

A PRÁXIS COLETIVA EM MAKARENKO

THE COLLECTIVE PRAXIS IN MAKARENKO

Iziane Silvestre Nobre¹

RESUMO

Este artigo é resultado preliminar de uma pesquisa de doutorado em Educação, cujo objetivo é investigar a práxis dentro do processo revolucionário soviético. Dentro das contribuições da pesquisa, destaca-se o papel de Makarenko – educador ucraniano cuja experiência teórico-prática estava alicerçada na construção de uma pedagogia calcada no princípio da solidariedade e da cooperação existentes entre as pessoas. A pedagogia *makareniana* era reflexo de uma sociedade cuja práxis político-educativa estava voltada para a gestão coletiva da vida social. Com uma revisão de literatura sobre a práxis coletiva de Makarenko, extraiu-se uma metodologia que procurava aliar teoria e prática, mediante o trabalho e uma práxis coletiva, cuja finalidade era contribuir na formação de uma nova personalidade dentro das contradições de uma sociedade em transição.

Palavras-chave: Trabalho e educação. Fundamentos da educação. Filosofia e educação.

ABSTRACT

This article is the preliminary result of a doctoral research in education, which aims to investigate praxis within the Soviet revolutionary process. Within the research contributions, we highlight the role of Makarenko - Ukrainian educator whose theoretical and practical experience was based on the construction of a pedagogy based on the principle of solidarity and cooperation that exists between people. Makarenian pedagogy was a reflection of a society whose political-educational praxis was focused on the collective management of social life. With a literature review on the collective praxis of Makarenko, we extracted a methodology that sought to combine theory and practice, through work and a collective praxis, whose purpose was to contribute to the formation of a new personality within the contradictions of a society in transition.

Keywords: Workers education. Education. Philosophy education.

¹ Professora efetiva do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Camocim. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: izianesilvestre@yahoo.com.br. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6791-5032>

INTRODUÇÃO

Quanto mais amplo é o coletivo cujas perspectivas parecem ao homem suas perspectivas pessoais, tanto mais belo e elevado é o homem. Educar um homem significa educar nele os caminhos da perspectiva pelos quais se distribui a sua alegria de amanhã. (MAKARENKO, 2005, p. 569).

Este artigo é resultado preliminar de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo era estudar a categoria práxis no processo de formação de uma humanidade nova. Nosso intuito é apresentar o educador ucraniano Makarenko, cujas elaborações teórico-práticas revelam a capacidade do autor em dialogar com as contradições. Para ele, a formação pelo trabalho era insuficiente na formação dessa humanidade nova, destacando que a cultura e as outras atividades formativas poderiam ajudar na construção da personalidade do novo sujeito social (MAKARENKO, 1978). Nesta nova personalidade, deveria constar também a noção de coletividade, cuja práxis estava manifestada na manutenção dos laços práticos de amizades cotidianas. Partindo dessa premissa, podemos constatar a atenção dada à afetividade dentro do contexto social da colônia de trabalho.

Em sua experiência teórico-prática, o educador sinaliza que existem dois tipos de coletividade, denominando-as de coletividade primária e outra mais geral. A coletividade primária se efetiva por meio do contato e da convivência, enquanto a segunda possui seu significado mais ampliado devido ao fato de que seus interesses não resultam do simples convívio, mas do entendimento de que aquelas relações sociais são o germe da sociedade futura. O pensamento do autor se ancora na perspectiva de uma práxis coletiva, tendo em vista que os indivíduos não são ligados apenas pelos laços que os unem, mas pelo interesse social coletivo construído nas relações cotidianas por meio da construção de uma nova cultura social.

Reforçamos o percurso teórico-prático do educador ucraniano por considerarmos que sua história de vida se entrelaça com a perspectiva educacional produzida no campo da prática. Sua trajetória como filho de operário e estudante das escolas operárias na Ucrânia e toda sua experiência como professor e supervisor das antigas escolas czaristas e posteriormente como diretor da Colônia

Gorki, autor do livro *Poema pedagógico*, resumem suas expectativas educativas, quando, por meio da ação-reflexão-ação, consegue produzir reflexões de uma espécie de pedagogia do concreto, fundamentada na práxis coletiva.

Nesse sentido, nosso objetivo consiste primeiramente em apresentar as concepções em torno da práxis coletiva, narrar o percurso teórico-prático de Makarenko, forjando-se na práxis como o educador da revolução, e suas principais influências filosóficas. Objetivamos também compreender o conceito de práxis juntamente com suas influências filosóficas, mensurando, inclusive, a escola filosófica à qual pertence Makarenko, tendo em vista que uma das maiores críticas de Makarenko à educação soviética referia-se ao fato de os educadores soviéticos serem influenciados pelas correntes idealistas da educação². Destacamos ainda o fato de que os educadores soviéticos também se reportavam a ele como pragmático, acusando-o de ter metodologias militaristas em razão do excesso de punições e da exigência de uma rotina de trabalho, o que, na visão de Makarenko (2005), contribuiria para a formação de uma humanidade nova³.

Para fins de análise, utilizamos o materialismo histórico-dialético como método de investigação das proposições *makarenianas*, considerando que suas contribuições teórico-práticas nos permitem compreender o fundamento da práxis coletiva em toda a sua atuação como teórico e organizador de uma proposta educacional coerente com os desafios típicos de uma sociedade em transição. Dessa forma, investigar a práxis coletiva em Makarenko nos possibilita pensar caminhos no campo da práxis político-educativa no processo de transformação social e na elevação de “classe em si” em “classe para si”.

