimento Social de Minas Gerais, na tentativa frustrada de implantar os Cieps. Como senador em 1990, foi relator do anteprojeto aprovado da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que passou a ser conhecida como Lei Darcy Ribeiro. No segundo mandato de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, coordenou o 2º Programa Especial de Educação chegando a marca de 500 Cieps, escolas públicas de tempo integral. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_darcy_ribeiro.htm acesso em 18 de fevereiro de 2012.

Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. Ele criou-os com o objetivo de proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular.

Para Menezes e Santos (2002), estas escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme, e acreditavam que, para criar os CIEPs, Darcy Ribeiro havia se inspirado no projeto Escola-Parque de Salvador, de Anísio Teixeira, datado de 1950. No total foram construídos cerca de 500 CIEPs.

Os autores, Menezes e Santos (2002) reafirmam que a idéia dos CIEPs considerava que todas as unidades deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as escolas. No entanto, o projeto dos CIEPs recebeu muitas críticas, entre elas algumas referentes ao custo dos prédios, à qualidade de sua arquitetura, sua localização, e até sobre o sentido de um período letivo de oito horas. Muitos acreditam que o projeto arquitetônico tinha primazia sobre o pedagógico, sobretudo pela ausência de equipes de educadores qualificados para esse projeto educacional.

Apesar desta experiência do CIEPs evocar para si a chamada educação integral, onde a criança passaria 8 horas na escola e teria um tempo para atividades escolares e para outras atividades diversas, é preciso verificar qual ligação realmente esta aplicação teve com a pedagogia de Makarenko, não é o nosso objetivo aprofundar-se neste tema na nossa dissertação, mas fica a indicação de que uma análise aprofundada sobre o assunto merecia ser examinada. Pois para Saviani (2008, p.406-407) a experiência do CIEPs tem um caráter controvertido apesar de serem ensaios de medidas de políticas e educacionais voltadas para o “interesse popular”. Posteriormente completa:

As experiências mencionadas, no entanto, esbarraram em sérios obstáculos representados pelos interesses excludentes e pela tradição de descontinuidade que predominam na política educacional de nosso país; e acabaram tendo duração efêmera. De qualquer modo, devem ser contabilizadas como ganhos da ‘década perdida’, pois se trata de tentativas que, em seus resultados positivos, ajudam os educadores a encaminhar formas de política educacional superadoras das desigualdades; e, em seus efeitos negativos, acautelam quanto às estratégias e táticas que devem ser acionadas pra superar os obstáculos aos avanços preconizados. (SAVIANI, D., 2008, p.407).

Pois Darcy Ribeiro apesar do seu reformismo foi comunista na juventude e pode sim ter bebido na fonte de Makarenko. Em certa ocasião quando escreveu o prefácio do livro *A Magia dos Invencíveis* de Ligia Costa Leite (1991), elogia o trabalho da autora e educadora de meninos de rua, comparando-a com o próprio Makarenko:

Mas, o que mais se aproximou disso, aqui no Brasil e no mundo, foi a proposta de Ligia ao criar uma escola para a criança de rua, capaz de respeitá-la, de tratá-la com seriedade e de recuperá-la. Essa experiência é comparável à de Makarenko, na Rússia, educador que teve o encargo de salvar as crianças camponesas e cidadinas que a revolução encontrou soltas, largadas, perdidas, famintas, como as crianças do Rio, hoje. (LEITE, 1991, p.14)

Sobre Paulo Freire²¹, citado por Capriles (1989, p.10) como “educadores que mais perto estiveram, no Brasil, da aplicação cabal das propostas pedagógicas de Makarenko” faremos algumas considerações sobre essa relação que ponderamos ser equivocada, pois em *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, Saviani (2008) analisa que “

o horizonte da concepção pedagógica freireana era a sociedade industrial impulsionada economicamente pelo capitalismo de mercado, sob a forma política da democracia liberal em consonância com a visão nacional-desenvolvimentista. (SAVIANI. D., 2008, p.329)

E portanto concluímos incompatíveis com o horizonte comunista almejado por Makarenko (2010, p.48) dizia ele “a nossa educação deve ser comunista e cada pessoa que educamos deve ser útil à causa da classe operária.”

Todavia podem ainda restar dúvidas sobre a aproximação de Freire com as posições marxistas, ou mesmo com Makarenko (veremos abaixo que sequer Makarenko é citado ou relacionado na bibliografia), ao passo que Saviani (2008, p.331-333) retoma a discussão levantando as referências bibliográficas utilizadas por Freire na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, diz Saviani que apesar de um grande número de autores de tradição marxista

²¹ Paulo Freire (1921-1997). Formou-se em Direito em 1946 desistindo logo em seguida do exercício da profissão. Em 1947, ingressou no SESI como diretor de Educação e Cultura, instituição na qual começaria a desenvolver as bases do famoso "Método Paulo Freire". Participou da criação do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, em 1960, impulsionado pelo prefeito Miguel Arraes e em 1962 assumiu a direção do Serviço de Extensão da Universidade de Pernambuco. O trabalho com a educação de adultos analfabetos marcou sua trajetória de educador. Em 1963 começa a ser conhecido no país o seu método de alfabetização, entendida não apenas como domínio das técnicas de leitura e escrita, mas como aquisição da capacidade de "leitura do mundo", de desenvolvimento da consciência crítica. Em março de 1964, assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação. Com o golpe militar, foi preso e depois se auto-exilou na Bolívia, Chile, Estados Unidos e Suíça, retornando ao Brasil em 1979. Lecionou na PUC, Unicamp e USP. Foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo na gestão da prefeita Luiza Erundina (PT). É autor de diversas publicações, entre elas, a *Pedagogia do Oprimido*. Reconhecido internacionalmente, é doutor honoris causa em cerca de trinta universidades brasileiras, americanas e europeias. Ver mais no endereço eletrônico abaixo: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_paulo_freire.htm acesso em 18 de fevereiro de 2012.

compor diversas citações e referenciais os mesmos são utilizados por Freire de forma descontextualizada, vejamos:

Vê-se que em Pedagogia do oprimido os autores que integram, de algum modo, a tradição marxista constituem maioria. Além de Marx, Engels e Lênin, temos Rosa Luxemburgo, Lukács, Mao Tse-Tung, Lucien Goldmann, Althusser, Kosik, Marcuse, Debret, Guevara, Fidel Castro, Sartre. No entanto, isso não significa que Paulo Freire tenha aderido ao marxismo ou, mesmo, tenha incorporado em sua visão teórica de análise da questão pedagógica a perspectiva do marxismo. Na verdade é possível reconhecer a matriz hegeliana em sua análise da relação opressor-oprimido, calcada na dialética do senhor e do escravo que Hegel explicita na Fenomenologia do espírito. Quantos aos autores marxistas, eles são citados incidentalmente, apenas para reforçar aspectos da explanação levada a efeito por Freire, sem nenhum compromisso com a sua perspectiva teórica. Se algum conceito é apropriado, isso ocorre deslocando-o da concepção de origem e dissolvendo-o num outro referencial. (SAVIANI, D., 2008, p.332).

Continuando em sua análise Saviani (2008, p.332) dá o exemplo de que Freire faz com o “conceito de limite máximo de consciência possível, de Lucien Goldmann” que para Saviani este conceito foi deslocado da sua concepção de origem por Freire.

Reafirmando sua tese, Saviani (2008) ainda diz que Freire tem uma concepção que “em suma, apesar do comparecimento de grande número de autores marxistas, a concepção de fundo que preside toda a tessitura de Pedagogia do Oprimido permanece sendo a filosofia personalista na versão política do solidarismo cristão.” (SAVIANI, D., 2008, p.333).

Todavia comungamos com Saviani dá importância progressista da obra de Freire para educação brasileira, e mais adiante neste capítulo veremos a apropriação de sua concepção pedagógica no contexto da educação dos sem-terras brasileiros. Portanto conclui Saviani:

Paulo Freire foi, com certeza, um de nossos maiores educadores, entre os poucos que lograram reconhecimento internacional [...]. Qualquer que seja, porém, a avaliação a que se chegue, é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XXI, no contexto da “globalização neoliberal”, compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda. (SAVIANI, D., 2008, p.336).

Já nas elaborações de Luedemann (2002) podemos encontrar outras pistas. Todavia vale ressaltar que sobre a entrada das obras de Makarenko no Brasil não dispomos de tempo suficiente para investigar alguns rastros da sua possível difusão.

Através de Cecília Luedmann encontramos pistas superficiais sobre experiências educacionais que possivelmente tenha utilizados de categorias de Makarenko. No seu livro: Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução, a autora escreve lá, em linhas pouco claras, sobre estas experiências. Vejamos o que ela escreve:

A vida e obra de Makarenko têm servido como referência para muitas reflexões pedagógicas nos movimentos populares, especialmente no MST-Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e de pedagogos comprometidos com a educação da classe trabalhadora, seja em algumas experiências isoladas no interior de algumas escolas públicas, seja nas escolas de formação de militantes, em sindicatos, associações ou em cursos de capacitação, como a OFOC - Oficina Organizacional de Capacitação.

Embora no passado Makarenko tenha sido indicado como uma possível contribuição para a escola brasileira, as iniciativas partiram dos renovadores comprometidos com as lutas da classe trabalhadora, como é o caso de Paschoal Lemme. Das experiências isoladas, podem-se citar exemplos de diretores, coordenadores e professores que procuraram dar algum direcionamento coletivo para a vida escolar. Valeria a pena reconstituir essas histórias, mesmo sabendo que não se generalizaram, não se tornaram hegemônicas. Ou seja, não há na história da escola do Brasil nenhum tipo de escola exatamente como aquela proposta por Makarenko.

Há, entretanto, inúmeras experiências, isoladas, que procuraram que levantaram a necessidade de se criar outro modelo de escola, como coletividade. Educadores que procuraram recriar as relações sociais no interior da escola, com intensa participação de alunos, professores e comunidade, trouxeram para o debate as teses educacionais de Makarenko. Há relatos de referência dessa proposta educacional, tanto em instituições de reeducação de crianças e jovens marginais em escolas públicas progressistas, como os ginásios vocacionais escolas experimentais da rede estadual de ensino de São Paulo, quanto em particulares, a exemplo da escola israelense de São Paulo “Scholem Aleichem”, com forte participação de militantes do PCB, ou ainda em experiências em escolas operárias. (LUEDEMANN, 2002, p.30-31).

Sobre a escola ou colégio israelense Scholem Aleichem de São Paulo que foi criado em 1949 com o ideário de “buscar a disseminação dos ‘ideais antifascistas e progressistas no cenário social brasileiro, por meio de uma educação pluralista e inovadora’, perfil que manteve até encerrar suas atividades em 1981” (BAHIA, 2010, p.5). Relata-nos Bahia (2010, p.1) que esta instituição era apenas uma das várias que foram fundadas no Brasil, como por exemplo, a “Associação Scholem Aleichem (ASA)” que foi fundada por judeus que vieram ao Brasil “por motivação econômica, mas principalmente em decorrência das ditaduras na Polônia, Hungria e Romênia, a crescente ascensão do anti-semitismo e também em decorrência de suas militâncias nos partidos comunistas e no Bund.”

A ASA é criada no ano de 1964 a partir da Biblioteca Scholem Aleichem instituição fundada, em 1915, “por imigrantes judeus originários da Europa Oriental, oriundos de uma imigração pós pogroms ocorridos durante a guerra civil nas regiões do Império Czarista. (BAHIA, 2010, p.1). A própria Tatiana Belinsky foi colaborada e frequentava a instituição, “nos depoimentos de professores como Tatiana Belinsky e Ilina Ortega, respectivamente professoras de teatro e música temos o perfil da escola.” (BAHIA, 2010, p.7). Ainda sobre

colégio israelense Scholem Aleichem de São Paulo, Luedemann (2002) conta que recebeu vários exemplares das obras de Makarenko das mãos de Fanny Abramovich²², filha de Elisa Abramovich²³, ambas ex-diretoras da instituição

tanto Elisa quanto sua filha e também educadora Fanny Abramovic foram imbuídas da leitura de Makarenko e se inspiraram respectivamente pela ideia de processo e de jogo como iniciais para o desenvolvimento de seu trabalho na escola. A autora ao tratar a idéia de processo mostra que a organização do coletivo de educadores e de educandos é baseada nos conflitos do cotidiano, a educação é inclusiva (todos os grupos étnicos, sem dogmatismo religioso e sem intolerâncias), necessidade do debate pedagógico ao invés do dogmatismo teórico. (BAHIA, 2010, p.6)

Além do colégio “Scholem Aleichem” de São Paulo que reivindicava Makarenko no seu método ensino, podemos afirmar que sobre as referidas pistas de Luedemann (2002) que realmente pode-se provar que Pascoal Lemme²⁴ realmente tinha conhecimento e parece ter lido duas obras importantes de Makarenko, o Poema Pedagógico e As Bandeiras nas Torres. Segue abaixo citações do livro autobiográfico de Lemme que denuncia seu conhecimento de Makarenko, diz-nos:

A fama da Escola Visconde de Cairu já se alastrava por todos os subúrbios e muitos pais vinham implorar ao professor Teófilo que aceitasse os filhos, muitos expulsos de outras escolas, por mau comportamento e desleixo nos estudos, para que eles tentassem a recuperação. E o desafio era aceito, e quase sempre conseguia obter algum resultado com aquela terapêutica de ensino, trabalho, energia e compreensão.

Confesso que mais tarde, quando cheguei a ser professor de história da educação, ao recordar-me da Escola Cairu e de seu fundador, essa obra aparecia-me com muita semelhança com a de Pestalozzi, no seu célebre

²² Fanny Abramovich (São Paulo SP 1940). Escritora de literatura infantil e juvenil, pedagoga e atriz. Filha de mãe brasileira e pai argentino, é descendente de família judaica que imigra para o Brasil. Aos 14 anos de idade, Fanny começa a trabalhar dando aulas particulares. Com 16, matricula-se no curso normal do Instituto de Educação Padre Anchieta, concluindo-o em 1958, no Colégio Batista Brasileiro. No mesmo ano em que inicia o curso normal, passa a lecionar no Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem, onde atua por 11 anos. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_lit/index.cfm?fuseaction=biografias_texto&cd_item=35&cd_verbete=5743. Acesso em 17 fev. 2012.

