

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**TRABALHO E EDUCAÇÃO EM MAKARENKO: ENTRE A
NECESSIDADE DE PROFISSIONALIZAÇÃO E UMA EDUCAÇÃO
INTEGRAL**

CEZAR RICARDO DE FREITAS

**MARINGÁ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**TRABALHO E EDUCAÇÃO EM MAKARENKO: ENTRE A NECESSIDADE
DE PROFISSIONALIZAÇÃO E UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Trabalho apresentado por CEZAR RICARDO DE FREITAS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas e Gestão em Educação

Orientadora:
Prof^ª. Dra. ÂNGELA MARA DE BARROS LARA

MARINGÁ
2021

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

F866t

Freitas, Cezar Ricardo de

Trabalho e educação em Makarenko : entre a necessidade de profissionalização e uma educação integral / Cezar Ricardo de Freitas. -- Maringá, PR, 2021.
218 f.tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Mara de Barros Lara.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Makarenko, Anton Semionovich, 1888 - 1939. 2. Educação - União Soviética . 3. Educação integral. 4. Pedagogia socialista - História. 5. Educação e trabalho. I. Lara, Ângela Mara de Barros , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.92

CEZAR RICARDO DE FREITAS

**TRABALHO E EDUCAÇÃO EM MAKARENKO: ENTRE A
NECESSIDADE DE PROFISSIONALIZAÇÃO E UMA EDUCAÇÃO
INTEGRAL**

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Dra. ÂNGELA MARA DE BARROS LARA
(ORIENTADORA) - UEM

Profª. Dra. APARECIDA FAVORETO
UNIOESTE – Cascavel

Prof. Dr. DOMINGOS LEITE LIMA FILHO
UTFPR – Curitiba

Profª. Dra. ELIANA CLAUDIA NAVARRO KOEPEL
UEM

Profª. Dra. TELMA ADRIANA PACÍFICO MARTINELLI
UEM

Profª Dra. MARIA NILVANE FERNANDES
UFAM (Suplente)

Profª Dra. VÂNIA DE FÁTIMA MATIAS DE SOUZA
UEM (Suplente)

Maringá, 11 de março de 2021

AGRADECIMENTOS

“Pesquisar é sempre um trabalho coletivo.” Essa é uma afirmação normalmente utilizada na perspectiva metodológica, expressando que o diálogo com outras pesquisas amplia nossos conhecimentos. Uma dimensão implícita nessa frase é a necessidade do apoio pessoal e profissional de outras pessoas para que nosso trabalho ocorra. Sou muito grato pelas pessoas que me ajudaram nessa caminhada:

À minha orientadora, Dra. Ângela Mara de Barros Lara, pela confiança e acolhida na Universidade Estadual de Maringá, lidando pacientemente com meus limites, compartilhando conhecimentos e oferecendo um ótimo exemplo de profissional. A gentileza e cuidado com todos que estão a sua volta foi realmente uma inspiração.

Aos membros da banca de qualificação, Dra. Aparecida Favoreto, Dr. Domingos Leite Lima Filho, Dra. Eliana Claudia Navarro Koepsel e Dra. Telma Adriana Pacífico Martineli, agradeço pelas contribuições que ajudaram a construir este trabalho.

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Câmpus Toledo, por oferecer condições objetivas para que minha qualificação fosse alcançada.

Aos amigos que souberam tornar “mais suave” o caminho até aqui: Elvis e Sandreana.

Aos meus filhos, Ricardo, Mateus, Nicolás e Lucas, agradeço por terem suportado a minha ausência durante esse período.

Em especial, agradeço à minha esposa, Janaina, sem a qual jamais teria enfrentado essa caminhada. Muitas vezes, sobrecarregou-se de tarefas para que pudesse dedicar-me à pesquisa. Aguentou por vários momentos o meu humor instável e a minha falta de paciência. Soube encontrar palavras de motivação quando o cansaço ou falta de confiança ameaçavam.

Shevek aprendera algo sobre sua própria vontade nos últimos quatro anos. Na frustração da sua vontade, aprendera qual era a sua força. Nenhum imperativo social ou ético igualava-se à sua força. Nem mesmo a fome conseguia reprimi-la. Quanto menos ele tinha, mais absoluta se tornava a sua necessidade de ser. [...]

Quando você evita o sofrimento, evita também a chance de alegria [...]

A plenitude, pensou Shevek, é uma função do tempo. A busca pelo prazer é circular, repetitiva, atemporal. [...] Quando se chega ao fim, começa-se tudo de novo. Não há uma viagem e um retorno, mas um ciclo fechado, um quarto trancado, uma cela.

Fora do quarto trancado está a paisagem do tempo, na qual o espírito pode, com sorte e coragem, construir as estradas e cidades de fidelidade, frágeis, transitórias e improváveis: uma paisagem habitável para seres humanos.

Ursula K. Le Guin.
Os despossuídos

FREITAS, Cezar Ricardo de. **TRABALHO E EDUCAÇÃO EM MAKARENKO: ENTRE A NECESSIDADE DE PROFISSIONALIZAÇÃO E UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL.** Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Ângela Mara de Barros Lara. Maringá, 2021.

RESUMO

A pesquisa apresentada tem o objetivo de analisar a relação entre trabalho e educação em Anton Semionovich Makarenko (1888-1939), como o autor enfrentou as demandas por profissionalização colocada na sociedade e desenvolveu uma perspectiva de educação integral. Sua pedagogia é produto das experiências na Colônia Gorki (1920-1928) e na Comuna Dzerjinski (1927-1935), desenvolvidas na União Soviética revolucionária das décadas de 1920 e 1930. Ambas as instituições vinculavam trabalho e educação em regime de internato. A colônia assentava-se sobre o trabalho agrícola e a pecuária, enquanto a comuna voltava-se para oficinas até 1930 e para o trabalho fabril a partir de 1931. A pesquisa é de cunho bibliográfico e para dar conta do objetivo, analisamos a Nova Política Econômica - NEP (1921-1928) e o Primeiro e Segundo Plano Quinquenal (1928-1932 e 1933-1937, respectivamente, como estratégias utilizadas pelo Estado Soviético para construir o socialismo, ao mesmo tempo que buscava superar as consequências da contrarrevolução e Guerra Civil. A análise demonstrou que essas políticas foram além de estratégias econômicas, mas fundamentaram-se também em ações de formação cultural e educacional; visavam desenvolver as forças produtivas juntamente à força de trabalho objetiva e subjetivamente, embora com particularidades. A produção teórica de Makarenko, inserida no movimento literário conhecido como Realismo Socialista também contribuiu para isso. A tese demonstrada é que a apropriação da produção é um elemento central da concepção de educação integral de Makarenko. Ao incorporar o elemento do trabalho, o autor não o faz apenas como atividade contextualizada, espaço de desenvolvimento de habilidades ou de apropriação de conhecimentos. É o trabalho produtivo como atividade econômica que, apropriado pelos sujeitos, tensiona para a emancipação, uma dimensão pedagógica da economia. A hipótese inicial de trabalho era que o trabalho agrícola na Colônia Gorki teria mais elementos de uma educação integral, quando comparado ao trabalho industrial da Comuna Dzerjinski. Essa hipótese não se confirmou e identificamos que a concepção de educação integral encontra elementos de continuidade em Dzerjinski. Não era o tipo de atividade (agrícola ou industrial) que foi determinante para a mudança na relação entre trabalho e educação; a diferença também não estava na distinção entre autosserviço e trabalho produtivo. A questão fundamental era como esse trabalho foi apropriado, controlado pelos educandos. A dimensão educativa do trabalho foi o seu papel econômico, a sua inserção como atividade produtora de riqueza que era apropriada coletivamente.

Palavras-chave: Trabalho e Educação; Educação Soviética; Educação Integral; Makarenko.

FREITAS, Cezar Ricardo de. **WORK AND EDUCATION IN MAKARENKO: BETWEEN THE NEED FOR PROFESSIONALIZATION AND INTEGRAL EDUCATION.** 220 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Prof^a. Dr^a. Ângela Mara de Barros Lara. Maringá, 2021.

The present study aims to analyze the relationship between work and education in Anton Semionovich Makarenko (1888-1939) how the author faced the demands for professionalization placed in society and developed a perspective of integral education. His pedagogy is the product of the experiences in the Gorki Colony (1920-1928) and the Commune Dzerjinski (1927-1935), developed in the revolutionary Soviet Union of the 1920s and 1930s. Both institutions linked school work and education in the boarding system. The colony was based on agricultural and livestock work, while the commune turned to workshops until 1930 and to factory work from 1931. The research is bibliographic in nature and to account for the objective, we analyzed the New Economy Policy- NEP (1921-1928) and the First and Second Five-Year Plans (1928-1932 and 1933-1937, respectively, as strategies used by the Soviet State to build socialism, while seeking to overcome the consequences of the counter-revolution and Civil War. The analysis showed that these policies went beyond economic strategies, but were also based on cultural and educational training actions; they aimed to develop the productive forces together with the labor force objectively and subjectively, although with particularities. Makarenko's theoretical production, part of the literary movement known as Socialist Realism, also contributed to this. The thesis demonstrated is that the appropriation of production is a central element of Makarenko's conception of integral education. When incorporating the elements of the work, the author does not only do it as a contextualized activity, a space for the development of skills, or the appropriation of knowledge. It is productive work as an economic activity that, appropriated by the subjects, tensions towards emancipation, a pedagogical dimension of the economy. The initial working hypothesis was that agricultural work in Colony Gorki would have more elements of integral education when compared to the industrial work of Comunne Dzerjinski. This hypothesis was not confirmed and we identified that the concept of integral education finds elements of continuity in Dzerjinski. It was not the type of activity (agricultural or industrial) that was decisive for the change in the relationship between work and education; the difference was also not in the distinction between self-service and productive work. The fundamental question was how this work was appropriated, controlled by the students. The educational dimension of the work was its economic role, its insertion as a wealth-producing activity that was appropriated collectively.

Keywords: Work and Education; Soviet education; Integral Education; Makarenko.

LISTA DE SIGLAS

AGITROP – Departamento de Agitação e Propaganda

CC do PCR - Comitê Central do Partido Comunista da Rússia

FD-I: “Félix Dzerjinski 1”, furadeira elétrica construída pela Comuna Dzerjinski

FED: “Félix Edmundovich Dzerjinski”, máquina fotográfica portátil nomeada em homenagem ao fundador da Tcheka.

FZU: (*Fabrichno-Zavodskoe Uchilishche*) Escolas fabris

GUS: (*Gosudarstvennyi Uchenyi Sovet*) Conselho Científico Estatal

GPU: (*Gossudártsvenoe Politítcheskoe Upravlénie*) – Direção Política Estatal, sucessora da Tcheka.

OGPU: (*Obedinénnoe Gossudártsvenoe Politítcheskoe Upravlénie*) Direção Política Estatal Unificada, sucessora da GPU.

SOVNARKOM: (*Sovet Narodnykh Komissarov*) Conselho dos Comissários do Povo

KGB: (Komitet Gosudarstvennoy Bezopasnosti) Comitê de segurança do Estado.

KOLKOZ: (*Kollektivnoe Khozyáistvo*) Estabelecimento ou unidade de produção coletiva.

KONSOMOL: (*Kommunisticheskiy Soyuz Molodyozhi*) União da Juventude Comunista

NARCOMPROS: (*Narodni Commissariat Prosvechenia*) – Comissariado do Povo para Instrução.

NEP: Nova Política Econômica

NKVD: (*Narodniy Commissariat Vnutrennikh Del*) Comissariado do Povo dos Assuntos Internos da URSS

PROLETKULT: (*Proletarskaya Kultura*) Movimento de Cultura Proletária

RABFAKS (*Rabochiy Fakulte*) Faculdade Operária

RKSM: (*Russkiy Kommunisticheskiy Soyuz Molodyozhi*) União Russa da Juventude Comunista (depois de 1922, Komsomol)

RSFSR: República Soviética Federativa Socialista da Rússia

TCHEKA: (*Tchrezvychaynaya Komissiya*) Comitê de Emergência, polícia secreta soviética, ou “Comissão de Emergência de Toda a Rússia para o Combate à Contra-Revolução e a Sabotagem”

URSS: União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

VTSIK: (*Vserossiiski Tsentral'nyi ispolnitel'nyi komitet*) Comitê Executivo Central dos Sovietes de Toda a Rússia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PEDAGOGO UCRANIANO E O CONTEXTO DAS TRANSFORMAÇÕES REVOLUCIONÁRIAS NA RÚSSIA: DA CRISE DO IMPÉRIO TZARISTA AO DESENVOLVIMENTO DA NEP E DOS PLANOS QUINQUENAIS.....	27
2.1. A VIDA E A FORMAÇÃO DE MAKARENKO: DA INFÂNCIA NO IMPÉRIO TZARISTA À MATURIDADE NO PERÍODO REVOLUCIONÁRIO.....	27
2.2. A NOVA POLÍTICA ECONÔMICA E OS PLANOS QUINQUENAIS: ENTRE A SOBREVIVÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DO SOCIALISMO, AS NECESSIDADES DE DESENVOLVIMENTO E INDUSTRIALIZAÇÃO.....	39
2.3. A PROPAGANDA ESTATAL E O REALISMO SOCIALISTA: SITUANDO A PRODUÇÃO DE MAKARENKO.....	58
3. AS AÇÕES E OS DEBATES SOBRE A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DURANTE A NEP E OS PLANOS QUINQUENAIS.....	68
3.1. PARA ONDE SEGUIR? TRABALHO E EDUCAÇÃO A PARTIR DO ENSINO TECNOLÓGICO EM KARL MARX E FRIEDRICH ENGELS: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	68
3.2. COMO SEGUIR? CONSTRUÇÃO E DIVERGÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SOVIÉTICA.....	78
3.3. ONDE CHEGOU? AVANÇOS QUANTITATIVOS NA EDUCAÇÃO SOVIÉTICA.....	90
4. TRABALHO E EDUCAÇÃO NA COLÔNIA GORKI: SUPERANDO O FETICHISMO ÉTICO E CONSTRUINDO UMA DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA ECONOMIA.....	98
4.1. TRABALHO, DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA PERSPECTIVA.....	107
4.2. O DESTACAMENTO COMO MEIO EDUCATIVO E ORGANIZADOR DA PRODUÇÃO.....	112
4.3. A RELAÇÃO ENTRE INSTRUÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO EM MAKARENKO: CULTURA, MODERNIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO.....	125
5. TRABALHO E EDUCAÇÃO NA COMUNA DZERJINSKI: MAKARENKO E AS MUDANÇAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL SOVIÉTICA.....	142
5.1. A DISPUTA DA TCHEKA PELOS <i>BESPRIZORNIKI</i> E A RELAÇÃO COM MAKARENKO: DESLUMBRAMENTO E CONFLITOS EM DZERJINSKI.....	164
5.2. DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, TRABALHO E EDUCAÇÃO NA COMUNA DZERJINSKI.....	175
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS:.....	201

1. INTRODUÇÃO

Analizamos nessa pesquisa a relação entre trabalho e educação e as demandas por profissionalização da sociedade em Anton Semionovich Makarenko (1888-1939) a partir de sua experiência pedagógica na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjinski, desenvolvidas na União Soviética revolucionária das décadas de 1920 e 1930. A intenção foi buscar elementos que evidenciem como as experiências educacionais de Makarenko se vincularam às necessidades de desenvolvimento econômico e profissionalização da força de trabalho, presentes na sociedade da época, ao mesmo tempo que sinalizaram para o desenvolvimento de uma educação integral.

A tese que demonstramos é que a apropriação da produção é um elemento central da concepção de educação integral de Makarenko. Ao incorporar o elemento do trabalho, o autor não o faz apenas como atividade contextualizada, espaço de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos técnicos ou humanos. A forma de trabalho produtivo que tensiona para a emancipação dos sujeitos, expressa-se numa dimensão coletiva ampla, como atividade econômica. Para isso, Makarenko desenvolve com seus educandos, um sentimento que não se generalizou na sociedade soviética: o sentimento de participar de um trabalho menos alienante¹, uma vez que os resultados do trabalho eram apropriados de forma direta pelos educandos. A formação profissional, aparece como uma questão secundária na Colônia Gorki, e vai tornando-se central na Comuna Dzerjinski. Essa mudança expressa em parte, as alterações da política econômica soviética da década de 1930, mas principalmente, é resultado de uma outra relação dos educandos com a produção.

As instituições educacionais dirigidas pelo autor eram destinadas à recuperação de menores, funcionando em regime de internato, onde os educandos tinham atividades de trabalho, estudo e lazer. Inserem-se num contexto particular, no momento em que intencionava-se a construção de uma sociedade voltada para o

¹ O conceito de alienação é denso na teoria marxista, com diferentes desdobramentos para a análise da sociedade. Tomamos, aqui, o sentido de não-pertencimento, uma ação pela qual um indivíduo ou grupo tornam-se alheios, estranhos, aos resultados de sua própria atividade. (BOTTOMORE, 2001).

pleno desenvolvimento do ser humano, o socialismo, ocorrido na Rússia, no início do século XX, com a Revolução de Outubro de 1917. Os problemas sociais e econômicos presentes desde o final do século XIX no Império Tzarista levaram a uma série de revoltas populares e greves. Essas condições aliadas à crescente organização dos trabalhadores levaram à Revolução de Outubro de 1917 (HOBSBAWM, 1995).

Como todo processo revolucionário, esse momento é bastante complexo, tendo em vista também o atraso econômico e industrial que a Rússia se encontrava, um estágio semifeudal. Era preciso enfrentar diferentes contradições em variadas instâncias: organização e funcionamento do Estado numa nova perspectiva; enfrentar os movimentos contrarrevolucionários e as consequências desse processo (destruição de forças produtivas, morte de milhares de pessoas, fome, entre outras questões); organizar a sociedade a partir de novos valores; promover o desenvolvimento econômico e modernização do país, inclusive como condição de tornar o socialismo possível. A educação (que também ambicionava uma nova perspectiva) é atravessada por todas essas determinações e, a análise das estratégias adotadas por Makarenko, precisavam ser situadas nelas.

Outra questão central que orientou a pesquisa é: quais as especificidades do trabalho educativo adotado em cada uma das instituições? A **hipótese inicial de trabalho** era que a Colônia Gorki, por se envolver com o trabalho agrícola teve mais elementos de uma educação integral, quando comparada à Comuna Dzerjinski, com o trabalho técnico, com perspectiva industrial. O desenvolvimento da pesquisa mostrou que não é o tipo de trabalho, agrícola ou industrial, que determinou o aspecto emancipatório da educação, mas a forma como os educandos se relacionava com a apropriação da produção. São questionamentos respondidos a partir dos desafios enfrentados pela Rússia no período de transição revolucionária: diante das suas condições objetivas e a perspectiva de construção de uma nova sociedade, quais foram as realizações possíveis.

Luiz Carlos de Freitas (2009) aponta que a partir de 1925 o Partido Comunista anunciou a realização da industrialização socialista como a principal tarefa da União Soviética. Ao analisar a produção pedagógica de outros autores russos, afirma que “[...] a educação soviética não teve o tempo suficiente para desenvolver as propostas alternativas que estavam sendo gestadas, em função da pressão por quadros técnicos vinda do desenvolvimento econômico” (FREITAS, 2009, p. 70). Na

obra citada, analisa especificamente as elaborações educacionais de Moisés Pistrak (1888-1937), ressalta que é preciso recuperar as elaborações pedagógicas do período compreendido entre 1917-1931, nominado como “o período mais criativo da Revolução” (FREITAS, 2009, p. 17). Depois dessa fase, segundo o autor, não há “uma linha contínua de ‘progresso e desenvolvimento’ na história da educação na União Soviética” (FREITAS, 2009, p. 12). Em 1931 ocorreu a primeira reforma educacional pós-1917, e de acordo com o autor anteriormente citado, somente a partir daí Makarenko começa a se destacar. Desta forma o autor não coloca Makarenko dentro da análise dessa fase “criativa”, mesmo afirmando que os trabalhos dele iniciaram-se antes de 1931.

Dois elementos que contribuíram para essa reforma de 1931 foram discutidos também nesta pesquisa: o período da Nova Política Econômica – NEP (1921-1928) e os Planos Quinquenais (1929-1941). São dois momentos diferentes do processo de implantação do Capitalismo de Estado, termo usado por Lênin (HOBSBAWM, 1995), e que tentaram recuperar a União Soviética da destruição do período contrarrevolucionário/ Guerra Civil (1918-1920), e desenvolver a indústria na URSS. Foi um período crucial para o processo de desenvolvimento da maior experiência socialista da História e, ao mesmo tempo, resultou no chamado “socialismo de um só país” reinante durante o stalinismo² e que trouxe as mais variadas críticas, inclusive no interior do marxismo³.

Entre essas críticas, estão aquelas relacionadas às mudanças ocorridas na educação a partir dessa industrialização:

A partir do momento em que os mecanismos da produção e uma ordem relativa (na base da coexistência de modos de produção) são estabelecidos, com a virada da nova política econômica (1921), a pedagogia mística do trabalho e as experiências anti-autoritárias aparecerão como aquilo que foram: tentativas piloto sem impacto real

² Em referência a Joseph (ou Iosef) Vissarionovich Djughashvili (1879-1953), que em 1912, adotou o nome Stálin - “homem de aço”. Stálin foi eleito Secretário-Geral do Partido Comunista em 1922. Após a morte de Lênin, assume a liderança da União Soviética e introduz a sua tese de “socialismo num só país”. Tem início uma ação repressiva às vertentes divergentes no interior do partido e na sociedade. De acordo com Conceição (2007), Stálin não foi o único criador do stalinismo, ou do conjunto de práticas que expressam uma política que, apesar dos avanços econômicos e sociais, apresentou muitos problemas referentes aos direitos de difusão de informações e de expressão crítica. O stalinismo se autodeterminou como o verdadeiro intérprete do materialismo histórico e tudo mais era “desvio”, “dissidência”, “idealismo”, etc. (CONCEIÇÃO, 2007. p. 269).

³ Há um extenso debate no interior do marxismo que envolve discussões sobre a concepção de Revolução, do papel do partido, sobre a função do Estado numa sociedade de transição, entre outras questões.

sobre as relações sociais. Enquanto não se podia propriamente falar de processos de escolarização, podia deixar-se toda a espécie de inovadores e de teóricos mais ou menos obscuros aplicarem as suas fantasias numa escala reduzida. Quando a produção reclama de novos técnicos e engenheiros, o aparelho de formação não é mais um brinquedo inofensivo, e faz-se senti-lo bem aos que querem continuar a sonhar de olhos abertos no reino da Utopia. Kalaschnikov, autor em 1928 de um clássico: Sociologia da Educação, escrevia a propósito da passagem para a época da 'estabilização' do ensino soviético: 'O romantismo dos primeiros anos foi canalizado para o campo das realizações práticas' (LINDENBERG, 1977, p. 267).

As experiências pedagógicas de Makarenko têm o diferencial de terem ocorrido a partir de período revolucionário e se estenderam até boa parte de período de industrialização, compreendidos pela NEP e os Planos Quinquenais. A Colônia Gorki foi conduzida por Makarenko entre 1920 e 1928; já a Comuna Dzerjinski foi de 1927 a 1935. Dessa forma, uma das questões investigadas foi de que forma a pressão do processo de industrialização interferiu na educação desenvolvida por Makarenko, ou como ele "absorveu" essas duas políticas de Estado.

É fundamental, portanto, compreender as contradições da experiência do socialismo soviético, identificando seus limites e problemas, mas também buscando os elementos onde os bolcheviques⁴ avançaram. A obra de Makarenko ressalta justamente este segundo aspecto, é apontada como um diferencial no campo educacional e, que, portanto, precisava ser mais bem explorada.

Analisamos como ocorria a relação entre trabalho, educação e demandas por profissionalização em cada uma das experiências educacionais de Makarenko, Gorki e Dzerjinski, envolvidas no trabalho agrícola e industrial, respectivamente. Acreditamos que há especificidades sobre a pedagogia de Makarenko, ainda não reveladas pela literatura da área.

Do ponto de vista metodológico, em nossa pesquisa fizemos inicialmente uma revisão da literatura educacional da Rússia revolucionária, não apenas como um formalismo, mas como um aspecto essencial na construção de novas interpretações de nosso objeto de pesquisa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002). Entendemos como importante a pesquisa bibliográfica, desde que não se produza

⁴ O bolchevismo é a prática ou o movimento em favor da revolução socialista. Surge no 2º Congresso do Partido Social-Democrata dos Trabalhadores Russos, em 1903, designava a maioria em contraposição a minoria – mencheviques. Em 1917, na VII Conferência do Partido, a expressão bolchevique apareceu oficialmente como nome da organização: Partido Social-Democrata dos Trabalhadores Russos – Bolcheviques (FREITAS, 2009b).

uma pesquisa apenas reiterativa. Para isso é preciso buscar “um tratamento teórico mais denso”, buscando os autores mais significativos (SANFELICE, 2004, p. 99).

Ragazzini (2001) afirma que o valor de uma fonte de pesquisa, bem como, a quantidade necessária, são determinados pelo problema de pesquisa. Diante disso, nosso problema de pesquisa necessitou de duas modalidades de fontes: aquelas que expressam as elaborações de Makarenko; e, outras que expressam as orientações do Estado Soviético sobre a relação entre educação e demandas por profissionalização. Em ambas as modalidades, fizemos uma análise das fontes levantadas numa perspectiva histórica, tentando estabelecer relações dos documentos com a forma como a sociedade estava organizada.

Como toda pesquisa, acreditamos que a análise do objeto é atravessada pelo posicionamento político do pesquisador. A escolha do objeto de pesquisa já revela isso, de certa forma. Porém, mesmo no campo daqueles que se colocam como favoráveis à construção de uma sociedade mais igualitária, os marxistas, há grandes divergências de análise do fenômeno soviético. Hobsbawm (1997) afirma que

[...] levará muito tempo até que as paixões daqueles que escrevem a história da URSS se reduzam à temperatura morna daqueles que hoje escrevem a história da Reforma Protestante [...] Mesmo do lado de fora, a maioria de nós ainda é emocionalmente muito próxima e parcial para considerar a Guerra Fria entre capitalismo e comunismo — uma vez que os dois sistemas jamais combateram um contra o outro no campo de batalha — com os mesmos olhos com que consideramos a Guerra dos Trinta Anos. [...] **Nossa avaliação de todo o fenômeno soviético continua provisória** (HOBSBAWM, 1997, 219- 220. Sem negrito no original).

As críticas apresentadas anteriormente sobre a educação soviética revelam um pouco essa problemática. Cabe-nos, enquanto pesquisador em busca de um conhecimento objetivo (diferente de conhecimento absoluto⁵), entender as experiências educacionais como resultado dos embates sociais que se travam na sociedade soviética, tanto nacional, quanto internacionalmente. Entendemos que a relação do pesquisador com as fontes é uma das bases fundamentais da pesquisa,

⁵ Entendemos conhecimento objetivo, aquele construído a partir da análise da realidade, que tem evidências, na prática social dos homens: “A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva [*gegenständliche Wahrheit*] não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na prática que o homem tem de provar a verdade (MARX, As Teses *ad Feuerbach*, 1845, in: MARX; ENGELS, 2007, p. 537). O conhecimento objetivo é datado, construído historicamente em determinadas condições e pode ser superado, ampliado. Diferentemente, o conhecimento absoluto seria um conhecimento inquestionável e universal, como um *dogma*.”

desde que, não entenda essa relação na absoluta dicotomia: ou a objetividade da fonte ou a subjetividade do pesquisador (RAGAZZINI, 2001).

É preciso ter clareza das múltiplas temporalidades inscritas no trabalho do pesquisador:

A primeira [temporalidade] está no tempo de produção das fontes primárias, das marcas originais de sua determinação histórica. A segunda está impressa nas fontes secundárias cujas interpretações são produzidas em seu tempo sobre o tempo das fontes primárias que analisa. A terceira é a do pesquisador que, vivendo num dado momento, relaciona-se com o tempo das fontes e o tempo das análises que sobre elas se produziram. Envolvido nessa tríplice temporalidade, o conhecimento produzido pelo pesquisador em seu tempo será mediado pela análise da produção “do” período e “sobre” o período (EVANGELISTA, 2009, p. 06).

Entender tanto as fontes como o pesquisador nessa tríplice temporalidade, nos ajudaria a diminuir o problema apresentado acima por Hobsbawm. Nossa perspectiva é de entender o regime soviético, como o “socialismo real”, possível dentro daquelas condições históricas e, que, pelo menos na primeira década pós-1917, a Rússia viveu um processo revolucionário. Há diferentes interpretações e conotações sobre “socialismo real”. O conceito pode sugerir que há “[...] outros e melhores tipos de socialismo, mas esse era o único que funcionava de fato” (HOBBSAWM, 1995, p. 364). O uso do termo pode ser também como algo pejorativo, sinônimo de anticomunismo ou crítica ao stalinismo. Do ponto de vista político e econômico, em nossa pesquisa de mestrado (FREITAS, 2009b), apontamos as seguintes características do socialismo real: desenvolvimento industrial acelerado; altíssimas taxas de acumulação; ênfase na indústria pesada; preocupação com o aumento da produtividade; coletivização forçada da agricultura e planejamento econômico centralizado; além de um Estado centralizado e poderoso.

Essas características somente podem ser entendidas a partir do contexto soviético: a “herança” de período czarista (atraso econômico/industrial, diversidade étnica e crise social); a fase do capitalismo mundial (imperialismo, guerras mundiais, nazi-fascismo); e os “inimigos externos” (tanto a guerra contrarrevolucionária apoiada por potências capitalistas, quanto à oposição “interna”, exemplificada pelo embate com Trotsky⁶). Diante desses pressupostos, utilizamos o termo socialismo

⁶ Leon Trotsky (1879-1940) foi uma figura importante na Revolução Russa. Teve papel decisivo liderando o Exército Vermelho na Guerra Civil contrarrevolucionária que se seguiu. Virou uma figura polêmica, principalmente pela oposição à Stálin, criticando os rumos políticos da República Soviética. Criou a IV Internacional Comunista, para opor-se a Terceira Internacional, controlada

real, também para nos referirmos às transformações econômicas, políticas e sociais que a União Soviética conseguiu fazer, partindo da difícil realidade enfrentada, mas tendo um pressuposto teórico como horizonte a ser perseguido.

As produções de Makarenko e sobre ele, são produto deste momento, assim como, as análises realizadas sobre o período revolucionário, tanto aquelas que a ressaltaram, quanto as que apontaram os seus erros. Há uma grande dificuldade com o nível de confiança nas informações das publicações e traduções, boa parte produzida pelo estado Soviético, dentro desse contexto de enfrentamento do socialismo real. De acordo com Rose Edwards (1991), após a morte de Makarenko na década de 1940, tem início um processo de torná-lo um “herói” e fundador da educação soviética, por meio de um conjunto de ações, eventos e publicações educacionais a pedido do Comitê Central do Partido Comunista. A mesma autora afirma que comentários críticos à União Soviética presentes em sua obra foram retirados ou “suavizados”.

Até a década de 1920, seus escritos eram geralmente publicados por ele e tinham pouca circulação no país. Na década de 1930, a publicação do Poema Pedagógico, considerada a obra mais importante, somente foi possível devido ao apoio de Máximo Gorki. Essa aproximação levou-o à vinculação ao movimento do Realismo Socialista, que também interfere na leitura que precisamos fazer de sua obra, como veremos nesta pesquisa.

Acrescenta-se o fato de que, entre 1950 e 1952, a Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética publicou

“Obras Escolhidas em Sete Volumes”, conhecida como *Academy Edition* e frequentemente citada [...]. Esta edição foi ampliada e republicada em 1957-1958, para incluir cartas e palestras preservadas estenograficamente sobre diversos temas educacionais. Por muitos anos, a *Academy Edition* foi a coleção mais completa dos escritos de Makarenko, fornecendo a base para traduções dentro e fora da União Soviética e moldando a imagem dos estudiosos de Makarenko (EDWARDS, 1991, p. 05)¹.

A partir da *Academy Edition*, no ano de 1971, a obra do pedagogo ucraniano tinha 702 edições, publicadas em 59 idiomas e 34 países, excetuando as milhares de obras publicadas sobre ele. Ainda segundo a mesma autora, mudanças substanciais apareceram quando, a partir de 1968, ao analisar os arquivos soviéticos, pesquisadores do Centro de Pesquisa para Educação Comparada da

pela URSS.

Universidade Philipps, em Marburg, Alemanha, descobriram na *Academy Edition*, alterações dos manuscritos de Makarenko, acréscimos e excisões com mudanças substanciais de fato e conteúdo. “Os estudiosos de Marburg traçaram a origem de tais alterações em certos textos impressos na década de 1940, quando editores soviéticos tentaram apresentar Makarenko da maneira mais favorável possível” (EDWARDS, 1991, p.12)ⁱⁱ.

Este mesmo grupo de pesquisadores, conseguiu contato com um irmão mais novo, Vitalli Makarenko (1895-1983), que em suas memórias sobre o pedagogo, apresentou algumas contradições com a versão dos biógrafos soviéticos. De acordo com Edwards (1991), possivelmente pela carreira militar como oficial do Exército Branco⁷ durante a guerra contrarrevolucionária na Rússia, Vitalii Makarenko não foi mencionado na literatura soviética. Em 1970, pesquisadores de Marburg localizaram Vitalii em um asilo para idosos no sul da França. Seguiram-se treze anos de contato, oferecendo informações sobre a vida de Makarenko até 1919. A subjetividade familiar e possíveis “exageros de julgamento” do irmão precisam ser levados em conta⁸, porém é mais uma fonte para a análise da atuação de Makarenko.

A contribuição de Makarenko precisa ser analisada sem mitificá-la ou mistificá-la, tendo sempre presente as condições em que foi produzida. Ao analisar a obra *Conferências sobre Educação Infantil*, Rossi (1981) destaca que ela é permeada por uma “mística socialista” e um excesso de certeza que “[...] levando ao emocional, tende a elidir a possibilidade de discussão mais profunda e questionadora das próprias contradições a que não está imune.” (ROSSI, 1981, p. 13). Cabe, portanto, ao pesquisador, do ponto de vista metodológico, buscar os elementos de mediação entre essas diferentes informações e produzir um

⁷ Vitalli seguiu a carreira militar e em 1919: “[...] se juntou a Anton Ivanovich Denikin (1872-1947), líder militar czarista que comandava as forças anti-Bolcheviques (Branças) no sul da Rússia e na Ucrânia durante a guerra civil. Depois que Denikin foi derrotado pelo Exército Vermelho em 1920, ele foi sucedido pelo líder militar czarista Pyotr N. Wrangel (1878-1928). Em novembro de 1920, Vitalii, juntamente com os remanescentes do exército de Wrangel, foi evacuado para Constantinopla. Ele foi para a França em 1925, onde viveu até sua morte.” (EDWARDS, 1991, p. 57 – nota de rodapé)

⁸ Sobre o papel desse irmão na biografia de Makarenko, ver: RAKOVITCH, Jean. La jeunesse controversée de Makarenko: un espace propice à l'émergence du mythe? (A juventude controversa de Makarenko: um espaço propício ao surgimento do mito?) *Le Télémaque*, 2014/2, n.46, p. 177-189. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2014-2-page-177.htm> Acesso em 02 mar. 2020.

conhecimento relevante⁹. Isso evidenciaria que a produção do conhecimento vai além do entendimento da fonte, é preciso compreender os “projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história” (EVANGELISTA, 2009, p. 07).

É importante destacar ainda nessa apresentação, nossa relação com esse tema de pesquisa. O interesse por estudar Makarenko surge de um estudo anterior, ainda quando cursávamos uma especialização em História e Historiografia da Educação. Nossa preocupação naquele momento era compreender a educação em tempo integral¹⁰, o que nos levou a discutir o conceito de educação integral em Marx. Dessa pesquisa, surgiu o interesse de aprofundar as diferentes perspectivas de educação integral, trabalho este desenvolvido no Mestrado. Na ocasião, estudamos a relação entre as proposições do escolanovismo e a pedagogia socialista soviética, esta última expressa nos teóricos Lênin, Krupskaya, Pistrak e Makarenko (FREITAS, 2009b). Este estudo despertou-nos o interesse por aprofundar as análises em Makarenko.

Acreditamos que a análise da obra de Makarenko nos ajuda a compreender como esse pedagogo enfrentou a necessária relação entre desenvolvimento tecnológico e a formação do trabalhador, apontada por Marx, ainda no século XIX, na perspectiva de uma **formação integral**. No texto Instruções para os Delegados do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, ocorrido em 1866, Marx sintetiza essa concepção de Educação Integral em três elementos: Educação Intelectual interpretado como os elementos de cultura geral; Educação corporal, entendido como as atividades vinculadas ao corpo e à saúde; Educação tecnológica, ou os princípios técnicos e científicos envolvidos na produção (MARX; ENGELS, 1978).

Os desdobramentos da proposta de formação do trabalhador também nos fornecem elementos para dialogarmos com a discussão sempre atual envolvendo o Ensino Médio e constante dilema da educação profissional *versus* ensino

⁹ Entendemos conhecimento relevante não como uma questão pragmática ou utilitarista, mas como um conhecimento que ajuda na compreensão coletiva de um determinado objeto ou realidade.

¹⁰ FREITAS, Cezar Ricardo de; GALTER, Maria Inalva. Reflexões sobre a Educação em Tempo Integral no decorrer do século XX. **Revista Educere et Educare**. Vol. 2 nº 3 jan./jun. 2007. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/660/552> Acesso em 18 nov. 2019.

humanístico. Para além de uma análise dicotômica, cumpre discutirmos qual a relação entre a formação profissional e a formação humanística. Há um embate histórico presente nas políticas educacionais brasileiras, que produzem o dualismo do sistema educacional, entre educação profissional e educação geral, entre educação para os trabalhadores e educação para a burguesia, uma educação para dirigidos e outra para dirigentes.

Em relação ao referencial teórico, em uma avaliação das pesquisas produzidas nos últimos anos Alves-Mazzotti (2001) afirma que há uma pobreza teórico-metodológica nessas pesquisas, tornando-as pulverizadas, irrelevantes e com uma adesão acrítica a autores da “moda”, dando pouca atenção ao conhecimento acumulado na área. Segundo a autora, a utilização de um referencial teórico ajudaria a focalizar as questões a serem investigadas, evitando que o pesquisador “se perca em um emaranhado de informações das quais não conseguirá extrair qualquer significado” (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 43).

Temos em nossa pesquisa a preocupação com a utilização de um referencial teórico consistente, que nos ajude no desenvolvimento da questão proposta. Nosso problema de pesquisa origina-se, inclusive, no interior de um determinado referencial teórico, que se convencionou chamar de marxismo ou Materialismo Histórico Dialético, que vai além de ser apenas uma teoria, mas é uma postura diante a realidade. Ao tentar responder em que consiste esse Método, Frigotto (2000) afirma que, na verdade trata-se de um “tripé” de elementos indissociáveis: uma postura, um método de investigação e uma práxis. Esses elementos também estão num tríptico movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação. Em se tratando de um problema de pesquisa, cumpre buscar quais são as leis sociais e históricas, quais as forças reais que o constituem (FRIGOTTO, 2000).

Nosso objetivo foi compreender nosso problema de pesquisa, numa perspectiva que levasse em conta os pressupostos de análise desse método, ao mesmo tempo que apontasse como a nossa questão problema se desenvolveu dentro do Método (apresentando alguns elementos da discussão sobre a relação entre trabalho, educação e industrialização ou pressão por formação de quadros técnicos). Porém, colocamos isso apenas como um horizonte, algo a ser perseguido, pois entendemos que apreender o real nessa perspectiva é uma tarefa muito difícil, inclusive porque, não há um modelo para ser seguido rigidamente, pois iria contra a

própria ideia da dialética. No entanto, Cury (2000) aponta algumas categorias de conteúdo principais que podem nos guiar nessa análise e construção de novas categorias: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia. Segundo o autor

As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade. [...] As categorias, assim, só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos. [...] Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento no real e no pensamento. [...] As categorias pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideradas isoladamente, tornam-se abstratas. (CURY, 2000, p. 21-22)

Acrescenta-se também como categoria de conteúdo, **trabalho e educação**. Esta é entendida como contraditória, que expressa ao mesmo tempo necessidade materiais da sociedade do período, com forte influência ainda do capitalismo internacional, mas ao mesmo tempo indica possibilidades de construção do socialismo. Apenas nesta última frase, revelam-se vários elementos compreendidos/ estudados, levando em conta o princípio da totalidade. A pesquisa buscou identificar os diferentes níveis de mediação de um ou de outro aspecto: necessidades materiais e perspectivas socialistas, que compõem a totalidade sobre o objeto.

O trabalho é compreendido como uma atividade especificamente humana, intencional, planejada, que transforma a natureza e constrói o mundo humano:

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. [...] (MARX, 1988, p. 142.)

Ao alterar a natureza, o homem também se transforma, pois produz um conjunto de conhecimentos, de valores, enfim, um novo nível do mundo da cultura, pois “[...] Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento

do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte” (LEONTIEV, 1978,p. 265).

Nota-se a diferença que há entre trabalho e emprego (trabalho remunerado). Este último é uma expressão histórica daquele, mais amplo. A atividade educação, também humana, é mediada pela categoria trabalho. Se entendemos o trabalho como aquilo que nos define enquanto espécie, a forma como desenvolvemos o trabalho não é uma característica inata, mas é algo que precisa ser incorporado pelo indivíduo, precisa ser apreendido, inclusive para que as novas gerações consigam ampliar, desenvolver novas e mais eficientes formas de trabalho. Concordamos com a conceituação de Saviani (2005) de que a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens, ou seja, educação é a reprodução da humanidade nas novas gerações.

A indissociabilidade da educação da categoria trabalho, nos leva a conclusão que, as contradições da forma como se apresenta o trabalho numa determinada época ou organização social, tendem a se manifestar também na educação. Porém, não de forma direta ou determinista, mas dialeticamente, pois ambas as categorias sofrem determinações de outras instâncias e de diferentes formas. Por exemplo, as transformações no mundo produtivo, não são acompanhadas imediatamente por transformações na educação. Ao mesmo tempo, numa sociedade organizada por classes sociais com relação de poder diferenciadas, há também, diferentes concepções de educação em disputa. Por isso, umas das características desta pesquisa foi buscar quais são os fatores que exercem as determinações mais importantes para o fenômeno estudado. Não podemos esquecer que as categorias básicas apontam para um inter-relacionamento:

As categorias da contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia são mutuamente implicadas e de tal forma que a exposição e explicação de uma já é e exige a explicação e exposição das outras. [...] A categoria da contradição, para não se tornar cega, só se explicita pelo recurso a da totalidade. Essa, por sua vez, para se tornar vazia, necessita recuperar a da contradição em uma síntese mais abrangente. Consequentemente, exige a superação dos dualismos ou reducionismos. A categoria da totalidade, por sua vez, exige uma cadeia de mediações que articule o movimento histórico e os homens concretos. Semelhantemente as cadeias de mediações, numa totalidade concreta e contraditória (como é a sociedade capitalista), necessitam explicitar o que mediar. Nesse caso é

necessário o recurso a categoria da reprodução, porque o sistema vigente, ao tentar se reproduzir para se manter, reproduz as contradições dessa totalidade, reveladas em seus instrumentos e enlaces mediadores. E por fim, a manutenção desse mesmo sistema, especialmente no caso da educação, implica a busca de um consentimento coletivo por parte das classes. Daí o recurso a noção de hegemonia. Mas essa é uma noção dialetizada, e por isso mesmo ela não é compreensível sem a referência as contradições que a própria direção hegemônica busca atenuar (CURY, 2000, p. 15).

A essas categorias de conteúdo, somam-se outras categorias pedagógicas importantes deste trabalho, como por exemplo, **demandas por profissionalização**¹¹, entendida neste trabalho como as necessidades de formação educacional especializada da força de trabalho, manifestadas nas mais diferentes instâncias: nas políticas do Estado, nos discursos de lideranças intelectuais ou políticas e no anseio dos sujeitos da sociedade.

Outra categoria que emergiu da análise da obra de Makarenko, e que fundamenta nossa tese, é a **dimensão pedagógica da economia**. Essa categoria evidenciou-se articulada com os diferentes conceitos ou técnicas pedagógicas de Makarenko analisados (coletividade, destacamento, perspectiva, disciplina e estética), ao mesmo tempo que expressa elementos fundamentais compreensão de trabalho e educação do autor. O trabalho entendido na sua dimensão econômica, produtor da riqueza coletiva (que amplia a perspectiva da comuna e dos educandos), foi fundamental para desenvolver o sentimento de coletividade. Esta funcionava como unidade produtiva, onde os destacamentos organizavam, disciplinavam a organização da produção. A competição também foi uma estratégia econômica utilizada como técnica pedagógica.

A pesquisa que desenvolvemos apresenta a seguinte estrutura: primeiramente, analisamos os elementos principais da trajetória pessoal e profissional de Makarenko, situando-o dentro das transformações do antigo Império Russo até as primeiras décadas da União Soviética. Ainda na mesma seção, a Nova Política Econômica e os Planos Quinquenais são os objetos da discussão. O percurso foi de discutir essas políticas dentro da “herança” que os bolcheviques receberam do Império Tzarista, juntamente às consequências da contrarrevolução

¹¹ É importante destacar que “[...] não é possível identificar, de forma clara, uma elaboração categorial do marxismo em relação ao fenômeno das profissões. O que existe são investigações sobre o mundo do trabalho, e, dentro delas, a avaliação da questão das ocupações em sua forma concreta, não se colocando o profissionalismo como uma categoria típica do modo de produção capitalista, dotada de traços básicos, ao mesmo tempo que de expressões históricas variadas” (MARTINS, 2019, p. 47).

que o país enfrentou pós-1917. Nesse enfrentamento, destacamos como essas políticas foram além de decisões econômicas, mas estratégias culturais e educacionais de formação dos trabalhadores que o período necessitava. Essa discussão também suscitou a necessidade de analisar o Realismo Socialista e a ação formadora do Estado por meio da Propaganda, tendo em vista à vinculação de Makarenko a este movimento.

Na seção 3 discutimos as propostas educacionais de formação do trabalhador no período. Neste sentido, foi importante retomar alguns pressupostos da educação em Karl Marx e Friederich Engels. Esses fundamentos nortearam os debates e as divergências sobre as propostas de educação socialista, a partir da realidade soviética. Terminamos a seção, com a análise dos dados sobre a rede de ensino profissionalizante do período.

Na quarta seção, discutimos a concepção de trabalho e educação em Makarenko a partir da Colônia Gorki, na década de 1920. O objetivo foi, a partir das análises apresentadas na seção anterior, identificar como o autor enfrentou as determinações da sociedade soviética da época, principalmente da Nova Política Econômica. Este trabalho revelou-se bastante difícil, tendo em vista que não encontramos apontamentos diretos do autor em relação a essas políticas. O que demandou um esforço de interpretação a partir da compreensão das interlocuções e do contexto do autor. A estratégia que adotamos foi analisar a construção dos conceitos fundamentais de Makarenko, à medida que a Colônia Gorki também se desenvolvia, destacando como esses conceitos expressam as preocupações do período, com destaque para desenvolvimento econômico e a formação de uma nova consciência operária. Dessa análise que surgiu a categoria da dimensão pedagógica da economia apresentada acima, como fundamental para compreender a concepção de trabalho e educação do autor, articulada as necessidades da época. Analisamos o crescimento da preocupação com a instrução escolar nas elaborações de Makarenko, expressão também do aumento dos anseios de formação profissional dos colonistas.

Com a intenção de desvelar a relação entre trabalho e educação na Comuna Dzerjinski, desenvolvemos a quinta seção. Foi importante, analisar as mudanças da política educacional soviética na década de 1930, a partir das críticas à pedologia. A adesão de Makarenko a essas críticas, acumularam-se no decorrer da década de 1920 e foram fundamentais para o seu distanciamento dos órgãos de instrução

pública. A aproximação à Tcheca e a direção de uma instituição controlada por ela, trouxe mudanças importantes na relação entre trabalho e educação do pedagogo ucraniano, principalmente no tocante às demandas por profissionalização, como mostramos na seção. Apesar de vários apontamentos serem feitos no decorrer do texto, terminamos essa tese com algumas conclusões a título de considerações finais.

Como anexo a este trabalho, trazemos as citações diretas que traduzimos no decorrer do texto. Para identificar essas traduções foram usados números romanos sempre após a referência.

2. A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PEDAGOGO UCRANIANO E O CONTEXTO DAS TRANSFORMAÇÕES REVOLUCIONÁRIAS NA RÚSSIA: DA CRISE DO IMPÉRIO TZARISTA AO DESENVOLVIMENTO DA NEP E DOS PLANOS QUINQUENAIS

O objetivo dessa seção é discutir os elementos do contexto que ajudam a situar o nosso objeto de estudo. Essa discussão foi dividida em quatro etapas. Inicialmente foi preciso compreender a formação de Makarenko dentro das transformações que ocorriam no Império Russo pré-revolucionário, até a sua atuação profissional na União Soviética stalinista. No segundo momento, apresentamos a discussão sobre a Nova Política Econômica e os Planos Quinquenais, analisando como essas políticas, ao buscarem promover o desenvolvimento econômico da União Soviética, promoveram ideais de formação do trabalhador. De posse desses elementos passamos a discutir o papel desempenhado pela propaganda do Estado soviético, que se expressou também no movimento literário conhecido como Realismo Socialista, o qual, de diferentes maneiras, interferiu na atuação de Makarenko. Finalizamos a seção com a análise do contexto educacional das décadas de 1920 e 1930 na Rússia, problematizando algumas ações quantitativas no atendimento educacional e a polêmica envolvendo a proposta socialista soviética de educação.

2.1. A VIDA E A FORMAÇÃO DE MAKARENKO: DA INFÂNCIA NO IMPÉRIO TZARISTA À MATURIDADE NO PERÍODO REVOLUCIONÁRIO

A história de vida e a trajetória profissional de Makarenko estão entrelaçadas com a história da Revolução Russa, desde seus momentos pré-revolucionários no início do século XX, até os desdobramentos do processo revolucionário após a década de 1930, naquilo que se convencionou chamar de “Socialismo em um só país”. Estão presentes, na família de Makarenko as marcas do antigo Império Tzarista e a gênese na nova sociedade proletária.

Anton Semiónovich Makarenko nasceu em 1 de março de 1888, em Bielopolie, cidade ucraniana da província de Járkov. Sua mãe, Tatiana Mijáilovna Dergachova, filha de um soldado czarista, com uma razoável cultura literária, lia muito para o filho. Foi responsável, segundo Luedemann (2002), por desenvolver em Makarenko a ideia de futuramente se tornar professor, pois a saúde fraca não oferecia esperanças de tornar-se operário. O pai, Semión Grigórievich, era operário, realizando pinturas numa oficina ferroviária. Makarenko era o segundo filho entre quatro: Alexandra, Natalia e Vitali. Era uma criança muito fraca e, frequentemente, ficava doente, segundo afirma Kumarin (1975).

A Ucrânia fazia parte da Rússia Imperial, que até meados de 1850 estava à margem das convulsões revolucionárias que transformavam o Ocidente. No final do século XIX, de acordo com Serge (1993) várias características do Antigo Regime ainda persistiam, como servidão¹, privilégios da nobreza e da Igreja e a autocracia dos zares. Miséria da população, insatisfação popular, revoltas e violentas repressões são os elementos que completam o percurso do desenvolvimento do capitalismo na Rússia do final do século XIX. O Império Tzarista era uma sociedade semifeudal, fortemente agrária e de múltiplas nacionalidades, com 79% da população no campo e uma indústria com 72% do capital de presença estrangeira (REIS FILHO, 1983). A Ucrânia da época se destacava na produção industrial e agrícola, e destoando do desenvolvimento do restante do Império, “fornecia 24% do produto nacional bruto e atingia até 70% da produção siderúrgica do país” (CAPRILES, 1989, p. 48).