Iniciamos a análise a partir da obscuridade conceitual apontada por Sousa Junior (2015) sobre trabalho e práxis, para posteriormente aprofundarmos o debate sobre a práxis coletiva em

2 A crítica ao caráter idealista das proposições pedagógicas dos educadores do Narkompros fica evidenciada especialmente pela resposta de um dos educadores da Colônia Gorki sobre a metodologia empregada pelos demais educadores: “Eles só veem as coisas pelo lado teórico, nunca pelo prático” (MAKARENKO, 2005, p. 50).

3 No livro *Poema pedagógico*, Makarenko (2005) relata as perseguições sofridas pelo Departamento de Educação do Comissariado da Educação Pública, cujas denúncias referiam-se principalmente ao excesso de punições, que, na perspectiva dos demais educadores soviéticos, caminhavam numa direção oposta à da formação de uma personalidade nova.

Makarenko, trazendo, por conseguinte, contribuições de Lenin no tocante à práxis político-educativa. Nesse formato, dissecaremos a categoria trabalho ou práxis primária/práxis laborativa, expondo o princípio educativo da práxis presente desde o ato de transformação da natureza e da autotransformação humana. Posteriormente apontaremos os elementos que concorrem para uma práxis coletiva, ao passo que avançamos para a necessidade de construir uma proposta educacional que tenha como finalidade elevar a consciência revolucionária.

CONCEPÇÕES EM TORNO DE UMA PRÁXIS COLETIVA

Conforme já mencionamos anteriormente e seguindo as reflexões teóricas de Sousa Junior (2015), existe uma obscuridade conceitual entre o que seja trabalho e o que seja práxis. Na tentativa de esclarecer esses conceitos, reputamos que o trabalho é a práxis primeira e/ou práxis laborativa pelo intercâmbio estabelecido entre homem e natureza, enquanto as práxis secundárias podem ser consideradas como o conjunto das atividades humanas referentes ao intercâmbio existente entre os homens.

Dentro de uma perspectiva ontológica, podemos considerar o trabalho como uma práxis primária. Lukács (2013) reputa que o trabalho é modelo de toda práxis social, pois refere-se a um processo de intercâmbio entre homem e natureza. Nele, há um princípio educativo imanente por subsistir, no intercâmbio homem x natureza, uma relação de transformação e autotransformação. No ato de transformar a natureza, o homem não apenas interfere na realidade objetiva, mas forma-se no processo, ao passo que descobre na práxis laborativa as possibilidades relacionadas à sua própria existência na satisfação de suas necessidades biológicas. No ato do trabalho, destaca-se ainda “[...] que os homens aprenderam a cooperar e agir em conjunto para conseguir seu sustento” (CHILDE, 1978, p. 64), trabalhando, comunicando-se, comparando os trabalhos produzidos e construindo as regras sociais a partir da experiência comunal. Com base nisso, podemos notar a complexidade da categoria práxis tanto por participar diretamente do processo de transformação da natureza quanto do desenvolvimento dos outros complexos sociais ou das outras formas de práxis através do intercâmbio realizado no mundo dos homens.

A autotransformação de homens e mulheres está para além das modificações físicas que ocorrem durante o processo evolutivo do macaco para o homem, mas também está na construção da subjetividade, verificada também pela existência dos sentimentos de angústia, náusea, medo, alegria e esperança, em que, “[...] sem o momento existencial, o trabalho deixaria de ser parte da práxis” (KOSIK, 1976, p. 204). A formação dos sentimentos finda por ajudar a construir os vínculos sociais com os outros homens, o que nos leva a supor que a organização dos homens em comunidades na Idade Antiga advém dessa identificação que os homens encontram uns nos outros. Nessa direção, a construção desses vínculos sociais faz parte da natureza humana, do conjunto das práxis sociais originárias dessa relação primária.

A compreensão dessa dinâmica é salutar para constatarmos que, após o momento da gênese do ser social, em que se inaugura a passagem do ser natural para o ser social, a relação que deriva da práxis primária se complexifica, necessitando, pois, por isso, da mediação dos outros complexos sociais. Nesse sentido, surge o complexo da linguagem, bem como as outras formas de práxis, ligadas pela necessidade do homem de expressar os seus desejos e anseios. Dito de outra forma, a linguagem complexifica a subjetividade do indivíduo, surgida após a intervenção das práxis secundárias no desenvolvimento do ser social. O complexo da linguagem não se compara, por exemplo, aos complexos da política, da educação, do direito e/ou da religião. Ele tem uma natureza própria. É, ao lado do trabalho, para Lukács (2013), quem possibilita o desenvolvimento das demais práxis, o que, dentro da compreensão de Barata-Moura (2000, p. 61), aparece como uma práxis comunicativa: “A prática aparece-nos pensada como ato de comunicação, desenrolando-se no horizonte de uma semiótica da cultura”.

Desse modo, podemos inferir que a práxis comunicativa congloba todos os atos da práxis, no sentido de que a própria práxis é comunicação global, é instituição da cultura e, portanto, de relações sociais. É o homem que se apropria do mundo e faz com que a natureza se transforme continuamente em cultura. A compreensão da importância da práxis comunicativa e/ou do complexo da linguagem não retira o fato de que a práxis laborativa dá o direcionamento da cooperação social realizada entre os indivíduos. A interação existente no mundo dos homens origina-se dessa relação primária, em que

inicialmente a cooperação se dá pelo instinto consciente ligado por uma questão de sobrevivência. Posteriormente, com a divisão do trabalho – material e intelectual –, a cooperação assumirá formas contraditórias e com caráter de classe.