²³ Elisa Abramovich (1921-1963) foi líder comunista, em 1947, elegeu-se vereadora pelo Partido Socialista Trabalhista em São Paulo. Entretanto não chegou a tomar posse. Em 1948, antes da cassação, a bancada comunista era a maior bancada da câmara de vereadores. Os comunistas considerados ilegais buscaram outras legendas. Elisa ingressou na Ofidas (Organização Feminina Israelita de Assistência Social), entidade que cuidava dos judeus sobreviventes do Holocausto. Receberam judeus egípcios vindos do governo Nasser, judeus de vários países árabes, Argélia, Marrocos, judeus russos. Morreu em 1963 aos 42 anos de idade, deixando um legado vital na constituição da escola Scholem Aleichem que dirigiu entre os anos de 1958 a 1962. Sua forte presença no colégio conferiu ao mesmo as características que marcaram a sua história. Autodidata, sua experiência na militância comunista incitou à necessidade de unir teoria à prática, rompendo com o sistema de educação formal. (BAHIA, 2010, p.4-5)

²⁴ Pascoal Lemme (1904-1997) nasceu no dia 12 de novembro de 1904 no Rio de Janeiro, onde também faleceu em 14 de janeiro de 1997. Colaborou nas Reformas da Instrução Pública do Distrito Federal lideradas por Fernando de Azevedo (1927-1930) e por Anísio Teixeira (1931-1935). Quando subscreveu o “Manifesto”, ele integrava a equipe de Anísio no Distrito Federal. (SAVIANI, D., 2008, p.239)

Instituto de Yverdon, na Suíça, ou com a de Makarenko, nos primeiros anos da Revolução Russa, recuperando menores abandonados, alguns ladrões e até assassinos, o que o educador soviético relata na empolgante obra literária que é o Poema pedagógico. (LEMME, 2004, p.101)

Certa vez, na sede da Escola, creio que quando comemorava 35 anos de fundação, lembrava, numa saudação a dona Armanda Álvaro Alberto, o exemplo de um grande educador soviético – Anton S. Makarenko –, autor do Poema pedagógico, uma das mais notáveis obras da pedagogia e da literatura contemporâneas, que ao ter vencido a maior parte das terríveis dificuldades de sua atividade de recuperação de crianças e jovens abandonados, degradados pela guerra, pela fome, pela contra-revolução, explicava o título da última parte de sua obra, em que relatava os tempos mais felizes, da colheita dos frutos de seus ingentes esforços – "Bandeiras sobre as torres": – Quando ocorrem os fracassos, que se toque o rebate para que sejam rapidamente corrigidos. Mas quando surgem as vitórias, que se desfraldem as bandeiras sobre as torres! Aqui também se pode dizer a dona Armanda Álvaro Alberto: – É hora de içar no mastro da Escola Regional de Meriti a bandeira da vitória incontestável! (LEMME, p.116)

Retomando Saviani (2008) que faz uma análise sobre a posição dos marxistas ao tempo de Paschoal Lemme que majoritariamente se encontraram sob a política do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Relata-nos Saviani que “o PCB aderiu a interpretação segundo a qual em países como o Brasil era necessário realizar previamente a revolução democrático-burguesa para se chegar, no momento seguinte, à revolução socialista e, daí, ao comunismo.” (SAVIANI, D., 2008, p. 272)

Ainda Saviani (2008) justificando o porquê da existência de um vazio de propostas marxistas para educação brasileira para essa quadra histórica, pois por conta da posição política do PCB de que era necessário realizar uma revolução democrático-burguesa preliminarmente a revolução socialista

Esta aí, talvez, uma possível explicação de por que não se chegou a uma formulação mais clara de uma concepção pedagógica de esquerda por parte dos comunistas. Com efeito, se o que estava na ordem do dia era a realização da revolução democrático-burguesa, a concepção pedagógica mais avançada e adequada a esse processo de transformação da sociedade brasileira estava dada pelo movimento escolanovista. Cabe verificar em que grau a perspectiva de uma revolução democrático-burguesa assumida pelas forças de esquerda, sob a liderança do PCB, as levou a estar sintonizadas com o ideário escolanovista, enquanto uma concepção pedagógica que traduzia, do ponto de vista educacional, os objetivos dessa modalidade de revolução social. Essa perspectiva pode ser exemplificada com a situação particular de **Paschoal Lemme**. (SAVIANI, D., 2008, p. 273, grifo nosso).

Portanto a nossa dificuldade de encontrar as obras de Makarenko e a sua concepção pedagógica de maneiras claras entre os marxistas neste período justifica-se perfeitamente com esse trecho de Saviani. Como propor uma pedagogia socialista-soviética baseada em Makarenko para a situação da educação brasileira se o que estava adequado ao Brasil era a

orientação “comunista” da revolução democrática-burguesa?

E apesar de Paschoal Lemme nunca ter se filiado ao PCB²⁵, sempre esteve muito próximo as suas posições. Segundo Saviani (2008), Lemme escreveu em 1934 junto com Valério Konder²⁶, militante do PCB, um documento intitulado *A reconstrução educacional do Estado do Rio de Janeiro* e este texto “marca explícita e diretamente algumas diferenças em relação ao ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’ de 1932” (SAVIANI, D., 2008, p. 273). Dizia Lemme (2004) no seu manifesto “escola ativa, progressista, socializada, única; pública, obrigatória, gratuita, mista e leiga...belíssimo programa, mas não para uma democracia, liberal por definição e capitalista de fato...” (LEMME, 2004, p.244 apud SAVIANI, D., 2008, p.274).

Portanto nesta citação acima vemos uma aproximação da concepção marxista da educação como registrou Saviani, e também, por que não registrarmos aqui uma aproximação com a concepção de Makarenko. Todavia segundo Saviani (2008, p.274), Lemme não “se considerava ‘um estranho no ninho’ entre os Pioneiros da Educação Nova” muito pelo contrário “declarou que se sentia plenamente integrado no meio deles”. E sobre Lemme e os educadores marxistas majoritários da década de 1930 podemos concluir conforme Saviani (2008)

De fato, ainda que Paschoal Lemme tenha expressado uma consciência clara da diferença que separava os marxistas dos ecolanovistas, ele não via incompatibilidade na atuação conjunta de liberais e marxistas no campo da renovação educativa. (...) Esse entendimento de Paschoal Lemme parece em consonância com a visão do PCB que fazia convergir, ainda que por motivos e com objetivos distintos, marxistas e liberais em torno da necessidade de realização da revolução democrático-burguesa. Ora, na medida em que a concepção escolanovista, tal como expressa no ‘Manifesto dos Pioneiros’, representava a revolução pedagógica correspondente à revolução democrático-burguesa, compreende-se que, na década de 1930, o escolanovismo tenha hegemonizado as posições progressistas, aí incluídas as correntes de esquerda. (SAVIANI, D., 2008, p.275).

Aqui encerramos as possíveis difusões iniciais das obras de Makarenko no Brasil, mas de maneira nenhuma damos por encerrado este trabalho investigativo, muito pelo contrário merece-se investigar mais a fundo e fazer uma verificação mais demorada sobre este tema. Todavia passamos agora a adentrar na apropriação da concepção de Makarenko entre os

²⁵ Ver mais sobre a relação de Paschoal Lemme e o PCB em Favoreto (2008,2009).

²⁶ Valério Konder (1911-1968) foi um intelectual brasileiro, filiado ao Partido Comunista, que em 1935 pronunciou-se publicamente a favor da Aliança Nacional Libertadora, sendo posteriormente perseguido pela ditadura de Getúlio Vargas. Foi preso vinte vezes e afastado de sua função pública no Departamento Administrativo de Saúde Pública (DASP). Valério Konder morreu em fevereiro de 1968, após seis meses num leito hospitalar. Foi casado com Ione Coelho com quem teve três filhos: Leandro Konder, Rodolfo Konder e Luíza Eugênia Konder. http://pt.wikipedia.org/wiki/Val%C3%A9rio_Konder acesso em 18 de fevereiro de 2012.

movimentos sociais do Brasil.

4.2 Makarenko nos princípios filosóficos e pedagógicos do MST.

Diante de seu exemplo e de sua tentativa de construir uma nova educação para um novo homem Makarenko foi apropriado por movimentos sociais aqui no Brasil. Entre eles, e o mais conhecido, o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra²⁷. Esse movimento reivindica entre suas referências educacionais a obra de Makarenko, onde em suas diversas instituições de ensino afirma aplicar a concepção makarenkiana, por exemplo, nas escolas dos diversos assentamentos espalhados pelo Brasil e em particular no Instituto de Educação Josué de Castro - IEJC pertence ao Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA.

O Instituto é uma Escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e ministra vários cursos de capacitação. O documento “Método Pedagógico²⁸” elaborado pelo ITERRA é baseado no “caderno de educação nº 8” que é um dos documentos mais importantes do MST:

(...) Caderno de Educação n. 8, produzido pelo Setor de Educação do MST e que apresenta na própria capa (rodapé): Reforma Agrária: semeando educação e cidadania. Esse documento surgiu da necessidade de reedição do Boletim da Educação n. 1, Como deve ser uma escola de assentamento, escrito em agosto de 1992, pois o referido Boletim foi o mais citado, num levantamento realizado junto ao Coletivo Nacional do Setor de Educação, como um dos materiais mais importantes para o estudo e divulgação da proposta de educação do MST nos estados. (1999: 3). (RABELO, 2005, p.112)

Detectamos através de Rabelo (2005) a enorme importância desse referido documento por conter seus princípios filosóficos e pedagógicos. A autora no capítulo 3 de sua tese de doutoramento faz uma análise minuciosa e exaustiva deste Caderno de Educação nº 8 do MST, e este será utilizado por nós para identificar os pressupostos do setor de educação do MST, e qual a influência da teoria de Makarenko sobre os mesmos. Temos como suporte para tal tarefa a tese da professora Josefa Jackline Rabelo que em seu terceiro capítulo examina em

²⁷ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que aconteceu de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná. (CALDART, 2003, p.51)

²⁸ Cadernos do ITERRA, Ano IV - Nº 09, dezembro de 2004. Instituto de Educação Josué de Castro. Método Pedagógico.

detalhes os tais pressupostos filosóficos e pedagógicos da chamada **Pedagogia do Movimento**²⁹. Segundo Rabelo (2005, p.111) o chamado caderno nº 8 é “um importante documento citado na maioria das publicações sobre a educação do MST”, portanto justificamos o nosso recorte por esse material.

Todavia antes iremos analisar e listar alguns autores que por diversos vieses tem textos, artigos, dissertações e teses acerca dessa temática relativa a estudos sobre o MST. Há uma vasta publicação sobre a relação do MST e a educação, e no nosso recorte trataremos dos autores que se seguem.

Dentre os autores utilizados no estudo estão aqueles que são do próprio MST, tais como, Caldart (2001; 2002; 2003); Stédile (2006); MST (1999; 2004). Outros estudos abrangem um conjunto de dimensões diretamente ligadas à valorização dos sujeitos envolvidos na luta pela terra e, de um modo ou de outro, na perspectiva do exame de suas propostas educacionais, sejam escolares ou não, são eles: Almeida (2007); Bauer (2008); Cericato (2008); Costa (2001); Costa (2002); Figueiredo (2008); Princeswal (2007); Witcel, (2002); e, pela crítica, trazemos Duarte (2000; 2001); Facci (2007); Oyama (2010). No entanto, é pela crítica ontológica marxiana-lukacsiana que qualificamos o debate de nossas ideias a partir de autores, Rabelo (2005) e Tonet (2010), os quais entendem que o caminho mais adequado para o resgate do caráter revolucionário do marxismo implica em apreender o legado de Marx como uma ontologia do ser social.

Em seu livro sobre o MST, Carlos Bauer tenta apurar as origens das teses educacionais do MST:

Até onde pudemos apurar, para seus educadores implica a apropriação de instrumentos político-metodológicos que estejam à altura da construção de uma hegemonia cultural, e este parece ser o próprio sentido de sua existência como educadores populares, fortemente influenciados pelo trabalho e propostas da educação libertadora de Paulo Freire e outros pedagogos socialistas, como Makarenko ou Mariátegui (BAUER, 2008, p.83-84)

O referido autor, Bauer (2008), faz a relação da atuação dos educador-militantes do MST com seus princípios filosóficos e pedagógicos tendo como por base Paulo Freire, Makarenko e Mariátegui, entre outros. Veremos mais adiante outros estudiosos da pedagogia

²⁹ o MST tem uma pedagogia, quer dizer, tem uma práxis (prática e teoria combinadas) de como se educam as pessoas, de como se faz a formação humana. A Pedagogia do Movimento Sem Terra é o jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra, e educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento, movimento que junta diversas pedagogias, e de modo especial junta a pedagogia da luta social com a pedagogia da terra e a pedagogia da história, cada uma ajudando a produzir traços em nossa identidade, mística, projeto. (CALDART, 2003, p.51-52)

do MST também afirmarem essas referências.

Em sua tese Rabelo (2005, p.99) destaca “A obra de Paulo Freire também aparece como relevante na proposta educativa do Movimento. Seus educadores assinalam a importância da Pedagogia do Oprimido, relacionando suas idéias com o processo de educação”. Mas Rabelo (2005) nos mostra certas semelhanças entre Freire e a pedagogia das competências:

Com efeito esse autor [Freire] vem sendo trabalhado cotidianamente nas práticas e elaborações dos documentos do MST. Nesse misto de práticas e documentos do Movimento, encontramos uma certa aproximação das idéias de Freire ao modelo das competências, especialmente, quando em seu livro Pedagogia da Autonomia trata de supostos saberes necessários à prática educativa do professor. (RABELO, 2005, p. 100)

Mas adiante Rabelo afirma “que as idéias de Freire mantenham em alguma medida, afinidades com o que Duarte (2000) denomina Pedagogias do aprender a aprender – o que deve ser considerado um limite importante de sua obra” (DUARTE, 2000 apud RABELO, 2005, p.100).

Em sua dissertação Figueiredo (2008) também relaciona não apenas Freire, como Marx, Engels, Gramsci e Lênin relacionando-os entre si nos pressupostos do MST, mas, no entanto não lista Makarenko

Já para Freire reforça a pauta pela luta em busca da educação como a única forma de libertar o oprimido, que é fazer com que ele se liberte da sua própria opressão, fazendo-se grupo (FREIRE), pois ninguém se liberta sozinho. Hoje, o MST se firmou como um dos grandes movimentos sociais de resistência ao sistema. É o que mais se fortaleceu nos últimos tempos, e graças a uma renovação de conceitos revolucionários, que, em muito, se fundamentam nos princípios de Marx & Engels, Gramsci e Paulo Freire. A ação, a prática, como critério de avaliar a objetividade do conhecimento, é insistentemente clara em Marx, Lênin, e Gramsci. A ruptura radical da filosofia da práxis, em relação ao pensamento filosófico positivista, indica exatamente que é fundamental refletir, pensar, analisar a realidade com o objetivo de transformá-la. (FIGUEIREDO, 2008, p. 41).

A educação dentro dos Assentamentos e Acampamentos do MST é focada na realidade social, visando a um sujeito que constrói o movimento conforme princípios político-ideológicos de transformação social que orientam o MST. A educação, como um meio transformador, e tomada como um direito social, move a luta pelo cumprimento das leis que não “saem do papel”. (FREIRE, 1983, p.18 apud FIGUEIREDO, 2008, p. 70).