É nessa sociedade que Makarenko, aos cinco anos de idade, aprendeu a ler, apesar de começar a frequentar a escola somente dois anos depois. Enfrentou a resistência do pai, preocupado com os custos financeiros da instrução e prevendo as dificuldades que a família passaria para mantê-lo estudando. Por fim, avisou ao filho: “As escolas urbanas não as fizeram para nós, então mostre o que você vale. Se você trazer um ‘notável’... melhor não aparecer! Apenas ‘excelente’. Você entende?” (MAKARENKO, 1937, p. 03).

A cobrança do pai expressa a realidade educacional do Império Russo, onde:

¹ Com uma população de 67 milhões de pessoas, “[...] a Rússia contava com 23 milhões de servos pertencentes a 103 mil proprietários” (SERGE, 1993, p. 26). Ainda segundo o mesmo autor, em 1861 um decreto aboliu a servidão devido ao perigo da insatisfação popular. Porém, o lavrador era obrigado a comprar insignificantes porções de terra, avaliadas pelo dobro de seu valor real, substituindo a servidão feudal pela servidão econômica.

[...] 71% dos homens e 87% das mulheres eram analfabetos. Entre as crianças, apenas 20% chegavam a sentar nos bancos escolares. [...] As poucas escolas primárias existentes possuíam um currículo descentralizado, de acordo com as diferentes necessidades locais, caracterizando um tipo de elite e até de clã. 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. As poucas escolas públicas existentes eram voltadas para o ensino primário, com duração de três anos, com um currículo mínimo de leitura, escrita, aritmética e ensino religioso, através do canto. O ensino suplementar, complementando 6 anos, se realizava em apenas 5% dessas escolas públicas (LUEDEMANN, 2002, p. 47).

A escola ensinava na língua do Império, o russo, secundarizando a cultura ucraniana. Segundo Luedemann (2002), o currículo apresentava uma combinação de conteúdos científicos iluministas, mas sob domínio dos interesses da Igreja Ortodoxa. De acordo com Fitzpatrick (1979), a educação czarista apresentava muitas restrições de mobilidade social, ainda não haviam superado as “castas”, lembrando a sociedade feudal:

Os graduados das escolas paroquiais não eram preparados educacionalmente para ingressar na primeira etapa do ensino secundário [5º ano]; as escolas de comércio não ofereciam qualificação para o ensino superior; os formandos da escola primária “urbana” ou ampliada – basicamente uma escola para camponeses e crianças urbanas de classe baixa – não podiam prosseguir diretamente para o *Gymnasia*² ou o *Realschulen*³; as alunas do *Gymnasia* feminino tinham os pré-requisitos educacionais para o ensino superior, mas não eram admitidas nas universidades como estudantes regulares (FITZPATRICK, 1979, p. 41)ⁱⁱⁱ.

² De acordo com a autora acima, o Sistema educacional russo, para além da diversidade já citada, era formado em linhas gerais por: 1) Ensino Primário de 4 anos (embora a maior parte das escolas somente ofereciam até o 3º ano); 2) Ensino Secundário dividido em duas etapas: a) “Júnior”, que oferecia do 5º ao 7º ano; b) “Sênior”, com mais dois ou três anos e poderia ser: *gymnasia* (propedêutico), comercial ou técnico.

³ *Realschule* era uma escola secundária com seis ou sete anos, estabelecido na Rússia Imperial em 1872. O currículo tinha ênfase nas ciências naturais, nas línguas modernas e na aplicação do conhecimento técnico, enquanto nos *gymnasia* a ênfase era no latim e no grego. Os alunos da *Realschule* tinham maior probabilidade de pertencer às classes mais baixas do que os colegas do *gymnasia*. A educação estritamente técnica recebida os impedia de ingressar na universidade e em muitas outras instituições pós-secundárias (*Realschule. Encyclopedia of Ukraine*. Disponível em <http://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CR%5CE%5CRealschule.htm> Acesso em 14 jun. 2020.

Nesse sistema educacional, Kumarin (1975) afirma que Makarenko cursou o primário, onde trabalhou no jardim, cantou no coro da escola, aprendeu técnicas de desenho e a tocar violino. Aos nove anos, seguindo o peso da recomendação do pai, terminou a escola primária em 1897 como o primeiro aluno da classe.

No ano de 1900, em Kriukov cidade natal da sua mãe, são abertas grandes oficinas ferroviárias. Com a transferência do pai, toda a família mudou-se para lá. Kriukov era um subúrbio da cidade industrial de Kremenchug. As duas cidades eram unidas por uma ponte ferroviária, que representava para os habitantes de Kriukov um vínculo com “a cultura urbana mais desenvolvida” (KUMARIN, 1975, p. 08), onde os habitantes tinham acesso a teatros, óperas e cinemas.

É também nesta cidade que Makarenko ingressou na escola urbana, com duração de seis anos e um programa escolar relativamente amplo, mas nos mesmos moldes da escola primária: língua russa, aritmética, geografia, história, ciências naturais e física, desenho, canto, ginástica e catecismo. Continuou se destacando nos estudos, mas com “grandes dificuldades com os jogos infantis e a ginástica” (LUEDEMANN, 2002, p. 54). Aos dezesseis anos de idade, terminado o ginásio restava aos filhos de trabalhadores, três opções: curso técnico para trabalhar nas oficinas ferroviárias, servir o exército czarista ou professor primário, com um curso pedagógico de um ano.

De acordo com Lindenberg (1977) a escola era um espaço de disputa entre a burguesia e o estado czarista. O ensino secundário expressava esse embate num dualismo entre uma rede escolar estatal obscurantista e medieval; e uma rede privada moderna, ambas elitizadas. A burguesia russa excluída do poder do Estado, buscava ocupar a literatura, a imprensa e a escola, espaços mais difíceis de serem controlados pelo poder público. A escola secundária era o local onde

[...] a batalha deve ser travada contra o Estado obscurantista, aqui e agora, para formar cidadãos de amanhã. [...] Eis o círculo do liberalismo russo: para derrubar a autocracia, são necessários cidadãos. Mas a escola oficial miserável e despótica, apenas encoraja o espírito de sujeição e o formalismo mais estéril (LINDENBERG, 1977, p. 261-262).

Como já planejara a mãe e, diante desse cenário acima, Makarenko seguiu o curso pedagógico. Termina-o em 1905, passando então a trabalhar na escola primária que funcionava na oficina ferroviária de Kriúkov (KUMARIN, 1975). Lecionava língua russa e desenho. “O jovem professor tocava bem violino, desenhava maravilhosamente e fazia parte do círculo de teatro amador” (VINOGRÁDOVA, 1986). Nessa época, o contato com a literatura de Máximo Gorki⁴ certamente foi determinante para a sua atuação futura como pedagogo. Os textos de Gorki

[...] incitavam o povo a lutar pela emancipação política e pelo fim da exploração. Seus heróis eram os miseráveis, trabalhadores desempregados, moradores de rua, operários, cheios de vida e de coragem. Em sua adolescência, Anton abandonou o sentimento de impotência dos personagens pequeno-burgueses de Tchekhov e abraçou o novo mundo pintado como cores fortes de Gorki (LUEDEMANN, 2002, p. 57).

Essa ligação com as artes, iniciada ainda com a mãe, vai marcar toda a trajetória de Makarenko, onde a música, o teatro, a literatura e a estética tiveram presença forte na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjinski que analisaremos ainda neste texto.

A escola da oficina ferroviária tinha um programa de cinco anos, divididos em duas classes. Na primeira classe de três anos, adquiria-se conhecimentos equivalentes a escola primária. A segunda classe, dava continuidade com mais dois anos de estudos profissionalizantes e “Terminando as duas classes, poderia ingressar na escola técnica ferroviária.” (KUMARIN, 1975, p. 09). As escolas primárias ferroviárias como essa, eram bem organizadas quando comparadas às outras daquela época: “Elas eram relativamente bem financiadas pela companhia ferroviária e tinham boas instalações e equipamentos. [...] Os professores tinham um salário melhor e, via de regra, eram mais qualificados do que em outras escolas primárias.” (MEDINSKI, 1955, p. 10)

⁴ Máximo Górkí (1868-1936) é um pseudônimo de Alexei Máximovich Péshkov. Gorki significa “amargo”, apelido escolhido devido às duras experiências vividas pelo escritor em sua infância (CAPRILES, 1989, p. 15). Ao discutirmos a frente o papel da propaganda e o Realismo Socialista, ficará mais claro essa influência de Máximo Gorki na produção de Makarenko.

Os nove anos de trabalho nessa escola, segundo Korotov (1975), foram importantes na formação da concepção de mundo e das ideias pedagógicas do jovem professor. A proximidade dos operários organizados da ferrovia no decorrer dos eventos revolucionários, ajudaram a formar os seus ideais bolcheviques. O ano em que iniciou os seus trabalhos, 1905, também é marcado pelo “ensaio geral”⁵ da Revolução de Outubro de 1917. Nesse período, Makarenko e seus amigos professores da escola eram assinantes da revista *Nóvaya Zhizn* (“La nueva vida”), que tinha Lênin como redator-chefe. Discutia coletivamente temas revolucionários enquanto participava ativamente de um “círculo de representantes da intelectualidade local” (KUMARIN, 1975, p. 10).

No âmbito pedagógico, a aprendizagem do jovem professor foi marcada por um incidente com um aluno que, após ficar em último na aplicação de um sistema de ranqueamento da classe criado por Makarenko, teve sérias complicações de saúde. O baixo rendimento já era consequência de uma saúde debilitada. Este acontecimento fez o professor rever o seu papel apenas de instrutor, para buscar ser um educador, onde “a metodologia do trabalho educativo não pode reduzir-se a metodologia do ensino” (KUMARIN, 1975, p. 10).

A partir desse incidente, apresentou uma série de propostas para modificar a estrutura pedagógica da escola, que acabaram gerando outra questão constante na sua atuação profissional: o confronto com superiores que discordavam das suas ideias. No final de 1910, “O conflito entre Makarenko e o diretor-geral da escola atingiu seu ponto crítico” (CAPRILES, 1989, p. 56) e, em 1911, é transferido para a escola ferroviária da Estação Dolinskaia, como inspetor.

Apesar de afastado de sala de aula, mas com mais liberdade do que em Kriúkov, de acordo com Capriles (1989), desenvolveu várias atividades envolvendo alunos e a comunidade. A escola era em regime de internato, pois todos os alunos eram filhos de funcionários da companhia ferroviária, que moravam ao longo das dezenas de quilômetros da ferrovia. Organizou um grupo de teatro, uma banda de

⁵ Em 1904 a guerra contra os japoneses pela região da Manchúria, piorou a situação econômica e social do Império Tzarista, gerando vários protestos e greves. Em uma delas, o “Domingo Sangrento” de 1905, milhares de manifestantes são fuzilados pela tropa tzarista em frente ao palácio (REIS FILHO, 1983). Este episódio alavanca outra grande onda de manifestações, que apesar dos 15 mil mortos, além dos feridos e prisioneiros, contribuiu para o fortalecimento da organização do movimento operário, fundamental para a vitória na Revolução de 1917 (SERGE, 1993).

música e festas escolares. Concomitantemente, dirigiu um círculo de tendência revolucionária e educativa, com a participação de intelectuais e operários ferroviários (KUMARIN, 1975).

Em 1914 começa a funcionar em Poltava um Instituto Pedagógico para formação de professores em nível superior e Makarenko é aprovado no exame de ingresso. Aos vinte e seis anos de idade e já com uma relativa experiência, passa a estudar “profunda e sistematicamente a pedagogia e a literatura histórica e filosófica” (KUMARIN, 1975, p. 13). Porém, esses estudos precisaram ser interrompidos. O início da I Guerra Mundial (1914-1918) e a “baixa” de 5,5 milhões de militares russos causada pela participação no conflito (REIS FILHO, 1983), contribuíram para a convocação do estudante para o serviço militar em 1916, apesar de sua grande miopia.

A grosseria dos superiores, as humilhações, os trabalhos inúteis do serviço militar, aliados ao ambiente cheio de piolhos e percevejos levaram-no ao desespero. Com a ajuda de amigos, passa por uma segunda avaliação que o dispensa do serviço militar (CAPRILES, 1989, p. 68). Apesar dessa péssima experiência individual, Makarenko vai utilizar-se futuramente de algumas práticas militares na organização das atividades de seus educandos, influenciado por uma outra perspectiva de militarismo, desenvolvida pela Revolução de 1917 e o Exército Vermelho.

Retomando seus estudos num ritmo mais intenso ainda, forma-se com honra no verão de 1917, conquistando o direito de ocupar cargos administrativos e de direção nas escolas (KUMARIN, 1975, p. 14). Enquanto isso, a continuidade da Grande Guerra levava o país para uma situação insustentável, desenvolvendo ao mesmo tempo, as condições para Revolução:

Em janeiro de 1917, a alta dos preços superava sensivelmente a dos salários [...] a produção diminuía. O enorme esforço exigido da Rússia pelos aliados, que teve seu auge em 1916, deixava o país exaurido. Inflação. Deterioração das estradas de ferro. Crise de abastecimento. O pão e o combustível iam faltar na capital. [...] Por volta de 1917, a maioria dos homens políticos russos e dos generais, assim como vários grão-duques, pensavam em evitar, à custa de uma revolução no palácio, a revolução na rua. Ninguém ousou. [...] a revolução surge nas ruas, descendo das fábricas com milhares de operários grevistas, aos gritos de “Queremos pão! Queremos pão!” [...] A confraternização das tropas com as manifestações operárias

nas ruas de Petrogrado levou a cabo a queda da autocracia (25-27 de fevereiro de 1917) (SERGE, 1983, p. 52).

Os próximos oito meses políticos foram de um “Governo de Transição” onde a *Duma*⁶ e o *Soviet*⁷ disputaram o poder e o futuro da Revolução. A *Duma* desfrutava de poder mais formal ou legalista, mas “O *Soviet*, reunindo deputados operários e soldados de cada fábrica e de cada regimento, é o representante legítimo e reconhecido da insurreição vitoriosa. Nele reside o poder de fato” (REIS FILHO, 1983, p. 47). Essa dualidade dos poderes tem fim em *outubro* com a liderança de Lênin e a tomada do poder pelos bolcheviques.

Makarenko participava dos acontecimentos apenas como “analista”. O preocupava, em particular, a situação da Ucrânia, que diante do governo provisório defendia a criação de uma “República Ucrâniana Independente” (CAPRILES, 1989, p. 71). Esta ideia pode ter contribuído para uma presença forte na Ucrânia de “exércitos brancos”, contrarrevolucionários, enfrentados na Guerra Civil pós-1917. Somente depois de 1919 o exército vermelho libertou totalmente Kriúkov e o Poder Soviético conseguiu estabelecer-se em toda a Ucrânia em 1920 (KUMARIN, 1975, p.15).

No início de 1918 tinha retornado à escola ferroviária de Kriúkov, onde iniciou sua carreira de professor treze anos antes. Assumiu como diretor da escola por menos de dois anos, quando se mudou para Poltava para dirigir uma escola primária. A escola funcionava de maneira improvisada numa sala do departamento de economia nacional onde tinha que conviver com o desleixo, desorganização e mentalidade pequeno-burguesa dos trabalhadores do setor (LUEDEMANN, 2002, p. 112).

⁶ Espécie de Assembleia Legislativa do Período Imperial. Foram criadas em 1870 na esfera municipal, mas com a Revolução de 1905 é criada a *Duma* como um Parlamento Imperial, que “[...] nunca se afirmará, não passando de um arremedo dos parlamentos burgueses da Europa ocidental, sempre tolhido e ameaçado pelo regime repressivo” (REIS FILHO, 1983, p. 19).

⁷ Soviets (Conselhos) de trabalhadores e camponeses, criados em 1905 durante a primeira greve geral dos trabalhadores, quando as fábricas de Petrogrado e as organizações obreiras enviaram delegados ao Comitê Central, que foi chamado de “Conselho de Deputados Obreiros”. Por um breve período, foi reconhecido pelo Governo Imperial como o interlocutor da classe trabalhadora. Em março de 1917, passa a incluir delegados do exército (REED, John. Os Soviets em Ação. Disponível em <<https://www.marxists.org/portugues/reed/1918/10/soviets.html>> Acesso em 29 jun. 2019.

Em setembro de 1920 é convidado a dirigir uma colônia para menores infratores na região de Poltava. A questão dos menores infratores é uma consequência de outro problema do período: os órfãos gerados pela Guerra Civil, epidemias e pela Guerra Mundial, além de muitas crianças que abandonavam o lar por conta da fome e iam em busca de sobrevivência.

Aqui cabe uma observação: os soviéticos utilizavam o termo *besprizorniki* (*Беспризорники*). Embora frequentemente este termo seja traduzido no Brasil como “delinquentes” ou “infratores”, Edwards (1991) destaca que a palavra criada para a realidade russa não tem esse significado depreciativo, expressa sim, um espírito de compaixão. Na língua inglesa a autora afirma que os termos mais usados eram *unsupervised* (sem supervisão), *uncared for* (carente), *not looked after* (sem ninguém para cuidá-lo), *neglected* (negligenciado), *homeless ones* (sem lar), *abandoned* (abandonado), *waif* (pária) e *stray* (desgarrado).

Fricke (1979) afirma que foi durante a década de 1930 que os *besprizorniki* foram assumindo o sentido ocidental de “delinquentes”. Parece-nos que em português o termo “menor abandonado” seria o que mais se aproximaria da ideia de compaixão dada pelos russos, ao mesmo tempo que expressa os riscos envolvidos àqueles que estão à margem da sociedade, vulgo marginalizados. De acordo com Fitzpatrick (1979), frequentemente envolvidos em pequenos delitos, “assombrando” cidades e ferrovias, a vida dos *besprizorniki* era vista pela juventude dos anos 1920, como glamourosa e anárquica, com sua própria cultura marginal e antiautoritária.

Makarenko criticava que essa visão romantizada dos menores abandonados, permanecesse na década de 1930, mesmo após os esforços do Estado para acabar com o problema das crianças nas ruas.

Por alguma razão desconhecida, na nossa literatura e em nossa intelectualidade, formou-se sobre o menor abandonado – não sei porquê – uma imagem de um herói de Byron. A criança desamparada é, antes de tudo, um filósofo, e, além disso, muito espirituoso, anarquista e destrutivo, infrator das leis e inimigo irreconciliável de todos os sistemas éticos. [...] A imagem, já por si bela, da criança desamparada foi ainda mais enfeitada depois, pelos piedosos trabalhos de autores russos e estrangeiros. [...] É preciso descartar definitivamente a teoria de uma existência permanente de um núcleo de abandonados, que enxeriam nossas ruas não somente com seus “crimes horrendos” e seus trajes pitorescos, mas também com a sua “ideologia”. Os autores de lendas românticas sobre o anarquista soviético das ruas não perceberam que, depois da guerra civil e da

fome, milhões de crianças, graças a um enorme esforço de todo o país, foram salvas em casas infantis. Na imensa maioria dos casos, todas essas crianças cresceram já faz um tempo e agora trabalham nas instituições e fábricas soviéticas (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 62)^{iv}.

No Poema Pedagógico (MAKARENKO, 1979) há vários relatos de alunos que tinham família, mas que estavam nas ruas. Para enfrentar esta questão foram criados pelo estado Soviético “[...] o Soviete para a defesa das crianças e a Comissão para o melhoramento da vida das crianças. Por todo o lado foram organizados asilos, colônias, comunas, para onde eram enviadas as crianças de todas as idades que precisavam de ajuda.” (VINOGRÁDOVA, 1986, p. 05).

Tem início então, a grande experiência educativa que vai marcar definitivamente a vida do pedagogo e a educação soviética: a Colônia Gorki. A conhecida colônia de trabalho agrícola, mantida pelos órgãos de instrução pública, na verdade ocorreu em três lugares diferentes: de 1920 a 1923 em Poltava; de 1923 a 1926 em Trepke; e entre 1926 e 1928 em Kuriaj. Mudanças de localidade que expressam a ampliação dos objetivos e conquistas do coletivo de trabalho criado pelo educador, ao mesmo tempo que revelam as tensões e contradições que enfrentou a União Soviética no período. As consequências econômicas e sociais geradas pela Guerra Civil, o Comunismo de Guerra, os debates em torno da educação do “novo homem soviético” na construção da nova sociedade, deixaram marcas fortes nessa experiência educacional, narradas no livro Poema Pedagógico, produzido entre os anos de 1925 e 1935.

A partir de 1927 passa a dirigir também a Comuna Dzerjinski, mantida pela Tcheka, “polícia política” do governo soviético. O encantamento pela organização e métodos da Tcheka, junto com os desapontamentos pelos seus superiores na Instrução Pública, levam Makarenko a pedir demissão da Colônia Gorki em 1928.

Diferentemente de Gorki, Dzerjinski desenvolvia atividades técnicas e manufatureiras no início, e depois industriais. Estas condições possibilitaram ao educador ampliar/rever suas considerações sobre a relação entre trabalho e educação como veremos nesta tese. Esta experiência que acontece no contexto do Primeiro e Segundo Plano Quinquenal (1928 a 1935) é publicada em 1938 na obra As Bandeiras nas Torres, A Marcha dos anos 30 e FD-I. Como se pode ver, o

período em que esteve em Dzerjinski, foram de “intensiva criação científica e literária” (KUMARIN, 1975, p. 45).

Em setembro de 1935 deixa a Comuna e assume em Kiev o assessoramento das Comunas de Trabalho do Narcompros⁸ - Comissariado do Povo para a Instrução Pública do Interior da Ucrânia. Nesse período, tenta fazer com que a experiência da Colônia Gorki e da Comuna Dzerjinski, “tornem-se patrimônio das instituições educacionais. Desempenhando este cargo, escreve na qualidade de documento instrutivo sua conhecida Metodologia para a organização do processo educativo.” (KUMARIN, 1975, p. 44-45).

Passa a se dedicar também, às questões de educação da família⁹. Duas obras expressam as suas orientações, *Conferências sobre Educação Infantil* (1981a) e *O Livro para os pais* (1981b). A primeira é resultado de oito conferências transmitidas pelo rádio no outono de 1937 e publicadas em 1938 (KUMARIN, 1975). A segunda obra é mais extensa, e segundo o próprio autor, seria em três volumes, mas a sua morte prematura impediu de publicar o terceiro volume, que seria referente “à educação através do trabalho e à orientação profissional” (MAKARENKO, 1986, p. 11). O primeiro e o segundo volumes tratam da educação moral, política e cultural na família.

A educação dos filhos realizada pela família, segundo Makarenko, deveria estar subordinada aos interesses da educação soviética, e deveria formar “[...] um homem preparado, enérgico, honesto, fiel a seu povo e a causa revolucionária,

⁸ Abreviação de **Narodni Commissariat Prosvetchenia** – Comissariado do Povo para Instrução.

⁹ O conceito de família de Makarenko precisa ser mais bem explorado, mas acredito que não cabe neste trabalho. Cumpre apenas assinalar que o autor entende a família como uma “unidade econômica” do sistema soviético, uma “célula” de um sistema coletivista maior, onde inclusive a autoridade dos pais emana não dos laços naturais, mas da “moral social” em construção na sociedade soviética. (MAKARENKO, 1981b). De acordo com Lilge (1958), na primeira década após a Revolução, funcionários do partido e educadores denunciaram a família como uma instituição burguesa, e o amor dos pais como algo pernicioso e individualista. Após as reformas da década de 1930, o papel da família é revisto. Abandona-se a ideia de nacionalização das crianças e a família passa se ser vista como aliada na construção socialista. Makarenko no Livro dos pais (1981b) parece expressar esse segundo momento. Uma ala do Narcompros – os *moscovitas* – liderados por P. N. Lepeshinski (1868-1944), fundador da escola-comuna dirigida por Pistrak, eram “comunialistas” e hostis à família e “[...] colocaram a maior ênfase na escola-comuna (*shkola-kommuna*), que deveria ser o ambiente total da criança, operando sete dias por semana durante os doze meses do ano” (FITZPATRICK, 1977, p. 50). Ainda segundo a mesma autora, os *moscovitas* acusavam a ala de Petrogrado do Narcompros, liderada por Lunacharski, de “tolstoianismo”, pela preocupação excessiva com a liberdade e o desenvolvimento individual da criança; mesma crítica feita por Makarenko, como ainda veremos nesse trabalho, na discussão sobre a Pedagogia.

trabalhador, corajoso, educado” (MAKARENKO, 1981a, p. 21). Segundo ele, “O fator decisivo do êxito da educação familiar é que os pais desempenham ativa, constantemente e, em consciência, o seu dever cívico para com a sociedade soviética” (MAKARENKO, 1981b, p. 22).

Os últimos anos de trabalho foram em Moscou, onde dedicou-se ao trabalho científico e literário. A saúde, que nunca fora o seu forte, piorou bastante também nessa época. Escreve vários artigos e livros, participa de Conferências e profere muitas palestras (KUMARIN, 1975). Em janeiro de 1939 é condecorado com a “Ordem da Bandeira Vermelha do Trabalho” pelas contribuições para a literatura soviética. Em fevereiro de 1939 solicitou a filiação ao Partido Comunista. Seu pedido seria analisado em uma reunião de 4 de abril de 1939. Porém, um ataque cardíaco impediu Makarenko de ver o resultado. Morreu em 1 de abril de 1939, enquanto voltava de trem para Moscou. Sua experiência ficou registrada em sua vasta produção bibliográfica, além dos vários livros escritos por ex-educandos e sobre eles.

Além da compreensão de Freitas (2009) que apontamos no início desse trabalho – de que Makarenko não faz parte da “fase criativa” da pedagogia soviética – em nossa pesquisa de Mestrado (FREITAS, 2009b), encontramos divergências sobre o papel desse pedagogo ucraniano. Tragtenberg (2003) afirma que “o grande educador soviético” teria pouco a dizer sobre a escola, tendo em vista o contexto de suas realizações (ação para atender os órfãos da Guerra Civil) e que o seu destaque no período stalinista é devido à burocratização do processo revolucionário. Linderberg (1977) aponta a mesma perspectiva, de que o “pensador pedagógico” foi utilizado a partir de um expediente ideológico: “mascarar a restauração da escola capitalista na URSS pondo em evidência uma experiência social que incidiu sobre crianças e que apresenta traços de ideologia proletária” (LINDENBERG, 1977, p. 20). Por outro lado, Kaminski (1973) chama a atenção para a necessidade de distinguir Makarenko do stalinismo, pois encontramos em sua obra um sistema educacional pautado na compreensão de um organismo humano que trabalha, mas que também vive.

Para além das diferentes perspectivas, todas reconhecem o diferencial da obra de Makarenko. A própria utilização como “modelo”, ainda que não seja a regra da educação do período, revela o seu diferencial que precisa ser analisado. Cumpre,

portanto, analisar a sua obra não como exemplo da educação soviética do período, mas como ele enfrentou as contradições da sua época, ao ponto inclusive, de ter se tornado um exemplo de como deveria ser a educação socialista.

Para isso é preciso, primeiro entender melhor essas contradições do período, principalmente a Nova Política Econômica e os Planos Quinquenais. Como essas duas políticas foram pensadas e como interferiram no aspecto educacional. Esta é a tarefa da próxima seção. De posse desses elementos passamos a analisar as experiências educacionais de Makarenko, buscando indícios de como essas políticas foram sintetizadas nas duas instituições, Gorki e Dzerjinski.

2.2. A NOVA POLÍTICA ECONÔMICA E OS PLANOS QUINQUENAIS: ENTRE A SOBREVIVÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DO SOCIALISMO, AS NECESSIDADES DE DESENVOLVIMENTO E INDUSTRIALIZAÇÃO

Apresentamos nesta seção, alguns elementos sobre a Nova Política Econômica e os Planos Quinquenais, transformações que abarcam a década de 1920 até o final da década de 1930. O objetivo é identificar os traços fundamentais dessas duas políticas e alguns elementos do contexto que a produziram. Apesar de dedicarmos outra seção somente para as questões educacionais, na medida em que foram necessários, incluímos aqui apontamentos sobre a relação das políticas econômicas com o contexto educacional, ou como essas políticas criaram uma demanda por formação trabalhadores. São duas políticas que precisam ser compreendidas, pois atravessam a produção e as experiências educacionais de Makarenko. “Mapeamos” aqui as questões fundamentais da NEP e dos Planos Quinquenais. Na próxima seção, apontamos como essas políticas se manifestaram na educação soviética mais ampla, tanto na ampliação do atendimento, quanto no debate sobre as perspectivas de formação do trabalhador.

O período que corresponde a Nova Política Econômica (NEP) é um dos mais importantes para compreender o socialismo soviético, justamente por encontrar-se entre o período de tomada revolucionária do poder pelos bolcheviques, pós-guerra contrarrevolucionária e o período de grande crescimento da economia soviética. Entretanto, “A NEP é um conceito muito amplo, de muitos planos e multifacetado,

incluindo um conjunto de problemas teóricos e histórico-concretos” (POLIAKOV, 1977, p.12). Os elementos mais importantes dessa política seriam:

[...] o maior robustecimento e desenvolvimento, na base econômica, da aliança da classe operária e camponato trabalhador com a função dirigente da classe operária; consolidação das rédeas de comando da economia nas mãos do Estado proletário; utilização das relações monetário-mercantis e do incentivo material dos trabalhadores na cidade e do campo no interesse da construção socialista; admissão temporária (nas primeiras fases) de elementos capitalistas na agricultura, comércio interno, pequena e média indústrias (em parte), com a condição de sua limitação e regulação por parte do Estado; maior ou menor utilização (em dependência da situação concreta e nas primeiras fases) do capitalismo de Estado; máximo desenvolvimento da indústria socialista com base na eletrificação, com o correspondente deslocamento total e liquidação dos elementos capitalistas (industrialização socialista); realização da cooperação da pequena produção camponesa com o correspondente deslocamento total e liquidação da burguesia agrária (coletivização da agricultura); máximo desenvolvimento do comércio estatal e cooperativo com o correspondente deslocamento e liquidação dos elementos capitalistas (POLIAKOV, 1977, p.17).

É consenso afirmar que a NEP tem início em março 1921, quando o X Congresso do Partido Comunista da Rússia decidiu “substituir o sistema de contingenciamento — fundamento do Comunismo de Guerra — pelo imposto em espécie e conceder aos camponeses o direito de venderem livremente os excedentes de seus produtos depois de pago o imposto.” (RUMIÁNTSEV, 1981, n.p.). Porém, não há um limite específico para o fim dessa nova política. A partir de 1928 são apresentados outros elementos através dos Planos Quinquenais de Stálin, uma nova etapa no socialismo soviético.

A NEP representa mais do que decisões econômicas, revela estratégias políticas para enfrentar o período, como a aliança do camponato com o proletário, além de questões culturais e educacionais. Ela expressa elementos fundamentais da nova ordem social, da cultura, da identidade nacional, ou seja, a NEP reflete a sociedade soviética em construção “[...] criando sua própria cultura, ordem social e sistema estatal” (ROSEMBERG, 1991, p. 04).

Entre os elementos que contribuíram para que a NEP se efetivasse, estão:

[...] em primeiro lugar, as circunstâncias ligadas à situação em que a NEP foi posta em prática, sobretudo as dificuldades temporais que

aceleraram a transição para a NEP e exigiram esforços primordiais para a sua superação (o caos econômico do pós-guerra e fome que enfraqueceram o proletariado, o robustecimento do ambiente pequeno-burguês, as colheitas extraordinariamente más dos anos 1920-1921, a crise política de fins do 1920-princípios de 1921, que tiveram sua expressão, sobretudo, no descontentamento dos camponeses pelo sistema de contingentação). [...] Em segundo lugar, os traços específicos da realização da NEP na Rússia, país relativamente atrasado, com enorme predominância da população camponesa, diversidade – única do gênero e sem precedentes – de condições nas diferentes regiões, existência de relações feudais e pré-feudais, que exigiam um tratamento especial (POLIAKOV, 1977, p. 24).

Acrescenta-se o isolamento político em que foi submetida à URSS, forçando-a a ser tornar uma economia autossuficiente. “A receita soviética de desenvolvimento econômico – planejamento econômico centralizado, voltado para a construção ultrarrápida das indústrias básicas, e infraestrutura essencial a uma sociedade industrial moderna – parecia feita para eles.” (HOBBSAWM, 1995, p. 366).

Os elementos que compõem a NEP são complexos e polêmicos, difíceis de serem analisados em sua totalidade, porém, é no conjunto das medidas que a NEP se efetiva e, de certa forma, funcionou muito bem do ponto de vista do desenvolvimento econômico alcançado pela URSS. Hobsbawm (1995) afirma que a NEP foi uma breve “era do ouro” da Rússia camponesa, e que, ao introduzir a Nova Política Econômica em 1921, Lênin, mentor dessa política, reintroduzia o mercado e a URSS recuava do Comunismo de Guerra para o Capitalismo de Estado.

O Comunismo de Guerra (1918-1920) precisa ser entendido dentro das ações contrarrevolucionárias que a Rússia enfrentou pós-1917, ao mesmo tempo com sendo determinante das políticas pós-1920. Conforme apontamos na pesquisa de mestrado (FREITAS, 2009b), o bloqueio econômico sofrido pela Rússia a partir de 1918, levou ao despovoamento das cidades, fome e uma queda constante na produção. Além disso, exércitos contrarrevolucionários, financiados e aliados com franceses, britânicos, americanos, japoneses, entre outros, foram enviadas para o solo russo, levando à Guerra Civil. Esses fatores produziram um saldo de 8 milhões de mortes, consequência da guerra e junto com ela da fome, do frio e das epidemias. Apesar da vitória em fins de 1920, a Rússia ficou em ruínas e muito mais atrasada do que antes da Revolução de Outubro:

Para o índice 100, relativo a 1913, a situação em 1920 apresentava o seguinte quadro: tecidos de algodão: 5,1; sal: 30,0; fósforos: 14,2; cimento: 3,1; tijolos: 2,1; charruas: 13,3; máquinas e implementos agrícolas: 3,2; ferro fundido: 2,4; extração de minério de ferro: 1,6; de carvão: 27,0. [...] A produção agropecuária estava em queda livre: os produtos agrícolas para fins industriais, de um índice 100, em 1913, estavam na seguinte situação: fumo: 10; algodão: 10; cânhamo: 10; beterrabas: 8/15; linho: 25. A criação de gado também sofreu: cavalos: 75; gado bovino: 79; gado ovino: 55; gado porcino: 72. A queda da colheita de cereais apontava para a fome: de uma produção bruta, em 1913, equivalente a 96 milhões de toneladas, caíra para 35 milhões em 1921, baixando o rendimento médio por hectare em quase metade.

As exportações, em milhões de rublos antes da guerra, caíram de 1307, em 1913, para 133, em 1922. Entre 1918 e 1920, o comércio internacional praticamente cessara. Não é difícil imaginar as conseqüências num país dependente do mercado internacional (REIS FILHO, 1983, p. 100).

Também impactando no cenário econômico é a questão populacional. Segundo o autor acima, cerca de dois milhões de *déficit* populacional, entre 1913 e 1923, sem contar o crescimento médio que era de cerca de dois milhões por ano antes dos conflitos, o que levaria a um *déficit* relativo de 22 milhões de pessoas. “As cidades se esvaziavam: a população de 40 capitais provinciais, em média, diminuía de 33% entre 1917 e 1920. Petrogrado perdera 57,5% de sua população. Moscou, 44,5%” (REIS FILHO, 1983, p. 100).

Para combater a contrarrevolução, o estado bolchevique adota a política que ficou conhecida como “Comunismo de Guerra”, que entre outras ações, definiu: estatização de indústrias e requisições forçadas nos campos. Através da *Tcheka*, polícia política, o Estado obrigava os camponeses que resistiam, a entregarem sua produção ao governo (FREITAS, 2009b, p. 107).

De acordo com Rumiántsev (1981), com a vitória na Guerra Civil, em março de 1921 a Rússia substituiu este sistema de contingenciamento pelo imposto em espécie, autorizando os camponeses a venderem livremente os excedentes depois de pago o imposto. Esta medida foi o primeiro passo da transição da política do Comunismo de Guerra para a Nova Política Econômica, uma vez que estimulava que o camponês ampliasse a sua produção agrícola, através de relações mercantis.

No Segundo Congresso Russo de Departamentos de Educação Política realizado em outubro de 1921, Lênin fez a seguinte análise sobre os elementos capitalistas presentes na NEP:

A Nova Política Econômica significa substituir um imposto pela requisição de alimentos; significa reverter para o capitalismo em grande medida – até que ponto não sabemos. Concessões a capitalistas estrangeiros (verdade, só muito poucos foram aceitos, especialmente quando comparados com o número que oferecemos) e o arrendamento de empresas a capitalistas privados significa definitivamente restaurar o capitalismo, e isso faz parte da Nova Política Econômica; [...]. Devemos encarar essa questão diretamente – quem vai sair por cima? Ou os capitalistas conseguem se organizar primeiro – e nesse caso expulsarão os comunistas e isso será o fim. Ou o poder do Estado proletário, com o apoio do campesinato, será capaz de manter um controle adequado sobre esses senhores, os capitalistas, de modo a dirigir o capitalismo ao longo dos canais estatais e **criar um capitalismo subordinado ao Estado e servir o Estado** (LÊNIN, 1921, p. 03, sem negrito no original)^v.

Para Lênin era preciso usar o capitalismo sob rígido controle do Estado para desenvolver as forças produtivas e que, “tentar proibir o capitalismo havia sido uma tolice” (RUMIÁNTSEV, 1981, n.p.). Não faltaram acusações de que era o abandono dos ideais socialistas em prol do capitalismo. Trotsky em 1922, ainda ao lado de Lênin, rebatia essas críticas da seguinte forma:

Nós nunca tivemos o comunismo. Nós nunca tivemos o socialismo, nem poderíamos tê-lo. Nacionalizamos a economia burguesa desorganizada e, durante o período mais crítico da luta de vida e morte, estabelecemos um regime de “comunismo” na distribuição de artigos de consumo. Ao derrotar a burguesia no campo da política e da guerra, ganhamos a possibilidade de enfrentar a vida econômica e nos sentimos constrangidos a reintroduzir as formas de mercado das relações entre a cidade e a aldeia, entre os diferentes ramos da indústria, e entre as empresas individuais. [...] Esta política é uma etapa necessária no crescimento da indústria estatal. Entre o capitalismo, sob o qual os meios de produção são de propriedade privada e todas as relações econômicas são reguladas pelo mercado - eu digo, entre o capitalismo e o socialismo completo, com sua economia socialmente planejada, há uma série de estágios de transição; e a NEP é essencialmente um desses estágios (TROTSKY, 1922, n.p.)^{vi}.

Em relação às forças produtivas, era preciso desenvolver tanto os meios de produção (todo aparato industrial), quanto à força de trabalho – era preciso reerguer o proletariado, pois, segundo Lênin (1921):

Desde que a indústria capitalista de larga escala foi destruída, uma vez que as fábricas estão paradas, o proletariado desapareceu. Por vezes, figurou nas estatísticas, mas não foi realizada em conjunto economicamente.

A restauração do capitalismo significaria a restauração de uma classe proletária engajada na produção de valores materiais socialmente úteis em grandes fábricas que empregam maquinário, e não em especulação, não em vender isqueiros, e em outro “trabalho” que não é muito útil, mas que é inevitável quando a nossa indústria está em estado de ruína. (LÊNIN, 1921, p. 04)^{vii}.

Essa questão da restauração do proletariado não é uma questão simples para a construção do socialismo soviético. Além do grande número de operários mortos pela Guerra Civil¹⁰, pela I Guerra Mundial, pela fome ou por doenças¹¹, acrescenta-se o problema: quem faz parte do proletariado e quem é o “inimigo de classe” após a Revolução bolchevique? Fitzpatrick (1991) tem um interessante estudo sobre a questão da “desclassificação” e a importância de identificar as classes sociais, sobretudo com a NEP. De acordo com a autora, a distinção entre burgueses ricos e proletários pobres funcionava até 1917, quando na sociedade urbana essa polarização evidenciava-se. Porém, em 1921 fica mais difícil essa identificação:

A memória da polarização de classe permaneceu forte e as paixões da guerra de classes revolucionária foram voláteis. Mas a própria estrutura de classes desmoronara, as antigas classes possuidoras haviam se desintegrado e até o proletariado quase desaparecera da cena. [...] À medida que a turbulência demográfica e social começou a se estabelecer em 1923-24, os funcionários sociológicos e estatísticos da Bolchevique tentaram avaliar a nova situação,

¹⁰ “A classe operária desintegra-se: de cerca de 3 milhões, em 1917, passa a 1240.000 pessoas em 1921, menos da metade. Os melhores elementos foram deslocados para o exército, a administração estatal ou o partido” (REIS FILHO, 1983, p. 89).

¹¹ Há um decréscimo significativo da população russa em relação aos últimos anos do século XIX. Um censo apontava 175 milhões de pessoas em 1897 e apenas 147 milhões em 1926, 28 milhões de pessoas a menos. Entre os mortos temos: 2 milhões na guerra de 1914-1917; 3,5 milhões de doenças (834 mil de tifo somente em 1920); 10 milhões de fome entre 1921-22. A maior parte da população do interior tinha menos de 20 anos. Junto com a morte dos adultos, teve um alto número de nascimentos entre 1922-1926, dificultando ainda mais o papel das mulheres (100 para cada 83 homens). Informa-se ainda, que 2 milhões de pessoas ou mais fugiram do país entre 1917-1921 (ROSEMBERG, 1991, p. 06). Isso gerou o problema dos órfãos da Guerra Civil – espaço onde Makarenko inicialmente vai atuar.

prestando atenção especial à estrutura de classes da sociedade e à posição de classe dos indivíduos. Mas a tarefa se mostrou extremamente difícil. [...] Quando os bolcheviques falavam do proletariado na década de 1920, eles ainda pensavam sobretudo no tipo de trabalhador “amordaçado na luta revolucionária”. Mas a luta revolucionária acabara, e este tipo de consciência proletária provavelmente não poderia ser reproduzido em gerações futuras (FITZPATRICK, 1991, p. 13-14)^{viii}.

São duas questões, portanto, que envolvem o desenvolvimento do proletariado: uma objetiva, que é o próprio desenvolvimento numérico desta classe como consequência do desenvolvimento da indústria; e outra subjetiva, que é o desenvolvimento da consciência proletária ou comunista propriamente dita. A NEP atuaria nessas duas frentes, exemplificando a dimensão cultural dessa política. Apesar de que seu objetivo principal é o desenvolvimento econômico-industrial, com frações capitalistas, a NEP não pode ser compreendida fora dos objetivos de construção do socialismo, uma vez que a NEP, de acordo com Rumiantsev (1981) não significava o fim da luta de classes no país, mas sua continuação sob novas formas.

Lênin (1921) afirmava que “[...] a Nova Política Econômica também tem seu aspecto educacional. Você está discutindo métodos de educação¹²” (LÊNIN, 1921, p. 07). Destaque para o fato de que, o desenvolvimento do proletariado e sua consciência, passam pela incorporação das dimensões da consciência capitalista, e o “aspecto educativo” da NEP buscava levar isso em consideração:

Abaixe-se para os negócios, todos vocês! Você terá capitalistas ao seu lado, incluindo capitalistas estrangeiros, concessionárias e arrendatários. Eles vão tirar seus lucros de centenas de centavos; eles se enriquecerão, operando ao seu lado. Deixe eles. Enquanto isso **você aprenderá com eles o negócio de administrar a economia, e somente quando você fizer isso você poderá construir uma república comunista.** [...] Precisamos fazer com que todos que trabalham se dediquem ao fortalecimento do estado operário e camponês. Só então seremos capazes de criar uma

¹² Favoreto (2008) destaca que Lênin não tinha grandes estudos sobre a questão educacional, embora esse assunto sempre esteve presente em suas preocupações: “Assim, no conjunto de suas formulações sobre o Estado Operário e sobre o desenvolvimento material e social na União Soviética, ele discorreu sobre o significado do analfabetismo, o papel da União das Juventudes Comunistas, a função do mestre-escola, a necessidade de bibliotecas, a importância da leitura, o ensino politécnico, a importância dos especialistas, a construção cultural, a educação comunista, a instrução pública, a instrução extraescolar, o ensino superior, o ensino secundário, entre outros problemas.” (FAVORETO, 2008, p. 57-58).

indústria em grande escala. [...] Hoje somos confrontados com tarefas culturais, de assimilação da experiência política, que podem e devem ser postas em prática. Ou estabelecemos uma base econômica para os ganhos políticos do estado soviético, ou perderemos todos eles. Esse fundamento ainda não foi estabelecido – é para isso que devemos nos aproximar. **A tarefa de elevar o nível cultural é uma das mais urgentes que nos confrontam.** E esse é o trabalho que os Departamentos de Educação Política devem fazer [...] (LÊNIN, 1921, p. 07, sem negrito no original)^x.

Levando em consideração que a Rússia pré-revolucionária apresentava ainda muitos elementos do feudalismo¹³, a NEP busca implantar vários elementos que já teriam sido conquistados por países capitalistas e, a educação, é um desses elementos. O desenvolvimento econômico e a modernização colocavam-se como a “chave para construir o socialismo”.

Como pré-requisitos para o socialismo, a Rússia precisava de mais fábricas, ferrovias, maquinário e tecnologia. Precisava também de urbanização, de um deslocamento populacional do campo para as cidades e de uma classe operária muito maior e permanente. Precisava de um índice maior de alfabetização, de mais escolas, de mais trabalhadores qualificados e engenheiros. Construir o socialismo significava transformar a Rússia em uma sociedade industrial moderna. [...] era a transformação empreendida pelos capitalistas nos países mais avançados do Ocidente. Mas os bolcheviques [...] haviam se incumbido de fazer na Rússia o trabalho dos capitalistas (FITZPATRICK, 2017, p. 165).

A preocupação de Lênin com a interdependência entre cultura, educação e desenvolvimento econômico socialista soviético já tinha se materializado nos decretos que tentavam acabar com o analfabetismo: “Sobre a mobilização dos que sabem ler e escrever” de 1918, que solicitava o comprometimento da população letrada para com os analfabetos; e o decreto “Sobre a liquidação do analfabetismo”, de 1919 que obrigava toda a população com idade entre 8 e 50 anos que não sabia ler e escrever a se alfabetizar (CAPRILES, 1989, p. 30).

Em “Tarefas imediatas do poder Soviético”, também de 1918, Lênin destaca que o diferencial da Revolução Russa em relação às outras revoluções é o papel ativo do proletariado, que por sua vez exige uma formação. Sobre esse texto,

¹³ Em 1905 Lênin acreditava que a revolução seria primeiro uma revolução democrático-burguesa, que superaria as relações sociais do campo atrasadas e instauraria as bases para as forças produtivas capitalistas.

afirmava Krupskaya em 1931, que “[...] este artigo é extremamente atual [...] Nele Vladimir Ilitch [Lênin] fala de produtividade do trabalho, de por qual caminho aumentar a produtividade do trabalho, [...] o nível cultural como um fator que influencia o aumento da produtividade do trabalho” (KRUPSKAYA, 2017, p. 160). De acordo com Lênin: “[...] é uma condição do ascenso econômico a elevação da disciplina dos trabalhadores, a habilidade no trabalho, a eficácia, a intensidade do trabalho, a sua melhor organização.” (LÊNIN, 1918, n. p.).

A modernização da indústria soviética passava pela necessidade de eletrificação, esta por sua vez, estava vinculada à alfabetização, conforme destacava Lênin em dezembro de 1920:

[...] Mas devemos conseguir neste momento que cada central [elétrica] por nós construída se transforme realmente em base da instrução, que se dedique, por assim dizer, à **instrução elétrica das massas** [...] não é possível pôr em prática a eletrificação enquanto houver analfabetos. Não basta que uma comissão procure eliminar o analfabetismo. Essa comissão fez muito em comparação com o passado, mas pouco em relação às nossas necessidades. Faltam-nos trabalhadores que, além de saberem ler, sejam cultos, conscientes, instruídos; é preciso que a maioria dos camponeses tenha uma ideia exata das tarefas que nos aguardam (LÊNIN, 1977, vol. I, p. 37. sem negrito no original).

Em 1921 volta a afirmar a relação da luta contra o analfabetismo e a NEP:

[...] não basta abolir o analfabetismo, é necessário construir a economia soviética e, por si só, a alfabetização não nos levará muito longe. [...] É por isso que devemos, em conexão com a Nova Política Econômica, propagar incessantemente a ideia de que a educação política exige elevar o nível da cultura a todo custo. A capacidade de ler e escrever deve ser feita para servir ao propósito de elevar o nível cultural; os camponeses devem poder usar a habilidade de ler e escrever para melhorar suas fazendas e seu estado (LÊNIN, 1921, p. 08)^x.

A crítica aos elementos capitalistas ou burgueses, também se difundia sobre outros âmbitos além do econômico expressado pela NEP¹⁴. É o caso dos defensores de que uma nova cultura proletária – ideia materializada no *Proletkult* – Organização

¹⁴ Essa discussão vai influenciar por exemplo, o debate sobre o ensino secundário profissionalizante e o de cultura geral, presente também em Shulgín e no Komsomol (ver p. 82 e p. 128).

Cultural e Educacional Proletária – liderada por Bogdanov ou Alexandr Alexandrovich Malinovski (1873-1928). Bogdanov, de acordo com Lindeberg, defendia uma “[..] ruptura com a cultura burguesa no seu conjunto para construir qualquer coisa de novo, correspondente à novidade absoluta duma sociedade coletivista [...]” (LINDEBERG, 1977, p. 265). De acordo com Machado (1984), Lênin não discordava da necessidade de uma revolução cultural proletária, mas não aceitava os princípios e a tática do *Proletkult*, tendo em vista as necessidades da Rússia. Em 1923 analisando os dados sobre instrução de 1920¹⁵, Lênin denunciava que enquanto se discutia sobre cultura proletária e sua relação com a cultura burguesa, a Rússia seguia atrasada quanto à instrução geral, e que “[...] Isto constitui uma advertência séria, uma censura àqueles que ainda se perdem em fantasias sobre a ‘cultura proletária’” (LÊNIN, 1977, Vol. I, p. 41).

De acordo com Fitzpatrick (1977), o *Proletkult* disputava espaço com o próprio Comissariado da Instrução Pública – *Narcompros* – que era dirigido por Krupskaya e Lunacharski. Este último, mais favorável à política de independência do *Proletkult* em relação ao *Narcompros*; já Krupskaya defendia que deveria ser uma organização subordinada ao *Narcompros*. Ainda segundo a mesma autora, o *Proletkult* se envolvia no campo do ensino, e aparentemente, tentava sabotar as atividades extra-escolares do *Narcompros*. Este embate foi parar na Comissão de Educação do Estado, que decidiu por separar os campos de atuação das duas organizações, o *Narcompros* ficaria com a função educativa e o *Proletkult* ficaria com a função de criação/desenvolvimento de uma cultura proletária, atuando mais em atividades extra-escolares.

Esse embate com a cultura burguesa também aparece na obra organizada por Pistrak, “A Escola-Comuna” (PISTRAK, 2009), escrita por um coletivo de autores, entre eles, Olga Leytnecker responsável pelo relato do trabalho de literatura, afirma que a cultura pequeno-burguesa dos clássicos russos não atraíam os alunos, e que o estudo literário-científico marxista evitava sentimentalismos e focava em temas fabris, como a obra de Jack London.