A cooperação existente no mundo dos homens valida o desenvolvimento das sociedades como um todo, pelo fato da permanente interação entre os homens, sendo, portanto, um constituinte da formação da personalidade humana, formada através da experiência com o mundo sensível. A experiência com o mundo sensível, segundo o entendimento de Barata-Moura (2000), construirá as regras, os hábitos e a subjetividade, de modo geral. A personalidade humana se forma mediante a intervenção prática na realidade, articulando-se, por sua vez, aos elementos da materialidade e subjetividade dentro de uma relação contínua e dialética. Nesse sentido, a premissa de Marx (2007), mais precisamente nas *Teses sobre Feuerbach*, de que numa sociedade emancipada os próprios educadores precisarão ser educados, revela a premissa da formação de uma humanidade nova dentro das contradições do velho regime.

Cabe salientar ainda que, no entendimento de Vázquez (2011), há uma confluência entre as práxis individuais e as práxis coletivas. Nessa perspectiva, em consonância com Freitas (2009), a coletividade não pode ser um aparelho repressor da individualidade, portanto, quando se pensa sob o prisma da práxis coletiva, a individualidade não fica suprimida no coletivo, antes ocorre uma confluência entre as práxis dentro de um objetivo predeterminado, buscando, por seu turno, a unidade no diverso.

A materialidade seria o elemento aglutinador das massas, tendo no terreno das ideologias o espaço onde se forma a consciência revolucionária. Segundo Fresu (2016, p. 33):

É no terreno das ideologias, das superestruturas, que o homem toma consciência do seu ser social e acontece a passagem da 'classe em-si para a classe para-si', portanto, no materialismo histórico existe um nexos vital entre economia e ideologias, pelo qual se pode falar de movimento tendencial do primeiro até o segundo, mas numa condição de reciprocidade entre os dois termos. As dinâmicas ideológicas e culturais são, portanto, fundamentais para se compreender a ordem do poder das classes dominantes e também para se alcançar a

libertação dos subalternos através da descoberta e da superação da rígida divisão social entre dominantes e dominados.

Homens e mulheres descobrem-se como sujeitos revolucionários por meio da sua práxis social. A passagem de “classe em si” a “classe para si” ocorre mediante um processo práxico ancorado na realidade, quando há uma relação de complementaridade entre economia e ideologia, levando à necessidade de uma transformação cultural mais profunda. Se formos pensar nas contribuições do líder revolucionário russo, constataremos que Lenin estava totalmente convencido da necessidade de construir uma nova cultura; nesta nova cultura, a organização da classe em cooperativas era uma das formas de imprimir novos hábitos sociais e coletivos dentro de uma estrutura societária pretensamente individualista (KRUPSKAYA, 2017).

Gomes (2006, p. 188), ao biografar a vida de Lenin, observa que:

Construir o socialismo, diz Lenin, significa elevar a cultura, a civilização das massas populares. O socialismo é inconcebível sem uma profunda revolução cultural. Se pudéssemos organizar em cooperativas toda a população, já estaríamos com ambos os pés em solo socialista. Mas esta condição, a de organizar toda a população em cooperativas, implica tal nível de cultura dos camponeses, como uma imensa massa, que essa completa cooperação é impossível sem toda uma revolução cultural. Para Lenin, a cooperação e a revolução cultural eram inseparáveis.

À medida que Lenin, em sua práxis político-educativa, defende a elevação da cultura popular, a organização de um novo modo de produção baseado em cooperativas e pensa em instrumentos organizativos a fim de direcionar a massa para o ideal da revolução, podemos pensar na materialização de uma proposta pedagógica fundada na práxis a partir do momento em que se volta para o objetivo de formar uma nova personalidade humana, validada pelos princípios da solidariedade e do pertencimento de classe.

Aguçando nosso olhar para o método de Makarenko, podemos verificar que a Colônia Gorki materializa todas essas proposições ao passo que cria um ambiente fundado no trabalho cooperativo

e na organização política e social dos indivíduos, havendo, por conseguinte, uma certa confluência entre a prática político-educativa de Lenin e a de Makarenko, cuja finalidade estava direcionada para construir uma nova cultura, tendo como ponto de partida a própria realidade material.

Krausz (2017, p. 168) destaca que: "O proletariado não é nada enquanto permanecer um indivíduo isolado, mas sente-se grande e forte com o maior senso de autossacrifício sem considerar a glória pessoal". Dessa maneira, a práxis coletiva, além de ser uma arma importante contra o individualismo, combate a solidão dos indivíduos isolados, ajudando a acender o desejo pela revolução, desenvolvendo, por sua vez, o hábito da cooperação, contribuindo no fortalecimento da consciência e na ideia de socialização do trabalho, da terra e dos seus instrumentos de trabalho (GOMES, 2006).

MAKARENKO: O EDUCADOR DA REVOLUÇÃO

Makarenko, filho de operários, nasceu em 1888 na Ucrânia e morreu vítima de um ataque cardíaco em 1939, dentro de um trem, não havendo consigo nenhuma carteira de identificação (LUEDEMANN, 2007). A convivência com a sua família, além das suas diversas experiências enquanto professor e supervisor das escolas czaristas, obteve por meio da práxis social. Sua relação com o universo do trabalho foi fator determinante que influenciou sua práxis político-educativa, apresentando-a posteriormente nas diversas conferências da educação soviética e no *Poema pedagógico*.