Todavia existem autores que afirmam que a referência em Makarenko pode ser facilmente observada especialmente na forma de organização do MST, nos assentamentos e destacadamente nos cursos de formação do próprio movimento. Cyra Malta Olegário da Costa em sua dissertação nos relata suas conclusões acerca de um curso de formação feita pelo

MST:

A metodologia do curso está muito relacionada com a **organização do coletivo**. O grupo de alunos composto por profissionais de nível médio e superior forma uma brigada que no decorrer do ano intercala atividades teóricas e práticas. Falar da prática de funcionamento do curso, nos remete a buscar referência junto a **Makarenko** e sua metodologia pedagógica. Este pedagogo russo que tem na organização do coletivo um dos princípios da sua metodologia considerando-o como um organismo vivo (COSTA, C., 2001, p.30, grifos nossos)

Sabemos que Makarenko (1985) se empenhou na construção de um método geral para desenvolvimento e organização dos coletivos, dentro da coletividade maior que era segundo ele a própria sociedade soviética. Mas sua metodologia não era apenas um método de instrução escolar, como a citação acima de Costa (2001), sua metodologia coletiva deveria seguir para a preparação de valores para a vida comunista.

Em sua dissertação “MST e a proposta de formação humana da Escola Nacional Florestan Fernandes³⁰ para a classe trabalhadora: uma síntese histórica”, Marcelo Princeswal faz uma análise da concepção de formação humana que é desenvolvida pelo MST buscando principalmente examinar a proposta da Escola Nacional Florestan Fernandes, todavia ressalva que “mesmo tomando uma escola como referencial empírico, entendo que a formação dos integrantes do MST não se restringe à educação formal e que a luta social configura-se como princípio educativo” (PRINCESWAL, 2007, p.10).

O referido autor em sua dissertação também irá corroborar em relação à presença de Makarenko nas referências educacionais da Escola Nacional Florestan Fernandes que segue os princípios pedagógicos e filosóficos do MST:

No entanto, no presente capítulo nos limitaremos à trajetória da formação escolar e às concepções que balizam a educação no Movimento, pois são de grande relevância para a compreensão dos princípios e da pedagogia construída, que marcam os objetivos e o modo de funcionamento dos cursos desenvolvidos pela Escola Nacional Florestan Fernandes. Antes, porém, discutiremos alguns conceitos fundamentais que norteiam a concepção da formação humana do MST. Destacamos a importância que a categoria trabalho assume no Movimento, como anunciado nos princípios filosóficos e pedagógicos da educação, baseado na teoria de Marx e de outros pensadores como Gramsci, Pistrak e **Makarenko**, que mantêm grande influência nas novas formas de produção e na **organização coletiva**, engendrando o “novo

³⁰ Inaugurada em janeiro de 2005, a Escola Nacional Florestan Fernandes - ENFF representa a síntese histórica da formação engendrada pelo MST durante os 23 anos de atuação no cenário político brasileiro, com o principal objetivo de formar quadros para o constante desenvolvimento da organicidade interna, bem como para o conjunto dos movimentos sociais brasileiros e da América Latina. A ENFF é responsável por centralizar as diversas experiências no campo de formação superior desenvolvidas pelo Movimento, sejam elas em convênios com as universidades brasileiras ou nos cursos livres realizados na própria sede da Escola. (PRINCESWAL, 2007, p.6).

sujeito coletivo”. Neste sentido, cabe discorrer sobre o caráter do trabalho tanto por seu aspecto humanizador quanto pelo aspecto alienante que assume no modo de acumulação capitalista. (PRINCESWAL, 2007, p.56-57, grifos nossos).

Princeswal (2007) recorre a Caldart para enumerar as referências teóricas dos pressupostos do MST

Acredito que trabalhamos com vários teóricos importantes, como por exemplo, Marx, Pistrak, Makarenko, José Martí, Gramsci, dentre outros. Trabalhamos a questão da relação teoria e prática a partir de Paulo Freire e de sua Pedagogia do Oprimido, pois os professores começam a entender melhor esse vínculo entre teoria e prática quando eles percebem a sua experiência de vida e sua experiência de educador. E quando há essa experiência tão densa aliada a questão teórica, por exemplo, com a Pedagogia do Oprimido, eles, partindo do seu cotidiano, conseguem fazer o diálogo com suas experiências. Esse processo é bonito e rico de se ver. (Roseli Caldart). (RABELO, 2005, p. 142).

O MST vai buscar na proposta de construção do novo homem de Makarenko, uma de suas bases teóricas, para a construção de sua própria proposta de educação. Assim dizia Makarenko “comecei a ampliar minha proposta sobre uma educação nova partindo do coletivo para poder formar uma personalidade humana livre, sem a escravidão econômica.” (CAPRILES, 1989, p.76).

Como já referenciamos neste capítulo o chamado Caderno de Educação nº8 do MST vai nortear os princípios de toda concepção educativa do MST. E com Princeswal (2007) reafirmamos tal constatação, e vai-se além, pois ele afirma que o caderno nº8 do MST baseia-se em Makarenko. Princeswal (2007) relaciona a tal afirmação, a criação por parte do MST de coletivos pedagógicos e a própria formação permanente dos educadores e das educadoras do MST. Vejamos:

O Caderno de Educação nº 8, baseado em Makarenko, aponta que não há um verdadeiro processo educativo sem que se estabeleça um **coletivo de professores**, a fim de potencializar o planejamento, os estudos, as práticas educativas entre outras atividades. (PRINCESWAL, 2007, p.99, grifo nosso).

Parece explícito nesta nossa fonte bibliográfica que a presença das categorias de Makarenko foi apropriada pelo conjunto do MST. Debruçaremos-nos a partir de agora na relação dessas mesmas categorias e sua aplicação no cotidiano pedagógico do MST.

A relação prática educativa e engajamento militante pelos coletivos de educadores do MST, afirma Rabelo (2005), parece ser um todo articulado e indivisível.

Em sua dissertação, Os sem terra e a educação: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no estado de São Paulo,

Sidiney Alves Costa faz uma análise da proposta pedagógica do MST tentando apreender o que a contribuição do MST tem a contribuir a educação brasileira:

A dissertação diz respeito a um estudo da relação entre MST e Educação, ou seja, ao modo como o movimento ocupou-se da história da luta pela terra e de seu percurso nesta história e as conjuga com a história da educação brasileira, principalmente a educação rural, resultando na construção da Proposta Pedagógica do MST. Tratamos de compreender como os Sem Terra se apropriam dos aprendizados informais adquiridos com a luta de seu movimento e como se ocupam da educação formal fornecida nas escolas de assentamentos rurais e constrói uma proposta pedagógica para modificar a educação oferecida nas escolas dos assentamentos. Em outras palavras, este estudo se refere à maneira de os Sem Terra buscarem espacializar sua proposta pedagógica em escolas de assentamento rural e, desse modo, formularem contribuições pedagógicas que não dizem respeito somente às escolas dos assentamentos rurais, mas também à escola rural e à educação brasileira. (COSTA, S., 2002, p.16).

Também Costa (2002) recorre a Caldart para fundamentar suas conclusões sobre a educação do MST

E assinala a existência de uma dialética educativa no movimento, que tem permitido identificar nos seus membros uma consciência de sujeitos sociais vinculados a uma luta social e a uma luta de classe e a um projeto de futuro – um sentido sociocultural (COSTA, S., 2002, p.22-23).

A autora Katia Aparecida Seganfredo Cericato em sua dissertação de mestrado: “Os princípios organizativos e a proposta pedagógica do MST: contradições de sua materialização na Escola Estadual Iraci Salete Strozak” irão examinar como os princípios organizacionais e pedagógicos do MST serão aplicados na escola pública Estadual Iraci Salete Strozak. Entre esses princípios organizativos Cericato nos traz:

estes Princípios seriam a manutenção permanente e flexível de uma **Organização Coletiva; a Divisão de Tarefas; Disciplina** (no sentido de respeitar as decisões das instâncias); o Estudo e a Formação de Quadros. Ainda, a luta de massa (sendo este o princípio que altera a correlação de forças na sociedade) e, por fim, o princípio da vinculação permanente da dirigência com as famílias acampadas e assentadas integrantes do Movimento. (CERICATO, 2008, p.68, grifo nosso)

Encontramos em João Pedro Stédile, um dos principais dirigentes do Movimento de trabalhadores rurais sem terras, outros esclarecimentos sobre os princípios do MST:

Incluimos dentro do MST princípios organizativos que a classe trabalhadora tinha desenvolvido ao longo da sua luta contra o capitalismo e consideramos esses princípios – e por isso os chamamos de princípios – como necessários para qualquer tipo de organização da classe trabalhadora, independentemente se é sindicato, se é partido, se é movimento social, se é associação de bairro. (STEDILE, 2006, p. 182-183 apud ALMEIDA, p.117, 2007).

Em Stédile na citação abaixo podemos ver que ele relaciona os princípios do MST,

com a questão da **disciplina**. Percebemos certa semelhança entre ele e Makrenko:

Que princípios são esses? A idéia da direção colegiada, de não ter presidente, secretário, tesoureiro, embora as divisões de função existam; a idéia de **direção coletiva**; de formação de quadros; de garantir unidade e **disciplina**, não disciplina hierárquica ou militar, mas disciplina da democracia – se a maioria decide, é preciso que haja unidade em torno desta decisão; a idéia do trabalho de base; da luta de massas; e a idéia da inserção dos militantes e dirigentes em todo este trabalho (...) Isso não é resquício leninista, isso é fruto da experiência histórica de 250 anos da classe trabalhadora contra o capitalismo, e, na nossa aplicação prática nesses 20 anos, eles demonstraram ser necessários. (STEDILE, 2006, 182-183 apud ALMEIDA, p.117, 2007, grifos nossos).

Como em Rabelo (2005, p.32) o MST, “apresenta um alto grau de articulação interna e uma organização em âmbito nacional. A disciplina entre seus militantes e a homogeneidade nas suas formas de luta são características dessa organização”. Assim como é muito apreciada a disciplina em Makarenko (1985)

Na minha exposição sobre **disciplina** eu me permiti pôr em dúvida as posturas então aceitas por todos, e que afirmavam que a punição educa escravos, que é preciso dar plena liberdade à criatividade infantil, confiando o máximo na **auto-organização** e na **autodisciplina** da criança. Eu me permiti externar a minha profunda convicção de que enquanto não estiverem criado o **coletivo** e os órgãos do coletivo, enquanto não existirem tradições e não forem criados hábitos elementares de trabalho e de vida, o educador tem o direito, e não deve renunciar a ele, de usar a força e de obrigar. Afirmei também que não era possível basear toda a instrução sobre o interesse, que a educação do senso de responsabilidade e do dever muitas vezes entra em conflito com o **interesse da criança**, em especial da forma como esta o entende. Eu exigia a educação de um ser humano resistente e forte, capaz de executar também trabalhos desagradáveis e trabalhos tediosos, se eles são requeridos pelos **interesses do coletivo**. Em última análise eu defendia a criação de um coletivo vigoroso, e, se necessário, severo e motivado, e só sobre o coletivo é que eu apoiava todas as esperanças. Os meus oponentes me jogavam na cara os axiomas da pedagogia e ficavam girando somente em volta da ‘criança’. (MAKARENKO, 1985, p.152-153, grifos nossos)

Nesta citação acima de Makarenko (1985), fica claro sua posição contrária as teorias que defendiam o espontaneísmo educativo ou em termos mais atuais a não-diretividade pedagógica, basear a educação conforme os interesses da criança.

Makarenko (1985) atribui a sua escolha pelos seus coletivos não apenas para enquanto método de instrução escolar, mas como preparação para a vida comunista, na forja da personalidade comunista. Com os valores necessários a vida social soviética, utilizando suas categorias como a exigência, a renúncia, a auto-organização, a auto-gestão, e nesse ponto segundo o autor a disciplina decorreria como consequência educativa. Makarenko critica seus oponentes que se baseavam na concepção de criança, naturalista rousseauiana e pragmatista

de Dewey, sobre isso vejamos

Diversos psicólogos de grande valor, reunidos principalmente no centro de Genebra do Instituto Jean-Jacques Rousseau, dirigidos por Claparède e Bovet, elaboraram os princípios de uma pedagogia que não apresentava, nem impunha, um ideal e normas, mas que devia ser uma “pedagogia funcional”, uma pedagogia a que não cumpria estabelecer e impor um programa, mas unicamente despertar o interesse e a curiosidade da criança. Que não devia exigir, recompensar e castigar, mas sim organizar o centro de atividade da criança; que não devia limitar e inibir, mas libertar e sublimar; uma pedagogia cujo objetivo não era preparar para a vida, mas acompanhar a própria vida da criança. Este aspecto absolutamente clássico de caráter psicológico, da pedagogia da existência constituiu-se numa época em que o pragmatismo desenvolvia uma concepção do mesmo gênero, embora com algumas diferenças.

Dewey (1859- 1952), partindo de concepções diferentes das de Claparède, ocupou-se como ele da questão dos objetivos da educação. De fato, os objetivos da educação- tal como para a pedagogia funcional advém do próprio processo de desenvolvimento da criança num meio ambiente. Não se pode - escrevia Dewey - relacionar o desenvolvimento da criança senão com a educação posterior, quer dizer “o processo educativo não tem qualquer objetivo fora de si mesmo”. De acordo com este princípio, a educação deve atuar como fator que organiza as experiências da criança; no decurso do desenvolvimento destas experiências devem-se formar o espírito e a moral. (SUCHODOLSKI, 1977, p.53-54)

Ainda sobre a organização do coletivo e a educação coletiva para adequação dos valores e hábitos para a criança concreta de Makarenko para a nova sociedade

Isto é especialmente importante quando se trata de formar qualidades como a paciência, a habilidade para vencer dificuldades prolongadas para superar os obstáculos, não de um salto, mas mediante a pressão constante. Por mais que se esforce em formar as noções corretas sobre o que é preciso fazer, mas não conseguir inculcar os hábitos necessários para vencer as dificuldades mais persistentes, tenho o direito de dizer que não se inculcou nada. Resumindo, o que eu exijo é que a vida da criança seja organizada como uma prática que forme determinados hábitos. (MAKARENKO, 2010, p.119)

Portanto a organização coletiva para Makarenko visava o objetivo maior que era a formação humana de um novo homem. Para o MST podemos vincular a citação anterior com a seguir, onde se complementa os esclarecimentos sobre a organização coletiva do MST em base a uma coletividade orgânica almejada, vejamos:

Essa organização é política, pedagógica e essencialmente educativa, na medida em que estabelece um ‘enraizamento numa **coletividade** em movimento, acaba se constituindo como uma referência de sentido que está além de cada Sem Terra, ou mesmo além do seu conjunto e que passa a ter um peso formador, decisivo, no processo de educação dos Sem Terra.’ (CALDART, 2001, p. 214 apud CERICATO, 2008, p.68, grifo nosso)

Novamente percebemos a utilização das categorias de Makarenko para referendar seus princípios organizativos, políticos e educacionais. O chamado Setor de Educação³¹ do MST é o responsável pela elaboração teórico-prática do Movimento e podemos perceber sua vinculação com Makarenko.

Contestam a ordem social pelo conjunto do que fazem nas ocupações, nos acampamentos, nos assentamentos, nas marchas, na educação de suas crianças, jovens e adultos; pelo jeito de ser de sua **coletividade** que projeta valores que não são os mesmos cultivados pelo formato da sociedade atual; fazem isto, sobretudo, pelo processo de humanização que representam e pelos novos sujeitos que põem em cena na história do país” (CALDART, 2001, p. 210 apud CERICATO, 2008, p.67, grifo nosso).