¹⁵ Em 1897, 326 homens a cada mil eram alfabetizados na Rússia europeia, desconsiderando o Caucásio e a Sibéria. Em 1920 eram 422 homens alfabetizados para cada mil. Quanto às mulheres, em 1897 eram 136 alfabetizadas para cada mil; passando para 255 alfabetizadas a cada mil em 1920 (LÊNIN, 1977, vol. I, p. 40).

Para melhor compreender essa discussão, é preciso considerar o movimento do Realismo Socialista e ação do Estado na esfera da propaganda. Analisaremos essa questão em separado depois. Por enquanto, é importante salientar que Lênin tinha a premissa dialética de que o comunismo é o “herdeiro” das conquistas do capitalismo, ou seja, o socialismo seria a etapa de construção de uma nova sociedade a partir da antiga: “A cultura proletária tem de ser o desenvolvimento do conjunto dos conhecimentos conquistados pela Humanidade sob o jugo da sociedade capitalista” (LÊNIN, 1977, vol. I, p. 125-126). A edificação do socialismo deveria “[...] utilizar plenamente a ciência, a técnica e, de um modo geral, tudo que a Rússia capitalista nos legou” (LÊNIN, 1977, vol. II, p. 16). Coerente com essa ideia, eram os encaminhamentos sejam no âmbito da economia, da cultura ou da educação:

A semelhança da própria NEP (política econômica de incentivo ao desenvolvimento das forças produtivas como pré-condição para a edificação socialista), a adoção de uma política de transição para a politecnização do ensino, correspondia à tática de guerra de posição, conferindo a tais metas, caráter exclusivo de mediação para o alcance dos objetivos finais (MACHADO, 1984, p. 374).

Seguindo a ideia da construção do novo a partir do antigo, a NEP enfrentava o problema da necessidade de **especialistas técnicos** ou, conforme afirmava Lênin em março de 1919, a dependência “[...] da experiência e preparação científica dos velhos especialistas burgueses” (LÊNIN, 1977, vol. II, p. 15). A Ciência, assim como os outros meios de produção antes da Revolução de Outubro, estavam nas mãos da burguesia, porém, como elemento subjetivado, não podia ser tomado à força de forma imediata, assim como fora com os meios objetivos (fábricas, equipamentos, etc). Dessa forma, Lênin buscava aproveitar o conhecimento daqueles técnicos que se dispunham a ser úteis. Deveriam ser observados de perto para controlá-los, mas ao mesmo tempo, aprender com eles¹⁶ (LÊNIN, 1977, vol. II, p. 16). Em 1921 tendo em vista o cenário que a NEP buscava enfrentar, a preocupação era com o conhecimento aplicável à produção:

¹⁶ Na análise sobre o trabalho produtivo desenvolvido nas instituições de Makarenko, objeto das próximas seções, veremos como ele aproveitou a experiência de antigos técnicos burgueses, e como foram essenciais para o progresso econômico das instituições, tanto de Gorki como de Dzerjinski.

O estudo compete ao homem de ciência [...] já não se trata de princípios gerais mas da experiência prática, também se revela dez vezes mais valioso o 'especialista da ciência e da técnica', embora burguês, mas conhecedor de sua matéria, que o comunista presunçoso disposto em qualquer momento, de um dia para o outro, a escrever teses, lançar lemas, oferecer abstrações vazias. Mais conhecimento da realidade e menos debates com a pretensão de defender os princípios do comunismo [...] (LÊNIN, 1977, vol. II, p. 23).

Assim, como os outros elementos da NEP, a questão dos técnicos burgueses gerou insatisfações. As críticas iam no mesmo sentido de que seria a persistência de elementos capitalistas, ressentindo-se com o que consideravam “privilégios dos ‘técnicos burgueses’” (FITZPATRICK, 2017, p. 176) e dos lucros dos *nepmen*. Estes últimos assim chamados de forma depreciativa, seriam os comerciantes privados autorizados pela NEP (POLIAKOV, 1977), e eram representados de forma caricata “[...] como exploradores inchados e vorazes, ‘passeando pelos becos com expressões importantes [...] superalimentados, incrivelmente bem-vestidos, vestidos para matar’” (FITZPATRICK, 1991, p. 19)^{xi}. Entretanto, segundo a mesma autora, os *nepmen* constituíam um tipo social reconhecível e capaz de ação política e nos anos de 1927-1928, tentaram desempenhar um papel no programa de modernização dos bolcheviques.

O fato é que em 1928, quando vários fatores contribuem para a mudança do socialismo soviético, “[...] a renda nacional da Rússia era cerca de um terço maior do que antes do início da Primeira Guerra Mundial. Durante o período da NEP, a economia cresceu em média 18% ao ano” (BAYER, 2011, n.p.).

Fitzpatrick (2017) chama a atenção para o fato de que:

Ao apresentar a NEP em 1921, Lênin a descreveu como um recuo estratégico, um tempo para os bolcheviques juntarem forças e recuperarem energia antes de retomar a investida revolucionária. Menos de uma década depois, Stálin abandonou a maior parte das diretrizes da NEP e iniciou uma nova fase de mudança revolucionária com o impulso de industrialização do Primeiro Plano Quinquenal e a coletivização da agricultura camponesa. Stálin afirmava, e sem dúvida acreditava, que esse era o verdadeiro rumo leninista, o caminho que o próprio Lênin teria seguido se estivesse vivo. Outros líderes partidários, incluindo Bukhárin e Ríkov, discordavam [...] lembrando que Lênin afirmava que as diretrizes moderadas e conciliatórias da NEP deveriam ser seguidas ‘seriamente e por um longo tempo’ antes que o regime pudesse ter esperança de dar

novos passos decisivos rumo ao socialismo” (FITZPATRICK, 2017, p. 173).

Durante a NEP, segundo a mesma autora, a esperança de que a Revolução de Outubro transformasse o mundo foi diminuindo. Diante disso, a partir de 1928 inicia-se uma nova fase do socialismo soviético, a dos “Planos Quinquenais”¹⁷. Embora com encaminhamentos diferenciados em relação à NEP, conforme a citação acima, há elementos que apresentam continuidade, principalmente, o foco no desenvolvimento das forças produtivas e a utilização da planificação da economia.

A ideia de planificação se materializou em 1920, de acordo com Mikhailova (2014), no Plano GOELRO – Plano Estatal da Eletrificação da Rússia – onde o estado Soviético passou a monopolizar e prever um crescimento acentuado da produção e distribuição de energia. Para isso criou o primeiro órgão estatal de planificação, o GOSPLAN, que segundo a autora citada, funcionava como principal coordenador do funcionamento da economia centralmente planejada. As necessidades de retomada da economia expressada pela NEP, acabaram fazendo com que instrumentos de planificação centralizada e de mercado fossem utilizados conjuntamente. Durante esse período, buscou-se desenvolver a base metodológica da planificação socialista e, em 1926, no I Congresso Nacional dos comitês de planejamento, foi aprovado a estrutura do sistema de planos e o inter-relacionamentos entre eles, definindo que o elemento principal do sistema seria o Plano Quinquenal e que suas metas, obrigatoriamente, deveriam ser cumpridas por todas as empresas (MIKHAILOVA, 2014, p. 03).

De acordo com Hobsbawm (1995), 1926 é o ano em que a produção industrial soviética conseguiu recuperar o seu nível pré-guerra, mas ainda estava longe dos objetivos de tornar-se uma nação industrial. Segundo o mesmo autor, só 7,5% da população estavam empregados fora da agricultura, o caráter temporário da NEP vai se tornando mais forte e evidenciando que a “[...] continuação da NEP, modificada ou não, iria na melhor das hipóteses produzir uma modesta taxa de industrialização.” (HOBSBAWM, 1995, p. 370-371).

O objetivo da “economia planejada”, a partir de 1928:

¹⁷ São três Planos Quinquenais: o primeiro vai de 1928 a 1932; o segundo de 1933 a 1937; e o terceiro de 1940 a 1945, interrompido durante a II Guerra Mundial.

[...] era mais criar novas indústrias do que dirigi-las, e preferiu dar prioridade imediata aos setores básicos da indústria pesada e da produção de energia que eram a fundação de qualquer grande economia industrial: carvão, ferro e aço, eletricidade, petróleo etc. A excepcional riqueza da URSS em matérias-primas adequadas tornava essa opção ao mesmo tempo lógica e conveniente (HOBBSAWN, 1995, p. 371).

Há, sem dúvida, mudanças do contexto soviético e internacional, que grosso modo, estão resumidas na tese “socialismo num só país” de Stálin e que precisam ser consideradas para entender as mudanças dos Planos Quinquenais em relação à NEP. O adoecimento de Lênin e falecimento em 1924 colocou Stálin, que já vinha assumindo funções importantes dentro do partido, no controle do estado Soviético. Lugar este, que a princípio imaginava-se ser assumido por Trotsky. Porém, este vinha aumentando suas críticas¹⁸ em relação aos encaminhamentos do Partido Soviético, com destaque para a sua tese de “Revolução Permanente”, sintetizada na sua obra de 1938, “O Programa de Transição”. Nela Trotsky expressa a sua compreensão de que ainda era possível “espalhar” a Revolução de Outubro pelo mundo. Defendia que os operários dos países com capitalismo atrasado deveriam organizar-se para “[...] combinar a luta pelas tarefas mais elementares da independência nacional e da democracia burguesa com a luta socialista contra o imperialismo mundial” (TROTSKY, 1979, p. 102). A direção dessa luta proletária mundial devia ser soviética, devido aos avanços alcançados neste país, ou seja, a revolução iniciada na Rússia devia ser permanente, alcançando os outros países.

Esta ideia é contrariada por Stálin, que entendia que a luta internacional em favor do socialismo, deve ser precedida pela luta interna. Stálin havia proposto em 1926, enfrentar primeiro as contradições internas da União Soviética, mas contando com o apoio internacional:

Que significa a possibilidade da vitória do socialismo num só país? Significa a possibilidade de resolver as contradições entre o proletariado e os camponeses com as forças internas de nosso país,

¹⁸ “A contenda teórica e política decidiu-se em favor de Stálin. No 13º Congresso (1923), Trotsky já ficou em dificuldades, confinado à condição de líder de uma Oposição de Esquerda com diminuta influência dentro ou fora do Partido. A marginalização prosseguiu com seu afastamento do governo (1925) e do Birô Político bolchevique (1926), expulsão do Partido (1927), deportação para Alma Alta (1928), expulsão da URSS (1929) e por fim o assassinato no exílio mexicano (1940), pelo espanhol Ramón Mercader, ao que tudo indica a mando de Moscou” (JOFFILI, 2017, p. 44).

a possibilidade do proletariado tomar o poder e o utilizar para edificar a sociedade socialista completa em nosso país, contando com a simpatia e o apoio dos proletários dos demais países, mas sem que previamente triunfe, nesses países, a revolução proletária (STÁLIN, 1926, n.p.).

Nota-se na citação acima a centralidade que Stálin coloca na contradição entre camponeses e proletários. Com os Planos Quinquenais de Stálin, junto com a industrialização socialista, ocorreu uma grande transformação na agricultura: “[...] de um lado, a coletivização agrícola em massa; de outro, a nova política de enfrentamento dos kulaks – camponeses ricos, de longe o segmento mais numeroso das classes exploradoras na Rússia [...]” (JOFFILI, 2017, p. 47). Contrariando os interesses desses proprietários, a partir de 1927 o Estado soviético passa a uma coletivização massiva da produção agrícola; e os *kolkoz* (*kollektívnoe khozyáistvo*), grandes cooperativas de produção coletiva, se tornaram a forma predominante de produção agrícola deste período.

A resistência dos *kulaks* ia desde a recusa em vender sua produção ao Estado, até o incêndio das cooperativas de produção. Esses obstáculos foram duramente enfrentados pelo Estado e “Em 1934 os *kolkoz* já abarcavam 75% do campesinato e 90% da superfície semeada da URSS. Três anos mais tarde essas cifras tinham subido para 93% e 99%” (JOFFILI, 2017, p. 48). Apesar disso, “[...] a coletivização levou a uma queda na já baixa produtividade da agricultura russa, que só reconquistou o nível da NEP em 1940, ou, descontando os outros desastres da Segunda Guerra Mundial, 1950” (HOBSBAWM, 1995, p. 373).

As necessidades econômicas da coletivização estão permeadas de questões culturais¹⁹, principalmente, no obstáculo para a modernização da Rússia que representava a vida na aldeia:

A coletivização era uma tentativa de reorganizar a vida camponesa, e ao mesmo tempo instaurar controles administrativos que desceriam até o nível da aldeia. [...] Para cada três camponeses que ingressaram em fazendas coletivas durante o Primeiro Plano Quinquenal, um camponês deixou a aldeia para virar operário ou funcionário administrativo em outro lugar. **O abandono da aldeia era parte integrante da revolução de Stálin** no campo, tanto quanto a

¹⁹ Essa questão da modernização no campo e abandono na vida da aldeia está presente no ideário dos educandos em gorki, como veremos no item “A relação entre instrução escolar e educação em Makarenko: cultura, modernização e profissionalização”.

própria coletivização. (FITZPATRICK, 2017, p. 201; 207. sem negrito no original).

A prioridade era do setor de metalurgia e de acordo com Fitzpatrick (2017), estava extremamente vinculada a considerações de segurança e defesa nacional e “[...] no início dos anos 1930 o culto à produção de aço e ferro-gusa excedia até o emergente culto a Stálin. Tudo era sacrificado pelo metal no Primeiro Plano Quinquenal.” (FITZPATRICK, 2017, p. 193).

Apesar de suas metas ambiciosas, a planificação teve resultados rápidos:

Já no primeiro ano a produção industrial soviética cresceu 18%. A força de trabalho ocupada na indústria passou de 3,1 milhões de operários, em 1928, para 6 milhões em 1932. Em 1929, o valor da produção industrial suplantou o da agricultura. Logo surgiu entre as massas a palavra de ordem “executar o Plano Quinquenal em quatro anos” e, de fato, o Plano foi cumprido em quatro anos e três meses (JOFFILI, 2017, p. 45).

Citando dados “alternativos” do Centro de Pesquisa sobre a União Soviética da Universidade de Melbourne, Mikhailova (2014) afirma que com o II Plano Quinquenal (1933-1937) deu prosseguimento a base industrial do socialismo, com crescimento de 16% ao ano no período de 1928 a 1940, fornecendo também, a base material do socialismo: “Em 1936, o XVIII Congresso do Partido Comunista da URSS, nomeado *Congresso dos Vencedores*, declarou a finalização, em princípio, da construção do socialismo.” (MIKHAILOVA, 2014, p. 05). Ainda segundo a mesma autora, neste momento a participação do setor estatal na produção que era de 35% em 1924, ampliou-se até 99%.

Os dados ainda são mais significativos quando lembramos que neste mesmo período a economia mundial ainda enfrentava as consequências da Crise de 1929: “Ainda em 1933, a produção industrial dos Estados Unidos era 65% do que fora em 1929; a da Inglaterra, 86%; a da Alemanha, 66%; a da França, 77%... E a da União Soviética... 201%.” (JOFFILI, 2017, p. 46). O que acabou levando outros países a adotarem políticas de planejamento da economia²⁰.

²⁰ “Plano’ e ‘Planejamento’ tornaram-se as palavras da moda política. Os partidos social-democratas adotaram ‘planos’, como na Bélgica e Noruega. [...] Outros servidores e funcionários públicos centristas britânicos estabeleceram uma assessoria de alto nível chamada PEP (Political and Economic Planning – Planejamento Político Econômico). Jovens políticos conservadores como o futuro primeiro-ministro Harold Macmillan (1894-1986) tornaram-se porta-vozes do ‘planejamento’. Até os nazistas plagiaram a ideia, quando Hitler introduziu um ‘Plano Quadrienal’ em 1933

Mikhailova chama a atenção para o fato de que os esforços e sacrifícios da população foram grandes para tal sucesso na economia. Diretores fortes pressionavam operários ao extremo e perseguiram aqueles que não produzissem (MIKHAILOVA, 2014). O movimento Stakhanovista expressa muito bem essas características da primeira metade da década de 1930, de pressão por aumento na produtividade do trabalhador, centralidade na indústria pesada e ações do Estado no âmbito cultural, principalmente da propaganda.

De acordo com Augustin (2015), o Stakhanovismo foi baseado na conquista do mineiro Alexei Stakhanov, que em agosto de 1935 extraiu uma quantidade de carvão 14 vezes maior que a média. Esse foi usado num movimento ideológico com vistas ao aumento da produtividade do trabalhador individual. Stkhanov teria utilizado princípios similares aos tayloristas em um ramo de trabalho em que o ocidente ainda não tinha conseguido aplicar. Ele utilizou a divisão especializada de tarefas e a aplicação do controle da produtividade por tempo, em escala de segundos e não mais de minutos. O Stakhanovismo defendia também a adoção de novos hábitos, como evitar o álcool, semelhante ao fordismo americano que adotou a Lei Seca. Ainda segundo o mesmo autor:

Em pouco tempo, outros recordes foram quebrados em diversos ramos da indústria e estes trabalhadores passaram a ser vistos como heróis nacionais. Logo eles estavam se reunindo com os líderes soviéticos e, em 14 de novembro do mesmo ano, teve início a primeira Conferência dos Trabalhadores Stakhanovistas (AUGUSTIN, 2015, p. 18).

Stálin discursou no encerramento dessa conferência, afirmando que o movimento Skhanovista é um movimento de trabalhadores que “[...] escreverá uma das páginas mais gloriosa de nossa edificação socialista. [...] que se propõe a superar as normas técnicas atuais, superar as capacidades de produção previstas e existentes, superar os planos de produção e os balanços atuais.” (STÁLIN, 1935, p. 10)^{xii}.

Normalmente quando se fala do governo de Stálin ou stalinismo, a literatura logo destaca as características do totalitarismo de seu governo. Hobsbawm (1995) reconhece o “terror” do governo de Stálin e de que sob outro líder no Partido

(HOBSBAWM, 1995, p. 100-101).

Bolchevique os sofrimentos poderiam ser menores. Porém, destaca que dadas as circunstâncias da época, a economia de comando centralizado, acabou ficando “[...] mais perto de uma operação militar do que de um empreendimento econômico.” (HOBSBAWM, 1995, p. 371).

Trotsky afirmava em 1936 que

O indiscriminado sucesso da indústria pesada é uma conquista gigantesca. [...] Sem dúvida, os maiores resultados, tanto qualitativos quanto quantitativos, estão na indústria de guerra. O exército e a marinha são os clientes mais influentes e, ao mesmo tempo, os consumidores mais exigentes (TROTSKY, 1936, n.p.).

Com o III Plano Quinquenal (1938-1943), a militarização se tornou ainda mais forte com a centralidade da indústria bélica. Mikhailova afirma que se nos anos 1938-1940 as taxas médias da produção industrial foram de 13%, no setor bélico foram três vezes mais altas e em 1941, a participação da indústria bélica chegou a 45% da indústria total soviética. Naquele mesmo ano, foi suspenso os objetivos do Plano Quinquenal, tendo em vista a participação da URSS na Grande Guerra (MIKHAILOVA, 2014, p. 05). A Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a proximidade da Segunda (1939-1945) e as consequências da Guerra Civil (1918-1920), certamente contribuíram para que o militarismo fosse uma característica marcante do socialismo soviético, desde a Revolução de 1917: “[...] com o fim da Guerra Civil, o exército era a maior instituição nacional que o novo estado poderia reivindicar, e aquele por meio do qual a elite política mantinha relações constantes com a maioria da população” (HAGEN, 1991, p.157)^{xiii}.

Sem esquecermos dos custos humanos do stalinismo, é inegável que do ponto de vista econômico, com todos os seus problemas, a planificação da economia através dos Planos Quinquenais, de acordo com Hobsbawm (1995), transformou em pouco tempo a URSS numa grande economia industrial, capaz de sobreviver e vencer a guerra contra a Alemanha. Ainda segundo o mesmo autor, assegurou a população um “mínimo social”:

Deu-lhe trabalho, comida, roupa e habitação a preços controlados (ou seja subsidiados), aluguéis, pensões, assistência médica [...] Muito mais generosamente, deu educação. A transformação de um país em grande parte analfabeto na moderna URSS foi, por

quaisquer padrões, um feito impressionante. (HOBSBAWM, 1995, p. 373).

Os elementos apresentados até aqui, nos ajudam a traçar algumas considerações sobre as duas políticas de estado que são objetos do texto. Primeiramente, a NEP é algo muito além de decisões econômicas, mas uma política estatal com reflexo nos mais diferentes segmentos, com destaque para ações no âmbito cultural e educacional. Diante do contexto de dificuldades que a Rússia se encontrava pós-Revolução, a ampliação da área de atuação da NEP para além do econômico, foram fundamentais para o seu sucesso. Importante destacar a sua preocupação em agir tanto no desenvolvimento dos meios de produção, quanto na força de trabalho.

Para além de formar um trabalhador vinculado aos ideais da Revolução, havia uma preocupação com a incorporação da lógica do trabalho moderno, pautados na lógica industrial e não mais no tempo da natureza, como era durante o trabalho agrícola no Império. As indicações de Lênin sobre a NEP revelam não tanto a formação técnico-profissional dos novos trabalhadores, mas uma nova formação cultural, inclusive dos camponeses. Havia o entendimento que o aumento da produtividade também seria resolvido pelo avanço na formação cultural do povo. Essa formação seria facilitada à medida que avançasse as campanhas de alfabetização do período. Era preciso superar a condição de “mau trabalhador” dos soviéticos, e ao mesmo tempo, aproveitar os técnicos burgueses, seguindo a premissa dialética de que o socialismo seria construído a partir das conquistas do capitalismo.

Os Planos Quinquenais, por sua vez, apresentaram vários elementos de continuidade da NEP, principalmente a questão do desenvolvimento das forças produtivas sob forte controle do Estado. Porém, a consolidação da tese do “socialismo em um só país” deslocou a ação do Estado ainda mais para as questões de desenvolvimento interno. Há um aumento da preocupação com a criação de indústrias, principalmente de aço e ferro. A difusão dos ideais de um novo trabalhador, mais produtivo recebe a contribuição da ideologia do stakhanovismo, que traz consigo preocupações também com a organização da vida privada.

As duas políticas em conjunto conseguiram transformar a URSS em uma grande economia industrial, capaz de rivalizar com as grandes nações capitalistas do Ocidente, ao mesmo tempo que ofereceu à sua população várias conquistas sociais, inclusive de educação, como veremos à frente. Antes disso, porém, a consolidação dessas políticas não pode ser entendida sem analisarmos a convencimento da população. Para isso passamos a problematizar no próximo item, como a propaganda estatal foi importante para o envolvimento do povo nos ideais colocados pela Revolução, inclusive de trabalho, e como Makarenko inseriu-se nesse processo.

2.3. A PROPAGANDA ESTATAL E O REALISMO SOCIALISTA: SITUANDO A PRODUÇÃO DE MAKARENKO

É preciso compreender alguns elementos culturais do período na NEP e dos Planos Quinquenais, especificamente, a atuação do Estado e do partido como educador das massas: trata-se de discutir as estratégias de formação bolchevique por meio da propaganda e das artes, no Realismo Socialista. De uma certa forma, a análise da obra de Makarenko não pode ser compreendida fora dessa atuação, como demonstraremos a partir do papel educativo da estética em sua experiência educacional.

Inicialmente, faz-se necessário uma distinção entre os termos propaganda e publicidade. Apesar de que em português usa-se indistintamente os dois termos, Bartlett (2001) chama a atenção para o fato de que em vários lugares do mundo há uma distinção clara entre os tipos de comunicação persuasiva: “Geralmente a palavra Propaganda se refere à transmissão de ideias, sejam políticas ou religiosas. Publicidade se refere à difusão de produtos, serviços ou candidatos políticos” (BARTLETT, 2001, n.p.). A propaganda, portanto, pode ser compreendida como “[...] a expressão de opiniões ou ações realizadas deliberadamente por indivíduos ou grupos com a intenção de influenciar as opiniões ou as ações de outros indivíduos ou grupos para fins predeterminados e através de estratégias psicológicas” (ELLUL, 1973, p. xii). Com essa perspectiva, a propaganda foi usada na União Soviética “[...] para espalhar informações, educar a população e mobilizá-la para um propósito

comum, como o estabelecimento do comunismo e o desenvolvimento de um ‘novo homem socialista’” (BRYAN, s/d. p. 03)^{xiv}.

Embora a propaganda existisse há muito tempo antes da ascensão dos bolcheviques²¹, Brown (2013) afirma que eles inovaram ao atribuir à propaganda um lugar central na vida nacional: Surgiu uma burocracia “‘cultural’ para quem a cultura era apenas uma forma de propaganda e a propaganda a mais alta forma de cultura” (BROWN, 2013, p. 05). De acordo com Coeuré (2017) “propaganda” e “agitação” estavam entre os fundamentos do pensamento e prática leninista e, foram integrados aos departamentos do Partido. Lênin compreendia a necessidade de criar uma mensagem coesa e estimulante que unificasse as massas.

A propaganda soviética contava com uma grande diversidade. Bartlett (2001), afirma que a União Soviética tinha jornais para cada região e para cada profissão, apesar de repetirem a mesma coisa, diziam de maneira apropriada às diversas mentalidades. Para coletar informações, os jornais dispunham de uma multidão de correspondentes populares em todos os níveis de atividades do país.

Em 1920 foi estabelecido o Departamento de Agitação de Propaganda, desenvolvendo-se o movimento conhecido como “Agitrop”, baseado essencialmente na utilização do teatro como mecanismo de formação e propaganda dos ideais revolucionários: “O teatro Agitprop tinha um propósito explícito: atingir diretamente a classe trabalhadora. Antes desse movimento, o teatro russo não era acessível à maioria” (BROWN, 2013, p. 04). Ainda segundo este mesmo autor, esse estilo de teatro foi muito eficiente na difusão da mensagem política dos ideais da Revolução, pois contavam com grande acessibilidade e mobilidade, além de uma espontaneidade nas produções, “[...] evocando uma poderosa reação emocional dos espectadores” (BROWN, 2013, p. 08).

²¹ De acordo com Bartlett (2001), a propaganda política é um dos fenômenos dominantes da primeira metade do século XX em todo o mundo. **Escrita, palavra e imagem** formam a base da propaganda, porém tinham até o séc. XX seu emprego limitado, seja pelos custos envolvidos ou pela precariedade dos processos de produção e difusão. Descobertas dão, a esses três suportes, amplitude praticamente indefinida. Primeiramente o Jornal Impresso se torna o veículo de propaganda melhor adaptado. Depois, a invenção do microfone permitiu ampliar a voz humana à multidões, e com o rádio, acabou o limite de seu alcance. A modernização dos processos de reprodução da gravura, a invenção da fotografia e, finalmente o cinema e a televisão, além de ampliar o alcance, também conferiram maior “realismo”. Enfim, essas técnicas modernas atingem a massas de forma que “[...] grande parte se viu recentemente transplantada, subtraída ao ambiente em que vivia, à sua moral, à sua religião tradicional, conseqüentemente mais sensível e maleável” (BARTLETT, 2001, n.p).

O teatro para Makarenko tem uma função central e assemelha-se muito aos objetivos do Agitprop. Assim que a Colônia Gorki conseguiu alguma segurança material, começaram a montar peças para os camponeses. Chegaram a montar 40 peças de teatro por inverno, disputados não somente pela vizinhança camponesa, vinham operários ferroviários, professores, militares, entre outros que compunham “[...] um campo cultural nunca visto, pronto para ser semeado e colhido” (MAKARENKO, 1979, vol. II, p. 44). As peças, sempre com objetivo educacional revolucionário, assumiram uma função social, “[...] nossa obrigação, um imposto social inevitável, de cujo pagamento era impossível escaparmos” (MAKARENKO, 1979, vol. II, p. 46).

O pedagogo também manifestava preocupação com as influências do cinema americano na cultura soviética. Trata com ironia dessa questão no capítulo de Bandeiras nas Torres, “Tubarões de Nova York”. Nele o autor narra a entrada na comuna de Igor Tchernogorski, que vivia nas ruas, entre os “homens livres”, referindo-se aos *besprizorniki*:

A maior parte dos “homens livres” como ele usava trapos semelhantes. Era feio e muito diferente daquela vida elegante, espirituosa e afortunada que parecia tão sedutora nos filmes americanos. Antes, ficava cativado pela vida alegre e despreocupada, pela exibição de talento e audácia dos bandidos, pela luta generosa contra os detetives, tão cavalheirescos, tão elegantes e ousados quanto eles. Mas na realidade – o diabo saberia porquê – as coisas eram muito diferentes [...] Um simples guarda ferroviário armado ou um único miliciano em uma capa era o suficiente para tirar de uma estação ou albergue noturno, um monte tubarões novayorkinos como ele [...] Não havia perseguições de carros, nem testamentos, nem cartas misteriosas, nem truques, nem loiras de revólver apontando para mascarados. Havia apenas ilusões dessa vida norte-americana (MAKARENKO, 1976, p.69)^{xv}.

Em contraponto, “A URSS foi pioneira em investir em meios de comunicação transnacionais como o rádio para espalhar propaganda. A rádio Moscou foi fundada em 1922 e por 1939 estava transmitindo em inglês, francês, alemão, italiano e árabe” (COEURÉ, 2017, p. 05). Dessa forma, a propaganda passou a ser vista em toda parte da união soviética: “[...] de galerias de arte a filmes e ingressos de rua, a cultura russa estava inundada de sentimentos pró-bolcheviques” (BROWN, 2013, p. 05). Uma busca rápida nos mecanismos de pesquisa da internet sobre a NEP e os

Planos Quinquenais na URSS traz um grande volume de cartazes, selos, gravuras, entre outros meios de difusão produzidos pelo Estado Soviético do período. “O herói operário foi o primeiro símbolo amplamente utilizado da propaganda soviética. Embora os camponeses fossem frequentemente representados em muitas formas, entre 1919 e 1929 os ferreiros reinaram como o herói operário por excelência” (BOYLSTON, s/d, p. 04)^{xvi}.

O movimento artístico-literário conhecido como Realismo Socialista, está intimamente relacionado a este papel da propaganda revolucionária estatal. O escritor e grande conselheiro de Makarenko, Máximo Gorki é considerado o representante mais significativo, e ao mesmo tempo, a inspiração que deu origem a esse movimento: “Um dos primeiros escritores russos de extração popular, o socialista Górkki renovou em suas obras o conceito de realismo crítico, introduzindo no método elementos de romantismo revolucionário e despindo-o de suas roupagens naturalistas” (ANDRADE, 2010, p. 160).

Fitzpatrick (1979) afirma que o governo soviético da década de 1920 entendia que seria prematuro obrigar o ensino do ateísmo nas escolas, pois a maioria dos pais e professores eram religiosos. Nas atividades extraescolares, como as desenvolvidas pelos Pioneiros e pelo Komsomol, sem classes regulares, a discussão sobre o ateísmo estava presente. Ao mesmo tempo, afirma a autora que o Narcompros incluiu nos programas escolares o ensino de uma visão de mundo materialista, apoiada pelas descobertas do Darwinismo. Nessa estratégia, a literatura poderia ser usada: “[...] para os intelectuais da geração de Lunacharsky e Krupskaya, fortemente influenciados pela visão de Tolstói sobre o ‘poder contagioso’ da arte, era axiomático que a literatura desempenharia um papel importante na formação emocional do cidadão soviético” (FITZPATRICK, 1979, p. 23)^{xvii}.

Até a década de 1920, o uso ideológico da literatura era secundário. Apesar de que o termo somente surge em maio de 1932, as ideias que expressam o Realismo Socialista já vinham sendo gestadas por uma “vanguarda” há décadas (VIDAL, 2007). Ao mesmo tempo que auxiliaram o Estado na função de propaganda, se fortaleceram enquanto organização. Andrade (2010) afirma que ainda na década de 1920 havia uma corrente de escritores que se autointitulavam proletários e comunistas, que produziam literatura de caráter realista:

Ora produziam contos e romances nos moldes de Tchernichévski, usando a realidade factual como pano de fundo de um enredo simples que se prestava como veículo ao proselitismo partidário, ora publicavam ótcherki (forma narrativa misto de reportagem de jornal e ensaio), cujo propósito propagandístico era a reprodução exata e fiel das pessoas e das condições de trabalho, destacando as conquistas industriais, agrícolas, militares e outras, da vida econômica e social do país (ANDRADE, 2010, p. 157).

Ainda segundo o autor acima, no período da NEP ainda não havia um controle intenso sobre a produção artístico-literária, apesar de Lênin defender a necessidade de que o partido deveria impor uma orientação ideológica aos escritores, para que produzissem em prol da educação socialista. Entretanto, é entre os anos de 1928 e 1932 que as artes, principalmente a literatura, foram enquadradas pelo partido, período que coincide com o Primeiro Plano Quinquenal.

Em abril de 1932 o Comitê Central do Partido dissolveu todas as associações literárias e criou a União dos Escritores Soviéticos. Os escritores inscritos deveriam trabalhar para a construção socialista e criarem segundo o método do realismo socialista (ANDRADE, 2010). Os conteúdos programáticos dessa organização foram estabelecidos com contribuições de Stálin, “[...] numa reunião de escritores na casa de Gorki, transformado para o efeito no chefe-de-fila da cultura, em 26 de outubro do mesmo ano.” (VIDAL, 2007, p. 162).

Em 1934, durante o Congresso Pan-russo de escritores soviéticos, “O título que se dá aos escritores de ‘engenheiros de almas humanas’ expressa adequadamente a função educativa da literatura no país dos soviets” (PINKEVICH, s/d. p. 407)^{xviii}. Acrescenta-se os dados sobre publicações apresentados pelo mesmo autor:

Tabela 01

Produção Editorial na URSS entre 1932 e 1936

Ano	Lit. Infantil	Literatura	Livros de Texto	Títulos de livros e revistas	Exemplares de livros e revistas
1932		5.500.000		49.888	518.319.000
1933	10.000.000			43.587	488.022.000
1934	14.000.000		92.500.000		
1935	20.000.000			42.698	458.045.000
1936		24.200.000	126.000.000		

Fonte: PINKEVICH, s/d, p. 406-407

O que distinguiria o realismo socialista do realismo burguês seria que este “[...] tinha raízes em uma postura crítica, que apresentava uma visão negativa da realidade. Já o realismo socialista, que devia refletir a realidade e a mentalidade socialista, parte ‘de uma postura positiva em relação à nova realidade de uma sociedade coletivizada’” (ANDRADE, 2010, p. 160).

Robin (1991) chama atenção para o fato de que há, também, a presença de uma estética popular assumida pelo Realismo Socialista. A grande massa de leitores era de origem camponesa e queriam uma literatura que os identificasse, queriam “[...] enredos lineares, um espírito de aventura, heroísmo e romantismo revolucionários, diálogo vivo, escopo realista, fundo verossímil” (ROBIN, 1991, p. 262)^{xix}. Segundo a autora, o Realismo Socialista seria síntese de três posições:

[1] diretrizes políticas e didáticas de cima; [2] um debate entre o meio literário, que desde o início dos anos vinte se debatia sobre a busca de um novo realismo; e [3] a necessidade, vinda das massas populares, para renovar uma estética de mensagem legível e clara. O realismo socialista nasceu de um sincretismo que visava o estabelecimento de um consenso, fornecendo um meio termo onde quatro fontes sociais poderiam se aglutinar. O estado impôs a primazia da política e da ideologia; a antiga *intelligentsia* atingiu o reconhecimento de seu *savoir-écrire* [“domínio da escrita”, “*know*

how]; os antigos escritores proletários contribuíram com seu entusiasmo e sua força ativadora; e as massas populares renovaram uma estética de representação que lhes permitiu entrar nessa nova alta cultura. Tudo isso sugere que o leitor camponês desempenhou um papel ativo na gênese do realismo socialista, contrariando visões anteriormente aceitas (ROBIN, 1991, p. 265)^{xx}.

Makarenko foi admitido como membro da União dos Escritores Soviéticos em julho de 1934 (KUMARIN, 1975). Embora seja difícil classificar Makarenko como representante do realismo soviético²², tendo em vista a sua grande atuação como pedagogo, é inegável perceber que a sua produção teórica, notadamente o Poema Pedagógico, traz indícios desse movimento: o otimismo diante a dura realidade enfrentada na colônia e a luta pela construção de uma sociedade coletiva. Há também nesse autor, uma preocupação destacada com uma nova estética socialista.

Roitenberg, ex-aluno da Comuna, afirma que “Anton Semiónovich nos deu um amplo conhecimento da literatura, nos habituou ao teatro, à música e à pintura. Ele concedia um grande destaque à estética da vida e, nesse aspecto, o teatro desempenhou um grande papel” (ROITENBERG, 1975, p. 103)^{xxi}. A valorização da estética, porém, não era somente uma questão das artes, mas uma “estética da ação” ou a estética como fator educativo. Inclusive a disciplina dos educandos é justificada também pela estética: Makarenko afirmava que “[...] a disciplina exalta a coletividade [...] É preciso que a beleza da disciplina emane de sua própria essência” (MAKARENKO, 1975b, p. 47)^{xxii}. Por isso defende uma seriedade na forma de organizar as atividades dos educandos. Há uma solenidade envolvida nas atividades, a convocação dos educandos para as reuniões por corneta; as saudações, a identificação na vestimenta, adornos para os chefes de destacamentos, entre outros elementos presentes na sua obra. Seria uma forma de convencer o educando a seguir as normas da coletividade, não pela coerção, mas

²² Vedda (2018) destaca, a incerteza dessa classificação do Poema Pedagógico: “Em primeiro lugar, pode-se perguntar sobre o lugar que, na literatura realista universal, ocupa uma obra cujo reconhecimento amplo se deve, sobretudo, à razões extra-estéticas. A própria inserção da obra ao gênero romanesco é incerta na medida em que, por um lado, as experiências autobiográficas são elaboradas; por outro – e em particular - a teoria e a prática pedagógica são mais importantes do que a dimensão estritamente ficcional.” (VEDDA, 2018, p. 14)

fazer com que ele se sinta atraído pela “estética da ação, pelo seu belo conteúdo interno” (MAKARENKO, 1975b, p. 55); ou ainda pela “pela estética da coletividade” (MAKARENKO, 1975b, p. 107).

Há uma estética dos elementos objetivos (vestuário, habitação, dos instrumentos de trabalho, entre outros) que precisa ser desenvolvida junto aos elementos subjetivos²³ (disciplina, organização, pontualidade) ou uma “estética do comportamento”, juntas produziriam uma forma ou estilo para a coletividade: “A própria forma é um indício de uma cultura mais elevada. [...] ao atingir a estética como resultado do estilo e como um índice do estilo começamos a examinar a estética como um fator por si só educativo. [...] a vida bela deve ser obrigatória.” (MAKARENKO, 1986, p. 141). Seriam elementos que ajudariam na manutenção do otimismo e da alegria na instituição, mesmo durante as constantes adversidades.

A presença destas características é resultado, também, da estreita ligação que Makarenko teve com Máximo Gorki, que de uma certa forma foi para o pedagogo ucraniano: inspiração, tutor, apoiador e, em partes, financiador da sua produção. Gorki foi responsável direto pela criação em 1920, de uma Comissão para lutar contra a delinquência infantil (CAPRILES, 1989), que como vimos, foi responsável pela origem de uma série de instituições para atender órfãos e crianças de rua, entre elas, a Colônia que vai ser dirigida por Makarenko e que vai receber o nome de seu inspirador. Além disso, como vimos acima, Makarenko teve uma ampla formação literária na adolescência, onde Gorki teve presença marcante.

Além dessas influências indiretas, um contato mais próximo entre eles começa em 1914, época em Makarenko começa os estudos literários e filosóficos no Instituto Pedagógico de Poltava. Ensaando-se como escritor, envia um trabalho para ser apreciado por Gorki, que para espanto do ucraniano, responde, ainda que acabando com seus anseios sonhos literários: “Pelo seu tema, o relato é interessante, porém a escrita é fraca, o drama dos sofrimentos do padre não é claro, o pano de fundo não é descrito e o diálogo não é interessante. Tente escrever outra coisa” (GORKI, 1914 *apud* KUMARIN, 1975, p. 12).

²³ Makarenko se preocupa inclusive, com a estética do grupo de educadores, equilibrando jovens com experientes, homens e mulheres, quantidade de pessoas sérias e brincalhonas, etc. Sugere até que “[...] o ideal seria que todos os pedagogos fossem bonitos, mas em todo caso, devem fazer parte da coletividade pelo menos um pedagogo jovem e atraente e uma jovem pedagoga bonita” (MAKARENKO, 1986, p. 106).

Makarenko buscou repassar aos seus educandos, desde o início em Poltava, o gosto pelas artes e literatura, principalmente a gorkiana. Organizava leituras coletivas e liam muito. A trajetória de vida sofrida de Gorki teve identificação com os colonistas, além da sua literatura:

As obras de Gorki causavam no nosso meio uma impressão forte [...]. No começo, eles não acreditaram, quando eu lhes contei a verdadeira história da vida de Máximo Gorki. [...] A vida de Máximo Gorki tornou-se como que parte da nossa vida. Alguns episódios transformaram-se em elementos de comparações, motivos de apelidos, causas de discussões, padrões de medida de valores humanos. [...] Começamos a nos denominar “Colônia Gorki” sem nos autorizar qualquer disposição oficial (MAKARENKO, 1979, vol. I, p.89-91)^{xxiii}.

A data de nascimento de Gorki passou a ser um dia de festividades na Colônia, com decoração, cerimônia e banquete. Depois, foi instituído nesta data a cerimônia de entrega do título de “colonista” uma distinção de “educando”: “O título de colonista só era dado àqueles que realmente prezavam a colônia e se lutavam por sua prosperidade. Mas aqueles que se arrastam na rabeira, resmungam [...] não eram mais do que educandos” (MAKARENKO, 1979, vol. II, p. 61)^{xxiv}. Começaram, também, a troca de correspondências entre a Colônia e Máximo Gorki, o que contribuiu para que “[...] nos primeiros tempos os rapazes tinham uma espécie de reverência quase religiosa, consideravam Gorki como um ser superior a todos os humanos” (MAKARENKO, 1979, vol. II, p. 142)^{xxv}. O convite para que o literato visitasse a colônia, contribui para dissipar essa visão mística acerca do escritor russo. A data da visita de Gorki à colônia, coincide com a data de saída de Makarenko da direção, episódio que exerce um certo simbolismo na conclusão do Poema Pedagógico.

A visita do escritor russo certamente aproximou-o de Makarenko, que passa a ser um grande admirador do seu trabalho: “Não há dúvidas que é um pedagogo de talento” (GORKI, 1975, p. 59). Em fevereiro de 1933, enquanto escrevia sobre sua experiência na Colônia, o Poema Pedagógico, já com a saúde debilitada, recebe de Gorki uma carta de incentivo para terminar de escrever a sua obra, juntamente a uma ajuda financeira para que se concentrasse nesse trabalho (KUMARIN, 1975). Ainda segundo esta mesma referência, o primeiro volume do Poema Pedagógico foi

publicado no final de 1933 na revista “Ano dezessete”, editada por Gorki. Como vimos antes, desde 1932 há uma pressão do Estado para que as produções atendam os parâmetros do Realismo Soviético.

A relação de Makarenko com Gorki e o contexto de desenvolvimento do Realismo Socialista, ajudam a compormos o cenário não somente da atuação de Makarenko como pedagogo, mas os objetivos que permearam a sua produção e a divulgação de seus escritos, notadamente o Poema Pedagógico e As Bandeiras nas Torres. Oferecem indícios de que os objetivos de formação de Makarenko não estão presentes somente na sua atuação sobre seus educandos dentro da instituição, mas estendem-se para a sociedade. Revelam como Makarenko absorveu demandas de formação do Estado soviético, também da esfera cultural. Para além de tentar rotulá-lo de difusor das ideias do chamado stalinismo, esses elementos ajudam a entender como ele foi produto daquele momento em que desenvolvia não somente a política do que seria o socialismo real, mas também os seus elementos culturais.

Esses elementos ajudam a entender como demandas por industrialização e modernização encontravam ressonância na sociedade. Para além da atuação e intervenção do Estado, desenvolve-se fortes mecanismos de convencimento da população. Entre os educandos de Gorki veremos como os ideais modernizantes e a necessidade de superação do modelo de vida camponesa estavam presentes, algumas vezes contrariando a vontade de Makarenko.

Para além da importante ação do Estado no âmbito da educação cultural, é fundamental compreendermos como as políticas da NEP e dos Planos Quinquenais se materializaram no campo do atendimento escolar de formação do trabalhador. Passamos a problematizar a seguir, alguns desses elementos.

3. AS AÇÕES E OS DEBATES SOBRE A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DURANTE A NEP E OS PLANOS QUINQUENAIS

De posse dos elementos apresentados anteriormente, neste espaço identificamos as mudanças no âmbito educacional do período que nos ajudam a compreender nosso objeto de pesquisa. Recuperamos, inicialmente, alguns pressupostos da concepção de formação do trabalhador que orientou o debate educacional na URSS – Marx e Engels – bem como, as principais referências soviéticas sobre a formação profissional (Krupskaya, Gastev, Shulgin e Pistrak). Soma-se à análise, alguns dados quantitativos sobre a educação do período dessas políticas.

Assim, como no âmbito econômico a NEP teve suas contradições, na educação foram muitos avanços marcados por muitas dificuldades e polêmicas. No aspecto quantitativo, o crescimento foi notável. Entretanto, no aspecto teórico, no sentido da construção de uma proposta comunista de educação, as dificuldades foram grandes.

3.1. PARA ONDE SEGUIR? TRABALHO E EDUCAÇÃO A PARTIR DO ENSINO TECNOLÓGICO EM KARL MARX E FRIEDRICH ENGELS: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

O horizonte teórico dos soviéticos eram as elaborações de Karl Heinrich Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895)¹, além é claro, do pensamento leninista, autores responsáveis por uma análise crítica do funcionamento da sociedade capitalista e propositores de uma nova sociedade fundada sobre novas relações sociais, o comunismo. Esses autores são fundamentais para compreender a perspectiva de trabalho e educação e a formulação de uma proposta de educação integral. Apresentamos aqui, evidentemente, alguns elementos desse amplo referencial teórico.

¹ Uma parte da discussão apresentada aqui, é uma recuperação do item “Karl Heinrich Marx e Friedrich Engels: da crítica ao capitalismo a uma proposta de educação” realizada em nossa pesquisa de mestrado (FREITAS, 2009b).

Há diferentes conceitos de Educação Integral, fundamentados em contextos históricos diversos ou perspectivas teóricas também distintas². Embora Marx “[...] não desenvolveu nenhum tratado sobre educação, nem debateu diretamente com os teóricos da educação” (FAVORETO, 2008, p. 21), o pensamento de Marx e Engels subsidia a análise da educação em três aspectos principais: crítica à educação e ao ensino profissionalizante da sociedade capitalista; valorização da apropriação da ciência pelos trabalhadores; e uma proposta de formação humana integral³. De acordo com Manacorda (2007), essas reflexões estão intimamente vinculadas ao movimento operário do século XIX, num intervalo entre 1848 e 1875, marcado por três acontecimentos importantes: formação do Partido Comunista (1848); I Associação Internacional dos Trabalhadores (1866); e a criação do primeiro Partido Unitário Operário na Alemanha (1875).

Esses autores estudaram amplamente a Revolução Industrial como uma etapa fundante das novas relações sociais de produção, pautadas na divisão entre proprietários dos meios de produção e detentores da força de trabalho, entre burguesia e proletariado. Nessa análise, a divisão do trabalho, que tem origem ainda no período manufatureiro, simplificou, melhorou e diversificou os instrumentos de trabalho, criando as condições para o desenvolvimento da maquinaria (MARX, 1988, vol. I, p. 257-258), base da Revolução Industrial. Contraditoriamente, o produtor, representado antes pelo artesão, separa-se do que antes era integrado: os meios de produção, o conhecimento, o processo e os resultados de seu trabalho:

Com essa divisão técnica do trabalho, as intervenções individuais do trabalhador não têm sentido em si mesmas. Nenhum trabalhador individualmente produz um objeto útil, um valor-de-uso. Apenas o coletivo de trabalhadores o faz. As consequências da revolução operada no processo de trabalho pela manufatura sobre o trabalhador – a atrofia das múltiplas potencialidades humanas levando ao desenvolvimento unilateral dos indivíduos e a perda do significado do trabalho (BRYAN, 1992, p. 56).

² O que unifica essas diferentes vertentes é o entendimento de que é preciso uma educação que integre, unifique, algo que está separado, dividido: o útil e o belo, o corpo e a mente, o trabalho e a cultura. Sobre essa discussão, ver por exemplo, FREITAS, C. As Concepções de Educação Integral e Integrada em John Dewey. Disponível em <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/19618/19740>> Acesso em 17 nov. 2020.

³ Essa questão também foi apontada por LOMBARDI, J. C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

Essa análise é a base do entendimento de que no capitalismo o trabalho subjuga, domina o homem, ao invés deste dominá-lo: “[...] o trabalhador se relaciona ao produto do seu trabalho como a um objeto estranho. O trabalho que se materializa na mercadoria produzida, não é somente exterior ao trabalhador, mas não lhe pertence” (MARX, 1963, p. 159). Essa alienação em relação ao produto do trabalho, é resultado da alienação no processo de produção, onde o trabalhador não é o detentor dos meios que utiliza para produzir.

A questão fundamental aqui, para a nossa discussão sobre trabalho e educação, é destacar que no processo histórico que separou o trabalhador dos meios de produção, ocorreram também transformações tanto no processo de trabalho, quanto na transmissão do conhecimento desse trabalho, antes de controle do trabalhador (BRYAN, 1992) e que se deslocaram para a máquina.

Contraditoriamente, a Revolução Industrial trouxe um nível de desenvolvimento revolucionário das forças produtivas:

A indústria moderna nunca encara nem trata a forma existente de um processo de produção como definitiva. Sua base técnica é, por isso, revolucionária, enquanto a de todos os modos de produção anteriores era essencialmente conservadora. Por meio da maquinaria, de processos químicos e de outros métodos, ela revoluciona de forma contínua, com a base técnica da produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de produção (MARX, 1988, vol. II, p. 87).

De acordo com Bryan (1992), o conjunto de conhecimentos da humanidade tornou-se força produtiva direta, o conhecimento científico tornou-se um meio de produzir riquezas. Teve fim as restrições à divulgação do conhecimento do artesanato⁴. Porém, “[...] dir-se-ia que cada vitória da ciência se paga com a decadência do homem e do seu caráter. [...] Parece mesmo que a serena luz da ciência só pode brilhar na retaguarda da ignorância” (MARX; ENGELS, 1978, p. 150-151). A forma como ocorreu o desenvolvimento do capitalismo, apesar do avanço no conhecimento científico, trouxe alienação, exploração e miséria para os trabalhadores.

⁴ “É característico que, até o século XVIII, inclusive, os ofícios específicos se chamassem *mysteries* (*mystères*) em cujos arcanos só empírica e profissionalmente iniciado podia penetrar. A grande indústria rasgou o véu que ocultava aos homens seu próprio processo de produção social e que transformava os diversos ramos da produção, que se haviam naturalmente particularizado, em enigmas de uns para os outros e até mesmo para o iniciado em cada ramo” (MARX, 1988, vol. II, p. 86).

Com a grande concentração de trabalhadores nas fábricas e nos núcleos urbanos onde as indústrias se instalaram, vieram as condições para que se desenvolvesse, também, o proletariado com potencial revolucionário, desde que organizados a partir dos seus interesses de classe. Com organização, essa classe produziria a transformação social do capitalismo, onde o fim último seria a conquista do comunismo. As novas forças produtivas da sociedade precisariam da direção de “homens novos”, os operários, que assim como as máquinas eram produtos dos novos tempos (MARX; ENGELS, 1978).