O esforço de Makarenko em refletir sobre sua práxis docente expressa-se na realização da sua permanente crítica e autocrítica sobre a própria práxis. Podemos perceber esse movimento em momentos significativos de sua obra: primeiro na crítica à incorporação da filosofia burguesa na práxis pedagógica dos educadores soviéticos ligados ao Narkompros⁴; depois na crítica ao governo soviético pelas medidas de diminuição da idade penal e pelo caráter punitivista do Estado soviético; e, por fim, na autocrítica evidenciada no episódio no qual, em discussão com os estudantes da Colônia Gorki, ele deu um tapa em um aluno, sofreu as críticas dos demais educadores e chegou à compreensão de que, apesar de reconhecer a maneira equivocada

4 Comissariado do Povo para a Educação, formado logo depois do assalto ao poder em 1917, tendo à frente personalidades como Lunatcharski e Kruspkaya.

da ação, o ato não retirava o fato de que, em algumas ocasiões, se fazia necessário aplicar sanções que ajudassem na construção de uma personalidade consciente voltada para a coletividade⁵.

A incorporação dos métodos burgueses pela educação soviética fazia com que o grupo de educadores permanecesse atado às concepções idealistas de educação devido ao fato de que pouco havia a preocupação de formar a personalidade dos educandos. Por essa razão, diversas vezes o educador ucraniano era acusado de pragmático ao executar uma proposta educacional que tinha como fundamento a correção de condutas que caminhassem numa direção oposta aos interesses da coletividade. Em seus relatos no *Poema pedagógico*, aparece a crítica à perseguição que ele sofria dos educadores do Narkompros por não compreenderem o conteúdo pedagógico das punições e, ao mesmo tempo, não terem nenhuma ação educativa efetiva junto aos Bespriozornost⁶.

No livro sobre os *Problemas da educação soviética*, Makarenko (1978) expõe a maneira como um educador deve se portar, sendo posta uma discussão acerca da prática sistematizada adquirida por meio de sua atuação como professor da escola ferroviária e como diretor e supervisor das escolas voltadas para os operários, no período da industrialização, ainda pífia, do regime czarista, bem como de sua experiência como tutor de um filho da nobreza (LUEDEMANN, 2007).

As diversas experiências distintas de Makarenko lhe possibilitaram uma formação ampliada, tanto que, após seu contato com o marxismo, o educador ucraniano tornou-se um crítico feroz das experiências pedagógicas cuja preocupação central era preparar os jovens para o mercado de trabalho. Seu contato com a literatura de Tolstói e a filosofia de Rousseau fez com que percebesse a influência do idealismo em ambos os autores e o seu caráter individualista⁷. O

5 Além do episódio conhecido de que ele deu um tapa em um estudante, há outro em que esse mesmo estudante fez um peixe frito e Makarenko estabeleceu um diálogo pedagógico objetivando que o aluno compreendesse que deveria compartilhar com o coletivo, uma vez que o trabalho pode ter sido dele, mas os instrumentos que fizeram com que ele assasse o peixe pertenciam à coletividade.

6 Os Bespriozornost eram os moradores de rua, público-alvo da ação pedagógica de Makarenko.

7 A crítica de Makarenko ao Tolstói se dava porque ele construiu uma experiência pedagógica isolada dos grandes centros e, ao fazer isso, criou uma espécie de ilha pedagógica, na qual os estudantes pertencentes a esta comunidade pouco tinham contato com a realidade, e a de Rousseau estava presente na formação de Emílio, cujo princípio se orientava na liberdade sem um direcionamento prévio da direção que estes deveriam tomar (MAKARENKO, 2005). “Há quantos milênios ela existe! Que nomes, que ideias brilhantes:

primeiro por compreender que não bastava transformar uma colônia de estudantes sem que esta tivesse uma prática coadunada com o processo de transformação da sociedade e o segundo por não reconhecer a dimensão do trabalho coletivo na construção de uma humanidade nova.

Makarenko, segundo Luedemann (2007), possuía uma saúde frágil. Sua família era desprovida de recursos materiais suficientes para lhe oferecer uma boa educação, motivo por que foi alfabetizado por sua mãe, que, preocupada com a formação do filho, garantiu que este recebesse uma base preparatória para ingressar na escola da fábrica do seu pai, incentivando-o para que se tornasse professor quando adulto. O educador ucraniano teve sua formação sob a égide do regime czarista, cujo ensino era controlado pela igreja. As poucas escolas existentes funcionavam dentro de uma estrutura precária, com duração de três anos, “[...] com um currículo mínimo de leitura, escrita, aritmética e ensino religioso através do canto” (LUEDEMANN, 2007, p. 41).

A escola primária czarista das oficinas ferroviárias, local em que Makarenko estudou nos seus primeiros anos, mais parecia um local de trabalho do que mesmo uma escola. Aquela escola estava ali para cumprir apenas uma função: preparar os filhos da classe trabalhadora com os conhecimentos básicos para atuar no mercado de trabalho. Nenhum aluno daquela escola tinha grandes ambições sociais, porque os três anos da escola primária e os seis anos de ginásio, complementados pelo curso de especialização profissional, davam a oportunidade de escolha entre ser técnico das oficinas de ferrovia, militar do exército ou professor primário (LUEDEMANN, 2007).

