

**RONALDO MACIEL PAVÃO**

**EDUCAÇÃO REVOLUCIONÁRIA: PEDAGOGIA QUE  
FRACASSOU?**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO  
CAMPO GRANDE/MS  
2009**

**RONALDO MACIEL PAVÃO**

**EDUCAÇÃO REVOLUCIONÁRIA: PEDAGOGIA QUE  
FRACASSOU?**

Dissertação apresentada como exigência final para a obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inara Barbosa Leão.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO  
CAMPO GRANDE/MS  
2009**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inara Barbosa Leão

---

Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro

---

Prof. Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Helena Andrade de Brito

Dedico este trabalho a minha mãe Zuleika,  
a personificação da força.  
E à Cristina, por estar ao meu lado e me  
mostrar novos caminhos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof<sup>a</sup> Inara pela amizade e companheirismo, por respeitar minhas palavras e opiniões, tomando o meu trabalho como seu.

Ao Prof. David pela amizade, pelos chás, pelas conversas socráticas e por abrir as portas de sua biblioteca para mim. Nesses vários anos de convívio, comecei a entender o que é ser libertário.

Ao Prof. Petr, pelo que me ensinou da cultura e idioma russos e pelas valiosas sugestões.

Aos professores e professoras do Mestrado pelas amizades, conversas, dicas, ao longo desses dois anos de jornada.

À Jacqueline, ao Hidem Franco e ao Diego pela amizade e ajuda.

Aos meus colegas de Mestrado pelo frutífero convívio, em tão curto tempo.

Em especial, aos amigos Leonardo, Dênis, Gonçalo, Silvino, que sempre me incentivaram e acreditaram em minha capacidade. Muito obrigado pela amizade, carinho, conversas e noites passadas nos botecos, que produziram idéias fantásticas.

## RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar o trabalho pedagógico do educador soviético Anton Semionovich Makarenko e sua contribuição para a educação contemporânea, no século XX. As bases metodológicas e epistemológicas que guiaram nossas análises foram o materialismo histórico e dialético, utilizado para compreendermos a obra de Makarenko, e a literatura libertária – anarquista –, que adotamos como nosso referencial teórico para realizar nossas críticas à historiografia e pedagogia bolcheviques, no que diz às transformações sociais, políticas e educacionais que ocorreram na União Soviética e interferiram na educação. Como técnica, realizamos pesquisa bibliográfica em fontes primárias e secundárias. Tal pesquisa fez parte da Linha de Pesquisa Educação e Trabalho, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS. Tivemos como delimitação temporal o processo de transformações ocorridas na Rússia dos Tsares, passando pela Revolução de 1917 até 1938, ano do último trabalho de Makarenko. As mudanças ocorridas naquele país influenciaram o campo educacional, no qual se propôs uma nova pedagogia, conforme as necessidades da nova sociedade. A delimitação espacial desse estudo foi a União Soviética, onde se deu o desenvolvimento de sua pedagogia. Buscamos a compreensão do ideal concebido pelo educador de conciliar trabalho e educação intelectual, visando a constituição de indivíduos críticos e voltados para o coletivo. Também procuramos respostas para esclarecer se esse modelo pedagógico teria falhado e, se falhou, os por quês e suas causas, nos amparando, para tal, em uma análise baseada na literatura e prática anarquistas.

**Palavras-chave:** Educação; Makarenko; Pedagogia socialista.

## ABSTRACT

This research attempted to analyze the pedagogical oeuvre of the Soviet educator Anton Semionovich Makarenko and his contribution to contemporary education during the XX century. The methodological and epistemological bases that guided the work of our analyses were historical and dialectical materialism utilized to comprehend the oeuvre of Makarenko and support was also found in libertarian literature [anarchist] that we adopted as our theoretical reference in order to make a critique of Bolshevik historiography and pedagogy regarding social, political and educational transformations that occurred in the Soviet Union and interfered in education. Technically, bibliographical research on primary and secondary sources was done. The research was carried out within the framework of the Educational and Labour Research Area of the Post-Graduate Program in Education of the UFMS. The temporal delimitation was the process of transformations undergone from Czarist Russia through the Russian Revolution until 1938, the year of Makarenko's last work. Changes undergone in that country influenced the educational field wherein a new pedagogy was proposed in conformity with the new society's necessities. The spatial delimitation of this work was the Soviet Union, in which the development of its pedagogy occurred. A comprehension of the ideal conceived by the educator of conciliating education and intellectual labour aiming at the constitution of critical individuals oriented towards the collective was attempted. A search was also made to find answers to clarify if this pedagogical model would have failed and, if failed, the wherefores and the whys, based on anarchist literature and practice.

**Keywords:** Education; Makarenko; Socialist pedagogy.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>CAPÍTULO I – UMA BREVE HISTÓRIA DO IMPÉRIO RUSSO E DA TOMADA DO PODER PELA REVOLUÇÃO DE OUTUBRO DE 1917 ATÉ LÊNIN.....</b>	<b>15</b>
1.1 Algumas considerações sobre a importância da transformação social e sua relação com as diversas correntes do pensamento socialista.....	15
1.2 O Império Russo: o domínio dos tsares em uma breve história.....	20
1.3 1905 – O início do Ensaio Geral da Revolução: um processo <i>sine die</i> .....	33
1.4 A Revolução de 1917 desponta no horizonte.....	38
1.5 O perigo pode residir no seio da própria revolução.....	47
1.6 Administração e burocracia no período leninista.....	50
1.7 Algumas considerações sobre a educação russa no período pré-revolucionário (tsarista) até as décadas de 1920 e 1930.....	56
1.8 Estruturação do ensino russo durante o tsarismo e do ensino soviético durante o comunismo.....	63
<b>CAPÍTULO II – MAKARENKO E SUA TRAJETÓRIA: UM EDUCADOR DA PRÁXIS E DAS DIFICULDADES.....</b>	<b>70</b>
2.1 A título de apresentação: o personagem e sua formação.....	70
2.2 A infância e a adolescência: sob o domínio tsarista.....	71
2.3 Makarenko e o Ensaio Geral da Revolução: de 1905 ao interstício.....	78
2.4 Durante a guerra: período de estudos e reflexões.....	80
2.5 A primeira grande experiência: a Colônia Górkki.....	82
2.6 A segunda grande experiência: a Comuna Dzerjinski.....	88
<b>CAPÍTULO III – ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO SOCIALISTA DE MAKARENKO.....</b>	<b>99</b>
3.1 Algumas palavras sobre Makarenko e seu trabalho.....	99
3.2 Contribuições pedagógicas para a constituição da personalidade.....	103
3.3 Pontos basilares da pedagogia makarenkiana.....	106
3.4 As Conferências sobre Educação Infantil e seus pontos fundamentais.....	118
<b>CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS ACERCA DA SOCIEDADE E POLÍTICA COMUNISTAS E SUAS RELAÇÕES COM A PEDAGOGIA DE MAKARENKO: SUA IMPLANTAÇÃO OCORREU NA PRÁTICA?.....</b>	<b>135</b>
4.1 Alguns esclarecimentos prévios.....	135
4.2 No campo social, cultural, econômico e político: considerações sobre o sistema soviético e sua maneira de conduzir o cotidiano.....	138
4.3 Makarenko e as críticas ao seu modelo de educação do novo indivíduo: a pedagogia socialista como uma possibilidade.....	152
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>181</b>

## INTRODUÇÃO

Damos início a esta pesquisa afirmando que ela se trata de um trabalho de Sísifo, pois sempre se configurará inacabada, conforme o próprio princípio dialético que influenciou a pedagogia de Makarenko. Quando imaginamos ter levado a pedra ao alto da montanha, ela rola abaixo novamente, fazendo com que retornemos ao ponto de partida. É a sensação de que nossa tarefa sempre se encontrará por fazer, sendo complementada inúmeras vezes. E também cabe acrescentar que tratar de assuntos como Revolução Russa, comunismo, autonomia<sup>1</sup>, etc., se configura numa tarefa complexa, pela divergência de opiniões e idéias levantadas que surgem a partir dessa discussão. Tais questões sempre suscitam grande polêmica, por estarem ligadas às aspirações tanto de grupos, partidos, etc., quanto de convicções pessoais, tendo, portanto, em sua base, explicações tanto psicológicas como sociológicas.

Seguindo esse raciocínio, a própria escolha do autor pelo referencial anarquista como ponto de partida crítico para análise da história e da educação russas – nos períodos tsarista, leninista e stalinista – não é muito comum na academia, seja por motivos políticos, por preconceito ou por desconhecimento (visto que estes dois andam juntos), segundo nossas pesquisas acerca da frequência do tema.

Mas por que Anton Semionovich Makarenko e as regiões da Ucrânia, Rússia e, posteriormente, União Soviética? Coincidentemente, neste ano comemorase setenta anos da morte deste grande pedagogo. Contudo, optamos por estudar a obra de Makarenko por esta ser uma das mais significativas contribuições no campo da educação, no século XX. E esta obra também aparece como um instrumento essencial na construção de uma nova forma de se educar os jovens na União Soviética, como produtos de e para uma nova sociedade.

Nesse sentido, Marx (1978) afirma que

---

<sup>1</sup> Esclarecemos de antemão que, ao longo do presente trabalho, anarquismo e marxismo apresentam diferentes perspectivas com relação ao poder e sua relação com as instituições sociais. No caso anarquista, deve haver uma ruptura com a ordem anterior, ou seja, com o Estado e sua lógica, enquanto que no marxismo, isso ocorre pela incorporação/superação, visto que o Estado burguês é transformado em Estado proletário. E como o referencial de Makarenko é de base marxista, ele não utiliza o conceito de autonomia absoluta, mas pensa a autonomia dentro dos quadros do marxismo.

A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. (p. 51).

Cabe apontar que Makarenko se destacou por elaborar um método novo, incluindo a disciplina, o trabalho e o respeito à pessoa e ao seu cotidiano, como formadores de novos indivíduos. Em suas duas maiores experiências pedagógicas, que aqui abordaremos, passaram por suas mãos crianças e adolescentes abandonados, órfãs e filhos de pais em crise familiar, muitos tidos como irrecuperáveis pelo regime soviético. Também cabe apontar que crianças órfãs e abandonadas configuravam num grave problema social na Ucrânia e na Rússia, tendo em vista estes países estarem envolvidos na Primeira Guerra Mundial (durante o tsarismo) e na Revolução Russa.

Também no que tange ao ensino, nos chamou atenção o fato de a Rússia ter passado de uma condição praticamente feudal para outra de pleno desenvolvimento científico, o que a colocou como única nação capaz de rivalizar com os Estados Unidos no campo tanto das ciências quanto ideológico, durante o período conhecido como Guerra Fria. Nesse sentido, também nos motiva a realização de estudos sobre a história deste gigante do leste europeu, assim como de sua história no campo educacional, que se encontra, de certa forma, ainda marginalizada em relação àqueles realizados acerca de outros grandes centros, como Alemanha, França, Inglaterra e Estados Unidos, e que influenciaram a edificação de nossos próprios modelos educacionais.

Pensamos que o estudo também se justifica, além destes motivos, pelo fato de não termos acesso a muitas obras, (tanto de fontes primárias quanto de secundárias) traduzidas para o idioma português ou mesmo disponibilizadas em outros idiomas, que não no original, em russo, acerca de experiências semelhantes em diversas regiões do globo. Certamente, tais restrições se deveram a questões ideológicas, tendo em vista que esses escritos eram oriundos de uma sociedade que, em teoria e na prática, se propunha diametralmente antagônica à sociedade capitalista, portanto, diferente em suas normas e conjunto de valores que as regem.

Prestados esses esclarecimentos, podemos dizer que temos a intenção, com este trabalho, de realizar um estudo sobre as contribuições de Makarenko para o campo da pedagogia, com a qual colaborou nos legando seu método educacional voltado para a formação de crianças e adolescentes marginalizados, transformando-

os em jovens ativos e críticos, importantes para o ideal de construção do socialismo na União Soviética.

Para tal tarefa, nos apoiamos nos postulados teóricos e metodológicos de Karl Marx, no que concerne ao estudo e compreensão do método educacional de Makarenko, além de nos servirmos do referencial teórico produzido por Lênin – de base marxista. No que concerne às nossas críticas<sup>2</sup> ao regime comunista e aos limites de sua pedagogia (incluindo os limites de sua teoria e de sua prática) optamos por nos servir de autores anarquistas (libertários) tais como Bakunin, Emma Goldman, Rudolph Rocker, Volin, dentre outros. Além disso, nossa escolha por este conjunto teórico se justifica pelo fato de que procuramos apresentar outra visão que não a dos bolcheviques, comumente aceita como aquela dos vencedores da Revolução Russa e que libertaram o país da opressão dos tsares.

Dessa forma, partiremos do enfoque teórico e metodológico histórico-social para nos dedicarmos ao estudo e análise da obra e do trabalho pedagógico de Makarenko – principalmente por ter sido esse o seu embasamento – e de sua contribuição para a educação contemporânea. Em tal estudo também utilizaremos conceitos e análises de pensadores de tradição libertária – anarquista – para realizarmos nossas análises críticas ao modelo de educação socialista makarenkiano, também em sua relação com o regime totalitário.

Nossa pesquisa baseou-se em fontes primárias e secundárias, de onde os dados foram coletados, verificados e analisados observando-se a concepção dialética marxista para o estudo da obra makarenkiana, como já apontado, além de termos adotado as considerações críticas do anarquismo para uma da historiografia da Revolução Russa e dos eventos relacionados à burocracia e militarização da União Soviética, em sua relação com a emergência e desenvolvimento de um novo modelo de educação socialista.

Fazemos isso tendo em vista o contexto social e as problemáticas envolvidas em relação a todas as teorias acima mencionadas (sendo que inclusive tais teorias relacionavam-se entre si) e mantendo o pensamento de que as estamos enxergando hoje, dentro de outra temporalidade e espaço, do qual somos sujeitos históricos. Procuraremos entender as idéias e concepções produzidas pelos teóricos citados e sua

---

<sup>2</sup> Nesse sentido, visto que a pedagogia makarenkiana e sua base metodológica marxista são indissociáveis, cabe esclarecer que nosso estudo e análise crítica acerca do marxismo-leninismo que apresentaremos ao longo do trabalho foram feitos pela perspectiva anarquista.

relação com o pensamento de Makarenko, no processo de elaboração de sua nova pedagogia socialista.

A hipótese que investigamos em nossa pesquisa é a de que a educação socialista na União Soviética – e na Ucrânia de Makarenko, a qual integrava a URSS – teria se tornado um projeto inviável. À medida que esta preparava a criança e o adolescente soviéticos para o trabalho associado com o desenvolvimento intelectual, formando indivíduos críticos, emancipados e preocupados com o desenvolvimento da coletividade, estes se encontravam sob o domínio do Partido, da burocracia soviética e do autoritarismo, expressos nas mais variadas formas do cotidiano.

Tal inviabilidade se deveria, como procuramos apontar, a algumas questões políticas e práticas, tal como o fato de o Partido Comunista ter se colocado como grupo único no comando daquela nação e a extrema burocratização desenvolvida dentro do regime soviético, herdada do tsarismo. E igualmente por outras questões como pelo controle da economia e da propriedade pelo Estado e não pela coletividade; pelas posições de Lênin e, posteriormente, de Stálin, no governo da União Soviética e as medidas tomadas para garantir a cooperação com o regime; pela falta de financiamento para as escolas e a postura de capitalismo de Estado assumida pelo governo soviético, com relação à economia e à organização das suas forças produtivas e das suas relações de produção.

Tais questionamentos nos conduziram a outros, a saber, acerca da viabilidade de algum projeto de educação socialista para emancipar pessoas dentro de um sistema totalitário e sob tais circunstâncias. Qual a efetividade e alcance de tal educação? Como a educação pode, enquanto superestrutura, funcionar fora de conformidade com a infra-estrutura, fugindo ao conceito de totalidade (da própria teoria marxista)? Até que ponto esses indivíduos poderiam ser emancipados? Eis as questões que nos moveram a realizar tal estudo.

No intuito de apresentar nosso trabalho, estabelecemos quatro etapas na pesquisa, se configurando nos quatro capítulos dispostos nessa dissertação. No primeiro capítulo, pretendemos realizar, através de uma historiografia da Revolução Russa e dos seus principais eventos, uma leitura a partir da perspectiva anarquista do processo revolucionário considerado um dos mais importantes do século XX e da história da humanidade.

Temos a pretensão de realizar a apresentação de uma visão que não seja somente a dos vencedores, mas também a visão dos vencidos, no sentido de

esclarecer fatos que se relacionam posteriormente ao surgimento da proposta pedagógica socialista. Tal intenção, portanto, se justifica pela necessidade de fornecer informações ao leitor sobre eventos do processo revolucionário (alguns obscuros) para promovermos uma compreensão de sua relação com a criação de um modelo pedagógico inovador, para a formação intelectual e política de novos cidadãos de que o país precisava.

No segundo capítulo, a partir da contextualização do processo da revolução, partiremos para a exposição acerca de Makarenko, apontando sua vida, seu cotidiano e os elementos que compuseram sua formação e sua visão de mundo. Veremos como foi sua infância sob o tsarismo, seus primeiros anos de escola, sua formação, a despeito de todas as dificuldades financeiras, até a obtenção de seu diploma em pedagogia, que lhe conduziria às suas primeiras experiências pedagógicas, até chegar à direção da Colônia Górkki e da Comuna Dzerjinski, através das quais legou ao mundo seu método de ensino. Optamos por dividir, a título de apresentação, sua vida dos elementos presentes no seu método e na sua pedagogia, embora saibamos que são inseparáveis.

No terceiro capítulo, exporemos alguns aspectos da metodologia pedagógica de Makarenko, que se apóiam, por sua vez, nos pressupostos marxista-leninistas e nos estudos de Krupskaya – também pedagoga – e do Comissariado para a Instrução Pública. Exporemos suas opiniões acerca da educação familiar, da autoridade paterna e da disciplina como elementos formadores da personalidade da criança, do jogo como instrumento de educação para o trabalho, da economia familiar, da educação de hábitos culturais e da educação sexual, visando à formação do homem comunista soviético.

No quarto e último capítulo, apresentaremos uma análise crítica do método pedagógico de Anton Makarenko, em sua relação com aspectos da política, da sociedade e do regime soviéticos. Nosso objetivo foi discutir, a partir dessas relações, a possibilidade de implementação de seu modelo pedagógico, e mesmo a viabilidade deste em formar indivíduos ativos, críticos e construtores do socialismo, sendo que a possibilidade de concretizar tal tarefa de maneira autônoma (no sentido de pelo menos deliberarem sobre os aspectos desta educação) lhes era negada pelo poder do Partido e da burocracia.

Nesse processo buscamos respostas, a partir do ideal concebido pelo educador, com a intenção de descobrir se seu modelo socialista de educação falhou e,

se sim, quais teriam sido os por quês e suas causas, a título de desfazer mistificações e interpretações errôneas acerca de suas idéias e do contexto no qual estiveram presentes.

# CAPÍTULO I

## UMA BREVE HISTÓRIA DO IMPÉRIO RUSSO E DA TOMADA DO PODER PELA REVOLUÇÃO DE OUTUBRO DE 1917 ATÉ LÊNIN

Quanto a Nikita, não tinha nenhuma vontade de partir; mas estava há muito tempo habituado a não ter vontade própria e a estar a serviço dos outros.  
(*Senhores e servos*, Leon Tolstói)

É lamentável que parte de nossa comunidade social viva praticamente escravizada, mas é ingenuidade propor-se resolver o problema submetendo toda a comunidade à escravidão.  
(*A alma do homem sob o socialismo*, Oscar Wilde)

A comuna não é uma princesa fantástica com quem de noite se sonha.  
(Do poema *Desatai o Futuro!*, Maiakóvski)

### 1.1 Algumas considerações sobre a importância da transformação social e sua relação com as diversas correntes do pensamento socialista

À guisa de introdução, apresentaremos três comentários, antes de adentrarmos em nossa discussão sobre a história russa a partir do século XIX e das questões concernentes à Revolução de Outubro de 1917, esta que alterou a história da humanidade e das relações geopolíticas no século XX. Tais comentários serão importantes para compreendermos a influência e a importância social deste evento que atingiu, ao menos, um terço do planeta, e cujo ápice se deu, sobretudo, com a bipolarização do mundo durante a Guerra Fria.

O primeiro deles é o do filósofo Bertrand Russell<sup>3</sup>, tecido em sua obra *The Practice and Theory of Bolshevism*, escrita após o seu retorno de uma visita feita à Rússia, em 1920. Este pensador afirma, naquele livro, que “a Revolução Russa é um dos maiores eventos heróicos da história mundial. É natural compará-la com a Revolução Francesa, mas ela é de fato algo de muito mais importância”. (RUSSELL, 1962, p. 7). Isso porque além de mudar a vida cotidiana e a estrutura da sociedade, a revolução deveria promover também a crença dos homens num mundo, ao menos em teoria, sem dicotomias de classe social ou de qualquer outra ordem.

---

<sup>3</sup> Bertrand Arthur William Russell, nascido no País de Gales, foi um dos mais influentes matemáticos, filósofos e lógicos do século XX. Em 1950, Russell recebeu o Prêmio Nobel de Literatura, em reconhecimento dos seus variados e significativos escritos, nos quais lutou por ideais humanitários e pela liberdade de pensamento.

O segundo comentário, de Edward Hallett Carr<sup>4</sup> (1980), reconhecida autoridade em Rússia Soviética, e presente em sua obra *The Russian Revolution from Lenin to Stalin: 1917-1929*, coloca

[...] a Revolução Russa de 1917 como um ponto de virada na história e pode bem ser avaliada por futuros historiadores como o maior evento do século XX. Como a Revolução Francesa, continuará por um longo tempo a polarizar opiniões, sendo saudada por alguns como um marco na emancipação da humanidade do passado de opressão e denunciada por outros como um crime e um desastre. (1980, p. 1).

E, por último, temos o comentário do historiador marxista inglês Eric Hobsbawm<sup>5</sup>, colocando a Revolução Russa de 1917 como o “mais importante acontecimento do século XX”. (*apud* LUEDEMANN, 2002, p. 12).

Pensamos serem importantes tais citações, dentre tantas outras existentes, para corroborar a nossa intenção de destacar a relevância da Revolução de outubro de 1917, antes de a contextualizarmos e de a apresentarmos em suas diferentes interpretações pelas correntes de pensamento e autores socialistas. E a partir de uma compreensão das transformações que vinham ocorrendo na Rússia até a tomada do poder, prosseguirmos com nosso objetivo.

Deixamos registrado, portanto, que dentre as discussões que estão para ser realizadas neste trabalho, estarão presentes as diferentes interpretações acerca da história russa e do processo revolucionário de transição de governo, e sobre os eventos decorrentes desta. Dentre eles a construção do novo método pedagógico de Anton Semionovich Makarenko, através da mudança de comportamentos e valores em relação ao antigo modo de apreender a realidade material da qual faziam parte.

E quando também observamos a história russa, para entendermos as condições que tornaram propício o desenvolvimento do pensamento e ação revolucionários naquele país, não podemos nos esquecer da tradição de luta dos russos e seus antepassados, desde sua formação, e das condições materiais de

---

<sup>4</sup> Edward Hallett Carr foi um historiador britânico, jornalista, diplomata e teórico em relações internacionais, especialmente conhecido por suas contribuições e estudos acerca da União Soviética e suas instituições. Carr se tornou reconhecido após escrever *Uma História da Rússia Soviética (1917-1929)*, em quatorze volumes, compreendendo aspectos sociais, econômicos e políticos daquele país, se tornado uma das mais completas obras sobre o tema.

<sup>5</sup> Eric John Ernest Hobsbawm, historiador marxista, destacou-se por várias obras, tais como *A Era das Revoluções*, na qual analisa o surgimento do nacionalismo relacionado às Revoluções Francesa e Industrial. Também escreveu *A Era do Capital* e *A Era dos Impérios*, além de *Nações e Nacionalismo desde 1780*, dentre outras, nas quais estuda a evolução histórica do capitalismo.

pauperismo que assolavam o Império, além da formação, no século XIX, de uma *intelligentsia* que possibilitou o desenvolvimento de uma atividade revolucionária.

Já explicitada a nossa intenção de utilizar diferentes pontos de vista e fontes acerca dos eventos relacionados à transição revolucionária do Estado tsarista para o Estado socialista e, evidentemente, de algumas lutas envolvidas nesta transição, podemos começar nossa exposição com o anarquista russo Vsevolod Mikhailovich Eichenbaum, conhecido pelo pseudônimo “Voline<sup>6</sup>” (palavra russa para “liberdade”).

Enfocaremos a segunda metade do século XIX e início do século XX, decisivos para compreendermos os fatos relacionados à nossa pesquisa sobre a sociedade e o ensino na nascente União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, especificamente na Ucrânia, que culmina com a implantação do modelo educacional socialista proposto por Makarenko.

Tal postura se faz condição *sine qua non* para o desenvolvimento da pesquisa a qual os propomos, tendo em vista que uma historiografia anarquista dos eventos relacionados a todo o processo revolucionário de Outubro de 1917 e a todas as lutas ocorridas no plano deste mesmo processo, raramente se encontra presente ou acessível, inclusive em âmbito acadêmico. Para corroborar tal ausência, cabe citar as palavras de Volin<sup>7</sup> (s/d), na edição argentina de *La Revolución Desconocida*, na qual diz:

Sublinho que, com raras exceções, os poucos testemunhos que registram notas, e também os senhores historiadores, são de uma parcialidade repugnante. Cada um busca e encontra à vontade, em uma revolução, elementos que possam apoiar uma tese pessoal, ou ser úteis a um dogma, a um partido, a uma casta, ocultando e separando cuidadosamente tudo o que pode ser contrário a tais propósitos parciais. Os mesmos revolucionários, divididos por suas teorias, se esforçam por dissimular ou desfigurar o que não está de acordo com tal ou qual doutrina. É isto sem contar o número desconcertante de obras sem importância alguma e que são até irrisórias. (p. 13).

É claro que tal obra foi escrita em outro contexto histórico e temporalidade, com base em sua participação nos eventos fundamentais da Revolução, mas a sua

<sup>6</sup> Nas traduções inglesa e francesa encontramos a grafia Voline, enquanto que na versão em espanhol encontramos Volin, que se aproxima mais da pronúncia russa. Portanto, adotaremos as duas grafias, pelo fato de assim constarem nas citações.

<sup>7</sup> A propósito das diferentes grafias deste nome, que aparecerão no trabalho – Voline e Volin –, esclarecemos que tais variações dependem das traduções, sendo estas *The Unknown Revolution* (canadense) e *La Revolución Desconocida* (argentina). Sendo assim, respeitaremos as diferentes grafias e adotaremos as duas, conforme aparecem mencionadas em cada obra.

crítica (mesmo que infelizmente) ainda é pertinente e atual, ao verificar como outras concepções, que não a bolchevique, foram varridas para baixo do tapete da História, como abordaremos nesse nosso trabalho.

Isto, é claro, não impedirá que ao longo desta interpretação, possamos inserir outros relatos de experiências, sejam eles de autores marxistas ou anarquistas, leninistas ou trotskistas, que tenham participado como testemunhas oculares de todo o processo e, portanto, vindo a contribuir para a constituição de nossa pesquisa.

A respeito de Voline, achamos de extrema importância utilizá-lo, pela acuidade de suas análises frente aos acontecimentos, juntamente com outros autores da vertente anarquista que também serão citados ao longo do trabalho. Fazemos isso tendo em vista que este autor, em especial, participou ativamente da formação do primeiro *Soviete* russo, entre janeiro-fevereiro de 1905, assim como da própria Revolução de 1905, além de todo o processo da Revolução de 1917, que culminou com a tomada do poder pelos bolcheviques e a implantação da ditadura do proletariado. Voline também participou e lutou na revolta dos marinheiros de Kronstadt contra o governo bolchevique, em 1921, quase nunca mencionada historicamente.

É importante destacar mesmo que *en passant*, pois nos aprofundaremos mais ao longo do texto, que os anarquistas divergiam ideológica e politicamente em relação aos bolcheviques, sobretudo no que concerne à questão da manutenção do Estado após uma vitória revolucionária, mesmo sendo este proletário. Esta é uma questão muito importante no que concerne às discussões que pretendemos desdobrar no último capítulo, sobre as possibilidades de uma educação socialista e emancipadora sob os auspícios do Estado soviético, seja ela sob Lênin ou Stalin.

Nosso corte histórico em torno desses dois líderes soviéticos se deve ao fato da própria experiência pedagógica de Makarenko, as suas duas maiores que foram a Colônia Górkki e a Comuna Dzerjinski, ter sido desenvolvida entre 1920 e 1935, durante os dois respectivos governos. E cabe ressaltar que tal recorte é condição *sine qua non* para chegarmos até o nascimento da nova pedagogia socialista de Anton Makarenko, com sua proposta de uma educação emancipadora para a formação das crianças e adolescentes soviéticos, na qual conciliava conhecimento e trabalho, conforme o pensamento marxiano que constituía sua base.

E ao analisar a Revolução Russa e suas conseqüências para a história da humanidade, durante a Guerra Fria, Voline (1975, p. 17) nos alerta que devemos ter

algo em mente, a saber, para compreendê-la [a Revolução] como um processo de profunda transformação social, política e econômica, este “deveria ser precedido por um completo estudo histórico do país ou, melhor ainda, deveria ser inserido em tal estudo”.

Isso nos remete à visão de dialética da totalidade de que nos fala Karl Marx e, igualmente, o filósofo húngaro Karel Kosik. Conforme este pensador, vale destacarmos que “a dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente”. (KOSIK, 1976, p. 16).

Politicamente, esta visão e postura são importantes, visto que

[...] o mundo da realidade é o mundo da realização da verdade, é o mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade devém. Por esta razão a história humana pode ser o processo da verdade e a história da verdade. A destruição da pseudoconcreticidade significa que a verdade não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo, se desenvolve e se realiza. (KOSIK, 1976, p. 19).

E para tornar ainda mais complexa a empreitada, Voline coloca que cada revolução se torna, ademais, uma grande desconhecida, no sentido de que é sempre estudada por vários autores, de diferentes tendências e diferentes tempo históricos. Assim sendo, em suas palavras, “cada revolução [...] durante muito tempo, se torna, fundamentalmente, uma grande Desconhecida”. (VOLINE, 1975, p. 19).

Isso porque, conforme Volin (s/d, p. 13), “passam os séculos e, de vez em quando, outros homens esquadriham os vestígios de antigas e grandes agitações para descobrirem feitos e documentos que não vieram à luz”, além do que, “ademais, ainda autores experientes e conhecedores cometem erros e negligências que impedem a justa compreensão dos acontecimentos”, como vemos ao observarmos a História.

Esta opinião de Voline representa muito, sobretudo quando praticamos o exercício de considerar o contexto em que tais idéias foram forjadas, além da compreensão que teremos da defesa e da apologia que tais autores mantêm e sustentam, com relação à teoria que explicava suas visões de mundo.

Podemos corroborar essa assertiva tendo em vista a relação já explicitada do pensamento com a linguagem, elaborada pelo lingüista russo Mikhail Bakhtin, em

*Marxismo e Filosofia da Linguagem*, obra na qual afirma não haver palavra ou discurso desvinculado de ideologia. Daí a relevância de destacarmos que, conforme Bakhtin (2006, p. 14), “[...] com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios”, ou seja, ainda, “todo signo é ideológico”. Isto é condição premente para compreendermos a grandeza e importância de tal relação entre teoria e ideologia.

Apresentadas e esclarecidas tais informações aos leitores, podemos prosseguir acerca da historiografia dos eventos que culminaram com o Outubro de 1917, mas iniciaram-se em 1825, com os Decembristas (grupo do qual, inclusive, Dostoiévski fez parte, sendo, por isso, preso e condenado), além do interlúdio de 1905, conhecido como o “Ensaio Geral da Revolução”. Sendo assim, está lançada a nossa empreitada.

## **1.2 O Império Russo: o domínio dos tsares em uma breve história**

De modo geral, o Império Russo, no século XIX, por conta de guerras contínuas que abalaram sua economia (Guerra Russo-japonesa, Primeira Guerra Mundial) e na condição de um grande território povoado escassamente por uma população iletrada e sob o jugo do Tsar, se encontrava num enorme atraso político, econômico, social e cultural. Isto se comparado com outros países da Europa (Inglaterra, França, Alemanha, por exemplo), mais desenvolvidos, no mesmo momento histórico, já que partindo de uma visão eurocêntrica, estas outras nações serviam de parâmetro para comparação perante àquelas menos desenvolvidas.

Politicamente, afirma Voline (1975),

[...] a Rússia entrou o século XIX sob o comando de uma monarquia absolutista, a qual era dependente de uma enorme aristocracia militar e baseada na posse da terra, uma burocracia onipotente, um extenso e piedoso clero e uma massa de camponeses consistindo em setenta e cinco milhões de almas [...]. (p. 27).

Assim, como almas, é que eram conhecidos na Rússia de outrora os trabalhadores camponeses, celebrenemente imortalizados na obra literária *Almas Mortas*, de Gogol (2003). A propósito, tal quadro de extrema discrepância e

desigualdade social será um dos elementos que somarão para que se desencadeiem as primeiras manifestações de insatisfação com o poder autocrático do Tsar.

Economicamente, o país se encontrava em condições de vida feudais, ao menos no que concernia aos camponeses, tendo em vista que estes, também chamados *mujiques*, ainda se encontravam vinculados à terra na qual trabalhavam, fazendo parte de toda a propriedade do aristocrata. Para utilizar as palavras do próprio Voline, “o país atingiu o estágio de um tipo de feudalismo agrário”. (VOLINE, 1975, p. 27). O comércio e a indústria eram pouco desenvolvidos e a própria burguesia era incipiente. A agricultura e a servidão de parte desses setenta e cinco milhões de pessoas compunham, portanto, a fundação econômica do Estado.

Basicamente, a estrutura do tsarismo era composta dos seguintes elementos, conforme Tragtenberg (2007):

1 – A sacrossanta encarnação da autoridade no czar nunca fora limitada explicitamente por mecanismos legais ou instituições, mas pelos costumes e dependência da classe latifundiária e pelo setor militar. 2 – O serviço obrigatório ao Estado, inicialmente aplicado à classe dos latifundiários, estendeu-se a todos os súditos, especialmente durante o século XVIII. 3 – A terra russa era considerada propriedade do czar. 4 – Vinculava-se a idéia de serviço à amplitude ilimitada de ação do Estado, especialmente como criador de todas as associações abrangidas por ele, excluindo a Igreja. 5 – A falta de diferenciação entre as atribuições legislativas, judiciais e administrativas e o desenvolvimento de uma burocracia centralizada correspondia à amplitude de ação do Estado e à extensão do Império. 6 – A intensificação do uso da força e da ação arbitrária da política no âmbito governamental tornara o exército elemento fundamental na política do czar. (p. 18).

E por conta de que o nível cultural da sociedade não era alto, tornava-se ainda mais difícil romper a tradição da obediência, ditada tanto pelo governo tsarista como pela Igreja Ortodoxa russa que, não coincidentemente, controlavam o modelo educacional de base russoniana e individualista da época<sup>8</sup>. Era preciso a emergência

<sup>8</sup> Sobre esta assertiva, temos alguns esclarecimentos a apresentar. Conforme Streck (2004, p. 23), “os intelectuais dessa época – Diderot, Voltaire, Rousseau, entre tantos outros – não são nem portadores da voz do clero nem da nobreza do rei. Eles começam a falar em nome de uma nova categoria social que surge naquele momento histórico: o povo”. Tínhamos, nesse contexto, o surgimento e fortalecimento de um pensamento filosófico (liberal) que passava a estimular o desenvolvimento das potencialidades individuais (também através da educação para todos, já que todos agora integrariam o crescente mercado de trabalho capitalista), necessárias e fundamentais para o desenvolvimento da prática capitalista. Portanto, de acordo com Streck (2004, p. 24), “na educação, é o século em que a responsabilidade pela educação se desloca da igreja para o Estado e se instaura a base de uma plataforma que continua sendo reafirmada em documentos e fóruns: de uma educação para todos”, como colocamos. Vale destacar que por conta de sua obra, Rousseau ocupa um lugar central na pedagogia moderna (pós-Revolução Francesa e Revolução Industrial). A narrativa de formação

de alguma outra forma de organização (que não o Estado tsarista e a Igreja) com o intuito de dar instrução ao povo, principalmente sobre a condição na qual se encontravam, além de inculcar-lhes o espírito da revolta.

Cabe esclarecer, que esse espírito não tinha uma filiação idealista, mas aparece e deve ser entendido como o a revolta que nasce a partir do conhecimento, pelo povo russo, de sua real condição de opressão, miséria e obscuridade.

Este espírito, como bem o explica Wilde (1996), em seu texto *A Alma do Homem sob o Socialismo*, é visto por ele como o motor da história, pois a revolta aguda seguida de ação, em geral, conduz a transformações radicais. Assim também o dizia Camus (2005), conforme podemos ver em seu *O Homem Revoltado*.

Tudo isso, este espírito da revolta, era necessário porque, como expôs Voline (1975, p. 28), “a servidão das massas era a praga do país”. Apesar de a Rússia ter gerado em seu território duas revoltas, a saber, a de Razin, no século XVI, e a de Pugachev, no século XVII, e embora estas tenham criado problemas para o governo tsarista, tais movimentos, segundo este autor anarquista, foram dirigidas contra inimigos imediatos.

Estes inimigos imediatos eram a nobreza ligada à terra, a aristocracia urbana e a administração corrupta. Como cita Voline (1975, p. 28), “não havia uma idéia geral formulada de depor o sistema social em sua totalidade e substituí-lo por um mais equitativo”. Por essa ausência de organização e pela violência, o governo, auxiliado pelo clero, obteve êxito em tornar qualquer movimento de revolta impossível por um longo período de tempo.

Portanto, o primeiro movimento revolucionário voltado diretamente contra o regime dos tsares apareceu, na Rússia, em 1825, não dentre os oprimidos, mas sim das classes privilegiadas. A tensão desse momento histórico, no qual os pais, de uma

---

(*Bildungsroman*) rousseauiana tem no *Emílio* uma de suas expressões mais acabadas e definidas. Simbolicamente, temos neste livro de Rousseau a escolha, por parte dele, de um menino (Emílio), que servirá de paradigma do jovem burguês a ser educado para uma nova sociedade que surgia naquele momento histórico. Cabe destacar que outros títulos de suas obras também mostram a expressão do pensamento individualista (uma das formas expressão da burguesia, inclusive com Goethe, em *Os Sofrimentos do Jovem Werther*, cujo romance é escrito em forma de cartas trocadas entre os personagens – a carta aqui pode ser vista como uma forma de expressão particular, íntima, individual). São eles: *Confissões* e *Os devaneios de um caminhante solitário*. Através dos fatos e experiências vivenciados por Rousseau (visão individual), ele faz de si mesmo objeto de contemplação para formular sua pedagogia para o jovem Emílio deixar seu Estado de natureza (homem) e se tornar civilizado (cidadão). Também é fundamental reiterarmos que tal visão e tal teoria influenciaram Catarina II (1762-1796), a Grande, a ponto desta trocar correspondências com um dos Iluministas, Diderot, e deste ter visitado a Rússia, para conhecê-la pessoalmente. As idéias liberais influenciaram a czarina e compuseram a formação da nascente educação russa.

geração, e os filhos, de outra, se envolviam em embates políticos, sendo estes influenciados pelas idéias liberais, advindas do contato com os textos dos socialistas franceses Saint-Simon e Fourier, que entravam clandestinamente no país, também pode ser percebida e verificada no romance *Pais e Filhos* (1981), de Turgueniev.

Tal revolta, em 1825, se deu em São Petersburgo, ficando conhecida pelo nome de círculo de Petrachevski, contando, inclusive, com a participação do romancista russo Dostoiévski e outros intelectuais da nascente *intelligentsia* russa.

E pelo fato de ter ocorrido no mês de dezembro, seus integrantes vieram a ser conhecidos como “decembristas”. Quase todos pertenciam à nobreza ou às classes privilegiadas, tiveram boa educação e eram sensíveis à visão dolorosa proporcionada pelo povo submetido a um regime injusto e arbitrário, pela ignorância, pobreza e servidão. Desse modo, se opunham à *Weltanschauung*<sup>9</sup> mais conservadora de seus pais.

Os russos das classes mais favorecidas tiveram a oportunidade de ir à França, o que fez com que tivessem a oportunidade de comparar o nível da civilização européia ocidental com o da população russa de outrora. Voline (1975, p. 29) destaca, ao falar dos filhos destes nobres, que “eles retornaram à Rússia com a firme decisão de lutar contra o atrasado sistema político e social que oprimia seus conterrâneos”.

Eram os ventos da mudança soprando a Rússia, que começava a preparar o terreno para a futura revolução social que propunha transformar as vidas dos russos, suas instituições e a conseqüente maneira de lidar com a realidade que os cercava.

Mas tão logo esta revolta foi derrotada pelo Tsar Nicolau I (1825-1855), este aumentou o despotismo e o controle sobre o que acontecia em seus domínios, com o auxílio de um poderoso aparato repressor, a polícia secreta, que inclusive desmantelou a insurreição acima mencionada.

O que realmente dificultava a organização de qualquer movimento era justamente a falta de objetividade, no sentido de lutar contra o regime dos czares, em sua totalidade. Os adversários eram os opressores mais imediatos, os proprietários de terras, os nobres, os funcionários e a polícia, e não o regime em si, na figura do Tsar. Este último era visto como uma espécie de ídolo, principal beneficiário do *statu quo* desse regime, além de principal protetor dos nobres e privilegiados.

---

<sup>9</sup> Conforme o Dicionário Langenscheidts Taschenwörterbuch, *Weltanschauung* é traduzido por ‘concepção/visão do mundo’; ‘mundi-vidência’; ‘filosofia’; ideologia.

Nesse sentido, Voline (1975, p. 31) aponta que “esta “lenda do Tsar” foi a característica central da vida popular russa no século XIX”, e nos alerta de que “falhar em levar isto em conta tornará impossível entender os eventos que se seguem”.

A propósito, tal lenda em torno da figura do Tsar, somente foi posta abaixo em definitivo com o processo de 1917, no qual os russos e o mundo puderam testemunhar a queda de todas as antigas instituições e a posterior criação das novas, que reorganizariam suas vidas e seu país.

O reinado de Nicolau I durou de 1825 até 1855, no qual transformou a Rússia num Estado repressivo e burocrático. Em vista das informações obtidas acerca das outras revoluções que chacoalhavam a Europa, “ele empreendeu medidas de extraordinária precaução”, e a “censura prosperou como nunca antes”. (VOLINE, 1975, p. 33). Isso significa dizer que o país foi acentuadamente militarizado, tanto no que diz respeito à vigilância, quanto à disciplina imposta. Não à toa, tal governante era conhecido como “O Feroz”.

A questão, portanto, era a seguinte: a nobreza ligada à terra era mimada por ser o principal suporte do imperador, e explorava impunemente os servos. Além das revoltas, embora não fossem contra o Tsar diretamente, a corrupção, a incompetência e o capricho dos funcionários cresceu de modo insustentável, de maneira que o sistema começava a ruir por dentro, baseado nas contradições que eram engendradas em seu próprio seio.

Conforme as palavras do anarquista Voline (1975, p. 34), “esta situação foi inevitavelmente conduzindo em direção a uma futura decomposição do sistema inteiro”, na qual o Império já estava se tornando um “gigante com pés de barro”.

Assim, foram nestas circunstâncias que se deu a magnífica evolução da jovem classe intelectual, que começou a se formar em meados do século XIX, a partir do contato com autores e com a literatura socialista. Podemos observar que as gerações mais jovens deste período, mais ou menos educadas, professavam idéias avançadas, condenando o absolutismo e a escravidão dos camponeses. E olhar para o Ocidente exerceu uma forte impressão neles.

As ciências naturais e o materialismo exerceram forte impressão nos jovens, naquele contexto. E foi neste período que a literatura russa, tomando sua inspiração dos princípios humanistas, floresceu e exerceu poderosa influência sobre a juventude, que a despeito da censura, burlou-a com sucesso.

Durante as décadas de 1870 e 1880, temos o surgimento dos primeiros grupos socialistas revolucionários na Rússia. E a despeito da repressão, esta não obteve êxito em acalmar a agitação, pois os motivos que provocaram o caos social, político e econômico já estavam há muito instalados.

Em 1854, agravando ainda mais a situação, o Império Russo entra na Guerra da Criméia<sup>10</sup> (1854-1855), o que se configurou numa catástrofe. Como evidencia o anarquista ucraniano Voline (1975, p. 39), “as vicissitudes da guerra factualmente demonstraram a bancarrota do sistema e a real fraqueza do Império. [...] As dores políticas e sociais do Estado foram expostas”, desse modo.

E acerca de toda esta situação que minava os alicerces do enfraquecido Império tsarista, houve consideráveis avanços culturais e tecnológicos no país. De acordo com as palavras de Voline (1975),

guiado por inevitáveis necessidades econômicas, a indústria “nacional” nasceu, simultaneamente deu origem à classe trabalhadora, o “proletariado”. Grandes fábricas foram estabelecidas em muitas cidades. Portos foram abertos. Carvão, ferro e minas de ouro começaram a operar. Redes de transporte foram ampliadas e melhoradas. A primeira estrada de ferro foi construída, conectando São Petersburgo (Leningrado) e Moscou, as duas capitais do imenso país. (p. 40).

Mesmo com este avanço material, o proletariado era incipiente e compunha um pequeno contingente para realizar os projetos industriais de “modernização” do país, que contavam com a participação dos camponeses, liberados sob algumas condições impostas por seus proprietários.

É importante destacarmos o atento pensamento de Voline (1975, p. 41), no sentido de que “a necessidade por trabalhadores confiáveis e regulares foi uma das razões econômicas determinantes, a qual exigiu a abolição da servidão”. Para este pensador, os camponeses compuseram o real proletariado industrial, quando da abolição da servidão, em 1861.

Com este desenvolvimento, mesmo que ainda pequeno em relação à Europa ocidental, houve também avanços no campo cultural, como a criação de escolas

---

<sup>10</sup> A Guerra da Criméia foi um conflito que se estendeu de 1853 a 1856, na península da Criméia (no mar Negro, ao sul da atual Ucrânia), no sul da Rússia e nos Bálcãs. Envolveu de um lado a Rússia e, de outro, uma coalizão integrada pelo Reino Unido, França, Piemonte-Sardenha (na atual Itália), formando a Aliança Anglo-Franco-Sarda, e o Império Turco-Otomano (atual Turquia). Esta coalizão, que contou ainda com o apoio da Áustria, foi formada como reação às pretensões expansionistas russas.

primárias, secundárias e institutos de educação superior. Afinal, o desenvolvimento técnico e econômico do país demandava estabelecimentos educacionais e formação no próprio território.

E com a morte de Nicolau I, seu filho e sucessor Alexandre II (1855-1881) assume o poder num país ansioso por transformações que enfrentassem o descontentamento geral e a pressão de uma crescente intelectualidade, além do medo dos levantes populares.

Dentre as mais importantes ações de Alexandre II, temos a abolição da servidão, em 1861, e o estabelecimento, em 1864, de cortes com júris eleitos, as quais substituíram as antigas cortes compostas de funcionários, além da criação de unidades de auto-administração nas cidades e no campo, com o direito de autogestão em certos domínios da vida pública, no que concerne à saúde, educação e transportes, por exemplo. (VOLINE, 1975, p. 43)

Mas as escolas ainda estavam sob vigilância e controle do governo e o clero igualmente desempenhava um importante papel. Sobre o que representou as mudanças do novo Tsar, podemos afirmar que, “entretanto, a despeito da sua importância em relação à situação anterior, as reformas de Alexandre II foram muito tímidas e incompletas em relação às aspirações de um estrato avançado e às necessidades materiais e morais do país”. (VOLINE, 1975, p. 44).

As reformas não foram seguidas por garantias de certas liberdades e direitos civis, como a liberdade de discurso e imprensa e o direito de reunião e associação. Mas, como a História nos mostrou, nesse sentido, nada foi alterado. Enquanto a emergente classe trabalhadora não tinha direito algum garantido, na prática, a nobreza, os proprietários de terras e a burguesia eram ainda as classes dominantes. Nesse intuito afirma Voline (1975, p. 44) que, “acima de tudo, o regime absolutista permaneceu intacto”, em sua essência.

Somente o mínimo foi concedido para se evitar uma catástrofe iminente, diante da massa revolta, já que as liberdades de manifestação e reunião estavam impedidas, tornando impossível qualquer crítica, atividade social ou mesmo circulação de idéias.

Neste período, surgiram muitos grupos clandestinos de luta política contra o regime tsarista, além da formação de um vasto movimento da juventude intelectual russa, para esclarecer as massas de trabalhadores e camponeses. Entre 1860 e 1870,

temos a presença de ações contra funcionários do regime e atentados para assassinar vários altos oficiais do governo.

A juventude socialista, então, conclui que a força da “lenda do Tsar” e sua pessoa tinham de ser derrubadas definitivamente. Isto veio a ocorrer por conta do planejamento do grupo *Narodnaya Volya* (Vontade Popular), que executou o Tsar através de duas bombas atiradas contra a carruagem imperial, em primeiro de março de 1881.

O assassinato não teve, por parte do povo, que mal sabia ler, o efeito esperado. A lenda do Tsar ainda permanecia intacta. Logo, Alexandre III (1881-1894), o filho mais velho do imperador assassinado, assume imediatamente o poder.

Os líderes do grupo *Narodnaya Volya* foram encontrados, presos, julgados e mortos. Imediatamente o novo Tsar toma atitudes extremamente reacionárias, considerando as reformas feitas por seu pai como excessivas, infelizes e perigosas, enfim, um deplorável engano. É interessante percebermos que, a partir de sua visão de classe, o Tsar não considerava o caráter opressivo do regime de seu pai e o sofrimento do povo a ele submetido.

Portanto, “o Estado burocrático e repressivo obteve de volta os seus direitos. Cada movimento, cada expressão de pensamento liberal, foi abafado”. (VOLUME, 1975, p. 49).

Diante deste quadro de retrocesso, o ressurgimento das atividades de luta era somente uma questão de tempo. E o mais importante passo naquele momento foi o aparecimento do marxismo, contribuindo para a considerável mudança do movimento revolucionário russo. Sendo assim, Voline (1975, p. 51) afirma que, “como é sabido, o Marxismo expressou uma nova concepção de luta social: uma concepção a qual levou a um programa concreto de ação revolucionária e, na Europa ocidental, a um partido político da classe trabalhadora, chamado Partido Social-Democrata”.

As idéias socialistas de Lassalle e Saint-Simon entravam na Rússia, clandestinamente, e lá eram estudadas e pregadas. Outro ponto a ser destacado, foi a relevância das publicações de cunho socialista presentes no país, como destaca Voline (1975, p. 51), ao afirmar que “mais de uma geração de russos receberam a sua educação a partir desses jornais, completando esta educação pela leitura de todos os tipos de publicações clandestinas”.