Esse horizonte desenhado por Marx e Engels, era uma leitura dos movimentos sociais e políticos do período. A força revolucionária das massas causava medo nas elites do século XIX, pois “a Revolução Americana, de 1776, a Revolução Francesa, de 1789, e uma série de erupções franco-britânicas não deixavam esquecer o poder das massas” (FAVORETO, 2008, p. 24). Diante desse quadro, Marx e Engels anunciavam em 1848: “Um espectro ronda a Europa – o espectro do comunismo” (MARX; ENGELS, 1998, p. 03). As leis fabris inglesas do período, expressam, de certa forma, o reconhecimento da força do operariado: “Restringindo-se, inicialmente, a proteção do trabalho da criança e da mulher, as leis fabris passaram a intervir nas relações econômicas e sociais, regulamentando as relações entre capital e trabalho” (FREITAS, 2009b, p. 73).

O capitalismo foi revolucionário ao libertar as forças intelectuais da humanidade e usar a ciência como forças produtiva, mas, também limitou o pleno desenvolvimento humano ao impedir o acesso ao acervo de conhecimento da maioria dos trabalhadores. Marx (1988) denuncia como a lógica da sociedade capitalista mutila as dimensões humanas, torna os sujeitos apenas instrumentos de trabalho. Aponta, então, para a necessidade de uma nova educação, voltada para o desenvolvimento integral.

Ela [a grande indústria] torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável [...] pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. [...] Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores (MARX, 1988, vol. II, p. 87-88).

O autor de O Capital deixa claro que essa nova educação seria plenamente efetivada somente com a conquista do Estado pelos trabalhadores. No primeiro plano, estava a organização e luta dos trabalhadores pela transformação social. Entretanto, defendia o autor que a educação precisava partir das condições disponíveis no período, pois “Por um lado, é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais” (MARX, 1983, p. 224).

O ponto de partida educacional seria a vinculação do trabalho produtivo ao ensino tecnológico. Nessa direção, mostra em O Capital que as leis fabris, para além de seus limites estruturais, ao obrigarem o estudo das crianças trabalhadoras, revelou benefícios da união entre trabalho e educação:

Por parcas que pareçam no todo, as cláusulas educacionais da lei fabril proclamam a instrução primária como condição obrigatória para o trabalho. Seu êxito demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar ensino e ginástica com trabalho manual, por conseguinte também, trabalho manual com ensino e ginástica. Os inspetores de fábrica logo descobriram, por depoimentos de mestres-escolas, que as crianças de fábricas, embora só gozem de metade do ensino oferecido aos alunos regulares de dia inteiro, aprendem tanto e muitas vezes até mais [...] (MARX, 1988, vol. II, p. 84).

As escolas agrônômicas e politécnicas, como a criada na Inglaterra pelo socialista considerado utópico, Robert Owen (1791-1858), para tornar o trabalhador apto às diferentes profissões, foram vistas por Marx (1988), como promissoras em relação a formação para o proletariado. Essas escolas seriam uma forma de partir das condições atuais, enquanto os trabalhadores lutassem também em outras instâncias para a transformação social.

Do sistema fabril, como se pode ver detalhadamente em Robert Owen, brotou o gérmen da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças acima de certa idade, trabalho produtivo com ensino e ginástica, não só como um método de elevar a produção social, mas como o único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões (MARX, 1988, vol. II, p. 85).

Aqui é importante destacar: politecnia é o termo utilizado por Marx para designar as escolas existentes à época (MANACORDA, 2007, p. 47). Ainda segundo esse teórico italiano, tanto em O Capital (1870), quanto no texto Instruções aos delegados ao Congresso de Genebra da Associação Internacional dos

Trabalhadores (1868), Marx defende o ensino tecnológico e não a politecnicia⁵, como o centro da educação para a nova sociedade ainda a ser conquistada:

[...] politecnicismo sublinha o tema da disponibilidade para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a tecnologia sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou *onilateralidade* do homem, não mais dividido ou limitado apenas ao aspecto manual ou apenas ao aspecto intelectual (prático-teórico) da atividade produtiva. O primeiro termo, ao propor uma preparação pluriprofissional, contrapõe-se à divisão do trabalho específica da fábrica moderna; o segundo, ao prever uma formação unificadamente teórica e prática, opõe-se à divisão originária entre trabalho intelectual e trabalho manual, que a fábrica moderna exacerba (MANACORDA, 2007, p. 48).

É a partir da politecnicia que Marx introduz a ideia da educação para a nova sociedade: ensino tecnológico, junto à educação intelectual e física. A novidade introduzida é o ensino tecnológico. Tecnologia, para esse autor, “incorpora aspectos de sistematização do saber voltado para a realização de objetivos práticos [...] e também a ideia de que o conjunto das técnicas produtivas podem ser reduzidas a alguns princípios gerais” (BRYAN, 1992, p. 93). Segundo este mesmo autor, com base nessa ideia de tecnologia, Marx não defendia a formação do politécnico ou do conhecedor das técnicas de vários ramos da produção, mas do sujeito que dominasse a base dos conhecimentos científicos envolvidos na lógica industrial. Esse domínio tornaria possível a versatilidade do trabalhador às demandas cambiantes do desenvolvimento produtivo, além de oferecer condições para o domínio e posteriormente, na nova sociedade, a transformação do processo de produção, para que fosse adaptado às necessidades verdadeiramente humanas.

Nessa proposta educacional, o ensino intelectual, o trabalho físico e o trabalho produtivo deveriam estar articulados, mas no sentido de proporcionar ao trabalhador o controle e a intervenção no processo produtivo. Seria necessário para o trabalhador entender os fundamentos, as relações e a lógica de funcionamento do processo de trabalho (FREITAS, 2009b, p. 78).

O Manifesto Comunista, escrito por Marx e Engels em 1848, convoca os trabalhadores para a transformação social. Entre as medidas a serem adotadas na nova sociedade, apontam os autores: “Educação pública e gratuita de todas as

⁵ Manacorda afirma que Lênin teria escolhido o termo politécnico e não tecnológico para designar a educação socialista. A partir daí, todas as traduções da obra de Marx passaram a usar o termo *politécnico* onde era *tecnológico*. Esse fato teria, inclusive, induzido Mario Manacorda ao erro em um de seus trabalhos (MANACORDA, 2007).

crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc.” (MARX; ENGELS, 1998, p. 31). Essa proposta educacional é detalhada no texto Instruções aos delegados ao Congresso de Genebra da Associação Internacional dos Trabalhadores (1868), onde são apresentadas as três dimensões fundamentais para a educação integral dos trabalhadores:

Por educação entendemos três coisas:

1. Educação *intelectual*;
2. Educação *corporal*, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militares;
3. Educação *tecnológica*, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos de indústria.

À divisão das crianças e dos adolescentes em três categorias, de 9 a 18 anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para a sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os custos destas escolas politécnicas devem ser em parte cobertos pela venda das suas próprias produções (MARX; ENGELS, 1978, p. 223).

Nota-se nos apontamentos acima, a distinção entre ensino intelectual e educação tecnológica. De acordo com Manacorda (2007), esta é a primeira vez que essa separação aparece na obra de Marx, mostrando que também há outros elementos da cultura que deveriam ser apropriados, além daqueles conhecimentos vinculados à base teórica e técnica do trabalho. Outra questão a destacar, é que, o autor não é contrário ao trabalho de crianças e jovens, desde que não seja na lógica exploratória capitalista, mas com jornada de trabalho adequada às diferentes idades, ambientes salubres e combinando trabalho e educação. Neste sentido, Marx propõe três divisões de trabalho: crianças de 9 a 12 anos, trabalhariam no máximo duas horas por dia; 13 e 15 anos trabalhariam 4 horas; 16 e 17 anos até 6 horas de trabalho, com uma hora de intervalo. Afirma o autor que a indústria moderna:

fazer cooperar as crianças e os adolescentes de ambos os sexos na grande obra da produção social como um progresso legítimo e salutar, apesar de a maneira como esta tendência se realiza sob o reinado do capital ser perfeitamente abominável. Numa sociedade racional, *seja que criança for*, a partir da idade de nove anos deve ser um trabalhador *produtivo*, tal como um adulto em posse de todos os seus meios não pode desobrigar-se da lei geral da natureza, segundo a qual *aquele que quer comer deve igualmente trabalhar, não só com o cérebro, mas também com as suas mãos* (MARX; ENGELS, 1978, p. 221. Grifos do autor).

Em 1875 Marx escreveu um conjunto de anotações críticas para o projeto de unificação dos partidos socialistas alemães. Essas anotações ficaram conhecidas como *Crítica ao programa de Gotha*. Ao analisar a proposta do partido sobre educação, criticou a ideia do Estado como “educador do povo”. Era aceitável que o Estado atuasse como fiscalizador e financiador da educação, mas não deveria interferir no ensino:

O parágrafo sobre as escolas devia ao menos ter exigido escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com a escola pública. Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. No Império prussiano-alemão (e não se escapa da questão com o cômodo subterfúgio de que se trata de um “Estado futuro”; já vimos no que este consiste), é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa (MARX, 2012, p. 45-46).

A divisão existente na sociedade capitalista, entre o trabalho manual e o intelectual, a cultura e o trabalho, limitaria o pleno desenvolvimento do indivíduo e seria superada numa sociedade onde não existisse a divisão de classes. Na sociedade comunista

[...] onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu jamais me torne caçador, pescador, pastor ou crítico. (MARX; ENGELS, 2007, p. 38).

Após a Revolução, o comunismo na perspectiva dos autores seria atingido quando o antagonismo entre as classes sociais estivesse superado e o próprio Estado, fortalecido durante o período de transição revolucionária, desapareceria:

As classes vão desaparecer, e de maneira tão inevitável como no passado surgiram. Com o desaparecimento das classes, desaparecerá, inevitavelmente o Estado. A sociedade, reorganizando de uma forma nova a produção, na base de uma associação livre de produtores iguais, mandará toda a máquina do Estado para o lugar

que lhe há de corresponder: o museu de antiguidades, ao lado da roca de fiar e do machado de bronze (ENGELS, 2002, p. 196).

O socialismo, portanto, seria um período de transição entre o capitalismo e o comunismo. Conforme nossa pesquisa de mestrado (FREITAS, 2009b), o entendimento do que é comunismo e sua distinção ou não, em relação ao socialismo, não é um consenso. A relação entre esses conceitos assumiu diferentes manifestações desde o século XIX, bem como representaram movimentos políticos em disputa (BOTTOMORE, 2001). Porém, entendemos que em Marx é preciso distinguir o Comunismo como Modo de Produção, do Comunismo como movimento político: “Em 1847, o socialismo era um movimento da classe média e o comunismo um movimento da classe operária. O socialismo era, pelo menos no Continente, ‘respeitável’ – o comunismo era precisamente o oposto” (NETTO, 1998, p. xxi). Não encontramos apontamentos em Marx sobre um modo de produção socialista. Dessa forma, entendemos que o socialismo é uma etapa de transição entre o capitalismo e o comunismo. Portanto, a URSS não atingiu essa fase superior, fez a transição revolucionária para o socialismo e não para o comunismo.

Na fase mais elevada da transformação social, desapareceria a subordinação dos indivíduos à divisão do trabalho; portanto, desapareceria, também, a contradição entre capital e trabalho, a dicotomia entre trabalho intelectual e manual. Neste sentido, na *Crítica ao programa de Gotha*, Marx (2012) afirma

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!” (MARX, 2012, p. 33).

O trabalho não seria mais servidão, exploração, mas expressão da inteligência, libertação, potenciação das faculdades humanas (GRUPPI, 1987, p. 43). É dessa forma que a realização de uma educação emancipadora, em toda a sua plenitude, somente seria possível em outra sociedade, a comunista (FREITAS, 2009b). Porém, a proposta de educação em Marx parte das condições objetivas, há

indicativos de ação, tanto no capitalismo, quanto numa sociedade de transição, como a socialista: a articulação entre trabalho e ensino tecnológico. Não é a escola, entretanto, que teria o papel de desenvolver a consciência revolucionária do proletário.

O contexto vivido por Marx, onde o ensino era realizado por professores vindos da burguesia em sua maioria, pode ter contribuído para o seu posicionamento contrário ao ensino de conteúdos que possibilitassem diferentes interpretações a partir do “interesse de classe”. Em 1868, Marx e Engels (1978), afirmavam que:

Nas escolas elementares, e mais ainda nas escolas superiores, não se devem autorizar disciplinas que admitam uma interpretação de partido ou de classe. Só se deve ensinar nas escolas matérias tais como a gramática, as ciências naturais. As regras gramaticais não mudam, quer seja um conservador clerical ou um livre pensador que as ensina. Matérias que admitem uma diversidade de conclusão não devem ser ensinadas nas escolas (MARX; ENGELS, 1978, p. 226).

O ensino escolar deveria pautar-se nos avanços da ciência moderna, relacionando trabalho e reflexão teórica. Para Marx (2008):

[...] a escola criada no processo de transformação não teria como preocupação central a formação da consciência revolucionária, também não se limitaria à pura formação técnica. Procuraria realizar uma educação que fosse a combinação dos diversos elementos da vida humana: trabalho, corpo e mente. Por mente, ele entendia a formação geral combinada com a instrução politécnica (FAVORETO, 2008, p. 41).

Enfim, os elementos apresentados, ainda longe de dar conta de todos os aspectos da educação em Marx, oferecem parâmetros para a análise da educação soviética. Denuncia os elementos alienantes da formação educacional do capitalismo, o desenvolvimento parcial e fragmentado do indivíduo. Percebe, também, no desenvolvimento da sociedade industrial, o grande potencial do ensino tecnológico aos trabalhadores, vinculando trabalho e educação sob uma nova perspectiva, a de apropriação de um dos meios de produção fundamentais: a Ciência Moderna. Essa perspectiva educativa caminha junto à luta política em outros espaços pela transformação da sociedade, que uma vez atingida, propiciaria uma educação plenamente emancipadora, onde o sujeito pudesse desenvolver todas as potencialidades humanas. São aspectos que precisam ser somados à realidade

soviética. Dito de outra forma, uma educação emancipadora, somente é possível em uma sociedade emancipada.

Não podemos idealizar uma perspectiva de politecnicidade ou educação marxista e procurá-la na URSS, justamente por ser uma perspectiva, um horizonte a ser perseguido. Como esse caminho seria percorrido, também foi uma consequência do ponto de partida, das condições objetivas da realidade soviética, das “heranças” do tzarismo; das lutas internas e externas enfrentadas pela URSS. É preciso compreender, o que foi possível realizar dentro das condições históricas enfrentadas pelos bolcheviques, o que foi possível fazer, a partir da estratégia político-econômica mais ampla utilizada, da Nova Política Econômica dos Planos Quinquenais.

3.2. COMO SEGUIR? CONSTRUÇÃO E DIVERGÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SOVIÉTICA

Os embates sobre a educação foram intensos nas primeiras décadas pós-Revolução. Favoreto (2008) aponta que os debates sobre a política escolar no período entre 1917 e 1932, precisam ser compreendidos pelas dificuldades do contexto soviético e os dilemas colocados pelo momento:

Além de questões internas, como função do partido, projeto de industrialização, unidade social, identidade de classe, formação de professor, propaganda da ideologia operária, enfrentavam-se também questões externas, relacionadas à Internacional Comunista e à pressão imperialista. [...] Nesse contexto, em que tudo estava por ser feito, o debate educacional não se realizou de forma linear, com base na mesma receita ou roteiro. Apesar de os bolcheviques se anunciarem como seguidores da teoria marxista, das propostas pedagógicas, do entendimento sobre a escola politécnica, os planos de efetivação das políticas escolares apresentaram desvios, variações e muitas discordâncias em relação a tudo isso. (FAVORETO, 2008, p. 56-57).

Diante disso, o debate educacional na União Soviética nas duas primeiras décadas pós-Revolução, precisa ser compreendido numa tripla dimensão: construção de uma nova educação socialista que atendesse aos objetivos revolucionários; reconstrução das forças produtivas duramente destruídas durante a Revolução de Outubro e da Guerra Civil que a seguiu; modernização da produção

que possibilitasse a construção de uma economia socialista, e que tornasse possível o enfrentamento das divergências internas e externas acima citados. Essas três dimensões presentes no período, como se poderia esperar, foram difíceis de equacionar, o que levou a diferentes embates em variados níveis: Narcompros em nível local e “nacional”; Komsomol; Partido; lideranças intelectuais; órgãos de representantes da indústria, de operários, de professores, alunos, pais (com interesses distintos entre aqueles que viviam no campo e na cidade), entre outros.

Lindenberg (1977) afirma que entre 1917 e 1923, a educação soviética viveu uma fase “anarco-utópica”, que em virtude da Guerra Civil contrarrevolucionária, a escola quase desapareceu. A partir de 1923 até 1927 seria a fase de “estabilização e de realizações práticas”. Segundo o autor, no período da NEP, “[...] o aparelho escolar soviético tornou-se um instrumento efetivo de socialização da juventude soviética e de formação dos quadros econômicos e políticos segundo os modelos soviéticos.” (LINDENBERG, 1977, p. 269). As críticas de Lindenberg nos faz inferir que, os elementos capitalistas presentes na NEP, se fizeram presentes também na educação. O autor refere-se a uma pressão dos camponeses em 1926 por uma “[...] ‘escola séria’ que permita aos seus filhos abandonar a mediocridade da aldeia para se tornarem pequenos burgueses na cidade, ou *kulaks* locais.” (LINDENBERG, 1977, p. 268).

Machado (1984) aponta que há um reconhecimento desse “recuo” dentro do próprio Narcompros:

Lunacharski, comissário da instrução do povo, em análise de 1922, distinguiu [...] dois períodos históricos: os anos do entusiasmo (1918-19), e os anos do cálculo (1920 a 1922), no transcurso dos quais, tornou-se evidente a impossibilidade de realizar tão ampla e profundamente, as propostas concebidas. [...] houve necessidade, entre 1926-1927, de um certo recuo, mantendo-se alguns de seus princípios [...] o país tinha necessidades urgentes de pessoal habilitado para a reconstrução da própria base material, sem o que certas conquistas ao nível educacional não podiam ser asseguradas (MACHADO, 1984, p. 407-408).

FREITAS (2009) coloca como marco temporal os Planos Quinquenais e a Reforma na Educação de 1931. De acordo com o autor, entre 1931 a 1937 ocorre a primeira reforma do ensino de período pós-revolucionário, quando há uma “virada brusca” com as seguintes características: retomada do sistema de disciplinas; instalação de oficinas e salas de trabalho nas escolas, ligando escolas com as

empresas; recoloca o controle, a rigidez; o ensino centrado na aula; com preocupações com a “prova de verificação”.

Essa ideia também foi apontada por Lindeberg, de que as experiências educativas como as realizadas por Pistrak na Escola Comuna, seriam possíveis enquanto a Rússia se recuperava das consequências da Guerra Civil, quando a escola quase desapareceu. Porém, “Quando a produção reclama de novos técnicos e engenheiros, o aparelho de formação não é mais um brinquedo inofensivo [...] ‘O romantismo dos primeiros anos foi canalizado para o campo das realizações práticas’” (LINDEMBERG, 1977, p. 267). Para que a industrialização e a coletivização agrícola encaminhadas pelos Planos Quinquenais tivessem sucesso: “[...] escolas, universidades e institutos precisavam suprir a crescente demanda por mão de obra treinada e especialistas competentes, disciplinando os jovens por uma vida de serviço dedicado” (LILGE, 1958, p. 30).

Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1937) ficou conhecido por suas contribuições à discussão da escola do trabalho. Suas elaborações são em boa parte resultado da sua experiência na Escola-Comuna Lepeshinskiy. De acordo com Freitas (2009), as Escolas-Comuna são escolas experimentais criadas em 1918 pelo Comissariado da Instrução Pública, com o objetivo de desenvolver a escola única do trabalho, provocar inovações para serem generalizadas para as escolas regulares.

Agregavam experientes educadores e tinham uma posição privilegiada, embora nunca tivessem ótimas condições materiais. Mesmos essas escolas sofreram os impactos do período da NEP:

A NEP entrou em nossa escola de forma inesperada e nós não pudemos encontrar imediatamente um lugar correto para ela. Todas as crianças viviam na escola. A casa era secundária e vinha depois da escola. Mas, com a nova política econômica, começou-se a viver melhor em casa, e na escola pior. [...] Pela força das condições, nós fomos obrigados, com recursos escolares escassos, a recusar a manutenção de uma série de crianças que tinham pais, parentes (PISTRAK, 2009, p. 73).

Além das mudanças econômicas, há uma questão cultural que chama atenção. Com o fim da Guerra Civil o “calor revolucionário” parece ter esfriado durante a NEP. Pistrak aponta elementos de que isso contribuiu para a mudança nos

ânimos dos comuneiros. A fonte de entusiasmo⁶ que antes era clara se tornou “nebulosa”, dando lugar às tarefas rotineiras. “Tudo isso criou uma aparência de crise, uma comuna nervosa e queda de ânimo” (PISTRAK, 2009, p. 117).

Além disso, teve restrições de recursos, que levaram os comuneiros a se alimentarem somente de feijão no verão de 1921, “[...] até o pão era de farinha de feijão” (PISTRAK, 2009, p. 341) e o corte na energia elétrica, período ilustrado na comuna pelos versos abaixo:

O sol se põe cedo,
As noites são escuras,
Na comuna entram dois eletricitas,
Mas... mas... apenas com contas.
Formam-se já as nuvens,
Logo a chuva começará,
*Mopshk*⁷ liga o interruptor,
Mas... permanece na escuridão.
O verão passa rápido,
Caem as folhas amarelas,
O que apresentará de novo a nova política econômica ao *Mopshk*,
O que mais acontecerá? (PISTRAK, 2009, p. 342)

Os problemas enfrentados por Pistrak, podem ser atribuídos, além do contexto de restrições que a URSS ainda enfrentava, às mudanças na forma de financiamento da educação da NEP, ao transferir o financiamento central para o local. Até mesmo Lunacharski, “[...] geralmente tão otimista, não podia falar do colapso geral do sistema escolar nos primeiros anos do NEP sem amargura” (FITZPATRICK, 1977, p. 328).

O fim do controle financeiro do Narcompros sobre os departamentos de educação local, significava, também, a perda do controle sobre as medidas adotadas nas províncias. Em algumas partes do país, escolas eram mantidas pelos esforços coletivos da população local com medidas impositivas, desorganizadas e amadoras. Alguns departamentos de educação local, transferiram as instituições para mãos privadas, criando taxas de escolarização ou impostos sobre os pais (FITZPATRICK, 1977).

⁶ Interessante que isto está também em Makarenko, mas foi resolvida com a questão do conceito de “perspectiva” (ver p. 107).

⁷ Como se autointitulavam os estudantes da Comuna.

Outra questão sentida pelo Narcompros, foi “o questionamento e o abandono parcial da política de educação politécnica em 1920-1921” (FITZPATRICK, 1977 p. 331). Há um crescimento significativo da profissionalização na escola média, durante esse período⁸. Segundo Freitas (2017), isso ia contra a ideia do Narcompros e de Krupskaya, para a qual o conceito de politecnicia havia sido deturpado. Krupskaya defendia a profissionalização somente após os 17 anos. Essa questão é polêmica, pois envolve os diferentes entendimentos sobre o conceito de politecnicia⁹ e a relação entre trabalho e educação.

Entre os autores centrais dessa discussão, estão a própria Krupskaya, além de Shulgin, Pistrak, Pinkevich e Gastev. Krupskaya afirmava em 1929 sobre o conteúdo da educação politécnica, como algo muito além da profissionalização, mas como uma forma de abordar o moderno mundo do trabalho, conhecer e intervir ativamente nessa realidade.

Seria um erro pensar que esse conteúdo se reduz apenas à aquisição de uma determinada quantidade de habilidades (como Gastev pensa) ou a diferentes habilidades artesanais, como acreditam outros, ou apenas ao ensino das modernas e mais altas formas das técnicas (como Pinkevich pensa). O Politecnismo é um sistema global na base do qual está o estudo da técnica nas suas diferentes formas, tomadas em seu desenvolvimento e em todas as suas mediações. [...] não é alguma matéria específica de ensino, ele deve impregnar todas as disciplinas [...]. É preciso uma articulação mútua dessas disciplinas e uma ligação delas com atividades práticas, especialmente a articulação delas com o ensino do trabalho. Somente tal combinação pode dar um caráter politécnico ao ensino do trabalho (KRUPSKAYA, 2017, p. 151).

A pedagoga soviética via com otimismo o desenvolvimento dos EUA tanto no campo da educação, quanto da produção. Podemos identificar que para Krupskaya Politecnicia e educação socialista não são sinônimos, embora a segunda ofereça novas dimensões para a primeira.

Milhares de fios ligam a escola americana à produção social do país, e é por isso, naturalmente que o trabalho tem nele um amplo lugar. [...] Enfatiza-se o trabalho produtivo em todas as atividades escolares da *High Manual Training Schools* – as escolas

⁸ Ver Tabela 2, p. 93.

⁹ Polêmica esta que vai além da educação soviética, mas envolve o próprio conceito de educação socialista, se estaria de acordo ou não, com as orientações marxistas, como vimos na introdução desse trabalho.

politécnicas são apenas o fechamento do ensino do trabalho manual que começou no jardim de infância (KRUPSKAYA, 2017, p. 44).

Alexei Kapitovich Gastev (1882-1939), criticado acima por Krupskaya, é considerado o grande difusor do Taylorismo na União Soviética. Foi chefe do Instituto Central do Trabalho. De acordo com Miguel (2007), Gastev propunha muito mais do que a racionalização da produção, mas que os ideais tayloristas fossem transformados em política social, determinando todos os espaços de organização da vida: o estudo, o lazer, entre outras atividades básicas e essenciais, incluindo os valores estéticos, culturais e sexuais (MIGUEL, 2007, p. 113). De acordo com Bailes (1977) Gastev era originalmente conhecido como um dos mais populares “poeta dos trabalhadores”. Seus poemas celebravam a vida de uma nova Rússia industrial:

O coro diário de assobios de fábrica, o zumbido dos tornos de aço e o brilho dos altos-fornos eram os elementos da poesia de Gastev. Em sua visão romântica do industrialismo, homens e máquinas se fundiram: máquinas eram vistas como extensões do corpo humano, enquanto as pessoas assumiam a velocidade e a eficiência de suas criações, adquirindo "nervos de aço" e "músculos como barras de ferro". Quando perguntado por que ele abandonou a poesia, Gastev escreveu que só havia recorrido a isso quando outras vias de expressão foram cortadas; quando a revolução estourou, apresentou uma oportunidade de trabalhar diretamente como organizador e criador de algo novo (BAILES, 1977, p. 373-374).

Vejamos a esse respeito, os fragmentos abaixo da poesia de Gastev, onde na relação entre o homem e máquina, parece que é esta última quem possui vida e o homem é apenas o seu instrumento ou uma continuidade dela:

E a fábrica se soltou completamente. Ele bate furiosamente suas danças de ferro. Seu rugido e sussurro metálicos infectaram todo o bloco. E há uma paixão sedutora neste turbilhão de fogo e maquinaria. [...] Há uma alma nessas máquinas frias, uma alma nas transmissões em movimento, nas janelas que roncam, no barulho das fornalhas, no barulho dos golpes, e a alma é inteira e harmoniosa e atraiu tudo, tudo - pessoas vivas e ferro inerte - na cavalgada ininterrupta e barulhenta do trabalho [...]

Os olhos ardentes do monstro de uma caldeira, que rugia, fervia e devorava ar, brilhavam no buraco através dos orifícios do forno. Os poderosos cilindros na sala de máquinas já estavam entupidos e, como se tossissem, liberavam nuvens de vapor. Os reguladores iluminados rolaram e dançaram infernalmente acima deles. As duas bielas estavam trancadas em combate entre si; como as duas patas batendo de algum animal titânico que tremeu e quase derrubou as

vigas da fábrica [...] Nada, nada podia ser ouvido: todos os sons humanos foram afogados na lava espessa do rugido de ferro, e parecia que toda a fábrica trovejava imperturbável sobre o homem, que pereceu em seu trabalho [...]

A multidão entra em uma nova marcha, seus pés pegaram o ritmo de ferro. As mãos estão queimando, não suportam a ociosidade, não podem ficar sem um martelo, sem trabalho. [...] Para as máquinas! Nós somos sua alavanca, somos sua respiração, seu impulso (GASTEV, 1923¹⁰ *apud* JOHANSSON, 1983, p.74-77)^{xxvi}.

Entre os aspectos do taylorismo que Gastev queria “adaptar” para a sociedade soviética, estavam: fusão da teoria marxista com a praticidade americana e o “know-how empresarial”; acabar com a concentração da educação na área de humanidades e aumentar o conhecimento técnico e prático; e uma “reforma da psicologia humana, buscando um condicionamento da vontade, da mente e do corpo do homem” (BAILES, 1977, p. 387)

O taylorismo é sem dúvida, um assunto complexo quando se trata da análise da sociedade soviética. Assim como outras questões, tem a sua dimensão contraditória, pois é, instrumento de opressão do operário, com suas técnicas de aumento na extração de mais-valia e intensificação da produção. Porém, justamente por aumentar a capacidade produtiva, poderia numa sociedade socialista, melhorar as condições da classe trabalhadora, ao ofertar bem de consumo a preços mais acessíveis. Gastev se tornou síntese do debate de diferentes perspectivas sobre o Taylorismo, pois estabeleceu interlocuções e desentendimentos com vários grupos, e contou, em muitos aspectos com o apoio de Lênin, embora este tivesse uma perspectiva mais dialética do que Gastev.

Em abril de 1918, Lênin afirmava na obra “Tarefas Imediatas do Poder Soviético”, que o russo é um mau trabalhador quando comparado às nações industrializadas, e que uma das tarefas do socialismo é aprender a trabalhar. Neste sentido, apontava o taylorismo como a estratégia mais desenvolvida pelo capitalismo, pois:

[...] reúne em si toda a refinada crueldade da exploração burguesa e uma série de riquíssimas conquistas científicas no campo da análise dos movimentos mecânicos no trabalho [...] A República Soviética deve adotar a todo o custo as conquistas mais valiosas da ciência e da técnica neste domínio. A possibilidade de realizar o socialismo é determinada precisamente pelos nossos êxitos na combinação do Poder Soviético e da organização soviética da administração com os últimos progressos do capitalismo. Tem de se criar na Rússia o

¹⁰ Gastev, A. Iron Pulse-beats (1923). *Poézija rabocego udara* - PRU. Moscou, 1971.

estudo e o ensino do sistema de Taylor, a sua experimentação e adaptação sistemáticas (LÊNIN, 1918, n. p.).

Conforme apontamos em trabalho anterior (FREITAS, 2009b), o sistema Taylor tinha vários aspectos da Modernidade valorizados por Lênin, entre eles, uma “temporalidade” diferente, pois seguia a lógica do relógio, controle humano do tempo, em contraponto ao tempo da natureza, seguido pelos camponeses russos. Bryan (1992) lembra o aspecto pedagógico do taylorismo, também apontado acima por Lênin, como uma forma de sistematização e socialização do saber técnico e dos hábitos modernos entre o operariado (BRYAN, 1992, p. 477-478).

O Taylorismo não conseguiu disseminar-se amplamente entre os diretores de fábricas, sendo incorporado apenas alguns elementos como o pagamento por peças e a gestão centralizada. Porém, teve grande aplicação na educação profissional (MIGUEL, 2007, p. 112-113). Entendemos que tal afirmação se deve, exatamente pela atuação de Gastev no Instituto Central do Trabalho. Em 1938, de acordo com Bailes (1977), quase um milhão de trabalhadores industriais tinham aprendido novas habilidades pelos métodos e instrutores do Instituto de Gastev. Ainda segundo o mesmo autor, Gastev “[...] tornou-se uma influência poderosa na sociedade soviética” (BAILES, 1977, p. 393). A influência das suas ideias vai levar ao embate tanto com Pistrak, como com Krupskaya e Shulgin, como veremos abaixo.

Viktor Nikolaevich Shulgin (1894-1965), com grande influência na educação soviética até 1931, propõe uma escola politécnica também como uma necessidade da sociedade industrial. A obra que analisamos aqui, foi escrita em 1930 e segundo Freitas (2013) no período de grande desenvolvimento industrial, o que nos fornece elementos importantes para pensar as demandas por formação profissional. Segundo Shulgin, “A escola politécnica nasce na fábrica. E não é gerada por fantasias ociosas e invenções; ela, sem dúvida, é a continuação do processo educativo não organizado” (SHULGIN, 2013, p. 176). É uma escola do trabalho, porém, dentro de condições capitalistas não pode se desenvolver plenamente, uma vez que o seu foco é o desenvolvimento do capitalista, não do educando, assumindo a forma de simples escola profissional, com conhecimento estreito, limitado e artificial. De acordo com o autor, somente no período de transição – socialismo – a escola politécnica pode se desenvolver plenamente.

De acordo com Fitzpatrick (1979), influenciado pela pedologia¹¹, Shulgin acreditava que a mudança ambiental produziria a transformação desejada do homem, por isso era necessário a identificação de ambientes favoráveis ou desfavoráveis à educação dos cidadãos soviéticos. A escola soviética existente, entretanto, na visão de Shulgin era um ambiente desfavorável. Ele apontou que o processo de construção socialista estava formando um novo adulto, mas não uma nova criança, visto que não estavam envolvidas no esforço de construção, mas permaneceram no ambiente pré-revolucionário da sala de aula. Dessa forma, suas expectativas não estavam no ambiente escolar, enquanto agente educador revolucionário, mas no “[...] ambiente especificamente soviético das organizações dos Pioneiros e do Komsomol, das fábricas e de construção socialista” (FITZPATRICK, 1979, p.142)^{xxvii}.

Essa perspectiva de Shulgin contribuiu para o fortalecimento da tese da “morte da escola”¹², vertente que defendia a fábrica como o espaço primordial para a educação comunista, e que a escola, sem função na nova sociedade, deveria desaparecer. Criticavam a permanência “perigosa” de valores burgueses dentro da escola soviética (LINDEMBERG, 1977). Entre 1925 e 1927, escreveu Shulgin (1927):

[...] na minha opinião não haverá escola alguma na futura sociedade comunista; as crianças vão direto para o trabalho na sociedade [...] a escola deixa de ser uma escola, está murchando como uma escola. [...] O professor está definhando [...]. Um especialista em um determinado ramo de trabalho trabalhará [com as crianças na fábrica ou em outras situações de produção]. É verdade que ele será ao mesmo tempo educador. Mas isso é uma coisa completamente diferente. Ele não será um professor [*uchitel*]. E não haverá nada para ele fazer na escola.” (SHULGIN, 1927¹³ *apud* FITZPATRICK, 1979, p. 143)^{xxviii}.

Uma visão que foi criticada por ser utilitarista e pragmatista:

Seus defensores, Shulgin e Krupenina, sustentavam seu arrazoado alegando que, para a pedagogia, o fundamental era averiguar e explicar como o indivíduo é formado pela história, pela existência

¹¹ Ver debate acerca da pedologia (p. 142).

¹² Essa discussão surge ainda em 1927, também alimentada pelo Proletkult, defensor de que era necessário uma nova cultura proletária em substituição aos valores burgueses, (conforme vimos na p. 47). Também tiveram impactos na campanha do Komsomol contra a escola secundária de formação geral, queriam que as séries VIII a X tornassem-se profissionalizantes (p. 128).

¹³ SHULGIN, V. N. *Na outyakh k novoi shkole*, n.9. Moscou, 1927.

social, pela necessidade objetiva e pela prática. [...] Shulgin, contrapondo-se à pedagogia escolar, punham ênfase na chamada pedagogia do meio social e, minimizando a educação escolar, acabaram negando o papel específico da escola e do professor. (MACHADO, 2020, p. 20).

Ao rejeitar a escola como força educativa, Shulgin também foi criticado por não levar em consideração as necessidades das diferentes idades, e que tentava “[...] ‘transformar a criança em adulto’, parte de uma força de trabalho explorável” (FITZPATRICK, 1979, p. 143)^{xxix}. Segundo a mesma autora, em 1928 Shulgin se torna objeto de sérias críticas dentro do Narcompros. Após 1931, suas ideias são acusadas de serem “antileninista” (FREITAS, 2013, p. 08).

O autor defende o politecnismo como “[...] um sistema inteiro de reeducação não apenas das crianças. Não. Mas de toda a massa de pessoas.” (SHULGIN, 2013, p. 214). O elemento central do sistema politécnico é o trabalho socialmente necessário, defendido pelo autor como o

[...] tipo de trabalho que produz algum resultado que é plenamente real, inteiramente concreto [...] que tem valor pedagógico [...] orientado para a melhoria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos (se quiserem resultados produtivos) [...] que está em conformidade com as forças dos adolescentes e com as particularidades da sua idade [...] pode ser dividido em 3 grupos: trabalho produtivo, político-educacional e sanitário-higiênico (SHULGIN, 2013, p. 89-91).

Para Shulgin, o trabalho socialmente necessário dever ter um resultado, um efeito econômico, para que possa ser considerado mais do que um trabalho escolar, mas um trabalho social (SHULGIN, 2013, p. 144). O autor oferece alguns exemplos de trabalho socialmente necessário desenvolvido por várias escolas: alunos secretariando as reuniões dos camponeses; luta contra o alcoolismo; estudos e prevenção aos incêndios; construção de pontes; introdução de práticas de higiene; organização de um jardim de infância; organização de cooperativas; luta contra a malária; arborização; trabalho na agricultura; contabilidade para os agricultores; instalação de rádios, entre outras atividades que expressam as necessidades da sociedade à época (SHULGIN, 2013, p. 50-63). Note-se que as atividades sugeridas pelo autor diferem da ideia de “autosserviço”, atividades relacionadas à própria manutenção da atividade dos alunos, como limpeza da escola, alimentação, pequenas reformas, etc. Essas atividades são importantes, mas não seriam

socialmente úteis na medida em que não interferem nos espaços fora da escola, são somente para autopreservação. O autor se posiciona assim, contra o academicismo, se a escola ajuda a resolver os problemas, ela é boa, caso contrário, não é necessária (SHULGIN, 2013, p. 187).

Para Shulgin, os avanços da indústria soviética, a eletrificação, a mecanização do campo, os fertilizantes articulados ao politecnismo possibilitariam diminuir a distância entre trabalho físico e mental, entre o trabalho agrícola e o fabril, entre o campo e a cidade (SHULGIN, 2013, p.178). Com o politecnismo, a fábrica deixaria de ser lugar de um trabalho amaldiçoado para ser tornar criativa e alegre, junto com a escola se tornará um laboratório:

A produção será posta a serviço da educação! Ela será pedagogizada [...] as crianças estudarão no processo de produção [...] [o trabalho social] é a primeira tentativa de compreender como, passo a passo, as crianças devem se desenvolver. [...] Eles precisam ser planejados à luz do desenvolvimento industrial. [...] é preciso pesquisar aqueles tipos de trabalho que são acessíveis, que são necessários, que ensinam; é preciso colocá-los em uma ordem metodologicamente correta. [...] a criança vai conhecer o básico da produção, adquirir as habilidades necessárias. E esta diversidade de experiência, de observação, de estudo, não caótica, mas organizada em um sistema, não irregular, mas única, não separada em pedaços e no tempo, vai criar um homem novo (SHULGIN, 2013, p. 188).

Assim como Krupskaya, Shulgin se opõe às concepções de Pinkevich e Gastev. O primeiro por expressar a defesa de uma escola do artesanato, ou de oficinas escolares sem relações com a ciência. Já Gastev, por defender uma formação profissional estrita de “apertador de parafusos” dentro do Instituto Central do Trabalho (SHULGIN, 2013, p. 193;211).

Shulgin também discorda de Pistrak, segundo o qual tem a concepção não “menos errada” de politecnia (SHULGIN, 2013, p. 199), pois apresenta noções “incertas e indeterminadas” de politecnismo; ora se aproxima da ideia da possibilidade da politecnia na manufatura e na agricultura, defendendo a politecnia mais no campo; ora se aproxima da ideia de que a escola politécnica se desenvolve com a grande indústria; ou é a escola do período de transição (socialismo) ou é a escola do Estado burguês que vai elevar a classe operária acima das classes médias. Shulgin critica Pistrak por não acreditar ser possível a implantação do politecnismo num ritmo muito forte, ainda nos Planos Quinquenais, por não ter

recursos financeiros para isso. Shulgin contra-argumenta: “Podemos, somos obrigados. Estamos em condições. E, além disso, fazemos” (SHULGIN, 2013, p. 208).

Pistrak afirmava em 1929 que a ideia de uma escola politécnica estava quase suspensa, mas que estava retornando como uma necessidade da reprodução e preparação da força de trabalho. Ainda segundo o autor, não há uma definição clara de politecnismo na literatura, geralmente os autores se baseiam em trechos da obra de Marx e Engels, algumas declarações de Lênin e alguns artigos de Lunacharski e Krupskaya (PISTRAK, 2015). Para o autor a escola deve resolver três aspectos: o desenvolvimento intelectual, o desenvolvimento físico e a educação politécnica, mas “[...] apenas se pode considerar uma escola como sendo politécnica se existe nela as características em *ligação mútua e combinada de todos estes três aspectos em um todo único*” (PISTRAK, 2015, p. 22).

A questão da produção e sua relação com a educação escolar tem uma presença forte na experiência de Pistrak com a Escola-Comuna, pois esta foi pensada segundo o autor, com uma inclinação industrial, logo em 1920 surge a questão da ligação da escola com as empresas industriais. O autor entende que a inclusão dos estudantes no processo de trabalho da fábrica “[...] não é somente uma possibilidade teórica, mas também uma necessidade posta por uma das exigências da escola politécnica” (PISTRAK, 2015, p. 66). Na Escola-Comuna os alunos mais velhos trabalhavam na fábrica e os mais novos deveriam trabalhar nas oficinas escolares (PISTRAK, 2009, p. 172). De acordo com Freitas (2009) na Escola-Comuna começa como autosserviço para os mais novos, até chegar no trabalho da fábrica. Utiliza-se o conceito de trabalho socialmente útil e, “[...] Como tem por exigência ser *socialmente útil*, o trabalho não pode limitar-se ao interior da escola. Ocorre na prática social, no meio social, entendendo-se a escola como continuidade deste meio e não como uma ‘preparação para este meio’” (FREITAS, 2009, p. 34-35).

Esses autores inseriram novos elementos no entendimento sobre a educação marxista, que passa a ser entendida como educação politécnica. Krupskaya transforma os valores da sociedade industrial, do “moderno mundo do trabalho” em conteúdos escolares, defendendo que o estudo deveria ir além das técnicas da indústria. Entendimento compartilhado por Pistrak. Gastev também contribui com esse entendimento, ao valorizar a racionalidade, a nova forma de pensar o tempo e

a eficiência do trabalho industrial. Shulgin, ao entender que a fábrica é determinante para pensar a educação, defende a educação politécnica como um sistema de educação necessário para uma sociedade que pretende industrializar-se.

As discordâncias entre esses autores, que não eram poucas, podem ser resumidas na proposta de ensino secundário, como veremos a seguir.

3.3. ONDE CHEGOU? AVANÇOS QUANTITATIVOS NA EDUCAÇÃO SOVIÉTICA

Gastev, contra quem Pistrak, Krupskaya e Shulgin discordavam, parece que foi vitorioso no embate a partir de 1929. De acordo com Miguel (2007), essa vitória parece ter mudando a educação técnica reduzindo os elementos da cultura humanística e enfatizando a qualificação (MIGUEL, 2007, p. 116), como atestam os dados do crescimento do número de instituições profissionalizantes.

Vejamos o relato de Vladimir Samarin, com pais da *intelligentsia russa*, formou-se como estudante em 1930 numa escola de nove anos e depois como professor de Língua e Literatura Russa, trabalhando em escolas secundárias e técnicas. Ao analisar a reforma educacional dos anos de 1930, afirma que os numerosos decretos modificaram as bases do ensino escolar, e que

Estes decretos introduziram a 'lição' (*urok*) como a básica, obrigatória forma de instrução; estabeleceu um rígido sistema de promoção, introduziu exames, tornou o professor estritamente responsável pelo seu trabalho, etc. Estes decretos, em síntese, giraram os ponteiros do relógio educacional para os tempos pré-revolucionários. A reforma foi, por isso, bem compreendida, tanto pelos professores como pelos pais. Além disso, ela foi tomada como significando a falência da prévia experiência levada a efeito pelos Bolcheviques durante cerca de quinze anos. Falando de um retorno ao sistema escolar pré-revolucionário, eu me refiro apenas à **forma** e não ao **conteúdo** do ensino. [...] As reformas já estavam sendo, de fato, pedidas pelos próprios professores, bem cientes que estavam, todos eles, do deplorável estado em que se encontravam as escolas. Muitos deles tinham se oposto às primitivas experiências e assim, contrariando as instruções bolchevistas, continuavam com as tradicionais lições, ao lado das experiências de laboratório. (SAMARIN, 1959, p. 38).

Ao analisar esse período, Freitas (2009) afirma que as mudanças não são apenas do ponto de vista organizacional, mas que a partir de 1930 temos a

[...] supressão pela força de toda uma geração ilustre e criativa de pedagogos altamente comprometida com a causa dos trabalhadores: Blonski, Krupskaya, Lunacharski, Pokrovskiy, Pistrak, Pinkevich, Shulgin, Krupenina entre outros. [...] **isso forçou a entrada em cena de uma nova geração de pedagogos mais adequada aos ‘novos tempos’** [...] [os primeiros pedagogos] não puderam concluir sua tarefa, pela força da repressão e pelo processo de intensa industrialização da União Soviética, que passou a demandar da escola a formação de quadros técnicos em escala, a partir de 1926 (FREITAS, 2009, p. 83, sem negrito no original).

Corroborando esta ideia, Lildge afirma que Makarenko foi “[...] a única figura do período inicial de idealismo revolucionário e experimentação educacional que resistiu às tempestades políticas e às mudanças radicais na política educacional da década de 1930.” (LILDGE, 1958, p. 02). Embora nos pareça exacerbada tal afirmação, pois, disputando outros espaços, Aleksei Nikolaievitch Leontiev¹⁴ (1903-1979) também enfrentou essa desconfiança, como se existisse uma culpa ao fato de ter sobrevivido à tensão da década de 1930: “Leontiev é criticado por ter sobrevivido a tudo e a todos, ter ocupado cargos importantes nos departamentos de psicologia de diferentes institutos de psicologia da Rússia, ter entrado para o partido comunista e se tornado um homem da nomenclatura” (PRESTES, 2010, p. 59).

Acrescenta-se o fato de que, intelectuais como Krupskaya, Lunacharski (identificados como representantes do Narcompros), Pistrak, Shulgin e Blonski, também enfrentavam fortes críticas desde a década de 1920, como apresentamos neste trabalho. Os métodos, os programas de estudos progressistas e as importantes mudanças que esses autores propuseram, de acordo com a autora abaixo, enfrentaram duras resistências entre alunos, pais e professores, mas principalmente, não convenceram totalmente o partido:

O Narcompros certamente falhou em convencer os comunistas de que os métodos “progressistas” eram necessariamente progressivos em um sentido político. Sua reputação, como a das tendências “futuristas” da arte e da literatura, estava em baixa nos

¹⁴ Leontiev, assim com Luria e Vigotsky, é um autor bastante referenciado no Brasil, principalmente nos trabalhos sobre Psicologia e desenvolvimento humano. Destaque para os trabalhos de Newton Duarte, como por exemplo: DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993; DUARTE, N. DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Cad. CEDES, Campinas, v. 24, n. 62, abr. 2004. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622004000100004>> Acesso em 02 jan. 2021.

círculos comunistas em meados da década de 1920. [...] Vesenkha¹⁵, a principal autoridade industrial, afirmou que a qualidade dos engenheiros treinados pelos soviéticos era tão baixa que era necessário enviar estudantes para o exterior. O protesto de Vesenkha levou a um exame minucioso dos defeitos da educação soviética nos níveis secundário e superior. O defeito básico, concluiu o governo, era que os professores não sabiam o que ensinar e os alunos não conseguiam adquirir conhecimentos e habilidades elementares. Em julho de 1926, o Sovnarkom¹⁶ da República Federativa Socialista Soviética da Rússia emitiu uma resolução lamentando “a ausência de programas firmemente estabelecidos... e livros didáticos” na escola secundária e instruindo Narcompros a preparar novos planos, programas e livros didáticos para o ano letivo de 1927/28 “com garantia de continuidade por um período não inferior a três ou quatro anos” . (FITZPATRICK, 1979, p. 35)^{xxx}.

As reformas educacionais da década de 1930 precisam ser entendidas, então, não apenas como ações do Estado Stalinista, mas como produto também dessas críticas que se “acumularam” ainda na década de 1920. As críticas acima expressam uma outra questão além da necessidade de profissionais: a garantia de que seriam bem formados, o que explicaria a retomada dos exames de seleção para o ensino superior nos anos de 1926 e 1927. Cabe, portanto, investigar como Makarenko se inseriu nessas discussões, como se posicionou diante das mudanças da relação entre trabalho e educação; como os impactos da pressão por industrialização foram assimilados e difundidos nas suas elaborações teóricas. Como podemos perceber até aqui, a construção do socialismo na URSS enfrentou muitas dificuldades: econômicas, com a destruição da estrutura produtiva; dificuldades sociais em consequência da primeira; e dificuldades políticas, expressados pelas divergências entre as soluções apresentadas para os problemas econômicos e sociais.

De acordo com Fitzpatrick (1979), durante a NEP, duas modalidades de educação se expandiram significativamente: o ensino geral no nível secundário “júnior” (do quinto ao sétimo ano de estudo), que cresceu 248% até 1927/1928,

¹⁵ *Vyshshiy Sovet NarodnogoKhorzyaistva – Vesenkha* – Conselho formado em 1917 e que ganhou forma dentro dos comitês de fábrica dos operários. De acordo com Bellis (1979), o Soviete Central dos Comitês de Fábrica participou ativamente de sua formação, oferecendo seus melhores trabalhadores e a sua estrutura. O *Vesenkha* foi um importante instrumento de controle das indústrias soviéticas pelos trabalhadores, até 1932, quando foi dissolvido.

¹⁶ *Sovet Narodnykh Komissarov - Sovnarkom* - (Conselho dos Comissários do Povo), criado em 1917 por Lênin que o presidiu até 1924. Era o principal órgão político e administrativo da República Soviética até 1921, quando o poder político passou cada vez mais para o Partido. (Encyclopedia Of Russian History. **Sovnarkom**. Disponível em <https://www.encyclopedia.com/history/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/sovnarkom> Acesso em 09 mai. 2020).

comparados à 1914/1915; e o segundo foi a educação profissional, principalmente se considerarmos as diferentes modalidades. Estes dados estão apresentados na tabela abaixo, que também ajuda a nos aproximarmos da estrutura educacional do período:

Tabela 02
Número de estudantes do primário, secundário e Educação Superior na URSS
entre 1914/15 e 1927/28

	1914/15	1927/28
Escolas primárias (níveis I-IV)	7 390 144	9 910 407
Escolas de “educação geral” (níveis V-VII)	382 618	1331 646
Escolas de “educação geral” (níveis VIII-X)	123 490	126 625
Escolas de “educação comercial”, incluindo a FZU	93 200	243 400
Somente FZU	--	86 000
Escolas Vocacionais Superiores (<i>Technicums</i>)	35 800	189 400
Rabfaks	--	49 243
Instituições de Educação Superior	112 000	159 800

Fonte: Fitzpatrick, 1979.

