

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Iziane Silvestre Nobre

E-mail:

izianesilvestre@yahoo.com.br

Instituição: Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil

Submetido: 17/04/2021

Aprovado: 28/06/2021

Publicado: 01/12/2022

 10.20396/rho.v22i00.8665325

e-Location: e022044

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):
NOBRE, I. S.; SOUSA JUNIOR, J.
A práxis pedagógica em
Makarenko e a construção de uma
humanidade nova. **Revista
HISTEDBR On-line**, Campinas,
SP, v. 22, p. 1-21, 2022. DOI:
10.20396/rho.v22i00.8665325.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8665325>. Acesso em: 1 dez. 2022.

Distribuído
Sobre



Checagem
Antiplágio



A PRÁXIS PEDAGÓGICA EM MAKARENKO E A CONSTRUÇÃO DE UMA HUMANIDADE NOVA



Iziane Silvestre Nobre*

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará



Justino Sousa Junior**

Universidade Federal do Ceará

RESUMO

Este artigo é produto de uma pesquisa em andamento, tendo como objeto de análise a práxis pedagógica de Makarenko, tomando como base a obra “Poema Pedagógico”. O artigo inicia-se com uma discussão em torno da categoria práxis, em que se destacam duas questões principais: em primeiro lugar, a afirmação da práxis como categoria central do materialismo dialético; em segundo lugar; a afirmação do seu princípio educativo, decisivo tanto para a formação humana em geral, quanto para a formação do homem e da mulher novos. Depois dessa primeira parte, o artigo dedica-se a uma contextualização da Revolução Russa necessária para a compreensão das condições do surgimento e do desenvolvimento da práxis pedagógica de Makarenko. Por fim, no intuito de compreender os fundamentos da práxis pedagógica de Makarenko e sua contribuição para a pedagogia socialista e para a construção da sociedade soviética, empreende-se a análise da experiência da Colônia Gorki segundo as reflexões do “Poema Pedagógico”. A partir da análise das ricas experiências práticas e contribuições teóricas de Makarenko, este artigo pretende ser uma contribuição para a atualização das perspectivas pedagógicas transformadoras.

PALAVRAS-CHAVE: Práxis. Revolução Russa. Formação humana. Makarenko.

THE PEDAGOGICAL PRAXIS IN MAKARENKO AND THE CONSTRUCTION OF A NEW HUMANITY

Abstract

This article is part of the studies developed in a doctoral research - in progress - and its object of analysis is the pedagogical praxis of Makarenko and his conception of a new man developed in the work "Poema Pedagógico". The article begins by facing the debate around the category of praxis, in order to provide some important conceptual elements that are not very common in this debate, such as, from the outset, the statement that praxis constitutes the main theoretical category of dialectical materialism; then, the Russian Revolution and the socio-historical scenario in which the Makarenkian experience emerges are contextualized, highlighting, in particular, the data relating to the subjects with which the Ukrainian pedagogue will work; finally, the analysis of the Pedagogical Poem is undertaken in search of a more global understanding of Makarenko's pedagogical praxis and its contribution to the transformation of Soviet society. In this analysis, the concept of democracy stands out in the foreground, a striking element of the Makarenkian pedagogical experience; and the educational principle of work, an element inherited from the Marxist tradition and practiced in the particular scenario of the construction of Soviet society. Based on the understanding of Makarenko's rich practical experiences and theoretical contributions, this article consists, it is believed, in a contribution to the updating of transforming pedagogical perspectives.

Keywords: Praxis. Russian Revolution. Human formation. Makarenko.

LA PRAXIS PEDAGÓGICA EM MAKARENKO Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA HUMANIDAD

Resumen

Este artículo, producto de una investigación en curso, tiene como objeto de análisis la práctica pedagógica de Makarenko basada en el trabajo "Poema Pedagógico". El artículo comienza con una discusión en torno a la categoría de praxis, en la que se destacan dos cuestiones principales: primero, la afirmación de la praxis como categoría central del materialismo dialéctico; en segundo lugar, la afirmación de su principio educativo, que es decisivo tanto para la formación humana en general como para la formación de nuevos hombres y mujeres. Después de esta primera parte, el artículo está dedicado a contextualizar la Revolución Rusa necesaria para comprender las condiciones para el surgimiento y desarrollo de la praxis pedagógica de Makarenko. Finalmente, para comprender los fundamentos de la praxis pedagógica de Makarenko y su contribución a la pedagogía socialista y a la construcción de la sociedad soviética, se realiza un análisis de la experiencia de la colonia Gorki de acuerdo con las reflexiones del "Poema pedagógico". Basado en el análisis de las ricas experiencias prácticas y contribuciones teóricas de Makarenko, este artículo pretende ser una contribución a la actualización de perspectivas pedagógicas transformadoras.

Palabras claves: Praxis. Revolucion Rusa. Formación humana. Makarenko.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte dos estudos desenvolvidos no âmbito de uma pesquisa em fase de desenvolvimento, cujo objetivo consiste em aprofundar o conceito de práxis, verificando o impacto que as práticas educativas realizadas numa sociedade em transição trouxeram para a formação do homem novo.

Estudar Makarenko, pedagogo associado a grandes controvérsias erguidas em torno dos problemas relativos à sua práxis pedagógica, é debruçar-se sobre questões cruciais como o problema do uso da disciplina como ferramenta pedagógica. Makarenko é constantemente acusado de autoritarismo e associado ao estalinismo em função de práticas pedagógicas rígidas, disciplinadoras, as quais contrastariam com certos ideais de formação humana. Porém, pode-se indagar: seriam esses ideais apenas abstrações totalmente desvinculadas dos desafios sociais concretos? Haveria, para Makarenko, no contexto dos desafios que foi convocado a enfrentar, muitas outras opções disponíveis para serem adotadas? Os êxitos das experiências makarenkianas seriam a comprovação dos seus acertos? Questões como essas já foram levantadas inúmeras vezes e foram respondidas de diversas maneiras. Este artigo pretende trazer mais elementos ao debate e apresentar uma visão própria como contribuição ao tema.

Para perscrutar a práxis pedagógica de Makarenko, é preciso situá-la devidamente num contexto de grandes dificuldades, guerras, atraso econômico, profunda miséria, analfabetismo, flagelo social, resultado dos bloqueios políticos e econômicos dos países imperialistas, das sucessivas guerras na Europa e no próprio território russo. Estas últimas, por seu turno, podem ser caracterizadas como fenômeno decisivo para o aumento do contingente de moradores de rua, cujo montante atingiu, em 1922, algo em torno de 7,5 milhões de crianças famintas e moribundas, segundo dados de Wendy Goldman (2014). É, portanto, com estes sujeitos e neste cenário que se vai desenvolver a experiência da Colônia Gorki e é a esses imensos desafios que a práxis pedagógica de Makarenko precisará responder.

A práxis pedagógica do educador ucraniano tem relação direta com a realidade vivida, quer dizer, está profundamente ligada às condições de seu tempo e lugar. De início, ela contrapõe-se às concepções idealistas de formação humana, cujas insuficiências teóricas e práticas haviam sido demonstradas objetivamente pelas condições concretas. Contrariamente àquelas concepções, a pedagogia de Makarenko buscará fundamentar-se na práxis, na experiência, na coletividade. Esses elementos, contudo, não vêm prontos na bagagem do pedagogo ucraniano, eles são encontrados, descobertos, formulados na própria experiência prática que vai aos poucos colocando desafios e, ao mesmo tempo, apontando caminhos.