É importante notar que Voline destaca a relevância da ideologia marxista, pois apesar desta se basear exclusivamente na ação organizada do proletariado, substituiu a relativa falta de organização dos círculos conspiracionais anteriores.

De fato, no governo de Alexandre III, um grande desenvolvimento industrial e tecnológico tomou conta do país. E também uma considerável massa de camponeses miseráveis teve que abandonar suas porções de terra, buscando trabalho e ganhos adicionais no inverno.

Como corrobora o anarquista Voline (1975, p. 52), “o desenvolvimento industrial e o crescente padrão de vida, em geral, requereu pessoas educadas em todas as áreas, profissionais, técnicos e trabalhadores habilitados”. Portanto, o crescimento do proletariado industrial, do qual os marxistas dependiam, juntamente com a difusão do ideário destes, compuseram os elementos básicos que agora determinavam a nova situação.

Assim sendo, vemos mais delineado o antagonismo de forças que compunham o quadro de lutas dentro do agonizante Império Russo. Conforme o relato de Voline (1975),

rumo ao fim do século, duas forças evidentes se confrontavam irreconciliavelmente. Uma era a antiga força de reação, a qual consistia de classes altamente privilegiadas que se reuniam em torno do trono: a nobreza, a burocracia, a casta militar, o alto clero e a burguesia nascente. A outra era a jovem força revolucionária, a qual, em 1890-1900, consistiu principalmente de uma massa de estudantes, a qual já havia iniciado o recrutamento de jovens trabalhadores nas cidades e regiões industriais. (p. 53).

A propósito desta luta, temos por parte de uma corrente revolucionária com tendência marxista, em 1898, a criação do Partido Social-Democrata Russo dos Trabalhadores. Também vemos a ascensão de um terceiro grupo, o dos professores universitários, escritores e profissionais liberais que, embora estivessem agindo de modo secreto e prudente, representavam o despertar de um tímido movimento liberal.

Em 1894, o Imperador Alexandre III morre e seu lugar é ocupado por Nicolau II (1894-1917), o último da dinastia Romanov a governar o Império Russo, como veremos. Esperava-se uma abertura por parte deste novo governante, frente ao quadro político de instabilidade e revoltas contra a autocracia, mas, “pelo contrário, ao invés de reconhecer as aspirações da sociedade, o regime absolutista decidiu manter-se por todos os meios possíveis e suprimir não apenas todos os movimentos

revolucionários, mas também qualquer expressão de oposição”. (VOLUME, 1975, p. 55).

Mas no que tangia ao desenvolvimento econômico do país, este crescia a passos largos, sobretudo entre 1900 e 1905. Petróleo, carvão e metais eram extraídos e produzidos em grande escala, tal como em outros países europeus. Complexos industriais inteiros foram criados ou aumentados. Os meios de transporte para o escoamento da produção foram ampliados e modernizados, como não poderia deixar de ser. Também cabe enfatizar, que os lucros oriundos destas atividades se restringiam às classes dominantes, restando muito pouco aos trabalhadores operários.

O desenvolvimento industrial também trouxe rápidos avanços culturais, já que era necessário dar uma mínima instrução que fosse, aos operários, para que estes pudessem operar equipamentos e executar funções específicas. Nesse sentido, a educação dos adultos também progrediu rapidamente, mas para atender aos interesses da crescente modernização, do governo autocrático, do clero russo e da nascente burguesia.

A educação primária era livre de pagamento e não compulsória. O número de escolas primárias nas cidades e no campo cresceu rapidamente e, em 1905, havia em torno de trinta universidades e escolas de ensino superior, para homens e mulheres. As escolas primárias estavam sob vigilância e controle do Estado, que impôs o catecismo e a educação religiosa como parte do conteúdo. Os filhos de trabalhadores e camponeses eram raros nas escolas de segundo grau e universidades, pois o custo desta formação não era livre de taxas, além de ser cara.

É importante esclarecer que, também, no reinado de Nicolau II,

uma imensa quantidade de panfletos populares, em geral escrito por estudantes ou consistindo de excertos de grandes escritores, apareceu no mercado. Estes panfletos lidavam com todas as ciências e analisavam problemas sociais e políticos num espírito muito progressivo. A censura oficial era impotente diante da inundação de publicações. Os autores e publicadores descobriram numerosas maneiras de enganar a vigilância das autoridades. (VOLUME, 1975, p. 57).

Aqui, portanto, já podemos vislumbrar que o Império ruía por dentro, minado pelas próprias contradições que se engendravam em seu seio e pelo cada vez maior descontentamento popular e do pequeno grupo dos intelectuais com a ordem vigente. Eram os ventos da mudança soprando para os lados da Rússia.

Assim, durante o governo de Nicolau II, “se acrescentarmos a ampla difusão da clandestina literatura revolucionária socialista nos círculos intelectuais e trabalhadores, nós teremos uma boa idéia do vasto movimento de educação e preparação que caracteriza o período entre 1900 e 1905”, conforme verificamos ao observar a história russa. (VOLINE, 1975, p. 57-58).

Se enxergarmos isso, seremos capazes de compreender a extensão e o progressivo caráter dos movimentos revolucionários, cujas aspirações sociais e políticas foram somadas a um notável desenvolvimento moral. Os jovens estavam se libertando de preconceitos religiosos, de nacionalidade e sexuais, sendo que, em alguns aspectos, a vanguarda russa era mais avançada do que aquelas dos países ocidentais.

Mas como ressalta Voline (1975, p. 59), “não obstante, a situação política, econômica e social da população trabalhadora permaneceu imutável”. Enquanto isso, no campo, a pobreza e a insatisfação dos camponeses continuou a crescer, sendo estes tratados como uma verdadeira manada. E para complicar a sua situação, pesava a falta de cultura, de modo geral, que impedia o pleno conhecimento de sua situação de classe oprimida. Além disso, cabe lembrar que a educação primária, totalmente controlada pelo Estado e pela Igreja Ortodoxa era a única a qual os camponeses tinham acesso.

Mas na esteira de todo este processo

era, assim, inevitável que a propaganda e a atividade socialistas e revolucionárias devessem obter certo sucesso. O Marxismo, espalhado clandestinamente, mas energicamente, encontrou numerosos seguidores, principalmente entre estudantes, mas também entre trabalhadores. A influência do Partido Social-Democrata, fundado em 1898, podia ser sentida em muitas cidades e em certas regiões, a despeito do fato deste partido ser ilegal (assim eram todos os outros). (VOLINE, 1975, p. 59).

Por conta dessa crescente onda revolucionária, o empenho do governo contra os militantes cresceu e se tornou brutal e, inclusive, aumentaram os julgamentos políticos, as prisões e os campos de trabalho forçado ficaram lotados.

Mas mesmo com todo o esforço despendido pelas autoridades, após 1900, o movimento revolucionário cresceu consideravelmente. Apesar da vigilância e da repressão, os estudantes, apoiados pelos trabalhadores, organizaram ressonantes

demonstrações em locais públicos. Assim, a revolução começava a tomar as ruas e a ganhar vulto.

Apesar disso, devemos ter em mente que os grupos que receberam influência do movimento intelectual socialista consistiram num número muito pequeno. Como cita Voline (1975),

de fato, consistiu em poucos milhares de intelectuais, principalmente estudantes, e a elite da classe trabalhadora das grandes cidades. O resto da população: uma inumerável massa de camponeses, a maioria dos habitantes da cidade e mesmo a maioria da população trabalhadora estavam ainda fora da fermentação revolucionária, indiferente e mesmo hostil a ela. (p. 60).

Também temos, em 1901, um crescimento da atividade revolucionária, devido à ascensão, ao lado do Partido Social-Democrata, do Partido Socialista-Revolucionário. Os dois partidos diferiam em três pontos fundamentais:

1. Filosoficamente e sociologicamente, o Partido Socialista-Revolucionário discordava da doutrina marxista; 2. Devido ao seu anti-Marxismo, este partido elaborou uma solução diferente para o problema do camponês (o mais importante na Rússia). Enquanto o Partido Social-Democrata, se baseando somente na classe trabalhadora, não contando com as massas camponesas (ele esperava por sua rápida proletarização) e, conseqüentemente, negligenciou a propaganda rural, o Partido Socialista-Revolucionário esperou conquistar as massas camponesas russas para a causa revolucionária e socialista. Este considerou impossível esperar pela proletarização dos camponeses. [...]; 3. Perfeitamente coerente com sua doutrina, o Partido Social-Democrata, contando com a ação das massas, rejeitou toda atividade terrorista e todos os assassinatos políticos, como socialmente inúteis. O Partido Socialista-Revolucionário, por outro lado, viu certa utilidade pública para atentados de assassinato contra altos oficiais tsaristas que fossem excessivamente zelosos ou cruéis. [...]. (VOLINE, 1975, p. 61-63).

Conforme apontamos, agora temos a presença de um novo elemento no cenário político. De acordo com Voline (1975, p. 63), “exceto por estas diferenças, os programas sociais e políticos a curto prazo (“programas mínimos”) dos dois partidos eram quase os mesmos: uma república democrática burguesa a qual pavimentaria o caminho para uma evolução rumo ao socialismo”.

E juntamente com estes dois partidos políticos, havia também um pequeno movimento anarquista, em geral, fraco e desconhecido pela população, constituindo-se em grupos de intelectuais, trabalhadores e camponeses, estes no sul do país. A respeito da literatura anarquista, esta era contrabandeada do exterior, consistindo em

panfletos de Kropotkin (1842-1921), um dos principais nomes e representantes deste movimento na Rússia.

Após 1900, a atividade revolucionária e sua propaganda já alarmavam o governo, sobretudo, porque aquela era recebida abertamente pela população. A postura do governo, para tentar manter o controle, deveria mudar, já que os métodos de defesa e repressão, como vigilância, espionagem, provocação, prisão e *pogroms*<sup>11</sup> se tornaram inadequados para lidar com a insustentável situação de revolta do povo.

O governo, então, passa a querer desviar a atenção das massas em relação aos partidos socialistas e de qualquer outra atividade revolucionária e atraí-la para o seu domínio, de modo a controlar o movimento dos trabalhadores. Como explicita Voline (1975),

era necessário atrair a atenção dos trabalhadores para os organismos do Estado, acalmar as suas suspeitas, interessá-los, lisonjeá-los, seduzi-los e enganá-los, sem que eles se dessem conta disto; era necessário fingir satisfazer suas aspirações, eclipsar os partidos, neutralizar sua propaganda e ir além delas – especialmente com ações concretas. Para ter êxito, o governo seria obrigado a chegar ao ponto de concordar em fazer certas concessões de ordem econômica e social, enquanto constantemente mantinha os trabalhadores a sua mercê, manipulando-os à vontade. (p. 64).

E para dar cabo de tal tarefa, o governo tsarista de Nicolau II precisava ter à disposição homens espertos e habilidosos, que compreendessem a psicologia dos trabalhadores, para lidar com eles e ludibriá-los. Para isso, foram usados dois agentes da polícia secreta política, a *Okhrana* (Guarda), a saber, Zubatov, em Moscou, e o Padre Gapon, em São Petersburgo.

Por isso, Gapon organizou as chamadas Seções de Trabalhadores, as quais estimulou e conduziu pessoalmente, já que era um talentoso agitador e organizador. Mas a partir de 1905, diante da impressão que as massas e os protestos lhe incutiram, Gapon começou a não mais se interessar pelo papel de agente da polícia.

---

<sup>11</sup> Este termo tem origem russa, significando ‘destruição total’, ‘devastação’, ‘massacre’. Também encontramos a seguinte utilização: ‘Na Rússia czarista, agitação ou tumulto de grande violência, dirigidos contra uma comunidade, classe ou minoria’. In: Dicionário Aurélio Eletrônico: Século XXI. Versão 3.0. Novembro de 1999.

### 1.3 1905 – O início do Ensaio Geral da Revolução: um processo *sine die*

No grande movimento de 1905, tanto o governo quanto a polícia não intervieram, acreditando que o Padre estivesse desempenhando seu papel. E quando se deram conta do perigo iminente, não tinham mais o controle ou nem mesmo podiam parar os eventos que se seguiam. Com relação às massas, diante desta aparente impotência, estas se sentiram encorajadas, enquanto seu anseio também crescia.

E em oito de janeiro de 1905 (no calendário antigo), às vésperas da marcha em frente ao Palácio de Inverno, os manifestantes ainda mantinham sua esperança no “Paizinho”, como se o Tsar fosse olhar por estes e seu sofrimento. Mas em nove de janeiro de 1905, a marcha aconteceu, composta de milhares de trabalhadores e suas famílias, que rumaram em direção ao Palácio. As tropas do governo e a polícia atiraram impiedosamente em direção ao mar de gente presente na manifestação, que avançava e protestava nas ruas, não conseguindo sequer recuar.

E, desse modo, “centenas de homens, mulheres e crianças morreram neste dia, na capital. [...] O número de vítimas nunca foi conhecido, mesmo que aproximadamente”. (VOLINE, 1975, p. 83). E, enquanto isso, o Tsar permaneceu em sua residência de verão, próximo de São Petersburgo.

Enfim, o massacre de nove de janeiro de 1905 teve grande repercussão no país, sendo que todos vieram a saber da verdade, da frieza com que o governante russo havia dado as ordens para que suas tropas atirassem em seu próprio povo. A idealização em torno da figura do Tsar havia desaparecido por completo, a partir daquele momento.

Na observância desse falto na história russa, é importante acrescentarmos que um grande paradoxo, o de que “em 1881, alguns revolucionários tinham assassinado o Tsar para eliminar a lenda [em torno da figura deste]. Esta sobreviveu. Vinte e quatro anos mais tarde foi o próprio Tsar quem a eliminou”, conforme vimos. (VOLINE, 1975, p. 86).

E é neste momento histórico que temos o nascimento de um dos mais importantes aspectos da Revolução Russa, a saber, a origem e as primeiras atividades

dos Conselhos do Povo ou *Soviets*<sup>12</sup>. Mas é interessante observarmos o que Voline (1975, p. 89) afirma a respeito do nascimento destes Conselhos, ao esclarecer que “em tudo o que foi escrito até hoje sobre a origem dos *Soviets* – eu não falo apenas de estudos estrangeiros, mas também de documentos russos – há uma ponte a qual o leitor interessado não pode deixar de notar: ninguém ainda foi capaz de determinar precisamente quando, onde ou como o primeiro *soviète* de trabalhadores foi formado”.

Cabe acrescentar que, a despeito de todas as tendências tomarem para a si a honra de ter conduzido o nascimento dos *soviets*, este se deu no seio do povo, como parte do movimento de organização popular.

A esse respeito Voline (1975, p. 90) coloca que “o *Soviète* nasceu espontaneamente, como resultado de um acordo coletivo, no contexto de uma reunião pequena, casual e completamente privada”. Nesse sentido, é importante a compreensão dos eventos históricos do modo como se deram, para não haver anacronismos e erros de interpretação.

O anarquista ucraniano fala com a autoridade de quem esteve envolvido na formação do primeiro *Soviète* de Delegados de Trabalhadores, que ocorreu em São Petersburgo, entre Janeiro e Fevereiro de 1905. Afirma que, quando da publicação do seu livro *A Revolução Desconhecida*, em 1947, provavelmente era a única pessoa que poderia relatar e datar aquele episódio histórico.

O *Soviète* de São Petersburgo foi suprimido no fim do mesmo ano de 1905, reaparecendo no momento decisivo da revolução, em fevereiro de 1917, na agora chamada Petrogrado, quando também foram formados outros em todas as cidades e grandes regiões da Rússia.

Portanto, na história russa, em 1905, vemos o país ser sacudido por uma série de eventos, dos quais podemos também apontar a guerra tsarista contra o Japão, que se tornou insustentável e culminou com a derrota russa, além de expressar a lógica do cambaleante regime imperial que governava o país. Um grande sentimento de raiva e revolta emerge contra a incompetência das autoridades e a agitação se espalha por todo o território.

---

<sup>12</sup> Designação comum a conselhos integrados por delegados operários, camponeses e soldados, aparecidos na Rússia pela primeira vez na Revolução de 1905, e que, com a Revolução de Outubro de 1917, passaram a ser um órgão deliberativo daquele país. *In*: Dicionário Aurélio Eletrônico: Século XXI. Versão 3.0. Novembro de 1999.

O governo, em contrapartida, silenciou-se. Nessa contextura, “tomando vantagem da situação, os círculos liberais e revolucionários iniciaram uma violenta campanha contra o regime. Sem pedir por autorização, o povo praticou liberdade de discurso e de imprensa. Foi uma verdadeira conquista de “liberdades políticas””. (VOLINE, 1975, p. 103). Esta era a tônica do momento.

De acordo o pensador anarquista, reforçando o que afirmamos sobre tais liberdades,

em agosto de 1905, cedendo a várias pressões, o imperador finalmente decidiu reconhecer, *post factum* – e sem necessidade de dizer, hipocritamente – certas “liberdades”. Ele também prometeu reunir uma Assembléia Nacional representativa (“Duma”) com direitos restritos e na base de procedimentos eleitorais extremamente estreitos. (VOLINE, 1975, p. 104).

Mas esta tentativa de Assembléia nem mesmo chegou a sair do papel e, para completar, em outubro de 1905, houve uma greve geral que paralisou o país todo, como prelúdio para uma revolução final. Esta foi menos espontânea e mais friamente organizada do que aquela ocorrida em fevereiro do mesmo ano, mas atingiu seu objetivo de suspender todas as atividades no território russo.

Em outubro de 1905, o Tsar publica um manifesto concedendo liberdades políticas e prometendo reunir, tão logo quanto possível, um tipo de conselho representativo, a saber, a “Duma<sup>13</sup>” estatal que, de acordo com o documento, foi convocada para auxiliar o governo.

Em suma, era uma promessa vaga de regime constitucional, levada a cabo pelo Império. Mas esta medida do governo tsarista não sinalizava para a elaboração de uma Constituição, já que seus objetivos eram:

1 – Produzir um efeito no exterior; dar a impressão de que a Revolução foi derrotada, de que o governo retomou o domínio sobre a situação e, assim, influenciar a opinião pública, particularmente a opinião dos círculos financeiros franceses, assim como reavivar as negociações de empréstimos; 2 – Enganar as massas, acalmá-las, e trancar o caminho rumo à Revolução. (VOLINE, 1975, p. 106).

De fato, o que ocorreu foi o fim da greve e o adiamento do processo de ruptura revolucionária. O povo estava descontente e os financiadores estrangeiros

alegres. Isso traria uma sobrevida ao Império Russo, tendo em vista que o empréstimo para a reconstrução econômica do país acaba por vir, dos franceses.

Logo, as massas deveriam ser esclarecidas pelos revolucionários de que o Manifesto foi visto simplesmente como manobra política por parte do governo para conseguir sustentar a si e aos seus objetivos políticos e financeiros, tanto dentro de seu território quanto no exterior.

Neste meio tempo, as liberdades concedidas pelo Tsar ao povo foram suprimidas, pois

o governo de novo tornou a imprensa revolucionária ilegal, restabeleceu a censura, procedeu fazendo prisões em massa, liquidou todas as organizações de trabalhadores ou revolucionárias dentro de seu alcance, suprimiu o *Soviete*, encarcerou Nossar e Trotsky e despachou tropas para o propósito de purgar regiões onde levantes maiores tiveram lugar e para infligir punições exemplares. (VOLINE, 1975, p. 107).

Embora as revoluções que se seguiram tenham sucumbido, desempenharam um preponderante papel, pois prepararam o terreno para ações posteriores, além de deixarem marcas indeléveis na vida de todo o país e na mentalidade da população.

O governo, então, convoca eleição para a Duma, no inverno de 1906 e, apesar da aparente liberdade de propaganda eleitoral para os partidos de esquerda, o discurso e a imprensa ainda permaneciam amordaçados, além das organizações de trabalhadores, que ainda eram proibidas.

Mas o governo não tinha a Duma como uma instituição criada para se voltar contra o absolutismo dos governantes. A esse respeito, “na visão do governo, a Duma era para ser não mais do que um órgão auxiliar, puramente consultivo e subordinado, bom para ajudar as autoridades em algumas de suas tarefas”, aponta Voline. (1975, p. 110).

Até porque, a partir da observação do que ocorria, Voline (1975, p.110) afirma “que até os eventos de 1905, havia na Rússia apenas dois partidos políticos, ambos clandestinos e mais revolucionários do que literalmente “políticos”. Estes eram o Partido Social-Democrata e o Partido Socialista-Revolucionário”.

Tais partidos representavam principalmente as massas de camponeses e trabalhadores, assim como o estrato dos intelectuais. Aliás, era um fato

---

<sup>13</sup> Assembléia dos representantes do povo, na Rússia czarista. *In*: Dicionário Aurélio Eletrônico: Século XXI. Versão 3.0. Novembro de 1999.

completamente novo na vida russa, precisamente, a formação e a legalidade de diferentes partidos políticos no conturbado cenário de outrora.

Mas é fundamental destacarmos que, em 1903, ocorre um racha dentro do Partido Social-Democrata Russo. Os social-democratas que apoiavam Lênin compunham a maioria, o que os tornou conhecidos como bolcheviques (derivado da palavra *bolchistvo*, “maioria”, em russo). A outra ala, portanto, ficou conhecida como menchevique (de *menchistvo*, “minoria”).

E vale acrescentar que após a vitória revolucionária de outubro de 1917, os bolcheviques assumiram o nome de Partido Comunista, enquanto que os mencheviques do Partido Social-Democrata foram declarados contra-revolucionários pelo governo e inimigos do processo de mudança.

Outro racha também aconteceu dentro do Partido Socialista-Revolucionário, sendo um grupo de direita e outro mais radical, de esquerda, que queria a revolução imediata e a supressão do sistema capitalista para se estabelecer o socialismo.

Mas de qualquer forma, à época da revolução de 1905, “[...] a influência prática dessas duas correntes dissidentes (Bolchevismo e Socialismo-Revolucionário de ala-esquerda) era insignificante”. (VOLINE, 1975, p. 114). Pouco depois, vemos surgir neste cenário uma terceira tendência, os Maximalistas, que rejeitavam o programa mínimo proposto pela ala esquerda, colocando o seu programa máximo para a realização completa do socialismo. Os Maximalistas não chegaram a formar um partido político, e como as suas idéias eram muito próximas do anarquismo, consideravam possível passarem diretamente a uma sociedade completamente anarquista.

Ao contrário do que geralmente se interpreta, as concepções anarquistas e sindicalistas, naquele momento, eram quase que desconhecidas na Rússia. Tanto que os assim chamados pais do anarquismo, Bakunin (1814-1876) e Kropotkin (1842-1921), se tornaram anarquistas e produziram seus escritos no exterior, que entravam na Rússia de forma clandestina e em pequenas quantidades. O sindicalismo era igualmente desconhecido, pelo fato de não haver um movimento de trabalhadores anterior à Revolução de 1917.

Mas devido a sua experiência revolucionária, Voline (1975, p. 116) nos chama a atenção para a importância deste Ensaio Geral da Revolução, dizendo: “Vamos nos voltar para as conseqüências, os efeitos psicológicos de 1905. Sua importância para o futuro foi maior do que aquela de realizações concretas pouco

imediatas”. Isto principalmente porque a lenda do Tsar (em torno de sua figura emblemática para o povo russo) havia caído por terra e as massas estavam tomando conhecimento da verdadeira natureza do regime e da urgência da busca por rupturas que trouxessem consigo uma nova forma de vida, não mais sob o julgo da fome, da exploração e da ignorância.

Nesse sentido, para o anarquista ucraniano, duas vitórias capitais para uma eventual transformação revolucionária foram a instauração da Duma e a real compreensão do que assolava as massas (do regime tsarista como um todo, incluso a figura do próprio Tsar), o que preparou terreno para a próxima revolução, a de Outubro de 1917. Cabe ainda destacar que, até 1905, ainda não tinha sido criada uma organização de luta dos trabalhadores ou sindical, o que lhes custaria muitos anos de batalhas até a ruptura e colapso total do regime absolutista, em 1917.

E esta última questão implica em discussões políticas profundas, tendo em vista que, a partir de sua visão como anarquista, Voline (1975, p. 117) afirma que a falta de um movimento de trabalhadores e de uma real organização (não no sentido visto pelo viés bolchevique, que depende do Partido e para o qual as massas são um apêndice) destes, abriria portas para a futura dominação de alguém ou de algum partido político a expensas da real causa dos trabalhadores, ou seja, sua completa emancipação, como abordaremos mais detalhadamente ao longo do presente trabalho. Nesse sentido, chega a afirmar que “o leitor verá, de fato, mais tarde que o enorme peso desta “responsabilidade” [a dominação por parte de um partido político] estaria sendo fatal para a revolução de 1917: no final, estaria esmagando a revolução”. (VOLINE, 1975, p. 117).

#### **1.4 A Revolução de 1917 desponta no horizonte**

No que tange ao período exato de doze anos, entre 1905 e 1917, que marcou o interlúdio entre as duas revoluções, podemos afirmar que tal espaço temporal “não acrescentou nada saliente de um ponto de vista revolucionário. Ao contrário, a reação floresceu ao longo do tempo”. (VOLINE, 1975, p. 119).

Tanto que o destino da Duma foi o evento com maior repercussão neste vasto período. Sua atuação se iniciou em 1906, em São Petersburgo, e como não poderia deixar de ser, acompanhado de imenso entusiasmo popular, devido ao

contexto de sua constituição, como já apontado. Apesar das manipulações governistas, a Duma se volta contra o governo, já que florescem as hostilidades entre este e o Parlamento.

Por conta da situação política e social estar saindo do controle das mãos de ferro do governo, juntamente com a própria Duma, esta foi dissolvida no verão de 1906. O Tsar Nicolau II sabia que se os deputados reagissem, seriam tomados por revolucionários e provocariam uma reação violenta por parte do governante. Portanto, o país continuou, neste período, relativamente calmo, exceto por uma série de assassinatos políticos e revoltas isoladas.

A burguesia, vendo-se fraca, assim como as massas de trabalhadores e seus partidos, não se sentiam prontos para empreender uma revolução. Mesmo com a dissolução, o decreto imperial não suprimia a Duma, mas anunciava novas eleições num futuro próximo, com novas regras, que permitissem um maior grau de controle sobre o que viria a ser a segunda Duma.

Esta era mais moderada em suas ações, mas mesmo assim, era ainda assaz revolucionária para o governo, com seus inúmeros deputados da ala-esquerda, o que a conduziu para uma nova dissolução e à significativa modificação das leis eleitorais. Conseqüentemente, uma terceira e, finalmente, uma quarta Duma foram formadas. Esta última, tanto no que concerne a reformas quanto a leis em benefício dos oprimidos, nada realizou, o que mostrava a sua existência figurativa e estéril.

Mas todas essas questões serviram como uma forma de instrução para as massas, que permaneciam carentes de pão e também de consciência acerca de sua condição e de quem era o real adversário com o qual tinham de lutar, sobre o papel delas e das tarefas a serem cumpridas em favor da transformação de uma sociedade inteira. Por isso, os movimentos anteriores foram “[...] uma longa e fértil “lição experimental”, a única possível na ausência de outros meios de educação social e política”. (VOLINE, 1975, p. 123). Inclusive tal aspecto levantado por Voline, acerca da formação de uma consciência socialista, será extremamente frutífero para as discussões que pretendemos apontar e abordar em nosso trabalho.

Partindo do que foi exposto até o presente momento, constatamos o desenvolvimento de dois processos socialmente antagônicos, a saber, a deterioração do regime absolutista e a cada vez mais acelerada tomada de consciência pelas massas. Profundas mudanças na psicologia das massas populares tomavam lugar no cenário da disputa política, enquanto a infra-estrutura se exauria.

A arrogância e a indiferença de Nicolau II e de seus ministros e funcionários eram escrachantes, a ponto de que a revolução violenta e decisiva tornou-se inevitável. O ímpeto necessário e as armas faltantes vieram com a guerra de 1914, a Primeira Guerra Mundial, que finda por exaurir o Império Russo e fornecer-lhes o substrato para as transformações.

Num primeiro momento, a guerra desperta uma série de sentimentos nacionalistas, mas torna-se cara ao povo russo, tanto pelos gastos militares quanto pelas perdas humanas. Nesta tessitura, a revolta de fevereiro de 1917 irrompe.

Alguns eventos que se passaram nos dias 24 e 25 de fevereiro, nos quais os trabalhadores, com o apoio popular, foram às ruas de Petrogrado (hoje São Petersburgo) protestar, também trouxe a adesão de parte das tropas do governo. O ápice para a revolta popular foi a dissolução da Duma (a Quarta) pelo governo, na manhã de 26 de fevereiro de 1917.

Era o sinal para uma ação decisiva. Os gritos de Abaixo o Tsarismo! e Longa vida à Revolução! tomavam conta das ruas da cidade. O combate entre os insurgentes e as forças governistas durou todo o dia 26, com perdas de ambos os lados. Enquanto isso, Nicolau II permanecia no *front* de batalha, porém avisado de todos os acontecimentos que se sucediam. Neste ínterim, a Duma resolve manter sua posição e não se curva diante da ordem de dissolução dada pelo decreto do Tsar.

O governo envia para São Petersburgo dois regimentos de Cavalaria que findam por se voltar contra a polícia, ajudando a população a tomar pontos estratégicos da cidade e se colocando à disposição da Duma. O Governo não dispunha de mais tropas nas proximidades de Petrogrado. Podemos, portanto, afirmar que, *a priori* (em relação à vitória de Outubro), a revolução havia triunfado.

Logo em seguida, “um governo provisório, composto por membros influentes da Duma, foi formado e ardentemente aclamado pelo povo”. (VOLINE, 1975, p. 136). Após negociações com membros da Duma e militares que aderiram à revolução, o Tsar Nicolau II abdica de seu trono, no dia 2 de março. O governo provisório indica para assumir o trono o irmão do ex-Imperador, Mikhail, que recusa, alegando que o país estaria melhor nas mãos de uma Assembléia Constituinte convocada.

E enquanto esta não assumia, o governo provisório se torna a autoridade oficial. Era o fim do Primeiro Ato da tomada do poder. Vale lembrar que, segundo Voline (1975) e os fatos decorridos desta vitória popular,

uma vez mais, a ação das massas foi espontânea, logicamente num clímax de um longo período de experiência concreta e preparação moral. Esta ação não foi nem organizada nem guiada por nenhum partido político. Apoiada pelo povo armado – o Exército – ela foi vitoriosa. O elemento de organização teve de ser introduzido – e foi introduzido – imediatamente depois. (p. 136).

Tanto a espontaneidade como a organização política posterior deveram-se a que

em todo caso, por causa da repressão, todas as organizações centrais dos partidos políticos de esquerda, assim como seus líderes, estavam, ao tempo da Revolução, longe da Rússia. Martov, do Partido Social-Democrata, Tchernoff, do Partido Social-Revolucionário, Lênin, Trotsky, Lunacharsky, Losovsky, Rykov, Bukharin, *et al.*, estavam todos vivendo no exterior. Não foi antes da Revolução de Fevereiro que eles retornaram à Rússia. (VOLINE, 1975, p. 136-137).

Após tais considerações, nos ateremos, por um momento, à composição da Duma, a saber, burguesa e conservadora, cujos membros (o Príncipe Lvov, Gutchkov, Milioukov e outros, à exceção de Kerensky) pertenciam quase todos, politicamente, ao Partido Democrata Constitucional e, economicamente, às classes privilegiadas.

Sua intenção era, enquanto governo provisório, restaurar a ordem para, pacificamente, convocar a Assembléia Constituinte, que estabeleceria as leis, o aparente novo regime político e a aparente nova forma de governo. Isto, numa visão geral, fazia do país uma monarquia constitucional, ou seja, não trazia grandes diferenças.

Também compunha o contexto político o fato de que “em 1917, os realistas, homens de política, os escritores, os professores, ambos russos e estrangeiros, têm, salvo poucas exceções, supersticiosamente e desdenhosamente falhado em predizer o triunfo do Bolchevismo na Revolução Russa”. (VOLINE, 1975, p. 141).

Tal declaração é importante para percebemos o caráter espontâneo e incontrolável das massas no que concerne a sua dinâmica, a respeito da tomada de decisões e dos termos que seriam levados a cabo e que culminariam, à medida que a roda da história girava, com a tomada do poder na Rússia pelo Partido Bolchevique, em outubro do mesmo movimentado ano de 1917. Este caráter incontrolável, evidentemente, está relacionado com uma perspectiva anarquista, no sentido de que esta vertente do pensamento socialista coloca que não há necessidade de partidos

políticos como forma de representatividade do povo e dos movimentos surgidos em seu seio. O que direcionaria a luta não seria, nesta visão, um partido ou grupo, mas tal capacidade surgiria da autonomia das massas para deliberar e guiar a si própria.

Outro componente infra-estrutural desconsiderado pelo governo foi a exaustão popular com a continuidade da participação russa na guerra. Embora alguns aspectos pudessem ser óbvios, os movimentos e reações não podiam ser previstos. Neste sentido, o destino do governo tsarista, enquanto, na verdade, representação de um Estado burguês, avesso aos interesses populares, estava selado. Isto era fato, tanto em seu propósito quanto em sua atividade.

Isto porque a burguesia e o governo nacionalista (Provisório) insistiam em manter a máquina herdada do regime dos tsares. Mas a questão da terra para os camponeses era um ponto de justiça e não podia esperar mais, assim como a questão do trabalho e dos direitos a ele relacionados, para os operários, entretanto, eram insolúveis dentro da ótica de um governo burguês. Porém, o grande medo do Governo Provisório era de que os *soviets* de trabalhadores ressuscitassem e lhes trouxessem todo aquele caos e desordem novamente.

O *Soviete* de Petrogrado (que surgiu em 1905), em sua atividade e influência moral, era como um segundo governo para o país. Com o apoio da classe trabalhadora, ficava ainda mais poderoso. O governo tinha de negociar sempre com cuidado, pois estava em cima de um barril de pólvora. Segundo Voline (1975, p. 146), o governo tinha de “[...] tolerar seu poderoso rival, e mesmo “flertar” com ele”, afinal, eram frágeis os laços de simpatia existentes entre este, os trabalhadores e o Exército. Mesmo que o governo provisório ousasse insurgir contra os *soviets*, não tinha tropas para cumprir tais ordens. E, além disso, a própria burguesia era incipiente para tal.

Tanto que sessenta dias após a criação do Governo Provisório, no dia 6 de março surge um governo de coalizão, com a participação socialista de Alexander Kerensky<sup>14</sup>. Este governo, calcado nas mesmas bases frágeis do primeiro (distante dos anseios populares de efetiva transformação), vem a desabar. Então, no dia 2 de julho, temos o surgimento de um terceiro governo provisório, composto

---

<sup>14</sup> Foi o segundo e último primeiro-ministro do Governo Provisório Russo, exercendo o cargo entre 21 de julho e 8 de novembro de 1917. Como líder revolucionário desempenhou um papel primordial na queda do regime czarista na Rússia. Foi um dos líderes da Revolução de Fevereiro, mas não pôde evitar a Revolução de Outubro, quando os bolcheviques tomaram o poder.

primariamente por socialistas e com a participação de alguns elementos burgueses. Logo em seguida, vem o quarto, com Kerensky ainda no controle.

A princípio, Kerensky foi amplamente apoiado, mas depois se seguiu a decepção (com relação ao não cumprimento das transformações sociais ligadas à revolução, havendo, ao contrário medidas reformistas), como demonstra a crítica anarquista de Voline (1975), pois

[...] ao invés de entender a necessidade histórica e escolher o momento preciso para ir adiante e finalmente cumprir o seu real programa, tornam-se prisioneiros do seu bastardo programa “mínimo”, o qual, categoricamente, requereu uma luta por uma república democrática burguesa. Ao invés de se colocarem candidamente à serviço das massas trabalhadoras e de sua emancipação, os Socialistas e Kerensky, mantidos cativos à sua própria ideologia frouxa, não puderam encontrar nada melhor do que jogar o jogo do capitalismo russo e internacional. (p. 150-151).

Numa análise além da superfície e da aparência de todos estes eventos relacionados aos Governos Provisórios, no contexto em que foram formados (sem representações populares) e da forma que foram conduzidos (com ações reformistas – social-democratas – ao invés de serem totalmente transformadoras) pelos que os dirigiam, não era de se esperar que as medidas tomadas fossem nada mais e nada menos do que reacionárias, no sentido de ir contra os êxitos populares no processo revolucionário.

Mas de acordo com a assertiva de Voline (1975),

dois meses bastaram para fazer a popularidade de Kerensky cair ao chão, especialmente entre os trabalhadores industriais e os soldados, os quais acabavam por zombar de seus discursos. Eles queriam feitos, feitos de paz e de revolução social. Eles também queriam a rápida convocação de uma Assembléia Constituinte. A obstinação com a qual todos os regimes provisórios retardaram a convocação foi uma das razões de sua impopularidade. Os Bolcheviques tiraram vantagem disto, prometendo, entre outras coisas, a convocação da Assembléia assim que eles tomassem o poder. (p. 151).

Tais acontecimentos também precipitam a queda de Kerensky e, nesta torrente de eventos, o Partido Bolchevique reúne forças e uma poderosa organização de propaganda e ação política, através de oradores e panfletos, advogando a imediata cessação da guerra e o prosseguimento da revolução.

Este partido divulgava suas idéias revolucionárias e sociais e repetia sua promessa de convocar uma Assembléia Constituinte para resolver todos os problemas que assolavam o povo se lhe fosse dado poder. Para Voline (1975),

Crescentemente ouvido e seguido pelos trabalhadores intelectuais, as massas trabalhadoras da indústria e o Exército, multiplicando com precipitada rapidez, o número de seus aderentes, e assim penetrando em todas as fábricas e empresas, o Partido Bolchevique já havia recrutado, em junho de 1917, uma imponente força de militantes, agitadores, propagandistas, escritores, organizadores e homens de ação. E tinha como sua cabeça um corajoso comitê central dirigido por Lênin. (p. 152).

E para consolidar ainda mais a influência bolchevique, na eleição de delegados para os *soviets*, os comitês de fábricas e os comitês de soldados, aqueles conseguiram uma esmagadora vitória sobre os socialistas moderados, o que permitiu que obtivessem total controle de toda a classe trabalhadora e da atividade revolucionária e, com o apoio dos socialistas revolucionários, igualmente ganharam a incondicional simpatia dos camponeses. Os bolcheviques tinham toda a condição de preparar um ataque que os favorecesse na tomada do poder e controle da revolução.

Em outubro, concretiza-se a Revolução organizada pelo Partido Bolchevique, com bases revolucionárias, diferindo do quadro anterior, que mostrava uma revolução burguesa apoiada politicamente em um socialismo democrático e moderado. A respeito da tomada do poder pelo Partido Bolchevique, Voline (1975) considera que

[...] era natural e lógico que, após a falha de todos os governos moderados e partidos políticos, as massas trabalhadoras deveriam se voltar para o último partido restante, o único que olhava em direção a uma revolução social sem medo, o único que prometeu, se lhe fosse dado poder, uma rápida e feliz solução para todos os problemas existentes [...]. (p. 156).

E vale lembrar que neste momento, o movimento anarquista ainda não era forte e representativo o suficiente para exercer profunda influência sobre as massas, além do fato de a burguesia (pequena) e a classe trabalhadora (numericamente, em relação aos camponeses) serem fracas, sendo esta última desorganizada e inexperiente.

Mas o próprio Voline (1975), partindo de sua concepção anarquista de revolução no âmbito social e político, afirma que, em geral, se confunde “poder”

com “administração”, no que tange à suposta incapacidade das massas de se organizarem *per se* e de criar uma administração efetiva no que concerne à solução de suas reivindicações, Para este autor, a administração é passível de existir em qualquer sociedade, enquanto que o “poder político nunca deu ao povo nada além de infortúnios, guerras, pobreza, estagnação”, isto dito no sentido do poder gerido pelo Estado, seja este capitalista ou socialista. (VOLINE, 1975, p. 160).

De qualquer modo, o Partido Bolchevique estava em condições de se servir de duas forças consideráveis, a saber, a confiança das massas e o Exército. O caminho estava aberto para a batalha final contra o que restava do antigo governo provisório.

Como elucida Voline (1975),

tendo reconhecido a extrema fraqueza do governo de Kerensky, ganho a simpatia da esmagadora maioria das massas trabalhadoras e tendo se assegurado do apoio ativo da frota de Kronstadt – sempre a vanguarda da Revolução – e a maioria das tropas de Petrogrado, o Comitê Central do Partido Bolchevique fixou a insurreição para o dia 25 de outubro. O Congresso Panrusso dos Soviotes foi convocado para o mesmo dia. (p. 163).

E na tarde de 25 de outubro de 1917, a Revolução irrompeu de fato. E tanto em Moscou como em outras cidades, a vitória só foi obtida mediante intensas lutas, enquanto que no campo, havia calma e indiferença. Podemos afirmar que, “entretanto, em muitas regiões, notavelmente no Leste e na Rússia Central, a vitória dos Bolcheviques não foi completa. Movimentos contra-revolucionários logo apareceram. Estes se consolidaram, ganharam poder e levaram a uma guerra civil, a qual durou até o final de 1921”. (VOLINE, 1975, p. 166).

Cabe lembrar que os anarquistas, que lutaram ao lado dos comunistas na Revolução Russa, foram taxados de contra-revolucionários e traidores da causa socialista, pela ótica dos vencedores<sup>15</sup>, após estes tomarem o poder e se consolidarem nele. Podemos ver esses episódios detalhadamente narrados no livro *Os soviotes traídos pelos bolcheviques* (2007), de Rudolph Rocker. Tal fato é reconhecido mesmo por um bolchevique, Serge (1987, p. 143), que se reporta aos eventos de Kronstadt e a posterior traição em relação ao apoio anarquista, afirmando: “eu seguia

<sup>15</sup> Temos de esclarecer que também houve, após a Revolução de Outubro, uma disputa dos comunistas para eliminar os anarquistas da participação no poder, pelas diferenças ideológicas com relação à destruição do Estado, por parte destes, o que não era aceito pelos comunistas.

de perto o drama do anarquismo, que iria atingir, com o levante de Kronchtadt<sup>16</sup>, uma importância histórica”.

Ainda acerca desta questão, sobre o fato de Lênin e Trotski não terem levado a cabo a idéia de reconhecimento dos anarquistas e de seu movimento, Serge (1987, p. 143) expressa sua opinião, de que “teria sido justo, hábil, e talvez essa largueza de visão tivesse poupado à revolução a tragédia para a qual nos encaminhávamos”. Cabe, portanto, apontarmos alguns antagonismos envolvendo o processo revolucionário russo.

Nesse sentido, afirmamos que os acontecimentos que envolvem a Revolução Russa não são lineares, como podemos perceber pelos eventos históricos na Ucrânia e na própria Rússia. Como em qualquer outro conflito de grande monta, a tomada de poder por grupos revolucionários e sua consolidação nele constitui um processo complexo, com idas e vindas, como veremos.

Podemos ainda encontrar um exemplo no relato de Tragtenberg (2007, p. 88), ao expor o caso da Ucrânia, terra de Makarenko, onde se desenvolveu “[...] uma revolução socialista cujos princípios fundam-se na auto-organização dos camponeses, na autogestão econômica e social e na formação de milícias para enfrentar os generais czaristas que pretendiam na Ucrânia destruir a revolução socialista e restabelecer o antigo regime”, portanto, diferindo em táticas se comparados com os revolucionários de Moscou e São Petersburgo, conduzidos pelo Partido Bolchevique.

Naquela ocasião, no sul da Ucrânia, como aponta Tragtenberg (2007, p. 88), os bolcheviques “[...] só triunfaram a 26 de novembro de 1920. É que na Ucrânia ocorrera uma revolução social conhecida como *makhnovstchina*, liderada por um camponês, Nestor Makhno”, que lutou ao lado dos bolcheviques para expulsar os cossacos brancos<sup>17</sup> e as tropas estrangeiras<sup>18</sup> que vieram na tentativa de salvar o regime tsarista.

---

<sup>16</sup> Optamos por manter as diferentes grafias encontradas, conforme aparecem nas fontes consultadas.

<sup>17</sup> Cossacos brancos, Exército Branco ou Guarda Branca eram os nomes dados a algumas das forças russas, tanto políticas quanto militares, que se opuseram aos Bolcheviques após a Revolução Russa de Outubro de 1917 e que lutaram contra o Exército Vermelho, durante a Guerra Civil Russa de 1918 a 1921. Cabe esclarecer que a denominação Branco também tem dois significados, a saber, a de se opor aos Vermelhos (o Exército Vermelho revolucionário que apoiava o Comunismo); e a de ter associações com a monarquia, visto que, historicamente, cada Czar era solenemente chamado de Czar Branco, além do ideal monarquista durante a Guerra Civil ser conhecido como a Idéia Branca.

<sup>18</sup> Compostas por soldados do Império Alemão, Império Austro-Húngaro, Bulgária e Império Otomano.

Mas para todos os efeitos, apesar do subsequente período de tormentas, os bolcheviques findam por se estabelecerem no poder e a governar a nova pátria socialista. Porém, é importante para nossos estudos esclarecer que tal governo teria sofrido acusações de violência, de cometimento de atrocidades e assassinatos contra supostos inimigos da Revolução, de realização de prisões políticas em massa, de fortalecimento da opressão através da reformulação da antiga polícia secreta existente desde o período tsarista, de controle dos meios de comunicação, além da capitalização da economia e da criação de uma “elite” em torno do partido, sendo seus membros privilegiados em detrimento do povo.

E todas estas acusações teriam caído sobre os comunistas mesmo no período anterior a Stalin, quando, portanto, Lênin detinha o poder político na União Soviética. A esta elite que mencionamos, o pensador anarquista Rocker (2007, p. 94), em seu livro *Os soviets traídos pelos bolcheviques*, se refere como a “nova comissariocracia”.

### **1.5 O perigo pode residir no seio da própria revolução**

Logo que se estabeleceu no poder, sete meses após Outubro de 1917, Lênin, em maio de 1918, “considerava a economia soviética como uma economia de transição<sup>19</sup>”, segundo Rodrigues e De Fiore (1978, p. 11). A partir das medidas de Lênin para a economia (com base nos ensinamentos marxistas sobre a transformação da base material), podemos perceber como se darão as conseqüências de suas medidas no campo político, que virão a tolher a liberdade popular e influir na constituição de um modelo de educação socialista.

Como afirma Lênin (*in* BERTELLI, 1988, p. 251), “o socialismo é inconcebível sem a grande técnica capitalista, baseada nos últimos descobrimentos da ciência moderna”. E em um trecho mais à frente no mesmo texto, Lênin (*in* BERTELLI, 1988, p. 261) diz que “somente são dignos de se chamarem comunistas aqueles que compreendem que é impossível criar ou implantar o socialismo sem aprender com os organizadores dos trustes. Pois o socialismo não é uma fantasia, mas a assimilação e aplicação, pela vanguarda proletária que conquistou o poder, do que foi criado pelos trustes”, numa clara demonstração de aproveitar os

ensinamentos capitalistas para elevar as forças produtivas na Rússia e acelerar o seu crescimento econômico.

Mas cabe lembrar que tal crescimento segundo a organização produtiva capitalista também acaba por implicar no desenvolvimento da indústria armamentista e numa militarização da economia e demais esferas da vida social e política russas, considerando-se os próprios planos soviéticos de realizar a expansão comunista pelo mundo e de garantir os meios para uma luta ideológica (e militar se preciso fosse) contra seus adversários capitalistas (Estados Unidos, Inglaterra e França).

Este reaproveitamento das idéias capitalistas fica evidente e manifesto em outro texto de Lênin, intitulado *Seis temas sobre as tarefas imediatas do poder soviético*, de abril de 1918, no que se refere às medidas destinadas a elevar a disciplina e a produtividade do trabalho. Lênin (*in* BERTELLI, 1988, p. 251), afirma que entre essas medidas figuram “a aplicação do muito que tem de científico e progressista o sistema Taylor”, como podemos perceber no desenvolvimento da indústria militar russa, em detrimento da indústria de modo geral, muito pouco desenvolvida<sup>20</sup>.

Mas seguindo a dinâmica histórica, em junho de 1918, ocorre a Guerra Civil, que dá início ao “comunismo de guerra”, representando o período de aumento do controle do Estado sobre a economia e o fortalecimento do poder bolchevique sobre o aparelho estatal. Tem-se o começo do período de requisições forçadas de cereais, de coletivização das terras e equipamentos agrícolas, o que traz muita miséria, privações e sofrimento para o campo, tendo em vista que a menor parte ficava com quem, de fato, a produzia. Essas medidas foram consideradas necessárias pelo governo soviético porque a economia no campo não cresceu tanto quanto o esperado (e mesmo após as medidas forçadas), inclusive em relação ao crescimento econômico nas áreas urbanas.

Do ponto de vista econômico, esta fase, que durou até 1921, foi desastrosa para a economia soviética, praticamente em ruínas. Como complementam Rodrigues e De Fiore (1978, p. 17), “neste clima, em março de 1921, o Partido Bolchevique

---

<sup>19</sup> De uma economia capitalista para uma economia estruturada dentro dos moldes do modo socialista de organização da produção.

<sup>20</sup> Nossa intenção não é apontar uma relação causal entre o modo de produção capitalista e o método de Taylor, no que diz à associação direta deste com a produção de armas. Mas considerando a própria teoria dialética marxista, os soviéticos se apropriam do conhecimento e dos instrumentos produzidos pela ciência ocidental, utilizando o método de organização da produção idealizado por Taylor para atender as necessidades de seu país.

abandona a idéia da passagem direta para o socialismo e introduz a chamada “Nova Política Econômica” ou simplesmente NEP, descrevendo bem o calor dos acontecimentos daquele momento.

Diante do malogro na tentativa de passar diretamente ao comunismo e estatizar a economia russa, a NEP representava um desenvolvimento controlado do capitalismo, num gesto de reanimação do comércio, da pequena empresa e da economia, através do livre intercâmbio de mercadorias e do lucro e enriquecimentos privados.

Rodrigues e De Fiore (1978, p. 25) destacam, a esse respeito, que “é importante ressaltar que, em Lenin<sup>21</sup>, o termo “capitalismo de Estado” não parece significar “empresas estatais”, mas sim o que os alemães pensavam na época: o capitalismo privado funcionando sob o controle do Estado”. Para evitar erros com relação à compreensão do uso desse termo, é condição *sine qua non* prestarmos tal esclarecimento.

No plano econômico, durante a NEP, medidas foram adotadas com o objetivo de dar à direção do Partido Comunista o controle absoluto de todo o poder. A este respeito afirmamos que, “em março de 1921, o X Congresso do Partido aprovou, por maioria, a resolução apresentada por Lenin sobre a unidade do Partido, proibindo a existência de toda facção (no caso, especificamente, a “Oposição Operária” e a “Centralismo Democrático””, o que incluía prisões, exílios e fuzilamentos. (RODRIGUES; DE FIORE, 1978, p. 27).