As rabfaks – que se tornaram o grande anseio dos educandos de Makarenko na década de 1920, como veremos à frente – conhecidas como “Universidades de trabalhadores”, foram criadas para possibilitar que camponeses e operários ascendessem ao Ensino Superior, tendo em vista as dificuldades da formação anterior. O Decreto de 1919¹⁷ previa a criação de Faculdades Operárias vinculadas às Universidades, como a de Moscou¹⁸. Esta vinculação gerou uma certa confusão no início, gerando expectativas de uma equivalência das rabfaks com o ensino superior. Essa incerteza foi resolvida somente em 1920, quando Lênin assinou o decreto “Sobre as Faculdades Operárias”, definindo que o objetivo da rabfak era atrair trabalhadores e camponeses, preparando-os para um estudo mais aprofundado. “Efetivamente, isso fez com que os rabfaks rivalizassem com as escolas secundárias” (BLUME, 1987, p. 199).

A primeira ação no ensino superior do governo soviético foi em 1918, quando o ingresso às instituições foi aberto a todos que desejassem ingressar, e a

¹⁷ “Legalização e ordens do governo dos trabalhadores e camponeses, 1919, nº. 45.” Disponível em <http://soviethistory.msu.edu/1917-2/raising-socialist-youth/raising-socialist-youth-texts/rabfaks-and-higher-education/> Acesso em 18 ago. 2018.

¹⁸ As rabfaks começaram a funcionar em instalações das escolas superiores mais antigas, competiam com os departamentos tradicionais por salas de aula, quadros-negros, carteiras e até giz (FITZPATRICK, 1979, p. 87).

exigência de um diploma de ensino médio foi abolida. A intenção de democratizar o acesso não se efetivou logo no início, pois produziu apenas um fluxo de estudantes de “colarinho branco”. Foram criadas, então, as rabfaks preparatórias para dar acesso privilegiado aos trabalhadores ao ensino superior (FITZPATRICK, 1979).

A concorrência das rabfaks com as escolas secundárias do Narcompros, foi vista no início como uma questão temporária, pois “[...] foram estabelecidas porque toda uma geração de jovens trabalhadores cresceu fora de qualquer tipo de escola e deve receber educação em algum lugar” (KRUPSKAYA, 1922¹⁹ *apud* FITZPATRICK, 1979, p. 50)^{xxxi}, porém, em 1925, segundo a mesma autora, o Narcompros formalmente assumiu que a rabfak é um tipo de escola “normal”, dentro do sistema geral de educação.

Contribuiu para essa consolidação, o forte apoio popular e partidário, tendo em vista a eficiência no desenvolvimento da identidade soviética entre os estudantes.

Em nenhum outro tipo de escola os estudantes tinham uma noção tão clara da identidade ‘soviética’ e de suas próprias responsabilidades na construção do socialismo. Para os jovens trabalhadores e camponeses, as rabfaks eram um símbolo do compromisso do regime em abrir um caminho para a mobilidade social através da educação (FITZPATRICK, 1979, p. 51)^{xxxii}.

Essa informação ajuda a entender, inclusive, o fato de que as escolas de educação geral “sênior” (níveis VIII a X), não tiveram crescimento significativo no período, algo em torno de 2,5%. Se entendermos as rabfaks como escolas secundárias específicas, somando às outras escolas de educação geral, chegaríamos a um crescimento de 42% no número de estudantes. Pouco, quando consideramos que a educação comercial e profissional cresceu 161%. Precisaríamos acrescentar ainda a título de “profissionalizante”, os números do *Technicums* que aumentou em quase 430% o número de estudantes. O *Technicum* era uma formação também em nível secundário, porém com um currículo mais amplo e um curso mais longo do que a educação comercial (FITZPATRICK, 1979, p. 42). De acordo com a autora, a incorporação do antigo *gymnasia* (propedêutico) do tzarismo no ensino secundário “Sênior”, foi

¹⁹ KRUPSKAYA, N. *V vserossiiskii syezd RKSM. Stenograficheskii otchet* [Ao Congresso Pan-Russo do RKSM (Komsomol). Registro literal]. Moscou, 1922.

amplamente criticada por membros do partido. Primeiro por sua composição social, maioria filhos das antigas elites russas, segundo por sua função propedêutica, sem “função útil” na economia soviética. O que explicaria o forte crescimento das modalidades profissionalizantes.

Destaca-se também a criação pós-Revolução das Escolas de Aprendizes (*Fabrichno-Zavodskoe Uchilishche* – FZU)²⁰. Luiz Carlos de Freitas ao traduzir a obra de Shulgin (2013, p. 40) afirma em nota de rodapé que a FZU foi a principal escola de formação profissional entre os anos 1920 e 1940 na URSS. Encontramos algumas informações no estudo sobre a formação dos trabalhadores industriais na URSS, de Kenneth M. Straus (1997). De acordo com esse autor, as FZUs foram criadas em 1921 e sofreram muitas transformações. Em 1926 tinham um programa de treinamento longo e combinava educação secundária com experiência no “chão de fábrica”, era uma escola anexada à fábrica²¹. “Os jovens começaram o curso de FZU aos quatorze ou quinze anos, e o programa durava três anos, a primeira metade na sala de aula e a segunda metade no chão da fábrica.” (STRAUS, 1997, p. 113). De acordo com Fitzpatrick (1979), o Komsomol promoveu e ajudou a criar essas escolas de aprendizagem em fábricas, que “[...] combinavam o ensino geral pós-primário com o treinamento básico em habilidades industriais e, embora sob a jurisdição de Narcompros em 1924, eles foram alojados e mantidos às custas das fábricas” (FITZPATRICK, 1979, p. 47)^{xxxiii}.

Após um declínio no número de instituições nos anos de 1923 e uma lenta recuperação durante a NEP²², com os Planos Quinquenais as FZUs tornaram-se um programa de formação profissional em massa: “[...] as resoluções do 16º Congresso do Partido em junho de 1930, que estipulavam que a FZU se tornaria a fonte básica para o fornecimento de trabalhadores qualificados à indústria, bem como a forma básica de educação em massa” (STRAUSS, 1997, p. 115). Isso nos permite inferir que a discussão sobre o ensino profissionalizante, crescente

²⁰ Não encontramos muitos estudos sobre essa forma de educação profissionalizante.

²¹ Essa organização é a mesma da Comuna Dzerjinski, dirigida por Makarenko a partir de 1927.

²² Nos anos de 1921/1922 eram mais de 3 mil instituições atendendo mais de 200 mil “trainees”. Passou para 2097 instituições em 1922/1923 e perto de 146 mil “trainees”; em 1928/1929, transição da NEP para os Planos Quinquenais, tinha-se 2519 escolas com algo em torno de 270 mil “trainees” (STRAUSS, 1997, p. 113). Nota-se que este último número difere da tabela de Fitzpatrick que apresentamos antes, porém, leva em consideração também as FZUs de ensino comercial.

durante a NEP na década de 1920, dá um salto durante os Planos Quinquenais na década de 1930.

Se na tabela anterior, Fizpatrick nos mostrou o cenário de 86 mil alunos da FZU em 1927/1928, abaixo temos o crescimento até 1932/1933, chegando perto de 1 milhão de alunos. Esses dados ajudam a reforçar a ideia de um cenário de valorização de diferentes formatos de ensino profissionalizante a nível secundário.

Tabela 03

Crescimento das Escolas do Tipo FZU no Primeiro Plano Quinquenal

Período	Instituições	<i>Trainees</i> (em 1000)
1929/30	2711	323.1
1930/31	3265	584.7
1931/32	3970	975
1932/33	3900	958.9

Fonte: STRAUSS, 1997, p. 116.

Em relação à luta contra o analfabetismo, levantada por Lênin muito antes da NEP, Pinkevitch (s/d) apresenta os seguintes dados: em 1913 78% da população na União Soviética era analfabeta. Em 1927/1928, última etapa da NEP, esse número caiu para 44%. Entretanto, é importante salientar que a URSS reúne Repúblicas com realidades bem diferentes²³. Quando olhamos os dados, por exemplo, da República do Uzbequistão, recém entrada na URSS, o analfabetismo era de 87% entre os homens e 94% entre as mulheres no ano de 1926²⁴. O que tornava o analfabetismo ainda uma luta difícil, encarada severamente durante os dois primeiros Planos Quinquenais, (1928 e 1937), quando passa a ser noticiada a liquidação do analfabetismo na União Soviética entre a população adulta (KONDAROV, 1977, p. 11).

²³ A União Soviética acabou unindo territórios que faziam parte do Antigo Império Tzarista. Após a Revolução de 1917, quatro repúblicas foram unidas: Rússia, Transcaucásia, Ucrânia e Bielorrússia, faziam parte da República Soviética Federativa Socialista da Rússia (RSFSR); que em 1922 estabeleceram a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS. Posteriormente, outras repúblicas foram unidas: Turquemenistão e Uzbequistão em 1924; Tajiquistão em 1929; Cazaquistão, Quirguistão, Armênia, Azerbaijão e República da Geórgia em 1936 (as três últimas são resultado da divisão da República da Transcaucásia); em 1940 unem-se Estônia, Letônia, Lituânia, Moldávia e República Carelo-Finlandesa (esta última se tornou independente em 1956). Até 1990, a URSS era composta por 20 repúblicas autônomas 8 províncias autônomas, 10 distritos autônomos, 6 regiões (kraya) e 114 províncias (*Enciclopédia Britânica*. Disponível em: <https://www.britannica.com/place/Soviet-Union> Acesso em 28 ago. 2018.

²⁴ Dados retirados de “The Soviet Union: Facts, Descriptions, Statistics” do “Gabinete de Informação da União Soviética” de Washington D.C. publicado em 1929. Disponível em <https://www.marxists.org/history/ussr/government/1928/sufds/index.htm> Acesso em 28 ago. 2018.

Os dados apresentados acima, também tornam claro que uma tarefa a Rússia cumpriu: a transformação de um país atrasado, semi-feudal, numa nação industrializada e desenvolvida. O grande crescimento econômico em pouco tempo, também foi acompanhado por expressivo aumento nos índices educacionais, nas mais diferentes frentes: combate ao analfabetismo, expansão da escolarização, número de instituições da educação básica e de ensino superior. Porém, como podemos perceber, há um crescimento diferenciado das modalidades de ensino profissionalizante, diretamente relacionado com os objetivos da NEP e dos Planos Quinquenais de modernização e de industrialização. A forte planificação da economia fez com que a expansão da indústria fosse acompanhada também por uma rápida expansão das instituições de formação profissional em nível médio. Ainda que pese a forte presença da *rabfak* e sua vinculação a preparação para o ensino superior, esta modalidade de ensino também incorpora dimensões da formação demandada pelo período, como o desenvolvimento nos sujeitos da responsabilidade individual na construção do socialismo.

A forma como o Estado bolchevique conseguiu enfrentar as dificuldades no período pós-revolução, através da NEP e dos Planos Quinquenais, obrigou a recuar em questões importantes, como é o caso da perspectiva da construção de uma educação plenamente emancipadora, o debate sobre a questão da politecnicidade expressa um pouco esse recuo.

A produção de Makarenko atravessa essas duas políticas econômicas marcantes do desenvolvimento do socialismo soviético, NEP na década de 1920 e Planos Quinquenais na década de 1930. As experiências pedagógicas de Makarenko “atravessaram” essas duas realidades: crise, escassez e fome na Colônia Gorki, na década de 1920, e desenvolvimento com excedentes na Comuna Dzerjinski, na década de 1930. É fundamental agora, compreender como Makarenko enfrentou essas diferentes realidades, ou como sua produção teórica analisou essas realidades, objetivo das próximas seções deste trabalho.

4. TRABALHO E EDUCAÇÃO NA COLÔNIA GORKI: SUPERANDO O FETICHISMO ÉTICO E CONSTRUINDO UMA DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA ECONOMIA

A experiência educacional na Colônia Gorki ficou eternizada na obra mais importante de Makarenko, o Poema Pedagógico. Este livro produzido em três volumes no decorrer de 10 anos, entre 1925 e 1935, é uma narrativa da experiência educacional de Makarenko e o processo de construção da sua pedagogia, os erros, os acertos e as justificativas. Poema Pedagógico “é uma obra que não admite indiferentes” (VIGDORAVA, 1975, p. 166). Uma obra que expressa as dificuldades econômicas e sociais do início dos anos 1920, e o esforço de alguns sujeitos como Makarenko, na tentativa de construção de uma nova sociedade, enfrentando a escassez de recursos, passando fome e frio, mas com uma esperança infinita no futuro.

Analisamos a obra em busca dos elementos que nos ajudaram a compreender o objeto desta pesquisa, ou seja, como as necessidades de desenvolvimento econômico e profissionalização da força de trabalho foram enfrentadas por Makarenko. Foi fundamental entender como a relação entre Trabalho e Educação se desenvolveu primeiramente na Colônia Gorki.

A própria ideia de Colônia expressa uma concepção da relação entre trabalho e educação. Entendida como uma instituição que tem intenções de recuperar ou integrar jovens e crianças que estão à margem da sociedade, através do trabalho e do estudo. É uma estratégia tão antiga na sociedade, quanto a própria produção dos marginalizados. Uma análise histórica interessante desse processo foi feita por Mariano Enguita (1989). Ao discutir o desenvolvimento da educação em massa no capitalismo, o autor aborda a questão de como a sociedade enfrentou o problema dos órfãos, “vagabundos” e desamparados, juntamente à necessidade de disseminar a educação dos novos valores do trabalho que a “nova” sociedade industrial demandava:

[...] foi o desenvolvimento das manufaturas que converteu definitivamente as crianças na guloseima mais cobiçada pelos industriais: diretamente, como mão de obra barata, e indiretamente, como futura mão de obra necessitada de disciplina. O momento culminante dos orfanatos e, em geral, do internamento e disciplinamento das crianças em casas de trabalho e outros

estabelecimentos similares foi o século XVIII. Na Inglaterra, as *workhouses*¹ converteram-se em *Schools of Industry* ou *Colleges of Labour*. O essencial não era já pôr os vagabundos e seus filhos a fazer um trabalho útil com vistas à sua manutenção, mas educá-los na disciplina e nos hábitos necessários para trabalhar posteriormente [...] Muitos autores expressaram seu desejo de ver universalmente internadas as crianças pobres e “escolarizadas”, o que fundamentalmente significava submetidas a muitas horas de trabalho e alguma instrução (ENGUIITA, 1989, p. 109).

Como podemos perceber, a ideia de Colônia educativa não foi uma invenção dos socialistas, embora a sua utilização assumia outras características após a Revolução de Outubro. No início do Poema Pedagógico, ao chegar no local onde funcionaria a Colônia Gorki, Makarenko mostra indícios de como funcionavam estas instituições:

Antes da Revolução existia aqui uma colônia de menores. Em 1917 ela se dispersou, deixando atrás de si bem poucos vestígios pedagógicos. A julgar por esses vestígios, preservados em surrados diários, os diretores pedagógicos da colônia eram velhos militares [...] cujas obrigações consistiam em vigiar todos os passos de cada um dos seus educandos, tanto no trabalho como nas horas de recreio, e à noite dormir no aposento adjacente. Pelos relatos dos camponeses vizinhos podia-se deduzir que a pedagogia desses “tios” não tinha nenhuma complicação especial. Externamente expressava-se com um instrumento tão simples como um porrete (MAKARENKO, 1979, vol.I, p. 12).

Essa ideia presente ainda nas velhas instituições, de que o “trabalho enobrece o homem”, de certa forma, encontra vários defensores dentro do socialismo soviético. Makarenko nunca deixou de ressaltar a importância fundamental do trabalho, mas somente este, não bastava para a formação que almejava. Falando a professores e pesquisadores em 1938, Makarenko defendia a presença do trabalho não somente em instituições do tipo Colônia, mas em todas as escolas:

¹ As *workhouses* foram criadas inicialmente como uma estratégia de atendimento à pobreza no século XVII na Inglaterra, oferecendo alimentação e algum tipo de trabalho. O funcionamento era muito parecido com o de um presídio. Abrigava famílias inteiras, mas os adultos, crianças e doentes ficavam em alojamentos separados (HIGGINBOTHAM, Pete. **The Workhouse: The History of an Institution...** Disponível em <http://www.workhouses.org.uk/author/> Acesso em 13 abr. 2019.

Eu sou um defensor **não só da educação do trabalho, mas também da produção**. Marx disse claramente, que as crianças devem participar da produção desde os nove anos... sou defensor dos processos de produção na escola, incluído os mais simples, baratos e entediantes. Porque somente no processo de produção se forma o verdadeiro caráter do homem, do membro da coletividade do trabalho; ali é onde o sujeito aprende a sentir sua responsabilidade por uma peça, quando tem que cumprir todo o plano financeiro de produção. Eu acredito que com o tempo, teremos uma escola de produção (MAKARENKO, 1977a, p. 268, sem negrito no original).

Makarenko vai enfrentar a questão do trabalho como valor absoluto, que segundo ele, é expressão de um dos “[...] erros do chamado fetichismo ético” (MAKARENKO, 1986, p. 56). Segundo o autor, uma consequência do caráter quase que sagrado do trabalho entre os socialistas:

A princípio o trabalho era percebido como um trabalho simples, como trabalho de ‘autosserviço’, depois como um processo laboral inútil, improdutivo, como exercício para consumir energia muscular. [...] Mas acreditávamos tanto na força ética do próprio termo que também a lógica nos parecia sagrada. [...] Em todo o caso, o trabalho sem um ensino que marche a par, sem uma educação política e social que o acompanhe, não produz efeito educativo algum e converte-se num processo neutral. Podeis obrigar a trabalhar uma pessoa quanto quereis, mas se ao mesmo tempo não a educais política e moralmente, se esta pessoa não participar a vida social e política, o trabalho será simplesmente um processo neutral que não dará resultado positivo algum. O trabalho que serve de meio educativo só é possível como parte de um sistema geral (MAKARENKO, 1986, p. 56-57).

Makarenko percebe esse fetichismo ético do trabalho a partir da sua experiência com os educandos e passa a combatê-lo, posteriormente. É significativo a análise de educandos como Prijodko, Karabanov ou Mitiaguin do Poema Pedagógico. Afirmava Makarenko que Prijodko era um verdadeiro bandido, causando vários problemas na Colônia, porém “[...] para o trabalho não havia ninguém melhor que ele. Nas tarefas mais difíceis, seu humor nunca foi alterado, e ele usou com paixão o machado e o martelo, mesmo quando eles não caíam na cabeça do vizinho” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 152).

Quanto a Mitiaguin, afirmava Makarenko que sempre foi ladrão, antes e durante o tempo em que permaneceu na Colônia, até ser expulso. Karabanov, também acompanhava Mitiaguin em muitos de seus erros, inclusive quando aquele

é expulso, resolve acompanhá-lo. A saída dos dois causa grande impacto na colônia, principalmente na questão do trabalho:

Tanto Karabánov como Mitiaguin eram excelentes trabalhadores. Karabánov sabia como se dedicar ao trabalho com ímpeto e paixão, sabia encontrar alegria no trabalho e transmiti-la aos outros. Faíscas de energia e inspiração irradiavam literalmente de suas mãos. Ele não fazia nada além de rosnar de vez em quando contra preguiçosos e menos esforçados, mas isso era o suficiente para envergonhar o vagabundo mais declarado. No trabalho, Mitiaguin foi um excelente complemento para Karabánov. Seus movimentos distinguiam-se por ser suaves e felinos – autênticos movimentos de ladrão – mas em tudo tinha sorte, tudo fazia bem, com muito bom humor (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 198).

Em 1935 no artigo “Baques Pedagógicos”, Makarenko reafirma essa ideia de que o trabalho em si, não acompanhado de disposição social e coletiva, pouco contribuía para a formação de novas motivações de conduta. A única vantagem era ocupar o tempo e dar um “cansaço positivo” (MAKARENKO, 1977a, p. 288). Podemos perceber, de certa forma, outra dimensão do fetichismo ético do trabalho, muito parecido com a lógica do trabalho dos mosteiros, popularizado como *ora et labora*².

No mesmo artigo, afirma Makarenko que os educandos com maior capacidade de trabalho eram também, menos sensíveis à influência moral, explicitada pelo desdém pelas pessoas, desvalorização pelo estudo e ausência de perspectivas para o futuro. Tinham a convicção de que o trabalho realizado os livrava de qualquer obrigação moral (MAKARENKO, 1977a, p. 288). Essa constatação da “neutralidade do processo de trabalho” na formação das “novas motivações sociais”, causou espanto aos educadores da Colônia.

Segundo Makarenko, essa neutralidade se aplicava, num primeiro momento, ao “trabalho não qualificado”, aquele voltado para a própria manutenção da colônia. Reconhece Makarenko, que devido a pobreza da colônia era necessário continuar praticando, porém “[...] nossas perspectivas pedagógicas haviam deixado de basear suas esperanças nele” (MAKARENKO, 1977a, p. 289). Esse tipo de trabalho se

² Reza e trabalha: Princípio do monasticismo beneditino desenvolvido por Bento de Núrsia no século V d.C. e que se difundiu durante o Feudalismo. De acordo com Diel (2017): “Um traço característico da regra era a insistência com o trabalho manual de qualquer espécie e, com isso, pretendia-se combater a indolência dos monges que levava ao pecado.” (DIEL, Paulo Fernando. As escolas dos mosteiros medievais: dinâmica social, didática e pedagogia. **Revista Educação Unisinos**; São Leopoldo Vol. 21, Ed. 3, Set-Dez 2017. Disponível em <https://search.proquest.com/openview/bcfbc0fc08e16a7219b65a4616b4ebd2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2040961> Acesso em 11 mai. 2019.).

aproxima muito da ideia de autosserviço que passa a ser criticada por Shulgin (2013) somente na década de 1930, mas que já na década de 1920, quando se desenvolve as atividades da Colônia Gorki, Makarenko percebe seus limites.

Makarenko conclui que “[...] o fraco complexo de motivações do trabalho simples determina antes de tudo, sua neutralidade moral” (MAKARENKO, 1977a, p. 289) e, passa, então, a montar oficinas na Colônia buscando um trabalho mais complexo e com mais possibilidades de elementos formativos. O foco passa para o trabalho das oficinas presentes na colônia: ferraria, sapataria, marcenaria, carroceria e cestaria. No Poema Pedagógico descreve Makarenko que “[...] cada colonista estava consignado a uma ou outra oficina, e ninguém queria deixar de trabalhar nelas” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 222).

Essas oficinas atendiam também à população local, cobrando por esses serviços. Para isso passam a contar com profissionais que desempenhavam a função de instrutores. A personalidade de alguns desse instrutores, descritas no Poema Pedagógico, são bem peculiares e merecem serem pontuadas aqui. Para a ferraria, assume inicialmente Sofrón Golován, descrito por Makarenko como “[...] sempre ‘alto’, mas nunca bêbado [...] deixava sempre as pessoas abismadas com a sua ignorância. Golóvan era uma amálgama monstruosa de ferreiro com *kulak* [...] suas mãos pareciam mais sagazes do que a sua cabeça” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 59).

Na oficina de carroceria, assume os trabalhos Kósir, recém-saído de um manicômio, onde teria sido internado erroneamente, por sua esposa, da qual ele tinha pavor. Kósir representa na colônia uma caricatura da religiosidade dos aldeões: “Sua religiosidade era encarada como um tipo especial de insanidade, muito grave para o doente, mas nem um pouco perigosa para os circundantes. [...] despertou nos educandos um sentimento de aversão à religião” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 62).

A descrição desses profissionais feita por Makankó, expressam, de certa forma, os elementos da antiga sociedade que ainda se faziam presentes. Porém, exemplificam a preocupação de Lênin durante a NEP, de que era necessário aprender com os antigos profissionais e comerciantes. Esse ranço também vai se manifestar na educação desenvolvida através do trabalho dessas oficinas. Era um trabalho artesanal, acompanhado de uma responsabilidade mais notável, com condições para o surgimento de motivações relacionadas ao futuro do educando.

Este tipo de trabalho substitui certos costumes antissociais, porém, Makarenko percebe que **quanto mais se qualificavam, mais se distanciavam de suas ideias de formação:**

O desenvolvimento do educando se dirigia a um ponto que todos conhecíamos perfeitamente: a um tipo muito pouco atraente de artesanato. Seus atributos eram: grande autossuficiência nos raciocínios junto a uma completa ignorância; uma linguagem muito pobre e ruim, com pensamentos curtos, ideais pequeno-burguês de oficina artesanal, mísera inveja e hostilidade com o colega [...] atitude grosseira e obtusa com as crianças e as mulheres e, por último, como culminação, uma atitude puramente religiosa diante o ritual da bebida [...] Pobre por seu conteúdo moral, o trabalho artesanal parecia aos nossos olhos, como uma via negativa para a educação comunista (MAKARENKO, 1977a, p. 290-291).

Essa análise de Makarenko, corrobora as críticas de Krupskaya e Shulgin feitas a Pinkevich, defensor de uma escola do artesanato, conforme vimos anteriormente. O trabalho artesanal aparece como herança do passado e portador de valores da antiga sociedade, que precisavam ser aprimorados. Essa preocupação também exemplifica como os objetivos educacionais de Makarenko, estão articulados às necessidades de desenvolvimento e modernização da produção, presentes na sociedade soviética.

Essas considerações, contraditoriamente, acabam fazendo com que Makarenko desenvolva uma atitude crítica em relação à profissionalização dos seus educandos, num momento em que a profissionalização da escola média estava em expansão na União Soviética. Makarenko percebeu que os colonistas, principalmente no início, “[...] encaravam a agricultura como meio de subsistência e melhoria de vida, mas a oficina era considerada uma profissionalização” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 222). Porém, a forma como se desenvolveram alguns conflitos, revelaram que este tipo de qualificação seria uma busca por interesses individuais contrários aos interesses da coletividade. Questiona Makarenko: “[...] que qualificação? De carpinteiro, sapateiro, moleiro. Não, eu creio firmemente que para um moço de dezesseis anos da nossa vida soviética, a qualificação mais preciosa é a qualificação de lutador e de homem” (MAKARENKO, 1979, vol. II, p. 166). Neste momento em Gorki, portanto, Makarenko se posiciona contrário à qualificação antes dos 17 anos de idade. A organização da colônia, no entanto, através do apoio financeiro aos ex-educandos, passou a oferecer uma formação profissional nas *rabfaks* e no ensino superior.

Ainda restava na Colônia, o trabalho principal, o agrícola. Porém no início das atividades em Gorki, a agricultura estava muito próxima da ideia de autosserviço, como um meio de subsistência da colônia. A dificuldade desse começo, com restrições de toda a ordem, onde a fome e a escassez de recursos acompanhavam a todos diariamente, não impediram que Makarenko tivesse esperanças no desenvolvimento de uma economia baseada na agricultura. O começo em Poltava com a falta de animais, os conhecimentos técnicos insuficientes e o terreno arenoso eram obstáculos para a realização do “sonho agrário” que precisavam ser superados:

No início estávamos inclinados a ver a agricultura como base de nossa economia e acreditavam cegamente no velho preceito de que a natureza enobrece. A natureza que devia enobrecer, olhava o colono de Gorki com olhos de terra inculta, descuidada [...] de esterco que devia ser recolhido, levado ao campo e ser distribuído; da carroça a ser consertada, da pata do cavalo que devia ser tratada. Bonito enobrecimento! (MAKARENKO, 1977a, p. 291).

Essas dificuldades começaram a serem superadas somente em 1923. Para isso duas mudanças foram significativas: a contratação de um agrônomo para superar a falta de conhecimentos e a conquista de uma nova propriedade, Trepke, descrita por Makarenko como um “cadáver rico” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 49), com várias edificações e infraestrutura, embora em péssimo estado de conservação. Esta propriedade havia sido descoberta por Makarenko ainda em 1921, mas o processo de reforma levou dois anos e a mudança para a nova propriedade ocorreu somente em outubro de 1923.

A presença do agrônomo Nikolái Ednardovtch Feré, que no Poema Pedagógico recebe o nome de Eduard Nikolayevich Shere, contribuiu para a consolidação da economia agrária da colônia. O entrosamento desse profissional nas atividades descrita no capítulo “Sementes de Qualidade” do Poema Pedagógico, revela também elementos da relação entre trabalho e educação que passa a ser desenvolvida por Makarenko e que vai marcar a sua pedagogia. Feré traz uma organização matemática para as atividades agrícolas, racionaliza os processos instituindo medidas de peso, de quantidade e de tempo para as diferentes atividades. Sabia “[...] lidar com letras de câmbio, conseguir crédito em geral, e por isso na colônia começaram a aparecer novas semeadeiras, podadeiras, separadeiras, porcos machos e até vacas” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 227).

Embora descrita como uma “lógica patronal”, as ações de Feré substituíram a miséria dos anos anteriores por uma “riqueza emergente” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 207), trazendo de volta a alegria na colônia, mas principalmente, a valorização da atividade agrícola, agora mais especializada. No auge das atividades, torna-se significativamente produtiva e lucrativa, atingindo níveis impensáveis para o início dos anos de 1920:

Consegui durante dois anos, e somente graças aos grandes conhecimentos e a prática do agrônomo N. Fere, ter uma fazenda rentável, porém não cerealista, e sim pecuarista. Esta fazenda, equipada segundo a última palavra da técnica [...] nos deu bons benefícios e nos permitiu viver com alguma folga. Não só podemos comer e nos vestir bem, mas também rapidamente completar nossos recursos para materiais escolares, expandir nossa biblioteca, construir e equipar um bom palco. Com este dinheiro adquirimos instrumentos para a banda de música, um projetor de cinema [...] Além disso, ajudávamos àqueles que tinham estudado na colônia, que cada vez eram mais, aos que estudavam em instituições de ensino superior, aos educandos necessitados e a muitos que casavam. [...] (MAKARENKO, 1977a, p. 249-250).

Nicolái Feré escreveu um artigo sobre a experiência com Makarenko, onde afirmava as exigências feitas a ele por Makarenko, como cobrava-lhe que fosse mais que um agrônomo, mas também um “educador com sensibilidade”:

A economia agrícola deve estruturar-se sobre uma base científica e realizar-se de maneira exemplar. Esta é a razão – disse Antón Semiónovich – pela qual decidi convidar um agrônomo como seu assistente. [...] Tampouco estava descartado que nem todos os colonos quisessem desde o primeiro momento trabalhar como se espera, era preciso saber abordá-los, tornar o trabalho interessante, fomentar neles o sentimento de orgulho pelos êxitos econômicos da colônia (FERÉ, 1975, p. 107).

O papel desempenhado pelo agrônomo na colônia, embora com destaque maior, segue a mesma lógica presente na descrição do ferreiro e do carroceiro que apresentamos anteriormente, da necessidade de aprender com os profissionais da antiga sociedade, inserindo-os em novos objetivos. Ao explicar a aceitação das exigências e da autoridade do agrônomo pelos educandos, Makarenko expressa também o seu posicionamento em relação à Pedagogia:

Eu já sabia que a rapaziada não aprovava a convicção intelectualista de que as crianças só podem amar e apreciar quem as ama, quem as trata com carinho [...] O que nós chamamos de alta qualificação, conhecimentos nítidos e seguros, capacidade, arte, mãos de ouro, poucas palavras e total ausência de pose, disposição constante para o trabalho – eis o que mais fortemente atrai as crianças. [...] tanto faz quem sejamos: marceneiro, agrônomo, ferreiro, professor, maquinista (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 208-209).

Makarenko percebeu que o crescimento da coletividade e o desenvolvimento da colônia fez surgir e fortalecer novas **motivações sócio-produtivas**, formando aos poucos a nova personalidade dos educandos. Junto às conquistas no âmbito da economia agrícola, é possível perceber no Poema Pedagógico, o desenvolvimento de outras estratégias pedagógicas³ de Makarenko. Destaque para o entendimento do tipo de trabalho que tem a sua dimensão educativa otimizada: o trabalho produtivo. Embora o autor vai consolidar este posicionamento, após a contribuição da experiência da Comuna Dzerjinski. Afirmava Makarenko em 1939 que “[...] o trabalho que não tem como finalidade a criação de valores materiais não é um elemento educativo positivo; portanto, inclusive o trabalho que consideramos educativo deve relacionar-se também com os valores que tal trabalho pode criar” (MAKARENKO, 1977a, p. 249). Dessa forma, Makarenko supera o trabalho do tipo autosserviço e, também o “artesanal” desenvolvido nas oficinas. Denunciava Makarenko em 1922: “O fundamento da escola russa não deve ser a ocupação-trabalho, mas o trabalho-preocupação. Somente **a organização da escola como uma economia** lhe fará socialista” (MAKARENKO, 1922⁴ *apud* KUMARIN, 1975, p. 22, sem negrito no original).

O que podemos perceber ao analisar a experiência da Colônia Gorki, é que a contribuição do trabalho produtivo não é a sua dimensão da qualificação ou dos conhecimentos técnicos adquiridos, embora esteja articulado com a dimensão da formação. A dimensão educativa do trabalho produtivo mostra-se justamente no âmbito econômico. Afirmava Makarenko em 1924: “Somente o trabalho em uma economia coletiva é valioso para nós, mas valioso apenas porque tem preocupação

³ Nesse período, meados de 1923, podemos identificar que Makarenko desenvolve também: os destacamentos, a incorporação da organização militar, o conceito de perspectiva e o papel da competição.

⁴ MAKARENKO, A. **Obras**. Moscou: Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, 1950-1952, Tomo VII (Relatos y ensayos).

econômica a cada momento, não apenas um esforço de trabalho” (MAKARENKO, 1977, p. 276).

As necessidades de modernização e desenvolvimento econômico expressadas pela NEP e colocados à época como condições para a construção dos objetivos socialistas, também se manifestaram na Colônia Gorki, enquanto Makarenko buscava desenvolver estratégias de formação do sujeito para a nova sociedade. Para entender melhor essa questão, é preciso analisar outros conceitos desenvolvidos por Makarenko a partir da experiência em Gorki, como *perspectiva* e *destacamentos*. Passaremos a analisá-los pontualmente a seguir.

4.1. TRABALHO, DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA PERSPECTIVA

Entendemos que o conceito de perspectiva não recebe tanto destaque nas análises de Makarenko, embora seja central na sua pedagogia. Outros conceitos como coletividade e autogestão acabam ocupando um espaço maior nos estudos. A noção de perspectiva, no entanto, é um dos fundamentos da coletividade e de seu funcionamento com base na autogestão.

O conceito de perspectiva vai aparecer elaborado teoricamente na obra “Metodologia para a organização do processo educativo⁵” (MAKARENKO, 1986) publicada pela primeira vez em 1936, mas percebemos a sua construção e as suas implicações na relação entre trabalho e educação já no Poema Pedagógico. Esse conceito expressa de alguma forma, a ideia de que a “riqueza emergente” vai ajudar no fortalecimento dos laços da coletividade. As experiências na colônia foram determinantes para chegar à afirmação:

Um verdadeiro estímulo da vida humana é a alegria do amanhã. Na técnica pedagógica esta alegria do amanhã é um dos objetos mais importantes do trabalho. [...] é necessário ir transformando insistentemente os tipos mais simples de alegria em tipos mais complexos e humanamente significativos. [...] da satisfação mais simples até o mais profundo sentido do dever. [...] Quanto mais

⁵ Essa obra é considerada uma das maiores obras pedagógicas de Makarenko. Nela o autor busca sintetizar a sua experiência, oferecendo orientações para os pedagogos soviéticos. Foi escrita entre os anos de 1935 e 1936 (VINOGRÁDOVA, 1986, p. 197).

ampla é a coletividade cujas perspectivas se identificam com as perspectivas pessoais do indivíduo tanto mais nobre e belo é este último. Educar um ser humano significa formar nele capacidades para que possa escolher vias com perspectivas. [...] Pode-se começar com um bom almoço e com uma ida ao circo, mas **é preciso sempre animar toda a coletividade pela vida e gradualmente alargar as suas perspectivas, enaltecê-las até o nível dos objetivos de todo o país** (MAKARENKO, 1986, p. 180-181, sem negrito no original).

Vinculando à discussão sobre o trabalho produtivo e a sua dimensão educativa, podemos perceber que o aperfeiçoamento das atividades agrícolas na Colônia Gorki ocorre à medida que se forma nos colonistas uma grande perspectiva de futuro, de crescimento econômico. O desenvolvimento do trabalho, da disciplina, está condicionado ao estabelecimento de uma perspectiva clara, que para isso precisava ser dividida em três etapas: perspectiva próxima; perspectiva a médio prazo; perspectiva a longo prazo. O objetivo precisa ser mais do que a transição de satisfações imediatas para as mais longínquas, o foco deve ser as aspirações coletivas com predomínio sobre as pessoais, mas sem serem contraditórias.

O grande diferencial aqui é que os educandos buscariam alcançar essas perspectivas através do trabalho desenvolvido na produção. A perspectiva deixa de ser simplesmente a satisfação de desejos ou “[...] uma alegria de simples divertimento e satisfação no dado momento, imediata, mas uma alegria provocada pelas tensões e êxitos de trabalho do dia de amanhã” (MAKARENKO, 1986, p. 186). Os planos de produção e as suas dificuldades, segundo o pedagogo ucraniano, devem ser do conhecimento de todos, para isso é necessário a emulação socialista onde “[...] a coletividade deve estar mobilizada para a luta por uma produção melhor [...] quais máquinas ferramentas fazem falta e onde se podem comprar” (MAKARENKO, 1986, p. 184). Nota-se aqui, a incorporação na pedagogia de Makarenko da ideia de Planificação da Economia, adotada pela URSS desde 1920, como vimos anteriormente. Essa estratégia vai ser mais desenvolvida na Comuna Dzerjinski. Mas é a partir da experiência na Colônia Gorki que Makarenko vai perceber a sua necessidade.

A perspectiva próxima começa com metas com impacto pessoal, mas que também contribuem para o coletivo, como salas equipadas, quartos aquecidos, alimentação aceitável, proteção, entre outras que contribuem para um “trabalho educativo correto” (MAKARENKO, 1986, p. 182). A perspectiva próxima

desenvolveria também um **trabalho cultural** (clubes temáticos, sessões de leitura, teatro amador) que ajudaria na substituição de velhos hábitos como jogos de cartas, roubos e bebidas alcoólicas. São ações importantes na medida em que criam uma aspiração para o dia de amanhã “repleto de esforço e êxito coletivos” (MAKARENKO, 1986, p. 185).

Em relação a perspectiva a médio prazo, afirma Makarenko, “[...] consiste em projetar um acontecimento coletivo relativamente distanciado no tempo” (MAKARENKO, 1986, p. 187). O autor cita como exemplo, uma viagem de férias, a participação em desfiles, festas comemorativas, entre outras. A importância vai além da realização, passa pelo envolvimento do coletivo em sua preparação. O trabalho produtivo desenvolvido é uma das bases desse período de preparação. Em relação às férias, por exemplo, afirma Makarenko que

[...] devem corresponder aos méritos da coletividade e ao desenvolvimento da produção. Quanto maiores forem as realizações da coletividade no trabalho, quanto mais ela tiver avançado em organização e disciplina tanto mais valiosa devem ser as férias a ela concedida (MAKARENKO, 1986, p. 189).

O cuidado com os educandos mesmo após deixarem a colônia, manter contato, recebê-los, fazer com que eles também se preocupem com a instituição, são exemplos de perspectiva a longo prazo. Essa estratégia consolida o sentimento de um vínculo familiar, que certamente foi determinante para a formação de muitos órfãos da colônia. “A coletividade da instituição é um grande agregado familiar e para cada membro da coletividade o destino da instituição nunca pode ser indiferente” (MAKARENKO, 1986, p. 190). O Poema Pedagógico traz vários exemplos de ex-colonistas que ajudavam no trabalho, principalmente em período de férias daqueles que estavam em instituições de ensino superior. Porém, destaca-se como exemplo dessa perspectiva, as ações da colônia para manter os ex-colonistas estudando em *rabfaks* e instituições de ensino superior, conforme apontamos anteriormente.

Para além disso, há uma preocupação pessoal de Makarenko com seus ex-educandos, com os quais mantinha correspondência. Montou uma espécie de arquivo, anotando o destino de muitos de seus educandos e suas personalidades: “Quase em todas as referências, como uma das características mais importantes e essenciais do caráter, se diz: ‘coletivista’, ‘excelente camarada’, ‘direito’, ‘sem

nenhum sinal de egoísmo” (VIGDOROVA, 1975, p. 167). Seria a comprovação de que teria alcançado a formação que almejava.

A estratégia de manter sempre uma perspectiva à frente, foi determinante para o avanço da educação coletiva desenvolvida na colônia, mas do que unir a todos em busca de objetivos, os colocavam como camaradas, sujeitos que se relacionavam entre si como dependente dos esforços uns dos outros. Certamente essa foi a ideia mais próxima de família que muitos colonistas conheciam.

Depois de grandes avanços produtivos e consolidação da coletividade, a colônia ainda instalada em Trepke, passa por um período de crise em meados de 1925. Dois conflitos especificamente, revelam a infiltração de uma certa lógica pequeno-burguesa: Primeiramente, um colonista – Oprichko – solicita à colônia um dote para casar-se. A forma como faz a exigência levam a sua negação por parte do Conselho. Isso acaba gerando outros conflitos que culminam com a sua expulsão da colônia. O segundo acontecimento marcante é o suicídio de Tchobot, porque outra educanda – Natacha – não queria ir viver com ele e sua família. São acontecimentos narrados no capítulo “Não Ganir” e “Gente difícil”, onde Makarenko percebe “[...] uma crise perigosa, ameaçando fazer voar para o abismo valores para mim inegáveis, valores vivos, vitais, criados como por milagre pelos cinco anos de trabalho do coletivo” (MAKARENKO, 1979, vol. II, p. 165).

Essa crise é compreendida por Makarenko como consequência de uma certa estagnação na vida do coletivo. Este é momento crucial para a elaboração do conceito de perspectiva, afirmando o autor no Poema Pedagógico:

Imaginei a força do coletivo dos colonistas e de repente compreendi do que se tratava: mas claro, como é que demorei tanto tempo para entender! Tudo se resume na estagnação. Não se poderia admitir nenhuma parada na vida da coletividade. [...] Um coletivo trabalhador livre não é capaz de ficar parado no mesmo lugar. **A lei universal do desenvolvimento geral só agora começa a mostrar suas verdadeiras forças.** A forma de existência de uma coletividade humana livre é o movimento para frente, e a forma de sua morte é a estagnação. Sim, há quase dois anos que nós estamos parados no mesmo lugar: os mesmos campos, os mesmos canteiros de flores, as mesmas oficinas e o mesmo circuito anual. Apressei-me a chegar na colônia, a fim de olhar nos olhos dos colonistas e comprovar minha grande descoberta (MAKARENKO, 1979, vol. II, p. 166. sem negrito no original).

Era preciso ampliar as perspectivas. Makarenko começa a buscar outros lugares para as atividades da colônia. Após várias tentativas frustradas, surge a possibilidade de ocupar outra colônia – Kuriyaj. Tratava-se de um antigo mosteiro que atendia 400 crianças. A situação é descrita como deplorável: abandono, odor forte, lixo acumulado e piolhos em abundância. As crianças queimavam as portas e assoalhos para se aquecer. A estrutura tinha oficinas, equipamentos de carpintaria, estampanaria e tornos, embora ninguém trabalhasse nesses lugares. Entre as alternativas, Kuriyaj se apresentava mais como castigo do que um prêmio de consolação: “[...] será que os nossos anseios serão coroados por algum ridículo e imundo Kuriyaj?” (MAKARENKO, 1979, vol. II, p. 193).

A decisão pela mudança para Kuriyaj, entretanto, mostra que a ideia de perspectiva em Makarenko é mais do que uma busca por expansão das atividades econômicas, embora esta seja fundamental. Os colonistas são chamados a se responsabilizar com o estado de abandono que se encontra Kuriyaj. Trata-se, também da articulação do desenvolvimento material subordinado aos objetivos de uma coletividade, que por sua vez, produz um forte compromisso com as necessidades da sociedade. Expressão do pressuposto de que “O futuro da União Soviética, o seu progresso constitui o grau mais elevado na formação das perspectivas” (MAKARENKO, 1986, p. 190).

Além de uma dimensão educativa e política, Makarenko aplica ao conceito de perspectiva uma dimensão econômica, expressão da necessidade de modernização e desenvolvimento colocadas à época. O desenvolvimento econômico da colônia foi fundamental para o desenvolvimento de sua função educativa. Makarenko apontava em 1924 que

[...] podemos nos orgulhar de que nossa economia está se desenvolvendo sem qualquer preocupação: por cinco anos a colônia nunca foi objeto de atenção exclusiva de ninguém. Talvez essa circunstância tenha sido uma das mais úteis educacionalmente. [...] **a economia deve ser considerada por nós principalmente como um fator pedagógico.** Seu sucesso, é claro, é necessário, mas não mais do que qualquer outro fenômeno, útil no aspecto educacional. [...] De fato, é necessário sentir cada detalhe econômico, qualquer processo de negócios privado como um fenômeno pedagógico. Isso requer muita atenção e cuidado. [...] O trabalho, a disciplina, a vida, o trabalho educativo, o futuro do aluno e o educador devem estar todos localizados ao longo do progresso econômico da comuna, levando em conta o fator central – o progresso econômico de todo o país (MAKARENKO, 1977, p. 276-281, sem negrito no original).

Ele segue a mesma lógica em uma das conferências destinada aos pais, de 1937. Ao dar orientações sobre a economia familiar, Makarenko afirma que a educação econômica ajuda a família e ao Estado, pois torna os sujeitos administradores honestos e construtivos, desenvolvendo a honestidade, a previsão, o cuidado, o senso de responsabilidade, a capacidade de orientar-se e a capacidade operativa. O coletivismo, explica o autor, “significa solidariedade do homem para com a sociedade. Sua antítese é o individualismo.” (MAKARENKO, 1981a, p. 68).

Enfim, o conceito de perspectiva e sua dimensão pedagógica da economia mostram como o seu autor consegue romper com um certo preconceito de que uma sociedade organizada em moldes socialistas, tende a estagnação. Ao mesmo tempo, consegue lidar com princípios inicialmente tidos como capitalistas – produção de riqueza – colocando-os a serviço do coletivo e da sociedade. Destaque para o incentivo que consegue para que o trabalho se tornasse mais produtivo, dilema enfrentado por Lênin ainda nos primeiros anos da NEP.

4.2. O DESTACAMENTO COMO MEIO EDUCATIVO E ORGANIZADOR DA PRODUÇÃO

Ao olharmos para a organização e o funcionamento do destacamento, percebemos vários elementos da lógica pedagógica de Makarenko: a forma como pensa o trabalho, a sua relação com a educação, a autogestão e a organização da coletividade que educa ao mesmo tempo em que produz, estuda e vive. É importante entender como ele chega a essa forma de organização e como ela materializa a relação entre trabalho e educação proposta pelo autor.

As dificuldades econômicas e materiais dos primeiros anos impediram também o avanço na construção da Pedagogia de Makarenko. Os anos de 1920, 1921 e 1922 são muito difíceis, assim como para toda a República Soviética, como vimos anteriormente. Contribui para essa dificuldade, a falta de uma estratégia pedagógica clara, que para Makarenko ainda não existia.

Naquele período, tinha-se somente “embriões do coletivo” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p.65) que estavam ameaçados por diversos fatores: roubos dentro e

fora da colônia envolvendo os educandos, relatos de embriaguez, jogatinas, antissemitismo (perseguição e espancamento pelos próprios colegas, dos educandos judeus), que são acompanhados por ações desesperadas no âmbito pedagógico: Makarenko tem uma “queda pedagógica” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 115) e quase espanca um educando pela segunda vez, e no ápice de sua angustia, Makarenko pensa em se matar⁶. Seja por otimismo ou porque as condições não permitiam que ele se abatesse por muito tempo, Makarenko sempre recuperava a esperança e voltava a enfrentar as adversidades.

Era difícil falar na formação de um novo homem, de construção de uma nova sociedade, quando faltava até o alimento: “Nossos educandos estavam constantemente famintos e isso dificultava sensivelmente o problema da sua reeducação moral” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 30). A primeira ação significativa de construção da coletividade, veio de um “trabalho prático”: a ação de vigilância ou de segurança desenvolvida pelos colonistas. Essa ideia se aproxima a orientação posterior de Shulgin (2013) de trabalho socialmente necessário, que tem valor pedagógico, mas é voltado para fora da instituição educativa, para melhorar a sua vida material ou cultural.

Devido aos constantes roubos na estrada, os educandos passam a revezarem-se em grupos para vigiá-la. Acabam por pegar um suspeito e entregá-lo ao Departamento de Investigação. Na mesma direção, um guarda-florestal pede aos colonistas que vigiem a floresta, por conta da extração ilegal de madeira. O êxito também nesta tarefa, que envolvia o revezamento, a comunicação entre eles, a responsabilidade, produz um avanço na perspectiva de formação: “Não foi tanto a argumentação moralista e a ira, quanto justamente esta interessante e autêntica luta prática, que produziu os primeiros brotos do bom-tom coletivo” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 48).

Estes episódios, certamente contribuíram para a adoção, por parte de Makarenko, de práticas militares na organização da vida da colônia, embora ele afirme que isso aconteceu de forma não intencional: “Não sei por que, talvez por

⁶ Fato narrado no capítulo *“Aliança” com o Camponato*. O título é uma sátira a estratégia bolchevique de aproximação entre operários e camponeses, pois retrata o auge dos roubos que são executados por vários colonistas aos camponeses vizinhos. A busca feita pela milícia dentro da colônia enfurece Makarenko, e a confirmação de que o culpado é um educando, pego pelos próprios colegas, leva Makarenko a um ato desesperado: “Mas não tive tempo de encostar o revólver na minha cabeça. Desabou sobre mim a multidão de crianças, gritando e chorando” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 152).

algum instinto pedagógico desconhecido por mim, eu me lancei na instrução militar” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 201). A atividade começou com os exercícios e a ginástica militar. Com a melhoria nas condições econômicas, no inverno de 1923 os gorkianos começaram a realizar manobras militares: “[...] realizávamos incursões contra objetivos escolhidos, casebres, galpões [...]. Durante os exercícios, eu era exigente e inexorável como um autêntico comandante: os rapazes viam isso com muita aprovação.” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 202).

A década de 1920 foi marcada por uma outra geração diferente da *intelligentsia*⁷, com uma nova tradição revolucionária nascida durante a Guerra Civil: “A nova tradição revolucionária tem seu próprio estilo de vestir: botas do exército e jaquetas de couro à moda Sverdlov⁸ [...]; e se orgulha de dar preferência às virtudes militares de disciplina, organização e tenacidade” (FITZPATRICK, 1977, p. 10)^{xxxiv}. Como já citado, o militarismo era uma característica importante do socialismo soviético, e “[...] um componente-chave na definição da cidadania no novo estado” (HAGEN, 1991, p. 157), contribuindo para a difusão dos valores da nova sociedade. Seguindo esta tendência, as atividades militares tiveram uma influência positiva direta na postura dos colonistas, segundo Makarenko⁹. Outras práticas se seguiram, como a disciplina, a marcha, influências nas músicas da banda e a organização das atividades do dia a partir do som de uma corneta.

Desenvolve-se também nessa época, o elemento mais importante da organização educativa de Makarenko: os destacamentos e seus comandantes. A sua inspiração, explica Makarenko, está vinculada às práticas militares do período revolucionário: “A palavra ‘destacamento’ era um termo da época da revolução, aquele período quando as ondas revolucionárias ainda não tinham tido tempo de se

⁷ Em nossa pesquisa de mestrado (FREITAS, 2009b) analisamos o conceito de *intelligentsia* russa e sua difícil definição. Surgido das contradições políticas e sociais da metade do século XIX, era um movimento eclético, com diferentes configurações e influências, desde o Liberalismo às revoltas operárias europeias do período. De forma resumida, a *intelligentsia* russa era considerada uma vanguarda da sociedade e teve papel ativo no movimento revolucionário russo, tanto de 1905, quanto de 1917.