Nessa perspectiva, esse artigo procura analisar a experiência da Colônia Gorki verificando como nela é forjada determinada práxis educativa que engendra e/ou revela determinada concepção de formação humana. A práxis, portanto, como uma categoria

importante para a pedagogia de Makarenko, assim como de resto era para o próprio processo de construção da nova sociedade, dedicar-se-ão algumas páginas para o esclarecimento dessa categoria que é, ao mesmo tempo, tão importante e tão pouco valorizada enquanto tal. A práxis, em vez de categoria chave para a compreensão da formação humana, sobretudo na área da educação, virou um problema em função daquilo que Kosik (1976, p. 222) chama de “[...] obscuridade conceitual das definições da práxis e do trabalho.” Nesse sentido, Sousa Junior (2015 p. 79) aponta que:

[...] a práxis [tem que ser vista como algo] mais que uma expressão decorativa ou simbólica do escopo teórico marxista (...) ela é uma categoria de análise que precisa ser considerada adequadamente, respeitando a importância teórico-analítica que tem para o pensamento educacional e social em geral (...) a práxis [via de regra] é reduzida a palavra ordinária e destituída do estatuto de categoria de análise (“expressão de ser, manifestação da existência”), assim, seu comparecimento nas pesquisas deixa de ser uma necessidade passando a ser meramente uma escolha estilística ou discursiva. Consequentemente, recai sobre o trabalho toda a capacidade de fundamentar e explicar o complexo processo da formação humana.

Desta forma, a fim de aprofundar a discussão conceitual em torno do ideal da formação humana numa sociedade em transição, discutiremos o conceito de práxis, os aspectos socioeconômicos contextuais e os princípios de uma educação revolucionária, a partir da experiência prática da Colônia Gorki. Desta maneira, elegemos a obra “Poema pedagógico” por nele condensar as experiências práticas de Makarenko e nela apresentar a relação entre trabalho e práxis como elementos de uma formação revolucionária. Nesta obra também manifestam-se os princípios de uma sociedade democrática através da pedagogia dos destacamentos e da premissa de que um membro do coletivo tem que aprender a mandar e a obedecer, sendo incluídos, por conseguinte, aspectos relacionados a construção da coletividade, refletindo sobre o papel da disciplina na organização dos coletivos.

A metodologia utilizada seguiu a premissa do materialismo histórico-dialético. Para tanto, discutiremos o conceito sociofilosófico da categoria práxis, posteriormente, faremos uma imersão histórica a fim de apresentar os desafios próprios de uma sociedade em transição, especialmente no que tange as contradições inerentes a qualquer sociedade em estágio transicional. À medida que discorreremos sobre os aspectos históricos da sociedade soviética, demonstramos do ponto de vista da totalidade, as dimensões da práxis, notadamente a práxis pedagógica de Makarenko.

“PRÁTICAS”: CONCEITUAÇÕES E DERIVAÇÕES EM TORNO DA PRÁXIS

Conforme indicado acima, uma das grandes dificuldades das teorizações marxistas sobre educação, sobretudo no Brasil, é a falta de clareza quanto ao conceito práxis, mais que

isso, é a própria dificuldade de se reconhecer a práxis efetivamente como uma categoria filosófica que tem grande importância para o materialismo dialético. Um dos problemas advindos dessa dificuldade é a confusão que se faz entre trabalho e práxis. De acordo com Kosik (1976, p. 222) “[...] o trabalho é definido como práxis, e a práxis nos seus elementos característicos, é reduzida a trabalho.”

Via de regra, a práxis está totalmente ausente da discussão porque se supõe que a grande categoria que concentra toda importância analítica e política, inclusive para a discussão da educação, é o trabalho. Resulta disso o total esquecimento da práxis, dado que, não sendo considerada como categoria filosófica, torna-se desnecessária para a análise. Para a imensa maioria dos estudos marxistas da educação, toda a contribuição do marxismo, para esse tema, giraria em torno do trabalho: união trabalho e ensino, politecnia, escola unitária, escola do trabalho, etc.

Noutras vezes, quando se ensaia alguma tentativa de esclarecimento do *termo* (ainda não necessariamente como categoria de análise) recorre-se invariavelmente às duas saídas consagradas: práxis é critério da verdade e/ou práxis é articulação teoria e prática. Essas duas indicações, a bem da verdade, tem sua validade, encontram-se as duas nas anotações marxianas publicadas postumamente sob o título *Teses sobre Feuerbach*, mas isso só não é suficiente. Outro problema muito comum entre os marxistas que tratam do tema da educação, mas não como exclusividade destes, é associar a práxis quase que exclusivamente às lutas sociais, ou ainda mais especificamente, vinculando-a às lutas do proletariado ou dos trabalhadores ou dos oprimidos, ou ainda às lutas revolucionárias, sim, práxis muitas vezes é tida como sinônimo de luta social revolucionária¹.

Todavia, a despeito da grande confusão existente, muitas obras clássicas, além de outras mais recentes ainda que não tão conhecidas dos marxistas brasileiros, ajudam imensamente no esclarecimento desse conceito. Uma delas é a obra clássica de Vázquez (2007) uma das que apresenta claramente a práxis como um conceito mais amplo e abrangente que o trabalho e que, inclusive, o comporta:

Como atividade propriamente humana, a atividade prática que se manifesta no trabalho humano, na criação artística ou na práxis revolucionária é uma atividade adequada a fins, cujo cumprimento exige – como mostramos – certa atividade cognoscitiva. Mas o que caracteriza a atividade prática radica no caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação e de seu resultado ou produto. (VÁZQUEZ, 2007, p. 225).

Na mesma direção, isto é, situando bem a relação entre trabalho e práxis, a qual se descreve nos termos: todo trabalho é práxis, mas nem toda práxis é trabalho; encontra-se a contribuição de Lukács (2013) para quem o trabalho define-se como práxis primária, como a práxis vital dentro do conjunto das diversas formas de práxis humanas que são dele ontologicamente dependentes ao mesmo tempo em que são a ele superiores:

Mais importante, porém, é deixar claro o que distingue o trabalho nesse sentido das formas mais evoluídas da práxis social. Nesse sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso. Nas formas ulteriores e mais evoluídas da práxis social, destaca-se em primeiro plano a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância – mas somente em última instância – uma mediação para a produção de valores de uso. (LUKÁCS, 2013, p. 83).

Com essas duas contribuições avançamos na clarificação do conceito. De início, percebendo que a práxis é um conceito com alcance maior do que o que possui o trabalho, a ponto de o conter em si. Desse modo, o trabalho emerge como uma modalidade de práxis, definindo-se como práxis produtiva, que serve de alicerce de sustentação para toda a cadeia de relacionamentos das demais práxis humanas.

O trabalho é a práxis humana que transforma materialmente a natureza, gerando as condições, possibilidades - e necessidades, acrescentando-se - para outras diversas formas humanas de intervenções transformadoras no mundo natural e social. É a partir dessas transformações práticas no mundo natural e social, portanto, a partir do trabalho, mas não unicamente dele, que o ser social se constitui. No conjunto das formas das práticas humanas materiais transformadoras encontram-se a práxis comunicativa, a práxis política, a práxis educativa, dentre outras e disso resulta a ideia que é para nós neste momento mais importante de se afirmar, isto é, que é nesse processo de transformação material do mundo natural e social que se dá o desenvolvimento humano, a humanização do homem. É precisamente por essa razão que a práxis - e não simplesmente o trabalho - vem a ser o princípio educativo essencial para o marxismo, pelo menos segundo esse modo de entender. Para encerrar esse argumento, lembrando mais uma vez o autor húngaro: “[...] a práxis em sua essência e em seus efeitos espontâneos é o fator decisivo da autoeducação humana.” (LUKÁCS, 2010, p. 73).