Nesta análise de Cericato (2008) a autora afirma que todos os atos do MST se baseiam numa construção de uma vida coletiva, deve-se ter como objetivo inclusive a produção coletiva com finalidade objetiva da sobrevivência das famílias acampadas e das assentadas, a chamada coletividade, enquanto organismo vivo (e neste sentido tem o mesmo significado em Makarenko) organiza e “materializa a luta social e a torna a própria experiência pedagógica e de identidade do MST” (CERICATO, 2008, p.80)

[...] exatamente porque aciona o Movimento como princípio educativo e se mistura com outros processos potencialmente conformadores: a relação com a terra, o trabalho, a construção de novas relações sociais de produção no campo, a vida cotidiana em uma **coletividade**, a cultura, a história, o estudo [...] a luta mesma, afinal, transfigura-se ou desdobra-se em cada uma destas dimensões que se produziram como pedagogias ao longo da história. Por isso, o próprio movimento da luta é o grande educador dos Sem Terra (CALDART, 2001, p. 219 apud CERICATO, 2008, p.80, grifo nosso).

Um exemplo prático da aplicação dos princípios filosóficos e pedagógicos do MST baseado na aplicação da coletividade (FIGUEREIDO, 2008) nos mostra no exemplo abaixo vinculado a **Pedagogia da Alternância**³² de Caldart:

A organização escolar é uma das principais características pelas quais a Pedagogia de Alternância do MST se diferencia da pedagogia das Escolas Oficiais. As organizações populares estão firmadas na gestão coletiva: educandos, monitores e funcionários, mensalmente, realizam uma avaliação para mudança das ações que se mostraram pouco eficientes em termos de condução das atividades. Sempre se desenvolve um novo planejamento, e quantos forem necessários, para o bom desempenho das propostas e para o crescimento da coletividade. Os aspectos pedagógicos, como os políticos, administrativos e orçamentários se subordinam à decisão do grupo. Todos

³¹ Setor de Educação: Existe estruturado desde 1986, mas havia experiências educacionais de forma isolada nos acampamentos e assentamentos em vários estados. (CERICATO, 2008, p.75)

³² O processo de ensino e aprendizagem segue o princípio de alternância e flexibilidade, organizando-se as etapas do curso em Tempo Escola, que se constitui nas atividades de estudo presenciais, e Tempo Comunidade apresentado como a etapa de complementação de estudo e trabalho de campo dos educandos, que devem aproveitar esse momento para desenvolver sua pesquisa, além de participarem das atividades de militância e organização do MST (RABELO, 2005, p.204.).

assumem em conjunto as exigências de um processo decisório. (FIGUEIREDO, 2008, p.116).

Entendemos por ambiente educativo tudo o que acontece na vida da Escola, dentro e fora dela, desde que tenha uma intencionalidade educativa, ou seja, foi planejado para que permitisse certos relacionamentos e novas interações. Não é apenas o dito, mas o visto, o vivido, o sentido, o participado, o produzido. (Caderno de Educação nº 8, 1999, p. 22)

Aqui também podemos observar nas palavras de Caldart (2003) uma definição de coletividade na visão da autora e do próprio MST:

O MST é uma **coletividade**. E nela os Sem Terra aprendem que o coletivo é o grande sujeito da luta pela terra e também o seu grande educador. Ninguém conquista sua terra sozinho; as ocupações, os acampamentos, os assentamentos, são obras coletivas. A força de cada pessoa está em sua raiz, que é a sua participação numa coletividade com memória e projeto de futuro. É fazendo parte do coletivo e de suas obras que as pessoas se educam; não sozinhas, mas em relação umas com as outras, o que potencializa o seu próprio ser pessoa, singular, único. (CALDART, 2003, p.57, grifo nosso)

Em Figueiredo (2008) registramos seu destaque em relação a formação da coletividade por parte do MST vejamos o que nos diz:

Os membros do Movimento, através da luta pela reocupação de suas terras perdidas, formaram uma **coletividade** com nome próprio; e esta, aos poucos, passa a ocupar um lugar de destaque na luta de classes que se desenrola no Brasil contemporâneo. Significa isso, para um integrante da nova coletividade, que ele faz parte de uma luta social – sempre a luta pela terra – historicamente carregada de significados políticos e culturais. (FIGUEIREDO, 2008, p.40, grifo nosso).

O próprio Makarenko (2010) coloca em termos o objeto de sua educação, e da educação comunista, a coletividade:

A única tarefa organizativa digna da nossa época pode ser a criação de um método que, sendo comum e único, permita simultaneamente que cada personalidade independente desenvolva suas aptidões, mantenha a sua individualidade e avance pelo caminho das suas vocações.

É evidente que, ao dar início à resolução deste problema, já não podemos nos ocupar com uma só “criança”. Perante nós surge a **coletividade** como objeto da nossa educação. (MAKARENKO, 2010, p.49, grifo nosso)

Com Witcel (2002) vemos que a autora também segue numa defesa dos princípios educativos da educação do MST. No trecho abaixo observamos que segundo a autora o MST segue corretamente seus pressupostos filosóficos baseados em Makarenko e no seu coletivo:

Nossa organicidade nos trouxe três lições principais: a) a importância de redimensionarmos a utilidade e aproveitamento de tempo: tínhamos o tempo para o trabalho de sobrevivência e sobrava um bom tempo para os estudos; b) aprendemos que a questão da organicidade interna esta intimamente ligada ao desenvolvimento do ambiente educativo e da intencionalidade pedagógica. Uma das maiores preocupações no decorrer do curso era de

seguir as linhas orgânicas do MST; c) o coletivo assimilou com o passar das etapas que era preciso ter uma organicidade interna para atingirmos o objetivo do curso, construindo um guia para nossas ações e posturas, sintetizando no Regime Interno da Turma. (WITCEL, 2002, p.11.)

Aqui podemos recordar Makarenko (1977) em *As Bandeiras nas Torres* onde ele retoma Lênin, quando nos anos iniciais revolucionários, buscava os princípios de uma pedagogia onde o proletariado deixasse de ser comandados para ser comandantes.

Makarenko nesse período parecia se preocupar em como manter a participação ativa das massas, desenvolvendo-as na educação do homem novo para a construção da nova sociedade socialista.

Os tais homens novos deveriam adquirir a capacidade de comandar a sua própria vida, a produção, o consumo e todos os outros aspectos da vida coletiva. Para isso era necessário desenvolver a categoria da disciplina:

No início não conseguimos conseguir compreender com clareza a questão da disciplina, mas com o passar do tempo fomos assimilando que a disciplina é que media a convicção e a consciência ideológica da turma, no sentido de fazer mais e melhor, ultrapassando o que previam os encaminhamentos conscientes. Havia uma relativa observância das decisões tomadas e do cumprimento dos deveres. Aprendemos que a disciplina era parte do processo organizativo, porque era possível avançarmos na organicidade sem ela. (WITCEL, 2002, p.11.)

A essa referida organicidade, que na verdade é a própria organização do coletivo dos trabalhadores rurais sem-terras só poderia ser aplicada com uma rígida disciplina. Vejamos como Makarenko (2010) trata o tema sobre disciplina:

Outra questão de importância extraordinária é a disciplina que a todos preocupa e inquieta. E apesar disso até agora na nossa prática atual fala-se da disciplina como da disciplina de inibição.

Mas será esta a essência da disciplina soviética? 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 ao 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 precisamos na realidade. (MAKARENKO, 2010, p.121).

Não temos elementos suficientes para afirmar que a disciplina desenvolvida no MST condiz com os pressupostos baseados em Makarenko. Visto que Makarenko subordina a disciplina com outra categoria estratégica que é a **perspectiva**. A perspectiva da construção de uma sociedade comunista. Continuamos abaixo sobre o problema da disciplina em Makarenko (2010) páginas adiante

Agora perguntam: de que instrumentos dispomos para desenvolver estas qualidades? Para o camarada aprender a dar ordens não existe outra forma a não ser a de se exercitar no mando; e exercitar-se não como se fosse um jogo, uma brincadeira, mas de modo que o não cumprimento de uma ordem resulte em fracasso e o camarada responsável deva explicar-se perante a coletividade.

É isto, camaradas, o mais importante que queria dizer- lhes. É preciso organizar a coletividade de tal forma que se eduquem qualidades reais e verdadeiras da personalidade e não qualidades imaginárias. É isto o que somos obrigados a fazer e, nestas condições, o método individual terá um efeito muito mais forte, mais belo e adequado. Se não houver coletividade e educação coletiva, com o método individual surge o risco de que eduquemos indivíduos e nada mais. (MAKARENKO, 2010,p.123).

4.3 Os Novos Paradigmas Da Educação na concepção educativa do MST

Não é somente obras e princípios marxianos que referenciam os pressupostos filosóficos e pedagógicos do MST. Já tratamos anteriormente neste capítulo do próprio Paulo Freire que influencia bastante a concepção pedagógica do MST, sendo ele é o principal autor utilizado na prática educativa do movimento.

Tentando descobrir seu caminho o MST vem incorporando “pedagogias” e ensinamentos de diversos educadores e professores tais como Anton Makarenko, José Martí e Josué de Castro. **Mas vem do educador pernambucano Paulo Freire a maior inspiração para a prática educacional do Movimento.** Relendo e recriando elementos das freirianas “pedagogia do oprimido”, “pedagogia da liberdade” e “pedagogia da autonomia” o MST, numa “crítica prática” aos formatos mais tradicionais dos cursos de Pedagogia e à concepção de educação ainda dominante na universidade, está construindo um modo de formar educadores, cuja marca simbólica tem tido o nome de “pedagogia da terra”. (MST, 2004, p.59, grifo nosso).

Todavia apesar de Paulo Freire e Makarenko, veremos em páginas mais adiante claramente outras influências de outros paradigmas na análise feita por Rabelo (2005) do curso Pedagogia da Terra³³. Aqui uma breve descrição sobre o mesmo

Esse curso teve inicialmente uma fase preparatória em março de 2002. O objetivo dessa primeira etapa foi a preparação técnica e política dos educandos. Assim, em 28 de março de 2002, foi assinado o convênio entre o

³³ Em uma leitura mais atenta da construção da Pedagogia Da Terra é possível identificar questões que nos vinculam às concepções do humanismo histórico, da filosofia da práxis, da pedagogia do oprimido; às experiências da educação socialista e de educação popular. Assim como podemos entender todo este processo como afirmação e construção prática e teórica da pedagogia do movimento e da educação do campo. (CALDART, 2002, p.92).

ITERRA e a UERGS. O parecer de credenciamento da UERGS foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, em 09 de outubro do mesmo ano. (RABELO, p.202, 2005)

Caldart a autora da chamada Pedagogia da Terra discorre sobre a relação do curso com o Movimento e esclarece-nos sobre esse processo educacional:

O processo da formação da **identidade coletiva dos sujeitos** da Pedagogia da Terra tem como pedagogo principal o próprio Movimento Social: estes educandos não seriam o que são e como são, e nem estariam neste curso, se não fosse a sua participação no movimento. É ele que aciona, organiza e dá o tempero da atuação das diferentes matrizes pedagógicas presentes no processo de educação destas pessoas: a cultura, o trabalho, a situação de opressão e a resistência a ela, o próprio estudo... (CALDART, 2002, p.97-98, grifo nosso)

Encontramos em Costa (2002) uma explicação didática sobre a proposta pedagógica do MST, em que ela divide em forma e estrutura, vejamos do que se trata:

Entendemos que o MST criou sua forma de ver e conceber a educação e, ao mesmo tempo, organizou uma **estrutura coletiva** para realizar a expansão desta educação. A este conjunto que inclui a Proposta Pedagógica do MST (forma) e os coletivos (estrutura) para implementá-la (a proposta) denominamos espacialidade da Proposta Pedagógica do MST. (COSTA, S., 2002, p.15, grifo nosso).

Contudo apesar da iniciativa progressista da Pedagogia da Terra, Rabelo (2005) adverte que se pode perceber “que os objetivos propostos pelo curso parecem não se diferenciar das tendências atuais presentes nas reformulações curriculares dos cursos de Pedagogia em geral.” (RABELO, 2005, p.203). Os chamados novos paradigmas da educação estarão também presentes nesse curso.

Tomando como critério de análise o número de indicações de autores mais conhecidos dentro do campo da educação e das ciências humanas e sociais em geral, o conjunto dos ementários e da bibliografia básica dos componentes curriculares (disciplinas), que fez uma média de 48, nos levou à percepção de que as obras de Paulo Freire são as mais presentes, somando 9 indicações, seguida por 6 indicações para Dermeval Saviani, 4 para Karl Marx, Edgar Morin, Pierre Bourdieu, Octávio Ianni, Moacir Gadotti e Carlos Brandão; 3 para Vygotsky, Mariano Enguita, Roseli Caldart, Tomás Tadeu Silva, 2 para Eric Hobsbawm, Florestan Fernandes, Antonio Gramsci, Anton Makarenko, Ana Teberosky, Emília Ferreiro, Jean Piaget, Henri Wallon, César Coll, Miguel Arroyo, José Carlos Libânio, Ricardo Antunes, Pablo Gentili e Danilo Gandin. Com apenas 1 indicação temos autores como György Lukács, Mário Alighiero Manacorda, Jürgen Habermas, Antônio Nóvoa, Leonardo Boff, Ernest Mandel, José de Souza Martins, Acácia Kuenzer, Viviane Forrester, Luís Carlos de Freitas e Jacques Delors.

Em suma, na proposta curricular do Curso de Pedagogia, observamos que a presença do marxismo nesse curso, se resume a uma média de quatro indicações. Se somarmos as indicações de Marx, estas estão presentes em apenas três disciplinas assim distribuídas: História da Formação Social e

Trabalho Educação com uma indicação e Sociologia da Educação com duas indicações. Nas outras 45 disciplinas não se observa a referência desse autor, assim como de outros do campo do materialismo histórico-dialético, que são fundamentais para o desvendamento do real numa articulação entre as singularidades do campo da educação e formação do educador com a totalidade social.

O quadro apresentado acima, já põe em evidência a presença de pensadores do campo dos novos paradigmas das ciências sociais e, especificamente, da educação, basta ver que Morin, por exemplo, conta com o mesmo número de indicações que Marx e que são superiores às de Gramsci e Lukács. (RABELO, 2005, p.206-207).

Podemos perceber que a concepção do MST também por diversas vezes recorre à **cidadania** e apresentam acordos com os chamados novos paradigmas da educação. Atestamos na citação abaixo retirada da dissertação de Sidiney Alves Costa (2002)

A Proposta Pedagógica do MST foi elaborada à medida que os Sem Terra perceberam que conquistar e ampliar o número de escolas não foi suficiente para implementar uma forma ou maneira de educar que cultivasse e projetasse a emancipação e a **cidadania** de seus membros. Diante disto, os Sem Terra iniciaram a construção de coletivos para refletir o que queriam com a escola de assentamento e decidiram que as mudanças na instituição escolar devem vinculá-la ao projeto social dos Sem Terra, portanto, assim como o projeto foi uma elaboração coletiva também as ações de mudança na escola devem ser. (COSTA, S., 2002, p.15, grifo nosso).