Makarenko emerge como professor em um país cujo nível educacional era baixíssimo. Segundo Oyama (2010), até a revolução de 1917, as instituições de ensino eram isoladas entre si e eram controladas pela igreja, tendo, por conseguinte, um contingente de 21% da população que sabia ler e escrever. Somado a isso, havia uma carência de professores com nível superior, tendo em vista que as professoras com instrução representavam apenas 20% da população nas escolas unitárias e 2,5% nas escolas paroquiais.

Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonsky! Quantos livros, quantos papéis, quanta glória! E, ao mesmo tempo, um vácuo, não existe nada, é impossível haver-se com um só desordeiro, não há nem método, nem instrumental, nem lógica, simplesmente não existe nada! Tudo isso uma enorme charlatanice” (MAKARENKO, 2005, p. 111).

A amostra desses dados ilustra a falta de valorização do professorado. Em um regime cujo objetivo era mergulhar o povo no obscurantismo (ANDRADE, 2011), a formação de Makarenko como educador é resultado direto das contradições de um governo despótico. A formação adquirida nos mais variados espaços contribuiu para a formação de um educador que conseguia dialogar com as contradições presentes no seio da classe trabalhadora. Por essa razão, a preocupação de Makarenko consistia em realizar a ponte entre a cultura geral e a cultura local, incorporando em sua práxis o método marxiano de formação⁸.

Os conhecimentos aprendidos na escola, de acordo com Luedemann (2007), não tinham nenhuma conexão com a cultura local. Destacado por suas boas notas e habituado a um regime de disciplina imposto pelo pai, ele demonstrava atenção especial pela literatura russa e, graças ao contato com as fábulas de Ivan Krilov, passou a relacionar os estudos da cultura local com a cultura universal, passando a vislumbrar um processo de transformação social mais amplo.

A família de Makarenko possuía ligação com o meio operário, porém não tinha nenhuma participação direta com as grandes lutas sociais. A descoberta da luta política de Makarenko veio mais precisamente em contato com a literatura, no entanto os diversos motins protagonizados por camponeses e operários em ascensão na Rússia czarista, no final do século XIX e início do século XX, aproximaram paulatinamente esse educador soviético das lutas operárias, transformando-o em um educador da revolução, em alguém disposto a atuar nas contradições do antigo regime, desafiando-se a trilhar o caminho da formação de uma humanidade nova, respaldado pelos valores sociais da coletividade.

MAKARENKO E A PEDAGOGIA DO CONCRETO NA FORMAÇÃO DE UMA HUMANIDADE NOVA

Estamos tomando emprestado um termo cunhado por Rodríguez (2004) ao colocarmos o método de Makarenko por “pedagogia do concreto”. Essa pedagogia ressalta a concretude da práxis político-

8 Compreendemos por método marxiano de formação aquele cujo ponto de partida é a realidade, a partir da qual se consegue realizar as abstrações mais complexas, para realizar a ponte dialética da totalidade e das especificidades; da cultura local para a cultura geral.

educativa de Makarenko ao referir-se ao princípio educativo do trabalho presente na obra *makareniana*, bem como o incentivo pela disciplina consciente. Dessa maneira, a aliança entre o trabalho e a disciplina poderia ajudar na formação da nova pessoa soviética.

Rodríguez (2004, p. 123) destaca que:

Makarenko elaborou uma proposta pedagógica integral, que estava vinculada a uma prática política e econômica. Com efeito, a sua pedagogia não era uma mera abstração, não se tratava de um simples tratado teórico, ela estava fundamentada por uma intensa busca de soluções aos problemas cotidianos. Portanto, articulava os interesses sociais aos individuais dos educandos. Na prática cotidiana, criou as condições materiais e espirituais entre os estudantes para que eles co-participassem na organização da vida escolar e produtiva, gerando laços de colaboração, respeito, autoridade compartilhada e disciplina, com o objetivo de formar personalidades solidárias e produtivas, envolvidas com as necessidades do povo e da Nova Sociedade Socialista.

Podemos notar o caráter prático da obra de Makarenko devido à sua própria concepção de educação. Para ele, a ciência da educação era um ramo da ciência eminentemente prático (MAKARENKO, 2005). Ele conferirá críticas significativas à condução do processo educativo realizada pelos pedagogos soviéticos a respeito dos métodos empregados por eles, em que, segundo Makarenko (2005), havia a influência de correntes anarquistas e de correntes pedagógicas *escolanovistas*, as quais primavam que a educação deveria ser desinteressada e coadunada aos interesses das crianças. Nesse sentido, o educador ucraniano criticará que as concepções então em voga continham uma espécie de romantização do processo educacional.

Graças aos primeiros contatos do educador ucraniano com a literatura, Makarenko encontrará os dilemas de sua práxis, traduzindo no *Poema pedagógico* um resumo das angústias que rondam o imaginário de um professor comprometido com a causa social. Segundo Luedemann (2007), o educador já havia manifestado interesse na obra de Tolstói, em especial pelo fato de

ele ter construído uma proposta educacional diferente da educação realizada pelo sistema czarista. As críticas de Makarenko ao Tolstói foram aprofundadas a partir do contato com Lenin, observando que, em Tolstói, o processo de transformação social se dava no plano puramente individual.