Barata Moura, adotando o termo da língua portuguesa em substituição à forma grega, normalmente usada como indumentária de gala para vestir o conceito, por entender desnecessária e até arriscada a forma de origem grega, nos traz uma contribuição decisiva. Para ele, “[...] a prática, na sua fundamental acepção marxista-leninista, modifica, transforma ela própria a realidade objetiva. É uma ação social objetiva.” (BARATA MOURA, 1978 p. 251). Por isso, “[...] trata-se de reconhecer e pensar a *prática*, fundamental e nuclearmente, como *atividade material de transformação*.” (BARATA-MOURA, 1978, p. 88, grifo do autor).

O elemento essencial da compreensão de Barata-Moura é a definição da prática como atividade humana, mas não como uma atividade humana qualquer, como atividade material transformadora das realidades. Dessa forma, ele propõe uma demarcação nitidamente materialista, recusando as diversas formas de escapamento idealistas que incluem no conceito de práxis também as atividades intelectuais, as atividades do pensar. O filósofo português insiste marxianamente que as atividades ideais são de grande importância, mas

por si só não transformam nenhuma realidade, por isso, não podem ser caracterizadas como práxis ou, como ele prefere, como prática. Isso, aliás, é o mesmo que diz Vázquez (2007, p. 226), ao menos na obra que estamos citando, quando assinala que “[...] a simples atividade subjetiva – psíquica – ou meramente espiritual que não se objetiva materialmente não se pode considerar como práxis.”

A práxis desprovida de uma consciência de classes não deixa de ser práxis, pois, como vimos nas definições dos autores acima, o elemento definidor do conceito de práxis não é o grau de consciência que dirige a ação, mas sua capacidade, ou melhor, a propriedade ser ação transformadora de realidades materiais. A propósito, quando mencionamos nesse debate a questão da transformação de realidades materiais, é importante salientar que não estamos necessariamente falando de transformações sociais específicas, de revoluções sociais anticapitalistas como certas vulgarizações dão a entender.

A transformação da práxis não é necessariamente política, não é necessariamente transformação da sociedade capitalista empreendida revolucionariamente pelas classes exploradas. A transformação de que falamos é de toda e qualquer transformação de realidades naturais ou sociais, de qualquer modo, circunstância, maneira, objetivo, operadas humanamente, etc.

A grande contribuição da práxis, para nossa análise, consiste justamente na utilização de uma definição rigorosa que permita compreender o sentido da atividade humana material transformadora como elemento essencial e único para a derrubada das formas sociais opressoras, assim como é essa mesma práxis, o único caminho para a construção de novas subjetividades marcadamente humanas e livres. Por fim, interessa-nos, sobremaneira, superar as noções muito enraizadas no campo da pedagogia marxista de que é o trabalho a atividade central ou exclusiva que responde pela formação humana e que, conseqüentemente, a nova educação, dedicada à formação do “novo homem” (e da nova mulher), precisa apoiar-se basicamente em novas relações de trabalho.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EMERSÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA DE MAKARENKO

A discussão acerca da prática pedagógica de Makarenko não se pode separar da análise do contexto histórico de profundas transformações em que ela surge. Principalmente porque essa práxis tem a particularidade de ter sido dedicada um perfil determinado de sujeitos: jovens pobres, menores infratores, produtos de uma sociedade marcada por enormes dificuldades. Os meninos enviados para a Colônia Gorki, que ficaria sob os cuidados de Makarenko, pertenciam ao *lupem-proleriado*. Muitos eram filhos de mulheres abandonadas pelos maridos e deixadas sem nenhuma condição financeira para criá-los e educá-los.

Paradoxalmente, esse abandono estava relacionado à facilidade para se obter o divórcio, facilidade criada pela nova lei da família, que atendia demandas progressistas, mas

que, muitas vezes, se virava contra as mulheres. Certamente, o problema maior ali não era a lei do aborto em si, pelo contrário, afinal, aquela lei era um avanço para a condição das mulheres, mas sim as precárias condições econômicas sobre as quais precisava se erguer a nova sociedade soviética.

Pode-se dizer, sem engano, que a URSS ergue-se pela vontade e força do povo oprimido, mas sobre atrasos e ruínas. Era um país majoritariamente agrário, que herdava das eras czaristas baixo desenvolvimento das forças produtivas, pobreza, analfabetismo, acrescentem-se morte e destruição causadas pelas guerras. Além disso, depois da tomada do poder, a nova ordem enfrentou toda sorte de boicotes e sabotagens, além de guerra civil contrarrevolucionária e agressões e invasões imperialistas. Após o assalto ao poder, a nova sociedade, que ainda tinha abertas as feridas resultantes dos conflitos insurrecionais de 1905, de fevereiro de 1917, da guerra com o Japão e da Primeira Grande Guerra, começava sua história mergulhada numa guerra civil, passando por um processo de reorganização social, cujas dificuldades econômicas aumentaram sobremaneira com as mortes de milhares de pessoas causadas por guerras, fome, frio e por epidemias que assolavam o país. (OYAMA, 2010).

Conforme aponta Goldman (2014), entre 1914 à 1921, cerca dezesesseis milhões morreram na guerra civil, de fome ou de epidemias; outros dois milhões e meio desapareceram nos campos de batalha da Primeira Guerra Mundial, disso resultou uma grande quantidade de crianças que ficaram órfãs. Só em Petrogrado, dois terços da população havia sido dizimada naqueles anos.

Naquelas condições, as medidas que precisaram ser adotadas logo após a tomada do poder; por um lado, visavam destruir as bases estruturais da opressão de classes, por outro, precisavam construir a nova sociedade imediatamente a partir das ruínas existentes, daí o caráter inteiramente emergencial de algumas medidas adotadas, por exemplo, o Comunismo de Guerra, como parte de um programa de reordenamento social. Na área da educação, por exemplo, destaca-se ao lado do apelo à alfabetização solidária de todos por todos dentro do processo educacional.

As transformações primeiras realizadas traziam ainda a alteração dos códigos judiciais que regulamentavam as relações de gênero, assegurando às mulheres o direito ao voto, o direito de ocupar cargos públicos, a regulamentação do casamento civil, o direito ao divórcio, além da descriminalização do aborto. (GOLDMAN, 2014). Por considerarmos da maior importância o papel desempenhado pelas mulheres desde o processo da reprodução da força de trabalho, e por reconhecermos no processo revolucionário de 1917 a existência de significativas tentativas de enfrentamento do problema da opressão das mulheres, por isso que dedicamos a esse tema atenção especial.

Muito embora, conforme Goldman (2014), imediatamente após a tomada do poder, o cuidado das crianças tivesse se tornado assunto público, muitas vezes o Estado soviético não reunia condições de assegurar os direitos que propugnava e, particularmente nesses

casos, ainda era sobre as mulheres que recaía a grande responsabilidade de cuidar das crianças e, eventualmente manter famílias cujos pais haviam morrido ou desaparecido.

Não é difícil reconhecer que naquela sociedade devastada por guerras, agressões externas e boicotes internos, os revolucionários russos realizaram mudanças substanciais no campo da educação. De acordo com Bittar & Ferreira Junior (2011), mais de 90 % da população era analfabeta. Após a ascensão dos bolcheviques ao poder, mais da metade da população foi alfabetizada, bem como foram construídas universidades populares, escolas, bem como foram construídos restaurantes e lavatórios públicos. A ideia era que, com o tempo, o cuidado com as crianças seria assumido como tarefa pública.