Apesar da crítica que podemos fazer ao curso Pedagogia da Terra Rabelo (2005) ressalva baseada em Roseli Caldart, que é a autora da **Pedagogia do Movimento**, que também haveria pontos a se considerar:

Nessa perspectiva, o processo de materialização dessa identidade de formação ajudaria a cultivar uma identidade coletiva dos educandos, procurando formá-los como sujeitos humanos e como sujeitos sociais, que assumem, trabalham e compreendem a historicidade e as contradições do próprio Movimento, não tolhendo as transformações desses sujeitos, mas procurando provocá-las. (RABELO, p.209-210, 2005).

Portanto podemos considerar que a Pedagogia da Terra não pode ser um fim em si mesmo, ela deve se tornar uma práxis: a Pedagogia do Movimento:

A Pedagogia do Movimento se produz no diálogo com outros educadores, outros educandos e outros movimentos pedagógicos. Foi exatamente na interlocução com pessoas e obras preocupadas com a formação humana, que conseguimos refletir sobre o MST como sujeito pedagógico. Desde esta nova síntese continuamos nosso diálogo com teorias e práticas da formação humana, e uma reflexão específica sobre o ambiente educativo de nossas escolas. (CALDART, 2003, p.52)

A pedagogia da terra como práxis. A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a educação que, para se aproximar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete a ação, que enfrenta a

desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.
”(Konder,1992). (CALDART, 2002, p.92)

A autora define, “o Movimento é do jeito que coletivamente as pessoas vêm produzindo a identidade Sem Terra, e fazendo a luta pela Reforma Agrária que enraíza e fortalece esta identidade. (CALDART, 2003, p.53).”

Podemos refletir então que educar é também partilhar significados e ferramentas de cultura (expressão de Jerome Bruner apud Arroyo, 2000); é ajudar as pessoas no aprendizado de significar ou ressignificar suas ações, de maneira a transformá-las em valores, comportamentos, convicções, costumes, gestos, símbolos, arte, ou seja, em um modo de vida escolhido e refletido pela coletividade de que fazem parte. Isto quer dizer, entre outras coisas, que educar as pessoas é ajudar a cultivar sua memória, é conhecer e reconhecer seus símbolos, gestos, palavras; é situá-las num universo cultural e histórico mais amplo, é trabalhar com diferentes linguagens, é organizar diferentes momentos e jeitos para que as pessoas reflitam sobre suas práticas, suas raízes, seu projeto, sua vida... (CALDART, 2003, p.55)

No entanto esta citação anterior de Caldart na verdade condiz com que Rabelo (2005, p.55) diz sobre estas questões, que “toda essa parafernália de princípios funda-se na perspectiva liberal de educação enquanto um instrumento importante para a redução das desigualdades sociais, aliada ao resgate da identidade cultural dos povos”.

Rabelo (2005, p.55) continua mais adiante falando sobre “a essência dessa proposta que busca apresentar e orientar uma reforma na educação que atinge de morte a educação” E reafirmamos com Tonet (2010)

Por isso mesmo, pensamos que, na educação, o foco deveria estar situado na realização de atividades educativas que contribuam para a formação de uma consciência revolucionária. Trata-se de nortear tanto a teoria como as práticas pedagógicas no sentido da emancipação humana e não no sentido do aperfeiçoamento da democracia e da cidadania. Pois a questão é formar indivíduos que tenham consciência de que a solução para os problemas da humanidade está na superação da propriedade privada e do capital e na construção de uma forma comunista de sociabilidade. (TONET, 2010, p.51)

Portanto concordamos a crítica de Rabelo (2005, p.55) que essas formulações de escola cidadã, democrática, participativa, tolerante, responsável, que estão no MST vem de uma “perspectiva da Unesco, representante bem obediente das demandas do Banco Mundial, que, por sua vez, corresponde fielmente às ordens do seu mandatário maior, o capital, é trazer a educação e, conseqüentemente, os educadores, para o seu lado.” Neste sentido parece que o MST não passou imune a esse processo

Trata-se de um severo processo de envolvimento manipulatório do campo da educação, no sentido de aliviar os graves problemas sociais causados pela crise estrutural do capital, no sentido de amenizar os confrontos sociais. Todos agora são chamados a participar nesse processo de reforma da

educação, sem distinção de cor, raça, credo, gênero ou classe social. (RABELO, 2005, p.55)

Portanto já contaminada pelos os apelos dos novos paradigmas da educação, a **coletividade** referenciada pelo MST e Caldart, baseada em Makarenko vai dar lugar à chamada **cooperação**, pois segundo Cericato (2008) vai haver muitas resistências que irão fazer rever estes princípios do coletivo

Tendo em vista a resistência dos assentados à forma de **coletividade** proposta, há muito já manifestada, a CONCRAB, na década de 90, começa a discutir e reavaliar a proposta. A partir de então, o MST passa a enfatizar que não interessa se a produção é individual ou coletiva, pois a forma da **cooperação** é secundária, o fundamental é o ato de cooperar. Todavia, os objetivos centrais políticos do Movimento não são alterados, já que a cooperação deve possibilitar ao mesmo tempo o desenvolvimento econômico e social e o desenvolvimento de valores humanistas e socialistas. “A cooperação que buscamos está vinculada a um projeto estratégico que visa à mudança da sociedade, ela é uma ferramenta de luta na medida em que contribui com a organização dos assentados [...], a liberação de pessoas para a luta econômica e principalmente para a luta política” (CONCRAB - Caderno de Cooperação Agrícola n. 5. doc. cit. em SCHEREINER, 2002, p. 407-10 apud CERICATO, 2008, p.91, grifos nossos).

Este recuo programático ao nosso modo de entender tem relação com os limites reformistas do MST, tendo em vista que a classe camponesa não é o **sujeito histórico revolucionário**³⁴, e suas reivindicações de reforma agrária ora são conseguidas por dentro do sistema do capital em crise, com diversas limitações a bem da verdade, faz com que esse Movimento não vá de fato as raízes do problema. À medida que o camponês consegue a terra ele torna-se um pequeno proprietário e dessa maneira como dar sequência a aplicação de uma coletividade aos moldes socialistas de Makarenko, sem superar o capital? Essa contradição é localizada por Cericato, vejamos:

Esse fato é importante para compreendermos dois momentos: primeiro, um período em que o MST se estabelece como articulador das mediações entre indivíduos e coletividade que se reúnem a partir de necessidades coletivas; depois, com o objetivo concretizado, que é a posse da terra, vem, em consequência, a dispersão das famílias e as relações coletivas são então diluídas, ou pelo menos não ocorrem com tanta expressividade como no período de acampamento. (CERICATO, 2008, p.126).

³⁴ A classe operária continua dominada pela concepção de mundo reformista/individualista e, portanto, ideologicamente está desarmada para fazer frente ao aprofundamento de sua exploração e despreparada para assumir sua identidade de sujeito revolucionário. (LESSA, 2008, p.271).

Mesmo localizando as contradições do MST Cericato (2008) conclui com uma defesa da proposta pedagógica e educacional do Movimento, que se percebe neste trecho, e acaba referendando as proposições que desembocam na **cooperação**:

Apesar das contradições apontadas, percebemos a partir da história dessa escola que ela tenta impor-se à estrutura e à determinação Estatal capitalista. Seus métodos, práticas e relações vivenciadas anunciam a possibilidade de uma mudança, denotam a esperança na mudança. Mesmo ciente de todas as limitações impostas àquele fazer pedagógico: um sistema opressor, a precariedade do assentamento, a falta de material, a ‘resistência’ dos professores, permanece a ousadia em lutar pela transformação. Mas essas experiências conseguem extrapolar os muros da escola, perpassar o isolamento do assentamento e modificar relações mais amplas? Assim, percebemos que enquanto a sociedade basear sua existência no modo de produção capitalista, as práticas de **cooperação** e solidariedade não serão vivenciadas na totalidade. (CERICATO, 2008, p.204, grifo nosso).

a proposta pedagógica exige que ser forme os Sem Terra como um sujeito de um mundo em processo de transformação, em movimento, e não de um mundo estanque. Mesmo porque, este entrelaçamento entre o rural e o urbano foi efetuado pelo capitalismo, e não é a realização da reforma agrária ou de uma educação diferente que vai ameaçar tal ligação, o que o MST espera é que a educação sirva para que os Sem Terra possam enfrentar os desafios que deles são exigidos tanto no campo – produção e venda dos produtos e gerenciamento do lote de reforma agrária – como na cidade – negociação com os compradores, fornecedores e agências de crédito ou mesmo para viver na cidade e trabalhar para si ou nos escritórios e nas associações do movimento com sede nos centros urbanos. (COSTA, S., 2002, p.208).

Não obstante em Rabelo (2005, p. 215-216) que em sua tese realizou várias entrevistas com integrantes e dirigentes importantes do MST, além de analisar profundamente seus documentos relacionados com os princípios teóricos da concepção de educação do movimento, nos diz que

Ainda mais, em seus princípios, consignados nos documentos e nas entrevistas dos educadores, o Movimento afirma que sua educação pretende formar pessoas capazes de articular, de forma competente, teoria e prática. Esse aspecto nos leva, em alguma medida, ao modelo das competências, sistematizado pelos consultores da Unesco e da ONU, como o mais dinâmico, abrangente e complexo, sendo capaz de habilitar o trabalhador para a sociedade globalizada e em constante mudança. Assim, apreendemos que essa ideologia parece perpassar o ideário da formação do educador do MST. [...]Como exemplo dessa aproximação, é válido lembrar que a educação do MST é orientada, conforme demonstramos, para o trabalho e para a cooperação. Com esse princípio, o MST assume, de certa forma, em sua proposta pedagógica, a dimensão do aprender a conviver, presente no modelo do aprender a aprender, que se caracteriza pelo eixo da **cooperação**. (RABELO, 2005, p. 215-216, grifo nosso)

Dito de outro modo constata-se que na esteira de Rabelo (2005) a categoria da **cooperação** acaba sendo originada nos pressupostos dos novos paradigmas da educação, distanciando-se das categorias de Makarenko, e aproximando-se da Unesco

Nesse sentido, avaliamos que, mesmo recorrendo à articulação entre teoria e prática, visando uma ação transformadora, a proposta educacional do MST parece não fincar o devido distanciamento entre seus postulados e objetivos e as diretrizes da Unesco - ONU, no campo da educação, fazendo uso das noções de competência, cooperação, deixando de insistir na crítica radical à lógica capitalista, dificultando, assim, a tarefa de distinguir o horizonte apontado por um e outro ideário. (RABELO, 2005, p. 215-216).

Mesmo sabendo das dificuldades que se tem de não capitular aos novos paradigmas educacionais do MST, que muitas vezes parece se contradizer como no trecho abaixo de Caldart

Para o MST esta não tem sido uma batalha fácil: cultivar e recuperar valores humanos como a solidariedade, a lealdade, o espírito de sacrifício pelo bem estar do coletivo, o companheirismo, a sobriedade, a disciplina, a indignação diante das injustiças, a valorização da própria identidade Sem Terra, a humildade... (CALDART, 2003, p.55)

Esta contradição se agrava mais por conta da falta de uma perspectiva clara por parte do MST de superação do capital em crise estrutural

Ressaltamos, mais uma vez, que as influências dos novos paradigmas do campo da formação docente não é uma particularidade das propostas educacionais do MST. Essa perspectiva é prioritária nos curso de graduação e pós-graduação das universidades brasileiras. E, como a proposta em tela é uma parceria com uma universidade, não poderia ser diferente. (RABELO, 2005, p. 220).

Não há como, dentro da lógica do capital, estabelecer relações de igualdade, solidariedade e cooperação, pois essa lógica é regida pela desigualdade e exploração. Atribuir à educação a tarefa de formar consciências ecológicas e solidárias, baseadas numa ética universal é, no mínimo, ingênuo e utópico, já que a educação como mediação ideológica responderia às crises econômicas no momento em que é responsável por apresentar soluções diretas ou indiretas, como por exemplo, ao problema da qualificação do trabalhador. (RABELO, 2005, p.108).

O próprio Makarenko traz a necessidade de cultivar os valores necessários para o novo homem da nova sociedade comunista, para ele algumas qualidades necessárias para este novo homem seriam ser assíduo, ordenado, disciplinado, valente, honesto, entre outros que condizem com a personalidade comunista que seria seu objetivo final para sua educação coletiva

Mas estará resolvida a questão relativa aos objetivos e às tarefas da educação? Este é outro problema que necessita ser particularizado. Dizemos que o rapaz deve ser assíduo, desenvolvido, ordenado, disciplinado, valente, honesto, firme e muitas outras palavras boas. Esta formulação não define

ainda os nossos objetivos. Os nossos objetivos são especiais: devemos formar um comportamento comunista. Por outras palavras, os nossos objetivos só podem ser expressos nas qualidades do caráter que definem a personalidade comunista e estas qualidades devem formular-se muito detalhadamente, com precisão. Vejamos o que sabemos sobre as qualidades do caráter de uma pessoa coletivista, de um indivíduo com um comportamento comunista. Que ideias temos sobre tal pessoa? Se dissermos que é honesta, que deve ter força de vontade e ser enérgica, isto ainda não quer dizer nada. A nossa honestidade exige uma unidade positiva entre os trabalhadores, o respeito a cada trabalhador pela sua pequena coletividade e pela coletividade formada por toda a sociedade soviética, o respeito pelos trabalhadores de todos os países. Só neste contexto falamos da honestidade. Necessitamos de uma instrumentação especial das qualidades morais. E são estas qualidades especiais da personalidade moral as que devemos formar. Tomemos, por exemplo, uma qualidade tão importante como a diligência. No nosso país, cada cidadão deve ser diligente; a diligência de uma pessoa não pode prejudicar a de outra pessoa. Isto significa que a nossa diligência é uma qualidade moral e que o requisito da diligência é um requisito moral. E devemos educar cada cidadão levando isso em conta. Vejamos outro conceito, o da pontualidade. No nosso trabalho educativo, a pontualidade, como qualidade de caráter de um verdadeiro comunista, deve ser considerada quando a pontualidade do chefe e a do subordinado constituírem uma mesma qualidade moral. Vejamos outras qualidades do caráter, como a capacidade de orientação, a habilidade para orientar com rapidez na situação mais complexa, para atuar com a maior precisão e calma, com segurança, sem gritos, sem histeria, sem pânico, sem chateações, qualidades que devemos obrigatoriamente trabalhar em nosso processo educativo. Finalmente, tomemos outra importante qualidade do caráter, qualidade puramente comunista, como a de saber subordinar-se ao camarada — não ao rico, não ao patrão, mas ao camarada — e a de saber dar ordens ao camarada. Somos camaradas, amigos, mas há momentos em que eu tenho o direito de dar ordens. Neste caso, eu devo saber ordenar e você deve saber obedecer, esquecendo que há um minuto éramos amigos. Esta qualidade do caráter só pode ser desenvolvida no nosso país, onde não há classes exploradoras, onde não há o poder emanado da força econômica, da propriedade, da manipulação... Devemos infundir todas estas qualidades nos nossos jovens. Eu mencionei muito poucas qualidades, as muitas necessárias. (MAKARENKO, 2010, p. 121-123).