É interessante observarmos que Lênin, por conta da herança marxista, se refere ao Estado soviético também como Estado Proletário, em suas obras, em detrimento dos camponeses que não compartilham do mesmo *status*, além do que o proletariado só é visto como ascendendo ao poder “[...] se aceitarmos que o Partido representa a classe, pois ela indica claramente que o poder era exercido pelo Partido e não pelos trabalhadores no seu conjunto”. (RODRIGUES; DE FIORE, 1978, p. 34). Os autores ainda afirmam que na visão de Lênin, “[...] o Partido só representa uma pequena parcela da classe operária e que a “política proletária” do Partido dependia de um pequeno grupo de velhos militantes e não da massa de membros”. (RODRIGUES; DE FIORE, 1978, p. 34-35).

---

<sup>21</sup> Diante das diferentes grafias para o nome de Lênin, optamos por apresentar conforme aparecem originalmente nas obras consultadas.

Observando como a burocracia controlava o Partido e as instituições estatais, podemos questionar se, de fato, tal modelo político e social poderia conduzir à construção de um modelo educacional que emancipasse o indivíduo e o provesse com cultura e senso crítico para participar da construção do país. E isso sem que o indivíduo fosse preso num campo de trabalhos forçados ou terminasse executado pelo aparelho repressor do Estado, materializado e encarnado na polícia secreta.

E, em razão da ruína econômica que assolou a Rússia, nos tempos da NEP, Lênin expõe que o proletariado, por conta desses eventos, cessou de existir enquanto tal, justificando a tomada de decisão em conduzir a ditadura do proletariado por parte do Partido, o que leva, como apontamos, a uma série de arbitrariedades e atrocidades.

Cabe observarmos aqui o fato de esse Partido responder ou não por toda a maioria na Rússia e, mesmo, por todo o proletariado. Se assim o for, se torna complexo tomar e forjar decisões em nome de todo o povo, pois estas mesmas decisões estão ligadas às diretrizes do governo para o modelo educacional a ser adotado. Tais questões são fundamentais para discutirmos temas como autonomia e liberdade, elementos importantes para serem passados como valores no processo de educação de Makarenko e mesmo para a constituição de tais processos pedagógicos.

## **1.6 Administração e burocracia no período leninista**

No que concerne ao Estado Soviético, no plano político e da burocracia, a visão do próprio Lênin está dispersa “[...] ao longo de muitos artigos, resoluções, discursos, intervenções e relatórios em congressos e conferências”. (RODRIGUES; DE FIORE, 1978, p. 33). Ainda segundo tais autores, com relação a Lênin, afirmam que “suas análises, especialmente quando se trata do problema da burocracia, variam de período para período, enquanto explicações diferentes são oferecidas para um mesmo fenômeno, sem preocupação e sistematização”, o que torna esta parte dos seus escritos a mais complexa de ser estudada, pois em “[...] vários níveis se relacionam entre si a “[...] ideologia legitimadora do poder”, a “[...] análise aparentemente desinteressada” e os “[...] objetivos políticos implícitos ou explícitos”. (RODRIGUES; DE FIORE, 1978, p. 33).

Podemos verificar que desde cedo, o problema da burocracia é tema recorrente dos escritos de Lênin e de crítica de outros autores, tais como o anarquista

Rocker (2007, p. 36), ao afirmar que “o que podemos observar hoje [1921] na Rússia é o desmoronamento de um sistema, a declaração de falência do socialismo de Estado em sua mais desencorajadora forma”. Este ainda defende que, “com efeito, é uma característica fundamental de todo poder que aqueles que o detêm busquem por todos os meios conservar o monopólio de sua dominação”, ao se referir ao poder conseguido pelos bolcheviques em 1917<sup>22</sup>. (ROCKER, 2007, p. 37).

Rocker (1956, p. 38), ao analisar a conjunta soviética na época de Lênin, defende que “[...] o socialismo de Estado poderia vir a ser uma saída para a presente crise, mas nunca, seguramente, um meio de libertação social. Pelo contrário, aliás, faria afundar os homens num pantanal de vassalagem dentro do qual se tornaria irrisória toda a dignidade humana”, demarcando, assim, o posicionamento do

<sup>22</sup> Rocker se refere aqui ao poder centralizado nas mãos do Partido Comunista, em detrimento do povo. Essa questão da centralização é muito cara aos anarquistas e em torno da qual se direcionam as críticas aos comunistas. Nessa lógica de que todo poder centralizado é corrompido e corrompível, Bakunin (2003, p. 169) defende que “sobre esta ficção da pseudo-representação do povo e sobre o fato bem real do governo das massas populares por um punhado de privilegiados eleitos e até mesmo não eleitos, por multidões votando sob a coação e ignorando por que votam [...], estão fundadas, em igual medida, a teoria do Estado e a teoria da ditadura denominada revolucionária. Entre a ditadura revolucionária e a centralização estatista, toda a diferença está nas aparências. No fundo, ambas são apenas uma única e mesma forma de governo da maioria pela minoria, em nome da suposta estupidez da primeira e da pretensa inteligência da segunda. É por isso que uma e outra são, no mesmo grau, reacionárias, ambas tendo por efeito consolidar, direta e infalivelmente, os privilégios políticos e econômicos da minoria governante e a escravidão econômica e política das massas populares. Mais adiante, Bakunin (2003, p. 212-213) prossegue com seu pensamento lógico afirmando que “quem diz Estado, diz necessariamente dominação e, em consequência, escravidão; um Estado sem escravidão, declarada ou disfarçada, é inconcebível; eis por que somos inimigos do Estado. O que significa: o proletariado organizado como classe dominante? Significa dizer que estará por inteiro na direção dos negócios públicos? [...] Neste caso, não haverá governo, não haverá Estado, mas, se houver um, haverá governados, haverá escravos. Na teoria marxista, este dilema é resolvido de modo muito simples. Por governo popular, os marxistas entendem o governo do povo por meio de um pequeno número de representantes eleitos pelo povo no sufrágio universal. A eleição, pelo conjunto da nação, dos representantes pretensamente do povo, e dos dirigentes do Estado – o que é a última palavra dos marxistas bem como da escola democrata – é uma mentira que esconde o despotismo da minoria dirigente, mentira ainda mais perigosa por ser apresentada como a expressão da pretensa vontade do povo. Assim, sob qualquer ângulo que se esteja situado para considerar esta questão, chega-se ao mesmo resultado execrável: o governo da imensa maioria das massas populares por uma minoria privilegiada. Esta minoria, porém, dizem os marxistas, compor-se-á de operários. Sim, com certeza, de antigos operários, mas que, tão logo se tornem governantes ou representantes do povo, cessarão de ser operários e colocar-se-ão a observar o mundo proletário de cima do Estado, não mais representarão o povo, mas a si mesmos e suas pretensões a governá-lo. Quem duvida disso não conhece a natureza humana. Esses eleitos serão, em compensação, socialistas convictos e, além do mais, doutos. Os termos “socialista científico”, “socialismo científico”, que estão sempre presentes no escritos dos lassallianos e dos marxistas, provam por si só que o pseudo-Estado popular nada mais será do que o governo despótico das massas proletárias por uma nova e muito restrita aristocracia de verdadeiros ou pretensos doutos. Não tendo o povo a ciência, ele será de todo libertado das preocupações governamentais e integrado por inteiro no rebanho dos governados. Bela libertação!” Embora tenhamos prolongado nossa explanação, isto foi necessário em virtude dos esclarecimentos da visão anarquista acerca da centralização partidária *versus* autonomia.

pensamento anarquista ao criticar o Estado, independentemente deste ser ou não proletário.

Sobre a relação entre burocracia e poder, Rodrigues e De Fiore (1978, p. 43) comentam que, “por volta de 1922, o problema da burocracia já não se reduzia, como vimos, apenas à persistência do velho aparato czarista e nas eventuais sabotagens dos antigos funcionários [...]”, e o próprio Lênin (*in* BERTELLI, 1988, p. 362) reconhecia em seu texto intitulado *Melhor pouco, porém melhor*, de março de 1923, que “o mais prejudicial seria pensar que sabemos alguma coisa, ainda que seja pouco, ou pensar que dispomos de uma quantidade mais ou menos considerável de elementos para construir um aparelho realmente novo, que realmente mereça o nome de socialista, soviético, etc.”. Cabe observar que havia passado quase seis anos desde a revolução, e a questão da burocracia se apresentava ainda mais complexa.

Lênin (*in* BERTELLI, 1988, p. 362) ainda reconhece a incapacidade administrativa dos comunistas, no que concerne à formação desse novo aparelho de Estado e a possibilidade desse ser burocratizado como nos tempos dos tsares. Como havia o problema grave do analfabetismo e da falta de instrução política, estes elementos favoreciam, pelo pouco número de indivíduos “preparados”, a formação de uma “elite” no poder e no controle do Partido Comunista e do país.

Nessa linha de pensamento, Carr (1976) realiza a mesma crítica, ao afirmar que

ao passo que o governo soviético consolidava seu poder, gradualmente e inicialmente imperceptível espalhou seus tentáculos pelo país, e o escopo de sua burocracia cresceu sem precedentes. Os oficiais os quais executavam serviços rudimentares, porém essenciais para o novo regime, eram freqüentemente as mesmas pessoas as quais executavam as mesmas funções para o velho regime; não muita coisa foi extirpada pela revolução. (p. 307).

No que diz respeito ao Estado e à burocracia inerente a sua existência, Goldman (*in* WOODCOCK, 1981, p. 141) é incisiva em sua crítica, como alguém que participou dos fatos que narra, ao afirmar que “[...] a Revolução Russa demonstrou, além de qualquer dúvida, que a idéia do Estado, de Estado Socialista em todas as suas manifestações (econômicas, políticas, sociais e educacionais) está inteira e completamente falida”, se voltando contra os rumos pelos quais o Partido tomou e ao alto grau de burocratização no qual se encerrou e colocou o país.

Lênin mesmo se mostra ora complementar ora contraditório em relação a seus textos, ao atribuir o atraso econômico à origem da burocracia na Rússia. Em outras oportunidades culpa o baixo nível cultural das massas, em outras, os próprios comunistas, alegando que é pela falta de cultura destes. Isto os levaria a necessitar da ajuda da antiga burguesia para a construção do governo, restaurando práticas que já não fariam sentido e não deveriam mais existir, no processo de construção do socialismo.

Tal situação é exposta por Lênin, ao se referir aos operários e sua capacidade de criação de um Estado Socialista, teoricamente não burocratizado, quando afirma que, “porém [os operários] não sabem como fazê-lo. Não podem fazê-lo. Não atingiram ainda o desenvolvimento e a cultura que são necessários para isto. E exatamente falta cultura”.

Mas a despeito do julgamento de Lênin, as críticas do anarquista Rocker parecem apontar para a estrutura de pensamento do Partido, considerada autoritária em sua gênese, tendo em vista a divergência no que concerne ao papel e mesmo existência do Estado como aparelho natural de repressão, seja este burguês ou socialista. Para corroborar esta assertiva, Rocker (2007, p. 97) coloca que “o Estado não pode ser senão o que ele é: o defensor dos privilégios e da exploração das massas, o gerador de novas classes e novos monopólios”. Ou seja, pela sua própria natureza opressora, a despeito da defesa de Lênin à “ditadura do proletariado” como estágio transitório ao comunismo, o Estado se conforma como controle e forma de defesa dos interesses daqueles que o dirigem.

Rocker (2007, p. 97) ainda coloca que, sob a liderança de Lênin, “os bolcheviques, instaurando a “ditadura do proletariado” na Rússia, não apenas retomaram o aparelho de Estado da antiga sociedade, mas também o dotaram de uma tal perfeição na força como nenhum outro governo no mundo possui. Eles lhe submeteram todos os setores da vida pública e lhe confiaram toda a organização da economia”, dimensão esta que podemos perceber lendo os textos produzidos por Lênin.

Esta retomada do antigo aparelho de Estado se expressa na assertiva de Rodrigues e De Fiore (1978, p. 48), ao afirmarem que na Rússia, “no contexto da ruína econômica, analfabetismo e incapacidade administrativa, os bolcheviques foram obrigados a recorrer muito cedo aos técnicos e especialistas da burguesia”, rompendo com a idéia de suprimir as desigualdades, que se mantém expressa pela

diferenciação dos salários. Como já apontamos, Lênin se mostra às vezes confuso ao tentar justificar tais posturas de aproximação com elementos do antigo regime, apontando (em relação a seus discursos anteriores), alguns retrocessos, sobretudo no que tange aos ideais revolucionários, propostos pelos próprios bolcheviques, em sua luta.

A visão bolchevique nos leva a questionar, portanto, se algum método pedagógico criado sob tais condições históricas, políticas e econômicas daria conta de formar indivíduos emancipados e aptos a participar da construção da União Soviética e do socialismo, se ao olhar para os lados, estes viam o retorno para a época dos tsares, para a política de classes e a diferenciação de salários, conforme a dicotomia entre trabalho intelectual e manual. De qualquer modo, deixamos aqui a questão para aprofundarmos mais em sua discussão no último capítulo deste trabalho, acerca da crítica ao modelo pedagógico propriamente dito.

Diante de tal diferenciação dentro da classe dos trabalhadores e da diferenciação de salários, os técnicos e especialistas recebem, na condição de camada social, vantagens que os destacam como elite privilegiada diante da população faminta e miserável, elite esta à qual Rocker (2007, p. 94) se refere como “comissariocracia”, como já apontamos em outra oportunidade.

Lênin apostava nessa redução da elite dirigente, e na qualidade em detrimento da quantidade, para frear o avanço da burocracia e aprimorar o funcionamento do aparelho estatal. Para ele, a solução da luta contra o burocratismo se encontrava no seio do próprio Partido, através de medidas tomadas com esse intuito. Estas serão posteriormente apontadas como um paradoxo, também pelos anarquistas, pois se trataria de tomar armas burocráticas para se enfrentar o problema da burocracia. Ou seja, esse paradoxo implicaria em que ao se criar normas, decretos, documentos, medidas, etc., para reduzir a burocracia, faz-se apenas crescer o problema. Logo, a crítica reside em que a burocracia funciona como a “marca registrada” do Estado, inerente à própria existência deste, de acordo com a concepção anarquista, que postula a sua destruição como forma autoritária de controle sobre a sociedade.

Nessa tessitura, é interessante apontarmos que, “em nenhum momento encontrar-se-á em Lênin a idéia de um “apelo às massas”, uma sugestão no sentido da revitalização dos organismos dos trabalhadores (*soviets*, sindicatos, conselhos de fábrica) e, muito menos, de reativação da vida política mediante a liberdade de

expressão e organização”, segundo Rodrigues e De Fiore (1978, p. 60). Isso leva a uma discussão fundamental sobre o princípio da autonomia necessária para a formulação do modelo pedagógico de Makarenko na Ucrânia, que iremos discutir no capítulo adiante, e mesmo para fugir de qualquer forma de centralização política, implicando no fenômeno da burocratização.

E caminhando contra o processo de autonomia, Lênin toma uma série de medidas: “identifica o Partido com o Estado, prega a eliminação de todas as organizações políticas rivais, a proibição de facções dentro do Partido, a supremacia do Comitê Central, a utilização dos técnicos da burguesia, a subordinação dos sindicatos ao Estado, o emprego dos métodos administrativos do Ocidente, a assimilação da “cultura burguesa””. (RODRIGUES; DE FIORE, 1978, p. 60-61). Tais medidas eram consideradas necessárias pelo Partido (sob a direção de Lênin) em nome do desenvolvimento do país, mas acabam por conduzi-lo a uma burocracia cada vez mais impossível de abandonar, sendo esta garantida por um poderoso aparato militar de repressão.

É interessante percebermos que uma saída para a crescente burocratização do governo, do Partido e de todas as instituições do país seria, como condição *sine qua non*, a participação popular. Entretanto, esta não acontece na Rússia, após a consolidação do comunismo no poder, conforme verificamos através dos escritos de Lênin. No que diz à autonomia para a sociedade, cabe dizer que o Partido não estava disposto a concedê-la. Podemos afirmar, portanto, que “todas as propostas antiburocráticas ficam contidas no âmbito dos aparelhos estatais e partidários, resumindo-se em medidas a serem aplicadas de cima para baixo, autoritariamente, pela “velha guarda”, depositária das tradições proletárias e revolucionárias do bolchevismo”. (RODRIGUES; DE FIORE, 1978, p. 61).

O que procuramos identificar, é que tal postura fechada e repressiva pôde ser verificada desde o início da assunção ao poder por Lênin, pelos bolcheviques e seu Partido, como Goldman (2007) apresenta em seu texto *O comunismo não existe na Rússia*.

E a título de desmistificação, Volin (s/d, p. 206) afirma que, “Lenin e Trotzky, quer dizer, seu sistema, prepararam o terreno e engendraram a Stalin<sup>23</sup>. Saibam, pois, os que apoiaram antes a Lenin, Trotzky e camaradas, e hoje fulminam

---

<sup>23</sup> Cabe lembrar que embora citado aqui, por Volin, Stalin aparecerá posteriormente, como figura política de relevância na União Soviética.

a Stalin: colhem o que semearam”, conforme procuramos demonstrar através de nossa exposição apoiada pelos autores que apresentamos. A nossa intenção, posteriormente, será relacionar essas transformações políticas, econômicas e sociais com o surgimento do modelo educacional socialista de Makarenko, que surge neste contexto de transformações sociais, políticas e econômicas.

### **1.7 Algumas considerações sobre a educação russa no período pré-revolucionário (tsarista) até as décadas de 1920 e 1930**

Antes de iniciarmos nossa pequena explanação sobre alguns aspectos basilares e formadores da Educação russa e soviética, cabe informar que devido à restrição do próprio tema somada àquela da quase inexistência de obras traduzidas para nosso idioma, nossa orientação será dada a partir da obra *Education and Modernization in the USSR*, de Rosen (1971).

De modo geral, no que concerne não somente à Educação, mas à formação social russa durante certo período de sua história (como sob Pedro I (1682-1725) e Catarina II (1762-1796), por exemplo), é correto afirmar que tal país sofreu influências européias (sobretudo alemã, francesa e inglesa), a ponto de tais línguas fazerem parte da corte dos tsares e dos filhos da nobreza serem versados nestes respectivos idiomas. Historicamente, tal influência pode ser comprovada através da visita do Iluminista francês Denis Diderot à Rússia, durante o reinado de Catarina, A Grande, chegando a conhecer pessoalmente a tsarina. Também podemos apontar a influência na pedagogia russa, do educador estadunidense John Dewey, além do método organizacional de Henry Ford, já no século XX.

Pioneiramente, um dos responsáveis por abrir uma janela da Rússia para o Ocidente foi o Tsar Pedro I (1682-1725), cuja juventude “[...] foi passada num bairro de Moscou chamado “subúrbio alemão”, no qual um grupo de talentosos estrangeiros viveu e no qual Pedro desenvolveu atenção pelas idéias estrangeiras, destrezas e habilidades técnicas”, de acordo com Rosen (1971, p. 16). Aliás, a título de esclarecimento, ““Alemão” era um termo amplamente usado pelos russos durante aquele período para se referir a todos os estrangeiros”. (ROSEN, 1971, p. 16), já que muitos foram à Rússia para trabalhar como preceptores e para compor os quadros das primeiras instituições educacionais lá fundadas.

Portanto, no que concerne à educação russa, em seus primórdios, pode-se atribuir alguns méritos a este Tsar, visto que

entre as reformas particularmente relacionadas à educação, Pedro introduziu um novo “alfabeto cívico” para a língua russa. Este alfabeto combinou o cirílico eslavônico com a escrita latina ocidental e foi adaptado para o russo falado a despeito do antigo eslavônico eclesiástico. Esta reforma abriu caminho para a secular literatura nacional, no sentido de ser lida pela sociedade como um todo, e então quebrando o domínio dos escritos eclesiásticos. (ROSEN, 1971, p. 17).

Ao contrário do que possa parecer se analisado superficialmente e do que aparenta a condição sócio-econômica da Rússia no período tsarista, o desenvolvimento das instituições de ensino naquele país não surge com o advento do regime comunista, mas sim quase dois séculos antes.

A prova disso é que

antes do reinado de Pedro, a leitura e a escrita eram ensinadas em escolas eclesiásticas, primeiramente para estudantes em preparação para o clérigo. Pedro criou as primeiras escolas seculares na Rússia, para servir às necessidades práticas de um emergente Estado europeu. Em 1701, ele estabeleceu a Escola de Ciências Matemáticas e da Navegação, em Moscou, com um inglês chamado H. Farquharson em sua direção; muitos dos professores também eram estrangeiros. (ROSEN, 1971, p. 18).

Aqui também pudemos notar a presença de influências inglesas, conforme mencionamos, sobretudo na área matemática e de engenharia, com currículos modelados conforme o *London Mathematical School*.

O Tsar Pedro I passou uma longa temporada viajando pela Europa anonimamente, aprendendo diversas técnicas (sobretudo navegação), as quais ele levaria posteriormente à Rússia, aplicando-as na esfera prática. Algumas delas foram utilizadas na construção de embarcações e portos, fundamentais para o estabelecimento de rotas comerciais entre seu império e o Ocidente europeu.

Sua experiência européia também ia no sentido de que desejava estabelecer instalações de educação superior, de pesquisa e treinamento de cientistas. Chegou a planejar uma Academia Russa de Ciências, cujas instalações foram concluídas após sua morte.

A respeito da estruturação do ensino russo anterior ao comunismo, Rosen (1971) nos lembra que

Após Pedro, é longa a lista de cientistas, pesquisadores, educadores, filósofos e publicistas os quais contribuíram para o desenvolvimento da educação russa anterior à tomada de poder comunista. No século XVII, a lista inclui V. N. Tatishchev (1686-1750), que estudou na Alemanha e foi o primeiro historiógrafo russo; M. V. Lomonosov (1711-1765), cientista, lingüista e poeta, foi o primeiro russo nomeado para a Academia Russa de Ciências e co-fundador, em 1755, da Universidade de Moscou; I. I. Betskoy (1704-1795), um educador formado na Europa Ocidental, o qual estabeleceu escolas para garotas sob o reinado de Catarina II e desenvolveu um programa para o Corpo de Cadetes, combinando educação liberal ocidental com treinamento militar e técnico; e N. I. Novikov (1744-1818), um editor e maçom, preso por Catarina II por atividades subversivas, cujo tratado “Sobre a Educação de Crianças para a Difusão de Conhecimento Útil e Bem-Estar Geral” (1783) é considerado a melhor obra educacional do período. (p. 22).

E da mesma forma, “a lista de intelectuais e pensadores russos no século XIX e início do século XX, que contribuíram para o progresso da educação, especialmente no nível primário, é longa”, de acordo com Rosen (1971, p. 26). Embora já tivéssemos na Rússia uma influência dos socialistas utópicos franceses (Saint-Simon, Fourier), a educação tsarista e controlada pela Igreja Ortodoxa era a oficial e em vigor.

Já que mencionamos o século XX, adentrando-o, podemos lançar mão de algumas palavras no que concerne à Educação na União Soviética neste período.

Rosen (1971, p. 15) afirma que “as raízes da modernização na União Soviética ou o início de seu desenvolvimento de uma sociedade atrasada, iletrada e supersticiosa para uma racional, científica e de poder industrial reside não na tomada comunista de 1917, mas no reino e no domínio severo do Tsar Pedro I, dois séculos antes”, como mencionamos há pouco.

E prossegue ao colocar que

é importante estar atento a esta evolução gradual rumo a um Estado moderno, o qual levou dois séculos para ganhar uma condição suficiente para o desenvolvimento acelerado no século XX. Esta atenção é particularmente necessária porque às fontes comunistas tipicamente convém o estereótipo de uma mudança repentina e dramática de um período tsarista atrasado e opressivo para uma era comunista esclarecida, dinâmica e progressiva, como se a União Soviética tivesse dado uma volta até a modernidade em uma geração. A propaganda comunista sugere – embora ela omita as similaridades entre seus métodos totalitários e o absolutismo tsarista e omita a base tsarista sob a qual ela foi construída – que a luta, ao desenvolver países da Ásia, África e América Latina poderiam dar um passo a frente emulando o sistema comunista. A despeito do custo trágico humano, o avanço da União Soviética num Estado moderno levou não 30 ou 50 anos, mas algo em torno de 250 anos. (ROSEN, 1971, p. 15-16).

Isto pode ser dito no que diz respeito ao desenvolvimento a partir de Pedro I até Catarina II, em cujo reinado foram fundados, por exemplo, a Universidade de Moscou e o *Ballet Bolshoi*, esta a mais antiga companhia de balé clássico do mundo.

No que tange já à política na União Soviética (em sua relação com o sistema educacional), podemos perceber que “o sistema político sob os soviets [...] não é muito diferente daquele sob os antigos tsares. Isto é, há um grau alto de poder centralizado, permitindo apenas aquela quantia de descentralização necessária para implementar um planejamento centralizado e tomada de decisões”.

Ou seja, vemos na sociedade russa que testemunhou a passagem da autocracia tsarista para o domínio comunista, que a liberdade era concedida pelo poder dominante até certo limite, quando convinha atender aos seus interesses e de sua manutenção.

Tanto que ao observarmos a formação sócio-política daquele povo, percebemos que

o controle do Partido na educação é similar àquele em outros campos, na União Soviética. O controle é mantido não apenas através dos departamentos do comitê central, mas também pela seleção dos membros do partido para postos-chave nos ministérios de educação, através de congressos periódicos do partido e encontros de plenária do comitê central (as resoluções e decretos os quais são amplamente publicados em jornais pertencentes ao Estado e jornais profissionais) e através de diretivas do partido disseminadas dentro dos ministérios de educação para guiar os oficiais de instituições educacionais. (ROSEN, 1971, p. 7, 10).

É interessante enxergarmos o contexto histórico de meados do século XIX, na Rússia, para compreendermos o terreno de formação das idéias socialistas naquele país, pela influência dos socialistas franceses (Saint-Simon, Fourier) cujos textos lá entravam clandestinamente. Era um amálgama de pensamentos que embasaram a práxis dos primeiros movimentos revolucionários russos, visto que “os conceitos comunistas do papel da educação emergiram das idéias dos pensadores russos radicais do período tsarista, [...] das idéias dos pioneiros em educação ocidental e socialistas utópicos, e das idéias do triunvirato comunista de Marx – Engels – Lênin”. (ROSEN, 1971, p. 30).

E considerando esta relação existente entre as práticas tsarista e comunista no campo pedagógico, destacamos que “[...] sob os comunistas, a educação experimental [em fase de consolidação] e permissiva da década de 1920 abriu

caminho para um retorno a algumas das tradições tsaristas, incluindo mais a preocupação com a solidez acadêmica [a teoria] do que com a “prática”, um sistema nacional autoritário, além de outros componentes característicos do tsarismo (uniformes escolares, exames rigorosos, etc.)”, alguns dos quais podemos verificar na pedagogia de Makarenko. Nesse sentido, pela identificação e pela inspiração de um modelo em outro, é natural que tal retorno à fonte original fosse realizado.

Exceto este período inicial de desenvolvimento educacional na Rússia, durante os governos de Pedro I e Catarina II, (cujos esforços constituíram a abertura de uma janela para o Ocidente), temos uma estagnação, no que diz sobre medidas relevantes nesta área. Portanto, já no contexto histórico das três décadas iniciais do século XX, vemos o surgimento de dois grandes pedagogos, a saber, Nadezhda Krupskaya e Anton Makarenko. A influência da primeira foi pelos altos postos no Partido Comunista e no que tange à educação governamental e a do segundo foi propriamente prática, pelos seus trabalhos significativos como diretor de duas colônias estudantis para menores infratores e crianças abandonadas e órfãs.

Assim sendo, temos, nos anos de 1920, na Rússia, uma série de eventos históricos que sacudiram o país. Entre eles, podemos mencionar a Primeira Guerra Mundial, a Guerra Civil, que tomou conta até 1922, além da Segunda Guerra Mundial, que culminou com a invasão e a tentativa de dominação por parte dos nazistas. Somado a estes fatores, temos um grande número de desabrigados, de famintos e de órfãos, que vão compor um dos grandes problemas sociais na União Soviética no período entre guerras, a ponto de exigir a intervenção estatal, que designa Makarenko para atuar com sua experiência prática na educação e recuperação de jovens.

E “nestas condições trágicas, o trabalho de educador de Anton Makarenko em estabelecer escolas para crianças desocupadas e delinquentes juvenis foi uma grande contribuição para levar o social ao encontro das necessidades educacionais do país”, no sentido de erradicar o analfabetismo e edificar o comunismo. (ROSEN, 1971, p. 37).

No aspecto que diz respeito à significativa contribuição makarenkiana para a educação, temos que “suas teorias educacionais – exceto talvez aquelas sobre autogestão [a propósito, um conceito anarquista] do aluno – não foram aplicadas ao sistema escolar de modo geral, em 1920. Elas tiveram, entretanto, uma influência que contribuiu para uma posterior ênfase nas escolas soviéticas no que tange à ordem,

disciplina e controle dos estudantes através da pressão coletiva”. (ROSEN, 1971, p. 37).

É interessante notarmos a relação dialética existente entre o método makarenkiano em sua segunda experiência pedagógica (na Comuna Dzerjinski) e entre as necessidades do governo stalinista. À medida que seu método precisava atender às necessidades do regime comunista para ganhar aceitação por parte deste, este também se utilizava da comuna como propaganda política do sistema educacional.

De modo geral,

a chave para o rápido desenvolvimento da URSS, particularmente após a Segunda Guerra Mundial, foi a ênfase substancial na coordenação de pesquisas e desenvolvimento. Pesquisas feitas por organizações independentes e pesquisadores submetidos ao Partido Comunista e às diretivas governamentais desempenharam um importante papel no desenvolvimento do sistema educacional soviético antes da Segunda Guerra Mundial. Os líderes nesse campo durante os anos de 1920 e 1930 incluíram Krupskaya (esposa de Lênin) e Makarenko, os quais podem ser classificados mais como desenvolvedores e práticos de programas educacionais do que pesquisadores puros. (ROSEN, 1971, p. 48).

A respeito destes dois pesquisadores, dispensaremos breves comentários. De modo sucinto, podemos dizer que

à Krupskaya é especificamente creditada a fundação da didática soviética, desempenhando um importante papel no desenvolvimento da teoria e metodologia da instrução politécnica e da educação pré-escolar, enfatizando a importância da organização das crianças em coletivos. Makarenko reuniu alguns grupos de crianças desabrigadas, após a Guerra Civil Russa, os quais poderiam ser considerados gangues de delinquentes juvenis hoje. Preocupado com a formação do caráter assim como a educação, organizou escolas as quais combinaram organização militar com tomadas de decisões coletivas pelos grupos de jovens. Estes grupos controlavam o comportamento dos membros individuais do grupo e desenvolviam o orgulho em contribuir para a realização do coletivo. (ROSEN, 1971, p. 49).

Retomando a base tsarista no que concerne à educação russa, agora em nível superior, podemos dizer que “os dois tipos de instituições soviéticas de educação superior – as universidades e os institutos especializados – amplamente seguindo o modelo alemão, foram desenvolvidas na Rússia dos séculos XVIII e XIX”. (ROSEN, 1971, p. 81). Somado a isso, temos que “muitos dos maiores campos da educação superior foram estabelecidos na Rússia antes do século XX: medicina, direito,

engenharia, assim como filosofia, línguas e literatura, além das ciências físicas”, portanto, antes da implantação do regime comunista e de sua base educacional marxista-leninista. (ROSEN, 1971, p. 81).

O período de 1920 que se seguiu, portanto, logo após a Revolução de Outubro, foi uma época de teorizações e experimentações, no sentido de se buscar um método pedagógico que se adequasse às novas necessidades (ao menos em teoria) do poder soviético e da formação da personalidade do igualmente novo indivíduo. Não haviam sido definidas as normatizações com relação ao ensino, quanto à forma de vincular a ideologia bolchevique a este, de modo eficiente e, também, no que diz respeito à estrutura do próprio conteúdo. Tais definições acontecerão de maneira mais articulada e efetiva durante as décadas seguintes, iniciando-se nos anos de 1930.

O período da década de 1930 (o qual também interessa à nossa pesquisa) até 1950 pode ser definido como conservador, em relação ao período experimental da década de 1920. Esta nova postura está relacionada ao fato de que “era necessário para o Estado, o qual tinha iniciado os planos quinquenais em meados dos anos 1920, ter uma força de trabalho competente e disciplinada capaz de implementar os planos econômicos nacionais”. (ROSEN, 1971, p. 39).

E é nesse sentido que “uma série de decretos do Partido Comunista e do governo soviético nos primórdios dos anos de 1930 destacou em linhas gerais o problema e direcionou revisões do sistema educacional, as quais, em efeito, restauraram muito do tradicionalismo do período tsarista”. (ROSEN, 1971, p. 39-40).

Vale lembrar que, a essa altura, já encontramos o Estado soviético sob o governo de Stalin. Cabe destacar que este trabalhou na polícia secreta de Nicolau II (antes de ser recrutado pelos bolcheviques), sendo, portanto, profundo conhecedor dos métodos e da estrutura de comando tsaristas.

E é nesse bojo de acontecimentos que

nos anos de 1930, muitos exageros os quais foram descartados nos anos de 1920, na reação soviética à educação tsarista, foram restaurados, incluindo responsabilidade individual do estudante e recitação formal em classe (ao invés da simples responsabilidade coletiva dos grupos de estudantes) e o ensino de matérias básicas no modo tradicional como disciplinas separadas em detrimento do “método complexo”. Testes e exames foram restaurados, assim como a autoridade e dignidade do professor, combinadas com a deferência estudantil. A disciplina em classe e os uniformes escolares reminiscetes dos dias do tsarismo se tornaram

norma, ao invés de um ambiente de sala de aula fluido e livre. (ROSEN, 1971, p. 40-41).

Dentro do contexto de desenvolvimento da sociedade e da economia soviéticas, também é interessante observarmos que, no que tange à educação, na década seguinte,

Em 1940, um sistema de taxas foi estabelecido para a educação geral secundária, para a educação secundária especializada e para a educação superior. As taxas eram relativamente baixas e aquelas crianças com excelentes notas escolares, filhos de homens nas forças armadas e crianças as quais eram casos complicados foram delas excluídas. Até que o sistema de taxas fosse abolido em 1956, provavelmente serviu – juntamente com um currículo secundário restrito e exames – para canalizar a grande maioria dos estudantes que deixavam a escola básica de sete anos para trabalhar na agricultura ou indústria ou para entrar nas escolas de comércio, as quais as preparariam para ocupações produtivas num período relativamente curto. Desde 1956, escolas de todos os níveis e de todos os tipos são livres de taxas. O processo de seleção para as escolas secundárias especializadas e para as instituições de educação superior é conduzido por meios de exames de admissão e pelos sistemas de quotas do Estado. (ROSEN, 1971, p. 40-41).

O referido trecho vem para desmistificar a idéia de gratuidade do ensino soviético (ao menos por certo período e dependendo do ensino), conforme aponta Voinovich (1985), na obra *Os anti-soviéticos da União Soviética*. Como podemos perceber, tal medida não funcionava como arrecadação de fundos ou algo parecido, mas sim para frear a entrada de estudantes no segundo grau e levá-los para o desenvolvimento do campo e da indústria.

Apresentadas essas informações gerais sobre o ensino russo e soviético e a influência daquele sobre este último, nossa intenção é apontar o que foi possível reunir (pela própria escassez de materiais sobre esse tema) acerca da estruturação do ensino tanto antes quanto depois da Revolução que tomou o poder em Outubro de 1917.

## **1.8 Estruturação do ensino russo durante o tsarismo e do ensino soviético durante o comunismo**

No que diz ao período do ensino à época dos Tsares, as informações que encontramos sobre sua estruturação e currículo são escassas, em relação àquelas

disponíveis de forma mais detalhada sobre o período soviético, sob os comunistas. Mesmo sobre este período mais recente, do regime bolchevique, tais informações são difíceis de serem obtidas.

Na Rússia tsarista, durante seus avanços mais consideráveis, cabe dizer que antes de Pedro I (1689-1725) e suas reformas na estrutura no ensino no Império Russo, a leitura e escrita eram dadas nas escolas eclesiásticas. Este Tsar foi o criador das primeiras escolas seculares russas, para atender às necessidades estatais, em oposição àquelas da Igreja Ortodoxa.

É interessante observarmos que Pedro I também tomou medidas importantes no que diz à elevação dos status dos professores (os quais eram vistos antes apenas como servos), sob risco de punição dos alunos, conforme Rosen (1971, p. 19).

Nas escolas seculares elementares, tínhamos as séries mais baixas (chamadas *Russian Schools*), que ensinavam leitura, escrita e gramática, e as séries superiores (chamadas *Cypher Schools*), que ensinavam aritmética, elementos de geometria, ciência geral e geografia.

Nesse período, Rosen (1971, p. 19) afirma que “era difícil manter as crianças nas escolas e a taxa de desistentes era alta. Isto era considerado basicamente pelas retiradas dos alunos pelos pais, pelos alunos que abandonavam a escola e por um número regular que era expulso como incapaz ou incorrigível”. Podemos perceber aqui a presença de elementos deterministas, no que concerne à personalidade do aluno a se constituída.

No que tange às series superiores das escolas seculares elementares, Rosen (1971, p. 20) expõe que elas “[...] eram administradas pelo Ministério da Marinha (Faculdade do Almirantado), porque os professores eram designados pela Academia Naval”. Por parte da Academia, refletindo a visão de Pedro I, temos a presença de uma visão funcionalista da educação no que concerne à ao treinamento e preparação para o desenvolvimento de habilidades técnicas dos jovens, sobretudo no que diz à tecnologia militar.

Cabe colocar que as escolas seculares não substituíram as escolas eclesiásticas. E, “de fato, durante o reinado de Pedro, uma série de escolas diocesanas também foram estabelecidas, utilizando graduados da tradicional Academia Moscovita Eslavônico-Greco-Latina, como professores”, de acordo com Rosen (1971, p. 20).

Como relação às escolas eclesiásticas, estas se preocupavam, em seu currículo com religião e temas filosóficos, gramática, retórica e Latim. Esta escola tinha o seu poder e o manteve, inclusive, após a morte de Pedro I.

Evidentemente, em relação à necessidade de educar todo o país como meta dos comunistas quando no poder, apenas uma pequena porcentagem das crianças em idade escolar, numa população de 13 milhões, se matricularam nas escolas diocesanas e seculares, durante o reino de Pedro I.

Mesmo assim, temos algo considerável, a saber, que “sob Pedro, seminários assim como escolas seculares foram abertos às várias classes da população, sendo que os seminários prepararam futuros professores e médicos, assim como padres”. (ROSEN, 1971, p. 21).

Como mencionamos anteriormente, a lista de cientistas, intelectuais, educadores e filósofos, dentre outros, os quais contribuíram para o desenvolvimento da educação russa é grande, mesmo antes da tomada do poder pelos comunistas.

Outra governante que contribuiu com medidas significativas no campo da educação (além de Pedro I), como já apresentamos, foi Catarina II (1762-1796), a qual sob influência das reformas educacionais austríacas<sup>24</sup> da época, estabeleceu uma Comissão para o Fundo da Educação Popular. Acrescentamos que “esta Comissão foi além dos planos de Pedro para um sistema escolar o qual seria moderno, utilitário e secular, e também coeducacional, aberto aos servos e edificado para permitir ascensão à universidade. Cabe lembrar que Catarina II era protestante alemã, de origem, sendo influenciada pelas idéias ocidentais para a constituição de um modelo educacional russo.

Em seu reinado, tal sistema escolar secular, iniciado em 1786, consistia de escolas secundárias (de menor idade) de três anos e de escolas primárias (de maior idade) de cinco anos, sendo que esta última funcionava em cidades maiores, apenas. Os graduados das escolas primárias poderiam entrar na Universidade de Moscou. Mesmo assim, o número de servos os quais recebiam educação básica era pouco, representando mesmo um número insignificante.

Os conteúdos ensinados incluíam história, matemática, física, russo línguas modernas, geografia, ciências e educação moral e cívica. O latim era opcional e a

---

<sup>24</sup> O autor não fornece maiores detalhes de quais teriam sido estas reformas, apenas mencionando-as.

religião era ensinada somente nas três séries iniciais. Também observamos que a religião também não foi negligenciada sob o governo de Catarina II.

Outros tsares deram sua contribuição, evidentemente, para a constituição do ensino russo. Um deles foi Alexandre I (1801-1825) que, sob influência dos Períodos Iluministas Francês e Inglês, promulgou uma lei educacional estabelecendo um Ministério da Instrução Pública. Também foi aumentada para seis o número de universidades durante seu reinado.

Sob o Tsar Nicolau I (1825-1855), estabeleceu-se uma medida reacionária, de que crianças de classes sociais diferentes não deveriam ser educadas juntas. Porém, “a Lei Educacional de 1828 possibilitou aos servos freqüentar escolas paroquiais básicas, enquanto que as escolas distritais eram para a população urbana”. (ROSEN, 1971, p. 23).

Mas, “em se falando de um sistema escolar secular no século XVIII e, mesmo no século XIX, deve-se manter em mente que, na prática, os vários sistemas planejados como foram desenvolvidos, envolveram apenas uma pequena porcentagem da população em idade escolar”. (ROSEN, 1971, p. 23). É importante fazermos esta observação em relação ao sistema de ensino pré-soviético, para compreendermos a dimensão que a educação irá tomar para a consolidação do processo revolucionário, independentemente das vertentes socialistas envolvidas.

No que diz ao ensino soviético, pelo próprio movimento dialético da história, as idéias que o embasaram surgiram através dos pensadores do período tsarista, os quais não foram poucos. E dentre os ocidentais, os soviéticos valorizaram e estudaram o trabalho pedagógico de Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Owen.

Podemos destacar que o trabalho dos comunistas, apesar de longo, levou a educação ao extremo no que concerne ao desenvolvimento tecnológico-militar, considerado pelo governo como importante para o crescimento país.

Na educação comunista, “a educação primária (1ª a 4ª séries) e o que os soviéticos se referem como “educação secundária incompleta” (5ª a 8ª séries), são padronizadas por toda a União Soviética, provendo uma educação geral básica para a ampla maioria dos jovens de 7 a 15 anos”. (ROSEN, 1971, p. 66).

O currículo, nas primeiras classes, era ministrado por um único professor, sendo aquele composto por língua russa, ciência natural, arte, aritmética, geometria, música e educação física, além da educação politécnica.

Nas séries 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>, havia um aumento de trinta horas na carga horária do currículo padrão semanal. A ênfase, nessas séries, era na língua russa ou outra língua nativa (conforme a escola e a República – das componentes da União Soviética), matemática, biologia, geografia, história, literatura, física e uma língua estrangeira. Na 7<sup>a</sup> série, acrescia-se química, artes, canto e música, além da continuidade da educação politécnica. Segundo Rosen (1971, p. 67), “essencialmente, a escola de oito anos dava à criança um currículo acadêmico tradicional de uma sociedade orientada cientificamente [...]”.

Com relação à educação secundária geral, esta era dada após os jovens terminarem os oito primeiros anos de educação elementar. Essa educação era dada em duas séries, a 9<sup>a</sup> e a 10<sup>a</sup>, isto porque que o sistema soviético não separava as escolas secundárias. Com relação às disciplinas, não temos alterações substanciais, exceto o aprofundamento nos estudos inerente às séries superiores.

No que tange à educação superior, esta teve um papel fundamental no processo de modernização da Rússia e, principalmente, da União Soviética. E como não poderia ser diferente em relação à educação elementar e secundária, as instituições educacionais superiores seguiram amplamente as influências germânicas, tendo se desenvolvido durante os séculos XVIII e XIX. Basta lembrarmos da Universidade de Moscou, a qual citamos anteriormente, fundada sob o reinado de Catarina II, em 1755.

Inclusive, “muitos dos maiores campos de educação superior foram estabelecidos na Rússia anteriormente ao século XX: Medicina, Direito, Engenharia, assim como Filosofia, Lingüística e Literatura e Ciências Físicas”. (ROSEN, 1971, p. 81).

Após a Revolução de Outubro, o governo observou que a condição necessária para seu desenvolvimento era apoiar e expandir o ensino superior e o treinamento em uma vasta gama de especialidades. A União Soviética também expandiu tal tipo de ensino para desenvolver sua indústria, sobretudo química e siderúrgica, base para a indústria de fabricação de armas.

Portanto, um ponto interessante para nossa análise é que em ambos os sistemas políticos (tsarismo e comunismo) havia um forte aparato militar de repressão e propaganda, servindo a seus respectivos regimes. Esse aparato, evidentemente, além de controlar o conteúdo vinculado na educação dos jovens,

também se utilizava dela como aparato superestrutural para perpetuar seus domínios sobre as massas russas.

Por ora, com base nas informações sobre o ensino tsarista e soviético, pensamos ter prestado ao leitor alguns esclarecimentos sobre esse aspecto de nosso trabalho, a saber, da relação existente (e muitas vezes sequer notada ou conhecida) entre a formação da educação na Rússia dos tsares e a apropriação de alguns de seus elementos pela pedagogia comunista, que veio para teoricamente suplantá-la. Tal relação não deve ser vista como fantástica, mas pela dinâmica histórica, se mostra perfeitamente compreensível. É nesse sentido que a teoria marxista, por exemplo, se utiliza do método materialista histórico e dialético, o qual concebe que tais apropriações e transformações de fato acontecem a todo momento, com diferentes elementos que formarão uma nova síntese de acontecimentos.

Portanto, tendo em vista que nosso propósito, neste primeiro capítulo, era de esclarecer alguns pontos acerca dos acontecimentos que se desenvolveram desde a gênese dos movimentos revolucionários na Rússia do século XIX, passando pelo “Ensaio Geral” da Revolução, em 1905, e pela Revolução de Outubro de 1917 até a consolidação de Lênin e Trotski no poder, procuramos caminhar nesse sentido.

E também procuramos manter em mente que prestar tais esclarecimentos se faz condição primordial para entendermos tais eventos de transformação social, econômica e política em sua relação dialética com aqueles no campo da educação, nos capítulos seguintes, através das novas diretrizes do Partido Bolchevique, como teremos a oportunidade de observar na apresentação da obra pedagógica do educador socialista Anton Semionovich Makarenko. Tais linhas mestras traçadas pelo Partido estavam de acordo com as determinações do Comissariado para a Instrução Pública, no que se refere à construção do novo indivíduo socialista.

E já que a literatura e a poesia exerceram extrema influência e importância na vida e na obra de Makarenko, bem podemos encerrar com um trecho do poema *À Esquerda*, de Maiakóvski (2006), de 1918, que nos dá uma amostra do calor dos acontecimentos que chacoalhavam a Rússia de outrora. Eis os excertos:

Fustiguemos a carroça da história. / À esquerda, à esquerda, à esquerda! / [...] Camaradas, nós somos um rochedo de granito. / [...] Avante, pois, meu povo, e já que o pegaste / estrangula teu carrasco! A trombeta dos bravos já soou o alarme. / Nossos estandartes aos milhares avermelham o céu. / Só a rota dos traidores é que conduz à direita. / À esquerda, à esquerda, à esquerda! (p. 81).

Que fique destacado, portanto, que nossa preocupação era, partindo de uma historiografia anarquista da Revolução Russa, proporcionar ao leitor uma contraposição à visão apresentada como dominante pelos vencedores. Dessa forma, decidimos contrapor a experiência de outra vertente socialista, que participou de todo o processo revolucionário (desde sua gênese, para a tomada de poder aos tsares), do surgimento dos primeiros *soviets* (em 1905), do “Ensaio Geral” e do Outubro de 1917. E nossa escolha orientou-se, ainda, no sentido mostrar a visão de mundo dessa vertente, a anarquista, que foi suprimida pelos bolcheviques, após se estabelecerem no poder. Portanto, os anarquistas que conseguiram fugir para outros países por conta da perseguição comunista, continuaram realizando críticas ferrenhas ao regime soviético, à sua forma autoritária de governo, à supressão da autonomia de indivíduos e grupos, etc., sendo esta última questão fundamental na discussão sobre o modelo pedagógico de Makarenko, no que diz respeito à construção do homem socialista ativo e crítico.

Prestar tais elucidações, além de mostrar os eventos ligados à própria revolução também presta importante serviço para esclarecermos muitas questões concernentes à construção de uma outra forma de educação do novo indivíduo soviético, frente ao desmonte das antigas instituições herdadas dos tempos dos tsares que outrora governavam a Rússia e outros impérios a ela submetidos.

Para tal empreitada, faz-se mister vermos outras interpretações dos eventos históricos que não os “oficiais”, para entendermos as complexas relações existentes entre a política, a economia, a sociedade, a cultura e a forma como esses elementos influem na edificação de um sistema pedagógico para se formar um novo tipo de personalidade, a qual era necessária para a construção da União Soviética.

Feitas essas observações, daremos seqüência ao próximo capítulo, no qual abordaremos a formação de Makarenko, tanto em sua vida como em sua pedagogia, para, em seguida chegarmos à sua metodologia e à crítica dela.

## CAPÍTULO II

### MAKARENKO E SUA TRAJETÓRIA: UM EDUCADOR DA PRÁXIS E DAS DIFICULDADES

Devemos educar um tal indivíduo de que a nossa sociedade precise.  
(*Os objetivos da educação*, Anton Makarenko)

O projeto da personalidade como produto da educação deve basear-se nas exigências da sociedade.  
(*Os objetivos da educação*, Anton Makarenko)

A nossa causa, a da educação comunista, é um empreendimento novo em nível mundial.  
(*As minhas concepções pedagógicas*, Anton Makarenko)

#### 2.1 A título de apresentação: o personagem e sua formação

No presente capítulo, pretendemos apresentar a pessoa de Anton Semionovich Makarenko, sua vida e formação, relacionando-a com o que apresentamos no Primeiro Capítulo, sobre o processo revolucionário de transformação na Rússia. Procuraremos mostrar, a partir de sua história e experiências, toda a sua trajetória até conseguir concluir, com as dificuldades inerentes a sua origem humilde, seus estudos pedagógicos, e se tornar o idealizador de uma nova forma de educar o novo indivíduo soviético.

Ao longo da presente apresentação, procuraremos contextualizar a vida do pedagogo Makarenko e os fatos a ela relacionados com a historicidade dos eventos ocorridos na União Soviética, incluindo a Ucrânia, terra onde nasceu e trabalhou. E sempre que se fizer necessário, prestaremos esclarecimentos para uma melhor compreensão do que for apresentado, sobretudo no que concerne às esferas da vida soviética como formadoras do pensamento de Makarenko, de seu modo de intervir na construção da sociedade e na maneira como interpreta e modifica a realidade objetiva que o envolve, expressas através da elaboração de seu novo método pedagógico socialista.

A partir da vida de Makarenko, partiremos para uma análise de sua obra pedagógica, com o intuito de apreendermos a contribuição desse autor para o campo da educação, já no Terceiro Capítulo.