A revolução russa compreendia desde sempre que o cuidado das crianças deveria ser, sobretudo naquele contexto emergencial, responsabilidade pública e que isso representava a possibilidade de se trilhar um caminho para a formação de novas subjetividades – novos homens e mulheres – inclusive favorecendo, efetivamente, a possibilidade da real emancipação feminina que é, por sua vez, como já adiantamos, parte do processo de emancipação humana como um todo.

Após a tomada do poder e instauração da nova ordem, isto é, na esteira da continuação do processo revolucionário, que não se encerra, evidentemente, após o instante da derrubada das velhas estruturas de poder, foi necessário lançar as bases da revolução cultural que deveria partir do conhecimento historicamente acumulado. Desse esforço resultou uma drástica elevação do nível cultural do povo russo. Desde cedo ficou evidente – e disso, por exemplo, Lenin tinha absoluta clareza – que os êxitos da revolução russa dependiam de muitos fatores e que precisava enfrentar desafios grandiosos. A nova sociedade e o bem estar de todos não viriam apenas com a aprovação de decretos de caráter socialista, tudo teria que ser construído em meio a muito sofrimento, muita carência, com muita vontade e coragem. A situação era dramática, como atesta relato de Serge (2007 p. 467):

O comissariado para a instrução pública empreendeu, sob a direção de Lunacheski, uma transformação radical do ensino. Ao antigo regime de escolas elementares reservadas ao povo e de ginásios praticamente reservados à burguesia sucedeu a escola única do trabalho; aos antigos programas, que preparavam súditos para o czar e crentes para a igreja ortodoxa, sucedeu um programa, forçosamente improvisado, anti-religioso, socialista, baseado no ensino do trabalho: tratava-se de preparar produtores conscientes de seu papel social. Planejou-se associar a escola e a oficina. Para melhor pôr em prática, desde a infância, a igualdade dos sexos, a escola se tornou frequentemente mista, com meninas e meninos reunidos nas mesmas classes. Mas era preciso improvisar tudo. Os antigos livros didáticos deviam ser destruídos. Grande parte do professorado resistia, sabotava, não compreendia, aguardava o fim do bolchevismo. Era trágica a carência da escola nas coisas mais básicas. Faltava papel, caderno, lápis, canetas. Crianças famintas e esfarrapadas ali se reuniam no inverno, em torno de uma pequena estufa instalada no meio da sala de aula, onde às vezes, para amenizar um pouco o sofrimento do frio, queimavam-se peças

do mobiliário; havia um lápis para cada quatro alunos e a professora passava fome.

Em meio a essas dificuldades vão sendo feitos esforços como a fundação das casas de infância para crianças com deficiência mental; a criação de uma rede de institutos de educação infantil, creches e outras casas de atendimento dos pequenos; além da construção de restaurantes públicos e lavanderias públicas que contribuía para emancipar as mulheres do trabalho doméstico e, ao mesmo tempo, favoreciam a potencialização da força de trabalho em prol da nova sociedade.

De outro lado, diante da incapacidade de resolver objetivamente todos os graves problemas relacionados às carências materiais do povo, de alimentação, de aquecimento, de atendimento médico, de trabalho, além dos desafios de administrar os tensionamentos internos, os boicotes e sabotagens, as invasões estrangeiras algumas ações controversas e que sinalizavam claramente um recuo revolucionário, precisaram ser adotadas como a implantação da NEP (Nova Política Econômica) em 1921. No bojo desse recuo verificou-se ainda a liberação da adoção, diminuição do número de creches, aumento do caráter punitivista do Estado Operário frente à população de rua, bem como a manutenção dos privilégios masculinos perante as famílias camponesas, quando as mulheres só se tornavam chefes se fossem viúvas, mesmo assim, quando se encontravam na posição de chefe, segundo Goldman (2014), ainda eram limitadas em seus direitos e poderes. Um exemplo disso era a proibição da compra e/ou venda de gado, ferramentas, máquinas, etc., sem o consentimento do marido.

Compreender minimamente o contexto da construção da URSS significa constatar um tensionamento constante entre as velhas concepções e práticas que persistiam e um real e verdadeiro propósito de demolir a velha ordem opressiva. Numa sociedade recém-libertada de relações de opressão seculares, devastada por guerras, do que restou uma imensa massa faminta, miserável, analfabeta que, enquanto força de trabalho encontrava-se em baixíssimo nível de qualificação, ensaia-se tornar público o cuidado com as crianças, mas como realizar isso? Por outro lado, essa nova sociedade compreende a importância da emancipação feminina e avança objetivamente nessa direção. Porém, ao mesmo tempo, persistem desconfianças machistas quanto a contribuição de lideranças políticas femininas, persistindo até mesmo, condutas tiranas dos dirigentes para com as mulheres, chegando ao extremo da ocorrência de violência sexual².

São dessa natureza as contradições que atravessam o processo revolucionário russo. Se logo após a tomada do poder, os juristas progressistas do Estado Operário conceberam a proibição da adoção, tornando o Estado responsável pelos cuidados das crianças; regulamentou o livre divórcio, bem como a socialização do trabalho doméstico. Por outro lado, essa mesma lei do livre divórcio depois passou a ser questionada pelas mulheres, justamente porque veio a favorecer o abandono de esposas e filhos, quando maridos deixavam para trás crianças e famílias desamparadas, aumentando, conseqüentemente, a

população de rua. Essa situação se agravava porque, conforme Goldman (2014), ela acarretava muitas vezes a prostituição que resultava como alternativa de sobrevivência.

A persistência das desigualdades de gênero naquela sociedade em transição em busca da emancipação humana revela quão complexo foi aquele processo histórico. Crimes contra mulheres ainda eram cometidos, eventualmente, inclusive, por integrantes do próprio partido sem que fossem devidamente apurados e julgados. A Revolução soviética não teve fôlego suficiente para superar totalmente a opressão da mulher. Isso revela que seus avanços não chegaram para erradicar um mal que não foi criado pela sociedade socialista, mas pela sociedade de classes; revela não um erro da revolução proletária, revela, antes, o quanto estão enraizadas as diversas formas de opressão criadas pelas sociedades classistas; revela, por fim, que a revolução não conseguiu, por diversos motivos, ser radical o suficiente para abolir essa chaga da sociedade de classes.

O problema da mulher na sociedade russa aumentava devido aos limites impostos pela realidade objetiva: a mulher, ao desejar a separação, não podia sequer construir uma história totalmente independente porque muitas não possuíam qualificação profissional suficiente e os cuidados para com as crianças, diante da incapacidade de o Estado assumilos, permaneciam sendo obrigação delas. Deste modo, havia claramente o limite imposto tanto pelas condições materiais objetivas, quanto pela persistência de concepções e práticas patriarcais.

Seguindo as diretrizes teóricas de Engels (1984), a família funciona como uma espécie de unidade produtiva, de modo que a família se estrutura em torno da propriedade privada. Consequentemente, assim como também reforça Goldman (2014 p. 54) será ela mesma que atuará como “[...] principal obstáculo para as relações baseadas no amor, igualdade e respeito mútuo.”