Portanto retomando Rabelo (2005) podemos afirmar que o MST é eclético:

Nesse contexto, ainda analisando as referências apontadas pelos entrevistados e pelos documentos, que incidem diretamente na metodologia do MST, percebe-se que essa é baseada numa **concepção eclética** de ensino, que contempla tudo aquilo que entende como positivo em uma variada gama de educadores, de diferentes correntes pedagógicas, combinando sem as devidas demarcações teórico-metodológicas que vão desde o existencialismo cristão de Paulo Freire, passando pelo construtivismo de Piaget, no qual inclui indiscriminadamente Vigotski, chegando aos teóricos ligados ao Marxismo. (RABELO, 2005, p. 221, grifo nosso).

Embora mesmo que o MST não fosse eclético e só se fundamentasse nas obras dos teóricos marxistas mesmo assim teríamos as limitações apontadas pelos autores abaixo

Ao contrário do que se possa pensar, a teoria marxista-leninista para uma escola socialista e revolucionária não é exequível nesta sociedade capitalista. Diferente do que tem sido feito com as teorias pedagógicas de Krupskaja, Lunatcharski, Makarenko, Pistrak, Vigotsky, e Sukholinski – todos colocados no “leito procustiano” (onde algo é forçado a entrar onde não cabe, esticando-o ou encolhendo-o) – as contribuições de Lenin, tanto quanto as desses autores, à construção de uma pedagogia socialista não podem ser aplicadas na sociedade capitalista para transformar a ordem por dentro da ordem. (CARVALHO, 2005b, p.114 apud OYAMA, 2010, p.143-144.)

Não se pode pensar na aplicabilidade da ‘pedagogia de Makarenko’, pois ele educou jovens marginais e, em geral, órfãos, sob uma disciplina tida como militar, hoje inviável. O que se pode buscar em sua obra é o eixo norteador de seu trabalho. O que importava era a educação social, que levaria à superação do egoísmo, que andava de braços dados com o individualismo, e ambos em oposição ao coletivismo. Este significava, a seu ver, a ‘solidariedade do homem para com a sociedade’ (FACCI, 2007, p.174)

Por conseguinte conforme Rabelo (2005) precisamos de uma crítica radical

Nesse sentido, a crítica radical nos ensina ser preciso que o movimento sindical e os movimentos sociais, dentre os quais devemos destacar o MST, reconheçam a unidade entre as repercussões econômicas e político-sociais da educação, qualificando, assim, sua intervenção na política educacional. Compreendemos que dessa forma será possível partilhar da idéia da liberdade gestada pelo trabalho, fazendo com que esses movimentos voltados para os interesses históricos da classe trabalhadora avancem para uma concepção de escola unitária, síntese entre formação para o trabalho manual e formação para o trabalho intelectual. (RABELO, 2005, p.104).

Que esta escola unitária como nos diz Rabelo (2005) perspectivada não para dentro deste sistema do capital, mas para uma sociedade sem classes que comporte uma educação conforme diz Makarenko (2010) sob uma perspectiva que sirva para organizar a experiência infantil conforme as necessidades de uma nova sociedade. Onde esta escola seria uma instituição social de ampla participação das crianças e jovens, lugar de formação para uma nova sociabilidade, de subordinação entre iguais dentro de uma autogestão sem classes sociais. Buscando formar as novas gerações para a organização da coletividade comunista e assim forjando sua personalidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, sem ter a pretensão de esgotar aqui a discussão, algumas considerações podem ser feitas. Inicialmente consideramos importante para o desenvolvimento da pesquisa o levantamento feito por nós da situação anterior a revolução de 1917 da educação escolar russa, trazendo a tona todos os autores importantes neste processo e fazendo um levantamento das suas concepções que se contrapunham a educação escolar czarista.

Sem esquecer os demais autores que influenciaram a educação escolar soviética, percebemos que as principais ideias fundamentavam-se no escolanovismo e em seu principal autor, Dewey, referência não só para pensadores russos anteriores a revolução soviética como pelos próprios soviéticos como Krupskaja e Lunatchárski, todavia de modo distinto do núcleo teórico escolanovista.

Makarenko defendia uma concepção de educação centrada na coletividade e no objetivo de preparar a personalidade do homem novo comunista. Neste sentido rompia com o absoluto e o eterno das concepções educacionais burguesas, e fundava uma concepção pedagógica baseada na historicidade do homem. Nesse sentido citamos em Suchodolski (2010, p. 22-23) ao fazer referência aos pressupostos da pedagogia da essência “as afirmações fundamentais da pedagogia da essência, isto é, a submissão do homem aos valores e aos dogmas tradicionais e eternos.” Vejamos o que defendia Makarenko:

O projeto da personalidade como produto da educação deve basear-se nas exigências da sociedade. Este princípio tira imediatamente do nosso produto os paramentos ideais. **Nas nossas tarefas não há nada eterno e absoluto.** As exigências da sociedade são válidas apenas para uma época cuja duração é mais ou menos limitada. Podemos estar completamente convencidos de que à próxima geração apresentar-se-ão exigências um tanto modificadas e estas modificações serão introduzidas gradualmente, à medida que se desenvolve e se aperfeiçoa toda a vida social. (MAKARENKO, 2010, p.48, grifo nosso)

Makarenko era um otimista incorrigível dizia que “nos livros e nas obras da revolução reside já a pedagogia do homem novo. Em cada pensamento, cada movimento, cada sopro da nossa vida ressoa a glória do novo cidadão do mundo” (MAKARENKO, 1981, p.9). Para ele a educação do homem novo era desenvolver nestes mesmos um pensamento novo que tratasse das questões da sociedade socialista de maneira nova, pois as relações entre os homens não podiam ser iguais as relações anteriores do sistema capitalista. Manacorda (2002)

sintetiza o pensamento de Makarenko fazendo uma análise de que no século XX, mais precisamente após a Revolução Russa, a pedagogia soviética de Makarenko, propunha a conexão entre instrução e trabalho produtivo, a educação dos sentimentos e o coletivo. Segundo Manacorda (2002) o trabalho, a colaboração, e perspectiva de alegria a todos os homens eram os métodos e os fins da pedagogia de Makarenko. Portanto Makarenko buscou desenvolver um método que respondesse ao seu tempo histórico

A única tarefa organizativa digna da nossa época pode ser a criação de um método que, sendo comum e único, permita simultaneamente que cada personalidade independente desenvolva suas aptidões, mantenha a sua individualidade e avance pelo caminho das suas vocações. (MAKARENKO, 2010, p.49)

Para Makarenko era preciso fundamentar e criar uma propositura de um modelo educacional que unisse a vida do trabalho com a vida escolar. Dessa maneira ele busca uma nova relação entre a teoria e a prática. A nosso ver, Makarenko tenta articular, assim como Marx, a objetividade com a subjetividade sob a regência da objetividade. Pois para Marx a objetividade e a subjetividade são construções sociais e ou resultados da atividade humana. Esta nova relação é nesse sentido uma proposta de escola que passe a ser uma coletividade total e única na qual teriam que estar organizados todos os processos educativos e cada membro dessa coletividade sentisse forçosamente sua dependência com relação a ela. Todavia essa pretensão de Makarenko não será alcançada.

Vimos que sua proposta será influenciada por pensadores anteriores a revolução soviética, como Tolstoi com suas obras, e este influenciado pela “escola nova” de Dewey. Todavia Makarenko faz uma inversão do que é proposto no método escolanovista o qual está centrado no aluno ativo e em suas subjetividades individuais. Com Makarenko a educação centra-se no coletivo e no objetivo de preparar a personalidade do homem novo comunista. Com efeito, somente com o advento da revolução socialista e soviética se pode sistematizar e constituir na Rússia um sistema educacional com a tarefa de transmitir os conhecimentos acumulados historicamente pelo conjunto da humanidade pela via escolar. Suchodolski ao se referir aos primeiros anos da revolução assinala que:

Desde os primeiros anos, o governo soviético realizou um trabalho sistemático no sentido de elevar o nível do ensino e ampliar o seu alcance social. Esse trabalho se realizou através das seguintes fases erradicação do analfabetismo, obrigatoriedade da educação primária para todas as crianças e introdução da educação universal na escola de quatro anos. À medida que essas tarefas foram se realizando, os objetivos se tornaram maiores: o prolongamento da educação primária e obrigatória e a reestruturação do ensino médio. Assim se criaram as bases para a tarefa posterior, isto é, a

generalização da instrução de grau secundário. (SUCHODOLSKI, 2010, p.161)

É dessa relação entre as dificuldades estruturais e a educação do homem novo que Makarenko vai forjar suas categorias, tais como, **a coletividade, a disciplina, a autodisciplina e a auto-organização (disciplina consciente), a renúncia, a exigência e a perspectiva**. É notável que em alguns momentos de sua trajetória Makarenko nos remete ao pragmatismo³⁵ ou a urgência do fazer a todo custo em vez de se debruçar sobre o problema em questão.

A princípio Makarenko não tem um plano organizado para uma educação comunista voltado a formação do “homem novo”. Tudo parece estar começando do marco zero. Existe um pressuposto que se está criando o novo então àquele que ensina deve aprender também com quem está ensinando, essa relação parece ser oriunda das teorias que defendem o escolanovismo. Seus adversários trataram justamente disso: “Makarenko é um bom prático, mas está muito pouco à vontade na teoria.” (MAKARENKO, 1980, p.147-148)

Estes argumentos de seus adversários provêm ao nosso modo de entender, com a opção de Makarenko pelo estilo novelesco da maioria de suas obras. Essa também foi uma das nossas maiores dificuldades de sistematizarmos as categorias mais importantes da pedagogia de Makarenko, principalmente nas obras, *Poema Pedagógico* e *Bandeira nas Torres*, porque ambas são escritas em forma novelesca. Encontramos dificuldade em resumir de maneira ordenada tais elaborações uma vez que a exposição de sua teoria foi feita de forma vivenciada, experimental e personalizada, e a isto me refiro tanto no que se refere a situações vividas por seus educandos quanto a Makarenko mesmo, pois para ele a educação deixa de ser uma abstração pura e simples e ganha carne e osso.

Assim como Capriles (1989) e Luedemann (2002) recorreram às demais obras de Makarenko, também recorreremos a estas para compreender sua teoria na totalidade. Como apontamos em nosso texto na introdução, as várias obras escritas noutro estilo, nas quais a teoria se mostra mais claramente é que darão suporte necessário a nossa pesquisa. Para além das controvérsias de Makarenko, vemos sua crítica às chamadas pedagogias idealistas.

Makarenko identifica que para haver um bom funcionamento da coletividade devem-se substituir essas pedagogias idealistas, as quais, para ele são concepções pedagógicas que mais parecem puro charlatanismo. Para Makarenko os professores e pedagogos que ainda não

³⁵ Por pragmatismo entendemos que são ideias e atos que somente são verdadeiros se servem de solução imediata de seus problemas. O sentido de que tudo está na utilidade – ou efeito prático – qualquer objeto, ato ou proposição. Ver mais em Dewey *Democracy and Education* (Democracia e Educação)

conhecem a educação pela coletividade, não sabem absolutamente nada de educação, e estão sempre nas nuvens. Nesta pedagogia, denominada por Makarenko como “Pedagogia do Olimpo” só valem as teorias e suas abstrações descoladas da realidade. Para ele era necessário discutir e relacionar essas concepções burguesas com outras concepções pelas quais se pudesse vislumbrar a criação da personalidade do homem novo. Para tanto, Makarenko tinha algumas intuições como nos diz Capriles (1989):

Já nesse período de sua vida começa a tomar consciência de que o fenômeno pedagógico é, também, uma prática política. Sua capacidade intuitiva faz com que ele compreenda, prematuramente, que o processo do ensino na escola, inserido na produção social, é o que determina a personalidade do indivíduo. Dessa forma, a linha divisória entre o trabalho físico e o mental desaparece, produzindo um ser coletivo a caminho da felicidade. (CAPRILES, 1989, p. 49)

Porém, a bem da verdade, Makarenko não alcançará o fim da divisão social do trabalho, pelo contrário veremos adiante que ele defenderá o método taylorista. Entretanto Makarenko combate com todo o afinho a educação individual, afirmando que o culto a espontaneidade não só desvaloriza o papel da educação, como também é socialmente nocivo e, portanto, não há alternativa a não ser o abandono dessa prática. Defende uma educação que exija **autodisciplina e auto-organização**, e estas, por sua vez, devem ser substituídas por uma **disciplina consciente**

Ao organizar a coletividade básica segundo o critério da produção, convém necessariamente levar em consideração as diferenças etárias. Nas instituições onde não exista uma coletividade sólida e bem organizada e onde ainda não tenha sido criada a disciplina correta (...) (MAKARENKO, 2010, p.51)

Assinalamos que Makarenko compreende por **disciplina**, não a inibição de ações, porém estas ações devem ser abordadas do ponto de vista soviético: devem induzir à superação de dificuldades, devendo ser disciplina de luta e progresso, de inspiração por algo e luta por algo, cujo objetivo esteja expresso no êxito das qualidades de caráter que definem a personalidade comunista. Nesse sentido, considera fundamental a educação da vontade, que é uma capacidade absolutamente necessária para o progresso da comuna e da sociedade, justificando tal assertiva por considerar que, se a criança se habitua a realizar seus desejos sem colocar freios nunca terá força de vontade.

Igualmente assevera que as crianças devem atingir outras qualidades, tais como honestidade, diligência, eficiência, pontualidade, sentido de subordinação, direção e capacidade de controle, reconhecendo que estas duas últimas qualidades são claramente comunistas. Ele afirma que além da preocupação e a responsabilidade dos mais velhos pelos

menores têm que se formarem outras “qualidades indispensáveis ao cidadão soviético, tais como a generosidade humana, a bondade e a exigência e, finalmente, as qualidades de futuro homem de família e tantas outras.” (MAKARENKO, 2002, p.284)

Makarenko busca uma nova forma de organização, partindo do princípio que a base da educação é essencialmente um processo social e, conseqüentemente, o homem soviético não poderia ser educado sob a influência de uma única personalidade, portanto a saída seria a coletividade onde este homem seria educado por várias personalidades que sintetizaram em uma personalidade comunista. Makarenko entende que a essência da educação não estava em conversações com a criança ou na influência direta que um professor poderia ter sobre ela, mas sim na organização da vida da criança e do exemplo que é oferecido com a vida pessoal e social. O trabalho educativo, para Makarenko é essencialmente um trabalho de organização.

Não devemos falar apenas sobre a formação profissional da nova geração, mas também sobre a educação e um novo tipo de comportamento, de caracteres e de conjuntos de traços da personalidade que são necessários, precisamente no Estado soviético. (MAKARENKO, 2010, p.47)

Destacamos que Makarenko ao elaborar a **categoria da exigência** que é um elemento central na pedagogia da coletividade, buscava equacionar a formação do homem novo, uma vez que Makarenko era muito exigente consigo mesmo e exigia muito de toda a coletividade. Nesse sentido, a exigência era exercida através de disputas advindas não por compromissos estabelecidos em pares, mas por um acordo geral de todas as classes de aula e destacamentos, abrangendo vários aspectos, disputa para saber quem era educado, quem se comportava corretamente, etc. Afirmava Makarenko que não se podia ter nenhuma exigência se não houvesse uma fusão verdadeira da coletividade.