Rocha e Lombardi (2012) discutiram que as bases da educação soviética se fundamentavam na formação integral do homem, no trabalho coletivo, na auto-organização e no autosserviço, objetivando, como fim, a formação integral do homem. Os estudantes da Colônia Gorki participavam de cada detalhe da organização da colônia, nas mais diversas funções, desde a proteção militar até o líder que coordenava os trabalhos.

Dentre as suas considerações sobre trabalho coletivo, Makarenko (2005, p. 207) pontua que “[...] havia uma diferenciação de trabalho e organização: democracia na assembleia geral, ordem e subordinação de um companheiro a outros, mas no qual não se formou uma aristocracia – uma casta de comandantes”. O rodízio dos cargos evitava que se forjasse no interior do coletivo um grupo que dominava os outros e possibilitava que se desenvolvesse o espírito de camaradagem necessária na sociedade comunista.

É importante destacar que nem toda influência pedagógica de Makarenko veio de suas leituras acerca da filosofia e da literatura. Muito da sua práxis é resultado daquilo que aprendeu com os seus pais. A exigência do pai, por exemplo, fez com que Makarenko reproduzisse esse comportamento para com os alunos, transformado numa máxima que correspondia a um atributo necessário aos membros dessa sociedade nova. Ele não concebia que o caminho deveria ser o de formar o cidadão para atuar dentro das estruturas do sistema burguês (MAKARENKO, 1978). No entanto, a criação de um programa extenso da personalidade humana parecia-lhe mais atrativa, porque, assim, procurava integrar os interesses individuais dentro de uma coletividade que se diferenciava pelos laços fortes da camaradagem genuína.

A dificuldade de construir um projeto de educação para a coletividade é explicada também pela ausência de estudos teóricos no campo da filosofia da educação. A herança educativa cultural provinha de um tipo de educação verbalista e as teorias ascendentes eram aquelas relacionadas ao ideário da Escola Nova. Nem todas as obras de Marx e Engels haviam sido traduzidas para o russo,

dificultando, sobremaneira, a construção de um projeto educacional condizente com aquela realidade material. Freitas (2009) destaca que Krupskaya chegou a realizar diversos estudos acerca da Escola Nova de Dewey, dos planos Dalton de educação e do método de Montessori. Contudo, muito embora eles discutissem em torno da união trabalho e ensino, havia um defeito orgânico em sua essência: a proposta formativa culminava numa transformação individual, permanecendo, desse modo, os questionamentos de como poderia ser um processo educacional que levasse em consideração uma práxis social voltada para os interesses da coletividade.

Makarenko, assim como os demais educadores soviéticos, apropriou-se dos principais rudimentos das escolas burguesas e formatou uma proposta que articulasse a união entre trabalho e ensino, mais as atividades da práxis político-educativa, por meio do estudo da atualidade, da auto-organização dos alunos e da autogestão.

Embora a experiência das escolas soviéticas apresentem seus limites, especialmente no que concerne à ausência das condições materiais, não podemos esquecer que os educadores soviéticos lançaram propostas formativas concretas, realizando a formação pelo trabalho, associado às discussões políticas e estéticas que culminavam na modificação da cultura, ressaltando a atenção dedicada às artes cênicas, encontrando no teatro e na montagem dos espetáculos uma ferramenta pedagógica importante no desenvolvimento da personalidade socialista e coletivista.

FUNDAMENTOS DE UMA PRÁXIS COLETIVA

Parece até redundante, se estamos considerando o princípio educativo imanente da práxis, colocarmos no título uma chamada que remeta a uma educação voltada para uma práxis coletiva. No entanto, a ideia consiste em apresentar o cerne da educação em Makarenko, que se apoia fundamentalmente no trabalho coletivo organizativo. O trabalho organizativo compunha o programa escolar de formação por intermédio dos destacamentos. Consoante o educador, havia rotatividade dos cargos seguida por eleições. A eleição do comandante era seguida por discussões bastante acirradas, sendo proibidos quaisquer privilégios para os comandantes. A ideia consistia em estimular a capacidade de direção e de

obediência às regras do coletivo, consolidando, portanto, as bases de uma democracia ampliada, nas quais os interesses do coletivo eram postos em primeiro lugar.

A rotatividade dos cargos serviria também para evitar a criação de castas, tendo a função de responsabilizar os alunos pelo trabalho da colônia. Tudo era decidido coletivamente, inclusive as punições. Ao jogar a responsabilidade para o coletivo, não havia como personalizar todo o trabalho e a organização em uma só pessoa, contribuindo, desse modo, para uma formação na qual as habilidades individuais eram canalizadas em prol do coletivo.

Uma das críticas que a Comissão de Instrução Pública realizava a Makarenko estava relacionada ao pagamento de salários para os educandos e ao excesso das práticas militaristas. Ele procurava se esquivar das críticas, salientando que:

Na base do salário recebido, o educando elabora a capacidade de ordenar os interesses pessoais e os do coletivo, mergulha no complexíssimo mar de planejamento financeiro-industrial soviético, dos cálculos de orçamento econômico e rentabilidade, estuda todo o sistema econômico-industrial, assumindo posicionamentos de princípio comuns a todos os trabalhadores. E, finalmente, ele aprende a se acostumar a valorizar simplesmente o ordenado e já não sairá do abrigo infantil à imagem de uma senhorita de internato que não sabe viver e só possui 'ideais'. (MAKARENKO, 2005, p. 568).