O processo revolucionário em geral e o processo russo em particular não pode ser visto à revelia da sua característica contraditória: a existência de uma legislação capaz de reconhecer e instituir a legalidade da união livre entre homens e mulheres, capaz de autorizar o aborto e o fim da autoridade familiar e religiosa duelou constantemente com aspectos da velha sociedade persistentes das relações familiares. As iniciativas revolucionárias implementadas, imbuídas dos bons propósitos da emancipação feminina, deparavam-se com limites impostos pelas dramáticas condições objetivas daquela sociedade devastada, assim como pela persistência de uma cultura patriarcalista profundamente arraigada.

É no contexto dessas contradições que vai surgir a experiência pedagógica de Makarenko. É no seio de uma sociedade que tinha sua história marcada por profundas relações de opressão, de miséria, de exploração, violência e autoritarismo, que se emancipava e almejava tornar-se livre, igualitária e justa, mas que enfrentava imensas dificuldades para a realização de seu projeto histórico que vai aparecer a Colônia Gorki.

O sonho revolucionário encontrava-se com o pesadelo da persistência do flagelo, da miséria, do aumento do número de crianças nas ruas, sem alternativas de vida e com a

realidade do recrudescimento da força do Estado para defender a nova ordem social. A adoção da NEP, dos métodos de organização do trabalho aplicados nas potências capitalistas, a adoção de medidas duras de repressão como a criação de lei que previa, inclusive, pena de morte para as crianças que praticassem determinados crimes, revelavam a profundidade das contradições vividas.

Foi, portanto, para cuidar de meninos que constituíam uma espécie de camada de *lázaros*³ daquela sociedade, que o Estado não conseguia atender e a sociedade desprezava e rejeitava, meninos que não dispunham das mínimas condições de sobrevivência; foi para cuidar desses sujeitos que Makarenko foi convocado. São os meninos *lázaros* da jovem sociedade soviética que constituem os sujeitos da práxis pedagógica de Makarenko, práxis essa realizada nas condições mais precárias possíveis. É daí que vem toda a riqueza dessa experiência.

Makarenko, como educador preocupado com a formação dos jovens, primava pela edificação dos valores coletivistas e via no trabalho um dos pilares dessa perspectiva de formação. Em seus relatos, ele apontava que o Estado soviético tinha que basear a instrução nos princípios de responsabilidade, de disciplina e nos interesses da coletividade. Deste modo, a formação do homem novo passava por um amplo processo de reeducação teórica e prática de novas subjetividades alicerçadas na solidariedade.

A práxis pedagógica do educador soviético emerge num cenário de muitas contradições e dificuldades de uma sociedade em transição as quais, como já demonstramos, não eram de pouca monta. Nesse sentido, a práxis pedagógica de Makarenko entrava em choque com os filósofos da educação que partiam de uma perspectiva idealista do processo de ensino-aprendizagem, quando consideravam que a instrução deveria se basear inteiramente nos interesses do indivíduo.

A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE MAKARENKO E A EDUCAÇÃO COLETIVISTA

No lugar do antigo amestramento, que se praticava na sociedade burguesa, apesar da vontade da maioria, nós colocamos a *disciplina consciente* dos operários e camponeses, que unem ao seu ódio contra a velha sociedade a decisão, a capacidade e a disposição de unir e organizar as forças para essa luta, a fim de criar, da vontade de milhões e centenas de milhões de pessoas isoladas, divididas e dispersas pela extensão de um país imenso, uma vontade única, pois sem esta vontade única seremos inevitavelmente vencidos. Sem essa coesão, sem essa *disciplina consciente* dos operários e dos camponeses, a nossa causa é uma causa sem esperança. (LENIN, 1980, p. 383).

Trataremos nesta parte deste estudo das contribuições de Makarenko para a construção da pedagogia socialista, para isso nos concentraremos na sua obra “Poema Pedagógico” que, por sua vez, originou-se da memorável experiência desenvolvida pelo

pedagogo ucraniano na Colônia Gorki entre 1920 e 1928, experiência esta que Lukács (1955, p. 169)⁴ chama de “[...] l’accumulazione originaria della pedagogia socialista.”

A construção do socialismo na jovem República Soviética, como é comum em toda transformação social, exigia um tipo de educação sintonizada com os ideais da nova sociedade. A nascente nova sociedade impunha a coletivização como seu grande princípio norteador e Makarenko se mostrava afinado segundo este diapasão ao fazer da cooperação entre os colonistas um dos princípios básicos da Colônia Gorki.

A práxis pedagógica de Makarenko, embora tenha suas particularidades, encontra-se com as diretrizes gerais da pedagogia do meio⁵, na medida em que nasce de uma dada situação histórica e faz dessa situação seu ponto de partida; na medida em que nela também adquirem destaque o trabalho, a prática, a experiência, a autogestão, a atualidade e a coletividade. Esta práxis apoia-se na recusa de uma tradição que se mostrava não só insuficiente, mas realmente incapaz de servir-lhe de alicerce, uma vez que não se coadunava com a realidade soviética em transformação. Essa recusa, com efeito, implicava na necessidade da fundação de uma pedagogia nova, capaz de enfrentar os desafios da nova sociedade. Assim, a práxis pedagógica de Makarenko, particularmente, será, de partida, antes que aplicação, uma busca. É nessa direção que vai o reconhecimento de Krupskaya: “[...] tudo o que sabiam [os pedagogos soviéticos empenhados na construção de uma nova educação] é que a velha escola tsarista-verbalista não lhes servia nesta nova caminhada.” (KRUPSKAYA, 1924 *apud*, FREITAS, 2009 p. 11).

Evidente que essa colocação de Krupskaya precisa ser interpretada com cautela. O que ela está querendo dizer e, nesse caso, essa observação vale para os pedagogos revolucionários em geral e para Makarenko em particular, é que entre eles a principal certeza que havia era a de que a velha escola, seus métodos e sua cultura não lhes serviam. Mas, essa ideia, todavia, não significa que os pedagogos soviéticos estivessem completamente no escuro, não indica a ausência total de qualquer teorização pedagógica alternativa. O que se traduzia pelo reconhecimento de Krupskaya era basicamente o fato de que para aquela realidade nova não havia respostas prontas, e que essas respostas teriam que ser forjadas durante o processo prático da caminhada⁶.

Nesse sentido, Makarenko posiciona-se criticamente em relação a certa diretriz pedagógica existente em sua época e contra os pedagogos dessa vertente, que ele chama de “[...] *chapuceros*⁷ pedagógicos [...]”, afirma: “[...] el 90% de su producción, amiguitos, es defectuosa. Ustedes no han hecho una personalidad comunista, sino una porquería, un borrachín, un holgazán y un codicioso. Hagan el favor de pagar de su sueldo.” (MAKARENKO, 2017, p. 667).

Makarenko criticava aquela visão que, segundo ele, “[...] consideraba al niño como un ser henchido por un gas de composición especial.” (MAKARENKO, 2017, p. 664). Segundo essa visão, conforme entende Makarenko, aquela essência humana, definida como gás, teria “[...] la facultad del autodesarrollo y que lo único que hacía falta era no ponerle

trabas [...]” (MAKARENKO, 2017, p. 664), ou seja, o que o processo pedagógico precisava fazer era não criar entraves ao espontâneo brotar da personalidade comunista. Em oposição a essa visão, Makarenko acreditava, e isso sua experiência prática não o deixava esquecer, que a personalidade comunista precisaria ser forjada na prática. Por isso ele afirmava: “[...] mis indicaciones acerca de la discordancia práctica entre la maleza obtenida y el proyecto que debía forjar la personalidad comunista eran tildadas de practicismo.” (MAKARENKO, 2017, 665). Ao afirmar esse princípio, isto é, esse apelo às vivências práticas, reais, Makarenko sabia que criava motivos para críticas contra si. É o próprio Makarenko quem relembra o que dele se dizia: “[...] - Makárenko es un buen práctico, pero se orienta débilmente en la teoría.” (MAKARNEKO, 2017, p. 665).