⁸ Yakov Mikhailovitch Sverdlov (1885 – 1919) importante liderança da Revolução e do Partido desde 1902. Foi presidente da União Soviética entre 1917 e 1919. Morreu aos 34 anos, quando Lênin fez o seguinte discurso: “[...] o Companheiro Sverdlov logrou alcançar o posto de primeiro homem na primeira República Socialista, o posto de primazia entre os organizadores das amplas massas proletárias” (LÊNIN, **Em Memória de Y. M. Sverdlov**. Disponível em <<http://www.scientific-socialism.de/SverdDiscursoLenin.htm>> Acesso em 15 ago. 2019).

⁹ Como já destacamos no item *A propaganda Estatal e o Realismo Socialista*, esses elementos se vinculam à preocupação de Makarenko com a estética.

organizar em harmoniosas colunas de regimentos e divisões” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 219). A organização surge de uma necessidade, o cumprimento da tarefa de buscar lenha para manter a colônia aquecida. Era preciso organizar grupos de educandos para cumprir o objetivo. Depois é incorporado na vida da colônia, de forma que toda atividade desenvolvida pelos educandos, passava pela organização do destacamento.

Em Gorki a organização do destacamento era a partir do local de trabalho, de participação na produção. Porém, existia o destacamento misto, que era “[...] um destacamento provisório, que se constituía por não mais que uma semana, e que recebia uma tarefa breve e definida: mondar as batatas num campo determinado, arar um certo pedaço de terra, limpar o material da sementeira, remover o estrume, semear, etc.” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 222).

Interessante notar que, o comando do destacamento misto era sempre diferente, de forma que todos pudessem desempenhar em algum momento, o papel de comandantes, participando desta forma, “[...] não somente das funções de trabalho, como também das funções de organização. Isto era importante, e era exatamente o que fazia falta para a educação comunista” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 224). O destacamento misto permitiu aos diferentes destacamentos de produção, “[...] se fundirem num verdadeiro, forte e unificado coletivo, no qual havia diferenciação de trabalho e organização, democracia na assembleia geral, ordem e subordinação de um companheiro a outros, mas no qual não se formou nenhuma aristocracia, nenhuma casta de comandantes.” (MAKARENKO, 1979, vol. I p. 221).

O destacamento permanente era definido por Makarenko como “coletivo primário dos colonistas” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 223), espécie de célula dialética da coletividade, síntese da sua proposta educativa. Assim como outros elementos da sua pedagogia, o funcionamento dos destacamentos se amplia na Comuna Dzerjinski. Kumarin (1977) afirma que a presença da escola de grau médio em Dzerjinski contribuiu para a formação heterogênea do destacamento, tendo em vista que na colônia Gorki, a idade dos membros era próxima. A ampliação de sua função educativa na Comuna, tornou o destacamento responsável pelas falhas de seus membros, transformando-se em um “educador da personalidade” (KUMARIN, 1977, p. 10).

O chefe de cada destacamento também tem funções pedagógicas, cabe a ele mais do que ao pedagogo, o controle das atividades desenvolvidas pelos colonistas:

“O chefe do destacamento é o único que tem o direito de reclamar e exigir. O educador nunca deve suprimi-lo” (MAKARENKO, 1977a, p. 126).

Este processo em que o destacamento funcionava como educador, foi definido por Makarenko de ação pedagógica paralela: “[...] centrar toda a atenção no destacamento. Com o indivíduo não ligamos. Esta é a fórmula oficial. No fundo, isto não é mais do que influir precisamente no indivíduo, mas a fórmula faz-se paralela à essência do problema.” (MAKARENKO, 1986, p. 89). As penalidades e recompensas eram para o destacamento, que por sua vez, cobrava dos sujeitos faltantes ou que não estavam contribuindo suficientemente. A Comuna Dzerjinski tinha de 35 a 45 destacamentos, ranqueados e premiados por desempenho.

A organização a partir dos destacamentos permitiu a Makarenko resolver uma questão importante da pedagogia: **como agir sobre o indivíduo**. No período desenvolvia-se mundialmente a tendência de uma pedagogia voltada para o indivíduo como centro do processo, que grosso modo podemos definir como escolanovismo¹⁰. Com os destacamentos, porém, Makarenko foca no coletivo como agente de transformação individual. Este coletivo, entretanto, é subdividido em coletivos primários, os destacamentos, articulados a um coletivo maior.

Em um ciclo de conferências aos funcionários do órgão de instrução pública, ocorridos em 1938, Makarenko afirma que era preciso que este coletivo primário, não estivesse dividido pelo princípio de nível de estudo (como na escola), tampouco pela tarefa desempenhada na produção (como era na Colônia Gorki e durante muito tempo foi em Dzerjinski). Aqui Makarenko expressa uma mudança de entendimento, já que no texto “Metodologia para o processo educativo” de 1936, afirmava que o destacamento deveria ser organizado, segundo o princípio de produção ou local de trabalho: “A organização das coletividades básicas em forma de destacamento de produção deve gozar de prioridade” (MAKARENKO, 1986, p. 152). Defendia inclusive que, se um educando mudasse de local de trabalho, também deveria ser

¹⁰ Há diferentes autores e perspectivas dentro do que convencionou-se chamar Escola Nova ou Escolanovismo. Além de John Dewey (1859-1952), o maior expoente dessa vertente, podemos citar Édouard Claparède (1873-1940) e Maria Montessori (1870-1952). As diferentes perspectivas, desenvolvidas no início do século XX, unificavam-se em torno dos princípios de escola pública, gratuita e única para todas as classes. Também unificam-se na crítica a escola da época, definida como “Tradicional”, herdada da escolástica e do Feudalismo, onde o Ensino com objetivos de formar quadros para a Igreja, era centrado na autoridade do professor e no ensino dogmático. O escolanovismo ganha força no início do século XX, em parte como consequência das transformações e crises do capitalismo do período, onde passa a advogar-se um novo tipo de educação, pautadas em uma nova concepção de infância e de indivíduo, voltada para valores liberais como liberdade, individualismo, igualdade e democracia (FREITAS, 2009b).

transferido de destacamento, mudando de dormitório e lugar no refeitório. Entende Makarenko que esses espaços, assim como outros são educativos, ajudam inclusive a controlar o tipo de lazer, evitando vícios:

O dormitório deve ser um complemento da educação laboral, econômica e política. O grupo de pessoas no dormitório deve estar ligado pelos seus êxitos escolares, pelos seus sucessos produtivos, pelos seus insucessos, pelo combate na produção ou pelas atualidades na produção, pela própria evolução e progresso de toda a coletividade (MAKARENKO, 1986, p. 152).

O argumento apresentado em 1938 era que essa divisão por interesses comuns poderia fazer com que os grupos se fechassem em si mesmos e “[...] se corre o risco de praticar a educação de *grupitos*, o que exclui a ampla educação política” (MAKARENKO, 1986, p. 83), e deixa de lado a coletividade. Portanto, os destacamentos deveriam ser formados por sujeitos de diferentes classes de estudo e de diferentes brigadas de produção. A separação dos mais novos dos mais velhos também produziria um ambiente artificial, sem “impulso moral e estético”¹¹ (MAKARENKO, 1986, p. 84).

Não dividir os destacamentos por idade foi uma mudança instituída ainda na Colônia Gorki. Adotou-se o critério de produção, que continuou em Dzerjinski. Durante todo o livro “Bandeira nas Torres” que narra a primeira etapa da experiência dessa comuna, a organização do destacamento é por produção. Pode ter contribuído para o abandono posterior desses dois critérios, o bom funcionamento do destacamento misto, descrito ainda no Poema Pedagógico como “a invenção mais importante de nossa coletividade em seus treze anos de existência” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 221).

Com os destacamentos, de acordo com Kumarin (1977), Makarenko buscava desenvolver em seus educandos uma ativa participação estatal e social, mediante a complexificação das relações sociais e intercoletivas, combinando e alternando as funções de direção e subordinação, disposição e controle. Estes eram elementos

¹¹ Seguindo este mesmo princípio, numa conferência destinado aos pais, em 1937, Makarenko vai recomendar que as crianças devem ter contato com diferentes influências e ambientes, inclusive as “desagradáveis”, pois na vida os sujeitos “[...] terão que enfrentar as mais diferentes tentações, os homens e as circunstâncias mais estranhas e prejudiciais. Temos que formar na criança a capacidade de orientar-se no meio deles, de lutar contra eles e de aprender a conhecê-los quando houver oportunidade. Com uma educação em redoma de vidro, com o isolamento, e impossível formar essa capacidade.” (MAKARENKO, 1981a, p. 23-24).

importantes que estavam sendo apontados por Lênin ainda durante a NEP, onde a construção de um Estado operário, necessitaria de um papel ativo do proletariado.

Os destacamentos materializaram, também, uma estratégia polêmica na pedagogia de Makarenko e no socialismo soviético: a **competição**. Ela tem início ainda na Colônia Gorki, na época que a agricultura começava a se desenvolver, por volta de 1923. Afirmava Makarenko que “Naquele tempo, a emulação ainda não era uma regra geral no trabalho soviético” (MAKARENKO, 1979, vol. II, p.134).

De fato, a difusão da ideia de competição dentro do Estado Soviético toma forma a partir de 1928 com o Primeiro Plano Quinquenal que coloca metas ambiciosas de produção. A partir disso, “jornais, cartazes e filmes soviéticos exortavam os trabalhadores a feitos cada vez maiores de proezas industriais imprimindo muitas estatísticas e relatos radiantes de ‘competição socialista’ entre fábricas que procuravam superar umas às outras para ficar além das metas do plano” (WOOD, 2016, p. 02). Somou-se a esse cenário, a partir de 1932, o movimento Stakhanovista que apresentamos anteriormente.

Krupskaya (2017), afirma que após a Revolução de Outubro era preciso acabar com a visão do trabalho como um castigo ou maldição, herdada da antiga sociedade. Em 1932 a autora também defendia a competição socialista como uma estratégia na difusão de uma visão mais entusiasmada do trabalho: “[...] as competições socialistas e o movimento pelo aumento da produtividade do trabalho promovem uma relação consciente com o trabalho” (KRUPSKAYA, 2017, p. 181).

Shulgin é ainda mais enfático na relação entre educação e a competição socialista, defendendo uma assistência mútua entre escola e fábrica. A escola ajudaria a fábrica cumprir as metas do Plano Quinquenal, apresentando-o às massas, ilustrando com mapas e gráficos as suas metas. A contrapartida das fábricas seria a abertura de suas oficinas às escolas. Muitas fábricas teriam sido abertas às escolas, segundo Shulgin, justamente por conta da competição socialista (SHULGIN, 2013).

Lênin tinha afirmado em 1918, conforme apontamos, que o russo era um mal trabalhador. Diante disso, na Colônia Gorki a competição começa antes dos Planos Quinquenais, como uma forma de melhorar o trabalho desenvolvido no campo. Makarenko afirma que a competição “[...] entre nós começou inesperadamente, e à minha revelia” (MAKARENKO, 1979, vol. II, p.134). Foi o trabalho de arar a terra e os mecanismos de racionalização do trabalho, implementados pelo agrônomo Feré,

que iniciaram a competição na colônia. A quantidade de terra arada por cada um dos destacamentos mistos era colocada em um quadro de avisos, então: “Aconteceu espontaneamente que os rapazes se empolgaram com a comparação dos resultados do seu trabalho, e cada destacamento misto se esforçava por superar os seus predecessores” (MAKARENKO, 1979, vol. II, p.135). Se Makarenko não foi o idealizador da competição na Colônia, percebendo os seus benefícios, também não se opôs a sua implementação. O mesmo processo acontece depois, na Comuna Dzerjinski, mas sob outra dimensão.

O bom funcionamento do destacamento como agente educativo, também está relacionado a outro horizonte a ser buscado concomitantemente: **a coletividade**. Ela é um dos princípios fundamentais de sua pedagogia, uma meta a ser perseguida, desde o início, apesar de que as estratégias ainda seriam descobertas no caminho. Dito de outra forma, a coletividade não é uma técnica pedagógica, mas um objetivo, uma meta a ser construída através de outras estratégias. Também não pode ser entendida como resultado do processo, pois não se encontra somente no final, mas permeia todo o roteiro. Esta é a impressão que temos ao analisar o percurso da Colônia Gorki, percebemos a dificuldade que foi a construção do sentimento de coletividade entre os colonos e como o seu diretor foi descobrindo os mecanismos para atingi-la.

Makarenko buscou materializar os princípios de uma educação socialista, por essência uma coletividade. Afirmava o autor em 1937:

Devemos compreender bem a situação do homem novo em uma sociedade nova. A sociedade socialista se baseia no princípio do coletivismo. [...] Na União Soviética não pode existir a personalidade fora da coletividade, por isso tampouco pode ter um destino pessoal isolado, um caminho e uma felicidade pessoal, em oposição ao destino e à felicidade de toda a coletividade. [...] A coletividade, que deve ser o objetivo primário de nossa educação de nossa educação, deve ter qualidades muito determinadas, que derivem claramente de seu caráter socialista. (MAKARENKO, 1977a, p. 46-47).

Ao operacionalizar esses princípios coletivistas do socialismo, Makarenko exemplificou as leis do processo de formação da coletividade, a sua estrutura e a sua influência sobre os educandos, elaborando assim, um “método de educação coletiva” (VINOGRÁDOVA, 1986, p. 05), uma “teoria da coletividade educativa” (KOROTOV, 1975, p. 07) ou ainda uma “teoria científica da coletividade” (KUMARIN, 1975, p. 31).

A compreensão do papel da coletividade na pedagogia de Makarenko somente pode ser compreendida quando analisamos como esse conceito se desenvolve, especificamente, dentro da Colônia Gorki. Makarenko considerava-se um “trabalhador da frente prática” (MAKARENKO, 1986, p. 49), o que não pode ser entendido que suas formulações não têm fundamentação teórica. O fato é que o contexto em que vivia o obrigava a respostas imediatas¹². Diante das dificuldades enfrentadas nos primeiros anos da Colônia Gorki, tendo como horizonte o desenvolvimento da coletividade, Makarenko buscou respostas na literatura pedagógica, mas não encontrou:

Para mim e meus companheiros, os primeiros meses da nossa colônia foram não só meses de desespero e esforço imponente – foram também meses de procura da verdade. Em toda a minha vida eu não li tanta literatura pedagógica quanto naquele inverno de 1920. [...] O resultado principal que obtive das minhas leituras foi uma convicção firme e profunda de que não existia nenhuma ciência nem teoria nenhuma, e que era preciso deduzir a teoria de todo o conjunto dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos. No começo eu nem sequer compreendia, mas simplesmente via, que não precisava de fórmulas livrescas [...] mas sim de uma análise imediata e uma ação não menos urgente. (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 20).

Makarenko percebeu que a resposta do como fazer com que a coletividade se desenvolvesse em Gorki, deveria ser extraída da sua própria experiência. Como vimos na discussão sobre os destacamentos, foi justamente uma luta prática que produziu os primeiros resultados da coletividade, quando os educandos se reuniram para acabar com os roubos na estrada. O desenvolvimento da coletividade, seria também uma questão de experiência, de “[...] costume, de prolongados exercícios naquilo que necessitamos” (MAKARENKO, 1977a, p. 293).

A experiência de Makarenko mostra que a coletividade não era um valor moral a ser ensinado, mas uma **prática** a ser vivenciada em todos os espaços, porém não de forma espontânea, individualizada, mas objetivamente **direcionada** e organicamente **estruturada**: “A primeira característica distintiva da coletividade é que não é uma multidão, mas um órgão operante, estruturado de acordo com uma finalidade e capacidade de atuar. Sua organização lhe permitia transformar-se em

¹² No Epílogo do Poema Pedagógico, parte escrita já em 1935, Makarenko afirmava ter esperança de que “[...] muito breve deixarão de escrever em nosso país ‘poemas pedagógicos’, para escrever um livro simples e direto: ‘A Metodologia da Educação Comunista’” (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 259)

organismo social [...]” (MAKARENKO, 1975, p. 287-288). O que torna a coletividade uma realidade efetiva é a presença de perspectivas, objetivos materializados, que direcionam a ação de todos, não como uma multidão de indivíduos ou uma simples cooperação, mas com laços de interdependência e responsabilidade, expressados pela ação dos destacamentos. Como se o princípio de coletividade fosse o amálgama que une outros conceitos como perspectiva, destacamento, disciplina, trabalho e educação, entre outros, que se encontram “diluídos” na definição abaixo:

O que é uma coletividade? Uma coletividade não é simplesmente uma reunião nem um grupo de indivíduos que cooperam entre si. Uma coletividade é um conjunto de pessoas norteado num sentido determinado, um conjunto de pessoas organizadas que têm à sua disposição os organismos da coletividade. Onde houver uma coletividade organizada, haverá também os seus organismos e uma organização dos encarregados da coletividade e a questão das relações entre camaradas deixa de ser uma questão de amizade, de afeto e vizinhança para se converter num assunto de responsabilidade (MAKARENKO, 1986, p. 135).

Os elementos que produzem essa organização da coletividade são complexos, uma construção que não foi feita “de cima para baixo”, mas uma organização produzida pela própria coletividade a partir de uma direção, como percebemos ao analisar o Poema Pedagógico. É um erro supor que a coletividade é somente com uma questão de gestão democrática, expressada através da decisão conjunta em Assembleia, embora esta seja importante.

É interessante notar, inclusive, o surgimento da necessidade de instâncias de decisões coletivas em Gorki, com a criação de um “tribunal popular” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 39) para julgar os furtos de Burún. É fato que os furtos e roubos são um componente constante, tanto na Colônia Gorki, quanto na Comuna Dzerjinski, quase como se fossem um personagem essencial das obras Poema Pedagógico e As Bandeiras nas Torres. Porém, assumem proporções diferentes, em contextos diferentes. Os furtos na feira, por exemplo: como ainda aconteciam na época inicial da Colônia, quando passavam fome, são relevados por Makarenko: “Os sujos e famintos colonistas, fuçando à procura de comida, não me pareciam objetos ingratos para a pregação de qualquer tipo de moral relacionada a motivo tão fúteis como o furto na feira de algumas rosquinhas” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 32). Ao contrário, é o tratamento dado aos roubos no interior da colônia, de ferramentas, e suprimentos. Estes são tratados como um crime contra a coletividade e receberam

um julgamento coletivo, como o caso de Burun descrito no capítulo “Operações de caráter interno” do Poema Pedagógico (MAKARENKO, 1979, vol. I).

O sentimento de coletivo ainda não tinha sido incorporado pelos educandos, porém, os episódios dos assaltos na estrada, contribuíram para o seu desenvolvimento. Makarenko soube direcionar essas experiências práticas muito bem, conduzindo para a ideia de organização de uma estrutura coletiva, com instâncias coletivas de ação e decisão, como é o caso do conselho de comandantes e da Assembleia geral.

O conselho de comandantes de destacamentos, ou “soviete de comandantes”, uma instância importante de distribuição das decisões, também foi uma aprendizagem muito bem conduzida por Makarenko. Foi como uma consequência da organização dos destacamentos. Assim que os sistemas de destacamentos se consolidaram, na primavera de 1923, Makarenko iniciou a nomeação dos comandantes. Vieram então, as reuniões com esses comandantes:

[...] eu comecei, cada vez mais, a convocar reuniões de comandantes, às quais os colonistas logo deram um nome novo e mais bonito: “soviete de comandantes”. Acostumei-me rapidamente a não empreender nada de mais importante sem consultar os comandantes, e, pouco a pouco, a própria escolha dos comandantes passou a ser assunto do conselho, que dessa forma passou a ser preenchido por meio da cooptação. A verdadeira eleição dos comandantes, e sua prestação de contas, demorou para ser atingida, mas essa eleição eu nunca considerei, nem hoje considero um progresso. [...] Graças ao sistema de cooptação, tivemos sempre excelentes comandantes [...] (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 221).

A resistência à eleição direta para comandante de destacamento, manifestada acima por Makarenko, foi ratificada pelo episódio acontecido em Dzerjinski, quando o Primeiro Destacamento teve como comandante eleito, Ryjikov, que é descoberto como sendo um grande sabotador da comuna, envolvido em conspirações e em vários furtos de ferramentas das oficinas. Assim o descreveu Makarenko: “Rijikov não é um sabotador consciente, é um animal fétido por natureza. Por que é que eu não apliquei qualquer método? O principal método era a colônia em seu conjunto [...] Rijikov não pôde em nada assimilar-se mesmo a uma coletividade desse gênero” (MAKARENKO, 1977b, p. 521).

Podemos perceber uma aproximação do conselho de comandantes com a ideia de Partido de Vanguarda de Lênin, ou a presença de um grupo mais

organizado para direcionar a ação das massas na direção revolucionária. Um exemplo dessa orientação leninista é expresso em um discurso de dezembro de 1920, destinado a delegados de um congresso do Partido Comunista, intitulado: “Os sindicatos, a situação atual”. Ao discutir os encaminhamentos da ditadura do proletariado, afirma que:

O que acontece é que o Partido, digamos assim, absorve a vanguarda do proletariado e esta vanguarda exerce a ditadura do proletariado. [...] Mas a ditadura do proletariado não pode ser exercida através de uma organização que abraça toda a classe, porque em todos os países capitalistas (e não apenas aqui, num dos mais atrasados) o proletariado ainda está tão dividido, tão degradado e tão corrompido em partes (pelo imperialismo em alguns países) que uma organização que absorve todo o proletariado não pode exercer diretamente a ditadura do proletariado. Pode ser exercido apenas por uma vanguarda que absorveu a energia revolucionária da classe (LÊNIN, 1920, n.p.).

O conselho de comandantes foi fundamental para que o pedagogo evitasse seguir um caminho autoritário, para um funcionamento mais coletivo. Desde as dificuldades do período inicial, marcadas pela angústia e algumas ações desesperadas diante da resistência dos educandos, como a surra a Zadoróv, que Makarenko tinha decidido “[...] firmemente que seria um ditador, se não funcionasse com nenhum outro sistema” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 24). Sem abrir mão desse princípio, mesmo em 1938 após a experiência de Dzerjinski, afirmava que uma coletividade em sua fase inicial, precisa ter a sua frente um educador ditatorial, porém deve passar o mais rápido possível para a exigência coletiva livre: “Este processo que vai desde a exigência ditatorial do organizador, até a liberdade cada um de exigir de si mesmo, de acordo com os objetivos da coletividade, é o caminho que considero como fundamental no desenvolvimento da coletividade infantil soviética” (MAKARENKO, 1975b, p. 54-55). Em um Relatório sobre o estado da colônia, realizado em 1923, Makarenko aponta que o conselho de comandantes foi fundamental para o sistema educacional da colônia passasse

[...] de um tom autoritário para o autogoverno dos trabalhadores. Durante 1923, muitas partes da economia e assistência administrativa passaram para as mãos dos estudantes. Em agosto, o conselho pedagógico achou possível e a própria administração da

economia transferiu-se para os educandos. A partir de meados do verão, o conselho de comandantes começou a funcionar como o mais alto órgão econômico. De grande importância foram as reuniões do tribunal dos camaradas, que finalmente assumiram a forma de um departamento sobre a teoria das ações. Algo absolutamente necessário nas colônias, como a nossa (MAKARENKO, 1923, n.p.).

É possível perceber no relatório acima, também a função econômica do conselho de comandantes. As atividades produtivas da colônia têm um aumento substancial a partir de 1923 como vimos acima. A ampliação das decisões envolvendo o resultado dos avanços produtivos, certamente ajudou a ampliar o próprio sentimento de coletividade. A lógica da participação da coletividade é “praticada” dentro da lógica da gestão econômica/produtiva, aproximando-se da ideia da construção de uma sociedade onde os trabalhadores seriam os proprietários:

[...] apenas a experiência dessa preocupação econômica pode dar um poderoso impulso, por um lado, à formação das qualidades desejadas da coletividade e, por outro, à justificativa lógica das normas de conduta da personalidade na coletividade. (MAKARENKO, 1977a, p. 276)^{xxxv}.

A coletividade aqui pode também ser entendida como uma unidade econômica produtiva, uma espécie de modelo para a economia socialista. A diferença entre os ideais de construção postos pelo Estado Soviético, é que Makarenko conseguiu através do conceito de destacamento superar em partes, o período de “ditadura do proletariado”. O destacamento era o “momento tecnológico básico” (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 168), que materializava os ideais coletivos, a incorporação por parte dos indivíduos não apenas da necessidade do trabalho, mas que esse trabalho se desenvolvesse da melhor forma possível. A Colônia Gorki conseguiu assim, segundo o seu Diretor, formar toda uma geração de novos trabalhadores, onde a qualificação ia além de uma questão técnica, mas de valores vinculados aos compromissos com o desenvolvimento econômico do coletivo, na melhoria das suas condições materiais.

4.3. A RELAÇÃO ENTRE INSTRUÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO EM MAKARENKO: CULTURA, MODERNIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

A leitura do Poema Pedagógico revela, sem dúvida, muitos elementos para compreendermos o desenvolvimento da estratégia educativa de Makarenko, os ideais de formação encaminhados pelo pedagogo ucraniano. Entretanto, há poucas referências sobre o papel da educação escolar nessa formação desenvolvida na Colônia. O próprio educador secundarizava o papel da instrução no início das atividades em Gorki, certamente pelas precárias condições iniciais da Colônia e pelas características de infratores de seus educandos.

Nas seções anteriores, destacamos o papel do trabalho e da organização coletiva na produção como elemento educativo central. Passamos agora a recuperar o papel da instrução escolar em Makarenko, como ela se relaciona com a sua concepção de trabalho e educação mais ampla. Para isso, a análise parte do Poema Pedagógico e das realizações na Colônia Gorki, mas também foi necessário analisar elementos posteriores a década de 1920, principalmente, as palestras proferidas por Makarenko a professores e que, portanto, incorporaram elementos desenvolvidas na Comuna Dzerjinski na década de 1930.

Em uma conferência proferida em 1938, assumia o autor que no começo em Gorki

[...] A função que eu devia cumprir em primeiro lugar era a de educar. A ninguém lhe veio à cabeça colocar-me a tarefa de instruir. [...] A princípio parecia-me que o fundamental era qualquer trabalho educativo independente, em particular a educação através do trabalho. Mantive-me nesta posição extrema durante pouco tempo [...] Esta linha aplicava-se com a ajuda de uma afirmação aparentemente aceitável: **quem quiser pode estudar na escola, quem quiser pode não estudar**. Na prática isto terminou com que ninguém estudasse a sério. Bastava experimentar algum fracasso na escola, pronto: a pessoa já podia fazer valer o direito de não estudar (MAKARENKO, 1986, p. 51. sem negrito no original).

Esta secundarização inicial da escola pode ser justificada por vários fatores. Como vimos acima, havia um fetichismo ético em torno da questão do trabalho, resquícios de uma crença em sua capacidade redentora, maior do que o estudo. Em segundo lugar, no início em Gorki a escola significava pouco para os colonos porque, a primeira e vital necessidade era a sobrevivência, num cenário de miséria

e destruição causado pela Guerra Civil pós-Revolução. Era preciso sobreviver antes de pensar em estudar¹³.

Somaram-se às essas questões, o fato de que as oficinas representavam para os educandos, ex-camponeses, a inserção na cultura e na economia urbana, ainda que artesanal. Certamente já influenciados pelo discurso de modernização e industrialização que se difundia na União Soviética desde a Revolução de Outubro, com as ações da NEP. Quando chegavam na colônia, a maioria dos educandos apresentava “[...] um profundo desprezo pelo trabalho camponês, um desprezo que não se referia tanto ao trabalho em si, mas à vida dos camponeses e sua psicologia” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 65)^{xxxvi}.

Essa visão aparentemente manteve resquícios durante a permanência em Gorki. O “desdém” pela vida camponesa presente entre os colonistas, pode ser exemplificado por dois episódios: A solicitação de um “dote” para casar de Opríchko e o suicídio de Tchóbot.

Ambos acontecem em 1925, época em que a Colônia Gorki estava num bom nível econômico. Opríchko fez a solicitação ao conselho de comandantes, alegando que iria trabalhar com o pai de sua noiva. Ele é tratado com indiferença pelos companheiros: “[...] Lápot, olhando para Opríchko por cima da ponta de um lápis [...] perguntou com voz mansa: [...] quer dizer que te tornarás camponês?” (MAKARENKO, 1979, vol. II, p. 150). Quando Tchóbot suicida-se, as reações são descritas como “contidas”. Um dos colonistas afirma: “Faltava muito para Tchóbot chegar a Buddionny¹⁴: viveu como um *mujiqe*¹⁵ e como *mujiqe* morreu.”

¹³ “[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais” (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33)

¹⁴ De acordo com Henady Malarenko (2008) Simion Mikhailovitch Budionny (1883-1973), está presente em canções populares que o exaltam. Ex-militar czarista, passa para o lado bolchevique durante a Revolução. Torna-se amigo de Stálin e em 1919 passou a comandar o Primeiro Exército de Cavalaria, responsável por grandes vitórias soviéticas, contava também com infantaria, artilharia, blindados e aviões (MALARENKO, Henady. **O Exército Vermelho em canções: 1918-1945**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2008. Dissertação).

¹⁵ *Mujiqe* é forma como é descrita, principalmente na literatura russa, o camponês pobre do período pré-revolucionário. Depois da Revolução de Outubro esse termo é usado com certo sarcasmo. O camponês russo normalmente é dividido em três categorias, após 1917: “Os camponeses ricos - kulaks detinham as melhores terras, instrumentos de trabalho, excedentes, animais e somas para empréstimo. [...] os camponeses médios - seredniaks. Trabalhavam a terra com a família e ocasionalmente produziam excedentes. Embaixo, situavam-se os camponeses pobres bedniaks -, sempre com déficit na produção de auto-consumo, obrigados a alugar sua força de trabalho ou arrendar seus pequenos lotes.” (REIS FILHO, 1983, p. 84).

(MAKARENKO, 1979, vol. II, p.164). Os colonistas também desenvolveram uma “raiva surda contra os camponeses”. Há no Poema Pedagógico vários conflitos envolvendo os educandos e os vizinhos camponeses. Muitos furtos explicados pela fome e ausência de recursos dos primeiros anos da colônia. Quando Makarenko tentava demonstrar a importância de respeitar o trabalho do camponês, os educandos interpretavam esses argumentos como coisa de “[...] intelectuais urbanos, incapazes de compreender toda a profundidade da falta de atrativo dos camponeses” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 153).

Karabánov, destacado gorkiano, afirmava que gostava do trabalho no campo, porém achava que ele não tinha sentido: “Seria bom, por exemplo, trabalhar assim: a gente trabalhava no campo, segava um pouco, e logo cresce uma manufatura, máquinas se agitavam pela várzea, tratores, sanfonas, óculos, relógios, cigarros...” (MAKARENKO, 1979, vol. II, p. 157). Os ideais revolucionários ressaltavam o desenvolvimento do operário na indústria, e não do camponês. A inserção nas atividades da escola, contribuía para esse caminho, mas naquela época, era o trabalho, e não a escola que tornava o sujeito operário¹⁶. É nesse sentido que o pedagogo ucraniano, como vimos, foi “[...] defensor dos processos de produção na escola” (MAKARENKO, 1977a, p. 268).

Entretanto, por volta de 1923, a escola já tinha se tornado uma obrigação para os colonistas e:

As aulas na nossa escola ajudaram muito os colonistas e aprofundaram bastante a sua cultura política. Os colonistas já se assumiam orgulhosamente como proletários e compreendiam perfeitamente a diferença entre a sua posição e a posição da mocidade aldeã. O trabalho agrícola intensivo e muitas vezes pesado não os impedia de formarem a profunda convicção de que outro tipo de atividade os aguardava no futuro. [...] E na determinação desses anseios e movimentos, eram as forças juvenis urbanas e não as rurais que exerciam o papel principal (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 237).

Os colonistas passaram a ter contato com as oficinas ferroviárias, vistas como portadoras de um glorioso passado revolucionário, com uma certa mística, descritas

¹⁶ Boa parte dos quadros administrativos e do partido, inclusive, era recrutada entre operários com baixa escolaridade. Somente com os Planos Quinquenais no final da década de 1920, destaca-se a preocupação em “escolarizar” esses quadros através de um programa de “ações afirmativas” (FITZPATRICK, 1979).

como palácios de contos de fadas, onde a magia repousava nas guas, martelos, vapores, tornos, nos “príncipes” com trajes nobremente sujos de graxa, homens com rostos “[...] finos e inteligentes, onde brilhavam o conhecimento e o poder: o poder sobre os tornos e as locomotivas, o conhecimento das complicadíssimas leis das manivelas, suportes, alavancas e volantes” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 237).

Esse contato possibilitou a realização de um anseio de Makarenko, ainda de 1922: a criação de uma célula do Komsomol na Colônia. Esta presença “[...] introduziu e alimentou o sonho de continuar os estudos e entrar nas rabfaks, a faculdade operária. (LUEDEMANN, p. 165). O bom funcionamento do Komsomol produziu uma maior valorização da vida escolar da Colônia, que “Até então, arrastava uma existência bastante precária, sem forças para vencer a repugnância pelo estudo de numerosos colonos” (MAKARENKO, 1979, vol. II, p. 25).

A rabfak passou a ser vista pelos educandos como uma “[...] bandeira da libertação da juventude obreira das trevas da ignorância. [...] o mais belo caminho humano” (MAKARENKO, 1979, vol. II, p. 26), fazendo com que quase todos os colonistas ambicionassem entrar na rabfak. Como vimos anteriormente, as rabfaks tinham forte apoio popular e do partido e era visto pelos jovens trabalhadores como um caminho para a mobilidade social através da educação (FITZPATRICK, 1979, p. 51). Para o partido, a rabfak, revelou-se uma estratégia eficiente de formação na perspectiva soviética. O fato é que os exames preparatórios colocaram os colonistas em um ritmo de estudos que anteriormente não existia.

Importante destacar que a colônia não tinha escola secundária completa, mas não se fala de ingresso no ensino secundário “geral”, mas de rabfaks. De acordo com Fitzpatrick (1979), muitos membros do Partido, influenciados pelo Komsomol, viam o ensino propedêutico ou o *technicum* como burgueses. Para eles, as escolas “proletárias” eram as escolas de aprendizes (FZU) e as rabfaks:

O Komsomol há muito considerava que a escola secundária era burguesa e que seu nível superior (séries VIII e IX) deveria ser transformado em escola profissional. Em 1928, quando [...] o Primeiro Plano Quinquenal enfatizou a necessidade de pessoal treinado tecnicamente, a posição do Komsomol ganhou credibilidade [...] Em outubro de 1928, uma reunião plenária do Comitê Central de Komsomol decidiu que o nível superior da escola secundária geral deveria ser abolido e reorganizado em escolas profissionais e *technicums* (FITZPATRICK, 1979, p. 144)^{xxxvii}.

O ingresso de alguns educandos na rabfak é descrito no capítulo “Lírica” do Poema Pedagógico. Era celebrado com uma cerimônia solene, num misto de alegria pela conquista e tristeza pela despedida. O que não significava o rompimento definitivo dos laços com a colônia, além do retorno à colônia durante às férias, enviavam constantemente correspondências, como uma espécie de relatório ou prestação de contas:

O sucesso de nossos rabfakianos nos exames de Kharkiv e a contínua sensação de que, mesmo vivendo em outra cidade e estudando, eles não haviam deixado de ser colonos do Sétimo Destacamento Misto, acrescentaram uma grande esperança à colônia. Zadorov, chefe do sétimo destacamento misto, enviava-nos regularmente relatórios semanais, que lemos em reuniões sob aprovação e com rumores agradáveis. (MAKARENKO, 1979, vol. II, p. 138)^{xxxviii}.

A colônia também lhes enviava uma certa quantia para se manterem estudando. A medida que chegavam notícias dos rabfakianos, aumentava a energia dos trabalhos na escola, mesmo entre os mais novos, **quase todos** sentiam a necessidade do estudo: “[...] estavam convencidos de que a rabfak é uma coisa real e que, querendo, cada um pode conseguir atingi-la” (MAKARENKO, 1979, vol. II, p. 139).

Essa preocupação com a escola e o estudo, uma atitude dos educandos, inexistente no início, transformou a Colônia, segundo seu diretor, ela “[...] tornou-se mais culta e mais próxima de uma sociedade escolar normal. Nenhum colono questionou mais a importância e a necessidade do estudo” (MAKARENKO, 1979, vol. II, p. 141)^{xxxix}.

No Poema Pedagógico há relatos de poucos colonistas que não almejavam à rabfak, justamente pelo apego à vida no campo. Chama a atenção a forma como são descritos na obra: desprezo pela ciência, pouco amigáveis e orgulhosos. Como se alguns elementos do atraso do período czarista ainda estivesse presente neles e que, ao valorizar a vida camponesa, contribuía para o desprezo dos outros colonistas:

Dotados de uma força não inferior à de um par de cavalos, conheciam em todos os seus detalhes o trabalho de arar, infelizmente, esses camaradas aplicavam equivocadamente os métodos da aradura em todas as áreas da vida. Tanto na esfera coletiva, quanto na amigável e na particular, eles apreciavam sulcos retos e fundos, talhos lustrosos e pesados. E o seu trabalho mental

não se realizava nas células cerebrais, mas nalgum outro lugar: nos músculos dos braços de ferro, na encouraçada caixa torácica, nos flancos monumentais e inabaláveis. Na colônia, eles opunham firme resistência contra quaisquer tentações da rabfak, e evitavam com silencioso desdém quaisquer conversas sobre temas científicos. Eles possuíam alguma certeza profunda, e nenhum outro colono sabia como virar a cabeça de um modo tão benevolente e orgulhoso, e nenhum usava expressões tão seguras e tão escassas. Como membros atuantes do primeiro e segundo destacamentos, esses colonistas gozavam de grande respeito de todos, mas os nossos gaiatos nem sempre conseguiam conter os sarcasmos a eles dirigidos (MAKARENKO, 1979, vol. II, p. 134).

Subentende-se no relato acima, a mudança no entendimento do autor da importância da instrução escolar como elemento de elevação cultural e, conseqüentemente de ajuda na superação do “atraso” presente na vida camponesa. Somente a incorporação da necessidade de trabalho, não conseguiu romper essa visão de alguns colonistas. Makarenko não nos informa muito sobre o futuro desses educandos. Em relação aos outros, no Epílogo do Poema Pedagógico, Makarenko narra orgulhoso o destino de vários deles: engenheiros, médicos, pilotos, militares, pedagogos, entre outros. Porém, afirmava Makarenko: “[...] devo reconhecer com tristeza que dos gorkianos não saíram nem escritores nem artistas, e não porque lhes faltasse talento, mas por outros motivos: a vida lhes absorveu com suas exigências práticas e imediatas. Também não saiu um agrônomo” (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 252).

Ao se preocupar com a futura profissão dos gorkianos, Makarenko aponta também, que **a formação profissional de seus educandos se daria em outro espaço e tempo além da colônia e sua escola, mas no Ensino Superior**, alcançado através das rabfaks. Como vimos anteriormente, no período em que esteve na Colônia Gorki Makarenko era contra a profissionalização antes dos 17 anos, e seus educandos tinham entre 14 e 18 anos¹⁷, e o máximo que a escola da Colônia ofereceu foi até a sexta série, já quando instalados em Kuriaj. As rabfaks soviéticas atendiam em sua maioria, alunos adultos, oferecendo uma educação equiparada ao nível médio: “Em 1926/27, menos que 3% dos estudantes nas

¹⁷ Em uma correspondência enviada em agosto de 1925 à Máximo Gorki, Makarenko apresenta a seguinte informação: “Atualmente, temos 130 meninos e 10 meninas que vivem na colônia (idade de 14 a 18 anos). Educadores 8” (MAKARENKO, A. Correspondências de A.S. Makarenko com M. Gorki. Disponível em: <https://ruslit.traumlibrary.net/book/makarenko-ss08-01/makarenko-ss08-01.html#work002002> Acesso em 02 jul. 2019.

Rabfaks russas tinham menos de 18 anos, e quase 70% tinham entre 20 e 29 anos” (FITZPATRICK, 1979, p. 50)^{xi}.

Além do incentivo das rabfaks, a aproximação da Colônia com Máximo Gorki através da troca de correspondências, contribuiu para a valorização do estudo e da escola:

Esse novo estado de espírito aumentava porque todos pensávamos em Máximo Gorki. Em uma de suas cartas aos colonos, Gorki escreveu: “Gostaria que os colonos lessem meu livro *Infância* em alguma noite de outono. Então veriam que eu sou um homem absolutamente igual a eles, só que desde minha juventude soube perseverar no meu desejo de estudar e nenhum tipo de trabalho me assustou. Acreditava que, efetivamente, o estudo e o trabalho poderiam lidar com tudo.” [...] Tive dificuldade em convencer os colonos de que Gorki escreveu a verdade em sua carta; que um homem talentoso também precisa trabalhar e estudar muito. (MAKARENKO, 1979, vol. II, p. 141-143)^{xii}.

Pode-se perceber que, naquele momento em Gorki, a educação escolar ganhou importância em relação ao trabalho nas oficinas, porém é impossível falar ainda de uma equiparação ou hierarquização entre esses dois aspectos. A valorização da educação escolar após 1922 – com a influência do Komsomol – contribuiu para a ampliação da perspectiva dos educandos, como vimos, uma questão central na pedagogia de Makarenko. No início era trabalho e educação na sua perspectiva mais ampla, depois que o elemento da instrução, ganha força.

Destaca-se a ideia de que o trabalho e vida no campo, apesar do sucesso econômico atingido pela Colônia, não se tornou um ideal de trabalho para a maioria dos educandos, que idealizavam outro tipo de ocupação. O desenvolvimento econômico atingido através da vida no campo forneceu uma vida melhor aos educandos, mas não os realizava como profissionais.

O pedagogo ucraniano reconhecia a importância da instrução, valorizava sobremaneira a literatura e o teatro, porém considerava importante distinguir a educação da instrução, sendo que o seu trabalho em Gorki era mais focado na primeira. **Após a experiência na Comuna Dzerjinski, Makarenko reafirma a importância da instrução escolar para a educação**¹⁸. Afirmava o autor em 1938, após a sua experiência na Comuna:

Não tardei a convencer-me de que no sistema das colônias de trabalho, a escola constitui um poderoso meio educativo. Nos últimos

¹⁸ Esse foi, inclusive, um dos motivos de conflito com o conselho diretor da Tcheka (ver p. 172).

anos apoiei-me firmemente na escola com 10 anos de escolaridade e estou completamente convencido de que a verdadeira reeducação, a reeducação total, a que exclua as reincidências só é possível através da **escola do ensino secundário**. Apesar de tudo, agora continuo a estar convencido de que **a metodologia do trabalho educativo tem a sua lógica relativamente independente da lógica do trabalho de instrução**. Tanto uma como outra – a metodologia da educação e a metodologia da instrução – constituem, segundo a minha opinião, dois ramos mais ou menos independentes da ciência pedagógica. Certo que estes ramos devem estar organicamente relacionados entre si. Certo que todo o trabalho na aula é sempre um trabalho educativo, mas **reduzir o trabalho educativo à instrução considero impossível**. (MAKARENKO, 1986, p. 52-53. sem negrito no original).

A afirmação acima, além de recolocar o papel da escola na educação, enfatiza o Ensino secundário. Pode ter contribuído para essa compreensão, o fato de ter a disposição todos os 10 níveis escolares, algo que era difícil não somente em Gorki, mas em boa parte da URSS do início da década de 1920. De fato, as condições materiais da Comuna eram muito diferentes da Colônia, como veremos em outra seção: “Em 1920, não conseguia imaginar a atmosfera de trabalho que reinaria na Comuna Dzerjinski nos anos de 1935 e 1936” (MAKARENKO, 1986, p. 118). Isso fez com que Makarenko se preocupasse mais com a relação entre educação e instrução.

Na **Comuna Dzerjinski** acrescenta-se à necessidade de estudo, o anseio de seus educandos em ter uma “vida melhor”, na esfera individual. Afirmava em 1939:

[...] os comuneiros compreenderam que o caminho para o ensino superior é o mais rico e interessante. Eram também atraídos pelo fato de o ensino superior lhes proporcionar residência e bolsa de estudo. Os meus comuneiros tinham mais paixão pelos estudos do que o escolar médio (MAKARENKO, 1986, p. 25-26).

Também na obra *Bandeiras nas Torres*, que narra parte da experiência de Dzerjinski, afirma o autor que os educandos saíam cansados da oficina para “[...] mergulharem impetuosamente no estudo [...] A imensa maioria dos colonos gostava de se instruir e aplicava-se com seriedade modesta, porque cada um se dava conta que só a escola lhes abriria uma verdadeira carreira” (MAKARENKO, 1977b, p. 396). Aqui é interessante compararmos a afirmação com a tradução da editora Progresso de 1976, onde a última frase é traduzida como “[...] somente a escola lhes abriria verdadeiramente o caminho para a vida” (MAKARENKO, 1976, p. 353)^{xlii}. A edição de 1977 expressa uma ideia de preparação profissional, diferente de formação geral

presente na edição de 1976. Mais um exemplo da dificuldade com as traduções da obra de Makarenko.

O desenvolvimento dos Planos Quinquenais aprofundou a necessidade de formação de novos quadros profissionais para a indústria, cientistas, engenheiros e técnicos qualificados, elemento que orientou as reformas educacionais da década de 1930, mas que já estavam em debate na década de 1920, como veremos a frente com o debate sobre a Pedologia. Nesse sentido, para atender essas prioridades “[...] a demanda era por habilidades básicas e disciplina, e uma base sólida em conhecimentos fundamentais. [...] As escolas eram obrigadas a se dedicar mais seriamente à instrução e a preparar os alunos para o ensino superior” (EDWARDS, 1991, p. 46-47)^{xliii}. Este contexto interferiu no cuidado que Makarenko passa a dedicar ao papel da instrução. Inclusive, Dzerjinski passou a contar com sua própria *rabfak*, desde setembro de 1930 (MAKARENKO, 1984).

Acrescenta-se o fato de que após a sua experiência nas duas instituições, o pedagogo passa a fazer várias palestras aos professores soviéticos, levando-o a incorporar em suas reflexões o tema da escola: “[...] Makarenko interessou-se especialmente pela escola do ensino geral e tentou que a sua própria experiência passasse a ser patrimônio dela. Visitava muitas escolas de Moscou, encontrava-se com professores” (VINOGRÁDOVA, 1986, p. 06).

Antes disso, porém, o autor tinha a convicção de que suas orientações poderiam ser aplicadas às outras escolas. Afirmava em 1931: “[...] as minhas conclusões práticas podem tornar-se extensivas não só às crianças desamparadas, mas a toda a coletividade infantil e, conseqüentemente, a todo trabalhador da frente da educação” (MAKARENKO, 1986, p. 51). Inclusive, de acordo com Edwards (1991), poucos meses antes de sua morte, o pedagogo candidatou-se para a direção de uma escola secundária de Moscou, mas não teve tempo de assumir.

Educação é entendida pelo pedagogo ucraniano como uma forma de organizar a vida (KOROTÓV, 1975), o que envolve a participação do sujeito em diferentes coletividades: família, Pioneiros, Komsomol, escola, entre outras. Porém, defende que esses diferentes espaços devem ser integrados, precisam ter objetivos comuns. Makarenko criticava que nas escolas soviéticas os alunos participavam de diferentes organizações, mas sem ligação entre si, seria preciso uma união e interdependência entre esses espaços, e a escola poderia coordenar essa

participação, ajudando na configuração de um objetivo comum de uma coletividade maior. Afirmava o autor em 1938:

A correta educação soviética deve organizar-se mediante a criação de coletividades unidas, fortes e influentes. A escola deve ser uma coletividade unida em que estão organizados todos os processos educativos e cada membro desta coletividade deve sentir a sua dependência em relação a ela, à coletividade, deve ser fiel aos interesses dela, defendê-los e sobretudo apreciá-los.

[...] sinto-me inclinado a insistir que **a única coletividade infantil que dirija a educação das crianças deve ser a escola**. E todas as outras instituições devem estar subordinadas a ela (MAKARENKO, 1986, p. 66-67).

Cabe destacar que, o fato de colocar-se como instância de coordenação da educação coletiva, não implica em dizer que a instrução escolar é o elemento central da educação, mas que a escola tem o direito de coordenar porque nela, em tese “[...] estão concentrados os quadros pedagógicos mais qualificados e é ela que incorpora melhor a ideia de uma educação social” (KUMARIN, 1975, p. 35)^{xliv}.

Diferente do que afirmava no início da Colônia Gorki, o pedagogo ucraniano destacava em 1936 que a atitude dos educandos com os estudos era um problema de grande importância, pois “[...] A assimilação sistemática de conhecimentos fundamentais na escola e sua oportuna conclusão determinam o caminho da pessoa na vida, algo também necessário para a formação saudável e correta do caráter” (MAKARENKO, 1977, p. 132)^{xlv}.

O autor passa a colocar os estudos também como determinante para o destino dos sujeitos. Ao mesmo tempo, ressalta o perigo dos sujeitos envolverem-se somente com os estudos: “[...] O garoto que estuda com excelência pode estar propenso a outra posição super-coletivista: presunção, narcisismo e egoísmo, disfarçados sob a máscara e postura mais virtuosas” (MAKARENKO, 1977, p. 132)^{xlvi}. Ou seja, não é somente o estudo que forma o sujeito, mas a participação ativa em todas as instâncias da coletividade.

O autor tinha uma certa repulsa ao intelectualismo ou academicismo, expressado nos embates que teve com seus superiores do Narcompros, mas também no entendimento do papel do educador¹⁹, que desenvolveu em sua

¹⁹ É muito comum nas obras de pedagogia progressista traduzidas no Brasil, o uso do termo “educador” em vez de “professor” ou “pedagogo”. Tal nomenclatura contribui para uma visão menos hierárquica na relação entre professor e aluno. Por outro lado, nos traz alguns problemas nas traduções. Uma análise superficial no idioma russo, encontramos referência a três palavras que podem ser traduzidas como educador, embora expressem atuações diferentes: 1) *pedagog*

experiência de trabalho. Makarenko tinha sérias ressalvas com os maus educadores e chegou a defender enquanto trabalhava na Comuna, que não precisava de um profissional de educação, mas de um profissional que exercesse o papel de educador:

Em 1930, a comuna Dzerjinski renunciou completamente aos educadores²⁰; mas isso não significa que não os temos. [...] Nossos educadores são professores, engenheiros, contramestres, instrutores, Tchekistas e membros de nossa Diretoria e, acima de tudo, nossas células do Partido e do Komsomol (MAKARENKO, 1977, p. 72)^{xlvii}.

As qualidades de um bom educador para Makarenko eram algo mais do que uma boa formação pedagógica, como já discutimos ao descrever as contribuições do agrônomo Feré para o desenvolvimento da Colônia. Um educador qualificado, além de conhecimento na área, precisa ser de “[...] poucas palavras e total ausência de pose, disposição constante para o trabalho [...] tanto faz quem seamos: marceneiro, agrônomo, ferreiro, professor, maquinista (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 208-209).

O educador principal para Makarenko não era um sujeito no singular, pois este estaria suscetível à qualidade ou aos interesses individuais. O coletivo, como vimos na discussão sobre os destacamentos, educa tanto os educandos, quanto os educadores individuais²¹. Um coletivo que funciona bem, pode inclusive resolver o problema de não se ter bons educadores:

Se apostarmos num educador isolado significa admitir conscientemente o fato de que o bom educador educará o bem e o mal. Quem contou quantos são educadores talentosos e quantos incapazes existem? [...]