## **2.2 A infância e a adolescência: sob o domínio tsarista**

Em 13 de março de 1888, durante o regime tsarista do reinado de Alexandre III, Anton Semionovich Makarenko nasceu em Belapólie (Campo Branco), na província de Kharkov, Ucrânia, numa casa do bairro operário da rede ferroviária nacional. Lá, Makarenko acompanhou desde a mais tenra idade a rotina de trabalho e dificuldades de seu pai e sua mãe.

Segundo Capriles (1989, p. 38), “Belapólie [...] era, em 1900, um importante centro comercial e um ativo entroncamento ferroviário com mais de 15 mil habitantes”. E acrescenta que, historicamente, “foi na Ucrânia, século IX, no curso do rio Dniepr que se fundou a antiga Rus, posteriormente conhecida como Rus de Kiev, o primeiro estado eslavo oriental socialmente organizado. Dali surgiram três povos: o russo, o bielo-russo e o ucraniano, sendo Kiev considerada “a mãe de todas as cidades russas””, a título de informação sobre a região onde nasceu Makarenko.

Acerca de sua rotina no bairro operário, o futuro educador pôde acompanhar a dura rotina (braçal) de trabalho de seu pai na oficina da ferrovia, para sustentar quatro filhos e a esposa. Makarenko era o segundo filho da família, tendo uma irmã mais velha, Alexandra, e dois mais novos, Natália e Vitali. Seu pai, a propósito, se chamava Semion Grigorievitch Makarenko e era pintor de paredes, quando conheceu Tatiana Mikhailovna Dergatchova e, após o casamento, mudaram-se para Belapólie para ele trabalhar nas oficinas da rede ferroviária do país.

Makarenko tinha a saúde frágil<sup>25</sup>, desde a mais tenra infância e, por conta disso, conforme aponta Luedemann (2002, p. 38), “Anton conheceu a dor, o recolhimento, o afastamento da vida normal de criança”, privado das brincadeiras na rua com outras crianças de sua idade. A esse respeito, Capriles (1989, p. 41) também corrobora que “Anton foi uma criança de saúde delicada, fisicamente miúda, o que

---

<sup>25</sup> Tanto Luedemann quanto Capriles, embora façam menção à sua saúde frágil para esforços físicos e atividades esportivas, não especificam qual é exatamente o seu problema de saúde.

não foi um empecilho para seu normal desenvolvimento”, conforme veremos mais adiante, através de sua trajetória no campo intelectual.

Por conta dessa condição, o universo de Makarenko se tornou aquele dos livros e dos estudos, sendo que “os anos de reclusão aproximaram Anton do mundo maravilhoso da cultura ucraniana”, o que lhe proporcionará uma *Weltanschauung* determinante para o desenvolvimento de seu modelo pedagógico. (LUEDEMANN, 2002, p. 38).

Esta visão de mundo também se deve ao fato de que sua mãe Tatiana lhe contava histórias, lhe passava a tradição dos antepassados através de relatos, cantando-lhe canções do folclore ucraniano e encantando-o com as histórias dos *bogatires*, gigantes que lutavam contra os príncipes que exploravam os camponeses. Conforme Capriles (1989, p. 42), “[...] pela sua própria condição física, sempre preferia ouvir as histórias e lendas tradicionais ucranianas, evitando assim os jogos bruscos, característicos das crianças de sua idade”, justamente pela sua já referida fraqueza física.

Observando a história da trajetória de Makarenko, é compreensível entender como se deu a sua aproximação com os livros e com sua cultura natal, internalizados através das narrativas de sua mãe. Isso, por conta de recomendações médicas e de novas necessidades que passaria a ter, como de direcionar seu trabalho e sustento de sua família para a área intelectual.

Dentre estas histórias, tinha particular identificação e gosto pela história de Iliá Muromets, um enfermo filho de camponeses que acaba por se transformar em herói popular, um dos mais adorados heróis *bogatires* da Rússia, que utilizava sua força e coragem em prol de seu povo sofrido. Como afirma Luedemann (2002),

sem perceber, Tatiana estava imprimindo na alma do pequeno Anton as forças da alegria e do otimismo do jovem proletariado ucraniano contra a exploração dos príncipes e da vida miserável nos campos e nas grandes cidades. A velha e opressora monarquia tsarista estava com seus dias contados. (p. 40).

Com relação a esta última assertiva, podemos ressaltar a sua enorme contribuição no *front* cultural, já que, como destacado, tinha saúde demasiado abalada para se tornar um militante, no campo prático, de luta. E também cabe ressaltar a identificação de Makarenko com as condições vivenciadas pelo personagem Iliá, em diferentes aspectos de sua vida.

Porém se considerarmos a contribuição deste pedagogo para a construção de uma pedagogia da práxis, voltada para o desenvolvimento da coletividade, mas sempre levando em consideração as respectivas particularidades dos jovens envolvidos e o seu cotidiano, não poderíamos dizer que tal método pedagógico socialista deste educador teve um caráter totalmente concreto, prático? Utilizamos o termo prático, no sentido de que Makarenko dava mais importância às necessidades das crianças e jovens, do momento e do lugar, em detrimento da teoria, sem, porém, abandoná-la, conforme abordaremos no capítulo seguinte, sobre seu método.

E retornando à vida de Makarenko e à Ucrânia da metade do século XIX, temos, neste país, uma situação peculiar em relação ao restante da Europa. Isto porque a Rússia e as outras repúblicas ao seu redor, constituintes do então Império Russo, viviam ainda num regime feudal, onde o camponês ou *mujiqe*<sup>26</sup> era ligado à terra, fazendo parte desta a ponto de ser negociado junto com a propriedade, quando esta era vendida.

A história destas “almas”, como também eram conhecidos e chamados os camponeses, foi muito bem destacada na obra *Almas Mortas*, de Nikolai Gógol, que nos serve de relato da condição de vida miserável sob a qual essas pessoas tinham que viver e se submeter.

Naquele contexto histórico, após sucessivas rebeliões e insatisfação nos campos, em 1861, o Tsar Alexandre II decreta o fim do regime de servidão, o que teoricamente libertava todos os camponeses de seu penoso vínculo com a terra. Como acrescenta Luedemann (2002, p. 40-41), “a Ucrânia, subordinada ao Império Russo, vivia intensamente as contradições da crise do feudalismo e o desenvolvimento do capitalismo ainda sob o domínio do Estado monárquico”.

E nesse momento, a libertação destes camponeses foi de extremo interesse para o desenvolvimento do incipiente capitalismo russo, projeto levado a cabo pela burguesia nascente. Tivemos uma situação em que “o rápido surgimento de novas indústrias inchou as cidades, concentrando milhares de operários em péssimas condições de vida e de trabalho”. (LUEDEMANN, 2002, p. 41). As jornadas de trabalho eram de doze a quatorze horas e os salários extremamente baixos. O próprio pai de Makarenko, Semion, vivia esta rotina, como operário das oficinas do sistema ferroviário. Todas essas condições faziam com que os trabalhadores se tornassem um

---

<sup>26</sup> [Do russo *muzhik*.]. 1. Camponês russo. In: Dicionário Aurélio Eletrônico: Século XXI. Versão 3.0. Novembro de 1999.

“barril de pólvora” pronto a desencadear um enorme processo revolucionário de transformação do *statu quo* ora vigente.

Neste momento, a educação de Anton Makarenko, como não poderia deixar de ser, era plena de elementos de um cotidiano proletário. Desde a hora de acordar, os trabalhos domésticos e as brincadeiras, até a hora de dormir, todos esses fatores terão importância fundamental na valorização do cotidiano e da disciplina como experiência edificadora da personalidade da criança e do adolescente, conforme teremos a oportunidade de abordar no capítulo próximo, que trata dos pontos principais de sua pedagogia socialista.

Makarenko observava a rotina de seu pai para sustentar sua família e isto, de alguma forma, influenciou em sua percepção acerca daquela realidade que o envolvia. E isso também se deu porque deste muito cedo, foi educado dentro dos valores de uma família coesa e que trabalhava em conjunto, em uma comunidade operária. Estes elementos, como veremos, serão extremamente influentes na elaboração de seu método pedagógico.

Em 1893, com cinco anos de idade, Makarenko lia e escrevia (visto que aprendeu em casa, com sua mãe), estando pronto para frequentar a escola primária. Estava impossibilitado de ser operário igual ao pai, ou soldado, mas não de ser professor primário. Mas para isso, seu empenho tinha que se concentrar no trabalho intelectual, de modo que se destacasse no estudo, em relação a outras crianças de sua idade, pois era cobrado por seu pai em relação a isso.

É interessantes vermos que um ponto combatido por Makarenko, em seu método, aquele do “dom natural”, pode realmente ser posto abaixo ao considerarmos a sua própria trajetória de dificuldades para alcançar o ensino formal (já que as escolas, em sua maioria, não eram para filhos de proletários) e se tornar professor, ao fugir àquilo que se esperava para alguém de sua classe social e econômica.

Mas é em 1895, aos sete anos, que Makarenko entra na escola com a responsabilidade de se destacar (para ter alguma chance de atingir outros graus de ensino), para depois se dedicar à prática de ensinar. Semion, o pai de Anton, afirmava: “as escolas da cidade grande não foram feitas para pessoas como nós”. (LUEDEMANN, 2002, p. 46). E estava certo sobre isso, pois até praticamente o início do século XX, o Império russo não tinha um sistema nacional de ensino, portanto, cabe dizer que as escolas existentes não haviam sido criadas para a grande maioria da população.

A este respeito, encontramos em Capriles (1989, p. 42) semelhantes palavras, apresentadas por Semion, sobre esta condição: “As escolas urbanas não foram feitas para nós, e já que você quer estudar, então obrigatoriamente terá que demonstrar ao professor o seu talento”.

E ainda podemos comprovar isto através dos dados fornecidos por Capriles (1989), pois este autor afirma que

no início do século XX, a Rússia era, especialmente no setor da educação, um dos países mais atrasados do mundo. A maioria da população era analfabeta. Os documentos do censo nacional realizado em 1897 demonstram que entre os homens apenas 29% sabiam ler e escrever, enquanto a porcentagem das mulheres alfabetizadas era muito mais baixa ainda: 13 em cada 100. Por outro lado, 4 em cada 5 crianças não tinham a mínima possibilidade de estudar. (p. 18).

A partir disso, podemos também perceber a estrutura de ensino na qual Makarenko adentrou, conforme Luedemann (2002, p. 47):

A maior parte das escolas era particular, sob a direção de camponeses ricos, nas aldeias, ou de burgueses, nos grandes centros. A Igreja detinha um poder maior sobre a educação popular, no ensino primário das paróquias, e a educação privada, para o ensino secundário das elites.

A impressão que Makarenko teve da escola não foi das melhores, pois se assemelhava muito a um agrupamento de crianças, sem afeto e atenção, as quais eram conduzidas como manadas, sem atenção para o desenvolvimento de suas potencialidades particulares.

E como aponta Luedemann (2002, p. 49), “o tempo de formação dos filhos dos trabalhadores nos centros urbanos do Império Russo se resumia a três anos na escola primária e seis anos no ginásio, complementado pelo curso de especialização profissional”, bem abaixo da média em relação aos filhos da aristocracia.

Logo, a acessibilidade a um nível secundário de ensino para alguém advindo da classe operária se tornava privilégio para aqueles das classes economicamente superiores da sociedade russa, ou seja, de uma ínfima minoria, como já descrevemos.

Em 1897, Makarenko conclui, aos nove anos, a escola primária. Agora o seu desafio seria se preparar para ingressar o ginásio, ou seja, mais seis anos de estudos e lutas. E nessas lutas, é interessante percebermos que a escola procurava, sob influência do Iluminismo, trazer uma nova cultura, mas os interesses da nobreza e a

Igreja Ortodoxa eram de que tal ensino servisse para a reprodução de hábitos, tradições e valores de submissão, condição *sine qua non* para a manutenção de seu domínio, visto que a própria instituição religiosa controlava o ensino primário.

Nesse sentido, para Luedemann (2002, p. 51), “a elite estava aberta para o desenvolvimento das artes e das ciências, mas fechada para a liberdade política e religiosa”, como podemos verificar ao estudarmos a história russa e a da constituição de sua educação. Através desta assertiva, vemos como a situação dos camponeses e trabalhadores era complexa frente a esses antagonismos que vivenciavam em seu cotidiano.

Portanto, Makarenko estava submetido a um currículo incompleto e que impedia qualquer ascensão dos filhos dos operários e camponeses a graus mais avançados de ensino, incluindo o nível superior que era, dentro desta lógica de controle e cerceamento, mais inatingível ainda.

Assim sendo, o que as crianças do povo precisavam não era apenas sobreviver materialmente, mas de condições que possibilitassem o seu pleno desenvolvimento cultural, com o objetivo de formá-los politicamente para a luta revolucionária exigida por aquele momento histórico. Isto certamente nos remete ao que Gramsci (1989, p. 9) expõe, sobre o fato de que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”. Podemos dizer que este também é um dos pontos que irão orientar Makarenko na constituição de um novo modelo pedagógico para construir um novo indivíduo socialista, já que ele pensava profundamente o papel da educação na formação da autonomia do futuro cidadão soviético.

E após os primeiros anos de educação escolar, Makarenko passa a caminhar “com as próprias pernas”, como autodidata, inclusive já no colegial, estabelecendo contato com a filosofia, que o auxiliou na capacidade de questionar a sociedade e tudo o que se passava ao seu redor. As obras literárias certamente ajudaram Makarenko na construção de seu senso crítico, através dos infortúnios dos personagens e das paisagens (tanto os lugares quanto a sociedade) descritas nas grandes obras da literatura russa e universal.

Em 1900, foram abertas grandes oficinas ferroviárias na vila de Kriúkov, um importante subúrbio da cidade de Krementchug, onde nasceu Tatiana, mãe de Makarenko, conforme afirma Capriles (1989, p. 43). Por conta dessa nova oportunidade de trabalho, em janeiro de 1901, sua família se muda para lá, tornando

Kriúkov o local que permite experiência de grande importância para Makarenko, “[...] já que a esta cidade estão ligados quase dois decênios de sua vida”, pois “nela viveu sua juventude e foi ali que iniciou sua atividade pedagógica”. (CAPRILES, 1989, p. 43).

Makarenko então estuda na Escola de Krementchug por seis anos, sempre se mostrando com grande disposição e companheirismo para com os colegas, especialmente os mais fracos. Sabia que tinha de continuar tendo excelentes notas, mas as dificuldades (financeiras e de percurso, durante os próprios estudos) se mostravam duras, pois apesar do programa docente ser razoável (não era completo, como o era para a aristocracia), o não acesso a certas disciplinas como línguas estrangeiras, lógica e filosofia impedia que os educandos formados se matriculassem nos graus superiores de ensino. Isto ocorria porque somente os filhos da aristocracia tinham acesso a tais disciplinas, de forma completa e mais aprofundada, como mencionamos há pouco.

E a despeito dos problemas, Makarenko precocemente demonstra preocupação com a condição social e econômica de seu povo, sendo que esta se manifestou através de suas primeiras experiências literárias. Começou a escrever ficção por volta de 1903, quando estudava ainda em Krementchug, já apresentando um olhar crítico da realidade e dos elementos que a permeavam.

Em 1904, aos dezesseis anos e com notas máximas em todas as disciplinas, Makarenko conclui o ginásio e sente a necessidade de procurar novas orientações pedagógicas (novos conteúdos na área de educação, além de experiências com arte, teatro e literatura) com o objetivo de prosseguir em seus estudos. Assim, como já tinha familiaridade com os livros, se aproxima dos escritos de Górkí<sup>27</sup>, “[...] porque via claramente expressa a tendência para a educação do “povo” voltada para a rebeldia, para as rupturas com a antiga ordem”. (LUEDEMANN, 2002, p. 59).

E nesse momento crucial de sua vida, Makarenko, ao olhar toda a sua trajetória (de impossibilidade, pela sua saúde e, também, pela dificuldade material enfrentada para estudar, além do acesso quase totalmente impedido para a sua classe social), decide então se tornar professor, continuando, para isso, nos estudos pedagógicos que o acompanhariam a todo momento. Nesse sentido, conforme Capriles (1989, p. 46), “em agosto do mesmo ano [1904], Anton Semiónovitch

---

<sup>27</sup> A autora não faz menção à nenhuma obra em especial, dando a entender, portanto, o fato de Makarenko ter sido influenciado por aquela como um todo.

ingressou num curso<sup>28</sup> que formava em apenas onze meses jovens profissionais do ensino para o magistério primário”, dando continuidade ao seu desejo de se tornar um educador.

### **2.3 Makarenko e o Ensaio Geral da Revolução: de 1905 ao interstício**

O ano de 1905, ainda por vir, seria decisivo para a vida de Makarenko, tanto por ser o ano do ensaio da Revolução de 1917, quanto para o futuro desenvolvimento da pedagogia socialista. Este ano mostraria a força dos operários e camponeses e das revoltas por conta dos abusos do regime tsarista, incluindo a revolta dos marinheiros do famoso encouraçado *Potemkim*, eternizada pelo cinema dialético de Sergei Eisenstein.

Neste mesmo ano de 1905, dentre os acontecimentos políticos mencionados, temos também o memorável “domingo sangrento” de São Petersburgo, no qual milhares de pessoas morreram sob o fogo das tropas do governo, evento que abalou o cerne do poder autocrático e levou o Tsar Nicolau II a ceder espaço diante dos revolucionários. De acordo com Capriles (1989, p. 46), “o massacre de São Petersburgo repercutiu na Ucrânia, com resultados ainda mais violentos”, tendo em vista que passeatas foram organizadas por operários e camponeses, as quais também foram violentamente rechaçadas pelas tropas tsaristas, como de costume.

Ainda neste ano, Makarenko termina a sua formação para o magistério, aos dezessete anos, e faz do seu trabalho pedagógico um trabalho político de formar novos cidadãos para uma sociedade teoricamente livre, de acordo com o ideal revolucionário de 1905. Capriles (1989, p. 46), ao falar de Makarenko neste momento, afirma que “o jovem começa a sonhar em conhecer mais e mais para compreender melhor a essência humana”, mostrando cada vez mais disposição e maturidade para o trabalho pedagógico.

Embora o grande passo de Makarenko como educador tenha sido dado após a revolução socialista de 1917, com a reeducação de crianças e adolescentes órfãos e marginalizados, sua trajetória inicial na prática educacional se iniciou<sup>29</sup> em 1905, nas

---

<sup>28</sup> O autor não fornece explicações ou detalhes acerca do tipo do curso realizado por Makarenko e nem sobre sua estrutura ou forma como era organizado. Tampouco a instituição é mencionada.

<sup>29</sup> Através da obra *Poema Pedagógico*, temos que Makarenko foi nomeado pelo governo soviético para ocupar tais postos, não constando outra informação que não essa, como o fato de ter sido indicado ou realizado concurso para tal, por exemplo.

escolas ferroviárias, primeiramente como professor, em Kriukov, de 1905 a 1910 e, posteriormente, como diretor, em Dolinskaia, de 1911 a 1914.

A esse respeito, segundo Capriles (1989, p. 52), “no dia 1º de setembro de 1905, Makarenko tinha uma boa razão para estar feliz: esse dia marca a sua estréia como professor de língua russa, na Escola Primária Ferroviária de Kriúkov”, pois em tal dia tem início sua primeira experiência pedagógica. Agora ambos Makarenko e seu pai, Semion, levantavam e iam juntos para o trabalho, já que a escola em que Makarenko lecionava ficava próximo à oficina de manutenção e pintura onde seu pai trabalhava.

E lembrando Krupskaya, para organizar a coletividade, era preciso instruí-la e, com Makarenko e sua contribuição, o tsarismo e seu velho sistema educacional passariam a sofrer um ataque interno e devastador. Afinal de contas, “as ações educacionais, no campo cultural, poderiam proporcionar experiências de preparação para a ação revolucionária”, conforme nos legou este pedagogo ucraniano. (LUEDEMANN, 2002, p. 75).

Durante três anos, até acontecer algo singular na vida de Makarenko, ele se ocupava “[...] apenas transmitindo informações com fins basicamente instrutivos”. Esta singularidade ocorreu em 1908, quando Makarenko resolveu avaliar a capacidade de assimilação de cada aluno seu, através de um sistema de pontuação pensado por ele. Tal sistema era baseado no sistema antigo, do tempo dos tsares, que avaliava os alunos individualmente e de maneira a estimular a concorrência entre eles.

Nesse processo, um menino de dez anos, de nome Alexei, magro e pouco comunicativo, obteve o pior desempenho da turma, caindo em depressão e em violenta crise nervosa e de tosse. Makarenko não tinha se atentado para as causas da dificuldade de aprendizado de seu aluno, e este estava muito fraco e com tuberculose, além de não ter tratamento médico e sua família se encontrar em sérias dificuldades econômicas, inclusive para que este pudesse estudar.

Makarenko então repensa tudo aquilo que tinha assimilado através do contato com os educandos por conta deste acidente, “[...] que abalaria profundamente seu sensível espírito e provocaria uma catarse na sua prática pedagógica”. (CAPRILES, 1989, p. 55).

Por tal ocorrência, Makarenko, ainda de acordo com Capriles (1989, p. 56), percebe que “[...] a educação das pessoas não era um ato isolado da realidade, o que

o levou a buscar uma saída mais relacionada com a vida”, levando-o a valorizar o cotidiano dos educandos, suas histórias e experiências de vida. Makarenko então adota uma nova postura e aceita o desafio (a partir do momento em que atende à solicitação do governo soviético) de transformar o sistema escolar em vigor, observando os eventos gerais que interferiam na vida do estudante e em seu rendimento na escola. Além disso, Makarenko também tinha o desafio de não ter uma formulação teórica definida na qual se fundamentar, embora tivesse percebido que deveria abandonar a pedagogia da “simples instrução”.

E diante de tais situações, Makarenko “lutou contra o obscurantismo imposto pela autocracia e pela Igreja, e se defrontou com a direção do estabelecimento de ensino onde trabalhava” (CAPRILES, 1989, p. 56), mostrando sua enorme disposição frente a essa batalha que seria travada contra o *ancien régime* dos tsares.

Makarenko elabora críticas os objetivos finais da escola e “chegou a afirmar que a política de limitar a instrução a conhecimentos meramente utilitários servia aos critérios inescrupulosos que visavam produzir, através do ensino, mão-de-obra escravizada”. (CAPRILES, 1989, p. 56).

Em 1910, após os conflitos com a direção (da escola) atingirem um ápice, Makarenko recebe um comunicado da Direção Distrital de Instrução, transferindo-o para uma escola em Dolinskaia, 100 quilômetros ao sul de Kriúkov. É nomeado inspetor de instrução pública, instalando-se nas dependências da escola que passaria a dirigir, dividindo hospedagem (moradia) com todos os professores e alunos do estabelecimento.

A escola funcionava em regime de internato, e lá, Makarenko adotou várias medidas inovadoras, como aponta Capriles (1989, p. 60), ao afirmar que “[...] na pequena escola da estação de Dolinskaia, começou uma vida cultural e artística jamais conhecida antes na região”.

#### **2.4 Durante a guerra: período de estudos e reflexões**

Em agosto de 1914, Makarenko se demite de suas funções na escola da estação de Dolinskaia, com o propósito de se especializar nas disciplinas de ensino

superior, pondo fim a esta fase de nove anos de experiência com a docência infantil, mas que preparou terreno para seus futuros desafios no campo educacional.

Para continuar tal trajetória, Makarenko abandona Dolinskaia e vai para Poltava, 100 quilômetros ao norte de Krementchug, em busca de aprofundamento nos estudos no Instituto Pedagógico. Conforme Capriles (1989, p. 68), “o instituto<sup>30</sup> era um estabelecimento de nível superior que formava professores para o ensino médio”. Makarenko estava então com 26 anos e, novamente, tinha de ser o melhor aluno (por conta de sua origem social), se quisesse obter o diploma superior, para dar continuidade ao seu trabalho pedagógico e ajudar a sua família.

Makarenko passa o primeiro ano de estudos sem dificuldades. Em 1915, suas economias se acabam e ele se vê obrigado a dar aulas para prover sua alimentação e moradia em Poltava. Em 1916, as dificuldades aumentam: seu pai morre e Makarenko é convocado para o serviço militar, que tanto temia, por sua miopia e fraqueza física. Esse afastamento dos estudos o fazia mal e, então, escreve a amigos solicitando a intervenção de pessoas influentes para que seu caso fosse revisto. Uma nova junta médica o dispensa e, no início de 1917, retorna a Poltava para recuperar o tempo afastado dos estudos.

Em 1917, no mesmo ano da revolução, Makarenko conclui o curso de Pedagogia como destacado aluno e agora, além de ensinar, estava apto a ocupar cargos administrativos de direção, o que fará em suas duas experiências pedagógicas seguintes, na Colônia Górkí e na Comuna Dzerjinski. Sobre o seu desempenho,

o Conselho Pedagógico da Direção Distrital de Instrução não somente lhe outorga uma medalha de ouro, destinada ao melhor aluno do ano, mas também, ao conceder-lhe o título de professor com direito a lecionar nas escolas de 2º grau, o habilita profissionalmente para ocupar cargos administrativos e de direção em nível nacional. (CAPRILES, 1989, p. 69).

E já a partir de fevereiro de 1917, antes da vitória derradeira, em outubro, temos a exigência popular de uma educação para todas as classes sociais. Nesta época, o Comissariado para a Instrução Pública, foi composto por Nadezhda Krupskaya (vice-comissária), esposa de Lênin, e Anatoli Lunatcharski (comissário).

Como podemos perceber, nesse processo transformador, “a revolução pôs fim à educação privada e religiosa, instituindo a educação única, pública, leiga,

universal, democrática, livre para a criação de escolas que respeitassem a identidade cultural de cada povo” (LUEDEMANN, 2002, p. 100), sendo algo que Makarenko buscou através de sua própria experiência e nas leituras de Górkí, Marx e Lênin, ao longo de seus estudos.

Vale lembrar que, com relação a tal afirmação de Luedemann, sobre o processo de reconhecimento e aceitação de outras culturas e de suas respectivas autonomias pelo governo soviético serão pontos analisados e criticados em nossa pesquisa.

## 2.5 A primeira grande experiência: a Colônia Górkí

Em 1920, Makarenko, aos 32 anos, é transferido para Poltava, para dirigir uma escola, experiência esta que mudaria sua vida para sempre. Era a Colônia Górkí, “uma colônia de reeducação de crianças e jovens órfãos e ex-delinquentes”. (LUEDEMANN, 2002, p. 117).

A Colônia Górkí funcionou de 1920 até 1928, em três lugares. Em Poltava, de 1920 a 1923, em Trepke, de 1923 a 1926, e em Kuriaj, de 1926 a 1928, “[...] marcando a conquista de novas fases de desenvolvimento dialético da coletividade”, ao fazer surgir um novo tipo de prática pedagógica.

O início do trabalho de Makarenko na Colônia foi muito difícil. De acordo com Capriles (1989),

ele recebeu um sítio de 20 hectares, cheio de pinheiros e bétulas, com cinco prédios de tijolos vermelhos, completamente destruídos. Todos tinham sido saqueados; roubaram os móveis da administração, das salas de aula e até os vidros de todas as janelas. Do jardim tinham sido arrancadas até as árvores frutíferas. Dois meses depois, um dos edifícios estava em condições – ainda que precárias – de moradia; foi ali que no dia 4 de dezembro de 1920 se instalaram os seis primeiros educandos, rapazes de 16 a 18 anos, todos delinquentes, com antecedentes muito graves. (p. 83).

É interessante lembrarmos que Makarenko (LUEDEMANN, 2002, p. 122), diante de tudo que ocorria na Ucrânia soviética e diante da “[...] pressão dos acontecimentos, da necessidade urgente de uma ação de reeducação dos jovens”,

<sup>30</sup> Não encontramos informações de como Makarenko foi aceito nesse Instituto, de quais eram os critérios para tal e o que oferecia em termos de formação profissional.

opta por fechar os livros. Isso no sentido de abandonar a idéia fixa de procurar fórmulas educacionais e iniciar a reflexão perante o enorme problema que agora se encontrava diante dele.

Aí vemos se constituir um ponto forte da pedagogia deste educador, a saber, a valorização do cotidiano. Makarenko “rapidamente percebeu que o desenrolar dos problemas cotidianos deveria ser o objeto de uma ação pedagógica, com preocupação para uma intervenção dialética” (LUEDEMANN, 2002, p. 122). Não é à toa que seu método ficou conhecido posteriormente como “pedagogia da práxis”.

No processo de construção desta pedagogia, tanto o Comissariado para a Instrução Pública (também composto por Krupskaya) quanto o próprio Makarenko estudaram (antes e depois de assumirem o poder, em Outubro de 1917) praticamente todos os métodos educacionais disponíveis na Europa e nos Estados Unidos (Durkheim, Piaget, Fröebel, Dewey), com o objetivo de entendê-los, aprendendo com isso. Faziam tal estudo com a intenção de tomar o que havia de melhor nesses métodos para contribuir na construção do seu próprio, socialista. Lênin mesmo recomendava que tal apropriação do que o Ocidente produziu de melhor em termos de conhecimento e tecnologia deveria ser feita, segundo as necessidades soviéticas, para o desenvolvimento das forças produtivas de seu país.

Evidentemente, não se tratava de cópia, mas de apreender o que havia de melhor para a construção do modelo educativo do “novo” homem socialista. Tanto que diante das condições reais e concretas da vida coletiva, Makarenko não poderia se ater a métodos baseados em ideais de crianças e que estimulassem qualquer espécie de competitividade, de divisão entre trabalhos intelectual e manual ou divisão entre classes sociais. O pedagogo ucraniano observou que “[...] para educar todos os alunos simultaneamente era necessária uma metodologia compreensível para ambos os contextos – o coletivo dos educandos e o dos educadores – capaz de estimular o convívio social”. (CAPRILES, 1989, p. 84).

Como aponta Luedemann (2002, p. 123), “o primeiro período estabelecido para a construção da coletividade foi o de organização”, em todos os sentidos desta palavra. A organização da colônia, no sentido material, tanto no que tange à obtenção de uma instalação que oferecesse as mínimas condições de abrigar os internos e os professores, quanto à dificuldade em obter financiamento por parte do governo soviético, para as despesas com alimentos, por exemplo.

Outro fator que atrapalhava o desenvolvimento da Colônia era a extrema burocratização da sociedade soviética, (narrada logo no início do Poema Pedagógico), além de questões de ordem prática envolvendo a organização, tanto de alunos quanto de professores, para o desenvolvimento de qualquer trabalho coletivo.

E ao falar do trabalho de Makarenko e de sua importância para seu modelo pedagógico, vale lembrar que este não poderia ser conduzido separadamente de um inovador método educacional, pois visava, através da internalização de novos valores, o abandono dos antigos (associados ao antigo regime), como a acumulação, a competição e o individualismo.

Na questão tão cara à ao pedagogo, a que se refere ao trabalho como parte da formação e da educação, podemos dizer que “de posse da resposta que buscava e que tinha sido fornecida pela própria contradição da ação educativa, Makarenko resolveu que a “perspectiva necessária” era salvar a colônia da sua própria autodestruição, incorporando o trabalho socialmente útil aos fundamentos da sua proposta educativa”. (CAPRILES, 1989, p. 85). Os colonos tinham de se sentir responsáveis e conscientes de que faziam parte do coletivo e, nesse sentido, o pedagogo também procurava fazer com que eles desenvolvessem seu senso de solidariedade.

Segundo Capriles (1989, p. 86), “em março de 1921, o estabelecimento [a Comuna] já contava com 30 rapazes, na sua grande maioria vagabundos, famintos, sarnosos, sujos e vestidos com farrapos”. (CAPRILES, 1989, p. 86). Apesar de cometerem ações criminosas (roubos, saques) na cidade, Makarenko nada fazia para impedi-los, em termos de adotar alguma medida severa, como castigos, punições. E a intenção de Makarenko era de que pouco a pouco percebessem (pelo cotidiano e pelo método pedagógico) que estavam todos juntos, na mesma situação, e começassem a adotar uma postura responsável na defesa do patrimônio que era de todos.

E não muito tempo depois, “no inverno de 1921 (novembro-dezembro), a paixão pela leitura tomou conta dos ex-vagabundos. Não era raro observar durante as frias noites ucranianas que os dormitórios ficavam iluminados pelos lampiões até altas horas da noite: eram as rodas de leitura coletiva” (CAPRILES, 1989, p. 88). Os colonos se identificaram com Górkki, que havia tido uma infância igual a deles. A partir desse momento, “[...] os educandos passaram a se autodenominar “gorkianos”, fato que determinou, psicologicamente, o futuro comportamento de toda a colônia” (CAPRILES, 1989, p. 89).

E vale destacar que, juntamente em conjunção com a idéia de coletividade e de trabalho, Makarenko não considerava em sua pedagogia qualquer tipo de exclusão ou preconceito, incluso aquelas relacionadas ao gênero. Por isso, em 1922, com a entrada de meninas para a Colônia, o coletivo foi profundamente reforçado, por conta de um sentimento de humanismo desenvolvido entre os colonos.

Portanto, foi aqui, na Colônia Górkki, que Makarenko desenvolveu os elementos inovadores da nova educação soviética. Nesse sentido, “tendo a educação como objetivo final “a formação política do cidadão para a construção do socialismo”, Makarenko considerou que esse objetivo tinha que ser atingido em concordância com a organização coletiva que realizou a Revolução de Outubro” (CAPRILES, 1989, p. 90).

Na Colônia, as aulas ocorriam como parte fundamental da vida dela, mas para a realização das atividades relacionadas à rotina diária foi criado um sistema de destacamentos. E de acordo com a organização interna elaborada por Makarenko e seus colonos,

cada unidade destes destacamentos, compostas por homens e mulheres sem nenhuma diferença nem discriminação, comportava 10 ou 12 educandos comandados por um chefe (homem ou mulher) eleito por um conselho formado pelos próprios educandos. Existiam regras que facultavam a todos os estudantes atingir a chefia pela alta rotatividade do posto, permitindo, assim, uma condução democrática da microssociedade que era a colônia. (CAPRILES, 1989, p. 90).

Tal organização educava os jovens para participar ativamente da construção de cada aspecto da vida da Colônia, preparando-os para uma ação e para um cenário mais amplo, o de interferir na edificação das instituições soviéticas. Na visão pedagógica do educador ucraniano, quanto mais o conceito de coletivo aparecia em primeiro plano, tanto mais desaparecia àquele de indivíduo. O que deveria prevalecer eram os interesses sociais de todo o grupo. Esse sentimento possibilitou que a Colônia, já estabelecida, desenvolvesse a experiência da autogestão, inclusive na produção de alimentos, o que trouxe melhorias qualitativas para todos que lá viviam.

E com o avanço de seu método, como “os resultados práticos da colônia, ricos no seu conteúdo, superaram largamente as expectativas de Makarenko, que então decidiu sistematizar a experiência e transmiti-la a seus colegas de ensino”. (CAPRILES, 1989, p. 91). Para tal, em 1922, envia um relatório ao Instituto Central

de Organizadores da Educação Pública, falando da necessidade de sistematização da nova ciência pedagógica.

Além de repercutir entre os educadores soviéticos, “Krúpskaia, após conhecer a proposta de trabalho, insistiu na participação direta do *Konsomol*<sup>31</sup> na orientação política dos educandos”. (CAPRILES, 1989, p. 92).

E a propósito do conhecimento de sua proposta, Makarenko é convidado a ir à Moscou, onde apresentou às autoridades pedagógicas um informe sobre as dificuldades financeiras pelo qual passou a Colônia, em seu início, além dos problemas decorrentes da falta de um método revolucionário para a recuperação de crianças e jovens delinquentes que educava. Descreveu de que forma organizou o programa docente e o trabalho agrícola, como conquistou a confiança dos internos (através da construção de novos valores), como transformou uma velha fazenda em um lugar produtivo, tanto cultural quanto economicamente, com cultivo de hortas, parques e manutenção de granjas.

Também afirmou, no relatório, sua consideração indispensável pela educação politécnica com um alto nível de organização e com um plano de produção auto-gestionário, que acaba por desenvolver na Colônia e aprofundar em sua experiência posterior, na Comuna.

Nesse contexto histórico, tivemos a criação da NEP (Nova Política Econômica), por decreto de 09 de agosto de 1921, de Lênin, além de determinações solidificadas no que diz à contribuição do ensino na construção do socialismo soviético.

Makarenko tinha elementos para criar a sua nova escola socialista. Durante o tempo em que permaneceu em Moscou, recebeu inúmeras cartas dos colonos, ansiosos por seu retorno. Em 1923, a capital russa estava se tornando um centro cultural fervilhante, no qual a palavra em voga era o “novo”. Ao voltar, tinha certeza de que as bases do método elaborado por ele estavam corretas.

Passa a perceber a relação entre educação, trabalho, produção e dinheiro, estabelecendo, em junho de 1924, a remuneração econômica aos educandos, para que esses também aprendessem a administrar seus próprios rendimentos. E os ganhos não vinham pela quantidade produzida, mas pelos méritos do educando em prol do coletivo.

---

<sup>31</sup> Organização leninista juvenil que teve uma participação fundamental na luta contra o analfabetismo. In: **Makarenko: o nascimento da Pedagogia socialista**. São Paulo: Scipione, 1989.

Segundo Capriles (1989, p. 102), temos que “no verão de 1925, a Colônia Górkí atinge seu mais alto nível de realizações, tanto no campo pedagógico como no econômico”, quando adota o princípio autogestionário<sup>32</sup>. Dessa feita, “a Colônia Górkí passou a ser uma instituição próspera, contrapondo essa condição à realidade dos outros estabelecimentos de ensino que funcionavam, geralmente, à beira da falência, pela falta de iniciativas criadoras”. (CAPRILES, 1989, p. 102). Em sua Colônia, Makarenko conseguiu fazer com que estudo e trabalho se completassem de forma harmônica.

Mas “em 1926, Makarenko percebeu que o coletivo iniciava uma etapa de estagnação gerada pela própria contradição dialética do método que ele inventara”. (CAPRILES, 1989, p. 109). Quando as autoridades perceberam o sucesso de Makarenko a educação dos jovens infratores, quiseram lhe enviar contingentes cada vez maiores. Os colonos, após deliberação, enviam uma carta ao Comissariado do Povo para a Educação, solicitando a mudança de local, para um de maior espaço. Após visitarem uma colônia infantil em Kuriáj, com mais de 120 hectares de terra par cultivo, consideram-na ideal para a continuação do trabalho pedagógico de Makarenko e se instalam nela, no dia 09 de maio de 1926.

Há, também, um ponto importante que vai interferir nos trabalhos de Makarenko, a saber, problemas com a classe docente, na forma de “[...] atritos com colegas da capital, que não aceitavam a metodologia makarenkiana”. (CAPRILES, 1989, p. 127). O educador não apreciava discussões burocráticas e constantemente tinha de ir à Kharkov (capital da Ucrânia) para esclarecer denúncias feitas contra seu trabalho. Reclamava que os inquéritos acabavam por afastá-lo de suas pesquisas, por conta do tempo de que dispunha.

É interessante destacar que “[...] Makarenko, baseando-se nas idéias marxistas sobre a educação, encontrava grande resistência entre os educadores nacionalistas ucranianos cuja pedagogia era hostil ao sistema soviético”, mesmo havendo as determinações do novo governo e a crescente presença da ideologia comunista. (CAPRILES, 1989, p. 128).

---

<sup>32</sup> Isso implica em dizermos que tal princípio constitui uma das bases do pensamento e da prática anarquistas, tendo em vista que abole a interferência de uma instituição controladora dos gastos. Embora não tenhamos encontrado referências diretas no que diz à aproximação de Makarenko com tal teoria, se considerarmos os acontecimentos num movimento de síntese dialética, temos que esta vertente teórica estava em circulação naquele momento, na União Soviética.

Apesar dos contratemplos, em 1927, o educador recebe o convite para dar assessoria técnica na área pedagógica para um novo estabelecimento que estava sendo construído, a Comuna Dzerjinski. Ele parte para observar as instalações da futura escola e se maravilha com a infra-estrutura que vê. E durante os primeiros meses de 1928, Makarenko dirigiu esta nova instituição simultaneamente com a Colônia, aguardando a visita do amigo Górkki, que deu nome a esta, para realizar a transferência definitiva.

Começa, então, esta nova fase de seu trabalho, na nova Comuna Dzerjinski, nome este dado como homenagem póstuma a Félix Edmúndovitch Dzerjinski, um dos idealizadores da Vetcheká ou, simplesmente, Tcheká (Comissariado Extraordinário para Assuntos de Segurança do Estado), criado para combater a contra-revolução (oposição ao regime comunista) e cuidar dos problemas (internos ou externos) que impedissem o desenvolvimento da União Soviética, em todas as esferas.

## **2.6 A segunda grande experiência: a Comuna Dzerjinski**

Após Makarenko deixar a Colônia Górkki, passa a se dedicar de forma integral à Comuna Dzerjinski, a qual assumiu em 03 de setembro de 1928. De acordo com Capriles (1989, p. 146), “três meses após a visita de Górkki, Makarenko deixou para sempre a colônia, abalado pelos conflitos que mantinha com seus superiores do Comissariado do Povo para a Instrução Pública na Ucrânia”, o que o leva a tomar novos rumos.

A Comuna abrigava crianças abandonadas e filhos de famílias em crise. No início de suas atividades, Makarenko selecionou<sup>33</sup> 60 colonos gorkianos, elaborando os princípios da nova organização educacional daquela instituição. E “nesse momento o trabalho produtivo desempenhou grande papel na educação dos jovens e foi a base da prosperidade material da comuna” (CAPRILES, 1989, p. 146), já que esta se mantinha com o que era produzido por seu trabalho organizado.

---

<sup>33</sup> Não encontramos referências sobre o motivo do número reduzido de 60 internos, mas de acordo com o texto, há indícios de que tais razões sejam o tamanho das instalações e o financiamento do governo soviético. Sobre os internos, “[...] eram enviadas para lá crianças abandonadas, mas, depois de ser oficialmente inaugurada a comuna, ela começou a albergar principalmente os filhos de famílias em crise”, segundo Capriles (1989, p. 146).

No que diz respeito à composição (os alunos) que a constituía, Luedemann (2002) expõe que

a Comuna também foi formada por um novo tipo social de educando: uma minoria de criança que viveram nas ruas, roubando ou prostituindo-se, e uma maioria de crianças que trabalhavam em subempregos e fugiram de casa. A partir daí, Makarenko foi desafiado a pensar sobre as formas de educação da personalidade coletivista no meio familiar e defendeu a tese de que era possível organizar a família como uma coletividade, auxiliada sempre pela coletividade escolar. (p. 222).

Portanto, a Comuna Dzerjinski “[...] iniciou a sua vida já no mais alto grau de desenvolvimento do sistema pedagógico criado por Anton Semionovich Makarenko” (LUEDEMANN, 2002, p. 211). Nesse sentido, pela solidez da experiência de Makarenko, os gorkianos, como eram conhecidos os jovens que viviam na Comuna, mantinham elos de amizade e confiança mais fortes e profundos com o educador, o que mostrava a maturidade e o desenvolvimento de seu método pedagógico.

É relevante apontarmos que, a partir de 1927,

enquanto trabalhou com a Comuna, Makarenko desenvolveu estudos e escreveu relatos sobre sua experiência, contos, novelas, peças teatrais e romances. Durante esse período, aproximou-se ainda mais de Máximo Gorki que, conhecendo suas experiências, o instigou para que as transformasse em obras literárias. O princípio da relação entre a estética e a ética voltava a ganhar sentido na vida de Makarenko. (LUEDEMANN, 2002, p. 212).

Para a construção de seu modelo, também recebeu a ajuda prática de militantes experientes, os tchequistas<sup>34</sup> que, embora não entendessem de pedagogia, eram importantes para a edificação de um modelo de participação autogestionária por parte dos colonos e encarregados de realizar a instrução política, segundo as necessidades do governo.

Assim Makarenko, na direção da Comuna Dzerjinski, sabia que poderia contar com a colaboração valiosa destes homens que, como ele e seus alunos, foram forjados no seio da luta revolucionária, inclusive no plano da apreensão das representações simbólicas dos novos valores socialistas.

<sup>34</sup> Membros da polícia política do regime soviético, a Tcheká.

Como destaca Capriles (1989, p. 146), “em junho de 1930, a Comuna Dzerjinski deu um passo revolucionário na história da pedagogia mundial: foi a primeira escola pública em regime de autogestão econômica”. Aqui, através desta assertiva, podemos ver expresso todo o sucesso do método pedagógico de Anton Makarenko na construção da personalidade e na constituição do novo homem socialista. Este homem estaria pronto a participar da formação da coletividade à qual pertence, além de geri-la da melhor maneira possível, buscando o bem geral, com o auxílio de outros indivíduos emancipados e independentes para intervir na construção da igualmente nova sociedade.

Além disso, o fato de Makarenko publicar sua experiência em obras literárias revela a importância da estética como elemento educativo, sendo esta, aliás, fortemente presente em sua pedagogia socialista. Para compreender a importância dialética desse elemento, para Makarenko, Luedemann (2002, p. 212) destaca que “era preciso que os leitores experimentassem pela estética o sentimento de criação da coletividade escolar, os seus desafios, as suas lutas e as suas vitórias. Os textos teóricos, restritos a especialistas, não deveriam fazer parte das preocupações exclusivas de Makarenko”.

Isto significa dizer que através da literatura e de seu alcance, muito mais pessoas seriam atingidas pelo entendimento das possibilidades de uma pedagogia revolucionária em prol da coletividade.

Mas em 1929 (em maio), com o advento do I Plano Quinquenal<sup>35</sup> e suas metas de industrialização e modernização do campo, os camponeses e trabalhadores operários são submetido a um grande esforço. O Partido, neste momento sob a direção de Stalin<sup>36</sup>, estipula um plano de coletivização forçada do campo, não

---

<sup>35</sup> Devido à incapacidade da NEP (Nova Política Econômica) em promover a coletivização do campo e o crescimento da economia urbano-industrial soviética, o I Plano Quinquenal surge com o propósito de forçar tal situação. Segundo Reis Filho (2003, p. 88), “os camponeses foram sendo espremidos com sistema e método: em fins de 1935, 98% deles estavam definitivamente coletivizados”. Mas apesar disso, “os resultados foram desastrosos, o que foi reconhecido pelas próprias estatísticas oficiais. Em 1928, último ano em que, mal ou bem, as orientações da NEP prevaleceram, a colheita de cereais alcançou 73,3 milhões de toneladas. Nos dez anos seguintes, exceção feita a 1937, quando as condições atmosféricas foram excepcionais, a agricultura soviética não ultrapassaria este patamar, permanecendo, ao contrário, e freqüentemente, abaixo dele. Em relação ao gado, as perdas foram ainda maiores. No curso do I Plano Quinquenal, os rebanhos diminuíram em mais de 50%, destruídos pelos camponeses revoltados. Em 1940, os índices ainda eram inferiores a 17% ao último ano da NEP (1928)”. (REIS FILHO, 2003, p. 88).

<sup>36</sup> No primeiro capítulo, não mencionamos o nome de Stalin no que se refere à União Soviética, naquele momento, tendo em vista que as principais mudanças políticas e de pensamento que desejamos abordar se iniciam já sob Lênin. Temos em mente que a segunda experiência pedagógica de Makarenko se dá durante o governo de Stalin, conforme esclareceremos no trabalho.

restando alternativa aos camponeses senão deixar suas terras e trabalhar nas fazendas coletivas.

Aqui temos um paradoxo, pois frente a essa utilização da força pelo Estado soviético (no que tange à garantia do plano de coletivização), temos as determinações para um modelo de educação pela participação consciente dos camponeses na reconstrução do país e de sua economia, gerenciadas por parte do mesmo Estado.

No que diz ao modelo pedagógico, Makarenko tinha plena consciência da sua tarefa de preparar as coletividades e seus espaços para que transformassem de fato os trabalhadores em condutores da nova sociedade. Mas com Stalin, com os acontecimentos políticos caminhando em sentidos opostos, tínhamos, na verdade, uma educação para a formação de novos subordinados ou novos perseguidos políticos, caso se rebelassem contra o governo central soviético.

A esta altura, Stalin, que já havia se consolidado no controle do Partido Comunista e no comando da União Soviética, passa a ditar as regras, amparado por um dos maiores aparatos militares de vigilância e repressão já vistos. E nesse processo, a superestrutura ideológica da qual o ensino faz parte, também é cerceada e vigiada, através da propaganda stalinista e da coerção física.

O próprio poeta Maiakóvski alertava para a degeneração do socialismo, para que ele não se cristalizasse e se perdesse dos ideais que tanto defendiam. Mas o período de terror, censura e vigilância se aperfeiçoou mais ainda do que na era leninista, inclusive no campo artístico e cultural, através do realismo socialista, uma “camisa de força” na literatura e nas artes em toda a União Soviética.

A superestrutura para a criação de uma nova subjetividade nacionalista e cultuadora da personalidade do líder estava pronta, se opondo àquela presente na pedagogia socialista, que objetivava a formação de um indivíduo crítico e autônomo.

Naquele momento, tínhamos a oposição entre a coletividade de Makarenko e a massificação levada a cabo pelo Estado. Como coloca Luedemann (2002, p. 218), “a proposta de coletividade escolar era deixada de lado. No lugar, seriam construídas escolas para formação de mão-de-obra qualificada para as necessidades do Estado”. Através desta exposição, podemos ter uma idéia da dimensão deste antagonismo que se apresentava a uma proposta de educação que contivesse qualquer cunho emancipador.

O próprio proletariado, que havia conquistado o poder na Revolução de Outubro, é afastado do poder pela burocracia do Partido Comunista e colocado num

segundo plano. Sendo assim, como defende Castoriadis (1982, p. 9), “a apresentação do regime russo como “socialista” – ou tendo uma relação qualquer com o socialismo – é a maior mistificação conhecida da história”, pelo fato do processo revolucionário autônomo ter se degenerado em uma ditadura extremamente vigilante e violenta. E é importante observarmos que tal postura era assumida já sob Lênin, portanto, anterior ao governo ditatorial de Stalin.

A Comuna Dzerjinski foi constituída num momento em que a experiência de Makarenko no campo pedagógico já estava consolidada, no que tange ao trabalho com o coletivo de pessoas iniciado e desenvolvido na Colônia Górkki. Tal consolidação era fato quando seu trabalho encerrou na Comuna, em 1935, um pouco antes de sua morte, em 1939. A respeito do trabalho deste pedagogo na Comuna Dzerjinski, Luedemann (2002, p. 221) acrescenta que o objetivo de Makarenko era o de “construir uma escola de formação superior e uma indústria de equipamentos materiais necessários à economia soviética. É o período de maior sistematização da proposta de autogestão e de desenvolvimento de seus órgãos”.