Makarenko sabia muito bem que nenhuma personalidade é dada e que muito menos a personalidade comunista brotaria espontaneamente daqueles sujeitos e naquele contexto de penúria da Colônia Gorki. Por isso, ele defendia que a técnica pedagógica era importante, que precisava ser desenvolvida uma pedagogia capaz de forjar naquele contexto adverso novas personalidades, uma pedagogia coadunada com o espírito revolucionário. Numa analogia ao mundo da produção e às técnicas desse mundo, procedimento que pode gerar suspeitas de aproximação ao pragmatismo e ao mecanicismo, Makarenko defende que:

La técnica puede ser deducida solamente de la experiencia. No se podría haber encontrado las leyes del torneado de los metales si en la experiencia de la humanidad nadie hubiera torneado metales alguna vez. Sólo cuando existe una experiencia técnica, son posibles los inventos, los perfeccionamientos, la selección. (MAKARENKO, 2017, p. 666).

Essa comparação entre a práxis que transforma materiais inumanos e a práxis que forma/transforma sujeitos realmente provoca inquietações, afinal, desvios positivistas e mecanicistas rondavam o – e às vezes penetravam no - marxismo naqueles tempos. Todavia, Makarenko tinha plena consciência de que construir ou formar personalidades humanas não é o mesmo que tornear metais. Ele estava atento ao risco que corria, mas não abria mão de uma perspectiva de formação humana que combatesse o idealismo e o espontaneísmo, que acreditasse que no processo pedagógico também precisa haver preocupação com a técnica, com o como fazer. A prática pedagógica é diferente da prática produtiva, mas não é só para esta que as técnicas são importantes. Makarenko defendia mesmo que a produção material tem muito o que ensinar à prática pedagógica. O pedagogo soviético refletia que: “Lejos de ofender mi idea del hombre, la profundísima analogía entre la producción y la educación me hacía sentir, al contrario, un respeto particular por el hombre, ya que tampoco se puede tratar sin respeto una máquina buena y complicada.” (MAKARENKO, 2017, p. 666-667).

Sem querer minimizar a problemática mas, por outro lado, apontando o aspecto mais interessante da posição de Makarenko, vale anotar que com essa comparação ele não está propondo que se trate a práxis educativa pelos paradigmas da física, da mecânica, o que ele reclama é que assim como naqueles tipos de fazer humano, também na pedagogia se requer cuidados teóricos rigorosos e preocupação com a técnica; as técnicas do cuidado humano, as

técnicas do trato com indivíduos humanos, técnicas que sejam capazes de compreender esses indivíduos na sua diversidade e complexidade, essas técnicas precisavam ser buscadas e construídas. Makarenko pergunta-se: “¿Por qué estudiamos en los centros de enseñanza técnica superior la resistencia de los materiales y, en cambio, no estudiamos en los institutos pedagógicos la resistencia de la personalidad cuando se la empieza a educar?” (MAKARENKO, 2017, p. 666).

Makarenko estava convencido de que a resistência se produz socialmente, assim como se produzem os meios para modificá-la ou quebrá-la. Sem conhecer os tipos de resistência e possíveis meios (que Makarenko chama de técnicas, provocando arrepios em seus contestadores) para superá-las, não se avança pedagogicamente muito menos na direção da formação da personalidade comunista.

Ainda sobre o problema do mecanicismo, Makarenko reconhecia semelhança entre o processo de educação e os processos de produção material e afirmava que não via nessa “[...] semejanza ninguna mecanización particularmente espantosa.” (MAKARENKO, 2017, p. 666). É isso que se revela na sua reflexão:

La personalidad humana continuaba siendo en mi imaginación una personalidad humana con toda su complejidad, su riqueza y su hermosura, pero me parecía que, precisamente por ello, era necesario manejarla con unos aparatos de medición más precisos, con mayor responsabilidad y mayor ciencia, y no al estilo del simple e ignorante curandeirismo. (MAKARENKO, 2017, p. 666).

Antes de preocupar-se em acusar uma ou outra posição apresentada no cenário dos debates pedagógicos soviéticos, o leitor deve atentar para a riqueza daqueles debates. Particularmente em relação a Makarenko havia uma rica polêmica que muito pode ajudar na formação dos educadores de hoje. Colocando a questão de modo mais simplificado, e conforme interpretava o próprio Makarenko, de um lado havia a visão que considerava que a disciplina tal como a compreendia Makarenko era adestramento e “[...] una violencia ejercida sobre el vapor del alma [...]” (MAKARENKO, 2017, p. 665); de outro lado, a posição de Makarenko para quem a disciplina deveria ser construída como experiência social, nas atividades práticas e amistosas da coletividade e não numa “consciência pura”, a partir de proposições professorais.

Apesar de a práxis pedagógica do pedagogo ucraniano ser caracterizada e muitas vezes criticada pelo rigor disciplinar⁸, ela está, na verdade, visceralmente associada ao processo de construção de relações democráticas e - acrescente-se, também - afetivas a partir de baixo num contexto em que o coletivo é determinante. Sobre a necessidade da disciplina e sua relação com o coletivo, falando para os jovens, Makarenko exclama:

- ¡Camaradas! A partir de este momento, todos nosotros, cuatrocientas personas, constituimos una colectividad llamada colonia de trabajo Gorki. Cada uno de vosotros debe tenerlo siempre presente, debe saber que es un gorkiano, debe considerar a otro gorkiano como a su compañero más

querido y su primer amigo, está obligado a respetarle, a defenderle, a ayudarlo en todo si necesita ayuda y a corregirle si se equivoca. Nuestra disciplina será rigurosa. La disciplina nos es necesaria porque lo que tenemos que hacer es mucho y difícil. Y lo haremos mal si entre nosotros no hay disciplina. (MAKARENKO, 2017, p. 624).

Esse coletivo, tal como se deu na Colônia Gorki, organizava-se sobre a estrutura de destacamentos que eram comandados por líderes eleitos democraticamente no âmbito dos debates coletivos⁹. Observe-se que o posto de liderança dos destacamentos não era exclusividade de ninguém; que havia um rodízio dessas funções e que o desempenho nelas não era acompanhado por nenhuma espécie de regalia ou privilégio.

Muito importante registrar ainda a respeito desse ponto é que a experiência da Colônia Gorki foi um processo prático de construção democrática. De início, era o educador que dispunha dos princípios democráticos, era ele quem trazia na bagagem a inspiração nos soviets, mas foi na prática coletiva, no exercício prático daqueles diferentes indivíduos que foi se aperfeiçoando, por meio de acertos e erros, a prática democrática – e disciplinada – do coletivo. Numa palavra: aquela democracia, como de resto nenhuma democracia é uma aplicação de lições livrescas.

Como já dissemos antes, os sujeitos da Colônia Gorki eram os meninos lázaros da sociedade soviética. A tarefa de Makarenko era “[...] educar para o socialismo jovens corrompidos, que viviam na vagabundagem e que, na maioria dos casos, estavam já mergulhados no submundo.” (LUKÁCS, 1955, p. 175, tradução nossa). Esses sujeitos, obviamente, não estavam acostumados ao bom convívio, ao respeito mútuo, ao trabalho coletivo, ao diálogo, não acreditavam em si mesmos, não sabiam ordenar, nem obedecer e estavam muito distantes da ética socialista. Makarenko sabia que tudo isso não seria simplesmente transmitido por ele, afinal, não é assim que se aprendem coisas como essas.