Na pedagogia de Makarenko, é possível notar que os princípios da coletividade não esmagavam as individualidades, tampouco o indivíduo suplantava a coletividade. Nisso, está presente uma relação dialética entre indivíduo e coletividade, constituindo-se, portanto, na semente de formação dessa humanidade nova, haja vista que, na nova sociedade, o novo sujeito social se abstém da cultura individualista presente nas relações capitalistas.

Para Makarenko (2005), trabalhar os princípios da coletividade não significava abandonar as aspirações individuais. Para os jovens que haviam sido abandonados por suas famílias e que não tinham nenhuma perspectiva de futuro, alimentar o sonho pela formação superior era ajudá-los a trilhar o caminho da emancipação

humana. Adiante, o autor destaca que, embora considere o valor da coletividade como um instrumento necessário para a formação da personalidade dessa nova humanidade, não descarta a necessidade de trabalhar individualmente com os membros da comuna, ajudando no fortalecimento da relação entre educadores e educandos.

Segundo Makarenko (1978), essa subordinação do indivíduo ao coletivo não era tão fácil de ser ensinada, especialmente porque essa subordinação não é a alguém superior, mas vem de alguém que, na coletividade, possui as mesmas funções, reforçando que:

Saber subordinar-se assim ao camarada – quando não se trata de uma subordinação à riqueza, a uma força, à esmola ou dádiva, mas de uma subordinação entre membros iguais em direitos de uma coletividade – constitui uma tarefa extraordinariamente difícil, não só para uma sociedade de crianças, mas também de adultos. E quando restam reminiscências do passado, todas se reúnem neste ponto nevrálgico. É particularmente difícil numa pessoa de posição igual, pelo simples fato de a coletividade lhe haver conferido essa autoridade. Opera-se aqui um complexo extremamente complicado. Eu só saberei ordenar a um camarada, encomendar-lhe algo, despertar a sua atividade, responder por ele, quando sentir a minha responsabilidade perante a coletividade, quando souber que, ordenando-lhe, cumpro a vontade coletiva. Se não sentir isso, apenas haverá em mim campo para o predomínio pessoal, para a avidez do poder, para a ambição e todos os outros sentimentos e tendências alheias à nossa ordem de vida. (MAKARENKO, 1978, p. 136).

Nas conferências realizadas pelo educador ucraniano, está presente a ideia de que a disciplina e a construção de uma moral coletivista são obtidas por meio das assembleias. Suas ideias se confirmam em seus relatos sobre a Colônia Gorki, quando a correção era resultado de discussões acirradas entre os *comuneiros*.

Em *Problemas da educação soviética*, o autor ressalta que: “A correção não envolve implicitamente o esmagamento moral, mas um pesar pelo erro cometido, dor por esse afastamento da

coletividade, embora seja mínimo” (MAKARENKO, 1978, p. 78). O arrependimento pelo erro cometido não é concebido como uma desobediência a um ser externo ao indivíduo como acontece comumente no cristianismo, mas é resultado da desobediência às normas criadas pelo coletivo. Nesse formato, uma das premissas da pedagogia *makareniana* é a formação de uma ética e de uma moral cujo fundamento esteja alicerçado nas normas do coletivo. Os fundamentos da pedagogia *makareniana* eram condizentes com os fundamentos daquela sociedade em ascensão, cuja ética estava relacionada à gestão coletiva dos meios de produção e da organização social política, atingindo as esferas individuais na medida em que o indivíduo subordina seus interesses individuais à práxis coletiva.

Outro aspecto que podemos destacar das elaborações *makarenianas* é o princípio da disciplina consciente, pois, se o objetivo da educação soviética era formar os lutadores e os construtores de uma nova sociedade e se a realidade presente ainda estava aquém do ideal da transformação comunista, era necessário, na visão de Makarenko (1978), construir mediações pedagógicas a fim de desenvolver uma moralidade socialmente válida. Partindo dessa perspectiva, o educador ucraniano considerava que a punição tinha um forte efeito pedagógico na formação da personalidade da criança. Ele acreditava que o bom educador era aquele que sabia brincar, mas também sabia repreender, chamando a atenção, inclusive, para o tom de voz, reivindicando que o educador precisaria dispor de um tom de voz adequado para repreender os alunos.

Desse modo, embora o educador considerasse o caráter positivo da punição, alertava para o fato de que esse recurso só podia ser acessado caso tivesse uma coletividade forte, haja vista que, segundo ele, “[...] quando a coletividade está unida, num estilo de confiança, a sanção pode ser muito original e interessante, se for imposta pela assembleia geral” (MAKARENKO, 1978, p. 82). A reivindicação do princípio da disciplina consciente ocupa um papel de destaque em suas elaborações, porque contrasta com as proposições concernentes à educação livre e a uma educação atenta aos interesses das crianças. O contraste vem através de uma acusação enérgica:

Vocês, caríssimos, produzem noventa por cento de defeitos. O que produziram não foi uma personalidade

comunista, mas um simples lixo, um pinguço, um frouxo e interesseiro. Façam a fineza de pagar o prejuízo com o seu próprio salário. (MAKARENKO, 2005, p. 561)⁹.