De certo modo, podemos dizer que as experiências pedagógicas de Makarenko, aos poucos, foram sendo apagadas pelo tempo, no desenrolar dos acontecimentos que se seguiram à dominação stalinista. A demanda agora não era formar cidadãos, mas sim novas “peças” para trabalhar nas indústrias soviéticas, diante da exigência do desenvolvimento econômico acelerado, que acaba por mostrar as novas determinações para a educação soviética deste período, como teremos a oportunidade de discutir nos capítulos posteriores. Cabe dizer que Makarenko adota a organização produtiva taylorista (juntamente com os estudos), como forma de produzir mercadorias e manter sua Comuna.

Neste sentido, Luedemann (2002) esclarece que

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 defeitos de fabricação”. (p. 222).

A proposta estética (da arte como forma de educação política, formação de novos valores sociais e engajamento na reconstrução do país), presente desde as primeiras experiências pedagógicas de Makarenko, se desenvolveu com mais vigor

ainda dentro da comuna, através do teatro e da literatura. Mas “a Comuna Dzerjinski, como outras experiências revolucionárias, transformou-se numa ilha autogestionária em meio aos destroços do mundo socialista da era stalinista” (LUEDEMANN, 2002, p. 223), pois nem sequer recebia financiamento do governo soviético para se manter.

A despeito disso, a comuna permaneceu de pé e sendo utilizada pela propaganda como exemplo de modelo educacional formador do indivíduo soviético. Também vale lembrar que o conceito de autogestão foi desenvolvido e é encontrado dentro da vertente anarquista de pensamento, como um dos modos que envolvem a transformação social e a retomada da autonomia para o povo, quando este passa a gerir e deliberar sobre o que concerne as suas necessidades.

A grande questão que também se punha para Makarenko (assim como para outros educadores soviéticos, como Krupskaya e Pistrak, por exemplo) era a de como sua experiência podia ser ampliada se a educação, em sua totalidade, dentro da União Soviética, estava direcionada para o ensino técnico e profissionalizante, para a formação de mão-de-obra necessária para a indústria? Como superar o antagonismo da particularidade diante da totalidade?

A problemática, para Makarenko, durante a Comuna, era retomar a discussão acerca do medo e da falta de iniciativa dos educandos e educadores na participação da construção do socialismo, conforme fazia desde a sua juventude, embasado no pensamento marxista-leninista. Neste sentido, foi que “[...] Makarenko compreendeu que a educação comunista não poderia ser resolvida apenas no campo estrito da pedagogia, mas, sim, também da política” (LUEDEMANN, 2002, p. 225).

Makarenko então retoma (na direção da Comuna) o ideal da revolução bolchevique, de manter a participação de forma ativa das massas e lapidá-las através da educação socialista para a edificação desta sociedade inédita e cheia de expectativas e esperanças, ao passo que participaria de todas as decisões que dissessem respeito ao país.

Para Luedemann (2002, p. 225), “nisto reside o empenho de Makarenko ao buscar construir o método de organização e desenvolvimento das coletividades. Desde a sua origem e em toda a sua vida, a coletividade deveria desenvolver a autogestão consciente e planejada”.

A problemática da autogestão tinha que ser analisada no que dizia respeito a todas as suas esferas de atuação, a saber, escolas, fábricas, etc. E a discussão de propostas com a participação dos operários neste processo de autogestão, na visão do

educador Makarenko, criaria uma nova geração de proletários autônomos que fosse capaz de participar de modo ativo das decisões políticas mais abrangentes, que ultrapassassem o espaço restrito da Comuna.

Na direção da Comuna Dzerjinski, Makarenko havia compreendido que embora a instrução e a educação políticas fossem coisas distintas, elas eram partes de um mesmo corpo, de uma mesma iniciativa, cujo propósito era a transformação completa e total da massa trabalhadora. Portanto, para o êxito daquela empreitada, uma não poderia se encontrar distante da outra.

Mas é interessante observarmos a sobriedade de Makarenko na observação do que acontecia à sua volta, no sentido de não se ater a ilusões idealistas nem distorcer a realidade. De fato, podemos perceber tal comportamento pelas palavras de Luedemann (2002), já que

[...] Makarenko comemorou o triunfo de um método e não da realização plena da coletividade e do socialismo. Isto porque a coletividade, método geral e único de educação da personalidade coletivista, organismo social constituído na luta de classes, só poderia ter seu desenvolvimento pleno sob as pressões reais, “tormentosas”, dos confrontos vividos nos períodos anteriores. Ao contrário da Colônia Górkí, caracterizada pela luta revolucionária e pelos saltos de qualidade, a Comuna Dzerjinski, colada às determinações do Estado, viveu um desenvolvimento econômico e uma “harmonia” idealizada, isolada. Voltada para si própria, a coletividade desenvolveu ao máximo seus organismos de autogestão [...]. (p. 229).

Makarenko, nesta experiência prática de direção da Comuna, tinha plena consciência de que já não podia contar, tanto no sentido econômico quanto político, com o apoio do Estado soviético, principalmente naquela década de 1930, tendo em vista que não recebia financiamento, conforme já exposto. E este Estado era totalmente militarizado e dispunha, em suas mãos, de um aparato de repressão muito mais eficiente e consolidado, para fazer valer a sua vontade final.

Tal questão da ausência do apoio financeiro do próprio governo soviético, para a sobrevivência da comuna, é corroborada por Capriles (1989, p. 146), ao expor que “[...] o trabalho produtivo representou grande papel na educação dos jovens e foi a base da prosperidade material da comuna”.

Inclusive, como parte das experiências produtivas de Makarenko na Comuna, nas quais procurava conciliar o trabalho produtivo com a educação, adotou o trabalho taylorista como meio de obter uma maior produtividade, mas com a consciência de que era um meio capitalista de produção e que a divisão de trabalho

difícilmente proporcionaria algum tipo amplo de conhecimento cultural para qualquer um de seus educandos.

O próprio Lênin propunha, como um modo mais rápido de realizar o socialismo, a combinação do Poder soviético com os mais significativos avanços do capitalismo. Recomendava mesmo o seu estudo e aplicação, conforme Makarenko o fez ao aplicá-lo na prática, para o desenvolvimento material da comuna e da criação da disciplina em torno de um trabalho que fosse socialmente útil.

Mas apesar de experimentar as novas condições de trabalho sob o taylorismo, o objetivo principal era resolver o problema da produção para a própria coletividade da Comuna e também para o Estado soviético, já que tal idéia sempre esteve presente na pedagogia de Anton Makarenko. Sua intenção maior não era formar trabalhadores qualificados, segundo a lógica capitalista, mas indivíduos aptos no campo político a comandar a nascente sociedade, ao passo que desenvolvia assim as forças produtivas, de acordo com a estrutura marxiana de pensamento e de práxis, e que Lênin também havia absorvido.

Considerando a visão soviética, esta diferenciação do trabalho com fins capitalistas de lucro e exploração e do trabalho para a construção de uma sociedade sem dicotomias de classes era quase que impossível de notar, constituindo uma linha muito tênue, a ponto de se confundirem. Considerando a proposta de trabalho de Makarenko inserida num contexto de totalidade dialética, temos a possibilidade de uma abertura para críticas da real efetividade desta educação para o trabalho como forma de emancipação do indivíduo, dentro de um sistema que se valia de tal estrutura de exploração e segregação.

Apesar dos esforços de Makarenko, da necessidade de retomar os valores da revolução partindo da organização da escola como espaço da coletividade, vale lembrar que sua Comuna era uma experiência única (sem paralelo) e, portanto, *sui generis*, sofrendo diante das determinações que partiam da direção do Partido Comunista, que ditava as diretrizes para a educação e a estrutura organizacional do trabalho. Uma das explicações encontradas para manutenção da Comuna, como afirmamos, está que ela fora mantida por ser extremamente eficiente em resolver a questão social dos menores abandonados, delinquentes, órfãos e de famílias em crise, além de funcionar, por conta de seu trabalho, como forma de propaganda política.

Dentro da Comuna, Makarenko procurou compensar o aumento da produtividade com a redução da jornada de trabalho e aumento do tempo dedicado ao

estudo, mas a direção da Comuna acaba por ter de seguir as orientações gerais vindas de cima (de Stalin e do Comissariado de Instrução), que determinavam as concepções educacionais a serem seguidas e cumpridas à risca. Makarenko teve de chegar a um meio termo com o Comissariado e “após inúmeras negociações, foi adotada uma solução de consenso: quatro horas para o trabalho na produção e quatro a cinco horas diárias para o estudo”, conforme destaca Capriles (1989, p. 148-149).

Luedemann (2002, p. 236) expõe que a própria Krupskaja reconhece, durante a década de 1930, que “as escolas de sete graus, em sua maioria profissionalizantes, baseavam-se na monotécnica e formavam, não só mão-de-obra especializada, mas também uma extração social voltada apenas para o aumento da produtividade e não para a efetivação da sociedade sem classes”, embora verificaremos, nos capítulos seguintes, que isso acontecia mesmo durante o período de Lênin no poder, portanto, antes mesmo da ascensão de Stalin.

Mas com este excerto que acabamos de citar, pode ser corroborado o que afirmamos a respeito do fortalecimento da manutenção das desigualdades sociais através deste tipo de ensino profissionalizante levado à frente pelo regime soviético, em detrimento da educação emancipadora proposta por Makarenko.

A despeito destas determinações “vindas de cima”, “a educação pelo trabalho transformou-se numa educação produtiva<sup>37</sup>, o que em outras palavras significava ter atingido um nível pedagógico bem elevado, pois alternavam-se conscientemente os estudos e o trabalho” e “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”, como aponta Capriles (1989, p. 149-150).

Ao estudarmos a formação de Makarenko e a construção de seu pensamento educacional, pensamos ter apresentado os reais objetivos de seu novo método pedagógico, malgrado este não ter sido devidamente valorizado e apoiado pelo regime soviético e ter sido aplicado de modo isolado, no sentido de não ser ampliado para outras regiões, a despeito das normas e determinações de Lênin e Krupskaya terem ido nesse sentido, conforme documentado. Mas no campo da prática, tais

---

<sup>37</sup> Educação que preparava o jovem tanto com conhecimentos necessários para se trabalhar numa linha de produção quanto com conhecimentos teóricos relacionados às demais disciplinas às quais os alunos tinham acesso, na Comuna.

determinações ganharam um caráter diferente daquelas descritas nos documentos, pois tinham de se adequar às necessidades políticas do Partido, como já expusemos.

No que tange à amplitude da aplicação do método de Makarenko, não encontramos nenhuma informação disponível nas fontes consultadas que fizesse menção ou indicação de que seu método, exatamente como o elaborou e o desenvolveu, tenha sido aplicado em qualquer outra parte da União Soviética e, mesmo, se o foi em todo o território ucraniano. Mas a despeito disso, sua amplitude como modelo educacional é inegável pela influência no campo das idéias pedagógicas, se constituindo como modelo opositor em relação àqueles ligados às concepções liberais e burguesas de mundo, o que *per se* justifica seu estudo e aprofundamento, como uma das maiores contribuições pedagógicas do século XX.

Portanto, procuramos apresentar neste segundo capítulo a figura do pedagogo Anton Semionovich Makarenko, a sua vida e a relação com sua família, o cotidiano de trabalho desta, qual a dimensão que esse cotidiano representou na formação dos valores e da personalidade do educador. Além destes pontos, procuramos verificar, evidentemente, a sua trajetória como profissional criador de um novo modelo pedagógico, desde suas primeiras experiências em Kriúkov até a sua segunda e última grande experiência educacional na Comuna Dzerjinski, esta realizada entre 1927 e 1935, no ápice de sua formação ideológica e de ação e intervenção no campo da educação.

Independentemente de vertentes ideológicas e disputas políticas, às quais Makarenko às vezes preferia se ausentar em detrimento da práxis, e em nome do comprometimento com seu trabalho, podemos enxergar neste homem a figura de um grande humanista. Antes mesmos de ser chamado pelo governo para ocupar os cargos de direção das escolas, estava preocupado com a formação de crianças e adolescentes órfãos, abandonados e de famílias em crise, enfim, muitas vezes considerados irrecuperáveis pelo próprio regime soviético e pela sociedade, mas que em suas mãos e sob seus cuidados encontraram uma possibilidade de crescimento e desenvolvimento, em todos os sentidos. Isto porque passavam a receber uma nova chance para participarem da coletividade como indivíduos construtores na nova pátria socialista que surgia.

Desta feita, nossa intenção é, no próximo capítulo, através do que expusemos sobre a vida e a formação de Makarenko, discutir sua relação com a

construção de suas idéias pedagógicas, apresentando-as e discutindo-as da forma que seja mais clara possível, para melhor entendimento destas por parte do leitor.

## CAPÍTULO III

### ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO SOCIALISTA DE MAKARENKO

É fácil falar do amor como, aliás, da pedagogia. São temas bem conhecidos. Toda a gente se diz especialista na matéria.  
(Anton Semionovich Makarenko)

Quando se está na incerteza, quando os dissabores, o frio, os rostos hostis nos rodeiam de todos os lados, só um trabalho socialmente útil nos pode encorajar, uma obra verdadeira, profunda. E encoraja-nos porque, comparado com ele, todo o resto parece temporário e fútil.  
(Anton Semionovich Makarenko)

Em nosso tempo o cinema é um poderoso fator educativo tanto para as crianças como para os adultos.  
(*Conferencias sobre Educación Infantil*, Makarenko)

#### **3.1 Algumas palavras sobre Makarenko e seu trabalho**

Antes de propriamente adentrarmos no estudo do método pedagógico de Anton Semionovich Makarenko, que é o objetivo do presente capítulo, é interessante destacarmos que “o ano de 1917 exigiria uma prática totalmente nova de Makarenko”, conforme afirma Luedemann (2002, p. 95), sendo evidente, como apontaremos, esta consideração se estender ao campo educacional, através de sua experiência pedagógica. Nesse sentido, procuraremos antes indicar quais eram as necessidades históricas e práticas que gestaram o método makarenkiano de educação socialista.

No início da década de 1920, sua tarefa principal como pedagogo e para a qual foi convocado pelo governo soviético a dar sua contribuição era a de construir uma nova educação para o novo indivíduo soviético. Ou seja, diante do quadro de reconstrução pelo qual a Rússia e as demais repúblicas soviéticas seguiam, exigiu-se esforços de todos na edificação de novas instituições com novas representações simbólicas (superestruturais e baseadas na vida material, concreta), que dali para frente fariam parte da vida de cada cidadão formado sob os auspícios da pedagogia socialista.

Esta exigência de um novo modelo educacional naquele momento histórico pode ser verificada na obra *Poema Pedagógico* (1935), na figura do *Zavgubnarobraz*<sup>38</sup> que procura Makarenko para lhe dizer da necessidade de formar o novo indivíduo, através da seguinte passagem descrita pelo educador: “Precisamos de um homem novo assim... um que seja nosso! E você trate de construí-lo”. (MAKARENKO, 2005, p. 13).

Makarenko (*in* LUEDEMANN, 2002, p. 271) tinha plena consciência dessa árdua tarefa ao dizer que “devemos educar um tal indivíduo de que a nossa sociedade precise”, com a construção de personalidades a partir dos diferentes valores socialistas agora em questão.

Nesse sentido, Makarenko (*in* LUEDEMANN, 2002, p. 271) afirma que “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 de personalidade que são necessários, precisamente no Estado soviético”.

E a tônica daquele momento, no que concerne ao trato com delinquentes juvenis e a educação dos futuros meninos e meninas da pátria socialista, pode ser muito bem expressa na seguinte frase do funcionário do governo: “[...] O que foi antes da Revolução não presta para nós”. (MAKARENKO, 2005, p. 12). É importante que façamos esta contextualização no sentido de apontar o terreno no qual se desenvolveram as idéias pedagógicas de Makarenko, a partir das transformações ocorridas na sociedade e no imaginário russos, após a tomada do poder pelos bolcheviques, em Outubro de 1917.

Mas retomando um pouco da vida deste pedagogo, cabe lembrar que ele nunca esteve envolvido com a causa socialista como militante político, mas sua batalha era travada no campo da educação, tendo como armas as orientações políticas de Marx e Lênin. Essas orientações políticas e o contato com a literatura socialista também vieram através do escritor Maksim Gorki, pelas publicações deste autor no periódico bolchevique *Novaya Jizn* (Vida Nova), que trazia para a literatura a perspectiva da nova classe social em ascensão, o proletariado.

E aproveitando que mencionamos a literatura, na visão de Makarenko, esta, juntamente com o teatro desempenharam um papel muito importante para que as

---

<sup>38</sup> Chefe do Departamento de Educação Pública da Província de Khárkov, na Ucrânia soviética. *In*: *Poema Pedagógico*, 2005.

crianças e os adolescentes soviéticos internalizassem os novos valores, a visão e a consciência de classe que deveriam ser oferecidas durante a formação, conforme o código marxista-leninista.

E já que a literatura influenciou fortemente as concepções de Makarenko acerca da realidade que o cercava, se faz igualmente premente destacarmos a importância desta na formação do indivíduo, como o faz Georges Bataille, ao expor que

a literatura destrói os limites precisos dos objetos. Tem um caráter de desequilíbrio. Se não é loucura, se mantém no limite da loucura. Marca o acordo do homem com sua própria aniquilação, com a morte, com o movimento que nela o precipita. Mas coloca o homem no pico da desordem que o arrasta. Ele percebe daí a extensão do movimento que, nos levando ao pior, ao mesmo tempo nos eleva ao glorioso. Propõe ao homem não acabar com o horror do mal, mas enfrentá-lo com um olhar lúcido. A literatura é a possibilidade de lucidez quando o sujeito e a consciência são negados e destruídos. (*apud* BRISSAC PEIXOTO, 1982, p. 17).

Achamos relevante destacar a relação que a literatura e o teatro têm com a educação e formação políticas e como mecanismo que permite apreender a realidade objetiva que envolve as crianças e os adolescentes, presentes na concepção de Makarenko e na construção de seu método.

Nesta linha de raciocínio, cabe ainda ressaltar que a literatura desempenha papel fundamental, no sentido de que contém elementos e análises históricas que auxiliam na formação de consciência rumo às rupturas necessárias, como um dos terrenos disponíveis para reflexões acerca da edificação de um novo tipo de sociedade, com novas relações e, conseqüentemente, novas formas de consciência. Assim, Makarenko observava a importância dessas formas de expressão artística como constituintes de seu projeto educacional.

Enfim, considerava seu trabalho como de atuação na frente cultural, pois tais atividades estimulavam a curiosidade e a criatividade dos jovens educandos tal como pretendia a nova perspectiva educacional socialista, teoricamente igualitária, e que pretendia não manter a separação, no processo educacional, entre trabalho intelectual e trabalho físico.

Pensamos serem necessárias todas estas considerações para compreendermos as idéias gerais de Makarenko dentro da tessitura de transformação

histórica daquela sociedade (com um povo faminto, miserável e abandonado), após o processo revolucionário de tomada de poder pelos bolcheviques, em 1917.

Portanto, no presente capítulo nos propomos a discutir os aspectos pedagógicos da educação socialista de Anton Makarenko e suas contribuições para a formação de uma nova pedagogia na República Socialista Soviética da Ucrânia. E ao passo que realizamos tal tarefa, apontaremos como Makarenko penetra, de forma profunda, na psicologia das crianças e dos pais, como podemos perceber particularmente em sua obra *O livro dos pais*, além de mostrarmos as suas contribuições para o desenvolvimento posterior da psicopedagogia na União Soviética.

Dentro desta obra, em sua parte final, encontramos alguns textos de Makarenko intitulados *Artigos sobre Educação*, nos quais discorre sobre as condições gerais para a educação, sobre a autoridade, o brincar, a educação para o trabalho e a educação sexual, tanto em família quanto na escola, entre outras questões que compõem o seu método. Também nos debruçamos sobre alguns textos de Makarenko reunidos por Cecília da Silveira Luedemann, em seu livro *Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução*. A título de informação, os textos de Makarenko reunidos por Luedemann, em seu livro, são: *Os 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*.

Nos debruçaremos principalmente sobre o livro *Conferencias sobre Educación Infantil*. Esta importante obra de Makarenko (senão a mais, no que se refere ao seu método) dirigida aos pais soviéticos para a educação dos filhos, foi originalmente publicada em 1937, e expressa o panorama geral de sua concepção pedagógica socialista. Por isso ela será de fundamental importância para o estudo de seu método. O contexto no qual esta foi tecida esta obra relativamente pequena em tamanho, porém grande em objetivos, se deu em 1939, dois anos antes do falecimento deste pedagogo ucraniano. Pelo fato de tal obra expressar a sua fase mais madura como educador e escritor, isto nos moveu a dar-lhe um especial destaque. Como Makarenko aprofunda nesta obra a questão de sua metodologia (em relação as suas obras anteriores), achamos conveniente relacionar, quando necessário, as citações de outros escritos seus com as que utilizaremos das suas *Conferencias*.

### 3.2 Contribuições pedagógicas para a constituição da personalidade

A preocupação com a formação da personalidade individual se torna parte da educação quando se reconhece que esta deriva de um processo de identificação promovido nas relações com a sociedade.

Portanto, a educação para o coletivo criada por Makarenko se dava através da experiência e da transformação cotidiana da vida da criança e do adolescente soviéticos, portanto, na práxis, sem fórmulas ou ideais abstratos, em conexão com a realidade destas pessoas. Aliás, para Makarenko (*in* LUEDEMANN, 2002, p. 272), “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”.

E o caráter eminentemente materialista de seu método pedagógico fica claramente expresso nesta frase, em seu texto *Os objetivos da educação* (*in* LUEDEMANN, 2002, p. 271), de que “os objetivos do trabalho educativo só podem ser deduzidos das experiências que a sociedade coloca”. E ainda prossegue, expondo que “os objetivos do nosso trabalho devem ser expressos através das qualidades reais das pessoas educadas sob nossa orientação pedagógica. Cada pessoa por nós educada constitui o resultado da nossa produção pedagógica”. (MAKARENKO *in* LUEDEMANN, 2002, p. 271).

E a esse respeito, Makarenko (*in* LUEDEMANN, 2002, p. 272) tinha consciência do seu papel e da complexidade da empreitada, como expressa através da seguinte sentença, a saber, de que “o êxito do nosso trabalho depende de uma quantidade infinita de circunstâncias: da técnica pedagógica, dos conteúdos, da qualidade do material. O nosso material básico, as crianças, é imensamente variado”.

E variado no sentido de que as crianças vinham de diferentes regiões e com comportamentos e traços de personalidade igualmente diferentes, conforme pudemos verificar nos relatos das duas experiências pedagógicas de Makarenko na Colônia Górkí (1920-1928) e na Comuna Dzerjinski (1927-1935), presentes na obra *Poema Pedagógico*. Tais relatos mostram a versatilidade deste pedagogo em sua árdua tarefa de recuperar jovens tidos como perdidos, muitas vezes órfãos e sem perspectiva alguma, sem mencionar a educação de crianças e suas famílias, em todas as escolas operárias em que lecionou.

Mas é imprescindível observarmos que Makarenko, através de seu método, não se preocupava somente com a coletividade em detrimento da formação individual dos indivíduos, visto que havia novas exigências por parte da sociedade e do governo soviéticos para a formação profissional dos jovens<sup>39</sup>. Quanto a esta preocupação com o aspecto subjetivo da formação dos jovens, podemos percebê-la na seguinte passagem, na qual Makarenko (2002) afirma:

[...] devemos ter sempre em mente que, por mais íntegro que nos pareça o ser humano em se fazendo uma abstração generosa, todos os seres humanos, em determinada medida, constituem um material muito diversificado para a educação e o “produto” que fabricaremos terá, necessariamente, de ser variado. [...] Seria de uma superficialidade inaudita ignorar a diversidade do ser humano e tratar de agrupar a questão relativa às tarefas da educação numa estrutura comum a todos. (*in* LUEDEMANN, p. 273).

Podemos colocar que é aqui que se dá a compreensão da junção proposta por Makarenko de que a educação e a disciplina, para ocorrer de forma eficiente e duradoura, devem partir de ambas as direções, a saber, da família e da sociedade, já que essa complexa rede de relações sociais vai formar toda a estrutura psicológica dos jovens soviéticos, e dentro da qual estes também internalizarão os novos valores recomendados pelo governo soviético (inclusive na figura do Partido Comunista) e as determinações pedagógicas propostas por este, além dos valores advindos de outras instituições sociais.

Dentro dessa visão do pedagogo, aqui vemos o entrelaçamento das vontades e aspirações dos indivíduos com as necessidades sociais que são colocadas diante deles. A este respeito, como aponta Petrovski (1985, p. 11), “conformadas durante as décadas de vinte e a primeira metade de trinta, as concepções psicológicas de Makarenko sobre a personalidade da criança e seu desenvolvimento constituem uma doutrina<sup>40</sup> sobre a formação da personalidade dentro da coletividade”.

<sup>39</sup> Aqui convém lembrar que desde as formulações dos socialistas utópicos e dos humanistas, esta dicotomia também já era criticada.

<sup>40</sup> Cabe lembrar que tal doutrina também já estava presente no conjunto das obras socialistas, comunistas e anarquistas anteriormente à Revolução de Outubro. Também cabe apontar que nos utilizamos de Petrovski para destacarmos a relevância da pedagogia makarenkiana para a constituição da personalidade da criança, juntamente com a psicologia, porém observando que o referido livro foi produzido na União Soviética, por uma editora estatal, portanto, sob a orientação ideológica comunista. Esclarecemos isso, pelo fato de que tal citação pode dar a entender que as concepções makarenkianas são somente fruto de suas idéias ou que vêm exclusivamente do Partido para ele, o que não condiz com a realidade dos eventos, mas sim, que vão de encontro.

Petrovski (1985, p. 11) prossegue, dizendo que “a teoria de Makarenko sintetizou sua valiosa experiência pedagógica e foi a base do trabalho posterior no terreno da educação comunista”. Assim, podemos perceber a importância e a influência de seu trabalho, tanto tempo depois (da Revolução), para a construção da identidade socialista dentro da Ucrânia soviética.

Retomando a questão do respeito à formação individual das crianças e adolescentes, porém para a coletividade, Makarenko (*in* LUEDEMANN, 2002, p. 274) faz uma importante consideração ao afirmar que “[...] 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”.

Tal assertiva nos mostra a preocupação que o educador ucraniano tinha de que o seu modelo se diferenciasse da antiga educação tsarista, individualista<sup>41</sup> e naturalista, que ela não formasse “manadas”, mas sim indivíduos autônomos e capazes de participar da vida e da coletividade soviéticas, de modo saudável e construtivo.

Já que Makarenko coloca a coletividade como objetivo da sua educação, se opunha à criação de métodos diversos, de acordo com particularidades como idade, gênero, etc., já que não estaria assim se ocupando de uma só criança ou grupo. Se tomasse esse segundo caminho, a tarefa de edificar a personalidade adquiriria uma série de vertentes, o que tornaria tal trabalho pedagógico quase impossível.

Na opinião de Makarenko, o educador não deve se preocupar de forma fragmentada (e perder a visão de totalidade) com esta ou aquela característica da personalidade a ser constituída, mas sim que a criança seja um futuro membro da coletividade, e aí sim, com determinadas características.

Makarenko (*in* LUEDEMANN, 2002, p.275) destaca que “[...] o planejamento da personalidade deve ser precedido de uma análise dos fenômenos intracoletivos e pessoais”. Sobre isso, modestamente afirma: “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. Grandes dificuldades nos esperam só no trabalho prático”. (MAKARENKO *in* LUEDEMANN, 2002, p. 275).

---

<sup>41</sup> Makarenko considerava o respeito às particularidades (e dificuldades) de cada indivíduo como algo muito importante na relação deste com a construção do coletivo, mas aqui nos referimos ao individualismo burguês, de caráter competitivo, fragmentário e isolador, criticado pelos comunistas.

Mas no que concerne à valorosa colaboração do educador ucraniano, Petrovski (1985, p. 12) expõe que “as obras de Makarenko contém um amplo e audaz programa para estudar as forças motrizes do desenvolvimento das potencialidades essenciais da personalidade humana no qual se destina o papel condutor à educação das necessidades do coletivista”.

Além disso, como legado, conforme Petrovski (1985, p. 13), “nas obras de Makarenko se desdobraram diante dos psicólogos soviéticos as possibilidades de analisar a personalidade humana integral no processo de sua formação durante o trabalho e a atividade social”.

Aqui se dá o ponto de convergência da teoria pedagógica de Makarenko com o desenvolvimento da teoria psicológica de Vigotski. Embora não tenhamos encontrado registros de que Makarenko tenha conhecido pessoalmente Vigotski, apesar de terem sido contemporâneos, suas idéias tinham pontos de encontro, sobretudo no que concerne ao papel da sociedade, do meio e do trabalho na formação da personalidade dos indivíduos, além dos fundamentos filosóficos de base humanista e marxista.

Em nossas considerações pedagógicas para o desenvolvimento da personalidade, a respeito do trabalho, Petrovski (1985, p. 13) ainda esclarece que “Vigotski promove a idéia de que o trabalho e a atividade instrumental conduzem a modificar o tipo de conduta do homem, a diferenciar o homem dos animais”. E isto tem, conforme procuramos explicitar ao longo do texto, estreita relação com a importância do trabalho como elemento edificador da personalidade e como elemento de socialização e mesmo de recuperação das crianças, na obra e na práxis de Anton Makarenko.

### **3.3 Pontos basilares da pedagogia makarenkiana**

Para Makarenko, a disciplina refere-se à capacidade de escolher e realizar as atividades conforme as necessidades coletivas e, muitas vezes, em detrimento das vontades e desejos individuais. A disciplina e a obediência conscientes estão unidas na educação das crianças e adolescentes, mas como seu método propunha a formação de indivíduos autônomos, capazes de tomar decisões por si só e junto à coletividade, de tais pessoas deveria se exigir “uma disciplina muito mais complexa”.

Em seus escritos, Makarenko (1976) esclarece que, do cidadão soviético,

não exigimos apenas que ele compreenda com que objetivo e por que razão tem de executar esta ou aquela ordem, mas ainda que procure, ativamente e por si próprio, executá-la o melhor possível. Mais ainda, exigimos do nosso cidadão que, em cada minuto da sua vida, esteja pronto a cumprir o seu dever, sem esperar diretivas nem ordens, que seja dotado de iniciativa e de vontade atuante. Esperamos assim que não faça senão o que é verdadeiramente útil e necessário à nossa sociedade, ao nosso país, e que nisso não se deixe deter por qualquer dificuldade, por qualquer obstáculo. (p. 378).

Isto significa que a educação objetivava formar homens e mulheres críticos, emancipados e que participassem ativamente na construção do país, sem a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual. Acrescente-se que, para o pedagogo Makarenko, esta é a função educativa e construtiva do coletivo.

E mais adiante, reforçando o que apresentamos acerca da coletividade, Makarenko (1976) expõe que

numa palavra, na sociedade soviética só temos o direito de chamar disciplinado a um homem que seja sempre capaz, em qualquer circunstância, de escolher a linha de conduta justa, a mais útil à sociedade, e que encontre em si a firmeza necessária para nisso persistir até ao fim, a despeito de todas as dificuldades ou inconvenientes. (p. 379);

Ainda cabe acrescentar que, para o pedagogo soviético,

a disciplina não é um efeito de certas medidas “disciplinares”, mas de todo o sistema de educação, de todas as circunstâncias da vida, de todas as influências a que estão submetidas as crianças. Neste sentido, a disciplina não é a causa, não é o método, não é o meio de uma boa educação, mas o seu resultado. (MAKARENKO, 1976, p. 379).

Isso significa que, para Makarenko, a disciplina não paira no ar, como algo exterior à realidade social que delineia a personalidade em formação da criança e do adolescente, mas está presente em cada espaço social no qual estes jovens estão inseridos, da família à escola, passando pelo trabalho.

Logo, a disciplina não se obtém descolada de um sistema de educação, mas mantém total relação com este, desde a educação familiar, nos primeiros anos de vida

da criança até a educação formal, nas escolas soviéticas, aqui sob controle material e ideológico do Estado<sup>42</sup>.

Nesse sentido, Makarenko (1976, p. 380) coloca a disciplina como “o resultado geral de todo o trabalho educativo”. Isso quer dizer que há uma parte mais limitada deste trabalho, que se refere estritamente à formação da disciplina e que constantemente se confunde com ela, a saber, o regime. Para desfazermos qualquer confusão, o próprio Makarenko (1976, p. 380) esclarece que “se a disciplina é o resultado de todo o trabalho educativo, o regime não passa de um meio, de um processo de educação. Existem entre o regime e a disciplina diferenças muito importantes que os pais devem distinguir bem”.

O regime familiar, na concepção do pedagogo ucraniano, “não pode e não deve ser uniforme em condições diferentes”. (MAKARENKO, 1976, p. 380). Então um determinado regime instaurado com o objetivo de disciplinar os jovens frente aos pais e à sociedade soviética, deve levar em consideração elementos como a idade das crianças, suas capacidades, o meio no qual vivem, os vizinhos, o trajeto para a escola e mesmo as dimensões e a comodidade de suas habitações.

Por isso, entre vários regimes, é preciso que os pais saibam escolher o mais apropriado às circunstâncias que envolvem a educação de seus filhos, mas sempre tendo em vista que “o regime não pode ser constante pelo seu caráter próprio, justamente porque é apenas um meio de educação” (MAKARENKO, 1976, p. 381), que visa internalizar a disciplina, esta sim como algo para toda a vida.

No que concerne à educação para o trabalho, vale destacar que tal questão é crucial dentro da concepção educativa de Anton Makarenko, visto que a própria pedagogia socialista, em teoria, veio para suprir a falha apresentada pela anterior pedagogia tsarista, calcada em um modelo russoniano, individualista e estimulador da competitividade entre os indivíduos, além desta promover a grave separação entre os trabalhos intelectual e manual, estimulando, por assim dizer, a diferenciação cada vez maior entre as classes sociais, ao invés de suprimi-la.

O trabalho estaria presente como algo construtivo não só na vida do indivíduo, mas seus reflexos são sentidos também em toda a sociedade, visto que a

---

<sup>42</sup> Esse era o caso da realidade soviética no período bolchevique, no qual trabalhou Makarenko. Nossa intenção não foi reduzir a disciplina a algo inerente ao regime soviético, mas destacar que neste ela era acentuadamente valorizada e garantida pelo aparelho repressor do governo, na forma de suas polícias. Estamos cientes de que a disciplina como parte das relações sociais, independe do regime político.

educação socialista dotaria o jovem de condições, capacidades intelectuais morais e técnicas, além de autonomia, para participar da reconstrução de seu país, elementos estes ausentes na época dos tsares.

Nesse sentido, o trabalho, além de manter estreita relação com a disciplina e a autonomia do indivíduo para realizar as mais diversas atividades e deliberar sobre as mais variadas questões sociais concernentes à sua vida, também tem importância fundamental na formação da personalidade das novas crianças e adolescentes, sob esta nova educação.

Vale lembrar que no aspecto teórico e prático, a concepção de trabalho dentro de uma sociedade socialista deveria ser completamente diferente daquela existente dentro de uma sociedade que vive organizada sob o modo capitalista de produção<sup>43</sup>. Podemos perceber tal diferenciação nas palavras de Lafargue (2003), que em seu *Direito à Preguiça*, afirma que

uma estranha loucura dominou as classes operárias das nações onde reina a civilização capitalista. Essa loucura traz como conseqüências misérias individuais e sociais que há séculos torturam a triste humanidade. Essa loucura é o amor ao trabalho, a paixão moribunda que absorve as forças vitais do indivíduo e de sua prole até o esgotamento. (p. 19).

Era contra esta maneira de conceber o trabalho que Anton Makarenko desejava ir, sempre enxergando e tratando este como formador e não como destruidor do homem, pois dentro de sua proposta pedagógica socialista o trabalho seria considerado parte da educação, juntamente com a sua parte intelectual, a ser dada às crianças e adolescentes.

Nessa complexa tarefa, como deixa claro Makarenko (1976, p. 394), é função do Estado soviético se ocupar da qualificação dos seus futuros cidadãos, contando, para isso, com instituições poderosas e bem equipadas. Ligada a essa formação formal, Makarenko (1976, p. 394) segue afirmando que “[...] os pais não devem de modo nenhum pensar que a educação familiar não tem qualquer relação com a formação profissional. A preparação familiar para o trabalho reveste-se da maior importância para a qualificação futura do homem”.

---

<sup>43</sup> Cabe destacar que a crítica ao trabalho no capitalismo feita por Lafargue também se refere à alienação do trabalhador em relação ao produto, à separação entre o intelectual e o físico, a exploração da mais-valia e, principalmente, a perda do seu caráter de desenvolvimento das capacidades plenas do homem.

Esse trabalho educativo se daria quando os pais passam aos filhos em forma de tarefas, as atribuições para que auxiliem na organização da casa, conforme suas capacidades e seus desenvolvimentos. Makarenko recomenda que as tarefas realmente contribuam para o desenvolvimento da inteligência, da disciplina e da criatividade das crianças. Isso é fundamental na solução de problemas e compreensão da importância de suas ações e atitudes para lidar com as questões que dizem respeito à vida e organização de sua família e da sociedade. Podemos perceber tal importância destacada nas palavras de Makarenko (1976, p. 394), ao dizer que “por consequência, quanto mais a tarefa laboriosa é complexa e independente, melhor é do ponto de vista educativo”.

Para Makarenko (1976, p. 395), a participação laboriosa das crianças na vida da família deve começar muito cedo, através das brincadeiras, com os pais mostrando às crianças, por exemplo, que elas são responsáveis pelos seus brinquedos e pelo local onde se divertem. E assim, à medida que as crianças crescem, as tarefas laboriosas devem se tornar mais complexas e variadas do que as brincadeiras.

A mesma consideração da importância do trabalho vale para os trabalhos de casa, passados pela escola para os alunos. Por isso, “as crianças devem compreender perfeitamente que com o trabalho escolar, desempenham uma função não apenas individual, mas social, e que respondem pelo seu êxito, não apenas diante dos pais, mas diante do Estado”. (MAKARENKO, 1976, p. 397).

Para Makarenko (1976, p. 397), “deve-se sempre sentir na família uma atmosfera de coletivismo, que com a maior frequência possível se manifeste por uma ajuda mútua”, e essa ajuda, em sua concepção, se dá através da internalização da importância e do valor do trabalho para a nova sociedade soviética e da solidariedade, enquanto contraponto ao individualismo e à competição.

Nesse aspecto, “educar nela [na criança] essa predisposição para o trabalho, essa atenção às necessidades da sua coletividade, é educar um verdadeiro soviético”. (MAKARENKO, 1976, p. 397). A partir dessa frase, podemos novamente observar a importância do trabalho como cerne para a edificação de toda a obra e a experiência educacional deste pedagogo.

E todo esse interesse pelo trabalho deve ser desenvolvido pelos pais para que a criança crie a capacidade de realizar de forma paciente e sem protestos qualquer trabalho, seja este desagradável ou não. Dentro dessa lógica, Makarenko

(1976, p. 398) não recomenda a coação física, “porque é de todos os meios o menos eficaz e o que desenvolve na criança a aversão pelo trabalho”.

E tampouco, neste domínio, recomenda que haja encorajamentos ou castigos, pois “a tarefa laboriosa e a sua execução devem dar por si mesmas à criança uma satisfação tal que lhe provoque alegria”. (MAKARENKO, 1976, p. 399). Para o educador, dizer que a criança realizou um bom trabalho deve ser a melhor recompensa pelo seu esforço, assim como, pela mesma razão, esta não deve ser castigada por um mau trabalho ou um trabalho não concluído.

Tal gosto pelo trabalho viria através da educação, como já apontamos, e através do cotidiano da criança, cotidiano esse que era profundamente respeitado e levado em consideração no processo de formação e construção do caráter desses jovens. O cotidiano, conforme Duarte (2007, p. 37), é “aquilo que acontece fora dos muros da escola ou, pelo menos, fora da sala de aula; é a realidade concreta dos alunos; é sua prática social; em suma: é vida”. É por isso que Makarenko considerava relevante a participação ativa e a troca de experiências entre professores, familiares e alunos, como formadores da criança e do adolescente soviéticos.

Portanto, toda experiência vivida pelo aluno deveria ser considerada como aprendizado, o que mostra visivelmente como foi o seu próprio processo de formação e, conseqüentemente, em que terreno se deu a construção de sua *Weltanschauung*, sua “visão de mundo”.

Neste processo de aprendizado, podemos perceber um modelo de educação no qual todos os alunos tinham a oportunidade de opinar acerca das questões que concerniam ao ambiente escolar em que estavam inseridos, o que ia de encontro à diametralmente oposta condição de alienação na qual se encontravam antes e mesmo durante a revolução.

Como expressa Bottomore (2001), em seu *Dicionário do Pensamento Marxista*, este conceito de alienação é,

no sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou à natureza na qual vivem, e/ou a outros seres humanos, e – além de, e através de, – também a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). (p. 5).

É interessante mostrarmos que a arte tem o seu papel de destaque na internalização dos valores socialistas por parte dos alunos das escolas dirigidas por Makarenko, uma vez que, como aponta Luedemann (2002, p. 80), “em seu projeto cultural, a escola levava o coletivo proletário a experimentar, pela vivência estética, pela arte, o desejo de libertação, educando-o para a luta antitsarista e anticapitalista [...]”.

Outro ponto abordado pela pedagogia de Makarenko diz respeito à educação sexual, a qual coloca “como uma das questões pedagógicas mais difíceis”. (MAKARENKO, 1976, p. 400). Mas esta só se torna de fato difícil quando colocada à parte do conjunto dos demais problemas educativos. O educador destaca a importância da presença dos pais e da atenção destes para com os aspectos materialistas da condução de tal educação, pois se este objetivo estiver claro, os meios para atingi-lo se tornam igualmente límpidos.

Isto porque há uma série de exigências da moral social nas questões da vida sexual, ou seja, que a vida sexual de cada indivíduo, homem ou mulher, esteja sempre em sintonia com a família e o amor, que são considerados os dois domínios da vida. A família, por ser uma pequena coletividade, a primeira célula delimitadora da personalidade do indivíduo e o amor, pelo fato da concepção deste ter que mudar a partir da perspectiva de sua educação socialista, já que nos idos do período tsarista, os casamentos eram arranjados em função de acordos econômicos e não em função de sentimentos transparentes, na interpretação do pedagogo.

A mudança na maneira de enxergar o amor, tornando-o parte integrante na formação da própria estrutura familiar e do futuro cidadão compunha o método pedagógico de Makarenko, como assunto da maior importância, conforme podemos perceber em suas próprias palavras: “falando da educação do instinto sexual do nosso filho, devemos em suma falar da educação do seu amor futuro e da sua própria educação enquanto futuro membro de sua família”. (MAKARENKO, 1976, p. 400). Nesse intuito, afirma que “qualquer outra educação sexual [que não a nova] será forçosamente prejudicial e anti-social”.

Estas preocupações se vinculam à função do indivíduo na coletividade, que é esclarecida pela informação de que

nas questões relativas ao amor e à vida conjugal as faculdades gerais do homem, a sua personalidade política e moral, o seu desenvolvimento, a

sua capacidade de trabalho, a sua probidade, a sua devoção à pátria, o seu amor à sociedade, desempenharão sempre o papel decisivo. Por isso, é perfeitamente justo afirmar-se que a preparação da vida sexual do homem futuro se efetua sempre a cada passo, quando os pais e os educadores nem sequer estão a pensar na educação sexual. (MAKARENKO, 1976, p. 401).

Dentro de sua preocupação com a formação sexual das crianças e adolescentes, observamos que Makarenko manteve uma visão de certo modo moralista em relação ao casamento e à moral familiar, como elementos influentes para uma boa educação dos jovens soviéticos, o que pode ser verificado quando alerta que

cada pai e cada mãe devem propor-se um objetivo tal, que o futuro cidadão ou a futura cidadã que estão a educar possam ser felizes unicamente no amor conjugal e que só nessa forma de amor possam procurar também as alegrias da vida sexual. Se os pais não se propuseram tal objetivo, se não o atingirem, os seus filhos viverão uma vida sexual desregrada, por conseqüência, uma vida cheia de dramas, de infelicidades, de lama e de mal social. (MAKARENKO, 1976, p. 400-401).

Embora Makarenko tivesse como referência as teorias de Marx e Lênin na elaboração de seu novo método educacional, é compreensível que, como sujeito histórico, também carregasse consigo as contradições do antigo regime, pelo fato de ter sido educado e formado dentro deste.

E é partindo desse pensamento que Makarenko também defendia que a educação sexual e as questões que a envolvem deveriam ser abordadas com extrema tranqüilidade e sem mentiras, para evitar erros irreparáveis. Também aconselhava que, embora as crianças estivessem sendo formadas e informadas honestamente, elas não precisariam saber de todo o processo (relação sexual, concepção, doenças, etc.), em uma só dose, visto que “não é unicamente sobre a questão sexual que a criança não sabe tudo”, pois “há muitas coisas que não sabe também noutros domínios da vida e, no entanto, não nos apressamos a sobrecarregá-las prematuramente com conhecimentos acima das suas faculdades”. (MAKARENKO, 1976, p. 402).

É interessante destacarmos a preocupação de Makarenko em fornecer uma educação que fosse compreensível pela própria criança, em seu processo de formação, com informações e explicações que considerassem o desenvolvimento cognitivo das crianças, já que este é processual e depende de outros fatores como o desenvolvimento físico e social.

Por isso, afirma que “cada conhecimento vem a seu tempo”, desaconselhando discussões prematuras sobre a questão sexual com as crianças também por um outro motivo, a saber, o de que isto leva a criança a formar uma concepção racionalista em matéria sexual, pois tais conversas mostram a questão sexual, em sua opinião, apenas do ponto de vista simplesmente fisiológico. Afinal, como se pode explicar à criança a relação da atividade sexual com um sentimento complexo tal qual o amor, se ela não sabe a significação, inclusive social, deste sentimento?

Por isso, a questão fundamental é a educação do sentimento de amor na criança, pois, para Makarenko (1976),

se a criança não aprendeu, ao crescer, a amar os pais, os irmãos e irmãs, a escola, a pátria, se se desenvolveram no seu caráter os germes de um grosseiro egoísmo, não se pode de modo nenhum esperar que venha a ser capaz de amar profundamente a mulher que vier a escolher. (p. 404).

Ou seja, embora este sentimento de amor tenha evidentemente sua base psicológica, ele irá se refletir e depender da coletividade para a qual a criança e o adolescente estão sendo formados e da qual farão parte, como indivíduos conscientes e autônomos e que deveriam amar também.

É por isso que aconselhava aos pais a terem uma atenção extrema com a questão delicada dos sentimentos das crianças para com as pessoas e a sociedade. Considera importante, neste processo, que os pais se atentem para que as crianças tenham amigos e que suas relações para com eles não sejam fortuitas e egoístas, valores estes associados à lógica competitiva e individualista da aristocracia russa e do capitalismo, nos tempos dos tsares.

Portanto, é importante que o mais cedo possível, seja despertado na criança o interesse pela sua aldeia ou cidade, pela fábrica na qual trabalha seu pai, pelo seu país e a sua história, enfim, tudo que concerne à sua vida e que fez parte da formação de seu imaginário social.

E para que tal objetivo seja atingido, alerta que as conversas não bastam por si só. Para auxiliar no processo de reflexão da criança, para que esta veja e entenda o mundo que a cerca e as questões a ele relacionadas, é preciso que o jovem tire disto tudo uma “impressão artística” (MAKARENKO, 1976, p. 405), ou seja, “a literatura, o cinema, o teatro servem perfeitamente bem essas finalidades” (MAKARENKO,

1976, p. 405), como experiência estética baseada na realidade objetiva dos educandos e como atividade para estes internalizarem os novos valores constituintes de suas consciências.

Tal educação, estimulando a criatividade e a potencialidade dos jovens, é um fator positivo, portanto, na educação sexual e moral, pois “criará as características da personalidade e do caráter indispensáveis ao homem coletivista, e esse homem terá igualmente um bom comportamento moral na esfera sexual”. (MAKARENKO, 1976, p. 405).

No que tange à educação sexual do menino e da menina, o método pedagógico de Anton Makarenko estipula que para ter êxito, é necessário que as crianças tenham a sua parcela de ocupações e de trabalho. E dentre estas ocupações, cabe destacar a importância e o lugar do esporte na educação geral e da sua influência na vida sexual, pois os “exercícios desportivos bem organizados, em particular a patinagem, o esqui, o remo, a prática regular da ginástica no quarto, têm uma ação tão salutar, tão evidente e tão geralmente conhecida, que é inútil demonstrá-la”. (MAKARENKO, 1976, p. 406). Tal importância se refere à concepção do desenvolvimento pleno do homem, de sua compreensão com relação ao cuidado com o corpo e a saúde física e psicológica decorrente disto.

Assim, como expõe Makarenko, todas as medidas educativas apontadas aqui têm relação direta com o objetivo da educação social, leva à consecução de tal objetivo porque concorrem da melhor maneira para educar o caráter, organizando as experiências físicas da juventude, inclusive como meios poderosos da educação sexual.

Após estas considerações, vale destacar a visão de totalidade de Makarenko, devido a qual, cada aspecto concernente à educação do indivíduo é abordado na sua intrínseca relação com os demais, embora, num primeiro momento, possam parecer distantes um do outro.

Nesse sentido, temos que a representatividade e o valor da brincadeira têm tanta importância para a infância da criança assim como a atividade, o trabalho, tem o seu valor para o adulto. Diante dessa estreita relação entre todos os aspectos da educação, Makarenko (1976, p. 388) afirma que “assim como a criança é a brincar, assim será, em muitos aspectos, no trabalho, quando crescer. Por isso é que a educação de uma futura personalidade se obtém, antes de mais nada, através das brincadeiras”, do lúdico ao prático, posteriormente.

Para Makarenko, ao contrário do que muitos poderiam pensar, a diferença entre brincar e trabalhar não é tão grande assim, pois um bom brinquedo se assemelha a um bom trabalho, assim como um mau brinquedo a um mau trabalho. Desse modo, temos o estímulo, através de uma boa brincadeira, da criatividade e da imaginação da criança, de modo que esta se torne ativa na tomada de decisões, na solução de problemas e no desenvolvimento de idéias, que futuramente serão utilizadas em prol da construção da coletividade soviética. Daí afirmar que “brincar dá alegria à criança: a alegria da criação ou a alegria da vitória, a alegria da qualidade. A mesma que um bom trabalho proporciona. Aqui, a semelhança é completa”. (MAKARENKO, 1976, p. 389).

Embora a maioria dos estudiosos afirme que o trabalho é revestido de uma carga de responsabilidade e a brincadeira não, Makarenko (1976, p. 389) afirma que isso não é correto, já que pode haver na brincadeira tanta responsabilidade como no trabalho. Isso depende de como os pais passarão os valores apropriados para que as crianças interpretem a brincadeira como algo fugaz e fútil, mas que através dela, se exercitem na elaboração de soluções para problemas e atividades que envolvam certa complexidade e capacidade de tomada de decisões, levando-se em consideração, evidentemente, a idade dos jovens envolvidos neste processo.