Perante nós surge a coletividade como objeto da nossa educação. A partir disso, a tarefa de planejar a personalidade adquire novas condições para sua solução. Devemos entregar como produto, não apenas uma personalidade que possua estes e aqueles traços, mas um membro da coletividade, a coletividade com determinadas características. (MAKARENKO, 2010, p.49-50).

Nesse contexto, cabe-nos dizer que a exigência visava estabelecer um construto educativo que forma um homem novo para uma sociedade nova, comunista. Porém existem três categorias que são consideradas indispensáveis para o desenvolvimento dos objetivos comum da coletividade são: **a perspectiva imediata, intermediária e distante**. Sem a perspectiva do alcance dessa nova sociabilidade comunista era ilusório construir valores para o homem comunista.

Em face do exposto, podemos concluir que Makarenko também não concordava que a educação devia basear-se nas necessidades da criança, pelo contrário, as necessidades das crianças deviam ser direcionadas para a valorização da coletividade, da sociedade, do país e ao sentimento de dever ligado a essas necessidades.

Acreditava que o homem não era movido pelas leis da natureza e, portanto, o papel da educação é educar este homem em função da sociedade, de tal maneira que os educadores soviéticos não são servos da natureza, como na educação liberal baseada em Rousseau, mas professores. Makarenko critica impreterivelmente as exortações idealistas e naturalistas:

O ideal abstrato como objetivo da educação não nos convém, não só porque o ideal em geral é inatingível, mas também porque, na esfera da conduta, as relações entre ideais estão muito misturadas. A amabilidade ideal, o administrador ideal, o político ideal constituem conjuntos muito complexos, por assim dizer, de pequenas perfeições e determina das predisposições e aversões. As tentativas para sintetizar os objetivos da educação numa fórmula breve não demonstram mais do que um absoluto divórcio com todo tipo de prática concreta e específica. Por esta razão, é muito natural que semelhantes fórmulas não tivessem criado nada na vida real, no nosso trabalho vivo. (MAKARENKO, 2010, p.47-48)

Reafirmamos que para Makarenko (2010) na defesa da coletividade é que se forma a individualidade

a única tarefa organizativa digna da nossa época, somente pode ser a criação de um método que, sendo comum e único, permita, ao mesmo tempo, que cada personalidade independente desenvolva as suas aptidões, conserve a sua individualidade e avance pelo caminho das suas vocações. É completamente evidente que, ao tentar resolver este problema, ficaremos sem a possibilidade de nos ocuparmos somente da 'criança' isolada. Ergue-se perante nós, imediatamente, a coletividade como objeto de nossa educação. Partindo disto, então, o trabalho de planejar a personalidade adquire novas condições para a sua solução. Devemos entregar, na qualidade de produto, não simplesmente uma personalidade que possua estes ou outros traços, senão um membro da coletividade, com a particularidade de que esta, também, deve ter seus traços determinados. (MAKARENKO, 2010, p.49)

Nesse sentido reiteramos que Makarenko quer com estas palavras acima responder aos anseios de sua época, nos anos efervescentes da década de 20 na Rússia revolucionária. Todavia pudemos observar, em nossa análise inicial, que o conceito de coletividade terá uma ótica progressiva dentro dos anos 20, porém a partir de meados dos anos 30 ele terá sido apropriado indevidamente (ou devidamente, ainda não temos elementos suficiente para concluir com certeza) pelo regime burocrático estalinista.

Nos anos iniciais da Revolução de Outubro, e nos anos 20, Makarenko encontra-se em um momento bastante fértil em sua produção, como também de flexibilidade para a constituição de uma verdadeira pedagogia socialista, pois, uma vez afastado da visibilidade da Comissão de Instrução Pública, pode desenvolver um trabalho inédito na URSS, mesmo que em 1928, fosse condenado por essa mesma instituição e afastado da direção de seus trabalhos. Na Comuna Dzerjinski a qual era subordinada não a comissão de Instrução Pública e sim a Tcheká do exército vermelho, Makarenko ainda pode desempenhar os preceitos da coletividade.

Contudo, nos anos 30, a coletividade passou a ter outro significado no regime estalinista, “a subordinação do indivíduo ao coletivo, ao Estado, ao partido, à burocracia e, finalmente, ao ‘guia genial dos povos’, Stalin.” (LUEDEMANN, 2002, p. 239). Desta forma denotamos que, pela apropriação da burocracia estalinista, o conceito de coletividade tornou-se mesmo a negação do indivíduo enquanto sujeito ativo de suas possibilidades históricas.

Mesmo com essa ressalva posta nos parágrafos anteriores há manifestações para a aplicação da teoria pedagógica de Makarenko em dias atuais. Com efeito, no Brasil a experiência educativa de movimentos sociais e populares utiliza a pedagogia makarenkiana, e no caso de nosso estudo, o MST.

No entanto, acreditamos assim como Oyama (2010) que não é possível transpor a teoria de Makarenko para uma sociedade de classes

Há também aqueles que procuram repetir as experiências educativas de natureza socialista, aplicando-as na sociedade capitalista ou na realidade educacional brasileira (CARVALHO, J. de O. et al, 2007). Neste caso, Carvalho, F. M. de (2005b, p.114) se posicionou da seguinte forma: Ao contrário do que se possa pensar, a teoria marxista-leninista para uma escola socialista e revolucionária não é exequível nesta sociedade capitalista. Diferente do que tem sido feito com as teorias pedagógicas de Krupskaja, Lunatcharski, Makarenko, Pistrak, Vigotsky, e Sukholinski – todos colocados no “leito procustiano” (onde algo é forçado a entrar onde não cabe, esticando-o ou encolhendo-o) – as contribuições de Lênin, tanto quanto as desses autores, à construção de uma pedagogia socialista não podem ser aplicadas na sociedade capitalista para transformar a ordem por dentro da ordem. (OYAMA, 2010, p.143-144)

Todavia como foram estudados por nós no capítulo três, várias experiências, como os ginásios vocacionais e escolas experimentais da rede estadual de ensino de São Paulo, e em particulares, a exemplo da escola israelense de São Paulo “Scholem Aleichem”, com forte participação de militantes do PCB, ou ainda em experiências em escolas operária, tentaram transplantar a teoria de Makarenko por dentro do sistema do capital, ou pior misturando tal

teoria de Makarenko com outras de diversas matrizes não marxistas.

Em seu Caderno de Educação nº 8, que é um dos documentos mais importantes do MST, Makarenko é referenciado nos pressupostos filosófico-pedagógicos da educação produzida pelo Movimento, e em nosso capítulo três encontramos explicitamente a presença das categorias de Makarenko, podendo asseverar que estas foram apropriadas pelo conjunto do MST. Expomos que o MST criou e organizou uma estrutura coletiva para realizar a expansão de sua educação, constituindo um conjunto unitário que inclui a Proposta Pedagógica do MST, que seria a forma, e os coletivos, que seriam a estrutura, para implementarem a mesma. Afirmamos neste mesmo capítulo que o MST faz esta incorporação de categorias de forma eclética com outras concepções teóricas de matrizes ideológicas diversas.

Diferente do MST, nós acreditamos que a plenificação de uma escola unitária do trabalho, assim como acreditam Makarenko e Gramsci, só poderá realmente existir em uma sociedade comunista. Todo educador comunista precisa recuperar o conceito de escola desinteressada (a escola para o universal) entendendo este movimento nos marcos de uma sociedade sem classes com vistas à emancipação humana, o comunismo. Ou seja, uma educação para a emancipação humana.

Por fim, não podemos dizer que sua concepção foi hegemônica na URSS e também não podemos afirmar que Makarenko foi um apologista do estalinismo, pelo contrário, sua metodologia pedagógica não foi aplicada conforme seu pensamento e no seu último informe as vésperas de sua morte ele tece uma série de críticas sobre a situação das escolas soviéticas. Makarenko (2010) afirma que quando realizou suas visitas em várias escolas soviéticas, viu que ainda se praticavam amplamente o método individual. Apenas algumas escolas possuíam experiências progressivas isoladas de professores, alunos, salas de aulas, nunca como uma coletividade.

A escola soviética, que Makarenko relatava parecia com a escola antes de período soviético, na qual o processo educativo não conseguia organizar uma coletividade. Criticava que a soma de iniciativas individuais originadas nas salas de aula da escola e suas atividades gerais passava ao largo da coletividade. Para Makarenko o objetivo central da escola não poderia ser o dogmatismo ideológico e suas atividades não poderiam se resumir a uma educação enciclopédica sem relação direta com a própria vida, sendo necessário algo que as escolas não faziam que fosse criar hábitos e costumes nas crianças que seriam os novos homens e mulheres comunistas para a vida social comunista.

Não havia segundo o autor uma unidade entre ações e objetivos, e a disciplina aplicada nestas escolas visitadas era a disciplina da inibição, da repressão e do não. Portanto para Makarenko, as necessidades da sociedade socialista, não eram organizadas pela escola, e as crianças não experienciavam a educação coletiva. Nestas instituições escolares não se formavam sujeitos que participassem de sua própria autogestão e, portanto não poderiam criar “uma nova sociabilidade, da subordinação entre iguais da autogestão. Para a formação de uma nova geração, com personalidade comunista, deveria existir um trabalho de organização da coletividade” (MAKARENKO, 2010, p. 42-43).

Entretanto, Makarenko marcado pela conjuntura histórica também embarcou na concepção de produtividade do taylorismo e essa contradição só aumentará para nós sua fama de controverso. Assim mostra-nos Luedemann (2002):

Em Bandeiras nas Torres, Makarenko narrou, na forma de ficção, os resultados dessa experiência entre os anos de 1932 e 1935, quando então se afastou para trabalhar em Moscou. As experiências revolucionárias no campo da educação caíram no isolamento. A exigência do desenvolvimento econômico acelerado determinou novos fins para a educação soviética: fabricar novos “combatentes” para a URSS. O conceito de produtividade do “taylorismo” e, em seguida do “fordismo” entrou por todos os poros da experiência de Makarenko nesse período. Os educandos passaram a ser chamados de “matéria-prima” e aqueles que não se transformaram em “coletivistas” foram discriminados com os nomes de “refugos”, “produtos com defeito de fabricação”. (LUEDEMANN, 2002, p.222)

Podemos comprovar tal inserção da teoria de Makarenko com as categorias de produto numa passagem de seu texto: “devemos entregar como produto, não apenas uma personalidade que possua estes e aqueles traços, mas um membro da coletividade, a coletividade com determinadas características.” (MAKARENKO, 2010, p.50).

A nossa educação deve ser comunista e cada pessoa que educamos deve ser útil à causa da classe operária. Este princípio, generalizador e necessário, pressupõem precisamente formas distintas para a execução da tarefa de acordo com a variedade do material e as suas diversas formas de aplicação na sociedade. Qualquer outro princípio não é mais do que uma despersonalização. (MAKARENKO, 2010, p. 48-49).

Portanto com todas as conquistas assinaladas por nós sobre a educação de Makarenko, temos que ressaltar que por outro lado, com tantos desafios pela frente, era fundamental a criação de uma proposta de um modelo educacional que unisse a vida do trabalho, com a vida escolar, a fim de que esta incorporasse os princípios da ciência à rotina do trabalho, fazendo disso um ato consciente, com o objetivo final de eliminar a divisão social do trabalho entre intelectual e manual, concernente a exploração do homem pelo homem. Além disso, visava-se proporcionar uma formação cultural e espiritual que permitisse aos homens o gozo dos bens

espirituais produzidos pela humanidade, possibilitando que os mesmos contribuíssem para o conhecimento universal, a partir de uma cultura socialista.

Todavia essa proposta e objetivo de conseguir o fim da divisão social do trabalho não chegam a se efetivar e até mesmo confirmando suas atitudes controversas chega-se a um momento mais tarde na sua vida que defende a divisão social do trabalho segundo os moldes tayloristas.

Umas das vertentes que nossa dissertação pode indicar é que a categoria da coletividade em Makarenko pode ser uma complexa ramificação do taylorismo. Todavia essa indicação precisa ainda de uma examinada mais profunda e de talhada, que este estudo não teve pretensão de responder, e propomos fazer posteriormente este exame para confirmar ou não tal hipótese.

Ainda sobre a questão da produção soviética, talvez essa gana e preocupação pela produção deva-se ao bloqueio econômico sofrido pela URSS desde 1918, que se desdobrou na fome, despovoamento de cidades e na crescente baixa da produção³⁶. Portanto observamos que em nossas primeiras aproximações de nosso objeto acerca da concepção de educação de Makarenko é necessário esta distância temporal para inferir e provisoriamente antevê-las. Que o arcabouço categorial de Makarenko traz as marcas do que Tonet (2010) acertadamente localiza sobre a pedagogia soviética, todos estes pensadores acreditavam que estavam construindo uma sociedade socialista de transição ao comunismo, e fundamentados em Marx.

Tonet (2010) afirma que as formulações de Marx sobre a educação foram ou são mal interpretadas (pois são muito datadas, conjunturais) e, portanto Tonet prefere usar uma “arquitetura” geral da sua concepção teórica. Com efeito, Makarenko e os outros pensadores soviéticos ignoram a questão da centralidade do trabalho como fundante, desse modo não tinha como se debruçar seus estudos na perspectiva ontológica que afirma a determinação recíproca entre o trabalho e qualquer outro complexo social, por exemplo entre trabalho e educação. E essa determinação se dá pelo primado da totalidade.

Deparamo-nos frontalmente, no caminho de volta de nossa investigação, com diversas contradições de Makarenko. Por exemplo, em seu texto “De minha experiência de trabalho” escrito em 29 de março de 1939, como informe para a conferência de professores da escola da estrada de ferro de Yaroslavl – Moscou, pouco antes da sua morte em 1º de abril de 1939.

³⁶ Ver mais em Victor Serge SERGE, V. **O ano I da Revolução Russa**. São Paulo: Ensaio, 1993.

Destacamos as citações, as quais se reportam sobre a junção do trabalho manual e intelectual

Agora, quando a comuna tem uma excelente fábrica, posta em atividade pelo nosso esforço e que produz a câmara fotográfica “Leika”, posso afirmar isso. Uma fábrica muito boa. O aparelho “Leika” é composto de trezentas peças feitas com precisão de até 0,001mm, ótica exata e complicadíssimos processos de produção desconhecidos na velha Rússia. Só quando vi o trabalho dessa fábrica – e uma empresa assim pressupõe a existência de uma estrutura exata, de normas de tolerância, de normas de qualidade; quando essa fábrica é dirigida por dezenas de engenheiros, tem oficina de desenho etc. – me dei conta do que significava essa produção. Que lamentável me parecia depois o balbucio sobre a coordenação do programa escolar com os processos laborais. Ocorre que o processo de ensino na escola e a produção determinam solidamente a personalidade do indivíduo, porque eliminam a divisão que existe entre o trabalho físico e o mental, formando conjuntamente pessoas altamente qualificadas. (MAKARENKO, 2002d, p.391)

Entretanto mais a frente de seu texto ele defende a divisão do trabalho. Makarenko (2002) assinala que para alcançar tal objetivo, por vezes, se fazia necessário uma complexa divisão do trabalho. Todo trabalhador sob o regime soviético, ao desempenhar um trabalho, deveria compreender que a não execução adequada e rápida de sua parte no trabalho iria prejudicar a produção em sua totalidade.