A crença de Makarenko estava assentada na tese de que a disciplina poderia construir alguns hábitos necessários à vida, enfatizando que, numa coletividade, nem sempre será possível realizarmos atividades condizentes com as nossas aspirações individuais. Nesse sentido, partindo desse pressuposto, o educador soviético considerava que era necessário incentivar que os estudantes fossem capazes de subordinar-se ao movimento da coletividade e, a partir dela, construir uma nova moral e uma nova ética condizentes com a moral da vida socialista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de tecermos quaisquer considerações acerca da obra de Makarenko, convém compreendermos o contexto do educador soviético. As críticas que poderíamos realizar são justificadas devido à situação de miséria social da União Soviética, bem como devido às especificidades de um cenário de uma economia em transição.

Considerando que a União Soviética estava vivendo a agonia de estar habitando entre o Velho e o Novo Mundo, recorremos ao fato de que não havia o desenvolvimento das forças produtivas, muito menos havia o acúmulo de todo o legado deixado pelo sistema capitalista no tocante ao processo de universalização do ensino e à ausência de um sistema educacional que comportasse toda a complexidade da formação social russa, sendo necessário, por conseguinte, construir as bases do sistema socialista.

Nesse momento de transição, a cultura soviética estava ainda mergulhada sob os princípios pequeno-burgueses, em razão da forte influência da igreja bizantina na Rússia. A compreensão da totalidade das relações sociais de produção da União Soviética faz com que

⁹ É importante pontuar que esta acusação veio a partir das várias intimações recebidas por Makarenko pelo Departamento de Educação da Ucrânia. A justificativa para as apreensões era o recebimento de denúncias da existência de trabalhos forçados na Colônia Gorki. Em uma das ocasiões, um grupo de estudantes foi soltá-lo na delegacia. Para além dos feitos de Makarenko para com a educação soviética, ele, por si só, é uma figura contraditória no que diz respeito ao trato com os alunos da Colônia Gorki, só podendo ser compreendido por meio da análise das condições materiais e do público-alvo atendido pela colônia.

compreendamos que naquele estágio de sociedade alguns elementos burgueses deveriam fazer parte da vivência do povo.

A própria ausência de experiências progressistas no início do século XIX proporcionaram a influência da pedagogia burguesa dentro dos processos educacionais e a experiência de Makarenko não estava separada/isolada de um contexto no qual predominavam a guerra e a formação do exército da classe trabalhadora, justificando, por sua vez, o fato de que sua educação adquiria traços do militarismo e da subordinação. No entanto, enquanto na pedagogia burguesa a subordinação se dá em forma de exploração de uma classe sobre a outra, no regime soviético a subordinação se dava mediante os interesses da coletividade, lançando as bases de uma educação e gestão democráticas.

Partindo disso, cabe destacar a relação dialética existente entre indivíduo e coletividade. Esses pares dialéticos se inter cruzam na práxis político-educativa do educador ucraniano, pois a práxis coletiva era a base da formação do sujeito. Ao defender que os estudantes fossem capazes de gerir seus próprios recursos, defendia que a destinação deles deveria ser decidida coletivamente pela assembleia. Levando em consideração o entendimento de que tudo era deles e para eles, não podemos considerar que havia ali, especificamente na Colônia Gorki, um processo de coletivização forçada, uma vez que os alicerces de uma coletividade sólida estavam sendo gestados na práxis cotidiana, no processo de ebulição social e nas contradições da agonia de viver no interstício entre o Velho e o Novo Mundo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. A. Notas sobre a educação na obra de Lênin. **Revista Histedbr**, Campinas, v. 11, n. 41, p. 210-224, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639905>. Acesso em: 30 mar. 2015.
- BARATA-MOURA, J. Das ontologias da práxis a uma radicação ontológica da prática. *In*: OLIVEIRA SILVA, C. J. C. (org.). **Práxis**: Seminário Ibérico de Filosofia. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2000. p. 13-32.
- CHILDE, G. **A evolução cultural do homem**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.
- FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando um conceito. *In*: PISTRAC, M. M. (org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 7-108.
- FRESU, G. **Lênin – Leitor de Marx**: dialética e determinismo na história do movimento operário. São Paulo: Maurício Grabois, 2016.

A práxis coletiva em Makarenko - *Iziane Silvestre Nobre*

- GOMES, O. **Lenin e a Revolução Russa**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRAUSZ, T. **Reconstruindo Lenin: uma biografia intelectual**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- LUJEMANN, C. S. **Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MAKARENKO, A. **Poema pedagógico**. São Paulo: 34, 2005.
- MAKARENKO, A. **Problemas da educação escolar soviética**. Lisboa: Seara Nova, 1978.
- MARX, K. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 27-29.
- OYAMA, E. R. **Lênin, educação e revolução na República dos Sovietes**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.
- ROCHA, A.; LOMBARDI, C. Escola Comuna P. N. Lepeshinskiy e Colônia Gorki: contribuições teóricas-metodológicas fundamentais para a compreensão da educação soviética. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/pdfs/6.05.pdf. Acesso em: 8 mar. 2020.
- RODRÍGUEZ, M. V. Notas de uma pedagogia da práxis... a experiência pedagógica de Makarenko. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 17, p. 119-132, 2004. Disponível em: <https://pdfcookie.com/documents/notas-de-uma-pedagogia-da-praxis-a-experiencia-pedagogica-de-makarenko-z52ek3dkqx28>. Acesso em: 31 maio 2021.
- SOUSA JUNIOR, J. O princípio educativo da práxis: atualizando o debate teórico da relação trabalho e educação. *In*: BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (org.). **Realidades da educação profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2015. p. 65-84.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Submetido em 06 de abril de 2021

Aceito em 21 de janeiro de 2022

Publicado em 04 de abril de 2022