Para Makarenko (1976, p. 389), “o trabalho é a participação do homem na produção coletiva ou na sua direção, na produção de valores materiais, culturais, por outras palavras, sociais”. Já a brincadeira, embora não esteja na mesma escala de produção, “habitua o homem aos esforços físicos e psíquicos que são indispensáveis ao trabalho”.

Portanto, no método pedagógico de Makarenko, a brincadeira tem o caráter profundo de preparar a criança para a vida coletiva e o mundo do trabalho dentro do socialismo e não distraí-la com trivialidades fúteis, que nada vão colaborar para o seu desenvolvimento cognitivo e físico.

Por isso chama a atenção para a urgência da participação dos pais e da maneira como estes conduzirão a educação e instrução de seus filhos através das brincadeiras e dos brinquedos. Afirma que a tarefa dos pais “é, em primeiro lugar, velar para que a brincadeira não se torne a única aspiração da criança, que não a distraia dos objetivos sociais. Em segundo lugar, formar na brincadeira os hábitos físicos e psíquicos necessários ao trabalho”. (MAKARENKO, 1976, p. 389).

Makarenko afirma que alguns pais sequer se interessam pelas brincadeiras dos filhos enquanto outros interferem em demasia, resolvendo questões que deveriam estimular a criatividade e o raciocínio das crianças. Já que tais problemas são resolvidos pela interferência exagerada de alguns pais, o papel das crianças se restringe somente à imitação, o que faz com que não se habituem a superar suas dificuldades.

Conseqüentemente, “nestas crianças desenvolvem-se a falta de confiança nas suas próprias forças e o receio do fracasso” (MAKARENKO, 1976, p. 390), o que psicologicamente é arriscado pelo fato de não tornar a criança autônoma. Logo, a este respeito, “uma boa direção neste domínio exige dos pais mais senso e mais reflexão a respeito das brincadeiras das crianças”. (MAKARENKO, 1976, p. 390).

E, para facilitar o zelo dos pais, indica que, na primeira fase, a brincadeira da criança mais nova se desenvolve de maneira solitária, mas os pais não devem se preocupar com a possibilidade do menino ou menina se tornarem egoístas, pois estes estão a desenvolver as suas faculdades de imaginação, dos hábitos construtivos e da organização material.

Na segunda fase, já no período escolar, as crianças estão num momento em que a brincadeira se torna mais difícil de dirigir, pois os jovens não se encontram mais diante dos pais, mas em compensação desenvolvem um convívio social mais amplo, que alarga os horizontes da criança, pois esta se apresenta como membro de uma sociedade, ainda que infantil e sem disciplina estrita nem controle social.

Entretanto, a escola introduz estes dois elementos, ao passo que realiza a passagem à terceira fase da brincadeira. Nesta fase, a criança já surge como membro de uma coletividade, não só uma coletividade de brincadeira, mas laboriosa, escolar, tomando cada vez mais formas coletivas, como nos desportos, por exemplo, que trazem noções de regras e noções de interesse e disciplina coletivos.

Portanto, para Makarenko, nestas três fases, o envolvimento dos pais no processo educativo se faz condição *sine qua non* para que as crianças desenvolvam suas potencialidades, sua imaginação e que lhe sejam encorajadas o progresso do pensamento.

Tendo apresentado alguns pontos fundamentais da pedagogia makarenkiana, como o trabalho em seus mais diferentes aspectos e como construtor do indivíduo, a importância do cotidiano do educando e da vida e trabalho em coletividade, dentre outros, nosso próximo passo será abordá-los diretamente. Faremos isso através de

suas Conferências, na qual todos esses elementos podem ser encontrados com maiores detalhes e esclarecimentos, a título de sanar qualquer dúvida.

### **3.4 As Conferências sobre Educação Infantil e seus pontos fundamentais**

Estruturalmente, esta obra é composta por oito conferências que abordam, nesta seqüência, os seguintes temas: condições gerais da educação familiar; a autoridade paterna; disciplina; o jogo; o trabalho na educação familiar; economia familiar; educação dos hábitos culturais; a educação sexual.

Makarenko (1957, p. 25) endereça esta obra-documento a todos os pais da União Soviética, com o intuito de chamar-lhes atenção para o que considerava a tarefa mais importante de sua vida, a educação das crianças. Para isso, defendia que “nossos filhos são os futuros cidadãos do país e do mundo” e, por isso, “devemos nos empenhar para que se transformem em excelentes cidadãos”. (MAKARENKO, 1957, p. 25). É pertinente destacarmos que, acima de tudo, os pais devem se lembrar “da importância extraordinária dessa tarefa e da grande responsabilidade que vos cabe”, afinal de contas, “a educação das crianças é o capítulo mais importante da nossa vida”, já que estes jovens serão os futuros “criadores da história”, de acordo com o pedagogo. (MAKARENKO, 1976, p. 363).

Outro ponto assaz importante para o qual Makarenko chama atenção é para colocar “[...] que educar a criança correta e normalmente é muito mais fácil que reeducá-la”, tarefa esta que pode ser realizada com facilidade se a ela se empenhar. (MAKARENKO, 1957, p. 25). Para o pedagogo, a reeducação, além de implicar em perda de tempo prático e energia, também impede que a criança aproveite experiências construtivas, ao contrário do que ocorreria se sua educação tivesse sido correta. Se assim o fosse desde o início, a criança teria seu potencial mais desenvolvido e, conseqüentemente, seria mais feliz. E prosseguindo, afirma, nesse aspecto, que “a educação não necessita de muito tempo, basta-lhe pouco, racionalmente utilizado”. (MAKARENKO, 1976, p. 368).

É por isso que na concepção de Makarenko, o trabalho educativo é, sobretudo, um trabalho de organização. Por via deste trabalho educativo e dos diversos grupos sociais que freqüentam, as crianças internalizarão os valores

necessários para a formação do novo indivíduo soviético, sempre voltado para o desenvolvimento da coletividade.

Makarenko (1957, p. 26) demonstra todo o seu ânimo, ao afirmar que “vivemos em uma sociedade sem classes que existe por agora somente na URSS, estamos frente a grandes batalhas com a burguesia agonizante, e estamos nos aproximando de uma grande construção socialista” e que, por esta razão, “nossos filhos devem converter-se em construtores ativos e conscientes do comunismo”. A relação entre as idéias de emancipação do indivíduo pela educação na obra de Makarenko e sua relação com a política vigente, serão discutidas no capítulo seguinte.

Retomando nossa exposição, Makarenko chamava atenção para os fins da educação, afirmando haver uma total despreocupação nesse sentido. Para ele, “cada pai e cada mãe devem saber com precisão o que é que se propõem na educação de seu filho”. (MAKARENKO, 1957, p. 29).

E também “a conduta pessoal dos pais é um fator decisivo”, visto que “o exemplo é o melhor método educativo”. (MAKARENKO, 1957, p. 30). Assim, em sua concepção, defendia que a criança era educada não só quando os pais falavam diretamente com ela, mas mesmo na ausência destes, através da maneira de se vestir, de se postar e de lidar com as outras pessoas.

A educação exigia, portanto, um tom sério, simples e sincero, sendo que estas deveriam ser as qualidades integrantes da base da vida daquelas crianças e adolescentes, de acordo com o pedagogo. A educação deveria ser realizada no e para o coletivo, e não em isolamento, tendo em vista o objetivo de desenvolver as qualidades e potencialidades da criança. Por isso, Makarenko (1957, p. 33) acrescenta que “o trabalho educativo é antes de tudo um trabalho de organização” (da coletividade), pois a criança não é formada única e exclusivamente para o deleite dos pais, mas para uma vida ativa na construção da sua nação.

Retomando o que expusemos acima, sobre a autoridade paterna, Makarenko desenvolve o tema em sua segunda Conferência, na qual coloca a importância da discussão desta, de forma mais abrangente, em sua relação com a educação infantil. Defende e alerta que, “por último, o sentido mesmo da autoridade consiste justamente em que não exige demonstrações, em que se aceita como uma dignidade indubitável do maior, cujo valor e gravitação se impõem espontaneamente ao espírito da criança”. (MAKARENKO, 1957, p. 34).

Portanto, não se deve confundir autoridade com opressão, que são completamente diferentes, visto que “o pai e a mãe devem ter esta autoridade, pois sem ela é impossível educar”. (MAKARENKO, 1957, p. 34).

Relacionada à autoridade, temos a questão da disciplina, tratada em sua terceira Conferência, intitulada “Disciplina”. O pedagogo nos esclarece que “[...] na sociedade soviética, a simples obediência não é um sinal de boa disciplina e não pode nos satisfazer”, visto que a obediência “cega” remete aos idos do tsarismo. (MAKARENKO, 1957, p. 43).

Em oposição a este tipo de comportamento, durante o período autocrático, Makarenko (1957, p. 43) defende que “do cidadão soviético exigimos uma disciplina muito mais ampla. Exigimos que não só compreenda por que e para quem deve cumprir uma ordem, mas que sinta a aspiração ativa de cumpri-la do melhor modo possível”. Ou seja, isso demonstra o que outrora expusemos sobre a relação entre educação e autonomia na obra makarenkiana, no sentido de formar jovens disciplinados, porém emancipados e dotados de senso crítico.

No sentido de corroborar com o trecho apresentado logo acima, Makarenko (1957, p. 44) afirma que “[...] na sociedade soviética temos o direito de considerar como disciplinado somente ao homem que sempre e em toda a classe de circunstâncias sabe eleger a atitude correta, a mais útil para a sociedade e possui a firmeza de manter essa atitude até o fim, quaisquer que sejam as dificuldades e inconvenientes”. E isso requer o desenvolvimento no indivíduo, por parte da educação, de um senso crítico.

É pertinente esclarecer que a formação de um indivíduo com tal disciplina não se dá somente por meio do exercício da obediência. Para tal, alerta aos pais para que se recordem sempre de um princípio muito importante, a saber, o de que “a disciplina não se cria com algumas medidas “disciplinares”, mas com todo o sistema educativo, com a organização de toda a vida, com a soma de todas as influências que atuam sobre a criança”. (MAKARENKO, 1957, p. 44-45). E conclui, ao falar que “nesse sentido, a disciplina não é uma causa, um método, um procedimento de educação, mas seu resultado”, importante esclarecimento para compreendermos este ponto de sua obra pedagógica. (MAKARENKO, 1957, p. 45).

Para Makarenko (1957, p. 45), a disciplina era não algo em si, mas resultado geral de todo o trabalho pedagógico, e “se a disciplina é o resultado de todo o trabalho educativo, o regime é somente um meio, um procedimento educativo”. O

que ele entende por regime seria, “[...] um setor mais limitado na tarefa educativa que se vincula mais de perto com a formação da disciplina e que com freqüência se confunde com ela”. (MAKARENKO, 1957, p. 45). O regime familiar, por exemplo, não pode ser o mesmo em condições distintas, a saber, deve variar conforme a idade das crianças, suas aptidões, o meio que as circunda e outras circunstâncias que possam determinar ou alterar o caráter deste regime, de acordo com o pedagogo.

Nesse caso, “o regime não pode ser permanente por quanto é somente um meio educativo”, não devendo se tornar algo fixo, pois “um regime imutável se converte logo em um recurso atrofiado, inútil e inclusive prejudicial” (MAKARENKO, 1957, p. 46), conforme as leis marxistas de interpretação da história.

Mas a segunda propriedade essencial de todo e qualquer regime, para o pedagogo, é a constância, que contribui para seu êxito. Para ele, “a constância do regime, sua exatidão e obrigatoriedade não podem subsistir se os pais mesmos não lhe atribuem importância, e enquanto exigem seu cumprimento aos filhos, vivem de forma desordenada, sem submeter-se a norma alguma” (MAKARENKO, 1957, p. 45), ou seja, um grande elemento que garante esta constância seria o exemplo dado pelos pais, como modelos de conduta para as crianças.

Esses valores tinham grande destaque na formação da família, sendo “[...] uma instituição muito importante” e que “[...] comporta para o homem uma grande responsabilidade”, por ter uma importância estatal na sociedade socialista. Assim, “[...] o regime familiar deve estruturar-se, desenvolver-se e atuar essencialmente como uma instituição prática”. (MAKARENKO, 1957, p. 51).

Em sua quarta Conferência (embora já tenhamos falado sobre a brincadeira como elemento pedagógico no que tange os pontos basilares do método makarenkiano, a abordaremos aqui de modo mais detalhado, por ser um dos temas por ele tratados), discorre especificamente sobre a importância do jogo na formação do comportamento e da personalidade da criança, ou seja, para ele, “a atuação do homem em suas distintas atividades reflete muito a maneira como se comportou nos jogos durante a infância”. Por isso, a importância deste elemento “[...] na vida da criança é análoga a que tem a atividade, o trabalho, o emprego para o adulto”, afirma. (MAKARENKO, 1957, p. 54).

Seguindo este pensamento, portanto, é importante que ao longo do processo de desenvolvimento, os pais ensinem à criança a diferença entre o jogo e o trabalho e

a eduquem de forma que compreenda isso, pois “para educar ao futuro homem de ação não se deve eliminar o jogo, mas organizá-lo de tal forma que, sem desvirtuar seu caráter, contribua em seu processo para educar as qualidades do futuro trabalhador e cidadão”. (MAKARENKO, 1957, p. 55).

Estes esclarecimentos são importantes para a formação da personalidade da criança, visto que “[...] a diferença entre o jogo e o trabalho não é tão grande como muitos pensam”. (MAKARENKO, 1957, p. 55). E ambas as atividades demandam esforços físicos e mentais em sua execução.

Por isso, os jogos não devem ser apenas “para olhar”, o que torna a criança passiva, carente de iniciativa e criatividade, mas devem sim exigir sua participação na solução de problemas a ele relacionados. Para tal, defende que “o jogo desprovido de esforço e de atividade criadora produz efeitos negativos. Como se vê, neste sentido, se parece muito com o trabalho”. (MAKARENKO, 1957, p. 55-56). O efeito negativo aqui se dá no fato de que a criança não desenvolve raciocínio, não se torna ativa na solução de problemas que lhe sejam apresentados e não realiza nada de construtivo para sua formação, caso ela permaneça habituada a olhar o trabalho e não a realizá-lo.

Retomando a idéia errônea de que o trabalho implica responsabilidade e o jogo não, esclarece que “em ambos, existe a mesma responsabilidade, sempre que se trate de um jogo correto, adequado [...]” (MAKARENKO, 1957, p. 56), ou seja, um jogo que favoreça e valorize o desenvolvimento cognitivo da criança, de suas funções psicológicas, a saber, memória, atenção, raciocínio, etc.

O trabalho como recurso pedagógico, em sua concepção, prepara o homem para a vida e a produção sociais, enquanto o jogo não tem essa relação direta. Mas aí podemos compreender sua importância, já que tem relação direta com os objetivos sociais e habitua o homem exercitar-se física e psicologicamente para tal trabalho. Nesse sentido, se dá a sua preocupação de que o jogo não seja a única aspiração da criança, mas que não se desvincule destes fins sociais, necessários para a construção da pátria socialista como imaginava.

Makarenko (1957, p. 57) afirma que “o desenvolvimento do jogo infantil atravessa vários estágios, cada um dos quais exige um método distinto”. Para tal, divide este desenvolvimento em etapas: na primeira, teríamos as brincadeiras com brinquedos, em casa, durando de cinco a seis anos; na segunda, a criança está num ambiente social mais amplo, de mais difícil condução, por não haver a presença dos

pais. Tal etapa abrange parte da escolaridade, até os onze ou doze anos. Na escola pode se verificar ainda elementos disciplinadores e controle social, sendo onde se opera a passagem para a terceira etapa; nesta terceira, a criança atua como membro de uma coletividade, não restrita somente ao jogo, mas numa coletividade de trabalho e estudos.

O pedagogo, como já colocamos, chama também atenção para o tipo de brinquedo a ser utilizado, no sentido de contribuir para o desenvolvimento cognitivo da criança e para a formação dos processos psicológicos necessários ao seu desenvolvimento. Para tal, defende que “os brinquedos mecânicos [automóveis, bonecas, etc.] são úteis somente quando a criança brinca realmente com eles e não se limitam a simplesmente olhar seus movimentos”, pois “estes brinquedos brindam um amplo campo para a fantasia infantil, e quanto mais amplia e seriamente se desenvolve esta faculdade, tanto melhor”. (MAKARENKO, 1957, p. 59).

Para ele, “os pais devem dedicar uma atenção especial à atitude da criança para com o brinquedo”, sendo que “durante o processo do jogo, a criança deve gozar de plena liberdade de ação enquanto as coisas se desenvolvem normalmente”. (MAKARENKO, 1957, p. 61). Caso houver uma grande dificuldade ou falta de interesses, uma intervenção em forma de sugestão pode ser feita, ou mesmo a colocação de um problema ou elemento novo para a criança lidar.

Para tal desenvolvimento ocorrer, Makarenko (1957, p. 61) considera “[...] primordial que os pais prestem uma atenção zelosa e permanente a todas as atividades e interesses da criança”. Quando esta sai e se encontra com colegas, convém informar aos pais de quem se trata, já que as inclinações que movem seus filhos sofrem influências dos colegas. Como defende Makarenko (1957, p. 61), nesse sentido, “ocorre com freqüência que a atenção e a iniciativa de um pai ou de uma mãe contribuem para melhorar a vida de todo um grupo infantil”. Portanto, podemos perceber aqui que a disciplina, a obediência, o cuidado, a atenção e a formação moral estão intrinsecamente ligadas, na concepção pedagógica de Makarenko.

E por esse motivo, visando um completo desenvolvimento da criança, é primordial que durante estas três etapas a brincadeira não absorva toda a vida espiritual da criança e que se desenvolvam conjuntamente seus hábitos de trabalho, visando sua formação como ser ativo.

E já que mencionamos o trabalho, este é objeto da quinta Conferência de Makarenko, a saber, o trabalho na educação familiar. Esta talvez seja a parte mais

complexa e importante da pedagogia makarenkiana, já que “não se concebe uma educação soviética correta que não seja uma educação pelo trabalho”, de acordo com as palavras do próprio pedagogo (MAKARENKO, 1957, p. 64). Nessa lógica, concebe que “o trabalho tem sido sempre fundamental na vida do homem para assegurar seu bem-estar e sua cultura”. (MAKARENKO, 1957, p. 64).

Considerando a teoria marxista da materialidade da vida humana (e também, fundamentalmente, como uma questão ontológica), a pedagogia makarenkiana colocava o trabalho como um dos elementos básicos da educação, sendo que as distintas capacidades de trabalho “se educam no curso da vida e em especial durante a juventude”, não sendo, portanto, inatas. (MAKARENKO, 1957, p. 64).

No que concerne à importância da atividade de educação pelo trabalho, Makarenko expôs que “no Estado Soviético, todo trabalho deve ter a categoria de uma atividade criadora (ativa), posto que em sua totalidade está dirigido a criação da riqueza social e da cultura do país dos trabalhadores. Daí que um dos objetivos da educação seja a formação do hábito do trabalho criador”.

Assim, no processo educativo não temos somente a capacitação do trabalhador, mas a preparação do companheirismo, pois à medida que se formam boas relações com os semelhantes, se realiza também a formação moral.

Nesse aspecto, a visão de Makarenko conserva a influência russoniana que recebeu e que fazia parte da educação russa nos idos do tsarismo (anterior à pedagogia socialista), no sentido de que o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe, como influência dos Iluministas (aqui, de Rousseau) sobre a velha pedagogia. Makarenko criticava a pedagogia tsarista ao passo que definia a sociedade socialista como boa e justa, diferente de como mostra a história dos acontecimentos políticos na União Soviética. O que defendemos pode ser demonstrado por suas próprias palavras, ao dizer que “é a participação no trabalho coletivo o que permite a cada homem manter relações corretas e morais com seus semelhantes”. (MAKARENKO, 1957, p. 65).

Mas retomando a interpretação que Makarenko faz do trabalho, este deve ser completo, para que o indivíduo desenvolva todas as suas potencialidades. Desse modo, este educador não concebe a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Isto pode ser observado, ao dizer que “o desenvolvimento físico produzido pelo esforço tem sem dúvida uma grande importância e constitui um elemento de valor indispensável na cultura física, mas sua utilidade principal se põe

em evidência no desenvolvimento psíquico e espiritual do indivíduo”. (MAKARENKO, 1957, p. 66).

Makarenko (1957, p. 66) chama atenção para dizer que “os pais não devem crer que entendemos por trabalho somente o esforço físico, o esforço muscular”, sendo que “na educação soviética não há diferenças fundamentais entre o trabalho físico e o trabalho intelectual”. Cabe lembrar que o mesmo princípio é observado pela pedagogia libertária, como podemos observar, por exemplo, no livro *A instrução integral* (2003), de Bakunin.

Com base nas concepções de Makarenko (1957, p. 66), também podemos afirmar que “o trabalho, então, não só tem uma importância social e econômica, mas também um grande valor na vida privada”. Isto porque a nova família soviética tomaria para si, através da educação, esses novos valores gerados no seio da coletividade.

Portanto, no processo educacional, é fundamental que a criança possua liberdade na escolha dos meios para solucionar problemas e certa responsabilidade para realizar as tarefas que lhe forem atribuídas. Por isso, “[...] quanto mais complexo e independente seja o problema, tanto melhor será no sentido pedagógico” (MAKARENKO, 1957, p. 68), pois a criança desenvolverá habilidades práticas, manuais, aprendendo a realizar trabalhos e a cooperar com outros indivíduos para sua realização, além de desenvolver os seus processos psicológicos.

Como afirma Makarenko (1957, p. 68-69), “a participação da criança nas tarefas familiares deve começar antes e iniciar-se com o jogo”, sendo que “com o transcurso do tempo as tarefas adquirem mais caráter de trabalho que de jogo e se fazem mais complexas”. Ou seja, o jogo tem a função de fazer a criança interiorizar os valores e a lógica do trabalho, para posteriormente cooperar, através deste, para o desenvolvimento do grupo no qual pertence, a saber, da sociedade soviética.

Mas tais tarefas em casa, na concepção de Makarenko (1957, p. 70), devem trazer ganhos à formação da criança, pois “ao assinalar-se o trabalho no ambiente familiar, é necessário levar em conta a tarefa escolar da criança – que é a mais importante – para evitar que se veja frente a obrigações excessivas”. E isso também pelo fato de que a educação escolar cumpre, além de uma função pessoal, também uma função social.

Para Makarenko (1957, p. 70), se tem a necessidade de haver o equilíbrio entre as duas formas de educação, tendo em vista que “a dedicação exclusiva ao

trabalho escolar é inconveniente porque desperta nas crianças um desdém total pela vida e trabalho do grupo familiar”. Assim, a atenção dos pais precisa se voltar para as duas vertentes formadoras da personalidade e da consciência da criança.

Os pais, através da educação, devem desenvolver em seus filhos “o esforço do trabalho”, a ser feito “nas mais variadas formas”, pois “educar a boa vontade para o trabalho e a atenção às necessidades do grupo familiar, é educar um verdadeiro cidadão soviético”. (MAKARENKO, 1957, p. 70). Isso lembrando que o trabalho deve ser impulsionado pela sua utilidade, pela necessidade deste para toda a sociedade.

Nesse aspecto, conforme a maneira como Makarenko (1957, p. 71) concebe o trabalho, cabe dizer que não se deve utilizar de castigos físicos para que este seja concluído, como afirma: “em nenhum caso se deve recorrer à coação física, pois é a menos útil de todas e não desperta senão desgosto pela tarefa”, levando a criança a não compreender sua real importância para a coletividade e para o desenvolvimento do país.

Também cabe apontar outro elemento importante, o de que o trabalho deve sempre ser realizado de maneira refletida, considerando-se a sua importância, pois se não for assim, o indivíduo perde o controle sobre sua tarefa ao prescindir de todo o senso crítico que a envolve. Assim, abrimos espaço para uma crítica, na questão de que Makarenko (1957, p. 72) afirma que a produção econômica socialista “[...] não deixa lugar à exploração do homem pelo homem”. De acordo com o que veremos posteriormente, ao analisar a história soviética, temos que tais condições não foram realizadas, apesar de termos em mente que no início do trabalho pedagógico de Makarenko (e início das transformações nas demais instituições do país) havia esta possibilidade de realização dos ideais revolucionários.

Mas retornando à nossa exposição, cabe destacar, que em se tratando de crianças, os pais devem ter em vista que “a qualidade do trabalho está condicionada pelas possibilidades físicas e intelectuais da criança e têm que levar em conta sua falta de experiência e de capacidade física para realizar um trabalho perfeito em todos os seus aspectos”. (MAKARENKO, 1957, p. 72-73).

Tampouco se deve envergonhar ou censurar a criança por um trabalho mal feito, mas deve-se ensiná-la a corrigi-lo. Isso sem realizar o trabalho por ela, em seu lugar, evidentemente. E, por fim, Makarenko defende que não se deve exagerar nas

aprovações e elogios verbais, sendo que estes devem ser feitos de forma sempre ponderada, de modo a não estimular sobremaneira a vaidade na criança.

No que diz respeito à economia familiar, tema abordado por Makarenko em sua sexta Conferência, temos diversos elementos contraditórios. Podemos iniciar com a diferenciação que Makarenko (1957, p. 73) realiza entre as duas economias, a burguesa e a socialista. Ele expõe que “[...] o patrimônio de nossa família provém exclusivamente de um trabalho que não pode perseguir fins de exploração humana”, e que “este patrimônio se compõe de coisas de uso pessoal, com exceção de todo o meio de produção, que em nosso país é de propriedade social”. (MAKARENKO, 1957, p. 73).

Mais uma vez, uma observação da posterior história do desenvolvimento da União Soviética (não muito tempo após o início dos trabalhos de Makarenko) nos traz outras informações sobre como se dava a organização da economia, das forças produtivas e dos meios de produção daquele país. No que tange à economia, esta se concentrava nas mãos do Estado, além de haver a formação e a presença de uma pequena elite no poder. Também tivemos a NEP (durante o período leninista) e os Planos Quinquenais (durante o período stalinista), que sacrificaram os camponeses e não levaram a União Soviética a atingir suas metas econômicas.

Portanto, temos indicações de que houve, de fato, exploração do homem pelo homem, com o mesmo podendo ser dito sobre o não pertencimento dos meios de produção ao povo, tendo em vista que o Estado soviético, na figura do Partido, era quem o controlava. E vale ressaltar que a educação, nesse contexto, como não poderia deixar de ser, exerce sua função social, de acordo com a ordem vigente. Na perspectiva anarquista, tanto o pertencimento quanto a gestão dos meios de produção e as determinações para a educação estariam nas mãos do povo, sendo decidido por deliberações que ocorreriam no seio deste.

Retomando alguns pontos referentes ao aspecto econômico, em seu método pedagógico, Makarenko (1957, p. 74) afirma que “entre nós, todo homem deve participar obrigatoriamente na economia estatal, e quanto mais preparação tenha para isto, obterá mais proveito para toda a sociedade soviética e para si mesmo”.

Mas Makarenko (1957, p. 74) defendia a importância da economia familiar para se educar muitos traços de caráter “do futuro cidadão ecônomo<sup>44</sup>”, como

---

<sup>44</sup> 1. Indivíduo encarregado da administração de uma casa grande, ou de uma instituição particular ou pública. *In*: Dicionário Aurélio Eletrônico: Século XXI. Versão 3.0. Novembro de 1999.

veremos. Isto porque, segundo o educador, “mediante uma condução correta da economia familiar se educa para o coletivismo, a honestidade, a previsão, o cuidado, o sentido de responsabilidade, a capacidade de orientar-se e a capacidade operativa”. (MAKARENKO, 1957, p. 75).

Assim, é importante que a criança saiba onde trabalham seus pais e em que consistem seus trabalhos, além de ter conhecimento do valor social destes. O salário deve ser percebido como fruto de um trabalho social intenso e útil, não devendo despertar orgulho ou inveja, diferentemente do que ocorreria no capitalismo.

A respeito da honestidade, para Makarenko (1957, p. 76) tal valor “[...] não cai do céu, se educa na família. [...] Tudo depende do método educativo”. Portanto, em sua concepção, para a formação dos valores morais na criança e no adolescente soviéticos, “a concepção de honestidade é um problema educativo de primordial importância e que há de se dedicar-lhe uma atenção cuidadosa”. (MAKARENKO, 1957, p. 77). Para tal, os pais devem se encarregar de que as crianças interiorizem essas normas de honestidade, até que estejam sólidas e arraigadas, porém alerta que “este controle deve ser feito de forma discreta para que a criança não pense que se duvida dele”, para não abalar a relação de confiança entre ambos. (MAKARENKO, 1957, p. 77).

Segundo Makarenko (1957, p. 77), tal fase da educação da criança acima citada é crucial, devendo-se educar para a honestidade desde a mais tenra infância, pois “neste sentido, todos os erros que se cometem até os cinco anos são de muito difícil correção”, uma vez que a criança internalizará um valor que não é tido como bom para o desenvolvimento do coletivo e de seu país.

No que se refere à previsão (capacidade que a criança desenvolve de prever o que é preciso ser trocado, substituído, reparado, dentro de sua casa), esta deve ser baseada em cálculo racional, feita antecipadamente e de modo que leve a escolher o necessário e excluir o supérfluo. Não pode haver desperdícios nem se deve esquecer o restante das tarefas com ocupações desnecessárias. Makarenko (1957, p. 78), portanto, afirma que “a previsão soviética se distingue da família burguesa”, pelo fato de não ter nada a ver com cobiça, mas com uma real necessidade do grupo.

A respeito do cuidado (uma forma especial da previsão, do zelo), como parte do método educacional de Makarenko, podemos destacar algo muito interessante no que concerne à vida social, a saber, de que “particular cuidado se deve ter também com as coisas dos demais e em especial com as de uso social. Por

isso nunca deve permitir-se à criança que seja negligente com os objetos da rua, do parque, do teatro”, tendo em vista que todos estes são usufruídos pela coletividade. (MAKARENKO, 1957, p. 79).

Intrinsecamente ligada ao cuidado está a responsabilidade, como elemento componente de sua pedagogia. Para tal, Makarenko (1957, p. 79) postula que “[...] não se deve castigar a criança pelo deterioramento das coisas ou ameaçá-la com castigos, mas procurar que veja o dano ocasionado por sua atitude negligente e que se arrependa dela”. Portanto, há que se explicar à criança todos os efeitos de sua negligência, mas é mais interessante que esta a sinta através de suas próprias experiências, pois, “em tais casos a criança começa a compreender que seus atos produzem efeitos desagradáveis e surge nela uma sensação espontânea de responsabilidade” (MAKARENKO, 1957, p. 80). E esta, com a prática, se torna hábito, através da interiorização propiciada pela cultura e pelo processo de socialização.

Relacionado ao trabalho, com respeito à capacidade de orientação, no sentido de perceber o que se passa a sua volta, Makarenko também (1957, p. 80) expõe que estas “consistem fundamentalmente na capacidade de ver e compreender todos os detalhes relativos a um caso dado”, ou seja, desenvolver no indivíduo a percepção e a compreensão dos fenômenos sociais em sua totalidade, conforme a concepção dialética da história.

E esta capacidade de perceber o que ocorre à sua volta está intimamente relacionada com a capacidade operativa (de ação prática) a ser desenvolvida na criança e, para tal, Makarenko (1957, p. 81) afirma: “recomendamos insistentemente a cada família que se dê à criança certa autonomia em seus gastos pessoais e, em alguns casos, também nos familiares”, mas sempre cabendo aos pais observarem se a criança abusa de sua liberdade para gastar em satisfações pessoais, ao invés de visar o cumprimento da tarefa e agir em benefício do grupo. Basta lembrar seu conselho, de que os pais “devem recordar que ao formar a um bom ecônomo honesto e eficiente, formam ao mesmo tempo um bom cidadão” (MAKARENKO, 1957, p. 81).

Em sua sétima Conferência, sobre a educação de hábitos culturais, Makarenko (1957, p. 82) inicia expondo sua visão de que “incorrem em um erro crasso os pais que pensam que a educação cultural [dos hábitos, valores, etc.] é uma obrigação que incumbe somente à escola e à sociedade, e que a família nada pode fazer neste sentido”.

E considerando a relação deste item pedagógico com o anterior, Makarenko novamente chama atenção dos pais para não só formar esses hábitos culturais nas crianças, mas também cultivá-los eles mesmos, pois “quando os pais não lêem jornais nem livros, nunca vão ao teatro ou cinema, não se interessam por exposições ou museus, lhes resultará muito difícil dirigir a formação cultural de seus filhos”. E vale ressaltar, de acordo com o próprio interesse de Makarenko pela literatura, poesia, teatro e artes, que esta formação era uma das quais ele dispensava maior atenção em seu método.

Nessa linha de pensamento, Makarenko (1957, p. 83) coloca que “a educação cultural é eficaz quando organizada conscientemente, com um plano, com um método acertado e com controle. Deve iniciar o quanto antes, quando a criança ainda está longe da etapa de leitura, no período de seu desenvolvimento sensorial, quando recém aprendeu a ver e ouvir com clareza e a balbuciar algumas palavras”. Sendo assim, a aproximação com a literatura e a importância desta em sua pedagogia pode ser percebida por esta frase do próprio Makarenko (1957, p. 83), de que “um conto bem relatado é já o começo da educação cultural”, como já apontado.

Para Makarenko, portanto, a importância da estória, do conto, da arte, enfim, são fundamentais para a formação e consolidação dos valores sociais e morais. A esse respeito, afirma que, “em geral, se dará preferência ao conto que desperta a energia, a confiança nas próprias forças, um enfoque otimista de vida, a esperança na vitória” (MAKARENKO, 1957, p. 84), tendo em vista que esse era o objetivo ao se formar o novo indivíduo socialista, conforme ressaltamos.

Mas esclarece que tanto o teatro como o cinema e demais manifestações artísticas são interessantes para as crianças quando tratam de temas especiais, caros a elas e que, para tanto, tais temas sejam apresentados conforme a idade deles. No que concerne à leitura e sua importância, Makarenko (1957, p. 85) destaca que “o ensino da leitura constitui um momento de transição importante na tarefa de formação de hábitos culturais”, e uma vez aprendida a leitura, começa a etapa de estudo e de aquisição de conhecimentos. Portanto, “convém que os livros sejam acessíveis por seu conteúdo, impressos em letras grandes e com muitas ilustrações” (MAKARENKO, 1957, p. 85).

Isto porque a criança terá, a partir de livros apropriados em sua linguagem para cada idade, um instrumento que também lhe permitirá apreender os valores

necessários para sua formação política, para a coletividade, além da instrução necessária para realizar qualquer trabalho produtivo.

Neste processo de formação educacional, a escola passa então a dividir a responsabilidade com a família, visto que “[...] o clima cultural da família influi muito no trabalho escolar da criança, na qualidade e na intensidade de seu estudo, na formação das relações corretas com os mestres, os companheiros e toda a organização escolar” (MAKARENKO, 1957, p. 86), tendo em vista que o meio é determinante para a formação da criança, dos valores e normas sociais, e dos processos psicológicos.

Portanto, todas as atividades culturais, a leitura (periódico, livro), o cinema, o teatro, os museus e exposições, etc. devem ser, de acordo com o método de Makarenko, atividades que exijam atenção séria tanto dos pais como das instituições formais, não devendo aquelas possuir um aspecto puramente recreativo e insignificante, para que assim possam contribuir na formação da criança e seus processos psicológicos e na construção de um indivíduo ativo e capaz de participar da construção cultural, econômica e social do país, “[...] se devendo ter em conta tanto o conteúdo como a forma”, esteticamente falando. (MAKARENKO, 1957, p. 91). Afinal, como diz Makarenko (1957, p. 92), “a atividade cultural deve orientar-se constantemente para a atividade política”.

E em sua oitava e última Conferência, Makarenko aborda a questão da educação sexual, considerando-a um dos problemas pedagógicos mais difíceis, pois é envolvida por confusões e opiniões incorretas. Porém, explica que esta “se converte em difícil quando se a enfoca em separado, desvinculada do conjunto dos demais problemas educativos, se lhe atribuindo uma importância excessiva” (MAKARENKO, 1957, p. 92-93). Para ele, a questão da educação sexual é de extrema relevância, tanto no que diz à saúde física quanto à psicológica da criança e do adolescente, aliás, sendo tal fator o que diferencia substancialmente a vida sexual do homem daquela do animal.

É interessante percebermos que, tal como se estabelece essa educação atualmente (no início de seus trabalhos pedagógicos, na década de 1920), pelo fato do homem buscar prazer sexual de forma independente da vontade de procriação, este pode ser levado a “[...] adquirir formas muito desordenadas e moralmente reprováveis, e que ocasionam sua própria desgraça e prejudica aos demais” (MAKARENKO, 1957, p. 93). Fica evidente a associação que Makarenko faz entre

desvio e prazer sexual fora da noção de procriação, acabando por reforçar formas opressoras de comportamento em relação à mulher. Embora critique uma prática atribuída à sociedade burguesa de classes, acaba por adotar a mesma redundância, o que é compreensível se levarmos em consideração o fato de que foi educado e formado dentro de uma sociedade extremamente religiosa e conservadora como a tsarista.

Ainda seguindo o pensamento acima, Makarenko (1957, p. 93) afirma que “na sociedade classista, esses ideais [no que diz à conduta sexual] se violam em interesse das classes governantes. Ditas violações se observam na estrutura da família, na situação da mulher e na autoridade despótica do homem”, defende o pedagogo. De acordo com ele e sua visão, na nova sociedade soviética, “a Revolução Socialista de Outubro liquidou esses indícios deformadores da sociedade classista. Destruiu as cadeias da convivência forçada e liberou a mulher de muitos escárnios que lhe inferia o homem”, em relação ao período tsarista. (MAKARENKO, 1957, p. 93).

Nesse ponto, Makarenko (1957, p. 93) ainda expõe que “só depois da Revolução de Outubro, a vida sexual humana se aproxima dos ideais com que desde antes sonhava a humanidade”, no intuito de abandonar a concepção burguesa que via a mulher como propriedade do homem e não como sua companheira na luta pela construção da nova sociedade e do socialismo.

E como sempre em seu método pedagógico, Makarenko (1957, p. 98-99) chama nossa atenção para a questão da participação dos pais e do exemplo que estes dão a seus filhos como parte do processo educativo. Dessa maneira, nos pergunta “como se desenvolve essa educação?” e nos responde que “nesta matéria, o fator principal é o exemplo”, concluindo “que um amor autêntico entre os pais, seu respeito mútuo, os cuidados que se dedicam, as expressões de ternura e carinho admissíveis abertamente, se tudo isto ocorre à vista dos filhos desde seus primeiros anos, serve de meio educativo mais eficaz, provoca necessariamente a atenção das crianças para relações tão sérias e belas entre o homem e a mulher”. Neste ponto de seu método, temos a relação entre o exemplo como elemento pedagógico formador da criança e de seus valores e a nova forma de relação entre o homem e a mulher dentro do socialismo.

E o segundo fator, após o exemplo, seria a educação geral do sentimento de amor na criança, para que esta não arraigue “princípios de um grosseiro egoísmo”

(MAKARENKO, 1957, p. 99). E ainda sugere: “por isso aconselhamos aos pais que dediquem muita atenção ao problema dos sentimentos da criança para os demais e para a sociedade”. Tal consideração, aliás, era fundamental na construção do método pedagógico de Makarenko, visto que o sentimento de egoísmo e desdém para com o próximo, além de não condizer com a formação da criança dentro do socialismo, estava associado à concepção burguesa de mundo.

Portanto, Makarenko considera fundamental que a criança veja, pense e experimente muitas coisas durante sua formação, seu crescimento. Um regime educacional correto, a atenção dos pais para com os filhos e os amigos deste, ocupações e tarefas em consonância com a idade da criança, criação de hábitos e responsabilidades no que concerne ao trabalho e sua importância para o país, enfim, esses e outros fatores têm relação com a educação sexual do jovem.

E para corroborar, Makarenko (1957, p. 101) afirma que “todas essas medidas educativas não parecem ter relação direta com os fins da educação sexual, mas conduzem a eles porquanto contribuem de forma muito eficaz para a educação do caráter e integram a experiência física e psíquica da juventude. São, portanto, recursos muito eficientes para a educação sexual”, conforme procuramos abordar.

Dessa forma concluímos nossas apresentações e apreciações dos elementos abarcados pelo método pedagógico socialista proposto por Anton Semionovich Makarenko, elaborado a partir da sua experiência educacional com crianças e adolescentes órfãos e marginalizados, que viviam sem perspectiva, tanto no que respeitava à sociedade ucraniana quanto ao governo soviético que outrora ascendeu ao poder, como pudemos acompanhar em sua trajetória no campo educacional e amplamente visível em sua obra *Poema Pedagógico*.

Procuramos também, como frisamos no início, orientar nossa exposição de uma forma semelhante à ordem apresentada por Makarenko, salvo quando a situação nos conduziu a inserir elementos de outras obras suas, no intuito de fazer as articulações de idéias necessárias e realizar as devidas explicações e esclarecimentos.

Por fim, pretendemos proporcionar maior facilidade no que concerne à compreensão dos elementos trabalhados pela pedagogia socialista makarenkiana, visto que esta constitui uma importante (e menosprezada) vertente na história das idéias e concepções educacionais. Assim como a pedagogia anarquista, esta é tão pouco ou quase nunca ensinada nas escolas e universidades, por questões ideológicas

ou mesmo de desconhecimento, o que acarreta, inclusive, ausência de traduções de obras importantes, não só no campo da educação.

Se tal postura é fruto da herança de comportamentos deixados pelas batalhas ideológicas durante a Guerra Fria, ou pela aparente superação do comunismo ou ainda por medo de ressuscitar “fantasmas” do passado, cabe a nós nos atentarmos a isso, mesmo que esta não seja a questão principal aqui. Temos de ter tal postura diante da importância do que representou a contribuição e o trabalho de Anton Semionovich Makarenko para a educação de crianças e adolescentes abandonados e marginalizados e para sua transformação em cidadãos ativos, politizados e capazes de participar da reconstrução social, política, histórica e econômica da então União Soviética.

## CAPÍTULO IV

### CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS ACERCA DA SOCIEDADE E POLÍTICA COMUNISTAS E SUAS RELAÇÕES COM A PEDAGOGIA DE MAKARENKO: SUA IMPLANTAÇÃO OCORREU NA PRÁTICA?

Duplicidade, hipocrisia e demagogia: estes são os traços distintivos do regime comunista que se instalou, a partir de 1917, no território do antigo império russo.  
*(O laboratório dos venenos: a indústria do assassinato político na Rússia de Lênin a Putin, Arkadi Vaksberg)*

A posição oficial das autoridades em relação à educação é de desprezo. A propaganda até mesmo instila esse desprezo nos estudantes. A imprensa soviética está cheia de artigos indignados e textos satíricos sobre jovens que, ao invés de se dirigirem direto para trabalhar em fábricas ou em fazendas, procuram entrar em institutos ou em universidades.  
*(Os anti-soviéticos da União Soviética, Vladimir Voinovich)*

#### 4.1 Alguns esclarecimentos prévios

Primeiramente, devemos destacar que houve outras experiências socialistas no campo da educação, como a de Pistrak (pedagogo russo), na Rússia, e a de Tolstói (escritor russo), em Iásnaia-Poliana, por exemplo. Com base nesta breve observação, nosso trabalho visa estudar a obra de Makarenko e sua contribuição para a criação de um ensino socialista.

Também tencionamos analisar os pontos principais da pedagogia deste educador, investigando por que seu modelo não foi amplamente implantado (em todo o território russo) e os motivos disto não ter acontecido. Para isso consideraremos a política e a economia soviética em nossa análise, em sua relação com a instituição educacional. Também nos utilizaremos, para tal, do referencial teórico libertário, produzido por pensadores anarquistas, como forma de contraposição ao pensamento comunista, que se coloca como representante de toda a Revolução Russa de 1917.

Faremos isso com a intenção de descobrir se Makarenko tinha opções a seguir que não somente as determinações do Partido Comunista, procurando observar se seu modelo condizia com o que foi implantado e com o que estava em vigor, no que diz à formação de crianças e adolescentes.

Portanto, neste capítulo, com base na experiência pedagógica de Makarenko, que visava transformar a consciência e a ação do novo indivíduo soviético, e com base em nossas leituras sobre a estrutura e organização do ensino na União Soviética, pretendemos analisar criticamente como se deu a relação entre educação e política naquele país. Fazemos isso tendo em mente que a Educação era uma instituição controlada pelo Estado Soviético, na figura do Partido Comunista e de seus dirigentes.

É importante esclarecermos alguns pontos, antes de entrarmos na discussão propriamente dita acerca da possibilidade de uma educação socialista e emancipadora dentro da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Faz-se condição *sine qua non* explicitarmos, a saber, elementos acerca do que foi o bolchevismo e seu regime de Partido, o que este representou para o país com relação às instituições políticas e econômicas em escalas macro e micro e quais os interesses em jogo dentro da conformação histórica daquele país, assim que os revolucionários (de várias vertentes) socialistas tomaram o poder e se consolidaram nele, após o Outubro Vermelho.

Temporalmente, nossa delimitação se dá a partir do período da tomada do poder pelo Partido Bolchevique na Revolução de Outubro de 1917, incluindo, obviamente, o desenrolar dos acontecimentos que a antecederam, até o período de 1939, ano no qual Makarenko morre. Dentro desse recorte discutiremos, naquela tessitura social, a sua trajetória histórica e educacional neste novo regime político, inclusive no período em que Stalin já se encontrava consolidado no poder, visto que a última grande experiência pedagógica de Anton Makarenko se deu até o ano de 1938, com a Comuna Dzerjinski.

Para tal trabalho, achamos fundamental utilizarmos relatos, testemunhos, opiniões e análises de autores e personagens com orientações políticas e sociais divergentes daquelas dos bolcheviques (comunistas). Assim, nos embasaremos em autores anarquistas, que foram igualmente testemunhas oculares da história de sofrimento e opressão que subjuguava toda a população, tanto na época do Império Russo quanto posteriormente, no regime soviético, contribuindo, assim, para aprofundarmos nosso estudo do contexto sócio-político da União Soviética e de sua educação. Vale lembrar que ambos anarquistas e bolcheviques se envolveram em lutas políticas e armadas, no que concerne ao poder e à forma como conduzi-lo.

Tal justificativa também se dá na tentativa de elucidar pontos concernentes à relação entre poder, ideologia e autoritarismo e, por isso, se faz condição primordial a utilização concepções e referenciais teóricos anarquistas para prestarmos estas elucidações ao leitor. Fazemos isso com o intuito de contrapor outras perspectivas em relação àquelas dos que se consolidaram no poder, visto que na práxis a perspectiva bolchevique se fez dominante, através de uma série de mecanismos que discutiremos ao longo deste capítulo. Assim sendo, a compreensão da superestrutura se faz necessária para tal passo, rumo a tal elucidação.

Como já afirmado, nosso objetivo é o de verificar o que foi o regime soviético, sua natureza e sua estrutura de poder e dominação para, a partir disto, fazermos nossa análise sobre a educação makarenkiana. E procuraremos realizar tal análise considerando a dialética entre os elementos históricos e revolucionários e a proposta de edificação de um modelo de educação socialista que atendesse às necessidades das novas instituições e de suas representações simbólicas para a construção do novo indivíduo soviético e de sua personalidade. Ao menos assim almejava Lênin, em sua obra *Instrucción Publica*, enquanto ainda se consolidava no comando do país.

Também vale mencionar que, politicamente, se configura um gesto muito importante analisar o que foi a derrocada dos ideais revolucionários e das cisões que isso provocaria entre os socialistas, além de apontarmos as divergências entre o bolchevismo e o anarquismo, e suas posteriores conseqüências para um efetivo programa revolucionário. E tendo em vista que a grande discussão que permeia nossa crítica envolve a questão da autonomia, em todas as esferas, sobretudo a política, podemos levantar uma questão: como uma educação pode dotar um indivíduo de autonomia e senso crítico para depois matá-lo ou enviá-lo a uma instituição psiquiátrica ou, ainda, a um campo de trabalho forçado, os *gulags*?

Podemos ainda levantar outras questões: Se observarmos a essência do capitalismo, objetivada no capitalismo de Estado soviético, a educação deveria mesmo possibilitar ao individuo uma formação que não fosse especializada e fragmentada e desenvolver-lhe alguma espécie de senso crítico? A estas e outras perguntas procuraremos responder ao longo de nossa exposição.

## 4.2 No campo social, cultural, econômico e político: considerações sobre o sistema soviético e sua maneira de conduzir o cotidiano

Uma das autoras na qual nos apoiaremos para analisar o contexto russo, a temática do poder, do Partido e da opressão, dentre outras, é a militante anarquista Emma Goldman<sup>45</sup>, que participou ativamente dos eventos relacionados à Revolução Russa. Goldman testemunhou, inclusive, a colaboração prestada pelo movimento anarquista aos bolcheviques para que o poder fosse tomado aos tsares, em nome de uma real transformação social, política e econômica naquele país.

Em seu livro *O indivíduo, a sociedade e o Estado e outros escritos*, podemos ver suas palavras de crítica acerca do que se passava durante o período após 1917, ao afirmar que “na realidade, o comunismo não existe na Rússia. Nem mesmo um único princípio comunista, sequer um único elemento de seus ensinamentos é aplicado pelo Partido Comunista nesse país”. (GOLDMAN, 2007, p. 103).

Por este pequeno trecho, podemos perceber a tônica das críticas de Goldman à postura de Lênin e dos bolcheviques, os detentores do poder na Rússia soviética após 1917, sem mencionar que o gesto de observação de tal comentário é relevante no que diz à posterior crítica à edificação de um modelo socialista de educação (não necessariamente o de Makarenko, que se deu na Ucrânia Soviética) e sua efetiva atuação em solo soviético, sob tais condições sociais e políticas.

Prosseguindo em suas críticas ao regime socialista soviético, Goldman (2007) afirma que

na Rússia, nem a terra, nem a produção, nem a distribuição são socializados. [...] Todas as fontes de existência são propriedades do

<sup>45</sup> Emma Goldman (1896-1940), revolucionária anarquista de origem russa, emigrou para Rochester, Estados Unidos, em 1886, onde toma contato com as doutrinas socialista e anarquista. Em 1899, conhece Alexander Berkman, anarquista condenado em 1892 pelo assassinato do industrial Henry Clay Frick. Após a soltura de Berkman, em 1906, retoma as atividades em conjunto com seu companheiro e funda o periódico *Mother Earth* (1906-1917). Deportada dos EUA, em 1919, juntamente com Berkman, alcança a Rússia e lá permanece até a revolta de Kronstadt (1921). Decepcionada com a onda de perseguições e a repressão que se seguiram à Revolução Russa, parte para a Europa ocidental no mesmo ano, e em 1923 publica *My Disillusionment in Russia*, crítica severa ao sistema soviético. Perseguida pelos agentes do FBI grande parte de sua vida, foi presa seis vezes entre 1893 e 1921, acusada de incitar rebeliões, preconizar o controle de natalidade e opor-se à Primeira Guerra Mundial e ao alistamento militar, entre outras acusações. Durante a Guerra Civil Espanhola (1936) apoiou ativamente os anarquistas na luta contra o fascismo. Foi também uma ativista dos direitos da mulher, tanto nos Estados Unidos como na Rússia e na Europa ocidental. Faleceu em Toronto, Canadá, em 1940. In: *O Indivíduo, a Sociedade e o Estado, e outros escritos*. São Paulo: Hedra, 2007.

governo central; este dispõe do monopólio absoluto do comércio exterior; as gráficas lhe pertencem; cada livro, cada folha de papel impressa é uma publicação oficial. Em resumo, o país e tudo o que ele contém são propriedade do Estado, como ocorria antes, no tempo dos czares. [...] Tal situação diz respeito ao capitalismo de Estado, e seria extravagante detectar nisso o que quer que seja de comunismo. (p. 105).