O primeiro desafio de Makarenko, portanto, era criar as condições e possibilidades para que os próprios sujeitos pudessem, pelas suas próprias práticas, aprender aquelas novidades. Esse era o caminho: a prática, a experiência concreta e a vida partilhada em coletivo, mas esse novo modo de viver partilhado exigia o respeito a uma normatização precisa e rigorosa. A defesa que Makarenko fazia das normas e do seu caráter rigoroso, da disciplina e de eventuais punições ao desrespeito às normas, era algo contestado por outros educadores que, não compreendendo todo o sentido da pedagogia de Makarenko, nem sua relação com um contexto determinado, tratavam-no por “chefe autoritário” ou por “general de quartel”. Makarenko, não obstante, estava convencido de que as normas e a disciplina eram elementos imprescindíveis que precisavam ser propostos e aceitos, precisavam ser incorporados e enraizados na vida prática, pois era uma condição prévia dos êxitos posteriores.

O responsável pela Colônia Gorki pretendia contribuir com a formação do homem (e da mulher) novo, era esse seu desafio, coisa que dentro daquele contexto parecia inalcançável. Num primeiro momento, os gorkianos precisariam ser adaptados à vida

coletivizada, precisariam aprender a negociar com os demais seus pontos de vista e seus posicionamentos, precisariam aprender a escutar o outro, respeitar a posição do outro e, acima de tudo, respeitar o coletivo e acatar suas deliberações democráticas, especialmente quando essas deliberações fossem opostas a seus interesses.

É no bojo dessa adaptação, então, que se colocam outros importantes aspectos da sistemática do coletivo formador da Colônia Gorki: a crítica e autocrítica e a questão da necessidade da punição que emerge e adquire sentido num contexto normativo democrático, posto que discutido e aprovado pelo coletivo. Os meninos da Colônia Gorki não conheciam regras, não se submetiam a elas e não sabiam o que era pertencer a um coletivo e ter que acatar as deliberações desse coletivo. É, portanto, no bojo da construção do coletivo democrático e educador que ganha sentido ao lado da disciplina, da coletivização, da democracia assim como a punição e a exigência da crítica e da autocrítica. Esses aspectos são bem destacados no “Poema pedagógico”, dentre outros, no episódio da infração cometida pelo colonista Uzhikov. Após cometer um roubo, o jovem é julgado e punido não com a expulsão ou encarceramento, mas proibido de conversar com qualquer outro colonista. A punição surte efeito e aquele que debochava do coletivo, que não respeitava ninguém, se vê triste, sente o peso da responsabilidade de seus atos, reflete, sofre, chora e pede desculpas. Numa interessante análise desse episódio, Lukács (1955, p. 193) atribui grande importância a esses aspectos no processo de transformação de subjetividades empreendido por Makarenko:

O caso de Uzhikov é típico por indicar o justo uso da crítica e da autocrítica (...) Makarenko lida com meninos, ou melhor, com meninos cujas falhas, cujas anormalidades morais são determinadas principalmente pelas circunstâncias. A crítica rigorosa e a autocrítica os fazem recuperar, por sua própria força e com a ajuda do coletivo, aquelas qualidades que foram distorcidas pelas circunstâncias, sua verdadeira natureza disfarçada e deformada pelos acontecimentos do passado.

O pedagogo ucraniano insistia que os alunos do coletivo deveriam ter um senso de responsabilidade e dever para com os outros membros da Colônia. Desta maneira, o processo educacional ultrapassava em muito a relação professor e aluno dos limites da sala de aula, ela se espalhava por todo o conjunto de relações e de práticas dos sujeitos da Colônia. Aliás, esse era um dos pontos de sua crítica:

Em seu relato sobre as visitas que realizou em várias escolas soviéticas, criticou a hipertrofia do método individual: as escolas funcionam com experiências isoladas de professores, alunos, salas de aulas, mas nunca como uma coletividade. Makarenko mostrava o quanto a escola soviética se parecia com a antiga escola, que não havia conseguido organizar o processo educativo. A escola era a somatória das iniciativas individuais originadas nas salas de aula e suas atividades gerais, mas não era uma coletividade. (BAUER; BUFFA, 2010, p. 41-42).

Apesar de Makarenko ser um pedagogo especial, apesar da singularidade de sua experiência, ambos, ele e sua experiência, fazem parte de um processo maior e estão em

sintonia com esse processo. Ainda que houvesse divergências, tensionamentos entre certas concepções e práticas desenvolvidas, vale a observação de Rocha e Lombardi (2012), segundo a qual, a educação soviética, de um modo geral, orientava-se pela busca da formação integral do homem, da articulação entre teoria e prática, e pelo trabalho coletivo. O respeito às determinações coletivas, segundo Makarenko, estava relacionado ao compromisso efetivo e prático com a construção da nova sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A práxis pedagógica de Makarenko concorre para a formação de homens e mulheres novos à medida que se propõe a educar homens e mulheres sob os desafios próprios de uma sociedade em transição. Makarenko (2005) nos ajuda a compreender os desafios de uma sociedade em transição, elege os sujeitos da ação pedagógica e evidencia os caminhos de uma educação transformadora ao passo que fundamenta uma práxis político-educativa fincada na ordenação de uma coletividade auto-organizada que sabe dirigir e submeter-se não ao patrão, mas o camarada ou a camarada.

A práxis em Makarenko fica bastante evidenciada na proposta da pedagogia dos destacamentos, bem como em seus relatos sobre o cotidiano da Colônia Gorki e as aprendizagens sobre o fazer docente em um contexto cujas condições objetivas não favoreciam a formação do sujeito revolucionário. Makarenko (2005) lança as bases da formação de uma nova humanidade à medida que atua nas contradições adversas e consegue articular trabalho, práxis e escola de forma contínua e dialética em uma conjuntura de miséria e penúria sobre os jovens que viviam em conflito com a lei.

Estudar a obra de Makarenko, nos indaga sobre as experiências advindas de sua experiência na colônia Gorki. Teria ela se tornado obsoleta com o desaparecimento da sociedade soviética? Seria ela válida apenas para situações extraordinárias de educação de jovens infratores? Qual a validade atual daquela experiência?

A experiência e as elaborações teóricas de Makarenko são preciosas e válidas para os tempos atuais. Em primeiro lugar porque estão amparadas em princípios de validade universal: o humanismo, isto é, a fé no humano, o otimismo como vê as possibilidades humanas, a valorização do outro, o cuidado com o outro, a disposição para o diálogo, os valores democráticos; além disso, também a valorização da prática (práxis) e da experiência e, por fim, e acima de tudo, a colocação da práxis pedagógica em função da construção de uma humanidade nova, imbuída de grandes propósitos como a igualdade, a liberdade, o bem comum e a paz universal.

Por estarem amparadas em princípios humanistas e pedagógicos tão essenciais, a experiência e as elaborações teóricas de Makarenko são preciosas na contemporaneidade. Justamente por isso, a despeito de seu exercício ter se dado num contexto determinado de educação de jovens infratores ou vagabundos, marginalizados, a experiência e elaborações

teóricas de Makarenko se tornam absolutamente úteis para toda a educação contemporânea, inclusive para a educação formal, para os sistemas de escolas, ainda mais para países como o Brasil em que existem grandes parcelas das massas trabalhadoras vivendo inteiramente à margem dos processos formais de trabalho, de educação e totalmente desassistidos das ações estatais. Se um dia nossas escolas conseguirem incorporar nos seus estudos, nos seus planejamentos, nas suas práticas alguns elementos que sejam das contribuições de Makarenko, significa que teremos dado grandiosos passos a frente.