(*педагог*), refere-se mais ao especialista em educação, o *pedagogo*; 2) *uchitel* (*учитель*) vinculado à ideia de *professor* de disciplinas específicas; 3) *vospitatel* (*воспитатель*), traduzido como educador em geral, pode ser tanto o pedagogo, um professor de uma área específica, quanto qualquer outro *agente educativo* na instituição, como por exemplo, os agentes que “cuidam” dos educandos, ou os mestres e profissionais das oficinas. O termo em inglês *upbringers*, usado por Edwards (1991), nos ajuda a entender esse terceiro significado. Derivado de *upbringing*: “a maneira como você é tratado e educado quando jovem [...] especialmente em relação ao efeito que isso tem sobre como você se comporta e toma decisões morais” (Cambridge Dictionary. Disponível em <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/upbringing?q=upbringings>> Acesso em 30 jul. 2020.

²⁰ Há dúvidas se foi opção de Makarenko esta renúncia aos educadores (ver p. 173).

²¹ Makarenko em 1924 chegou a pensar inclusive, em mudar os termos educador e educando, para algo que os aproximasse melhor da ideia de sujeitos de uma coletividade: “Os educadores e os educandos (... nós levantamos seriamente a questão de liquidar esses termos, substituindo-os por outros; em parte, já os substituímos por colonos e colono sênior) [...]” (MAKARENKO, 1977, p. 281).

Mais tarde renunciei por completo aos educadores isolados. Habitualmente, valia-me da ajuda de alguns professores da escola, mas era necessário realizar um grande trabalho com eles para os ensinar a educar.

[...] é melhor ter 5 educadores regulares integrados numa coletividade, animados pela mesma ideia, pelo mesmo princípio, pelo mesmo estilo e que trabalham unidos do que 10 bons educadores que trabalhem isoladamente” (MAKARENKO, 1986, p. 101-104).

A afirmação acima é de 1938, após a experiência da Comuna Dzerjinski. É possível perceber também nela, a relativa independência que o autor coloca do trabalho de instrução desenvolvido na escola, onde admite-se que a instrução aceita um certo trabalho isolado, o do “educador da escola”, desde que articulado aos objetivos educacionais mais amplos, colocados pelo coletivo.

Outro exemplo dessa relativa autonomia, está na diferença entre instrução política e educação política: a primeira, refere-se ao ensino das conquistas da Revolução de Outubro e as mudanças envolvidas nos diferentes aspectos (econômico, social, cultural...); já a segunda, a educação política está no desenvolvimento da participação de todos os sujeitos no coletivo, seu envolvimento ativo na política e na economia do país, a partir de seu lugar, a instituição educativa, mas que insere-se com os objetivos sociais mais amplos:

A coletividade só é possível na condição de unir as pessoas em torno do cumprimento de tarefas de evidente utilidade social. [...] nossa organização educacional tem a forma de um coletivo. Não concebemos o nosso aluno como um material de formação, mas como um membro da nossa sociedade, um elemento ativo, um criador de valores sociais. A comunidade de nossos alunos não é um simples encontro de jovens, mas acima de tudo, uma célula da sociedade socialista com todas as peculiaridades, direitos e deveres de qualquer outra comunidade do país soviético^{xlviii}. (MAKARENKO, 1977, p. 64).

No desenvolvimento das atividades ainda em Gorki, Makarenko descobriu a força do coletivo como agente educador, como vimos no conceito de destacamento. Afirmava em 1923 que:

A principal tarefa do nosso educador não é educar. [...] Não é o próprio educador quem educa, mas o meio ambiente. Este último na colônia, graças aos esforços do corpo docente, é organizado da maneira mais vantajosa em torno do ponto central - o processo de gestão econômica, mas esses esforços não são de forma alguma, educativos em si mesmos. O educador deve participar da economia em igualdade de condições com o aluno, e somente na medida do seu conhecimento, capacidade de trabalho e responsabilidade ele

pode ter alguma predominância na organização dos elementos econômicos (MAKARENKO, 1923, n.p)^{xlix}.

O predomínio do coletivo como agente educativo, coloca-o como autoridade sobre o educador individual. Afirmava em 1932, que “[...] por exemplo, uma ação ruim de um indivíduo, qualquer que seja, não deve ser imediatamente seguida pela reação do pedagogo que antecipa a comunidade” (MAKARENKO, 1977, p. 67)ⁱ.

Ao apontar as atribuições individuais dos educadores no coletivo, Makarenko ressalta a participação na atividade econômica, o seu predomínio sobre os interesses estritamente pedagógicos ou acadêmicos.

O aluno da nossa instituição infantil é, primeiro, membro de uma coletividade de trabalho e, depois educando; [...] Para ele, o educador também deve ser, em primeiro lugar, mais um membro da mesma coletividade laboral e, posteriormente, aparecer como tal, como pedagogo especialista. Por esse motivo, o contato do educador e do educando não deve realizar-se tanto no plano pedagógico especial, como no da **coletividade laboral produtora**, sobre um fundo de interesses não apenas do processo pedagógico restrito, mas de uma luta para melhorar a instituição, por aumentar sua riqueza material, prosperidade e reputação, para uma vida culta, feliz pela comunidade e pela felicidade e razão de ser desta vida. Para o grupo de alunos, seu educador deve ser um camarada combativo que luta com eles ombro a ombro e que sempre marcha na linha de frente, defendendo todos os ideais inerentes a uma excelente instituição infantil soviética (MAKARENKO, 1977, p. 130. sem negrito no original)ⁱⁱ.

Se o trabalho é um elemento educativo importante, é coerente que o educador não atue como alguém acima dos outros trabalhadores, mas numa relação de igualdade. Importante destacar que a preocupação acima, não é simplesmente produzir a riqueza da instituição, mas de produzir a riqueza do coletivo em coletivo, um elemento que mantém a operacionalização do conceito de perspectiva do pedagogo ucraniano. Ao atuarem na construção da prosperidade da instituição, educador e educando atuam de forma igual, sem hierarquização, embora com atribuições diferentes.

Outro elemento que merece ser destacado em relação aos educadores, é que os professores eram vistos como contrarrevolucionários, tanto pelo posicionamento assumido durante a Guerra Civil, “[...] quando o sindicato dos professores pré-revolucionários se opôs aos bolcheviques” (FITZPATRICK, 1979, p. 30)ⁱⁱⁱ, quanto

pela atuação posterior no interior das escolas, conforme analisamos em nossa pesquisa de mestrado:

A organização dos professores foi um dos grandes dilemas que os bolcheviques tiveram de enfrentar pós-1917, pois assim como uma grande parte dos intelectuais russos, era uma classe contrarrevolucionária [...] A grande maioria dos professores permanecia indiferente aos apelos bolcheviques, recusando-se, durante anos, a colocar em prática as recomendações do partido [...] A reação dos professores, no entanto, tinha outros argumentos que a simples recusa do ideal revolucionário. Tratava-se de que, nos primeiros anos da Revolução, eram os soviets específicos (“Conselhos para a Educação Popular”) que escolhiam os professores e administravam as escolas. Diante disso, uma parte dos professores reagiram muito mal a essa intromissão das massas nas atribuições educacionais (FREITAS, 2009b, p. 110).

Os professores que atuavam no interior, junto aos camponeses, eram vistos como descendentes de camponeses prósperos e de membros da Igreja (FITZPATRICK, 1979). O documento sobre a criação da Escola Única do Trabalho, emitido em 1918 pelo Narcompros, assinado por Lunacharski e com a participação de Krupskaya, traz essa preocupação com a resistência do magistério:

O relacionamento de parte do magistério com o Comissariado, apesar da demonstração de preparação do último para colocar toda a força no renascimento de nossa sofrida escola como uma escola realmente popular, por motivos políticos, permanece hostil, o que é claro, em grande medida é prejudicial para a complexa e delicada tarefa de reformar a escola, onde tão insistentemente seria necessária a participação enérgica e sincera de todos os seus elementos (NARCOMPROS, 1918²² *apud* KRUPSKAYA, 2017, p. 286).

Makarenko, de certa forma, opera uma “dessacralização” da figura do professor czarista. Contribuiu muito para isso, a sua trajetória na Colônia Gorki. Primeiramente pela igualdade de condições materiais entre os educadores e educandos, ambos miseráveis: “[...] nossa pobreza extraordinária tinha um aspecto bom, que depois nunca existiu. Igualmente pobres e famintos éramos nós, os educadores” (MAKARENKO, 1979, p. 32). Em segundo lugar, os constantes conflitos com o “Olimpo Pedagógico”, como vimos em outra seção deste trabalho, contribuíram para a visão mais “mundana” e limitada de Makarenko sobre os

²² NARCOMPROS. **Declaração sobre os princípios fundamentais da escola única do trabalho.** Moscou: 16 de outubro de 1918.

educadores profissionais: “Educadores são pessoas comuns. Se eles se casarem e tiverem filhos, garanto que 50% de seus filhos serão mal criados, sem mencionar o fato de que sua educação não terá o estilo exigido” (MAKARENKO, 1923, n.p)^{liii}.

Makarenko defendia que além de ensinar para os educadores o processo de instrução, era preciso ensinar o domínio do processo de educação, que envolve a organização do caráter do pedagogo, a sua conduta e depois a organização de conhecimentos especiais e hábitos imprescindíveis: usar o tom de voz adequado, domínio das expressões faciais²³, alegrar-se e zangar-se no momento correto; saber “ler” o rosto dos educandos; ter consciência que seus movimentos educam e ter clareza de suas intenções. Enfim, seguindo suas inclinações para a literatura e teatro, afirmava que o pedagogo deveria ser um intérprete: “Não pode existir pedagogo que não saiba interpretar. [...] Não é simplesmente uma performance de palco, externa [...] ou qualquer tipo de tecnicismo, mas do verdadeiro reflexo dos processos de sua alma” (MAKARENKO, 1977, p. 137)^{liv}.

Além do destaque na participação das atividades econômicas da instituição, Makarenko orientava as atribuições do educador. Basicamente, acompanhar o envolvimento e o desenvolvimento dos educandos. Para isso o educador deve ter um diário para observações sobre a participação dos educandos nas diferentes atividades: no processo de instrução, como se envolve nas atividades culturais, como se interessa pela leitura e o que lê, quais talentos têm ou quais precisam ser desenvolvidos. No processo de produção, deve observar em que parte da produção trabalha, como trabalha, como enfrenta os obstáculos, se mostra ou não interesse pela assimilação técnica de sua profissão, se tem preocupação com o aumento da produção, entre outras questões (MAKARENKO, 1977).

Enfim, os apontamentos de Makarenko sobre a atuação do educador, ressaltam a dimensão ampliada da educação, a sua preocupação com uma educação integral que contempla diferentes aspectos:

Desde o primeiro encontro, o educador deve considerar como objetivo prático tornar esse menino ou menina uma verdadeira pessoa soviética educada, um trabalhador que, quando saia da instituição, seja um cidadão útil, qualificado, instruído, formado e

²³ “Eu somente aprendi a dominar essa arte quando aprendi a dizer ‘venha aqui’ com 15 ou 20 inflexões de voz, quando aprendi a dar 20 expressões ao meu rosto, à minha fisionomia, à minha voz. Só então perdi o medo de que alguém não atendesse ao meu chamado ou não sentisse o que era preciso.” (MAKARENKO, 1977, p. 137).

educado politicamente, com saúde mental e física. (MAKARENKO, 1977, p. 129)^{iv}.

Importante a ressalva de que, a maior parte desses apontamentos sobre a atuação do educador frente ao processo de instrução, são desenvolvidos depois da experiência em Dzerjinski. Nota-se que essas indicações se referem não ao processo de ensino de disciplinas em específico, mas ao processo de educar, mais amplo, de formação do sujeito da coletividade. E como podemos perceber, há uma grande preocupação com o envolvimento de educador e educando nas atividades econômicas da instituição.

Tanto na Colônia como na Comuna, o processo de instrução está inserido na lógica das atividades educativas mais amplas, onde o trabalho e o seu papel na produção econômica destacam-se. A organização/gestão dessas atividades dos educandos, pautadas no coletivo, atuam como o elemento educativo mais influente, “aceitando” uma certa autonomia da instrução escolar na formação dos valores pretendidos por Makarenko, fato exemplificado pela pouca atenção que Makarenko ofereceu em sua obra para explicar elementos da rotina escolar de seus educandos.

A preocupação com a instrução escolar, menor no início dos trabalhos em Gorki, desenvolve-se depois como uma necessidade. Makarenko via primeiro o papel da educação mais ampla, onde o trabalho e a organização da produção da vida eram mais importantes que a escola, expressão das necessidades geradas pela Guerra Civil. À medida que essas duas dimensões foram sendo enfrentadas, supridas ainda que minimamente, a instrução surge como uma demanda. Certamente o contexto da cultura e da política educacional soviética influenciou para essa mudança, vários elementos contribuem para esse entendimento. Primeiramente, a instrução aliada à qualificação está presente no Poema Pedagógico como um ideal de superação da condição de camponês, o que se articula com os ideais de modernização e industrialização difundidos pelo Estado.

Outro elemento da política educacional soviética incorporado na mesma obra, é a perspectiva de acesso às *rabfaks*. Um elemento tanto de acesso ao Ensino Superior, atendendo a necessidade de formação de profissionais, quanto de formação dos novos valores difundidos com a Revolução.

Também se destaca no debate sobre a educação escolar para Makarenko, a preocupação de que o processo de instrução superasse o “intelectualismo”, o

desenvolvimento apenas do aspecto teórico, distante das necessidades sociais. Essa questão surgiu inclusive, nas exigências do perfil de educador colocado pelo autor. Esse “anti-intelectualismo” não significou a desvalorização da formação cultural dos seus educandos, pois a perspectiva do pedagogo ucraniano estava de acordo com os apontamentos colocados pela NEP, já discutidos neste trabalho, de que a superação do “atraso” econômico da URSS deveria ser enfrentada também pelo avanço cultural da população, tanto na resolução do analfabetismo, quanto na superação de resquícios feudais e construção de valores “modernos”, um novo *ethos* entre o campesinato. Embora o conceito de moderno traz em si, a ideologia da sociedade liberal/capitalista (individualismo, liberdade de mercado, propriedade privada dos meios de produção, igualdade jurídica, entre outros), nos referimos aqui como moderno, à incorporação de valores como a produtividade para além da subsistência e a organização da produção ampliando os critérios técnico-científicos.

A partir dos indicativos da NEP estudados anteriormente, também se entende a modernização como a superação da organização da vida camponesa a partir das aldeias, onde a estrutura de poder sofria a influência dos kulaks e dos *popes* (padres). Ao buscar contribuir com a difusão desse novo *ethos*, o autor do Poema Pedagógico incorpora também parte das preocupações levantadas pelo *Proletkult* durante a NEP, de criação de uma nova cultura proletária, não somente a assimilação passiva dos valores da sociedade capitalista.

A resistência de Makarenko de lidar com o “intelectualismo” também está presente no embate do autor com as autoridades educacionais e uma esfera da teoria pedagógica desenvolvida na União Soviética do período, a Pedologia, que passaremos a analisar a seguir. A ausência de suporte na teoria pedagógica frente as dificuldades enfrentadas em Gorki fizeram com que o autor desenvolvesse uma certa repulsa e raiva pela teoria pedagógica, identificada como pedologia. Somaram-se a essa questão, os constantes conflitos com os órgãos de instrução pública, destacados no Poema Pedagógico. A análise desses elementos contribuiu para a compreensão dos motivos de que na colônia e no Poema Pedagógico, a escola não é o elemento central, apesar desta ter num segundo momento, uma contribuição importante.

5. TRABALHO E EDUCAÇÃO NA COMUNA DZERJINSKI: MAKARENKO E AS MUDANÇAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL SOVIÉTICA

As mudanças na política educacional soviética são analisadas aqui a partir das críticas à Pedologia. Recorremos a essa estratégia, tendo em vista que a inserção de Makarenko nesse embate foi determinante para o seu percurso na década de 1930. Ao mesmo tempo, o debate educacional acerca da pedologia traz indícios importantes da mudança na política educacional soviética da década de 1930 e que, portanto, precisa ser analisado. Isso ajuda-nos a entender como os Planos Quinquenais do período stalinista teve reflexos na perspectiva de formação educacional dos trabalhadores. A obra de Makarenko traz muitas referências à pedologia, notadamente um posicionamento crítico em relação a ela, exemplificado pelos constantes conflitos com seus superiores da área educacional.

Entendemos que a presença desses conflitos na obra, mostram: a) críticas de Makarenko sobre a educação do período e os limites das realizações alcançadas pela escola soviética; b) indícios para a compreensão da **“mitificação” de Makarenko no período stalinista**; c) motivos da saída de Makarenko da Colônia e o aproximaram da Tcheka, ampliando/alterando sua pedagogia; d) como o autor enfrentou as mudanças na política educacional do período.

Diante dessas questões, o objetivo dessa seção é discutir alguns elementos da pedologia, entender como surge na União Soviética e quem são os principais defensores. Em seguida, entender as críticas direcionadas à pedologia, a partir do decreto que a proibiu na URSS, em 1936. De posse desses elementos, passamos a analisar como Makarenko inseriu-se nesse embate¹.

De acordo com Prestes (2017), a Pedologia foi introduzida pelo americano Oscar Christmann, em 1893, e teve grande importância no início do século XX. Por todo o mundo foram criados laboratórios, revistas, cursos e congressos internacionais. Apesar de uma diversidade de definições e divergências sobre as atribuições dessa área nos estudos da criança, na década de 1920 “[...] a pedologia

¹ De forma não intencional, esta seção cria a especulação da dificuldade de interlocução entre Makarenko e os autores da Teoria Histórico-Cultural, como Vigotsky, Luria e Leontiev. Embora não encontramos literatura que comprove a existência desse diálogo, as reservas que o pedagogo ucraniano desenvolveu pela pedologia, serve como um indício da dificuldade de interlocução cooperativa entre ele e o grupo de Vigotski.

ascendeu no cenário científico soviético a ponto de atingir o status de uma ciência integradora, responsável por fundamentar políticas e programas educacionais socialistas” (PRESTES, 2017, p. 65). Em 1931, o Narcompros solicitou que todos os distritos tivessem pelo menos uma pessoa com treinamento em pedologia para trabalhar nas escolas (EWING, 2001).

A pedologia pode ser definida como o estudo integral do desenvolvimento da criança, utilizando-se do conhecimento de diferentes áreas, como a medicina, a psicologia, a antropologia e o higienismo. O objetivo principal era “criar uma ciência específica sobre a criança para orientar professores” (PRESTES, 2010, p. 51), tendo o desenvolvimento psíquico como foco. Os pedologistas desenvolveram muitos testes e medições individuais, voltando-se para as escolas como locais de pesquisa empírica e experimentos práticos: estudaram os hábitos de leitura dos alunos, as atividades após a escola e as características da família, incluindo tamanho, renda e práticas de higiene (EWING, 2001).

De uma forma geral, ao estudarem a influência de fatores ambientais e das características hereditárias no desenvolvimento das crianças, os pedologistas acreditavam que teriam “[...] o conhecimento empírico necessário para reformar as políticas educacionais e, assim, progredir em direção ao objetivo de criar o socialismo na União Soviética” (EWING, 2001, p. 473).

O desenvolvimento humano apresentado nessa dualidade ambiente *versus* hereditariedade, apesar de não ser uma preocupação exclusiva dos soviéticos, assume uma particularidade interessante pós-revolução. De acordo com Fitzpatrick (1979), esse interesse vai além da novidade que representava a Psicologia no período, mas interessava sobremaneira: como o processo revolucionário em curso, poderia produzir também, uma revolução no homem? De acordo com a autora, havia uma perspectiva otimista de superar as diferentes particularidades das etnias que compunham a URSS, através de interferências ambientais e comportamentais².

² Lilge (1958) afirma que muitos pedologistas soviéticos eram seguidores do fisiologista russo Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), mundialmente conhecido pela teoria do condicionamento. Porém, Fitzpatrick (1979, p. 141) ressalta que “Apesar desse interesse em mudanças ambientais e comportamentais, os comunistas da década de 1920 [...] tendiam a deixar de lado a ideia de ‘engenharia humana’ direta ou condicionamento de comportamento.” Para além dessa ressalva, nas críticas feitas à pedologia aparecem a ideia de que eles secundarizam o papel da escolarização. Olhando em retrospecto, os estudos realizados pela pedologia contribuíram para o surgimento da teoria Histórico-Cultural, com importantes representantes, como Vigotski, Luria e Leontiev. As críticas direcionadas, portanto, à pedologia não podem ser estendidas à Psicologia Histórico-Cultural.

Vários autores soviéticos renomados foram adeptos ou desenvolvedores da pedologia. Viktor Nikolaevich Shulgin, por exemplo, embora não tivesse experiência em psicologia e nunca se descreveu como pedologista, tinha muito interesse nos novos conhecimentos da psicologia, e “simpatizava com a nova ciência da pedologia e apoiou os pedologistas na tentativa de legitimar sua disciplina nas fronteiras da pedagogia e da psicologia social.” (FITZPATRICK, 1979, p. 140)^{vi}.

Com uma perspectiva diferente tem-se outro grande expoente da educação soviética, Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), que em 1936 teve o nome proibido na URSS, por conta da sua atuação inicial com a pedologia³. De acordo com Prestes:

Vigotski elaborou inúmeros estudos sobre as crianças com deficiências e também escreveu muito sobre a pedologia, da qual se aproximou em função de estar convencido de que se devia estudar a infância em sua integralidade. Junto com vários outros estudiosos da pedologia [...] transformou-se num dos mais destacados pedólogos do país e começou a publicar trabalhos sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento físico e psíquico das crianças com base na análise de múltiplas fontes nacionais e estrangeiras⁴ (PRESTES, 2010, p.51).

Também entre os autores renomados, temos Pavel Petrovitch Blonski (1884-1941), responsável por trazer para a URSS na década de 1920, a pedologia do ocidente, endossado pelo estado soviético (EDWARDS, 1991). Devido à sua importância oficial, merece uma análise mais detalhada. De acordo com Gadotti (2003), Blonski era um admirador de John Dewey e buscou associar a concepção de sociedade de Karl Marx aos princípios pedagógicos de Jean Jacques Rousseau e seus seguidores, oferecendo um conteúdo marxista aos princípios da Escola Nova. Defendia que deveria desaparecer o tempo determinado de cada aula; as matérias escolares deveriam ser substituídas pela realidade; as classes de alunos deveriam ser a partir do nível de desenvolvimento e não da idade; valorização das atividades manuais, não apenas do trabalho intelectual:

³ Em 1936 “A pedologia havia sido condenada e todos aqueles que em seus trabalhos faziam qualquer referência a ela tiveram destinos tristes: ou suas vidas foram interrompidas tragicamente, ou foram deportados para campos de trabalhos forçados, ou ainda, simplesmente, numa estratégia de sobrevivência, tiveram que se adaptar às exigências e permanecer à margem do sistema.” (PRESTES, 2010, p. 54).

⁴ Ainda segundo a mesma autora, Vigotski fez muitas críticas à pedologia, criticou os métodos usados e as análises que faziam dos resultados obtidos, dizendo que “os métodos baseavam-se na concepção puramente quantitativa e na característica negativa da criança” (PRESTES, 2010, p. 52).

Para ele [Blonski] as crianças são naturalmente boas, isto é, comunistas por natureza, e a principal preocupação da pedagogia deve ser desenvolver esta qualidade através de uma educação que permita a elas construir o seu próprio mundo comunista, sem imposições dos adultos (GADOTTI, 2003, p. 130).

Com ativo envolvimento no movimento revolucionário, Blonski foi um dos grandes responsáveis pela fundação da escola soviética de psicologia, escrevendo cerca de duzentas obras sobre psicologia, educação e filosofia. Com essa atuação, de acordo com Danilchenko (1993), contribuiu na década de 1920 para o estabelecimento e desenvolvimento de todo o sistema soviético de educação. Professor assistente na Universidade de Moscou desde 1913, Blonski teve papel importante na formação da Academia de Educação Socialista, transformada por ele, no primeiro instituto de educação pós-Revolução, onde trabalhou com educadores como Krupskaya e Lunacharski. Em 1922, Krupskaya, recrutou Blonski para a elaboração de currículos escolares⁵, na seção de educação científica do Conselho Científico Estatal,⁶ conhecido como GUS – *Gosudarstvennyi Uchenyi Sovet* (DANILCHENKO, 1993).

A ampla difusão da pedagogia nas políticas educacionais soviéticas, apoiadas por Blonski, já eram criticadas mesmo na década de 1920. Porém, é a partir da década de 1930 que estas críticas se tornam mais incisivas. A pedagogia foi proibida com a Resolução do CC do PCR - Comitê Central do Partido Comunista da Rússia, de 4 de julho de 1936, intitulada “Sobre as deturpações pedagógicas no sistema dos Narcompros”. Este documento foi produzido no contexto de mudanças do período

⁵ O método dos Complexos criados por Pistrak não teve o apoio de Blonski. Este acreditava ser adequado apenas no nível da escola primária. No entanto, “[...] para ele e para outros educadores soviéticos, a deficiência essencial da construção de um currículo dos complexos era a desorganização na continuidade do conhecimento.” (CHENKO, 2000). Os Complexos eram uma forma de organizar os conteúdos escolares a partir de eixos, inter-relacionando o estudo da natureza e da sociedade a partir de conteúdos do mundo do trabalho. Foram desenvolvidos por Pistrak em 1924, mas em entre 1927 e 1929 ocorreu uma reorientação a partir da crítica de que os Complexos não formavam profissionais competentes (FREITAS, 2009).

⁶ Em outubro de 1925, Vigostki junta-se à Blonski, sendo eleito para o Conselho Científico Estatal, como membro da Comissão Metodológica de Psicologia. Em 1929 Vigotski foi eleito presidente do GUS (PRESTES, 2010). O Conselho é dissolvido em 1932, mas foi responsável por um grande volume de publicações na área de educação: discussões teóricas, metodologias de ensino, divulgação das escolas experimentais, entre outras questões (DANILCHENKO, 1993).

stalinista marcado entre outras ações, pelos Planos Quinquenais. É importante analisar os elementos de contestação apresentados no referido decreto⁷.

O documento começa com uma crítica ao Narcompros, responsabilizando-o pelos problemas atribuídos a difusão da pedologia nas escolas:

O CC do PCR(b) verificou que o Narcompros da RFSSR [República Federativa Socialista Soviética da Rússia] e os Narcompros de outras repúblicas soviéticas permitiram que deturpações em relação à escola fossem cometidas e isso se evidenciou na difusão em massa dos assim denominados “pedólogos” e no repasse a eles das importantíssimas funções de direcionamento das escolas e de educação dos estudantes. Por ordem dos Narcompros, os pedólogos assumiram as obrigações de organização das turmas e do regime escolar, de orientação do processo de ensino “do ponto de vista da pedologização da escola e do pedagogo” [...] (Resolução do CC, 1936)

De acordo com Erwin (2001), considerando as mudanças expressadas no início do período stalinista, o termo “distorções pedológicas” adquiriu considerável significado político. Portanto, essa “responsabilização” precisa ser entendida como um mecanismo de justificativa, em primeiro lugar, do “fracasso” da escola soviética (entendido como a permanência de elementos pré-revolucionários); em segundo lugar, para legitimar as reformas do ensino fundamental, mas principalmente das escolas secundárias, iniciadas em 1931, em prol da profissionalização, para atender as demandas da industrialização.

De acordo com Fitzpatrick (1979), apesar de diferentes perspectivas internas, durante toda a década de 1920 o Narcompros apoiava educação geral e era contra a educação profissionalizante antes dos 17 anos. Este posicionamento levou a conflitos do Narcompros russo com o Conselho Supremo de Economia Nacional da URSS – Vesenkha, com o Narcompros ucraniano e principalmente, com o Comitê Central do Komsomol. Este havia formulado uma plataforma educacional abrangente, diferente do Narcompros em praticamente todos os aspectos. O Komsomol se apresentava como o representante do partido para fiscalizar o Narcompros (tarefa que na verdade era do Agitrop). As críticas constantes do Komsomol começaram a ter impacto no partido, ameaçando o poder do Narcompros. Em 1927, o Vesenkha tentou assumir toda a educação técnica

⁷ Utilizaremos para isso, a tradução que Prestes (2010) fez do documento, citando como: (Resolução do CC, 1936).

(incluindo as Instituições de Educação Técnica Superior - VTUZ), retirando-a da jurisdição de Narcompros.

Ainda segundo a mesma autora, tinha também a pressão do partido para que as instituições de educação atendessem a demanda de formação educacional dos quadros partidários, a maioria ex-operários com baixa escolaridade, mas que passaram a ocupar cargos administrativos. Diferente do período da NEP, a política dos Planos Quinquenais repudiava os profissionais burgueses e começou a promover um número muito grande de trabalhadores e camponeses para a administração. Porém:

[...] seus instintos eram antiburgueses e muitas vezes anti-intelectuais, tendiam a apoiar políticas discriminatórias na educação. [...] Durante o Primeiro Plano Quinquenal, o partido adotou um programa de “ação afirmativa” [...] Trabalhadores e comunistas da classe trabalhadora foram os principais beneficiários do *vydvizhenie* para o ensino superior durante o Primeiro Plano Quinquenal. Eles foram enviados, de acordo com declarações oficiais, porque o regime precisava de “quadros proletários” confiáveis e esses quadros precisavam de educação técnica. A função da ação afirmativa, em suma, era usar a mobilidade ascendente da classe trabalhadora para criar uma elite leal capaz de liderar um estado industrializado. (FITZPATRICK, 1979, p. 13-14)^{vii}.

São elementos que ajudam a entender a crítica ao Narcompros presente na Resolução, inclusive em problemas, que à primeira vista, não tinha o apoio do Narcompros, como a tese de “morte da escola”. Apesar disso, aponta o documento:

O CC do PCR(b) considera que tais deturpações na política educacional do partido na prática dos órgãos do Narcompros se configuraram como resultado do isolamento do Narcompros em relação às principais e vitais tarefas para direcionar a escola e para o desenvolvimento da ciência pedagógica soviética. Somente o menosprezo dos Narcompros em relação ao direcionamento da ciência e da prática pedagógica é que pode explicar o fato de que **a teoria anticientífica e ignorante de extinção da escola**, condenada pelo partido, continuava, até os últimos tempos, a gozar de reconhecimento por parte dos Narcompros e de seus adeptos, em forma de pedólogos sem formação, em escalas cada vez maiores. (Resolução do CC, 1936, sem negrito no original).

Apesar das acusações da Resolução, a tese da morte da escola acabou por fortalecer as perspectivas profissionalizantes da educação secundária. A tese da morte da escola era defendida por um dos integrantes do Narcompros, Shulgin, o qual enfrentava críticas internas desde 1928. As teses de Shulgin colocavam a

fábrica como espaço central de formação do trabalhador, secundarizando a escola. Essa perspectiva foi utilizada pelo Komsomol na campanha pela profissionalização do ensino secundário, contrariando o Narcompros (FITZPATRICK, 1979).

O documento segue apontando os problemas gerados na administração educacional pela pedologia, destacando a diminuição do papel do pedagogo, que pode ser entendido também, como o professor ou o educador responsável direto pelo ensino. De acordo com o documento, o educador parece ter ficado “refém” das determinações pedológicas, foi reduzido a um trabalhador “empírico” que deveria seguir as orientações científicas da pedologia, perdendo inclusive, a sua autoridade.

A criação da organização de pedólogos nas escolas, concomitantemente ao corpo de pedagogos, mas independente e com centros próprios, em gabinetes próprios, em laboratórios regionais e institutos de pesquisa científica, a fragmentação do trabalho de ensino e de educação entre os pedagogos e pedólogos, sob a condição de que os pedagogos sejam controlados pelos pedólogos, tudo isso **reduziu o papel e a responsabilidade do pedagogo pelo trabalho de ensino e de educação**, criou o descontrole de fato no direcionamento das escolas, causando danos a todo o trabalho da escola soviética. [...] a pedagogia foi declarada com menosprezo de “empírica” e de “disciplina de formação científica”. (RESOLUÇÃO DO CC,1936).

Entre os encaminhamentos a serem implementados a partir do documento, está o “[...] total restabelecimento da pedagogia como ciência e dos pedagogos como os seus representantes e propagadores” (RESOLUÇÃO DO CC,1936). A autoridade assumida pelos pedólogos se tornou um problema porque, dentre outras coisas, eles decidiam inclusive qual educando “[...] poderia ou não continuar na escola e quem teria que ser encaminhado para escolas especiais de acordo com os inúmeros testes de inteligência que eram aplicados” (PRESTES, 2017, p. 66). Esses encaminhamentos para escolas especiais eram realmente controversos.

Erwin (2001) aponta que os pedologistas deram atenção especial ao que chamaram de “crianças difíceis”, aqueles alunos que repetiam séries ou que se comportavam de forma considerada inadequada ou “antissocial”. Esses alunos “difíceis” eram rastreados e, de acordo com a capacidade, comportamento e desempenho, iam para classes separadas, juntamente às denominadas crianças “defeituosas” ou “com retardo mental”, nomenclatura da época para crianças com necessidades especiais: O objetivo declarado era o de neutralizar a influência dessas crianças:

Os pedlogistas de Stalingrado alegaram que até três mil alunos matriculados em “classes normais” deveriam ser certificados como “retardados mentais”. Em um caso extremo, um quarto dos alunos de uma única turma foi designado para essa categoria. Os pedlogistas de Moscou declararam que até dois terços dos alunos “fracassados” eram de fato “retardados”. No final de maio de 1936, apenas um mês antes do repúdio à pedlogia, uma carta publicada no jornal *Izvestia* declarou que “crianças com retardo mental” poderiam receber uma educação adequada somente em escolas separadas (EWING, 2001, p. 478).

Essa diferenciação entre alunos “fracassados” ou “retardados” foi vista pelo comitê do partido como uma aproximação com os ideais de “raça superior”, num momento em que o nazismo alemão estava em ascensão:

Essa pedlogia estabelece como tarefa, com o objetivo de manutenção do poder das classes dominantes, provar o talento e os direitos especiais para a existência das classes exploradoras e de “raças superiores” e, por outro lado, a condenação física e espiritual das classes dos trabalhadores e das “raças inferiores” (RESOLUÇÃO DO CC, 1936).

O fortalecimento do nazismo, juntamente à tensão internacional com os países capitalistas, de acordo com Ewing (2001), aprofundaram a preocupação sobre as influências estrangeiras na URSS e, diante disso:

No decreto do Comitê Central e nos ataques subsequentes, os pedlogistas soviéticos foram condenados por permitir que teorias “fascistas” sobre a base genética da “superioridade racial” influenciassem suas pesquisas sobre classes e origens étnicas das crianças. O uso reconhecido pelos pedlogistas de bolsas de estudo produzidas fora da União Soviética tornou-se uma deficiência nesta era de “construir o socialismo em um país” (EWING, 2001, p. 481).

Para além dessa questão, de acordo com a Resolução, um grande número de escolas especiais criadas pelo Narcompros, tinham uma quantidade significativa de crianças “[...] absolutamente normais, [...] junto com crianças com deficiências, crianças talentosas, que infundadamente foram classificadas pelos pedólogos, com base em teorias cientificamente falsas, como ‘difíceis’” (RESOLUÇÃO DO CC, 1936). Essas escolas, de acordo com o documento, eram instituições sem supervisão, onde a organização e o ensino estavam nas mãos dos educadores menos qualificados. A denúncia da Resolução é de que esses encaminhamentos favoreceram vários maus professores com uma justificativa para resultados ruins, e

que assim não precisavam assumir a responsabilidade de ensinar alunos com baixo desempenho.

Por outro, de acordo com Ewing (2001), após 1936, os professores que tentassem justificar maus resultados com fatores como: preparação inadequada em séries anteriores, escassez de livros, más condições domésticas, condições herdadas, como “preguiça congênita, [...] foram acusados de exibir ‘distorções pedológicas’, sucumbir a ‘elementos hostis à classe’ e de se envolver em atividades de ‘destruição’ com objetivo ‘anti-leninista’” (EWING, 2001, p. 471).

Dito de outra forma, o movimento contra a pedologia **restituiu a autoridade do professor**, mas o tornou mais responsável pelo desempenho dos alunos, secundarizando os fatores externos à sala de aula (fatores biológicos e ambientais, principalmente), como exemplifica os slogans difundidos a partir de então: “Não há alunos pobres, apenas professores pobres” (EWING, 2001, p. 487). As críticas são de que os pedólogos tinham uma perspectiva “fatalista”, secundarizando o papel da escola na formação do novo homem soviético, negligenciaram “[...] os modos consciente e deliberado de educação, incluindo a arte do ensino, a aprendizagem sistemática e a formação do caráter” (LILGE, 1958, p. 29).

As críticas da Resolução contra a pedologia de 1936, expressam também uma outra mudança na educação soviética: a maneira como as pesquisas em educação passara a ser tratadas. Além do aumento no controle das publicações, ocorreu um tensionamento para que as pesquisas tivessem um caráter mais “utilitário”. A resolução acusa que o Narcompros ao valorizar as pesquisas da pedologia, faz com que “[...] a ampla e diversificada experiência do numeroso exército de trabalhadores escolares não se elabora e não se generaliza” (Resolução do CC, 1936). Na década de 1920 destacaram-se pesquisas acadêmicas vinculadas ao ativismo social, porém com início do Primeiro Plano Quinquenal (1928-1932), os “especialistas” sofreram pressão das autoridades do Partido para se conformarem aos novos imperativos de transformação social rápida (EWING, 2001, p. 479).

Entre as decisões da Resolução, estava: “Submeter à crítica na imprensa todos os livros teóricos dos pedólogos atuais, publicados até a presente data” (RESOLUÇÃO DO CC, 1936). De acordo com Ewing (2001), após o documento, inicia-se uma censura de publicações e a proibição de campos inteiros de pesquisa. Prestes (2010) mostra como esse processo começou ainda antes da Resolução do

CC, ao apontar como ficou difícil para pesquisadores que pertenciam ao grupo de Vigotski:

Por volta de 1929, a situação de muitos professores e estudiosos começou a ficar complicada e alguns foram impedidos de continuar a desenvolver suas pesquisas e de lecionar. O grupo de Vigotski com seus colaboradores, do qual A. N. Leontiev fazia parte, não escapou. Alguns foram demitidos, outros convidados a fazê-lo. Para sobreviver, permanecer vivo para a vida e a ciência, cada um seguiu seu caminho: uns filiaram-se ao partido, outros fizeram autocríticas e negaram as ideias que defendiam, ainda outros buscaram novos centros acadêmicos que lhes proporcionassem alguma liberdade para continuar com suas pesquisas (PRESTES, 2010, p. 148).

Blonski é outro exemplo que, após o decreto sobre a pedagogia, teve suas proposições teóricas como alvo de severas críticas, “[...] chegando até a completa negação do significado positivo de sua prática e trabalho teórico” (DANILCHENKO, 1993, p. 02). Os pedagogistas foram criticados por não dar nenhuma contribuição prática à educação soviética, e o discurso educacional das décadas seguintes foi dominado por declarações normativas e exortações prescritivas, mudando o foco da investigação acadêmica para as aplicações práticas, se aproximando das preocupações imediatas dos professores: “Até os cursos sobre a ‘ciência do desenvolvimento infantil’ enfatizaram o conhecimento e as habilidades que os professores precisavam para manter sua autoridade na sala de aula” (EWING, 2001, p. 491).

Na mesma perspectiva, Fitzpatrick (1979) aponta que o conceito de trabalho socialmente útil passou a dominar o pensamento educacional durante o Primeiro Plano Quinquenal. Contraditoriamente, isso acontece num momento em que Shulgin, principal formulador desse conceito, passa a ser alvo de severas críticas. Desde a década de 1920 havia na União Soviética um embate entre a relação entre a teoria e prática, entre a ligação entre a escola e a vida:

De um lado, havia a ênfase na atividade prática, no trabalho produtivo, como base e centro da escola, chegando até a proclamação, por parte de alguns educadores, da substituição desta instituição por outras, tais como escola-comuna, escola-fazenda e escola-fábrica. Isto implicava, segundo outros, em desmerecimento e diluição do papel do conhecimento teórico, em equívocos pragmatistas, em desleixo para com a formação integral do aluno, em não interpretar, adequadamente, a unidade dialética entre teoria e prática (MACHADO, 2020, p. 03).

Enfim, podemos resumir as críticas da Resolução do CC nos seguintes pontos: crítica à política educacional soviética materializada no Narcompros; insatisfação com os avanços na perspectiva socialista de educação, especificamente na contribuição da educação na edificação do “socialismo num só país”; preocupação em recompor a autoridade do professor e da pedagogia diante da psicologia; negação da ideia de que há alunos naturalmente “difíceis”, não aceitando as justificativas “biologizantes” ou imobilistas para o baixo rendimento de alguns alunos; pressão por “contribuições práticas” da educação e da pesquisa em educação.

Subjacente às essas críticas, estão as demandas postas pelo novo momento do socialismo soviético, marcado internamente pelos Planos Quinquenais e a necessidade de formação profissional exigida pela industrialização, que já estavam pressionando a escola desde 1926. Dessa forma, a Pedologia acabou “herdando” várias críticas da educação do período. É preciso considerar que, muitos problemas atribuídos à Pedologia e ao próprio Narcompros foram consequência justamente pelas incertezas e diversidade de perspectivas sobre a construção da educação comunista. Essa condição é que tornou a década de 1920 na URSS fecunda em diferentes experiências em educação, como as elaborações de Pistrak, Shulgin e do próprio Makarenko. Porém, as mudanças da década de 1930, colocaram à educação, tarefas mais imediatas: “O romantismo dos primeiros anos foi canalizado para o campo das realizações práticas” (LINDENBERG, 1977, p. 267). Nessa perspectiva, várias questões que haviam sido suprimidas na década de 1920, retornam na década de 1930, como a forma como era tratada a disciplina na sala de aula e a autoridade do professor; o currículo baseado nos complexos são substituídos por uma organização “tradicional”⁸; os exames de aprovação restabelecidos e as notas se tornam muito importantes para o futuro do aluno; escola, alunos e professores passaram a ter maior responsabilidade com as mudanças em curso (LILGE, 1958).

A produção de Makarenko está situada nesse contexto de discussão sobre a pedologia. É possível identificar na sua produção vários elementos de crítica à educação que estava acontecendo na URSS, estendendo essas críticas aos órgãos

⁸ Na verdade, métodos progressistas, como o dos Complexos de Estudo já vinha recebendo críticas: “O Narcompros certamente falhou em convencer os comunistas de que os métodos ‘progressistas’ eram necessariamente progressivos em um sentido político. Sua reputação [...] estava em baixa nos círculos comunistas em meados da década de 1920” (FITZPATRICK, 1979, p. 35).

responsáveis pela instrução pública e à pedologia. A notoriedade assumida por Makarenko após a década de 1930 foi construída com as suas realizações pedagógicas, aliadas ao seu posicionamento sobre a educação do período:

As experiências e princípios pedagógicos praticados por Anton Makarenko que, dedicando-se ao trabalho com menores marginalizados, conseguiu realizar importantes conquistas no âmbito da teoria e da prática educacionais socialistas, atraiu o interesse dos educadores e passou a servir de referência à crítica dos chamados desvios [pedológicos] (MACHADO, 2020, p. 22).

No primeiro volume do Poema Pedagógico Makarenko posicionava-se diante das dificuldades iniciais na Colônia Gorki e a falta de respaldo da teoria pedagógica:

Indignava-me a técnica pedagógica, tão mal organizada, e indignava-me, também, minha impotência técnica. **Com repugnância e com raiva eu pensava acerca da ciência pedagógica:** “Há quantos milênios ela existe! Que nomes, que ideias brilhantes: Pestalozzi⁹, Rousseau¹⁰, Natorp¹¹, **Blonski!** Quantos livros, quantos papéis, quanta glória! E ao mesmo tempo, um vácuo, não existe nada que possa corrigir a um só desordeiro, não há nem método, nem instrumental, nem lógica, simplesmente não existe nada! Tudo uma enorme charlatanice” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 116, sem negrito no original).

Nota-se acima que o descontentamento de Makarenko se dirige indistintamente para os pedagogos de orientação liberal e para Blonski, uma das referências da pedologia soviética da década de 1920, conforme vimos acima. No Poema Pedagógico não há referências pedagógicas, salvo as críticas em relação à pedologia, normalmente atribuídas à Rousseau. Este é o único momento do Poema em que Blonski é citado, e ao que se pode inferir, com certa ironia.

⁹ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), de acordo com Manacorda (1993), educador suíço da época pré-industrial, tinha na personalidade individual da criança o ponto de partida de sua “pedagogia da bondade”, inspirada em Rousseau.

¹⁰ Jean Jacques Rousseau (1712-1778), tem o pensamento político indissociável do pensamento pedagógico. Conhecido por ser a base filosófica da pedagogia liberal, Rousseau também preocupava-se com o pleno desenvolvimento do indivíduo/cidadão: “Viver é o ofício que lhe quero ensinar, saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem, tudo o que um homem deve ser, ele o saberá.” (ROUSSEAU, Emílio ou Da Educação. São Paulo: Difel, 1979, p.15).

¹¹ Paul Gerhard Natorp (1854 – 1924), filósofo alemão considerado o primeiro Educador Social da história, distinguiu a Pedagogia individual da Pedagogia Social, onde “[...] quem educa não são os educadores concretos, mas sim a comunidade e que essa educação é a favor de uma coletividade e não apenas do indivíduo.” (MACHADO, 2010, p. 75).

No duradouro conflito com seus superiores, Makarenko teve a pedologia como “pano de fundo”. Embora Blonski era a principal referência dos defensores da pedologia no período, Edwards (1991) afirma que nos conflitos com o Narcompros narrados pelo pedagogo ucraniano, seus oponentes aparecem anônimos e, assim como na Resolução do CC de 1936, Makarenko usou o termo pedologia “[...] de modo a incluir todas as outras abordagens pedagógicas que colocavam a criança no centro do esforço e interesse educacionais” (EDWARDS, 1991, p. 196)^{lviii}.

Ainda segundo a mesma autora, Blonski dirigiu uma escola de trabalho, porém, usava uma abordagem mais “espontaneísta”, sem imposições, buscando despertar nos alunos o desejo de ação, de aprender e o senso de comunidade. (EDWARDS, 1991, p. 193). A crítica ao espontaneísmo e a pedagogia focada no indivíduo são frequentes no Poema Pedagógico, exemplificados pelos conflitos entre o autor da obra e os seus superiores: “[...] meus adversários me jogavam na cara os axiomas da pedologia [...] Eu procurava não ir ao departamento [de instrução pública]; ali me tratavam com muito pouco carinho e inclusive com desdém” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 139).

Afirmava o autor do Poema Pedagógico que a perspectiva de seus superiores, amparados na pedologia, materializava o não-diretívismo de Rousseau: “Nos ‘céus’ a criança era vista como um ser recheado de um gás de composição especial [...] possuía a virtude do autodesenvolvimento, bastando não mexer com ele [...] apenas repetiam os pronunciamentos de Rousseau” (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 160). Essa perspectiva, segundo o pedagogo, centralizava-se no indivíduo isolado, o que seria incompatível com a perspectiva socialista. Esse foi um tema recorrente em suas palestras e publicações na década de 1930, antes e depois da publicação da Resolução contra a Pedologia.

Em 1931, no artigo *Fines de la educación*¹² denunciava Makarenko que no início da Revolução, educadores soviéticos, impressionados pelos avanços da educação do oeste europeu, adotavam com facilidade ideais como “personalidade harmônica”. Depois “[...] percebemos uma pequena ‘cauda’ de individualismo que apareceu timidamente em cada um desses autores” (MAKARENKO, 1977, p. 43).

¹² Em nossa pesquisa encontramos este artigo em duas traduções em português, uma delas é a coletânea de textos da editora Progresso de 1986, intitulada “Problemas de Educação escolar”. A outra são os textos publicados por Cecília Luedemann (2002) pela Expressão Popular. Porém, encontramos uma terceira edição em espanhol da Progresso de 1977 intitulada “A. Makarenko: La colectividad y la educación de la personalidad”, onde há várias questões que não aparecem nas versões em português. O texto da versão em espanhol tem quase o dobro de páginas dos outros.

Essa preocupação do autor está presente, de certa forma, desde as interpretações da Declaração da Escola Única do Trabalho de 1918, ao indicar

O princípio mais importante da escola renovada é a individualização mais completa possível do ensino. Por individualização deve entender-se a análise, pelo lado do professor, das inclinações e especificidades do caráter de cada estudante e a adaptação mais completa possível às suas necessidades específicas naquilo que a escola dá a ele e do que ela pede dele (NARCOMPROS, 1918¹³ *apud* KRUPSKAYA, 2017, p. 297).

Em outro artigo, de 1939, denunciava Makarenko que após ter visitado inúmeras escolas, percebeu nelas uma “[...] hipertrofia do método individual [...] confiamos demais nos milagres do método individual” (MAKARENKO, 1986, p. 14). Ao focar nos indivíduos, que são diferentes entre si, a pedagogia também teria errado, segundo Makarenko, ao defender métodos diferenciados:

[...] se os homens são diferentes, os métodos também são. Foi assim que os pedlogistas argumentaram quando fundaram instituições para os “alunos difíceis” separados dos normais. Mesmo agora eles erram quando educam meninas e meninos separadamente. Se continuarmos desenvolvendo essa lógica por meio da ramificação das particularidades (de sexo, idade, social e moral), chegaremos ao individualismo, ao número singular que com tanta força salta aos olhos na palavra ultrapedagógica “criança”... Como tarefa organizadora, digna de nosso tempo e de nossa revolução, só pode ser a criação de um método que, sendo geral e único, permita ao mesmo tempo que cada personalidade independente desenvolva suas particularidades e preserve sua individualidade¹⁴. (MAKARENKO, 1977, p. 46)

São elementos que fortaleceram a confiança do pedagogo na sua perspectiva de coletividade, vista como a única forma de organização onde o indivíduo pode ser mais disciplinado e mais livre: “[...] nem a biologia, nem a lógica ou a ética podem determinar as normas de conduta. Estas emanam de cada momento de nossas necessidades de classe e de nossa luta.” (MAKARENKO, 1977, p. 293).

¹³ NARCOMPROS. **Declaração sobre os princípios fundamentais da escola única do trabalho.** Moscou: 16 de outubro de 1918.

¹⁴ Neste trecho a tradução da Progresso e a da Expressão Popular acrescentam “[...] e avance pelo caminho das suas vocações.” (MAKARENKO, 1986 p. 47; MAKARENKO, 2002, p. 274). Essa inclusão, embora não saibamos a origem, deixa a entender que Makarenko defendia um ensino orientado para vocações profissionais, algo que não aparece na sua obra do início da década de 1930, como o Poema Pedagógico.

Esse entendimento do coletivo sobre o individual, tinha implicações também no posicionamento do autor sobre a relação existente entre a Psicologia e a Pedagogia. A pedologia colocava-se como uma ciência que fundamentaria a educação (PRESTES, 2017), basicamente utilizando-se dos crescentes conhecimentos da psicologia. Makarenko tinha uma perspectiva contrária. Em 1922 escreveu uma solicitação aos organizadores da instrução pública em que apontava os problemas fundamentais da ciência pedagógica. Entre os pontos, destaca-se: “A psicologia não deve ser o fundamento da pedagogia, mas a continuação dela no processo de realização da lei pedagógica” (MAKARENKO, 1922¹⁵ *apud* KUMARIN, 1975, p. 22)).

Afirmava o autor em uma conferência de 1938 que a educação deveria produzir conhecimentos a serem validados pela psicologia:

[...] estou convencido de que a metodologia do trabalho educativo não se pode deduzir das noções que oferecem a psicologia, a biologia [...]. Estas ciências devem ter significado no trabalho educativo, de modo algum como premissa para extrair uma conclusão, mas como teses indicativas para comprovar os nossos progressos práticos. Além disso considero que o método educativo só pode ser deduzido da experiência (e comprovado e confirmado pelas teses das ciências como a psicologia, a biologia e outras). (MAKARENKO, 1986, p. 54).