É interessante apresentarmos aqui a visão leninista sobre esta última questão, levantada por Goldman, a do capitalismo de Estado. Em seu folheto de 1918, intitulado *Sobre a atual economia da Rússia*, Lênin (in BERTELLI, 1988) defende, em oposição, que

[...] O capitalismo de Estado representaria um passo à frente em comparação com a situação existente hoje em nossa República soviética. Se dentro de uns seis meses o capitalismo de Estado fosse implantado em nosso país, isto seria um imenso êxito e a mais sólida garantia de que, ao fim de um ano, o socialismo se afirmaria entre nós definitivamente e se tornaria invencível. (p. 298).

Para Lênin<sup>46</sup>, o desenvolvimento da base material na Rússia, de sua economia, era fundamental para o crescimento e desenvolvimento do país. Dentro da concepção de desenvolvimento imaginada por este líder soviético, ao desenvolver a base infra-estrutural ou econômica, desenvolve-se a superestrutura ideológica, da qual a educação é parte integrante.

Mas poderíamos nos questionar, observando a história soviética, sobre como era possível implantar um capitalismo de Estado dentro de um país socialista, mesmo como estágio transitório para uma posterior sociedade igualitária, comunista, sem que descambasse para a manutenção da violência e opressão que se propunha a eliminar. Isso porque, ao representar a continuidade de uma sociedade dividida em classes, através de uma estrutura repressora expressa na elite partidária e seus dirigentes do *politburo*, o Estado socialista contava também, para tal repressão, com um poderoso aparato policial-militar e de vigilância que abrangia todas as esferas da vida social e política. Cabe acrescentarmos que a educação está inserida nestas esferas as quais mencionamos.

A título de acréscimo a respeito da visibilidade destas elites que acabamos de mencionar, Rocker (2007, p. 94-95) defende que “sob a “ditadura do proletariado” desenvolveu-se, efetivamente, na Rússia, uma nova classe, aquela dos membros

<sup>46</sup> Tal concepção já era encontrada na teoria de Marx e Engels.

dessa comissariocracia que a maioria da população considera e suporta hoje [após 1917] como tão evidentes opressores quanto foram outrora os representantes do antigo regime”, comparando, dessa maneira, a estrutura do novo regime, como podemos notar em suas palavras, com àquela do regime dos tsares.

Prosseguindo em nossa exposição, e contrapondo-se àquela *Weltanschauung* de Lênin, referida anteriormente, Goldman (2007) expõe que

O autêntico comunismo – a igualdade econômica entre os homens e entre as comunidades – exige que cada comunidade organize o melhor e mais eficaz planejamento, fundamentando-se em suas necessidades e possibilidades locais. [...] Não se percebe o mínimo vestígio de comunismo – do mínimo comunismo – na Rússia soviética. Na realidade, a única alusão a tal organização é considerada ali como um crime, e toda tentativa de pô-la em prática seria punida com a morte. O planejamento industrial, bem como todos os processos de produção e distribuição, encontra-se nas mãos do governo central. O Conselho econômico supremo é submetido unicamente à autoridade do Partido Comunista. Ele é totalmente independente da vontade ou dos desejos das pessoas que formam a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. (p. 106).

Tal crítica de Goldman se dá pelo fato de que o Partido Comunista se manteve isolado da população, não a consultando sobre as decisões que concerniam ao país. E isto, tanto com relação à economia quanto ao ensino e segurança, dentre outros problemas. Cabe lembrar que um poder acima do povo ou que exerça algum tipo de autoridade sobre este é um dos grandes tópicos de divergência entre comunistas e anarquistas, inclusive no campo da educação.

A respeito do aspecto econômico, vemos que em contraposição ao pensamento de Goldman, Lênin (*in* BERTELLI, 1988) defende a reorganização do trabalho na União Soviética conforme os princípios tayloristas, como podemos ver em seus escritos, ao afirmar que,

em comparação com o pessoal das nações avançadas, o russo é um mau trabalhador. [...] Aprender a trabalhar, eis a tarefa que o poder soviético deve colocar ao povo em toda a sua extensão. A última palavra do capitalismo neste terreno – o sistema Taylor –, do mesmo modo que todos os avanços do capitalismo, reúne em si toda a ferocidade refinada da exploração burguesa e uma série das maiores conquistas científicas recentes ao estudo dos movimentos mecânicos durante o trabalho, a supressão dos movimentos supérfluos e torpes, a elaboração dos métodos de trabalho mais racionais, a implantação de melhores sistemas de registro e de controle, etc. A República Soviética deve adotar, a qualquer custo, as conquistas mais valiosas da ciência e da técnica neste domínio. A possibilidade de se construir o socialismo depende precisamente do êxito que logremos, ao combinar o poder soviético e a organização

soviética da direção com as últimas conquistas do capitalismo. Devemos organizar na Rússia o estudo e o ensino do sistema Taylor, experimentá-lo e adaptá-lo sistematicamente aos nossos próprios fins. (p. 164).

Neste momento, caberia uma pergunta, no sentido de abrirmos espaço para posteriores reflexões e de suas relações com a educação, a saber, de como poderia e conseguiria Lênin unir a construção de uma sociedade socialista através da supressão do capitalismo, porém conservando a estrutura de organização do trabalho baseada em práticas tayloristas?

Segundo a lógica de Lênin, devemos nos apropriar do mais avançado, como resultado do que foi previamente desenvolvido pela humanidade até o presente momento, para então avançarmos ao estágio de desenvolvimento seguinte. Mas o que queremos destacar para a nossa discussão é como conseguiria o líder comunista separar os valores capitalistas de sua prática, ao aplicá-la no desenvolvimento da União Soviética. E como isso interferiria na formação de consciências autônomas pela nova pedagogia socialista. A relação entre a educação e a apropriação dessa base material pelo governo soviético é o que interessa para nossa discussão no campo da constituição do novo ensino.

E aproveitando que estamos tratando de aspectos econômicos, a respeito do controle estatal sobre cada elemento da vida econômica dos indivíduos, em nível micro, e da economia soviética, em nível macro, Goldman (2007) esclarece, resumindo que

[...] A vida de cada localidade, e até mesmo de cada indivíduo, nas pretensas repúblicas “socialistas” é gerida nos mínimos detalhes pela “linha geral” fixada pelo “centro”. Em outros termos, pelo Comitê Central e pelo Bureau Político do Partido, ambos controlados com mão de ferro por um único homem. Como alguns podem chamar de comunismo essa ditadura, essa autocracia mais poderosa e mais absoluta do que qualquer czar, já ultrapassou a minha imaginação. Infelizmente, em nenhum dos aspectos da vida soviética, nem nas relações sociais, nem nas relações individuais, jamais se tentou aplicar os princípios comunistas sob uma forma ou outra. (p. 107).

Mas cabe destacar que, a despeito desta última afirmação de Goldman, no campo do ensino, Makarenko sempre trabalhou para que a pedagogia comunista fosse implantada nas escolas nas quais deu aulas ou dirigiu, conforme podemos ver através dos relatos que se tornou sua *magnus opus*, o *Poema Pedagógico*.

E sobre a questão política, acerca da existência de uma elite partidária beneficiária das riquezas produzidas pelo país em detrimento de toda a população, Goldman (2007, p. 108), nos diz que “a essência do comunismo, mesmo de tipo coercitivo, é a ausência de classes sociais. [...] O bolchevismo não aboliu as classes sociais na Rússia: apenas inverteu suas relações anteriores. De fato, ele até mesmo agravou as divisões sociais que existiam antes da Revolução”. Essa inversão se deu por contra do surgimento de uma nova elite social, ligada ao Partido, sendo que a própria idéia de classe social está ligada à existência do Estado, este que é combatido pelos anarquistas, mesmo na forma de um Estado proletariado.

Goldman afirma isso, com base em sua análise da Revolução Russa, no intuito de que essa inversão de relações de força não implicava na tomada do poder pelo proletariado, ao menos teoricamente, no lugar da burocracia soviética. Portanto, mesmo dentro do novo regime comunista, o proletariado se vê impedido de se colocar como nova classe dominante. A crítica também procede no que se refere ao aperfeiçoamento do aparelho de repressão, que se tornou mais elaborado e sofisticado durante o regime comunista, tanto nos instrumentos quanto nas técnicas.

E seguindo esta mesma lógica de raciocínio, Goldman (2007) coloca uma questão, a de

Por que se surpreender, conseqüentemente, com o fato de que o entusiasmo geral pela revolução tenha muito rápido se transformado em decepção e amargura, hostilidade e ódio? [...] A desigualdade e os privilégios criados pelos bolcheviques tiveram rapidamente conseqüências inevitáveis: esse sistema aprofundou os antagonismos sociais, afastou as massas da Revolução, paralisou seu interesse por ela, sufocou suas energias e contribuiu para aniquilar todos os projetos revolucionários. (p. 110-111).

E é interessante destacarmos que entre tais projetos revolucionários, certamente está presente a edificação da nova pedagogia socialista de Makarenko. Esta possuía, em tal contexto, conforme destacamos, um caráter emancipador e de autonomia do indivíduo, mas cujo propósito cada vez mais iria se tornando inviável diante das condições (práticas e ideológicas) que o regime deixava de oferecer para tal proposta se efetivar.

Também é de suma relevância apontar que tanto para Goldman, assim como o foi para Voline, o caráter revolucionário só poderia vir das massas (com esta deliberando de forma autônoma sobre seus interesses, sem intermediários) e,

portanto, sem a necessidade de uma organização partidária para lhes dizer a hora e como agir contra seus adversários, em contraposição ao que temos na concepção marxista-leninista. Nesse ponto, Castoriadis (1979, p. 98) defende que “a revolução socialista somente pode ser produto da atividade autônoma do proletariado, autônoma significando que se dirige por si mesma, que não obedece senão a si mesma”.

Essa interpretação também se encontra na análise anarquista de que todas as revoluções surgem no seio do povo, organizado pelas necessidades que envolvem a superação da opressão, de sua atual condição, sem a necessidade de um partido ou grupo de especialistas para guiá-la, mesmo porque os partidos são, como forma de organização política, historicamente mais recentes.

Goldman (2007, p. 111) afirma que, “com efeito, só aqueles que haviam sido explorados durante séculos eram capazes de encontrar livremente o caminho rumo a uma sociedade nova, regenerada. Mas os dogmas bolcheviques e o estatismo “comunista” constituíram um obstáculo fatal para as atividades criadoras do povo”. Goldman faz tal afirmação não no sentido idealista, de que o encontro de tal caminho surja do nada, mas que surge das próprias necessidades materiais que envolvem a luta em questão. Livrement, pode ser entendido como relacionado à capacidade de ruptura inerente a todo indivíduo, diante de condições materiais que tornem sua vida insustentável.

Considerando a relação entre Partido e autoridade e levando em conta a historicidade e o contexto de surgimento dos partidos políticos, temos que se as revoluções só pudessem ser conduzidas por partidos, seria impossível explicar todos os processos de transformação social ao longo da história da humanidade antes do aparecimento destes.

No que diz respeito ao amplo e total controle estatal sobre os cidadãos soviéticos, Goldman (1981, p. 141) expõe que “o governo pôs-se a controlar todas as áreas da vida social. Criou-se uma máquina burocrática ineficaz, corrupta e brutal. Ao afastar-se do povo, a revolução condenou-se à morte [...]”.

Seguindo a lógica dos relatos apresentados, podemos expor que o poder político estatal organizado e centralizado na figura do Partido Comunista, procurou manter-se utilizando todos os meios de que dispunha. As autoridades centrais tentaram fazer com que o povo agisse de acordo com modelos que correspondiam aos propósitos do Partido, cujo único objetivo era fortalecer o Estado e monopolizar

todas as atividades econômicas, políticas, sociais e manifestações culturais. E é evidente que podemos incluir aqui a educação socialista, enquanto elemento constituinte, produtor e reproduzidor das manifestações culturais existentes na sociedade soviética pós-1917.

Assim sendo, “os métodos do Estado [...] – tanto do Estado Bolchevique quanto de todo o Governo – baseavam-se na coação, que com o decorrer do tempo transformou-se, necessariamente, em violência sistemática, tirania e terrorismo”, segundo Goldman (1981, p. 140) expressa em outro texto de sua autoria, intitulado *O Fracasso da Revolução Russa*.

Com a visão de quem vivenciou as experiências as quais nos descreve, Goldman (*in* WOODCOCK, 1981) afirma:

Na minha opinião – mil vezes reforçada pela experiência russa – a grande missão da revolução, da Revolução Social, é uma transposição fundamental de valores. Uma transposição não apenas dos valores sociais, mas dos valores humanos, estes até mais importantes, já que são a base de todos os outros. (p. 145).

E é importante nos atentarmos aos esclarecimentos que esta análise presta e de sua amplitude, pelo fato de que a ditadura do proletariado degenerou para uma repressora e sangrenta ditadura. E o que é importante frisar, isto se deu antes mesmo de Stálin assumir o poder, no comando da União Soviética, como corroboram Baynac, através de sua obra *La terreur sous Lenine* (1975) e Chamberlain em sua obra *A guerra particular de Lênin* (2008). Este último descreve todo o processo de deportação da intelectualidade russa pelo governo bolchevique, que incluía filósofos religiosos, economistas liberais, escritores, críticos, artistas abstratos (abstracionistas), historiadores, matemáticos e jornalistas especializados em literatura.

Nesse sentido, Goldman (*in* WOODCOCK, 1981) ainda complementa:

E o grande fracasso e tragédia da Revolução Russa é que ela tentou mudar (sob a liderança do partido político do governo) não apenas as instituições e as condições de vida, enquanto que, ao mesmo tempo, ignorava totalmente os valores sociais e humanos envolvidos na Revolução. Pior ainda, na sua louca ambição pelo poder, o Estado Comunista procurou até reforçar e aprofundar as próprias formas que a Revolução tinha se disposto a destruir. (p.145).

Prova contundente desta afirmação, como veremos mais adiante, é a que nos é disponibilizada por Baynac (1975), através da reprodução de fontes documentais na qual percebemos, partindo do próprio Lênin, a reestruturação do aparelho repressivo do Estado, aparato este corporificado na polícia secreta.

E a respeito desta relação dialética entre teoria e prática presente no discurso dos Bolcheviques e do Partido Comunista, mas não efetivada na ação dos mesmos, Goldman (*in* WOODCOCK, 1981, p. 146) esclarece que “não há maior falácia do que a crença de que objetivos e propósitos são uma coisa e métodos e táticas, outra. Essa concepção é uma poderosa ameaça à regeneração social. Toda a experiência humana ensina que métodos e meios não podem ser separados do objetivo principal”. E conclui que “toda a história do homem é uma prova contínua da máxima de que retirar os conceitos éticos dos métodos utilizados significa mergulhar nas profundezas da desmoralização total”. (GOLDMAN *in* WOODCOCK, 1981, p. 147).

E quanto ao caráter prático, de ação, Goldman (*in* WOODCOCK, 1981, p. 147) expõe que “o principal objetivo de todas as mudanças sociais revolucionárias é estabelecer o sagrado valor da vida humana, da dignidade do homem, o direito que todo ser humano tem à liberdade e ao bem-estar”.

Para Goldman, portanto, “essa perversão dos valores éticos cedo se cristalizou no lema dominante do Partido Comunista: os fins justificam os meios”. (*in* WOODCOCK, 1981, p. 146).

Da mesma forma, Trotsky (1972), em seu *The Revolution Betrayed*, logo em sua introdução, deixa claro que

o processo de desenvolvimento econômico e cultural na União Soviética já passou por diversos estágios, mas por meio nenhum chegou a um equilíbrio interno. Se vocês se recordarem de que a tarefa do socialismo é criar uma sociedade sem classes baseada na solidariedade e na satisfação harmoniosa de todas as necessidades, não há ainda, neste sentido fundamental, a menor evidência de socialismo na União Soviética. (p.3).

Nesse intuito, ainda como defende Castoriadis (1982, p. 9), “a apresentação do regime russo como “socialista” – ou tendo uma relação qualquer com o socialismo – é a maior mistificação conhecida da história”.

Em seus estudos realizados desde 1946, sobre o regime soviético e a burocracia, Castoriadis (1982) afirma ter mostrado que o regime russo

se trata de um regime de exploração e de opressão – que levou a exploração e a opressão a graus antes desconhecidos –, no qual a burocracia tornou-se classe dominante. O centro e o núcleo ativo dessa burocracia é o aparelho “político” do Partido Comunista. (p. 9).

Seguindo esta linha de raciocínio, podemos dizer que houve, dentro da União Soviética, uma evolução do regime para uma necrose ideológica, passando das categorias políticas para a esfera militar e da força bruta, conforme explicita Castoriadis em sua obra *Diante da guerra*. (1982, p. 10).

Para corroborar o que foi exposto até o presente momento sobre a natureza do regime soviético, Vaksberg (2007, p.7), em sua obra *O laboratório dos venenos: a indústria do assassinato político na Rússia de Lênin a Putin*, levanta questões importantes sobre autonomia, no contexto das lutas revolucionárias de 1917, tais como: “quem lutava fervorosamente pela liberdade de imprensa na época do czarismo e após sua queda? Os bolcheviques, naturalmente. E quem, oito dias após ter tomado o poder pela violência, fechava todos os jornais da oposição, acabando com a liberdade de expressão? Os mesmos bolcheviques”.

Acrescendo algumas palavras às críticas de Vaksberg, poderíamos até pensar que tal postura se justificasse pela necessidade do Partido de se consolidar no poder, derrotando outras facções (além daqueles ditos reacionários). Mas isto nos leva à discussão acerca da liberdade *versus* autoridade como valor essencial na educação do indivíduo dentro da pedagogia socialista makarenkiana e como elemento fundamental em nossas discussões.

E Vaksberg (2007, p. 7) continua seus questionamentos: “Quem, desde sempre qualificava o terror como uma prática incompatível com a moral comunista e com os princípios fundadores do marxismo-leninismo? Os bolcheviques, naturalmente. E quem, uma vez no poder, fez do terror uma arma indispensável e essencial de sua política interna e externa? Ainda os bolcheviques”.

A sua intenção é, conforme podemos acompanhar em seu livro, fazer a relação do uso da violência e dos métodos de repressão com o regime bolchevique, sob o comando de Lênin e, posteriormente, sob o regime stalinista. Pretende assim, mostrar o emprego das técnicas usadas pelo Estado e seu aparelho repressor, a polícia secreta, esta na verdade reestruturada segundo os seus moldes no antigo regime tsarista, como já apontamos. Vale lembrar que o próprio líder soviético Josef

Stalin foi membro da polícia secreta tsarista e encarregado de delatar bolcheviques e socialistas de outras vertentes que atentassem contra a ordem do regime autocrático.

Podemos confirmar isto nas palavras de Baynac (1975), em *La Terreur sous Lenine*, nas quais percebemos a ação de reorganização da polícia secreta soviética. Esta se transformaria numa das mais eficientes, bem estruturadas e informadas do mundo, se tornando referência de terror para todos, principalmente aqueles que se voltassem ideologicamente ou em suas práticas, contra as determinações vindas de cima, da cúpula do Partido Comunista.

Como afirma Baynac (1975),

em dois anos, o câncer policial foi razão da revolução. Entre sete e vinte de dezembro de 1917, apenas dois meses após o golpe de Estado bolchevique, foi promulgado o decreto – tido em segredo por sete anos – realizando a criação da *Vétchéka* (Comissão Extraordinária Panrussa). (p.9).

Este autor cita ainda o Comunicado do Jornal *Izvestia*, acerca da criação e da domiciliação da *Tcheká*<sup>47</sup> Panrussa, como podemos ver:

10 de dezembro de 1917. Por decreto de 7 de dezembro de 1917 do *soviete* dos comissários do povo é criada a *tcheká* panrussa de luta contra a sabotagem e a contra-revolução. A *tcheká* está domiciliada à rua *Gorokhovaya*, 2. Aberta diariamente de 12 a 17 horas. (*Izvestia*, nº 248, 10 de dezembro de 1917). (BAYNAC, 1975, p. 55).

E complementando tal idéia, Voline (1975), em seu livro *The Unknown Revolution*, também tece interessantes considerações acerca de como os dirigentes bolcheviques se afastaram dos ideais que apregoavam.

Eis suas palavras:

[Considerando o curso anterior do Partido Bolchevique antes deste assumir o controle]. Ao invés de simplesmente ajudar os trabalhadores a alcançar a Revolução e emanciparem-se, ao invés de apoiá-los em sua luta, o papel para o qual os trabalhadores o nomearam em suas idéias, [...] ao invés de desempenhar este papel, o Partido Bolchevique, uma vez no poder, instalou-se como governante absoluto. Corrompeu-se rapidamente. Organizou-se como casta privilegiada. E, posteriormente, esmagou e subjugou a classe dos trabalhadores para explorá-la, sob novas formas, em seu próprio interesse. (VOLINE, 1975, p. 156).

<sup>47</sup> Comissariado Extraordinário para Assuntos de Segurança do Estado, a Polícia Secreta do regime soviético.

E vale acrescentar que a violência física era totalmente legitimada e dissimulada por um sofisticado aparato ideológico, como em todo e qualquer regime totalitário. A este respeito, Vaksberg (2007) nos mostra que

um grande número de propagandistas e teóricos, formados em universidades e academias, foi encarregado de justificar aquela política nunca chamada por seu nome verdadeiro, dissimulada em atos de “legitimidade socialista” e de “justiça soviética”, de “racionalidade revolucionária” ou, simplesmente, disfarçada de morte natural ou acidente. [...] A prática do extermínio dos imaginários “inimigos do povo” para o bem do próprio povo tornou-se um elemento intrínseco do sistema comunista em todas as suas formas. (p. 7-8).

Inclusive a ciência era usada para legitimar os interesses do Estado socialista contra sua população ou, então, colocada em segundo plano a favor de uma pseudociência propagandista, como nos aponta Polanyi (2003, p. 106), ao afirmar que “as tentativas do governo soviético para dar início a uma nova espécie de ciência são de um nível completamente diferente”, como poderemos entender a seguir.

Polanyi (2003) nos aponta uma situação em que a direção governamental foi aplicada com particular energia no campo da genética e da produção de plantas, ao afirmar que

a intervenção do Estado nesses campos começou por volta de 1930 e foi definitivamente estabelecida na Conferência de União Total sobre o Planejamento da Pesquisa Genética e da Seleção, ocorrida em Leningrado em 1932. Até aquela ocasião, a genética foi desenvolvida e floresceu bastante na Rússia como uma ciência livre, guiada pelos padrões reconhecidos internacionalmente. A Conferência de 1932 decidiu que a genética e a produção de plantas deveriam, a partir de então, ser conduzidas com o objetivo da obtenção de resultados práticos imediatos e segundo linhas condizentes com a doutrina oficial do materialismo dialético, ou seja, a pesquisa sendo direcionada pelo Estado. (p. 106-107).

Neste trecho, o pensador tece sua crítica à interferência do Estado, com todo o seu aparato de propaganda e repressão, sobre a ciência russa. Na União Soviética, chegou-se ao ponto de as pesquisas na área biológica e genética terem de seguir os ditames do materialismo de Marx e do Partido. Em sua opinião, não havia, então, autonomia para a investigação científica na União Soviética, elemento esse fundamental para o avanço e reconhecimento das pesquisas. Cabe dizer que isto vale, da mesma forma, para o campo educacional, ao qual tais pesquisas também estão ligadas.

Polanyi (2003, p. 107) segue expondo que “tão logo esses golpes foram desferidos contra a autonomia da ciência, as inevitáveis conseqüências se fizeram sentir”. Isto, porque “qualquer pessoa que pleiteasse uma descoberta na genética ou no cultivo de plantas, poderia, dali por diante, passar por cima dos cientistas e apelar para ingênuos possuidores de treinamento prático ou para funcionários políticos”. Assim, “observações espúrias e teorias falaciosas, apresentadas por diletantes, excêntricos ou impostores, poderiam assim ganhar credibilidade sem passar pelo crivo da crítica científica”.

Embora tal situação de interferência seja passível de ocorrer em qualquer sistema político ou ideológico, cabe destacar esta que ocorreu na União Soviética pela própria relação que tem com a construção da educação socialista naquele país. Ambas ciência e educação requerem um elemento fundamental para seu progresso, a saber, a autonomia.

E dando seqüência a sua denúncia, Polanyi (2003) nos descreve um importante caso deste tipo e, talvez, o mais divulgado, o de I. V. Michurin (1855-1935),

[...] um fazendeiro que cultivava plantas, que alguns anos antes tinha anunciado a descoberta de novas famílias de plantas produzidas por meio de enxerto. Ele alegou ter conseguido aprimoramentos extraordinários na agricultura e ter chegado a uma notável confirmação do materialismo dialético. A opinião da ciência, ao contrário, era – e continua sendo – que as observações de Michurin eram meras ilusões e que estavam relacionadas com um fenômeno espúrio, conhecido pelo nome de “hibridização vegetativa”, descrito diversas vezes anteriormente. (p. 107).

Nesta crítica à ciência soviética, podemos dizer que “a nova política do governo soviético, inaugurada em 1932, paralisou a força da opinião científica, que barrara o caminho da aceitação das alegações de Michurin”, visto que “o trabalho deste último era atraente para os agrônomos práticos e vinha ao encontro da filosofia oficial do Estado”, já que “preenchia, por conseguinte, tanto os critérios práticos como os políticos que tinham substituído os padrões da ciência, de acordo com Polanyi. (2003, p. 108).

Logo a crítica de Polanyi é pertinente pelo fato de que não se trata de defender uma casta dos cientistas, mas sim da defesa da liberdade necessária ao seu trabalho e suas pesquisas, fundamentais para o desenvolvimento soviético dentro da própria concepção leninista, como já mencionamos. Portanto, sua postura vai contra

a interferência autoritária do Estado soviético para fazer valer a sua ideologia e interesses, cabendo lembrar, de qualquer forma, que conhecimento e ciência não são neutros.

Tal assunto acerca da utilização da ciência por um regime totalitário está relacionado à nossa discussão com a autonomia e sua relação com a criação de uma ciência pedagógica que afirma emancipar o indivíduo soviético. Emancipar tais indivíduos poderia implicar em mandá-los, como passo seguinte, a uma instituição psiquiátrica ou a um campo de trabalho forçado, para não mencionarmos prisão e assassinato. Tal discussão, como parte da política, diz respeito a todos e deve permear nosso trabalho, tendo em vista que na União Soviética, a ciência pôde ser usada como meio para legitimar os mais terríveis fins, desde que estes atendessem às necessidades de um pequeno grupo que, não coincidentemente, controlava toda a nação, em todas as esferas de poder.

Sobre a ciência, na concepção anarquista, cabe dizer que esta não se encontra desvinculada da ética e da educação. Nas experiências libertárias no campo da educação, temos “que os anarquistas trabalham com o conceito de uma educação integral [...], a saber, intelectual, física e moral.

Prosseguindo, vale destacar que não estamos falando somente de liberdade científica, de pensamento, de expressão e política na União Soviética, mas também da usurpação da liberdade física dos indivíduos, como narra o escritor Soljenitsin<sup>48</sup>, em seu livro *Arquipélago Gulag*<sup>49</sup>, nos testemunhando as condições das prisões políticas e o terror psicológico empregado pelos comunistas logo que se seguiu a tomada de poder por parte dos bolcheviques, em 1917.

Quando relata as experiências e o cotidiano nos *Gulag*<sup>50</sup>, dos escritores que foram parar nestas prisões políticas, tantos os conhecidos quanto os anônimos ao grande público, Solzhenitsyn (1972, p. 36) afirma que daqueles que foram encarcerados, “[...] praticamente, ninguém conseguiu voltar”. E continua, ao defender que “toda uma literatura nacional ficou ali [nos campos de trabalho forçado], condenada ao esquecimento, não somente sem uma sepultura, mas até sem

---

<sup>48</sup> Com relação ao nome deste autor, mantivemos as diferentes grafias, conforme aparece nos textos pesquisados.

<sup>49</sup> Cabe destacar que tanto essa obra em particular quanto qualquer uma que denunciou os abusos e atrocidades cometidos pelo governo soviético entraram no *index prohibitorum* do Partido Comunista.

<sup>50</sup> Campo de concentração, na antiga União Soviética. In: Dicionário Aurélio Eletrônico: Século XXI. Versão 3.0. Novembro de 1999.

roupas de baixo, nua, com uma simples etiqueta amarrada no artelho”. (SOLZHENITSYN, 1972, p. 36).

Mas a despeito de toda essa situação de opressão, Solzhenitsyn (p. 36), defende que “a literatura russa [como forma de protesto contra o regime bolchevique] não parou nem um instante [...]”, embora “vista do exterior ela parecia um deserto”, como denuncia Roman Jakobson em *A geração que esbanjou seus poetas* (2006). Nesta obra, além da crítica literária, este autor realiza uma denúncia pela morte de Maiakóvski e pela morte ou perseguição de outros poetas e escritores, como Aleksandr Blok, Nikolai Gumiliov, Vielimir Khlébnikov, Sierguéi Iessiênin, Óssip Mandelstam, Marina Tzvietáieva, Anna Akhmatova, Bóris Pasternak, dentre muitos outros que prolongariam por demais esta lista. Como Jakobson expõe em seu texto, uma geração inteira de artistas, escritores e intelectuais caiu, junto com seu amigo Maiakóvski, pela perseguição política levada a cabo pelo regime do Partido Comunista e sua força policial de repressão.

Podemos encontrar os mesmos relatos, depoimentos e denúncias no livro *Trabalho forçado na Rússia Soviética*, de David Dallin e Bóris Nicolaevsky, que traz de forma detalhada toda a estrutura e organização dos campos prisionais, controlados pelo regime soviético, além de como os presos políticos eram organizados e separados para o trabalho forçado, conforme a idade, aptidões para tipos de trabalhos, etc.

E no que concerne às instituições psiquiátricas e à psiquiatria, os abusos dos procedimentos psiquiátricos na União Soviética, utilizados instrumentalmente como objetos para efetivar a perseguição política por parte do governo central, também ganham espaço para serem aqui citados. A esse respeito, como mencionam Bloch e Raddaway (1978, p. 31), havia “[...] um padrão particular de má utilização da psiquiatria, prevalecente na União Soviética, isto é, o rotulamento de sãos opositores ao regime, como sendo mentalmente doentes e necessitando de hospitalização compulsória e tratamento”.

Para estes dois autores, o fenômeno da União Soviética chamou-lhes atenção, a despeito de denúncias de má utilização também decorrentes de outros países, pelo fato de tais eventos “terem se tornado amplos e sistemáticos, a expressão de uma deliberada política do governo”. (1978, p. 31).

Assim sendo, apresentamos até aqui algumas considerações sobre o sistema soviético e seu poder no campo social, político e econômico, destacando a dimensão

e o alcance desse poder estatal, sobre os mecanismos de vigilância e cerceamento da liberdade individual e coletiva, nos campos de trabalho forçado (os gulags) e o tratamento psiquiátrico dispensado aos presos políticos, dentre outras ações por parte do governo central.

Tal verificação é importante, como frisamos ao longo do capítulo, para compreendermos a relação entre poder e autoridade, centralizados na figura do Partido, e a supressão da autonomia necessária à sociedade para a construção de suas instituições. E cabe destacar que estas instituições não dizem respeito somente a elementos da infra-estrutura econômica, mas igualmente da superestrutura ideológica. Aqui, entra em questão, a presença do modelo comunista de educação elaborado por Makarenko.

#### **4.3 Makarenko e as críticas ao seu modelo de educação do novo indivíduo: a pedagogia socialista como uma possibilidade**

Cumprindo este primeiro passo, conforme deixamos explicitado no início do presente capítulo, o de mostrar as implicações sociais, políticas, econômicas e culturais da Revolução de Outubro de 1917, através de uma análise do regime soviético e sua complexidade organizacional, podemos prosseguir em nossas considerações acerca da construção da proposta pedagógica socialista makarenkiana dentro dessa tessitura.

Analisando o processo de transformações pelo qual passou a União Soviética e suas sociedades, buscaremos responder se esse modelo pedagógico teria falhado e, se falhou, quais seriam suas prováveis causas. A hipótese que procuramos investigar é a de que a educação socialista na União Soviética (e especificamente na Ucrânia) teria ou não se tornado um projeto inviável, considerando os eventos sociais e políticos. Isto porque preparava a criança e o adolescente soviéticos para o trabalho associado com o desenvolvimento intelectual, formando indivíduos críticos, emancipados e preocupados com o desenvolvimento da coletividade, mas que iriam sofrer repressão e violência por parte do regime comunista, como consequência por desafiar-lo.

Tal inviabilidade desse modelo educacional se deveria, como procuraremos apontar, por algumas ações políticas e práticas, como pelo fato de o Partido

Comunista ter se colocado como elite única no comando daquela nação e à conseqüente burocratização que foi gerada a partir disto; pelo controle da economia e da propriedade pelo Estado e não pela coletividade; pelas medidas de Lênin e, posteriormente, de Stálin, no governo da União Soviética, repressoras e tomadas para garantir a cooperação com o regime; pela falta de financiamento para as escolas e a postura de capitalismo de Estado assumida pelo governo soviético, com relação à economia e à organização de suas forças produtivas e de suas relações de produção.

Esses problemas nos conduzem a outros pontos fundamentais de nossa crítica, como acerca da concretização de algum projeto de educação socialista para emancipar pessoas e dotá-las de senso crítico dentro de um sistema totalitário e sob tais circunstâncias de repressão. A efetividade e o alcance da nova educação, sob tais condições, tornam-se dificultados, visto que a educação não pode, enquanto superestrutura, funcionar fora de conformidade com a infra-estrutura, de acordo com o conceito de totalidade que permeia a própria teoria marxista que embasa o novo modelo.

A propósito da referida infra-estrutura, cabe ressaltar, como o faz Counts (1959, p. IX) no prefácio do livro *Educação Soviética* (1959), que “o papel da educação na sociedade soviética é profunda e essencialmente político”, portanto, “isso significa que o professor é considerado um soldado na grande batalha pela vitória, tanto interna como externa do comunismo, e como “soldado combatente das linhas avançadas de fogo””. (in KLINE, 1959, p. IX-X).

Nesse contexto de instrução em grande escala, segundo as novas necessidades soviéticas de abandono do analfabetismo e de doutrinação política, também significava dizer que a educação deveria ser massificada, no sentido de ser levada a todos, pois de acordo com a proposição leninista, o povo se emanciparia também a partir de uma proposta educacional que favorecesse tal amplitude, que possibilitasse o ensino a todos. Politicamente, a importância desse gesto pode ser compreendida através das palavras do próprio Lênin (1981) quando diz que

à exceção da Rússia, na Europa não há já nenhum país tão bárbaro, no qual as massas populares tenham sido tão espoliadas no sentido do ensino, da ilustração e do saber. E esta barbárie das massas populares, em particular dos camponeses, não é fortuita, mas irremediável sob o jugo dos proprietários de terras, que se fizeram donos de dezenas e dezenas de milhões de áreas de terra e tem usurpado o poder estatal, tanto na Duma como no Conselho de Estado, e não só nestas instituições, que são relativamente inferiores... (in BERTELLI, p. 38).

E prossegue, afirmando que “o analfabetismo na Rússia corresponde a este embrutecimento do povo pelo poder possuidor de terras”. (LÊNIN *in* BERTELLI, 1981, p. 38). De acordo com tal concepção, para se reverter tal quadro, após a tomada de poder bolchevique, uma das respostas se achava na educação e na formação político-ideológica, via Partido.

Por estas palavras de Lênin presentes em um de seus textos intitulado *En torno a la politica del ministerio de instruccion publica*, de 27 de abril de 1913, podemos ver a urgência pela busca de alternativas para a superação do quadro de analfabetismo e atraso intelectual das massas camponesas e operárias, para que se tornassem cidadãos capazes de participar ativamente da construção da nova pátria socialista, de acordo com as novas exigências sociais, históricas e políticas, ao menos em teoria, como veremos.

Naquele contexto pós-revolucionário, havia a necessidade histórica da figura do intelectual organizador, ou seja, do intelectual orgânico, de acordo com o conceito desenvolvido por Gramsci para representar aquele que não apenas teorizasse, mas tivesse uma profunda relação com a classe a qual representasse. Nesse sentido, tinha-se de criar a idéia de que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”, de acordo com o pensador italiano. (GRAMSCI, 1989, p. 9).

E em tal contexto de mudanças e também de surgimento de novas teorias educacionais, segundo Champarnaud (1975),

Makarenko ocupa um lugar excepcional na historia da pedagogia soviética, e isto por dois pontos de vista: - primeiramente, ele se dedica principalmente às crianças abandonadas, aos jovens delinquentes, vítimas da guerra civil; - em seguida, ele é ainda hoje considerado como o grande teórico da pedagogia soviética. Sua popularidade surge por volta de 1935, quando, sob o patrocínio de Maxime Gorki, publica seu *Poema Pedagógico* (1925-1935). (p. 126-127).

Portanto, quando nos propomos analisar os aspectos do modelo pedagógico de Makarenko em relação com o poder político e a discussão sobre a questão da autonomia, acreditamos ser necessário um adendo. E este se refere aos primeiros passos rumo à modernização da União Soviética, tanto de sua base material quanto de sua superestrutura, incluindo nesta um novo tipo de educação.

A esse respeito, Rosen (1971, p. 15) afirma que “as raízes da modernização da URSS, ou os inícios de seu desenvolvimento de uma sociedade atrasada, iletrada e supersticiosa para uma racional, científica e industrialmente poderosa não se assentam na tomada de poder Comunista em 1917, mas no reinado e na condução impiedosa do Tsar Pedro I, dois séculos antes”. Isto porque o processo de aproximação da Rússia com o Ocidente e a absorção de conhecimento lá produzido iniciou-se durante o período deste governante autocrático.

No que tange diretamente à educação soviética, Rosen (1971) afirma que

os conceitos comunistas do papel da educação emergiram das idéias dos pensadores russos radicais da época do tsarismo, [...] das idéias dos pioneiros em educação no Ocidente e socialistas utópicos, e das idéias do triunvirato comunista de Marx-Engels-Lênin. Estas idéias se chocaram com o sistema russo tradicional, mas as demandas da realidade fizeram com que essas idéias fossem abrandadas com elementos do velho sistema para atingir os objetivos práticos da modernização soviética. (p. 30).

Logo, “[...] sob os comunistas, a permissiva educação experimental dos anos de 1920 subseqüentemente deu caminho para um retorno de algumas tradições tsaristas, incluindo a preocupação com a solidez acadêmica em detrimento da “prática”, um sistema nacional autoritário, e outros componentes do tempo dos tsares (uniformes escolares, exames rigorosos, etc.)”. (ROSEN, 1971, p. 30-31).

Devemos lembrar que a educação soviética também foi elaborada com base nos pressupostos teóricos e experiências práticas de Krupskaya, pedagoga e esposa de Lênin, além do pedagogo ucraniano Makarenko, como já pontuado. A esse respeito, Rosen (1971, p.32) coloca que “duas das mais significativas figuras no desenvolvimento da educação soviética foram a esposa de Lênin, Nadezhda Krupskaya, e um obscuro ucraniano chamado Makarenko. Ambos foram devotados seguidores do Marxismo e se preocuparam em converter seu espírito e preceitos em prática nas escolas”.

Assim, podemos dizer que

a contribuição de Makarenko foi seu sucesso em transformar centenas de jovens sem lar – vítimas da guerra mundial [Primeira Guerra], revolução e guerra civil – em cidadãos com amor-próprio e úteis. Suas técnicas se tornaram modelo para lidar com centenas de milhares de jovens sem controle que vagavam pelas cidades e pelo campo. Ele experimentou implementar teorias marxistas na prática e criar, a partir da matéria-prima mais bruta, o novo homem soviético. Sob ataque, nos anos 1920, por parte de outros educadores soviéticos, os quais favoreceram uma

abordagem permissiva à juventude e os quais se opuseram à abordagem militarista de Makarenko, este aparece [aos olhos dos adversários] como tendo encontrado um clima mais receptivo para seus métodos sob a Polícia Secreta. (ROSEN, 1971, p. 34).

Da mesma forma, outra questão muito importante é levantada por Rosen (1971), sobre Makarenko, a saber, a de que

muito de seu método pedagógico e teoria são um tema de desafio, e uma questão óbvia é o grau de aplicabilidade em uma população jovem inteira, de técnicas que tiveram êxito com delinquentes juvenis. Para o sistema soviético [...] as teorias e práticas de Makarenko têm um apelo considerável. (p. 35).

Apelo esse considerável inclusive por atender às necessidades do sistema soviético, não somente pela formação total do indivíduo crítico, mas pelos seus resultados práticos no que diz à retirada das crianças das ruas e da criminalidade. Inclusive é pertinente lembrar que Makarenko utilizou um método de autogestão dentro de suas experiências pedagógicas, já que não recebia financiamento do governo comunista. E a questão que Rosen levanta, conforme esta última citação, também é algo que nos motivou desde o início de nossa pesquisa, a respeito da amplitude de seu método no território soviético, além de sua aplicabilidade com um grande número de crianças e adolescentes, evidentemente.

Mas sobre a educação soviética de modo geral, Voinovich (1985) também tem algo de importante a acrescentar, acerca de sua estrutura. Ele afirma que, na União Soviética,

certas instituições de ensino superior (a Universidade do Estado de Moscou, por exemplo) praticamente não admitem judeus. Em outras, a admissão é limitada aos filhos dos burocratas do Partido, diplomatas, altos militares e pessoal do KGB. A posição oficial das autoridades em relação à educação é de desprezo. A propaganda até mesmo instila esse desprezo nos estudantes. A imprensa soviética está cheia de artigos indignados e textos satíricos sobre jovens que, ao invés de se dirigirem direto para trabalhar em fábricas ou em fazendas, procuram entrar em institutos ou em universidades. A lei cria obstáculos no caminho dos diplomados secundaristas, impondo um período obrigatório de dois anos de trabalho (p. 104).

O que temos então, a partir dessa análise, é que na União Soviética os fatos não correspondiam à realidade imposta, inclusive no campo educacional, onde tais metodologias de ensino comunistas, tanto de Krupskaja quanto de Makarenko, não

eram *de facto* levadas à prática total. E tal inviabilidade se dava por conta dessa dissonância entre a teoria e a prática levada a cabo pelo Partido Comunista.

E a respeito da relação entre as antigas estruturas de poder e educação tsaristas e a escola soviética, Lênin (1974, p. 91) afirma que “a aprendizagem, a educação e o ensino da juventude devem partir dos materiais que nos deixaram a velha sociedade. Somente podemos construir o comunismo sobre a base da soma de conhecimentos, organizações e instituições, utilizando o acervo de forças humanas e os meios que nos deixou a velha sociedade”.

Mais adiante, temos de novo expressa a preocupação de Lênin em justificar a relação dialética entre a queda das velhas estruturas e o surgimento das novas, no que tange à educação, mas outra vez sem abordar a questão da autonomia política, fundamental para a formação e desenvolvimento de qualquer indivíduo ou coletividade. Em seu texto *Éxitos y dificultades del Poder Sovietico*, presente na obra *La Cultura y la Revolución Cultural*, Lênin (1974, p. 59) expressa que “os velhos socialistas utópicos imaginavam que seria possível chegar a construir o socialismo com homens de novo tipo, que se começaria por preparar a homens muito bons, muito puros, magnificamente educados, para com eles construir o socialismo”. Embora seja a expressão do pensamento de Lênin, devemos considerar suas palavras no contexto da torrente das disputas ideológicas com os socialistas utópicos, quando se refere a estes.

Além disso, considerando, pelo movimento dialético da história, que para edificar uma nova sociedade precisamos dos homens (e dos conhecimentos) da antiga sociedade, se torna inviável a idéia de abandonar por completo as velhas instituições, sem nos utilizarmos das idéias destas para a construção das novas.

Ainda a esse respeito, podemos encontrar tal opinião espelhada em vários pronunciamentos de Lênin. Em um deles, de 12 de março de 1919, afirma que “não somos utopistas que pensamos que a Rússia socialista deve construir-se com homens de novo tipo; devemos utilizar para tal o material que nos legou o velho mundo capitalista”. (LÊNIN, 1974, p. 54).

Lênin demonstra sua vontade em construir o socialismo a partir da técnica e da ciência que nos foram legadas pelo modo de produção capitalista, portanto, de alguns de seus valores, sendo impossível tal separação. Inclusive pudemos ver sua base material restaurada na Rússia, através da inserção do taylorismo como parte da organização produtiva daquele país. Nosso interesse nessa questão é, além de sua

relação com a educação, dentro da própria visão marxista-leninista (da infra-estrutura – organização econômica – como determinante na sociedade e suas relações), prestar esclarecimentos e levantar discussões acerca da real efetividade de um modelo pedagógico se tornar autônomo sob essas condições.

Dando seqüência às nossas explicações, trataremos das abordagens de Lênin e Krupskaya (esta como Vice-Comissária para o Comissariado de Instrução Pública), relacionado-as com as que Makarenko definiu como parte de seu método pedagógico.

Com relação à educação para a coletividade, um dos pontos basilares do método de Makarenko, veremos as recomendações de Krupskaya para essa mesma questão. Esta pedagoga afirma que “entre os hábitos que deve proporcionar a escola soviética ao aluno, o principal é o hábito de ativista social, não de militante individualista, mas coletivista. [...] Faz falta educar sistematicamente nos alunos o costume de enfocar qualquer questão do ponto de vista dos interesses de todos”. (KRUPSKAYA, 1986, p. 143-144).

E cabe lembrar que tal educação coletivista não se restringe somente ao espaço da escola, mas sim de “enfocar todos os fenômenos da vida social do ponto de vista de um ativista coletivo. Antes de tudo, temos de despertar nos jovens um profundo interesse pelos fenômenos da vida social” (KRUPSKAYA, 1986, p. 144), o que influencia a maneira com que Makarenko arquiteta sua pedagogia.

Retornamos aqui à crítica ao regime soviético no que concerne à questão da supressão da autonomia, como capacidade de gerir a si próprio e ao seu grupo, para a realização da obra educacional na práxis cotidiana, como imaginava Makarenko.

Na exposição de Rosen (1971),

[...] de 1927 a 1935, Makarenko liderou a Comuna Dzerzhinskiy, outra colônia escolar e de trabalho para jovens sem ocupação, porém sob administração da Polícia Secreta do Estado, ao invés do departamento de educação local. Os anos finais da vida de Makarenko, 1935-1939, foram passados como chefe (para a juventude) do Departamento das Colônias de Trabalho do NKVD, em Kiev, de 1937, em atividade literária de tempo integral, em Moscou. (p. 34).

Cabe esclarecer que o NKVD era a sigla adotada pelo serviço secreto soviético à época de Stalin, o que também mostra as condições em que Makarenko

trabalhou e os reflexos disso dentro de sua Comuna<sup>51</sup>. Tais reflexos podem ser vistos através da disciplina rigorosa, da marcha, dos uniformes, de sua postura militarista, etc.

Dadas essas apresentações gerais sobre o contexto no qual se desenvolveram as idéias socialistas que permeiam o modelo pedagógico makarenkiano e sobre as bases tsaristas mesmas da educação soviética, inclusive na conservação de sua estrutura, prosseguiremos em nossa abordagem crítica sobre alguns elementos presentes na metodologia deste pedagogo ucraniano. Tal exercício de analisar os pontos da estrutura do ensino de Makarenko e de compreendê-lo paralelamente à estrutura do ensino soviético fornecido pelas instituições estatais é fundamental para nosso questionamento sobre sua aplicabilidade, alcance e legitimidade.

No que concerne aos aspectos da pedagogia makarenkiana, temos de considerá-la em relação à pressão política recebida, tanto sob Lênin quanto sob Stalin, a partir de 1917 e, posteriormente, de 1922 em diante, com a criação da URSS.

E logo que prestadas todas essas elucidações acerca das complexas relações entre o poder do Partido, seu aparelho burocrático e de repressão e a superestrutura educacional, podemos caminhar para a análise dos pontos presentes na metodologia pedagógica de Makarenko. Feito isso, pretendemos discuti-los acerca de sua viabilidade e, evidentemente, em sua relação com a autonomia e sua supressão dentro do contexto soviético.

Em sua primeira Conferência, sobre as condições gerais da educação familiar, ao analisar o quadro no qual a educação deve participar, como construtora do novo homem socialista, Makarenko (1981, p. 18) faz a seguinte afirmação: “vivemos em uma sociedade sem classes, sociedade essa que, atualmente, existe apenas na URSS, estamos diante de grandes lutas contra a burguesia agonizante e sendo conduzidos para uma grande construção socialista. Nossos filhos devem transformar-se em construtores ativos e conscientes do comunismo”.

---

<sup>51</sup> É importante lembrar que neste período da Comuna, a União Soviética se encontrava sob o governo de Stalin, portanto, era preciso adequar as instituições às novas necessidades do regime comunista, inclusive na educação, no que se refere ao trabalho de Makarenko. Portanto, o sentido por dado por nós à palavra “reflexo” não implica em unilateralidade, ou seja, em dizer que o que acontecia na Comuna apenas refletia as medidas adotadas pela direção central do Partido.

Em contraposição a essa idéia, temos que desde o início do domínio bolchevique após Outubro de 1917, uma sociedade sem classes nunca existiu na União Soviética, tendo em vista o Partido e seus dirigentes terem se colocado de maneira distanciada do povo.

A esse respeito, da relação homem, poder e partido, Bakunin (2003, p. 213) criticava a teoria marxista, a qual embasa a obra makarenkiana, considerando execrável “o governo da imensa maioria das massas populares por uma minoria privilegiada”. Ele afirmava que

esta minoria, porém, dizem os marxistas, compor-se-á de operários. Sim, com certeza, de antigos operários, mas que, tão logo se tornem governantes ou representantes do povo, cessarão de ser operários e colocar-se-ão a observar o mundo proletário de cima do Estado, não mais representarão o povo, mas a si mesmos e a suas pretensões a governá-lo. Quem duvida disso não conhece a natureza humana. (BAKUNIN, 2003, p. 213).