REFERÊNCIAS

- BARATA-MOURA, J. **Ideologia e prática**. Lisboa: Caminho, 1978.
- BAUER, C.; BUFFA, E. A obra de Makarenko na visão brasileira. *In*: FILONOV, G. N. (org.). **Anton Makarenko**. Tradução Ester Buffa. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- BITTAR, M.; FERREIRA JUNIOR, A. “A educação na Rússia de Lênin”. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, núm. esp., p. 377-396, abr. 2011. Disponível em: <https://bityli.com/noYxTJvUmX>. Acesso em: 09 abr. 2014.
- BROUÉ, P. **O Partido Bolchevique**. São Paulo: Sudermann, 2014.
- ENGELS, F. **A origem da família e da propriedade privada e do estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRÁK, M. M. (org.). **A escola comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- GOLDMAN, W. **Mulher, estado e revolução: política familiar e vida social soviética (1917-1936)**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LENIN, V. I. **As tarefas das Uniões da Juventude** (Discurso no III Congresso de Toda a Rússia da União da Juventude da Rússia). Edições Avante – III TOMO - **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.
- LUKÁCS, G. **La letteratura sovietica**. Firenze: Riuniti, 1955.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MAKARENKO, A. **Poema pedagógico**. Madrid, ES: Ediciones Akal, 2017.

MAKARENKO, A. **Poema pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2005.

MARX, K. **O Capital – crítica da economia política**. V. 2. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural 1996. (Coleção Os Economistas).

OYAMA, E. R. **Lênin, educação e revolução na República dos Sovietes**. 2010. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2010. Disponível: <https://bityli.com/fJDvBIKql>. Acesso em: 04 nov. 2022.

ROCHA, A. P.; LOMBARDI, C. Escola-Comuna P.N. Lepeshinsky e Colônia Gorki: contribuições teórico-metodológicas fundamentais para a compreensão da educação soviética. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa, PB. **Anais [...]**. João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível em: <https://bityli.com/cCaINMmcf>. Acesso em: 22 set. 2019.

SERGE, V. **O ano I da Revolução Russa**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SOUSA JUNIOR, J. O Princípio Educativo da Práxis: atualizando o debate teórico da relação trabalho e educação. *In*: BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (org.). **Realidades da Educação Profissional no Brasil**. Campinas, SP: Alínia, 2015. p. 65-84.

SOUSA JUNIOR, J. Princípio educativo e emancipação social: validade do trabalho e pertinência da práxis. *In*: MENEZES NETO, A. J. de (org.). **Socialismo e Educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p. 49-62.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales - CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

AUTORIA:

* Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará. Contato: izianesilvestre@yahoo.com.br / iziane.silvestre@ifce.edu.br

** Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor da Universidade Federal do Ceará. Contato: justinojr66@yahoo.com.br

COMO CITAR ABNT:

NOBRE, I. S.; SOUSA JUNIOR, J. A práxis pedagógica em Makarenko e a construção de uma humanidade nova. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-21, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8665325. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8665325>. Acesso em: 1 dez. 2022.

Notas

¹ Para aprofundamentos posteriores indicamos Sousa Junior (2013, 2015).

- ² Broué (2014, p. 293) revela que costumeiramente “[...] os dirigentes regionais do partido e dos soviets são acusados de corrupção, de embriaguez e de excessos sexuais.”
- ³ A camada de Lázarus [*Lazarusschichte*] é, para Marx, aquela camada mais pauperizada, que se encontra nos estratos mais rebaixados da vida social e econômica da sociedade capitalista. (MARX, 1996).
- ⁴ “A expressão acumulação originária aqui é usada para indicar a rica pré-história de choque e de conflito do novo mundo; e como dessa surgem os princípios e a norma, que mais tarde se tornariam fundamentais e gerais.” (LUKÁCS, 1955 p. 169).
- ⁵ Concepção pedagógica desenvolvida no cenário das transformações revolucionárias soviéticas, como expressão da revolução de 1917 na educação, em que se destacam as categorias trabalho, autogestão e atualidade: “[...] a pedagogia do meio coloca como referência a preparação para a construção coletiva do futuro o que só pode ser aprendido por meio da própria vivência da vida coletiva [...] diz respeito à criação de um novo patamar de desenvolvimento humano, social, político e, dessa forma, uma nova relação com a própria natureza.” (FREITAS, 2009 p. 93).
- ⁶ A respeito disso, Lukács (1955 p. 176-177, tradução nossa) defende que “[...] quando Makarenko afirma no início de sua empreitada que não sabe exatamente que caminho seguirá para realizar sua tarefa, não significa um ‘*nullismo teórico*’, mas significa algo semelhante ao que afirmou Lenin sobre o capitalismo de Estado nos primeiros tempos da NEP: ‘não há um livro que fale do capitalismo de Estado existente durante o comunismo. Nem mesmo Marx pensou em escrever uma palavra sobre isso e morreu sem deixar qualquer citação precisa ou indicação irrefutável. Então temos que fazer isso nós mesmos do nosso jeito’.”
- ⁷ Aquele que faz mal feito, que faz coisas mal acabadas, que trabalha com desleixo.
- ⁸ A práxis pedagógica makarenkiana é associada - e por isso é criticada - à disciplina militar. Nesse caso, cabe assinalar o que significa disciplina militar no contexto da Revolução de 1917. Naquele contexto está bem viva uma dupla perspectiva: tanto a disciplina militar estava associada às estruturas verticalizadas e petrificadas de obediência a um comando opressivo sobre as bases das forças armadas, que servia ao poder czarista, quanto estava associada também à disciplina das lutas de soldados e marinheiros contra aqueles comandos. Não se esqueça que os baixos escalões militares rebeldes foram importantíssimos para a construção dos soviets e da Revolução de 1917 e que a atuação desses setores obedecia, evidentemente, a certa disciplina militar - revolucionária. Por isso, a expressão disciplina militar não pode sempre ser tomada como algo negativo, que se opõe à democracia ou aos processos de construção coletiva.
- ⁹ Cabe aqui transcrever o relato de Makarenko (2005 p. 236) a respeito desse tema: “Para la primavera, el sistema de los destacamentos estaba ya definitivamente elaborado. Los destacamentos menos densos por su número de componentes tendían a la distribución de los colonos por los talleres. [...] Al principio, no teníamos ninguna constitución. Yo era quien designaba a los jefes, pero en la primavera empecé a convocar con más y más frecuencia reuniones de jefes, a las que los muchachos tardaron poco en dar un nombre nuevo y hermoso *Soviet de jefes*. Yo me acostumbré pronto a no emprender nada importante sin consultar con los jefes, y, poco a poco, la propia designación de los jefes pasó a ser asunto del Soviet, que, por lo tanto, empezó a completarse mediante la cooptación. La verdadera electividad de los jefes, su responsabilidad, no se consiguieron fácilmente, pero yo no he considerado eso nunca ni tampoco lo considero hoy como un progreso. En el Soviet de jefes, la elección de cada nuevo jefe se acompañaba siempre de una discusión sumamente minuciosa. Gracias al sistema de cooptación, disponíamos siempre de excelentes jefes y, al mismo tiempo, de un Soviet que, como un todo único, jamás interrumpió su actividad ni presentó su dimisión.