Começamos, pois pelos fios e tamboretas. E como se fazem tamboretas? Dizem que, para se fazer uma cadeira, o aprendiz deve saber confeccionar todas as suas partes, que só assim será um bom oficial. Outros, pelo contrário, afirmam que não: que um aprendiz deve se especializar em uma peça; o segundo, em outra; o terceiro, a enverniza etc. são estes últimos que estão certos. Mas, quando um ‘professor perfeito’ viu este trabalho, empalideceu, deu-lhe uma síncope: como pode tratar assim o menino? Não faz mais que serrar esta peça, que horror. Sim, o menino não conhece mais do que esta peça, mas serra 200 peças no transcurso de uns minutos: ele trabalha para a coletividade.

Nós necessitamos da divisão do trabalho. Atualmente não é tão necessário um oficial que saiba fazer toda a cadeira mas sim um operário que saiba trabalhar com a serra circular e com a debulhadora. Na minha prática dispus de uma coletividade trabalhadora e de um tipo de produção dessa natureza. (MAKARENKO, 2002d, p.394)

É oportuno notar que dentro da coletividade e por necessidade de produção, os trabalhos atribuídos eram sempre especializados e concretos, de modo que Makarenko, em nossas primeiras apreensões de seus postulados, sinalizava a favor da divisão do trabalho, o que certamente aproxima suas elaborações da concepção de trabalho, não como ato potencializador da totalidade da atividade humana, mas fragmentado em trabalho manual e intelectual.

Não estamos aqui saindo na defesa intransigente da proposta makarenkiana, pois a mesma possui vários problemas como a “questão da defesa da divisão social do trabalho” ou mesmo ainda a defesa do método taylorista (que a jus da verdade é um problema desde Lênin), todavia é necessário pensar à luz daqueles momentos históricos difíceis, e em processo de construção do socialismo, a guerra e outras mazelas etc. Makarenko como tantos outros acreditava que aquilo era o verdadeiro socialismo e a proposta do coletivo seria a resposta para construção dessa nova personalidade comunista.

Concordamos com Tonet (2010) que os aportes teóricos de Makarenko e outros pensadores da educação soviética foram positivos e diversificados, contudo todos “de modo diferente, foram influenciados pelo fato de admitirem, ainda que, muitas vezes, de modo apenas implícito, a idéia de que a revolução soviética tinha sido, ou era, uma revolução de caráter socialista. [...]Por isso mesmo[...] seria possível elaborar uma pedagogia socialista.” (TONET, 2010, p.48).

Ainda na esteira de Tonet (2010) concordamos que

Qual o equívoco fundamental desse modo de pensar? A nosso ver, o desconhecimento do que significa a centralidade ontológica do trabalho no pensamento de Marx e, especialmente, o que significa a centralidade do trabalho associado – forma específica do trabalho como fundamento do socialismo – no processo revolucionário de transição do capitalismo ao comunismo. No caso da teoria pedagógica elaborada na União Soviética, o problema fundamental consistia em supor que seria possível organizar uma educação que superasse a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre teoria e prática e que, portanto permitisse desenvolver amplamente a personalidade humana fundada na forma do trabalho vigente, que se entendia ser a autêntica socialização da economia. (TONET, 2010, p.48)

Como Tonet (2010) afirmamos a demonstração daquele processo histórico como um tipo de “socialização da economia, sob o comando do Estado e naquelas circunstâncias, nada tinha a ver com socialismo. E que o pressuposto tanto do socialismo, quanto, por consequência, de uma pedagogia socialista, não poderia ser aquele tipo de trabalho.” (TONET, 2010, p.48).

Portanto por mais otimista que formos com a teoria de Makarenko, assim como ele o era com a sua própria concepção pedagógica de coletividade não temos como afirmar que sua pedagogia era de fato fundamentada nos preceitos de Marx. Admitimos se mais correto, afirmar ou categorizar como uma pedagogia marcada e forjada pelos limites históricos decorrentes daqueles processos revolucionários que por diversos motivos não avançou ao socialismo.

Parece que Makarenko já tinha uma intuição sobre isso em sua tentativa e colaboração, no entanto, não sabia ele, que não frutificariam numa nova sociedade, daí persistiu, assim como tantos outros

O quadro geral era deprimente, mas, não obstante, os embriões do coletivo, semeados no decorrer do primeiro inverno, brotavam silenciosamente na nossa sociedade, e era preciso salvar esses embriões a qualquer custo, não se podia permitir que os novos contingentes sufocassem esses brotos [...] O melhor era que eu sempre me sentia às vésperas da vitória, e para isso era preciso ser um otimista incorrigível. (MAKARENKO, 1987, p.75).

Ora, sabemos que no socialismo a forma típica de trabalho segundo Marx é o trabalho associado “como já vimos acima. Só esta forma de trabalho pode se configurar como a base material para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre teoria e prática e, deste modo, possibilitar a entificação omnilateral do ser humano.” (TONET, 2010, p.48), daí se delineiam os caminhos para uma educação com vistas a emancipação humana. Somente assim podemos pensar em uma educação que articule cabeça e mãos humanas, a teoria e a prática, e que possa dessa maneira alcançar uma formação plena para o gênero humano.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, M. F. C. F. **Uso agrícola do território e pedagogia do movimento sem terra (MST) - uma geografia do presente**. 2007, 278f. Tese (Doutorado em Ciências, Área de concentração em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ARANSKI, V. PISKUNOV, A. **Problemas de La Educacion Escolar Sovietica**. Traducción del ruso de J. Rodríguez. Moscú, Editorial Progreso. [196-].

ARAÚJO, A. C. B. et al. As bases filosóficas da psicologia soviética: estudos introdutórios na perspectiva da escola de Vigotski. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. Fortaleza, ano 2, número especial, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.armadacritica.ufc.br>>. Acesso em 17 fev. 2012.

BAHIA, J. D. V. Memórias de gênero: a construção de uma ídishkeit imaginária no Brasil. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 9., 2010, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <<http://www.fazendogenero.ufsc.br/site/anaisfg9>> Acesso em: 17 fev. 2012

BAUER, Carlos. **Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica**. São Paulo: Editora Pulsar; Xamã, 2008.

BELINKY, T. Apresentação. IN: MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1.

CALDART, R. S. Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 50-59, jan/jun. 2003. ISSN 1645-1384. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org.br>. Acesso em: 15 de novembro de 2011

_____. Pedagogia da Terra-Formação de identidade e identidade de formação. **Cadernos do ITERRA**, Ano II, no. 6, Dez. 2002, p. 77-98.

_____. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. Estud. av. [online]. 2001, vol.15, n.43, pp. 207-224. ISSN 0103-4014.

CAPRILES, René. Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: editora Scipione, 1989. (série Pensamento e Ação no Magistério.)

CERICATO, K. A. S. **Os princípios organizativos e a proposta pedagógica do MST:** contradições de sua materialização na Escola Estadual Iraci Salete Strozak. 2008. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

COSTA, C. M. O. **Processo organizativo em assentamentos rurais: Um olhar sobre a Fazenda Pirituba.** Campinas – São Paulo, 2001.

COSTA, G. M. **Contribuição da Análise Imanente À Pesquisa de Textos**, Fortaleza, ano 1, n. 1, Jan. 2009. Disponível em: <<http://www.armadacritica.ufc.br/artigospdf/Gilmaisa.pdf>>. Acesso: em 21 jun. 2009.

COSTA, S. A. **Os sem terra e a educação: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no estado de São Paulo.** 2002. 103p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A Ideologia Alemã.** 1846. Disponível em: <http://www.pstu.org.br/biblioteca/marx_ideologia.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2009.

_____. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** In. ANTUNES, Ricardo. A dialética do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M. (org). **Psicologia histórico-cultural - contribuições para: o encontro entre a subjetividade e a educação.** 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FAVORETO, A. **Marxismo e educação no Brasil (1922-1935): o discurso do PCB e de seus intelectuais.** 2008. 286f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

_____. PCB e escolanovistas no debate sobre a relação entre transformação social e escola: duas teses e uma só prática. In: Seminário Nacional de estudos e pesquisas "História, sociedade e educação no Brasil" HISTEDBR, 8., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas, SP: FE/UNICAMP : HISTEDBR, 2009. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../R2EpPKZC.doc> Acesso em: 17 fev. 2012.

FIGUEIREDO, I. A. **A escola de alternância no MST paranaense: experiência educativa de resistência e cooperação.** 2008. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área de Concentração: História e Políticas Educacionais) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta grossa, 2008.

FREITAS, C. R. **O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada.** 2009. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

_____. O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 2, n. 2, p. 248, 2010.

JIMENEZ, M. S. V. **A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho.** In: JIMENEZ, S. V. (Org.). Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. 156p.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUDRYASHOVA, A. **Anton Makarenko – su vida y labor pedagógica.** Trad. Joaquín Rodríguez. Moscú, Editorial Progreso. 1975.

KUMARIN, V. (Org.) **La colectividad y la educación de la personalidad de Anton Makarenko.** Moscou: Editorial Progreso, 1977.

KRUPSKAIA, N. **Acerca de la educación comunista.** Madrid: Nuestra Cultura, 1978

LEITE, L. C. **A Magia dos Invencíveis:** os meninos de rua na Escola Tia Ciata. Petrópolis: Vozes, 1991.

LEMME, P. **Memórias de um Educador.** 2. ed. Brasília: INEP. 2004. 5 vol.

LÊNIN, V. I. As tarefas das Uniões da Juventude (discurso no III Congresso de toda a Rússia da União Comunista da Juventude da Rússia – 2 De Outubro De 1920) **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 377-396, abr. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/doc01_41e_2.pdf>. Acesso em 17 fev. 2012.

LESSA, S. **Trabalho e Sujeito revolucionário: a classe operária**. p.249-312 IN: Publicado em Corrêa Matta, G.; França Lima, J. C.. (Org.). Estado, Sociedade e Formação Profissional em Saúde: contradições e desafios em 20 anos de SUS. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008. 410 p.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LINDENBERG, D. **A Internacional Comunista e a escola de classes**. Coimbra: Centelha, 1977.

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

MAKARENKO, A. S. **A educação na família e na escola**. IN: LUEDEMANN, C. da S. Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução. São Paulo: Expr. Popular, 2002a.

_____. **A família e a educação dos filhos**. IN: LUEDEMANN, C. da S. Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002b.

_____. Tradução por G. N. Filonov; In: BAUER, C. Buffa, E. (orgs.). **Anton Makarenko** Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. 138p. (Coleção Educadores)

_____. **As Bandeiras nas Torres**. Lisboa: Livros Horizonte, 1977. v. 1.

_____. **As Bandeiras nas Torres**. Lisboa: Livros Horizonte, 1977. v. 2.

_____. **As minhas concepções pedagógicas**. IN: LUEDEMANN, C. da S. Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002c.

_____. **Conferências sobre a educação infantil**. Trad. de Maria Aparecida Abelaira Vizotto. São Paulo: Moraes, 1981a.

_____. **De minha experiência de trabalho.** IN: LUEDEMANN, C. da S. Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002d.

_____. **Livro dos Pais.** 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1981b. v. 1.

_____. **Livro dos Pais.** 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1981c. v. 2.

_____. **Metodologia para a organização do processo educativo.** IN: LUEDEMANN, C. da S. Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002e.

_____. **Poema pedagógico.** 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

_____. **Poema pedagógico.** São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1.

_____. **Poema pedagógico.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1.

_____. **Poema pedagógico.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, [s. d]. v. 2.

_____. **Poema pedagógico.** São Paulo: Brasiliense, 1983. (3 vols)

_____. **Poema pedagógico.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. v. 3.

_____. **Problemas da educação escolar.** Moscou: Progresso, 1986.

_____. **Os objetivos da educação.** IN: LUEDEMANN, C. da S. Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002f.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias.** Trad. Gaetano Lo Mônaco, São Paulo: Cortez: 2002.

_____. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas: Editora Alínea, 2007.

_____. **O princípio educativo em Gramsci.** Tradução por William Lagos. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MEDINSKI, E. **Anton Makarenko – su vida y labor pedagógica – artículos, charlas, recuerdos.** Trad. Joaquín Rodríguez. Moscú, Editorial Progreso. [19--].

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. "CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública)" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=83>>. Acesso em: 17 fev. 2012.

MST. **Boletim da Educação**, n. 09 – Educação no MST: Balanço 20 anos. São Paulo: Editora Peres, 2004

_____. **Princípios da educação no MST.** Caderno de Educação nº 8. 3. ed. São Paulo: MST, 1999.

OYAMA, E. R. **Lênin, educação e revolução na construção da república dos soviets.** 2010, 170f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

PRINCESWAL, M. **MST e a proposta de formação humana da Escola Nacional Florestan Fernandes para a classe trabalhadora: uma síntese histórica.** 2007. 198f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

RABELO, J. J. **A pedagogia do movimento sem terra: para onde aponta o projeto de formação de professores do MST?** 2004. 247f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

REIS FILHO, D. A. **À procura de modernidades alternativas: a aventura política dos intelectocratas russos em meados do século XIX.** Seminário: Intelectuais e Estado, realizado na Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, promovido pelo Acordo Capes-Cofecub, coordenado pelos professores Marcelo Ridenti (UNICAMP) e Denis Rolland (Université de Strasburg), em 01 de setembro de 2004.

_____. **URSS: o socialismo real (1921-1964).** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Tudo é História).

RODRÍGUES, M. V. Para uma releitura do 'mestre' Makarenko: notas de uma pedagogia concreta. **Revista Educação e Filosofia**, v.18, n 35/36, jan/dez, p. 311-330, 2004.

SANTOS, A. R. **Escola do trabalho**: expansão do escolanovismo nos debates educacionais paulistas sobre a reorganização do ensino primário (1926-1933). 2009. 71f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados. 2008.

SAVIANI, N. Concepção socialista de educação a contribuição de Nadedja Krupskaya. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 28-37, abr. 2011. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art03_41e.pdf>. Acesso em 17 fev. 2012.

SILVA, J. C. **Práticas Educativas**: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural. 2008. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, São Paulo, 2008.

SHUARE, M. **La Psicología Soviética como yo la vejo**. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

STEDILE, J. P. et al. **Leituras da crise**: diálogos sobre o PT, a democracia brasileira e o socialismo. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006. p. 255.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1977.

_____. In: WOJNAR, I.; MAFRA, J. F. (org.). **Bogdan Suchodolski**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. 172p. – (Coleção Educadores)

TONET, I. **Educação e Revolução**. IN: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 2, n. 2, p. 43-53; ago. 2010

WITCEL, E. et al. Pedagogia da Terra. **Cadernos do Iterra**, Veranópolis, ano 2, n. 6, p.7-24. dez. 2002.