Nesse contexto, podemos entender a ação de Makarenko, no sentido de preferir a prática educacional em detrimento das questões de militância ou burocracia. Não encontramos informações que nos indiquem que o pedagogo tenha tomado tal atitude com o intuito de ter a tranquilidade e a permissão necessárias para a realização de seu projeto, embora tal hipótese deva ser considerada, pela direção dos acontecimentos na União Soviética.

Acerca de outra instituição, a da constituição da organização familiar soviética, Makarenko afirma que “a família deixou de ser patriarcal. Nossa mulher goza dos mesmos direitos do homem, e os da mãe são iguais aos do pai”. (1981, p. 19).

Não é preciso uma análise sociológica minuciosa para ver que se trata de algo errôneo. Percebermos a questão do uso do patronímico<sup>52</sup> na cultura russa basta pra chegarmos ao ponto de nossa explicação. A esse respeito, podemos tomar o nome de Anton Semionovich Makarenko como exemplo. Com relação ao terceiro elemento, podemos afirmar que este é o sobrenome que identifica a família do pai, variando a terminação da palavra quando usada para se referir ao homem ou à

---

<sup>52</sup> Diz-se do sobrenome derivado do nome do pai ou de um antecessor. *In*: Dicionário Aurélio Eletrônico: Século XXI. Versão 3.0. Novembro de 1999.

mulher. Com relação ao segundo elemento, o patronímico, este representa a presença do nome do pai acrescido de uma terminação que, em sua tradução, significa algo como “filho de”. Portanto, Semionovich seria “filho de Semion”, o que mostra que a Rússia, como inúmeros outros povos, possui uma cultura patriarcal (concentração de poder na figura do patriarca, do homem).

Portanto, a mudança da base material (capitalismo para socialismo) não significa a mudança de cultura (do modo de pensar, naquela sociedade), de um momento para outro, se pensarmos dialeticamente. Nesse sentido, não encontramos nenhuma referência de que a mudança de algum regime político possa suprimir comportamentos e práticas ligadas a outras esferas da experiência humana.

No que diz à crítica anarquista, infra e superestrutura não são vistas unilateralmente, mas esferas que se mantêm em íntima relação. Tal visão é fundamental para compreendermos, portanto, que a mudança de uma dessas esferas não implica, necessariamente, em mudança da outra, ao menos não ao mesmo tempo. Tanto que, nesse sentido, centenas de pessoas foram deportadas da Rússia por não simpatizarem ou mesmo não emitirem opiniões acerca do novo governo comunista, segundo Chamberlain (2008), em seu livro *A guerra particular de Lênin*.

O mesmo se pode dizer acerca do que tange à sexualidade, das práticas sexuais, do desejo, da organização familiar, do casamento, do divórcio, da liberação sexual, da prostituição, dos crimes sexuais, da homossexualidade, etc., como nos mostra Stern (1979), em sua obra *La vie sexuelle en URSS*. Este autor, entre outras coisas, nos aponta as tentativas do governo soviético em promover mudanças no comportamento sexual considerando fatores de ordem material (econômica) como determinantes em tal transformação.

No que concerne ao posicionamento anarquista, de modo geral, este se coloca contra toda e qualquer forma de opressão sobre indivíduos e grupos, inclusive àquelas que dizem respeito à sexualidade. Não privilegia a base material em detrimento do pensamento e da livre expressão, mas enxerga a manifestação da sexualidade como uma esfera importante para o desenvolvimento humano (não envolvida por aspectos doutrinários), ao garantir a saúde física e psicológica, necessárias à educação do indivíduo.

No que concerne à autoridade, o pedagogo ucraniano diz “que antigamente pensava-se que a origem da autoridade paterna era celestial: a vontade de Deus e um mandamento especial prescreviam a obediência aos pais. Os sacerdotes explicavam

isso nas escolas e ensinavam às crianças a maneira como Deus castigava cruelmente aqueles que não obedeciam a seus pais. No Estado Soviético não enganamos as crianças”. (MAKARENKO, 1981, p. 19).

Makarenko diz que

os pais devem pensar em que se diferencia a família soviética de hoje da antiga. Antes, por exemplo, o pai tinha mais poder e os filhos viviam submetidos ao seu arbítrio descontrolado sem poder evitar a sua autoridade. Muitos abusavam dela e tratavam os filhos com crueldade, despoticamente. O Estado e a Igreja Ortodoxa sustentavam essa autoridade porque era o que convinha para uma sociedade de exploradores. Em nossa família, ao contrário, a situação é diferente. (MAKARENKO, 1981, p. 18).

Da mesma forma, podemos indagar se a violência como forma de educação das crianças seria abolida pela mudança do sistema político e, mesmo, se tal violência não seria praticada por parte do Estado na formação da criança e do adolescente soviéticos. Pela ótica anarquista que adotamos para analisar essa problemática, entramos no ponto de crítica ao Estado (mesmo sendo esse socialista, visto que sua essência estatal não muda) como forma de opressão, o que impossibilitaria qualquer forma real de emancipação, de acordo com Bakunin (*in* WOODCOCK, 1981, p. 128), ao afirmar que “para o Estado é natural destruir a solidariedade da espécie humana e dessa forma negar a humanidade”. E continua, ao defender que “o Estado é um sistema de governo de cima para baixo em que uma minoria comanda uma imensa massa de homens das mais variadas classes sociais, ocupações, interesses e aspirações”. (BAKUNIN *in* WOODCOCK, 1981, p. 129). Portanto, de acordo com a perspectiva libertária, tampouco importa se o Estado capitalista ou comunista vai gerir a educação, mas, ao fazê-lo, já impõe o princípio da autoridade, garantida à força se preciso.

E já que estamos tratando da autoridade, cabe aqui apontarmos a diferença entre autoridade enquanto elemento de educação do jovem, para Makarenko, e a autoridade política (proporcionada por seu método), que teoricamente o indivíduo teria para participar da construção de sua pátria socialista. Segundo os anarquistas, essa última não é possível com a presença do Estado, que a suprime.

No que diz aos objetivos da educação, Makarenko afirma que “todo pai e toda mãe devem saber o que é que se propõem para a educação de seus filhos”. (MAKARENKO, 1981, p. 21). Considerando a teoria marxista-leninista na qual se

embasa a pedagogia e o trabalho do educador ucraniano, tal papel cabe ao Partido e seus dirigentes, tendo em vista que a alienação a qual as massas estão submetidas impede-as de deliberar sobre algo que lhes diga respeito (como defendia Lênin), já que desconhecem toda a dinâmica do mecanismo que as oprime.

De acordo com o pensamento anarquista, o partido político surge com a finalidade de guiar as massas despreparadas, negando-lhes sua autonomia, como encontramos em Faure (2006), em seu texto *A podridão parlamentar*. No contexto da União Soviética, temos que o Partido Comunista ditava as determinações a serem cumpridas, sem possibilidade de deliberação popular.

Nesse sentido, o Estado os instruiria conforme suas necessidades, moldando o indivíduo conforme sua imagem e semelhança. Assim, cairíamos em um círculo vicioso, pois se a figura do Estado denota opressão, uma educação controlada por ele, seja este burguês ou socialista não teria possibilidade de ter tal tipo de êxito, no que diz à formação de indivíduos críticos e ativos na construção do país em todas as suas esferas. Quando se trata de Estado, fica claro que teremos sempre tal antagonismo, segundo os pensadores libertários: para manter sua autoridade, ele retira a do indivíduo e do grupo. Portanto, o indivíduo e a sociedade não podem ser autônomos se o Estado existe e controla a política e a propaganda utilizando-se de meios violentos (polícias, exército, etc.).

Dessa forma, temos que os indivíduos e o grupo são privados de escolher a forma e os elementos que devem compor sua educação, enxergando esta como fator de formação política para romper a dominação histórica à qual estão submetidos.

Dando seqüência, também temos presente em Makarenko (1981, p. 27) que “a autoridade e a obediência não podem instituir-se como fim em si mesmas, já que o único fim que se persegue é o de uma educação correta”. O pedagogo afirma que não podem ser algo *per se*, mas servir ao propósito de educar de forma correta as crianças e adolescentes. Mas isso seria tornava impraticável, conforme os anarquistas, se o Estado soviético constituía a fonte de onde emanava todo o poder autoritário. Nessa lógica, o poder bolchevique constituía fonte de autoridade e obediência como fim em si mesmas e, dessa forma, a educação como elemento superestrutural não seria constituída de modo diferente. Se tal problema não for pensado assim, foge-se ao conceito de totalidade presente na própria teoria marxista.

É claro que devemos entender a autoridade como meio e não como fim, no método educacional makarenkiano. Mas somente em seu método, e não na política

soviética, seja sob Lênin ou sob Stalin, conforme ilustramos ao longo do trabalho. A respeito da questão da autoridade, o pedagogo ucraniano afirma que “às vezes consegue-se a obediência, mas os outros objetivos da educação ficam em último plano: na verdade, formam-se homens obedientes, mas fracos”. (MAKARENKO, 1981, p. 28).

A problemática que pretendemos aqui mostrar é no que concerne à autoridade emanada por parte do poder soviético, instância maior, e que, enquanto tal, se sobrepõe ao indivíduo. É nesse sentido que temos uma abertura para crítica acerca do controle por parte do governo soviético sobre todas as esferas individuais e coletivas. Portanto, de acordo com nosso embasamento na literatura libertária, pensamos que a educação comunista de Makarenko estaria fadada a não dar conta de formar esse indivíduo crítico e ativo na construção de seu país e do socialismo, contribuindo para que este mesmo indivíduo fosse privado de sua liberdade e enviado aos campos de trabalhos forçados, os gulags.

Dando seguimento, a respeito da discussão acerca da disciplina, em sua terceira Conferência, este trecho do pensamento de Makarenko (1981) que vamos apresentar, mostra a relação paradoxal entre a autonomia que a formação proporcionaria ao jovem, através de sua educação, e o poder soviético:

é claro que, na grande maioria dos casos, exige-se de todo o homem o cumprimento rápido e completo das ordens e decisões superiores, entretanto, na sociedade soviética, a simples obediência não é sinal de uma boa disciplina e não pode nos satisfazer, assim como a obediência cega que se exigia habitualmente na velha escola pré-revolucionária. Do cidadão soviético exigimos uma disciplina muito mais ampla. Exigimos que não só compreenda por que e para que deve cumprir uma ordem, mas que sinta a necessidade de cumpri-la da melhor maneira possível. Exigimos dele, além disso, que esteja disposto a cumprir com o seu dever em cada minuto da sua vida sem esperar resoluções nem ordens; que possua iniciativa e vontade criadora. (p. 37).

A despeito dessas palavras de Makarenko, temos de apontar que se “[...] a simples obediência não é sinal de uma boa disciplina e não pode nos satisfazer [...]” (MAKARENKO, 1981, p. 37), indo contra seu método, este objetivo de sua prática educacional se mostrava dificultado e mesmo inviável. É claro que nossa análise considera Makarenko como indivíduo inserido naquele momento histórico de transformações e dotado de todas as contradições inerentes ao ser humano, tendo,

inclusive, de lidar também com as determinações estatais para a condução de seu trabalho.

No que concerne à opressora política soviética, cabe lembrar que mesmo o pedagogo não se ocupando da elaboração de tais formas de dominação político-ideológicas, não significava que ele as desconhecesse, evidentemente, na condição de intelectual. Com relação a isso, eis sua apresentação:

em uma palavra, na sociedade soviética temos o direito de considerar como disciplinado somente o homem que sempre e em todas as circunstâncias sabe escolher a atitude correta, a mais útil para a sociedade, e que possui a firmeza de manter essa atitude até o fim, quaisquer que sejam as dificuldades e inconveniências. (MAKARENKO, 1981, p. 38).

Com base nesta opinião do educador, não encontramos em sua obra nenhuma referência à questão ético-política relacionada à consequência de se formar jovens críticos ao sistema, como uma possível perseguição por parte do Estado. Também não encontramos nenhuma informação no que tange ao problema da relação de poder envolvida no processo de educação do novo homem soviético. Como afirmamos, o fato de criticarmos alguns pontos do método educacional de Makarenko não significa perdermos de vista o contexto de perseguição e propaganda no qual foi forjado e a que necessidades deveria atender.

Prosseguindo em nossa apresentação, no que tange ao trabalho na educação familiar, tema de sua quinta Conferência, Makarenko (1981, p. 57) afirma que “não se concebe uma educação soviética correta que não seja uma educação para o trabalho. O trabalho sempre foi fundamental para o homem a fim de assegurar seu bem-estar e sua cultura. Em nosso país deixou de ser objeto de exploração, para converter-se em motivo de honra, de glória, de valor, de heroísmo”.

O pedagogo ucraniano é claro ao discutir o trabalho como formador do novo homem soviético, do trabalho em sua concepção socialista, não separado da formação intelectual e, em teoria, não alienante. Mas não discute a relação desse trabalho, a sua utilidade, de acordo com os interesses do Partido Comunista, incluindo os rumos que aquele tomou na União Soviética a partir de sua teoricamente nova organização (forças produtivas e relações de produção), sob o taylorismo, implantado por Lênin para desenvolver o país a partir de sua base material.

Também podemos perceber em Makarenko, a ausência de uma discussão sobre o trabalho e sua relação com a supressão da autonomia do indivíduo, ao

afirmar que aquele “deixou de ser objeto de exploração”. É evidente, em nossa análise, que não perdemos de vista que quando Makarenko escreveu este texto, as *Conferências sobre Educação Infantil*, em 1937, a Rússia se encontrava sob domínio stalinista.

De acordo com a obra de Castoriadis e sua crítica ao regime e burocracia soviéticos, a Rússia realizou o capitalismo (e sua exploração) em sua forma total. Podemos ver a crítica à mesma questão em outra obra, *Trabalho forçado na Rússia Soviética*, de Dallin e Nicolaevsky (s/d), que narram não só a supressão da liberdade física, mas também de expressão política. Nesse aspecto, as denúncias de Soljenitsin, em *Arquipélago Gulag* (1975), descrevem bem o terror físico e psicológico pelo qual os presos políticos dos *gulags* passavam.

Nesse contexto, portanto, se torna questionável, partindo da visão de totalidade marxista que embasava Makarenko, a proposição um modelo educacional para superar a opressão e o atraso intelectual que o sistema mesmo engendrou, sendo que o gerente desta educação era o próprio Estado. E dentro do leninismo, para não mencionar do stalinismo, esta situação se torna ainda pior, já que todos os cercos vão se fechando por parte do Estado vigilante.

Sendo assim, procede a observação de Gallo (2007), sobre o problema da ética e da liberdade como uma das bases da educação e da organização anarquistas, necessárias à edificação de qualquer nova sociedade. O problema ético diz respeito ao fato da ciência e do conhecimento deverem ser levados a todos, visto que “os avanços tecnológicos conseguidos através da manutenção de amplas parcelas da sociedade na miséria e na exploração não representam o verdadeiro progresso da humanidade; só pode havê-lo, de fato, quando o acesso ao conhecimento e à técnica é possibilitado para todos”. (GALLO, 2007, p. 76). E essa situação havia se tornado lugar-comum na União Soviética, conforme os anarquistas.

Pudemos notar que o pedagogo ucraniano não aborda a questão de que o Partido Comunista controla todo o processo educacional soviético, ao afirmar, em seu método, que “não é apenas a capacitação do trabalhador o que se vai formando na conjunção de esforços, mas também a preparação do companheiro, porque simultaneamente se configuram relações corretas com os semelhantes; realiza-se uma formação moral”. (MAKARENKO, 1981, p. 58).

Isto vai contra a realidade da política soviética, no sentido de que como poderia esse novo indivíduo ser formado para criar uma “conjunção de esforços”,

através de “relações corretas”, se o Partido determina, em última instância quais são tais relações (sendo o modelo para elas), além de não permitir autonomia em nenhum grau para o grupo deliberar sobre as questões de seu interesse. Basta lembrarmos as palavras de Bakunin (*in* WOODCOCK, 1981, p. 129), que diz que “o Estado é um sistema de governo de cima para baixo em que uma minoria comanda uma imensa massa de homens das mais variadas classes sociais, ocupações, interesses e aspirações”.

Pudemos perceber no discurso de Makarenko as palavras educação correta, forma correta, no que se refere às novas formas e relações socialistas de educação, indicando a parcialidade de sua relação com a teoria à qual está filiado, o que é compreensível pela tarefa que desempenhava dentro do regime soviético. Não encontramos em seus manuscritos a existência de um elemento de crítica política, mesmo que brando, à política soviética, à opressão e ao fenômeno de burocratização ao qual o ensino se encontrava submetido, por exemplo.

Makarenko toca em outro ponto muito importante para nossa análise de seu método. Afirma que “a educação deve sublinhar que o fator que impulsiona o trabalho não é o seu caráter divertido, mas a sua utilidade, a necessidade de realizá-lo. Essa educação será eficaz quando se chega ao ponto em que a criança executa tarefas desagradáveis pacientemente, sem queixas”. (MAKARENKO, 1981, p. 63).

O pedagogo, mesmo que afirmando ser em prol do desenvolvimento soviético, acaba por desenvolver uma visão instrumental (e funcional) do trabalho, reduzindo-o a uma tarefa a ser feita sem queixas, sem questionamentos. Temos aqui outro ponto importante, a respeito da dissociação entre trabalho e a crítica a este, como se os dois elementos pudessem dicotomizados. Nesse sentido, o trabalho tem de ser realizado em conjunto com a liberdade, para os anarquistas, devendo ser emancipador do homem e da sociedade, e não um elemento escravizador. Ao citar a pedagogia revolucionária de Proudhon, Gallo (2007) afirma que podemos distinguir naquela, dois pontos centrais, a democracia e o trabalho. Assim,

a democracia exprime-se em dois âmbitos: é necessária uma democratização do ensino, através da justiça na igualdade de oportunidades, para que a educação abranja toda a sociedade, e não apenas os segmentos dominantes; e a democracia deve estar presente também na direção da educação, através da autogestão. O trabalho também se desloca em dois focos fundamentais: primeiro, ele deve ser o principal instrumento de aprendizagem; e, por outro lado, aparece na

proposta de uma educação politécnica, onde a generalidade deve preceder a especialização. (GALLO, 2007, p. 56).

De certo modo, Makarenko (1981, p. 65) realiza tal reconhecimento do problema no regime soviético, quando afirma que “é verdade que nosso sistema de produção não permite a exploração do homem pelo homem, mas existem ainda muitos “amadores” capazes de explorar o trabalho do próximo no ambiente familiar, na vida diária. Nossa educação deve pretender de forma categórica que não haja em nossa sociedade indivíduos que possam ser explorados e que nenhum desejo de exploração possa desenvolver-se no próprio ambiente familiar”. (p. 65).

Se o sistema atual (comunista) não permitia tal exploração do homem pelo homem, como ela ainda se dava? Pensamos que a resposta não se encontra unicamente no fato de que o sistema suprimiria este tipo de comportamento, *per se*. De acordo com o que apresentamos acerca do regime soviético até o momento, fica evidente que a exploração na União Soviética atingiu níveis de grande proporção, envolvendo não só problemas de ordem econômica, mas também de ordem social, psicológica, etc.

De certa forma ligada à questão anterior, agora acerca da economia familiar, em sua sexta Conferência, Makarenko (1981, p. 67) afirma que “diferentemente do que ocorre na sociedade burguesa, o patrimônio da nossa família provém exclusivamente de um trabalho que não se baseia em objetivos de exploração humana, e pode crescer unicamente através dos salários de seus membros e não porque estes andem atrás do lucro”. Ainda prossegue, ao dizer que “entre nós, todo homem deve participar de forma obrigatória na economia estatal, e, quanto mais preparação tenha para isso, mais proveito trará para toda a sociedade soviética e para si mesmo”. (MAKARENKO, 1981, p.67).

Acrescentado algumas palavras às críticas que já tecemos sobre a supressão da exploração humana, ao menos em teoria, por parte do regime soviético, pensamos que, de acordo com a visão libertária, não se poderia cessar a exploração, se a sociedade soviética ainda continuava a ser dividida em classes, prática perpetuada pelo Partido Comunista e sua elite de dirigentes. Certamente temos aqui uma antinomia envolvendo, novamente, o Estado. Assim, para Kropotkin (2000, p. 9), “[...] os períodos gloriosos da humanidade foram aqueles em que as liberdades não tinham sido ainda esmagadas pelo Estado [...]”. Este pensador ainda nos lembra que

“o Estado não é senão uma das formas revestidas pela sociedade no decorrer da história. Como, pois, se pode confundir a sociedade, que é uma coisa permanente, com o Estado, que é uma coisa acidental?”. (KROPOTKIN, 2000, p. 9).

Já que estamos tratando sobre temas referentes à economia, cabe destacar que pudemos perceber, nos pressupostos pedagógicos de Makarenko, um aspecto fortemente inclinado à valorização da base material (econômica) como determinante das relações e análises e, portanto, se constituindo em fator de grande influência em sua concepção pedagógica. Isso lembrando que a observância da infra-estrutura (economia, relações de produção, forças produtivas) em detrimento da superestrutura (pensamento, ideologia) é um dos traços característicos do marxismo soviético.

Com relação à sua oitava e última Conferência, sobre a educação sexual, Makarenko fala acerca das formas ditas degeneradas de exercício da sexualidade, como o tratamento da mulher como uma mercadoria ou a compra de favores sexuais, pela prostituição, além da coerção familiar. Todas estas formas estão presentes na sociedade dita de classes, mas segundo o pedagogo, “a Revolução Socialista de Outubro acabou com esses vícios disformes da sociedade classista. Destruiu as amarras da convivência forçada e liberou a mulher de muitas situações humilhantes que o homem lhe infligia”. (MAKARENKO, 1981, p. 88). E continua, ao afirmar que “só depois da Revolução de Outubro a vida sexual humana se aproxima dos ideais que desde há muito sonhava a humanidade”. (MAKARENKO, 1981, p. 88).

A partir das considerações de Makarenko, podemos dizer que certamente vida sexual, política e economia (modo de produção) estão relacionadas de modo muito próximo, mas não se pode definir que tal comportamento mude por conta da mudança de regime político, tendo em vista que desejo, libido e relações de poder são esferas diferentes da expressão humana (embora mantenham estreita relação).

Se simplesmente aceitarmos essa sobreposição mecânica da política sobre a vida sexual, o ser humano não seria mais que um autômato, respondendo a estímulos exteriores a si. Nessa mesma linha de raciocínio, encontramos semelhante crítica na obra *La vie sexuelle en URSS*, de Stern (1979), que trata de questões como a repressão sexual e as interdições lançada sobre o sexo, que produzem graves perturbações e formam uma explosiva ameaça mesmo para o devir do regime comunista.

Por todos estes elementos aqui levantados, colocamos como ponto fundamental em nossa pesquisa, discutir o que Makarenko propunha e o que de fato

podemos verificar que tenha ou não se realizado na práxis de sua nova pedagogia, sua nova forma de educar crianças e adolescentes relegados pela sociedade. Fazemos isso considerando o contexto e a presença do regime soviético em sua vida e nas vidas daquelas pessoas que cresceram, como ele, sob o jugo de um autoritarismo, primeiramente sob o tsar e após, sob o bolchevismo.

Makarenko, quando fala em construir o novo homem socialista, tarefa para a qual foi chamado a dar sua contribuição, conforme no início de seu Poema Pedagógico, não faz menção em reaproveitar resquícios do indivíduo aristocrata e burguês (como defendia Lênin), apenas falando em formar o novo indivíduo socialista, mas não mencionando a partir de onde. Nesse sentido, o funcionário do governo é claro quando solicita sua colaboração e seus conhecimentos, para contribuir com a causa comunista, como já citamos. Não encontramos em sua obra e em sua metodologia qualquer vínculo nesse sentido com essas determinações de Lênin, em especial, embora seu referencial e sua práxis fossem de base marxista-leninista. Deixamos claro que isto não significa que Makarenko desconhecesse ou mesmo não adotasse tal visão e tal prática, mas simplesmente que não consta de seus textos por nós consultados.

Por isso, é de fundamental relevância relacionar cada fato envolvendo a política dos comunistas na União Soviética com o tipo de educação que eles propunham, quando tomaram o poder, com a Revolução de Outubro de 1917.

Seguindo tal lógica, é condição *sine qua non* para nosso trabalho questionar a ligação entre os crimes cometidos pelo comunismo na União Soviética (e em todo o mundo) e sua relação com a possibilidade de construção de um modelo educador que se proponha emancipador, dentro dessas condições disponibilizadas e praticadas pelo Partido (único), que se confunde com o Estado.

É uma questão que envolve um raciocínio lógico: se a educação emancipar, em pouco tempo, os indivíduos educados, mesmo que recebendo juntamente com a educação formal uma parcela de ideologia do Partido, passarão a dar trabalho, devido à capacidade de se rebelar, inerente ao ser humano. Isto finda por levar o sistema a se fechar e se proteger cada vez mais e mais em sim mesmo. E nesse aspecto, a história da União Soviética no século XX nos mostrou que isso não é um fenômeno isolado ou sequer difícil de acontecer.

Também consideramos tal questão política importante em seu entrelaçamento com a educação, pela amplitude que tiveram as idéias e práticas

comunistas, não só na União Soviética, como no mundo. E essa amplitude se mostra no número de mortos pelo regime comunista em todo o mundo, visto que “o total se aproxima da faixa dos cem milhões de mortos”. (COURTOIS, 2001, p. 16). Quando um número tão grande de pessoas (e, nessa ótica, não importa se fossem quinhentas ou cem milhões, porque a tragédia seria a mesma, incluso o aspecto da dominação e supressão da liberdade) morre por uma causa que prega a liberdade dos povos e que perece em si mesma, algo não vai bem.

Podemos afirmar que, com relação à União Soviética, procede à crítica da anarquista Goldman (*in* WOODCOCK, 1981, p. 141) de que “[...] a Revolução Russa demonstrou, além de qualquer dúvida, que a idéia do Estado, de Estado Socialista em todas as suas manifestações (econômicas, políticas, sociais e educacionais) está inteira e completamente falida”, como já citamos em outro momento de nosso trabalho.

No que concerne às mudanças inerentes a todo processo de transformação social e de instituições, Goldman (*in* WOODCOCK, 1981, p. 141) defende que “nenhuma revolução pode ser bem sucedida como um fator de liberação, a menos que os meios utilizados para incrementá-la sejam autênticos em espírito e tendência aos propósitos a serem atingidos”. Logo, em sua concepção, está fadada ao fracasso uma revolução (algo transformador) que afaste os fins dos meios para realizá-la, ao passo que isenta dela as noções de ética e liberdade, inviabilizando seu projeto.

Dando prosseguimento, podemos nos valer aqui da discussão levantada por Courtois (2001, p. 15) que, ao falar dos crimes políticos soviéticos, expõe que “o comunismo cometeu inúmeros: inicialmente, crimes contra o espírito, mas também crimes contra a cultura universal e contra as culturas nacionais”. E, “entretanto, por mais graves que tenham sido essas destruições, a longo prazo, para as nações envolvidas e para a humanidade inteira, em que medida elas pesam em face do assassinato em massa de pessoas, de homens, de mulheres, de crianças?”. (COURTOIS, 2001, p. 16). A propósito da indagação de Courtois, é interessante percebermos a relação entre a violência e um regime que veio para pôr fim aos abusos cometidos pelo sistema que o antecedeu (no caso, o tsarismo).

Além do mais, temos não somente a questão dos extermínios, mas a mácula do trabalho forçado. A esse respeito, Dallin e Nicolaevsky (s/d) defendem que

o sistema de trabalho forçado na Rússia soviética não é invenção de um espírito diabólico; nem tão pouco é uma anomalia temporária ou um tumor num organismo facilmente removível. O sistema é um elemento orgânico, um componente normal, da estrutura social. O que surgiu [na Rússia] foi uma sociedade hierárquica de várias classes distintas e uma multidão de castas intermediárias. Toda a estrutura, contudo, repousa em uma estrutura nova: a grande classe dos trabalhadores forçados, um segmento de humanidade degradado ao nível de animais de carga. (p. 5).

É interessante observarmos as questões profundas que estes dois autores colocam: “Se o sistema soviético de trabalho forçado é progresso, que é a reação? Se o sistema soviético é a “democracia econômica”, que é a escravidão?”. (DALLIN; NICOLAEVSKY, s/d, p. 6).

Os dois ainda prosseguem, afirmando que “estatísticas completas de trabalhadores, embora raramente publicadas, jamais são subdivididas em trabalho livre e não livre. Relatórios entusiásticos das novas regiões industriais, onde estão em andamento novas construções, nunca explicam qual a espécie de trabalho que está sendo empregado”. (DALLIN; NICOLAEVSKY, s/d, p. 7). Podemos observar que vigorava o silêncio em cada esfera da vida soviética, sob o pretexto paranóico da vigilância dos adversários capitalistas, numa verdadeira prática dos fins que justificam os meios.

Portanto, dentro desse contexto, é praticamente inviável formar jovens para construir o socialismo a partir de uma diferente concepção de trabalho (ao menos teoricamente), se muitos foram pôr em prática nos *gulags* o que aprenderam sobre a importância deste para o país. Desta feita, esta práxis do trabalho na União Soviética é fundamental para nossa discussão sobre como Makarenko abordava essa questão em seu método. A propósito, não encontramos informações sobre como o educador via a dissonância entre o que oferecia aos internos em termos de possibilidades e o que eles encontravam posteriormente, na vida fora da Comuna.

Também é interessante observarmos que o comunismo realizou o que nem o capitalismo conseguiu no Ocidente, em termos de eficiência total e do uso racional da técnica. Ou seja, na União Soviética quase se conseguiu uma mais valia total, já que a força de trabalho dos campos não recebia salários, mas apenas as mínimas condições para se manterem vivos.

Nessa direção, Castoriadis (1987, p. 188) afirma que “o “capital” russo, hoje, nada mais é, em sua “essência”, que o excedente acumulado pela exploração do

povo russo há sessenta anos, e, na sua forma física, o resultado sedimentado de decisões da burocracia e do funcionamento de seu sistema nesse mesmo período”.

Para este pensador,

nestes sessenta anos, a condição e o destino efetivo do trabalhador russo ligado à produção são essencialmente idênticos ao que sempre foram sob o capitalismo. O escamoteamento desse fato, levado a cabo pela quase totalidade das correntes “marxistas”, inclusive as de “oposição” (trotskistas, por exemplo), defensoras autoproclamadas da classe operária, é totalmente revelador. A submissão dos trabalhadores ao trabalho não é um “defeito”, secundário ou importante, do sistema, nem simplesmente um traço desumano a se lamentar. Nela se denuncia, tanto no plano mais concreto como no plano filosófico, a essência do regime russo como regime de alienação. (CASTORIADIS, 1987, p. 189-190).

Dallin e Nicolaevsky (s/d, p. 9) corroboram com a assertiva de Castoriadis, ao afirmarem:

Nada senão suas correntes! Exatamente há um século passado, Karl Marx e Friedrich Engels apelaram aos trabalhadores do mundo para que se unissem – “nada tendes a perder senão vossas correntes”. É sob esse “slogan” que a grande experiência soviética foi realizada. É sob esse “slogan” que os “salários da escravidão” foram substituídos com um grau de coerção de trabalho jamais alcançado anteriormente. Depois de três décadas nova classe surgiu, uma classe degradada e condenada a nova escravidão, uma classe de trabalhadores que certamente nada tem a perder senão suas correntes.

Além disso, quando Makarenko (1981) fala sobre uma nova moral e comportamento sexuais em seu método, em sua oitava Conferência, o educador acaba por submeter a sexualidade à transformação política, através da mudança do regime. Isto pode ser percebido por suas palavras, de que “só depois da Revolução de Outubro a vida sexual humana se aproxima dos ideais que desde há muito sonhava a humanidade”. (MAKARENKO, 1981, p. 88).

Nesse sentido, a crítica de Merleau-Ponty (2006) é pertinente, visto que o Partido e a ideologia comunista (e a própria pedagogia makarenkiana) se propunham dar conta de cada aspecto da vida individual e coletiva dos soviéticos, suprimindo-lhes a autonomia para tomada de qualquer decisão. Este pensador francês afirma, nessa ótica, que “não existe, para o revolucionário marxista, contradição entre a moral pessoal e os interesses do Partido, pois o Partido reúne na sua consciência as tarefas e os fins mais elevados da humanidade”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 97).

Em conformidade com a frase de Makarenko que citamos há pouco, vemos que tal pensamento encontra sua base na teoria marxista, no qual inclusive a moral estaria sujeita às determinações políticas e econômicas. E vemos, pela análise de alguns aspectos da sociedade soviética que expusemos, que os fatos ocorreram de modo muito diferente em relação a esse aspecto determinista da teoria.

A esse respeito, “na produção, como em todas as esferas da vida social, o regime visa a privar os indivíduos e os grupos da direção de suas atividades e transferi-la para um Aparelho burocrático”, de acordo com Castoriadis. (1987ete, p. 192).

Temos aqui, portanto, a questão de que a liberdade é princípio e elemento envolvido na criação de qualquer instituição, sobretudo educacional. Por essa razão, as discussões sobre autonomia (e autoritarismo) devem perpassar todo o seu método pedagógico, da mesma forma como deve fazer parte do regime político. Não diferentemente de qualquer instituição na sociedade, a educação também requer autonomia para que seja edificada. Isso no sentido de que as pessoas, a coletividade, possam realmente deliberar sobre cada aspecto da sua vida cotidiana.

Considerando todos os elementos de nossa análise, ao longo deste trabalho (sobre a Revolução Russa, a vida e a método pedagógico de Makarenko) e deste capítulo (sobre uma análise crítica da educação makarenkiana), podemos verificar que tal modelo educacional tinha muitos pontos em comum com o de Krupskaya, (e com as determinações de Lênin para a educação) no que tange o novo modo de formar o indivíduo soviético. Isto, evidentemente, somado à base marxista que envolvia a teoria de todos esses referidos pensadores, além dos desenvolvimentos da nova psicologia soviética, com suas contribuições acerca do desenvolvimento da personalidade.

Embora fique explícito, historicamente e pelo rigor de seu método, que Makarenko tenha seguido a política soviética, cabe apontar que ele também procurava fugir de algumas dessas determinações. Isto fica evidenciado por algumas destas posturas que mencionamos a pouco, acerca da autogestão. E também no que concerne à liberdade de expressão, reunião e deliberação que concedia aos internos dentro de suas colônias, além da utilização da arte, da literatura e do teatro como elementos pedagógicos, dentre outros. Preocupava-se não só com a formação intelectual e física das crianças, mas também com sua formação estética.

Depois do que foi aqui exposto, temos um ponto de discussão teórica de relevância profunda aberto entre o comunismo e a crítica anarquista, esta da qual nos valem em vários pontos de nosso trabalho, sobretudo no que concerne à temática da autonomia, seja no que se refere ao regime soviético ou à sua nova pedagogia. Partindo de alguns pontos da análise libertária, que considera o Estado como fonte de onde emana poder e opressão, tal modelo pedagógico estaria fadado a não ter êxito, por conta da dissonância entre os meios e os fins da educação (e da própria revolução). Esta educação emanciparia para o regime oficial oprimir. Fazemos tal afirmação sabendo que toda esta questão (e tudo o que a envolve) não é tão simples a ponto de ser reduzida a uma relação causal, visto que engloba elementos sociais complexos, relações de poder e a própria criação humana.

E tal liberdade e criação não poderiam ser encontradas dentro do regime soviético nem em seu método educacional, não se tratando aqui de liberdade dentro das colônias, mas também de liberdade de pensamento e ação políticos, os quais eram negados ao indivíduo e à coletividade.

Quando pesquisamos sobre a Educação soviética, seja durante as décadas de 1920 a 1940 (ou além do período de nosso autor Makarenko), seja sobre a educação pré-escolar até a universitária, em todos os graus não encontramos qualquer vestígio de autonomia necessário à formação de jovens emancipados e ativos. E nem para a própria educação ser desenvolvida, como instrumento de emancipação política. Nessa ótica, Counts (*in* KLINE, 1959, p. XI) expõe que, na União Soviética, “[...] professores e educadores são considerados como essencialmente técnicos, destinados a pôr em prática as instruções gerais e específicas formuladas pela direção do Partido”. Por esta assertiva e pelos demais artigos contidos no livro *Educação Soviética* (1959), percebemos o grau de controle e de usurpação da liberdade individual e coletiva que atingiu igualmente todo o campo pedagógico.

Por isso foi pertinente para este trabalho discutir a relação entre a pedagogia de Makarenko e o Estado, como fonte de opressão e como gestor de um modelo educacional emancipador. Assim, emancipar significaria criar seus próprios inimigos, seus “monstros”. A educação não conseguiria dotar o indivíduo de autonomia, mesmo que aparente. Estas foram discussões que procuramos levar à frente e responder ao longo deste capítulo e deste trabalho.

Além disso, embora Makarenko tenha sido referência na pedagogia soviética, no que diz à abrangência de seu novo modelo, não encontramos registros

bibliográficos de que este realmente tenha sido adotado em larga escala na União Soviética ou mesmo além das fronteiras da República Socialista Soviética da Ucrânia. O que encontramos foram informações gerais e dados que apontavam para suas experiências pedagógicas em território ucraniano, em várias oportunidades.

Fica evidente, tanto lendo sobre sua prática educativa quanto lendo seus próprios escritos, que Makarenko, além de ter total conhecimento e informação sobre a teoria a qual abraçava, tinha também uma grande dose de boa fé e esperança, a ponto de acreditar no seu trabalho e não fazer menções em sua obra ao que pudesse ir contra a condução de sua tarefa com as crianças e adolescentes aos quais dedicou total importância e toda a sua vida. Tarefa essa que, aliás, foi certamente umas das marcas que o caracterizou como um dos maiores pedagogos do século XX.

## CONCLUSÃO

Como afirmamos no início, tal pesquisa sobre o pedagogo ucraniano Anton Semionovich Makarenko se configurou extremamente difícil, primeiramente pelas questões que envolvem a discussão sobre uma proposta de educação socialista – além disso, sob uma perspectiva da crítica anarquista – nos tempos atuais e também pela variedade de materiais obtidos, no que concerne à compreensão do que foi a Revolução Russa de Outubro de 1917 e da educação na União Soviética.

É um caminho sempre tortuoso, pelas dificuldades que são inerentes ao próprio projeto (desdobramentos de idéias, ausência de materiais para pesquisa – de traduções das obras, reimpressões, etc.), além do que este sempre ganha novos contornos ao longo de seu percurso.

Procuramos mostrar, através de uma abordagem não costumeira, os fatos que antecederam e levaram à revolução, pela perspectiva dos revolucionários anarquistas que lutaram ao lado dos comunistas para destruir o regime opressor dos tsares. Nossa pretensão foi apresentar uma historiografia a partir da visão libertária, em contraposição àquela mostrada pelos bolcheviques. Isto porque nosso trabalho também dependeu fundamentalmente desta outra visão, sendo nosso referencial teórico por conta das críticas que tecemos no último capítulo com relação a tudo que envolveu a construção do modelo pedagógico makarenkiano na União Soviética e sua relação com o regime totalitário presente naquele país.

No segundo e terceiro capítulos, respectivamente, procuramos apresentar a vida e a construção do pensamento e do referencial teórico de Makarenko, a formação de sua visão de mundo através do seu cotidiano, além de abordarmos os principais aspectos da sua metodologia pedagógica, propriamente dita, para verificarmos se a aplicabilidade e sua condução ocorreram, de fato, dentro da União Soviética.

No quarto capítulo, a partir do que apresentamos sobre a Revolução Russa através de uma perspectiva libertária, procuramos direcionar nossas críticas ao modelo makarenkiano em sua relação com o Partido Comunista, de onde emanava todo o poder totalitário do regime soviético. Nossa intenção foi realizar uma crítica à pedagogia makarenkiana e dos elementos que a compõem, no que tange à questão da autonomia, esta que seu próprio modelo defendia e apresentava como parte

fundamental para a formação de jovens ativos, críticos, questionadores e construtores do socialismo soviético.

Pudemos constatar (visto que não encontramos referências afirmando o contrário) que o modelo pedagógico de Makarenko não foi aplicado em toda a União Soviética, nem sequer em uma escala considerável. Isto também se deveu, sobretudo, pela própria incongruência entre sua proposta emancipadora e o autoritarismo do regime adotado pelo Partido Comunista naquele país, que dispunha de um enorme aparato tecnológico-militar para fazer valer sua vontade onde a ideologia somente não conseguia atuar e alcançar.

Mas a despeito de todas as discussões acerca da inviabilidade de seu método pedagógico diante da relação deste com os interesses estatais, tivemos a oportunidade de apresentar um estudo da obra makarenkiana e de mostrá-la ao público, destacando a sua importância histórica. Apesar do desconhecimento acerca deste educador e de sua obra devido a questões ideológicas e políticas, cabe destacar que nosso trabalho também teve o intuito de apresentá-lo como edificador de um novo modelo de educação considerado um dos mais importantes na História da Pedagogia durante o século XX.

O mérito de seu trabalho se tornou maior ainda visto que o regime totalitário soviético interferiu na formação cultural e educacional daquele país, além de tomar parte em cada aspecto da vida dos indivíduos. Neste caso, o regime comunista findou por se sobrepor à construção do modelo pedagógico do educador soviético, como apontamos.

Como procuramos apresentar, partindo de uma análise anarquista da Revolução Russa, durante a tomada revolucionária do poder, que variados pontos de vista e teorias sócio-políticas coexistiam de certo modo positivamente, sem entrar em choque com a doutrina comunista.

Nesse contexto de lutas e transformações políticas e sociais, Makarenko foi um pedagogo da prática, como sempre procurou manter explícito em seus escritos e como pudemos perceber em seus relatos e ações, fundando escolas para crianças sem nenhuma proteção social e que resultaram um exemplo de formação educacional baseada nos princípios de igualdade, respeito e autonomia.

Sobre tais experiências pedagógicas, as expôs em seus livros, de modo que tiveram grande influência para pedagogos contemporâneos. Apesar de seus métodos serem questionados por educadores da escola tradicional, e mesmo soviéticos, suas

idéias tiveram repercussão em lugares tão distantes e diferentes da União Soviética, como Estados Unidos e Brasil, por exemplo.

Com a evolução da política russa rumo a um Estado totalitário, as idéias de Makarenko se tornaram cada vez mais e mais incômodas para as elites – incluso a partidária –, que ao invés de autonomia social cultivavam uma rígida hierarquia cuja finalidade era afastar os cidadãos da participação na direção do Estado comunista, o que, para os anarquistas, já se configurava numa contradição teórico-prática, visto que o Estado – qualquer que seja – pressupõe opressão, divisão de classes sociais e concentração do poder em poucas mãos.

A propósito, uma das grandes preocupações de nosso trabalho foi levantar a discussão acerca da autonomia, elemento necessário à formação das novas consciências individuais e fundamental para a vida em coletividade, e da qual o regime comunista necessitava para a construção do socialismo na União Soviética e de um novo tipo de educação para cumprir essa função.

Dentre os elementos que procuramos apontar em nossa discussão tem-se o de que a existência de uma hierarquia – em maior ou menor grau, tampouco importa – é radicalmente incompatível com a autonomia, sobretudo para a construção deste novo método pedagógico de Makarenko. Isto se por conta de ser a liberdade um elemento necessário e fundamental para formar qualquer senso crítico, e que o Partido e seu braço armado finda por suprimir.

Socialmente, procuramos mostrar que a hierarquia significa um sistema onde uma pequena parcela (elite, econômica, intelectual, etc.) dirige a sociedade e a outra apenas executa as decisões e as faz cumprir, trazendo graves conseqüências no que concerne ao tolhimento da liberdade, fundamental para qualquer grupamento humano edificar-se. E cabe lembrar que a censura, tão prejudicial para o posterior desenvolvimento e a continuidade da obra makarenkiana, se estendia fortemente ao campo intelectual e literário, visto que muitas obras de denúncia e que iam contra os anseios do regime totalitário entraram para o *index prohibitorum* do Partido Comunista, incluindo seus autores, que eram perseguidos, presos e enviados para campos de trabalhos forçados.

Em contraposição, tencionamos mostrar que uma sociedade autogerida significa, como expõem e sugerem os anarquistas, uma sociedade que gere a si mesma, que se governa, onde todas as decisões são tomadas pela coletividade, pelo e para o grupo social, ou seja, as pessoas são sujeitos e objetos de suas próprias

decisões. E tal sociedade não existiu na União Soviética, nem mesmo após a vitória revolucionária bolchevique de Outubro de 1917.

Portanto, a questão que permeou todo o nosso trabalho e, sobretudo, o quarto capítulo, é a de que a autonomia deve ser colocada como questão fundamental para a educação, para a edificação desta, pois ser autônomo significa gerir a si mesmo, não deixar a decisão a pessoas supostamente competentes, que tem o poder de decidir por nós.

Tanto isto é fato que no final dos anos de 1930, o pensamento do pedagogo soviético se torna mais utópico, por conta de suas experiências não terem tido continuação, tanto por parte do regime soviético como de seus alunos e mesmo outros professores. Foi como se a prática de Makarenko e seu método tivessem se encerrado consigo mesmo, após sua morte.

Contudo, o material prático e teórico acumulado por Makarenko constitui alicerce para programas educacionais destinados a promulgar o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos e ensinar-lhes os princípios da autonomia em vários níveis: na escola, no local de trabalho e, em escala macro, no Estado socialista. Esse foi o grande mérito de Makarenko e sua grande contribuição na condição de educador e formador de novos indivíduos, para a construção de uma nova pedagogia que veio a ser uma das mais destacadas e relevantes do século XX, tanto por sua importância histórica quanto pelas questões as quais aborda e com as quais se propõe preocupada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.

\_\_\_\_\_. **Estatismo e Anarquia**. São Paulo : Nu-Sol : Imaginário, 2003.

BAYNAC, Jacques. **La Terre sous Lenine**. Paris: Le Sagittaire, 1975.

BERTELLI, Antonio Roberto. **Lênin: Estado, ditadura do proletariado e poder soviético**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1988.

BLOCH, Sidney; REDDAWAY, Peter. **Russia's Political Hospitals**. London: Futura Publications Limited, 1978.

BOTTOMORE, Tom (editor). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CAMUS, Albert. **O homem revoltado**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

CAPRILES, René. **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista**. Editora Scipione, 1989.

CARR, Edward Hallett. **Foundations of a Planned Economy: 1926-1929**. Middlesex: Penguin Books, 1976.

\_\_\_\_\_. **The Russian Revolution: from Lenin to Stalin (1917-1929)**. The Macmillan Press Ltd., 1979.

CASTORIADIS, Cornelius. **Diante da Guerra. Vol. 1 – As realidades**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

CHAMPARNAUD, François. **Revolution e Contre-revolution Culturelles em U.R.S.S.: de Lenine a Jdanov.** Paris: Editions Anthropos, 1975.

COURTOIS, Stéphane [*et al.*]. **O livro negro do Comunismo: crimes, terror e repressão.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

DALLIN, David J; NICOLAEVSKY, Bóris I. **Trabalho forçado na Rússia Soviética.** Rio de Janeiro: Livraria Clássica Brasileira, s/d.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FAURE, Sébastien. **Eleitor, escuta!; A podridão parlamentar.** Instituto de Estudos Libertários, 2006.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação.** São Paulo: Imaginário/Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GOLDMAN, Emma. **O indivíduo, a sociedade e o Estado, e outros ensaios.** São Paulo: Hedra, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

JAKOBSON, Roman. **A geração que esbanjou seus poetas.** São Paulo: Cosac Naify, 2006.

KLINE, George L. **Educação Soviética.** São Paulo: IBRASA – Instituto Brasileiro de Difusão Cultural S.A., 1959.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KROPOTKIN, Piotr. **O Estado e seu papel histórico.** São Paulo: Imaginário, 2000.

KRUPSKAYA, Nadezhda. **La Educación laboral y la Enseñanza.** Moscú. Editorial Progreso, 1986.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. São Paulo: Editora Claridade, 2003.

LENIN, Vladimir. **La Cultura y la Revolución Cultural**. Buenos Aires: Editorial Polemica, 1974.

\_\_\_\_\_. **La Instrucción Publica**. Moscú: Editorial Progreso, 1981.

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

MAIAKÓVSKI, Wladimir. **Poemas**. 7ª ed. São Paulo. Editora Perspectiva, 2006.

\_\_\_\_\_. **Vida e Poesia**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

MAKARENKO, Anton Simionovitch. **Conferências sobre Educação Infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.

\_\_\_\_\_. **Conferencias sobre Educación Infantil**. Segunda edición. Buenos Aires: Editorial Cartago, 1957.

\_\_\_\_\_. **O livro dos pais – I**. Lisboa: Livros Horizonte, 1976.

\_\_\_\_\_. **O livro dos pais – II**. Lisboa: Livros Horizonte, 1976.

\_\_\_\_\_. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2005.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Coleção Os Pensadores. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. 2ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

\_\_\_\_\_. **As aventuras da dialética**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **A sedução da barbárie: o Marxismo na Modernidade.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

PETROVSKI, A. (org.). **Psicologia Evolutiva y Pedagógica.** 2ª ed. Moscou: Editorial Progresso, 1985.

POLANYI, Michael. **A lógica da liberdade: reflexões e réplicas.** Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **As Revoluções Russas e o Socialismo Soviético.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.

ROCKER, Rudolf. **A insuficiência do materialismo histórico/ Religião e Política.** Rio de Janeiro: Organização Simões Editora, 1956.

\_\_\_\_\_. **Os Sovietes traídos pelos bolcheviques.** São Paulo: Hedra, 2007.

RODRIGUES, Leôncio Martins; De Fiore, Ottaviano. **Lenin: Capitalismo de Estado e Burocracia.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

ROSEN, Seymour M. **Education and Modernization in the USSR.** Addison-wesley publishing company, 1971.

RUSSELL, Bertrand. **The Practice and Theory of Bolshevism.** London: Unwin Books, 1962.

SERGE, Victor. **Memórias de um revolucionário: 1901-1941.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SOLZHENITSYN, Alexander. **Uma palavra de verdade...** 5ª ed. São Paulo: Hemus, 1972.

STRECK, Danilo R. **Rousseau & a Educação.** Belo Horizonte : Autêntica, 2004.

TRAGTENBERG, Maurício. **A Revolução Russa.** São Paulo: Editora UNESP, 2007.

TROTSKY, Leon. **On Literature and Art.** New York: Pathfinder Press, Inc., 1972.

\_\_\_\_\_. **The Revolution Betrayed: What is the Soviet Union and where is it going?** New York: Pathfinder Press, Inc., 1972.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOINOVICH, Vladimir. **Os anti-soviéticos da União Soviética.** Rio de Janeiro: Record, 1985.

VOLIN. **La Revolución Desconocida.** Buenos Aires: Editorial Americalee, s/d.

VOLINE. **The Unknown Revolution.** Montreal: Black Rose Books, 1975.

WILDE, Oscar. **A alma do homem sob o Socialismo; Escritos do cárcere.** Porto Alegre: LP&M, 1996.

WOODSTOCK, George. **Os Grandes Escritos Anarquistas.** 2ª ed. Porto Alegre: LP&M Editores, 1981.