Para o pedagogo ucraniano “Não existe ciência mais dialética que a Pedagogia” (MAKARENKO, 1977, p. 293). Percebe-se, portanto, em Makarenko uma congruência com a Resolução de 1936 que proibiu a pedologia. Ambos buscavam restituir a autoridade da pedagogia e da atividade do ensino frente as outras ciências.

Nessa perspectiva, no desenvolvimento de suas atividades em Gorki durante os anos 1920, a hostilidade entre Makarenko e seus oponentes fortaleceu-se “[...] alimentada pela convicção de que as autoridades, os burocratas e os professores de pedologia, eram pessoas de teoria que careciam da prática pedagógica que ele sentia ter adquirido em muitos anos de experiência prática” (EDWARDS, 1991, p. 205)^{lix}.

Perturbava Makarenko justamente a carência de orientações práticas, vinculadas aos objetivos bolcheviques de construção da sociedade, contribuindo

¹⁵ MAKARENKO, A. Obras. Tomo II. Moscou: Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, 1958, p. 402.

para o seu ceticismo em relação à pedagogia existente, diante da qual a sua obra seria um “poema antipedagógico” (MAKARENKO, 1979, vol. III p. 118). Frequentemente ao citar os seus conflitos com os órgãos de instrução, ironicamente Makarenko os chamava de “Olimpo Pedagógico”, uma referência a distância deles em relação a realidade prática: “Nas nuvens e nas proximidades, nos cumes do Olimpo pedagógico, toda técnica pedagógica no campo da educação em si era considerada uma heresia” (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 160).

Ainda no período inicial de Gorki, o pedagogo ucraniano afirmava que o grande volume de leituras por ele realizado, lhe deu a convicção de que a teoria pedagógica não existia ainda e teria que ser extraída da realidade que estava enfrentando: “[...] eu precisava não de fórmulas livrescas, que, de toda a sorte, não poderia aplicar ao meu trabalho, mas sim de uma análise imediata e uma ação também imediata” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 20).

Para exemplificar a rivalidade, o Poema Pedagógico traz vários inquéritos e processos aos quais é chamado a responder. Muitos questionamentos estavam vinculados aos problemas que aconteciam na colônia, mas o que mais incomodava Makarenko eram aqueles questionamentos à sua estratégia pedagógica: a disciplina, a organização militar, a forma como tratava a relação entre trabalho e educação.

Na primeira metade da década de 1920 Makarenko desfrutou de certo prestígio dos seus superiores, embora não destacou isso em sua produção. Citando as pesquisas desenvolvidas por Marburg, Edwards (1991) afirma que Makarenko, recebeu honras e prêmios de seus superiores e destaque na imprensa. Em 1925, o Narcompros da Ucrânia concedeu a Makarenko o título honorário de “Herói Vermelho do Trabalho”. Entretanto, os conflitos se tornaram mais agudos nos anos de 1926 e 1927.

Quando a colônia se preparava para a terceira mudança – assumir Kuriaj¹⁶ – uma amiga pede ao pedagogo que desista da ideia, pois as dificuldades tornavam o fracasso quase uma certeza, revelava ela: “Quero dizer-lhe algo: o senhor tem mais inimigos do que imagina. [...] Há pessoas que ficarão felizes se o senhor fracassar em Kuriaj.” (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 24).

¹⁶ Edwards (1991) afirma que a mudança da colônia para Trepke (1923) e depois Kuriaj (1926), alterou a autoridade a que Makarenko estava submetido e aumentaram os conflitos.

A “conquista” de Kuriyaj se torna para Makarenko uma obrigação, mais um desafio diante das dificuldades não somente da colônia, mas dos valores presentes ainda em segmentos do Estado. A descrição da marcha dos gorkianos chegando ao novo local, é marcada por essa reflexão:

[...] eu compreendi de repente o grande significado histórico da nossa marcha, embora ela representasse apenas um dos fenômenos moleculares da nossa época. Minha concepção da colônia Gorki súbito se libertou das formas exteriores e do colorido pedagógico. [...] Também secaram e estilhaçaram-se pelo caminho os sutis problemas da pedagogia. [...] E compreendi de repente que **a nossa colônia estava agora resolvendo um problema**, pequeno embora, mas **agudamente político e autenticamente socialista**. [...] nós andávamos como que em terra inimiga, onde se amontoavam, mostrando ainda espasmódicos sinais de vida, gente antiga e interesses obsoletos e **velhas instituições ávidas e gananciosas**. E entre os muros do mosteiro que já aparecia na nossa frente amontoavam-se pilhas inteiras de ideias e preconceitos para mim odiosos: baboso **idealismo intelectual**, formalismo torpe e vulgar, lágrimas baratas e incrível **ignorância burocratizada** (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 119-120, sem negrito no original).

Mesmo após os avanços em Kuriyaj – tão difícil quanto o início em Poltava – Makarenko continuou sendo questionado pelos inspetores da educação. Foi convocado a prestar contas aos seus superiores, justamente quando se aproximava a esperada visita de Máximo Gorki. Dentre os vários questionamentos, Makarenko destaca três críticas de seus superiores. A primeira é a de que a sua pedagogia limitaria a liberdade dos educandos, a iniciativa e a criatividade, ao focar na ideia de dever, que no entendimento dos inspetores, seria “[...] uma ideia de relações burguesas, uma ideia de ordem profundamente mercantilista” (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 246). Como vimos acima, esse questionamento parte justamente daquilo que Makarenko combatia: uma pedagogia centrada no indivíduo. Entendia Makarenko que o objeto de investigação pedagógica não era o aluno isolado, mas o ato pedagógico e a atenção deveria ser dada à coletividade infantil como um todo orgânico (KUMARIN, 1975). Contrariando essa ideia e seguindo o não-diretívismo, a segunda crítica destacada é a relacionada com a educação do sentimento de honra, vinculada a incorporação de práticas militares na organização da colônia, nos destacamentos e seus comandantes, como mostramos. Essas questões foram entendidas pelos superiores como um retorno aos “[...] privilégios militares, fardas de oficiais e divisas” (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 246), da época pré-

revolucionária, apesar de que, como vimos, sua inspiração era em outro tipo de militarismo, o pós-Revolução, marcado pelas conquistas do Exército Vermelho.

Mereceu destaque, principalmente as críticas relacionadas à vinculação entre trabalho e educação, feita pelos inspetores:

– Não podemos nos aprofundar no exame de todas as declarações do autor, referentes à produção industrial. Pode ser que, do ponto de vista do enriquecimento material da colônia, isto seja até um negócio proveitoso, mas a ciência pedagógica não pode incluir entre os fatores da influência pedagógica a análise da produção, e **muito menos pode aprovar teses do autor tais como a de que “o plano industrial-financeiro é o melhor educador”**. Semelhantes colocações não são outra coisa senão a vulgarização da ideia de educação do trabalho (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 246, sem negrito no original).

Esta última crítica é a mais radical, pois fere uma das conquistas pedagógicas mais importantes da Colônia, segundo Makarenko. A sua experiência tinha revelado como o desenvolvimento econômico da colônia se tornou um fator pedagógico, onde todos os elementos educativos (a disciplina, o trabalho, a perspectiva, a vida coletiva...) estavam vinculados ao progresso econômico de Gorki, numa relação de interdependência. A organização da escola como uma economia é o que a faria socialista, de acordo com Makarenko. O que pode ser entendido como uma aproximação das necessidades de desenvolvimento postos pelo Estado Soviético à época, a vinculação do desenvolvimento econômico e da modernização do país, juntamente à construção da nova sociedade, ideais expressos pelo NEP e reformulados depois, pelos Planos Quinquenais.

Após essa audiência, e a conclusão por parte dos inspetores de que “O sistema do processo de educação proposto não é um sistema soviético” (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 247), o pedagogo pediu demissão de Gorki e começou os preparativos para assumir somente a Comuna Dzerjinski, vinculada à Tcheka e não aos órgãos públicos de Educação. Deixa a colônia em 1928 com 400 educandos, no mesmo dia da cerimônia da visita de Gorki. Antes disso, se preocupou em conseguir lugares de trabalho para os colonistas veteranos, que estavam prestes a sair. Aqueles que se preparavam para a rabfak, foram transferidos para a Comuna Dzerjinski.

Essa é a sequência dos fatos da saída da Colônia Gorki narrados no Poema Pedagógico. Porém, há outros elementos que contribuíram para esse “tribunal” e, conseqüentemente, para a demissão que não foram mencionados pelo autor da obra. A primeira crítica pública à Makarenko na literatura soviética, ocorreu em 1926. De acordo com Edwards (1991), o pedagogo ministrou uma palestra na qual cobrava por um código de punição a ser desenvolvido cientificamente por especialistas. Após a conferência, H. Vaschenko, chefe do Departamento de Pedagogia do Instituto de Educação Social de Poltava, publicou um relatório da conferência no jornal pedagógico da Ucrânia criticando a exigência de Makarenko e os “perigos” de sua pedagogia.

A tensão pode ter aumentado em 1927 por uma disputa política. Os bons resultados da Colônia Gorki dão a confiança a Makarenko de propor a expansão de seus métodos a outras dezoito colônias de trabalho da região de Kharkov. Apesar de ocorrer tudo certo no início, seus adversários conseguiram influenciar negativamente os superiores de Makarenko (KUMARIN, 1975, p. 27). Há um outro elemento que pode ter contribuído para o fracasso do empreendimento:

[...] a fusão das casas para crianças ocorreu em um momento de ucranização forçada em todas as áreas da vida pública dentro da RSS¹⁷ ucraniana. A Colônia Gorki era o único lar de crianças em todo o distrito de Kharkov que continuava russo. O apego de Makarenko ao “domínio russo” e sua adesão ao idioma russo, que fora restringido em favor do idioma ucraniano, estavam fadados a levar a conflitos. (EDWARDS, 1991, p. 212)^x.

A partir desse episódio, a mesma autora acima, baseando-se nas pesquisas de Marburg, traz uma sequência de fatos ocorridos entre 1927 e 1928 que não encontramos em outras fontes e que passamos a analisar a seguir. No outono de 1927, um comitê do Komsomol examinou todas as instituições similares à Gorki do distrito de Kharkov, investigando denúncias de tratamento abusivo. Essa investigação resultou em uma acusação contra a Colônia Gorki de uso de força física contra os educandos. Durante uma conferência de educação naquele ano, o conhecimento desse processo fez com que o sistema de autogoverno gorkiano recebesse o apelido de “sistema de chicoteamento”. Em decorrência desses fatos, em dezembro de 1927 os inspetores do Departamento de Educação Pública do

¹⁷ República Socialista Soviética.

Distrito de Kharkov realizaram uma reunião especial sobre “os problemas na Colônia Gorki” (EDWARDS, 1991, p. 213).

Contribuindo com a tensão, em março de 1928, uma ex-colega de trabalho de Makarenko, Ostromenckaja, publicou num jornal de Moscou um artigo sobre as atividades desenvolvidas em Gorki. De acordo com Edwards (1991), alguns problemas no texto e a interpretação incorreta dele, desencadearam uma série de eventos que prejudicaram Makarenko, suas ideias educacionais e a Colônia Gorki. Logo após a publicação do artigo, a Colônia Gorki e a Organização das Crianças do Distrito de Kharkov, que usavam o modelo educacional de Makarenko desde 1927, foram ordenadas a abandoná-lo. A atenção aos fatos levou a outras publicações na imprensa. Em abril de 1928, um jornal de Leningrado trouxe um comentário de um influente cientista pedagógico, P. G. Belskij, sobre o artigo de Ostromenckaja. Nessa publicação, entre outras questões, o artigo criticava “[...] o tribunal de crianças, seu uso de punição (incluindo punição física) e sua aplicação inadequada de pedologia” (EDWARDS, 1991, p. 215)^{xi}. Seguiu-se também, um artigo de A. Z. Zalkind, pedologista conhecido do período, criticando as “casas infantis” de Kharkov. Denunciando invasões efetuadas pelos educandos da Colônia Gorki, Zalkind culpou o “sistema de comandantes”, afirmando que não era condizente com os princípios da pedagogia soviética.

Ainda segundo a mesma autora, até mesmo Krupskaya se posicionou contra o sistema de Makarenko, se baseando no artigo de Ostromenckaja, que como vimos, tinha problemas e levava a interpretações equivocadas, como a presença de castigos físicos na colônia, algo que Makarenko era contra:

[...] em 8 de maio de 1928, durante o oitavo congresso do Komsomol, N. K. Krupskaya fez um discurso sobre “As atividades do Komsomol junto às crianças”, no qual fez referência explícita ao artigo de Ostromenckaja sobre a colônia de Gorki e condenou mais acentuadamente o sistema de punição da colônia, dizendo: “Esta não é apenas uma escola burguesa, é uma escola para escravos, uma escola para servos”. Essa condenação pesada dos métodos e práticas educacionais de Makarenko foi publicado em 17 de maio de 1928 em *Komsomol'skaia pravda* (Komsomol Pravda¹⁸). Seja em resposta às críticas de Krupskaya ou não, doze dias após seu discurso aparecer na imprensa, o *Bureau Central* do Movimento Comunista da Criança ucraniano, em uma resolução exigiu a

¹⁸ “Verdade Komsomol”, um dos mais populares jornais da época, fundado em 1925, passou por diferentes formulações e ainda está em circulação (ENCICLOPÉDIA BRITÂNICA. **Komsomolskaya Pravda**. Disponível em <<https://www.britannica.com/topic/Komsomolskaya-Pravda>> Acesso em 08 jun. 2020).

reorganização da Colônia Gorki e a interrupção de sua influência prejudicial sobre outras casas de crianças.

Imediatamente depois, em 11 de julho, V. A. Arnautov, chefe do Departamento de Educação Social do Commissariado do Povo da Ucrânia, chegou à colônia Gorki para uma inspeção. Ele deu um ultimato a Makarenko: interrompa sua “pedagogia de comandantes” ou enfrente a demissão. Dois dias depois, em 13 de julho, em uma reunião do Escritório Central do Movimento das Crianças Comunistas da Ucrânia, foi feito um pedido para abolir o “sistema do camarada Makarenko” passo a passo e nomear um membro do Partido para ser o responsável pela Colônia Gorki (EDWARDS, 1991, p. 216-217)^{lxii}.

O final desse processo, foi descrito no Poema Pedagógico, onde Makarenko após oito anos de trabalho e várias conquistas deixou a colônia em 1928, logo após a visita de Máximo Gorki.

Diante das questões apresentadas acima, podemos perceber que os conflitos de Makarenko com seus superiores dos órgãos de instrução pública, foram aumentando durante a segunda metade da década de 1920. As divergências teóricas criaram adversários importantes no meio educacional e somaram-se as disputas por controle de outras instituições educacionais da região de Kharkov.

Por outro lado, a perspectiva negacionista de seus superiores acabara por contribuir para o seu destaque e “[...] a filosofia da educação de Makarenko tornou-se articulada e mais nitidamente definida pela constante necessidade de se justificar diante de críticos e superiores hostis” (LILGE, 1958, p. 17). De uma certa forma, as críticas públicas dos anos 1927 e 1928 deram a Makarenko uma grande notoriedade. Com a mudança de contexto da década de 1930 e a sua aproximação da Tcheka, seus ideais educacionais voltaram a ser valorizados, como foram no início da década de 1920.

Adquire um certo simbolismo que em 1928, na audiência que definiu a saída de Gorki, Makarenko narra com certa tristeza a presença de amigos na plateia, mas que não saíram em sua defesa. Os tchekistas que também estavam presentes, nem sequer aguardaram a sentença final, como se a decisão dos superiores de Makarenko importasse menos do que o fato de divergirem:

Havia muitos amigos meus na assembleia, mas eles ficaram calados. Havia um grupo de tchekistas. Eles ouviram atentamente os debates, anotaram alguma coisa nos seus blocos e foram embora, sem aguardar a sentença (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 247).

Entendemos que, ao criticar vários elementos da educação soviética da década de 1920, a obra de Makarenko passa a ser utilizada como um exemplo que poderia legitimar as mudanças da política educacional dos Planos Quinquenais e do stalinismo da década de 1930. Essas mudanças implementadas pelo Estado soviético na década de 1930 utilizaram-se da crítica às realizações educacionais do Narcompros e da Pedologia na década de 1920, como vimos na análise da Resolução do CC de 1936.

Ao analisar as críticas de Makarenko à pedologia e aos órgãos de instrução pública, podemos encontrar vários exemplos que são similares à crítica presente na Resolução, apesar de que algumas anotações do pedagogo ucraniano são bem anteriores ao documento: Crítica à política educacional soviética materializada no Narcompros, vista por Makarenko como um dos motivos da incompreensão de sua pedagogia e, conseqüente “perseguição”; Insatisfação com os avanços na perspectiva socialista de educação, exemplificado pela reflexão durante a marcha para a tomada de Kuriaj; Necessidade “contribuições práticas” da educação e da pesquisa em educação, perspectiva que Anton Makarenko percebeu logo no início do seu trabalho na colônia; Preocupação em recompor a autoridade do professor e da pedagogia diante às outras ciências; Negação da ideia de que há alunos naturalmente “difíceis”, já que por definição, estes eram os educandos da Colônia Gorki.

As realizações de Makarenko no âmbito da educação socialista e essa aproximação entre as suas críticas e as do Comitê Central do Partido – expressado na Resolução de 1936 – nos ajudam a compreender transformação de Makarenko em “herói da educação socialista”, ocorrida após a sua morte (1939), conforme discutimos na introdução deste trabalho. As críticas e desavenças iniciam-se no ainda na década de 1920, de forma que não se pode atribuir a Makarenko uma mudança radical na década de 1930 para alinhar-se às políticas do período stalinista. Essas desavenças contribuíram ao que parece fato, para a sua aproximação à Tcheka e o trabalho na Comuna Dzerjinski, conforme analisaremos na seção 5.1.

5.1. A DISPUTA DA TCHEKA PELOS *BESPRIZORNIKI* E A RELAÇÃO COM MAKARENKO: DESLUMBRAMENTO E CONFLITOS EM DZERJINSKI

As Escolas-Comunas, diferente da ideia de colônia, é uma criação dos soviéticos no período revolucionário. Foram criadas em 1918, dentro de um universo de escolas experimentais, que objetivavam elaborar uma nova pedagogia e a escola única do trabalho (FREITAS, 2009, p. 13). Eram “[...] escolas do trabalho demonstrativas, nas quais, como exemplo vivo, poderá ser visto como se deve conduzir a nova escola” (NARCOMPROS, 1918¹⁹ *apud* KRUPSKAYA, 2017, p. 306). As escolas únicas do trabalho criadas, tinham como marca permitir a diversidade de organização: “Não houve tentativa de encontrar um plano único e detalhado para a futura escola. O que se valorizou nas escolas experimentais foi o espírito de liberdade, de atividade comunitária e talvez, acima de tudo, de esperança” (FITZPATRICK, 1977, p. 72). Desde a Declaração de 1918 do Narcompros, afirmava-se que a unidade deveria ser em relação ao acesso de todas as classes e não em relação à organização pedagógica:

[...] o conceito de escola única não pressupõe necessariamente sua uniformidade [...] permite, ao mesmo tempo uma grande amplitude de auto-organização para as seções de educação pública [...] os quais, por sua vez, é claro, não vão limitar a criatividade educativa dos conselhos pedagógicos [...] O programa mínimo está determinado pelo Comissariado Popular para a Educação para todos os agrupamentos. Mas para além disso, as buscas por variados caminhos não serão dessa forma fechadas para a escola russa, que não pode ser única todos os níveis horizontalmente, quanto deve ser única verticalmente [acesso à todos] (NARCOMPROS, 1918, *apud* KRUPSKAYA, 2017, p. 287-288).

Para além da liberdade de orientação e organização pedagógica, essa diversidade também era produto das diferentes realidades “herdadas” do Império Tzarista, ao mesmo tempo, das disputas entre concepções, tanto no interior do Narcompros, quanto entre este e outras organizações, como o Komsomol e o Partido, como já analisado aqui. O que poderia ser entendido como um espaço para criatividade, acabou gerando muitas incertezas entre os educadores, certamente acostumados a uma prática mais controlada e determinada do período anterior:

¹⁹ NARCOMPROS. **Declaração sobre os princípios fundamentais da escola única do trabalho.** Moscou: 16 de outubro de 1918.

“Muitos educadores bem-intencionados buscam desesperadamente qualquer tipo de instrução, especialmente instruções práticas, para direcionar a rotina de trabalho de cada dia”, informava em 4 de dezembro de 1918 o *Petrográdskaia Pravda*. Em maio, a Conferência de Professores Internacionalistas, demonstrando um raro interesse pelo mundo exterior, sugeriu que “mesmo que fosse apenas para a realização parcial das novas ideias educacionais”, o Narcompros deveria proporcionar com urgência livros-textos, material para trabalho prático e instruções “completas, simples e claras” para os professores sobre as ideias e métodos das escolas do trabalho.

[...] Como um professor lembraria mais tarde, as informações que recebeu nessa época sobre a Escola Única de Trabalho eram “enormemente obscuras” em conteúdo e tão mal impressas que eram quase ilegíveis: “Você tinha que ler por adivinhação, desvendando letra por letra, e muitas vezes dezenas de linhas eram indecifráveis” (FITZPATRICK, 1977, p. 69-71)^{lxiii}.

A mesma autora acima, aponta que apesar de ter sua própria rede de escolas experimentais, onde os princípios da Escola Única do Trabalho se aproximavam mais dos ideais do Comissariado, cada uma das instituições concedeu atenção especial a algum problema concreto da Declaração do Narcompros. Algumas se preocuparam em como acomodar as crianças, separadas por idade ou não, educar junto com a convivência familiar ou não, fazer a educação política ou deixar a cargo dos Pioneiros.

Um dos líderes do Narcompros, representante dos moscovitas, fundou sua própria escola-comuna, que recebeu seu nome, Escola-Comuna P. N. Lepeshinsky²⁰. De acordo com Fitzpatrick (1977), Lepeshinsky representa uma versão da escola única do trabalho, e acreditava que as habilidades manuais de trabalho deveriam ser aprendida na “própria vida”. Como as crianças das colônias experimentais eram *besprizorniki*, sem casas ou famílias, participavam do trabalho no funcionamento das colônias, não apenas em decorrência dos princípios trabalhistas da Escola Única de Trabalho, mas pela pobreza e escassez de mão de obra e de recursos:

A vida obrigou à criação de internatos (porque não havia lugar para colocar órfãos sem-teto, crianças de rua, ou porque não era possível devolver as crianças das aldeias vizinhas à noite)... O prédio precisava ser limpo. As provisões eram distribuídas em outro lugar: tinham que ser trazidas ou transportadas para cá, do contrário em poucas horas a dor da fome seria sentida. Não é muito agradável deitar no chão sem nada para se deitar, então camas devem ser colocadas. As camisas estão sujas, os insetos se aninham no corpo,

²⁰ De acordo com Freitas (2009), essa instituição também era denominada Escola-Comuna do Narcompros. Moisés M. Pistrak dirigiu essa instituição, experiência que serviu de base para sua elaboração teórica sobre a escola única do trabalho.

então as camisas devem ser lavadas. A escola recebeu pano, o que significa muita alegria e muito trabalho: é preciso costurar e costurar e costurar. Não há lenha e a escola está gelada, então é preciso deixar tudo para trás e mobilizar todas as forças em busca de lenha... E assim surgem as condições para o renascimento psicológico das crianças. O trabalho social e as condições de vida da comunidade estão fazendo uma grande tarefa educacional (LEPESHINSKY, 1919²¹ *apud* FITZPATRICK, 1977, p. 72)^{lxiv}.

Percebe-se nos apontamentos acima, a aproximação da ideia de trabalho voltada para o autosserviço, atividades de manutenção da instituição ou autopreservação, entendidas depois, por vários autores como de limitado potencial educativo, principalmente por não se vincularem à realidade fora da escola, como já discutimos aqui a partir de Shulgín, e de Pistrak que dirigiu a Escola-Comuna Lepeshinsky. Makarenko também se contrapôs a esse tipo de trabalho, apesar de que nos primeiros anos da Colônia Gorki, ocupou-se muito dele.

Fitzpatrick (1977) traz outro exemplo interessante, a Escola-Comuna de Znaménskaia, na província de Viatskaia. Apesar de ser organizada ao lado de uma central elétrica e de um *sovjoz*²², a ênfase não recaiu sobre o trabalho, mas sobre a educação estética.

Um outro exemplo dessa diversidade de instituições, é a diferença do papel desempenhado pelas oficinas. Vejamos a Escola-Comuna Lepeshinski, coordenada por Pistrak. A presença de oficina nas escolas era vista por Pistrak como um instrumento que possibilitaria a construção de uma educação politécnica. Não era um espaço de profissionalização, tampouco de produção, mas o local do desenvolvimento de valores e conhecimentos necessários para o novo tipo de trabalho socialista. O trabalho nas oficinas envolvia os alunos mais novos, para que, quando na última etapa, pudessem envolver-se com a produção. Apesar de basear-se em oficinas com madeira e metal, o foco era criar habilidades necessárias para o trabalho industrial:

A oficina escolar, portanto, não via ensinar um ofício, no sentido usual da palavra, mas vai construir uma série de etapas que

²¹ Narcompros. Instrução pública (mensal), 1919, n. 16-17, p. 16.

²² Abreviação de *soviétskoie jozyáistvo*. Diferentemente do *Kolkhoz*, organizada por produtores cooperados, o *Sovjoz* era uma fazenda administrada pelo Estado, uma espécie de empresa agroindustrial estatal, onde os trabalhadores recebiam um salário e não eram considerados camponeses (VIVANCOS, M. Koljós e Sovjós: Produção agrícola soviética. Disponível em: <<https://prensapcv.wordpress.com/2018/02/12/koljos-y-sovjos-la-produccion-agricola-sovietica/>> Acesso em 21 ago. 2020.

gradualmente expandirão o conhecimento do estudante *conduzindo-o à grande produção*.

[...] a oficina escolar não se coloca tarefas de ordem produtiva e o centro de gravidade está principalmente nos problemas de ordem educativa [...]

A oficina da escola, do nosso ponto de vista, não é um fim em si, mas apenas um *instrumento para a descoberta das habilidades criativas da criança, para expandir seus horizontes técnicos, para conduzi-la à grande indústria* (PISTRAK, 2015, p. 203; 206; 208).

Esses apontamentos sobre a diversidade das escolas-comunas, levantam o questionamento sobre a diferença entre elas e as colônias educativas, como a que Makarenko dirigiu na década de 1920. Como vimos, as colônias de trabalho são do período pré-revolucionário, enquanto as escolas-comuna são experiências do estado soviético. A primeira questão que se destaca, é o objetivo primeiro dessas instituições. Em Gorki o foco fundamental é a recuperação social através do trabalho. Isso pode ser exemplificado pela discussão sobre a relação entre instrução e educação em Makarenko, que mostrou como a preocupação inicial não era com o processo de instrução, mas de educação. Nas críticas que o autor fez sobre o fetichismo ético do trabalho essa questão também apareceu, na perspectiva frustrada de que o trabalho seria o principal elemento de recuperação dos *besprizorniki*. Já as escolas-comunas, apesar da diversidade de entendimentos, tem como objetivo primeiro, o processo educativo, são antes de tudo, escolas.

Outro elemento que pode ter importância nessa distinção, é o fato de que em Gorki, a atividade principal era o trabalho agrícola, apesar da presença de diferentes oficinas de trabalho. O termo colônia analisado semanticamente por Alfredo Bosi, sinaliza para um espaço de trabalho agrícola²³. Como vimos em Gorki, a preocupação inicial não era com a escolarização, mas primeiramente com a sobrevivência da colônia e “recuperação” dos educandos, através de atividades voltadas para o auto-serviço, com destaque para o trabalho agricultura.

Não obstante a diversidade entre as escolas-comunas do Narcompros e estas e a Colônia Gorki, cumpre destacar um diferencial importante da Comuna Dzerjinski, dirigida por Makarenko: era uma instituição mantida pela Tcheka e não pelo Narcompros.

²³ “*Colo* significou, na língua de Roma, *eu moro, eu ocupo a terra*, e, por extensão, *eu trabalho, eu cultivo o campo*. [...] *Colo* é a matriz de *colônia* enquanto espaço que se está ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar” (BOSI, s/d., p. 11).

A Tcheka – *Tchrezvychaynaya Komissiya* – Comitê de Emergência ou “Comissão de Emergência de Toda a Rússia para o Combate à Contrarrevolução e a Sabotagem”, polêmica polícia secreta soviética, criada em dezembro de 1917, comandada por Félix Edmundovich Dzerjinsky²⁴ (1877-1926). Responsável por reprimir ações contrarrevolucionárias no contexto da Guerra Civil, a Tcheka foi acusada de várias execuções. Seu poder gerou oposições dentro do partido e conflitos com os soviets locais: “Muitos temiam que a Tcheka, cada vez mais independente e poderosa, acabasse constituindo-se num Estado dentro do Estado” (COGGIOLA, 2017, p. 272).

Com o fim da Guerra Civil em 1922, a Tcheka foi substituída pela GPU – *Gossudártsvenoe Politícheskoe Upravlénie* – Direção Política Estatal, com ação mais dependente do Estado, através do Comissariado do Povo dos Assuntos Internos da URSS, conhecido como NKVD – *Narodniy komissariat vnutrennikh del* – que mais tarde, em 1954, transformou-se na mundialmente famosa KGB – *Komitet Gosudarstvennoy Bezopasnosti* – Comitê de segurança do Estado. Em 1923 outra mudança criou a OGPU - *Obedinénnoe Gossudártsvenoe Politícheskoe Upravlénie* (Direção Política Estatal Unificada), incorporando à ex-GPU todas as questões envolvidas na segurança do Estado soviético. Desde a criação da GPU, como forma de controlar o poder e as ações da Tcheka, “Foram definidos os processos legais para salvaguardar os direitos dos suspeitos e prisioneiros. O princípio de ‘reeducação pelo trabalho’ foi adotado pelo regime soviético para punir o crime comum” (COGGIOLA, 2017, p. 288). Mesmo com todas essas alterações de nomenclatura, objetivos e organização administrativa, Makarenko mantém em suas obras o nome Tcheka, apesar de que maioria dos seus escritos são posteriores às mudanças. Motivo pelo qual, também usamos esse termo neste trabalho.

Para além do envolvimento com as polêmicas questões de segurança do Estado, a Tcheka também disputava espaço com o Comissariado de Educação pelo controle dos *besprizorniki*. De acordo com Fitzpatrick (1977), o Narcompros queria transformar o Soviete para a defesa das Crianças num órgão interdepartamental, que combinasse o trabalho com outros comissariados, como o de Saúde, Alimentação, Trabalho e Inspeção dos Trabalhadores. Antes, porém, da formalização

²⁴ Para distinguir o nome do fundador da Tcheka e do Escola Comuna criada em sua homenagem, usaremos Félix Dzerjinski para referir-se a pessoa, e somente Dzerjinski para referir-se à instituição.

do pedido junto ao VTsIK²⁵, Félix Dzerjinski e Lunacharski tiveram uma conversa, relatada depois pelo diretor do Comissariado de Educação da seguinte forma:

As questões em que as nossas linhas de trabalho se cruzavam eram muito poucas e, a princípio, não conseguia imaginar o que o criador e líder da terrível Tcheka queria lidar comigo ... “Quero dedicar uma parte do meu esforço pessoal e, mais importante, da Tcheka à luta pela infância abandonada (*besprizornost*)”, disse-me Dzerjinsky, e imediatamente aquela chama febril de energia excitada brilhou em seus olhos que era familiar a todos nós... “Sobre este assunto devemos nos apressar em colaborar diretamente, como se estivéssemos vendo crianças se afogando. O Narcompros sozinho não tem força para resolver. Ele precisa de ampla ajuda da sociedade soviética. Uma ampla comissão deve ser criada sob a liderança do VTSIK – é claro, com a colaboração mais próxima de Narcompros – que englobe todas as instituições e organizações que possam ser úteis. Já disse um pouco disso a algumas pessoas. Gostaria de estar na liderança da comissão e quero que o aparelho Tcheka participe diretamente do trabalho... Acho que o nosso aparelho é um dos mais eficientes. Suas ramificações alcançam todos os lugares. As pessoas estão cientes de sua presença. E têm muito medo dele...” Não consegui encontrar palavras para responder... (LUNACHARSKI, 1926²⁶ *apud* FITZPATRICK, 1977, p. 265-266)^{lxv}.

Segundo a autora acima, a comissão para a melhoria da vida das crianças foi criada pelo VTsIK no início de 1921, com Félix Dzerjinski na presidência, outro membro da Tcheka, Kornev, na vice-presidência e uma vaga sem nome para o Narcompros. Apesar das tentativas de Lunacharski, nos anos seguintes o Narcompros acabou desempenhando um papel subordinado à Tcheka no campo da proteção da infância. Participou pouco das reuniões dessa comissão e teve dificuldades, inclusive, para manter o seu representante. Formalmente, a comissão respaldava a postura do Narcompros sobre o tratamento dos *besprizorniki*, porém, “A GPU (como passou a chamar-se a Tcheka a partir de 1921) na verdade, manteve sua própria rede de lares infantis para delinquentes juvenis, paralelos aos de Narcompros durante toda a década de 1920” (FITZPATRICK, 1977, p. 268)^{lxvi}.

Em 1928, a Tcheka tinha trinta e cinco comunas de trabalho (EDWARDS, 1991). Não é totalmente novidade, portanto, quando em 1927 foi construída a

²⁵ Comitê Executivo Central dos Sovietes de Toda a Rússia (*Vserossiiski Tsentral'nyi ispolnitel'nyi komitet* – VTsIK), criado em 1917 para ser o mais alto poder legislativo da República Soviética Federativa Socialista da Rússia (RSFSR). Seus membros eram eleitos pelo Congresso de Sovietes (SMELE, 2015).

²⁶ LUNACHARSKI, A. Dzerzhinski en el Narkompros. *Pravda*. n. 168, 22 de julho, 1926, p. 2.

Comuna Dzerjinski²⁷, que recebeu este nome em homenagem ao comandante e fundador da Tcheka, Félix Dzerjinski, falecido em 1926. Diferente da maioria das outras comunas mantidas pelo Narcompros, esta era mantida pela própria Tcheka e os tchekistas que “[...] descontavam dos seus salários uma certa porcentagem para a manutenção dos comunardos” (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 236) e “[...] durante toda a sua existência não pediu nada ao Estado” (MAKARENKO, 1986, p. 122). Possivelmente, o objetivo de autossustentar-se também tenha sido um elemento que chamou a atenção dos tchekistas para o trabalho que Makarenko desenvolveu em Gorki.

A comuna Dzerjinski foi construída em Kharkov, próxima da última instalação da Colônia Gorki, Kuriaj. Inicialmente Makarenko é convidado para dar um parecer pedagógico sobre o local. Quando chega lá, fica impressionado com a estrutura:

Fiquei estupefato. Como? Para crianças abandonadas? Um palácio espaçoso e ensolarado? Pavimentos de parquê encerado e tetos com molduras? Eu não tinha sonhado em vão por sete anos. Não foi em vão que vi os futuros palácios da pedagogia em meus sonhos. Com um sentimento amargo de inveja e dor, apresentei o "ponto de vista pedagógico" ao Tchekista. [...] Voltei para a colônia corroído de inveja. Quem vai trabalhar agora naquele palácio? (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 274)^{lxvii}.

A previsão inicial era para o atendimento de 150 educandos. Começou com a transferência de 50 gorkianos, uma forma de trazer a experiência da colônia para a comuna. Os outros foram “recrutados” pela Tcheka e, segundo Makarenko, eram “[...] abandonados de primeira categoria, um povo escolhido a dedo” (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 231). Gorki também teve a mesma impressão ao visitar a instituição em 1928, apenas um ano após a sua inauguração:

[...] também vi a colônia Dzerjinski, perto de Kharkov. Neste último havia apenas cem ou cento e vinte crianças e era evidente que havia sido fundado para demonstrar o ideal de uma colônia de trabalho infantil para “infratores da lei que são um perigo para a sociedade”. A colônia está alojada em uma construção de dois andares, construído especialmente para ela, com dezenove janelas por fachada. [...] As crianças usam roupas de trabalho confortáveis, os quartos são espaçosos, boas camas, banheiros, chuveiros, salas limpas e claras para as aulas, sala de reuniões, uma rica biblioteca, abundância de manuais de estudo, tudo limpo e brilhando, tudo é exemplar,

²⁷ O que não deixa de causar surpresa: “A associação da câmara FED com uma colônia de jovens é improvável o suficiente, mas o fato de que essa colônia foi administrada pela polícia soviética é a característica mais incomum de todas” (FRIKE, 1979, p. 138).

“demonstrativo” e até as crianças são tão saudáveis que parecem ter sido escolhidas “para expô-las” (GORKI, 1975, p. 62)^{lxviii}.

Desde que aceitou a dirigir a comuna, o pedagogo ucraniano passou a se **identificar como vários elementos da organização dos tchekistas**, até com um certo deslumbre, sempre em detrimento de seus ex-superiores da educação pública.

Primeiramente, destacava a organização coletiva dos tchekistas, algo que ele procurou durante muito tempo desenvolver em Gorki:

Os tchekistas são, antes de tudo, um coletivo, o que de modo algum se pode dizer dos trabalhadores do Comissariado do Povo para Educação Pública. E quanto mais eu observava esse coletivo, quanto mais eu penetrava nas relações de trabalho, tanto mais nítidas se descortinava diante de mim certa novidade notável. [...] o coletivo dos tchekistas possuía as mesmas qualidades que eu procurei, durante oito anos, educar no coletivo da colônia. Subitamente, eu vi na minha frente o modelo que até agora só enchia a minha imaginação, que eu deduzia, lógica e artisticamente, de todos os eventos e de toda a filosofia da revolução, mas o qual eu nunca vira e já perdera a esperança de ver algum dia. [...] Essa circunstância tornou-se o ponto de partida para o **meu novo pensar pedagógico** (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 233, sem negrito no original).

A relação que os membros dessa instituição tinham com a cultura também foram destacados como algo além da ideia de uma erudição como ostentação, mas como parâmetro para a ação:

[...] O elevado intelecto dos tchekistas, somados à instrução e à cultura, nunca assumia a feição, para mim odiosa, do intelectual da velha Rússia. Eu já sabia antes que assim devia ser, mas como isso se expressa nos movimentos vivos da personalidade era-me difícil imaginar. E agora eu ganhei a possibilidade de estudar a fala, os caminhos dos lances lógicos, uma nova forma de emoção intelectual, novas disposições do gosto, novas estruturas nervosas e – o mais importante – uma nova forma de utilização do ideal. [...] Os tchekistas são pessoas de muitos princípios, mas com eles os princípios não tem a feição de uma venda nos olhos, como alguns dos meus “amigos”. Com os tchekistas, o princípio é um aparelho de medição, que eles usam com a mesma tranquilidade de um relógio, sem trâmites burocráticos, mas também sem a precipitação de um gato escaldado. Finalmente eu vi a vida normal do princípio e me convenci definitivamente de que a minha aversão aos princípios dos intelectuais estava certa (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 234).

Em sua admiração aos tchekistas, Makarenko continua encontrado ainda mais argumentos para o seu embate com o “Olimpo”, inclusive em um dos aspectos

mais importantes de sua pedagogia, a disciplina e o trabalho, em contraponto ao não-diretívismo rousseauiano:

Eu vi também muitas outras particularidades: uma animação generalizada, a economia de palavras, a aversão à rotina, incapacidade de se esparramar numa poltrona ou de pousar a barriga sobre a mesa, e finalmente uma capacidade de trabalho alegre e ilimitada, sem cara de sacrifício, sem hipocrisia, sem qualquer indício de pose de “vítima sagrada”. E finalmente eu vi, e percebi com os meus sentidos, aquela substância preciosa que não posso designar por outro nome a não ser o de cola social: aquele sentimento de perspectiva social, a capacidade de ver em cada momento do trabalho todos os membros do coletivo, essa consciência permanente das grandes metas comuns, uma consciência que no entanto nunca assume o caráter de doutrinação ou de oca tagarelice [...] Era uma comunidade efetiva, era a unidade do movimento e do trabalho, da responsabilidade e da ajuda, uma unidade da tradição. [...] eu compreendi que travara conhecimento estreito com verdadeiros bolcheviques, e me convenci definitivamente de que minha pedagogia era uma pedagogia bolchevique [...] (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 235).

Essas circunstâncias, a identificação com muitos princípios da Tcheca, somadas às mudanças de contexto, ilustrada pelo decreto contra a pedologia (1936) já discutido, ofereceram maiores liberdades pedagógicas à Makarenko, comparado à Colônia Gorki: “E o meu trabalho na comuna, não mais envenenado por qualquer histerismo, era um trabalho difícil, mas dentro das forças da racionalidade humana” (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 235). O pedagogo pôde dar prosseguimento ao seu trabalho sob melhores condições.

Entretanto, não significa que a relação entre Makarenko e a Tcheca foi isenta de conflitos, embora estes não foram destacados nas obras que narram sua experiência em Dzerjinski. Edwards (1991), baseando-se nas pesquisas de Marburg, afirma que foram vários conflitos, até a saída do Pedagogo em 1935 da Direção de Dzerjinski. Apesar disso, Makarenko permaneceu ligado à Tcheca, ao ser nomeado Diretor Assistente de Colônias de Trabalho do NKVD, em Kiev, entre 1935 e 1937 (FRIKE, 1979).

Os conflitos aumentaram à medida que a Comuna se desenvolvia economicamente, quando foram aprofundados os desentendimentos sobre o fator predominante – a produção ou a instrução – expressão das diferentes perspectivas para o futuro da Comuna. Dzerjinski tinha um Conselho Diretivo da Tcheca, que, de acordo com Edwards (1991), limitava as decisões de Makarenko. Este conselho

nomeou em 1927, um gerente de produção para a Comuna, que começa a expandir a produção em escala e diversificação. Ainda de acordo com a mesma autora, Makarenko passou a preocupar-se com a predominância do setor econômico sobre o educacional. Em 1929 P. Barbarov é nomeado para o cargo de instrutor político e vice-diretor de Dzerjinski.

Os conflitos atingiram o ápice no inverno de 1930/1931, marcado por três episódios. O primeiro deles foi quando o Conselho aboliu o cargo de educador²⁸, “[...] acontecimento que Makarenko chamou de ‘trágico’. [...] anos depois, lembrando-se da demissão do último educador, afirmou que temia ‘cair no abismo’ sem o apoio dessas pessoas” (EDWARDS, 1991, p. 225)^{lxix}.

Essa preocupação é apontada pela autora acima, a partir das pesquisas de Marburg, pois nas obras de Makarenko essa transição aparece como uma decisão coletiva ou algo consentido. Veja por exemplo o texto de 1932: “Em 1930, a comuna Dzerjinski renunciou por completo aos educadores” (MAKARENKO, 1977, p. 72, sem sublinhado no original)^{lxx}. Em uma conferência de 1938, intitulada “Acerca de minha experiência”, o texto é ainda mais pessoal: “Em nossa comuna não havia mais educadores, eliminei todos eles em 1930. Eles simplesmente foram para a escola como professores. Acabamos com o quadro de educadores” (MAKARENKO, 1975, p. 299)^{lxxi}. Enfim, a obra de Makarenko aponta para a força do coletivo como agente educativo, a omissão do conflito nas traduções que temos acesso, também é uma forma de valorizar esse elemento, além, é claro, de ilustrar a dificuldade das traduções da obra do autor, como discutimos na introdução desse trabalho.

Desde a nomeação de Barbarov para Instrutor político, as atividades do Komsomol diminuíram. Veio então, o segundo conflito com o Conselho Diretivo da Tcheka, um relatório afirmando que o pedagogo subestimou, ignorou e até mesmo, ridicularizou as atividades do Komsomol na Comuna (EDWARDS, 1991). O mesmo relatório também demitiu o gerente de produção (que teve um papel importante no crescimento econômico da comuna, como veremos depois), Solomón Boríssovich Kogan, no cargo desde 1927, indicado pelo próprio conselho, porém

Por conta de seu caráter arbitrário e sem sentido, o trabalho de produção de Kogan chegaria ao fim. Como resultado, o conselho de diretores da comuna aprovou uma resolução que reorganizaria fundamentalmente todo o processo de produção, fortaleceria os vínculos da comuna com a OGPU e impediria Makarenko de tomar

²⁸ *Vospitatel* em russo ou *upbringers* em inglês. Ver nota de rodapé nº 19 da p. 134.

qualquer decisão de princípio sem a aprovação da diretoria. (EDWARDS, 1991, p. 226)^{lxxii}.

Ainda na mesma obra, a autora afirma que, não obstante os limites já impostos pelo conselho ao controle da comuna, o pedagogo é retirado da direção, passando a ficar somente com funções mais vinculadas à escolarização dos comunardos. Seu lugar é assumido por um membro do Partido e da OGPU, o qual Makarenko deveria prestar contas:

Pouco se sabe sobre as atividades de Makarenko em seu novo cargo, exceto que ele estava encarregado das instalações educacionais da Comuna, que incluíam a Rabfak (faculdade operária), uma escola técnica e uma escola de sete anos, juntas compreendiam uma escola de dez anos. As funções relacionadas aos comunardos eram limitadas. Ele podia, por exemplo, ser informado sobre recompensas concedidas a um aluno ou sobre medidas disciplinares tomadas. [...] como chefe da seção pedagógica, Makarenko aderiu inabalavelmente a dois objetivos pedagógicos: a educação geral e abrangente e o autogoverno dos comunardos (EDWARDS, 1991, p. 227)^{lxxiii}.

Esses conflitos com os membros tchekistas do conselho, a falta de autonomia, bem como a retirada de Makarenko da direção geral de Dzerjinski, aparecem apenas indiretamente nas obras de Makarenko que tivemos acesso. São informações que a autora acima traz, a partir dos pesquisadores de Marburg nos arquivos soviéticos sobre Makarenko. A justificativa desses conflitos, segundo a autora, estava na divergência quanto à supremacia entre o trabalho das oficinas e a instrução escolar. Alguns membros do conselho insistiam em 6 horas de atividades nas oficinas e duas horas de escola, enquanto o pedagogo defendia o inverso, seis horas de trabalho escolar e duas horas de oficina.

Em um texto sobre uma conferência de 1938, parece que as duas partes tiveram que ceder em prol de uma terceira opção: jornada de 9 horas, com 5 delas dedicadas ao trabalho escolar:

Na comuna tínhamos uma escola completa de 10 anos com todas as qualidades que lhes são inerentes. Também tínhamos uma fábrica na qual todos trabalhavam quatro horas por dia. Portanto, você tinha que trabalhar 4 horas na fábrica e 5 horas na escola, no total, 9 horas (MAKARENKO, 1975, p. 293)^{lxxiv}.

Como vimos ao analisar a Colônia Gorki, a apropriação da produção foi um elemento central do trabalho educativo de Makarenko. Em Dzerjinski esse princípio

para ter sido o pilar do embate com os diretores, quando tensionaram para a supremacia da produção sobre a educação.

Identificamos que a compreensão desse processo, passa pela análise do desenvolvimento econômico produtivo da comuna, na trajetória das oficinas de treinamento, com base no artesanato, transformadas numa grande fábrica lucrativa, baseadas em tecnologia industrial. Essa análise revela mudanças na relação entre trabalho e educação e no posicionamento de Makarenko sobre a profissionalização de seus educandos. Descrevemos essa análise abaixo.

5.2. DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, TRABALHO E EDUCAÇÃO NA COMUNA DZERJINSKI

O processo de desenvolvimento das atividades da Comuna Dzerjinski é narrado no terceiro volume do Poema Pedagógico (1935) e em Bandeiras nas Torres (1938), obras em português. Além dessas, há ainda A Marcha dos anos 30 e FD-1, de 1930 e 1931, respectivamente, ainda sem tradução para o português, espanhol ou o inglês.

Nos acontecimentos narrados em Bandeiras nas Torres é possível encontrar muitas analogias com o contexto soviético dos Planos Quinquenais. A demanda por modernização da estrutura de produção, as dificuldades enfrentadas e a necessidade do envolvimento de todos nesse processo, bem como a utilização de estratégias de planejamento, assemelham-se em muito aos ideais propostos pelos Planos Quinquenais.

Outro elemento que aparece ilustrado na obra de 1938, é a necessidade do desenvolvimento dos novos valores socialistas, aliados à dificuldade de enfrentar aqueles que eram vistos como “inimigos” ou sabotadores, um dos grandes desafios que a URSS enfrentava na década de 1930, tanto interna, quanto externamente. O núcleo principal de personagens de Bandeiras nas Torres, incorpora essa discussão, a partir dos desafios de formação dos seus educandos. Diferente do Poema Pedagógico onde há um destaque do diretor da colônia como personagem, em Bandeiras nas Torres, além do desenvolvimento da própria instituição, o destaque é da trajetória de quatro comunardos: Igor Tchernogorski, Vania Galtchenko, Wanda Stadnitskaia e Grichka Ryjikov. Na obra, o pedagogo descreve suas vidas de

delinquentes antes de entrarem na Comuna, os traumas que os acompanharam, suas diferentes personalidades, bem como o envolvimento deles na comuna.

Tchernogorski é descrito como alguém de uns 16 anos, que tem uma certa educação, (frequentou a escola de 7 anos) simpático e consciente de que precisa de uma vida melhor. Deixou a casa por brigas com o pai. Vivia de aplicar pequenos golpes, falsificando vales postais para arrecadar dinheiro. Tem um certo heroísmo, salva Vania Galtchenko, um engraxate das ruas, de apanhar de outro rapaz. Vania tem a idade aproximada de 12 anos, também é descrito com uma certa honra, alguém que tenta sobreviver, prejudicando o menos possível os outros. Foi abandonado pela mãe, depois que o pai morreu na guerra.

Wanda, “[...] uma rapariga muito bonita, mas vê-se que já passou na vida por grandes vicissitudes” (MAKARENKO, 1977b, p. 12). Única menina do grupo, mora na estação de trem, tem por volta de 15 anos e para sobreviver, prostituiu-se. Este passado contribui para uma personalidade depressiva e com baixa autoestima, e vai “ameaçá-la” durante toda a trajetória na comuna.

O quarto elemento desse núcleo principal, Grichka Ryjikov já não é descrito com tanto carisma nem empatia. Surge como uma espécie de bandido menos competente. Dentre os outros delinquentes, sua característica fundamental é o roubo, não importa de quem: da carteira de um trabalhador na fila da estação, às ferramentas da oficina da comuna. Nas primeiras descrições Makarenko parece não querer despertar a nossa empatia pelo personagem: “Era um rapaz macilento [raquítico] e feio. Na face tinha um furúnculo a cicatrizar” (MAKARENKO, 1977b, p. 13). Em outro momento, no final da obra, depois que descobrimos suas ações, o autor o descreve como “um animal fétido por natureza” (MAKARENKO, 1977b, p. 521), que não foi possível educar a partir da experiência coletiva da comuna.

Inicialmente é um bom “camarada” que deixou a vida anterior à comuna para trás. Descrito como bom trabalhador, apesar de ser um péssimo estudante:

Ryjikov em geral, achava-se na colônia como um peixe dentro de água. A maior parte do tempo achava-se alegre e loquaz, sempre pronto a travar com os camaradas da equipe uma conversa em que se exprimia com bastante inteligência. Na fundição tinha conquistado um dos primeiros lugares e trabalhava há um longo tempo na moldagem. [...] em geral, observava a disciplina e, acima de tudo, era considerado um dos operários de elite da fundição. [...] Só na escola é que Ryjikov não se saía bem. Aluno do quarto, dormia na aula, não fazia os trabalhos e não tinha discussões com o professor [...] (MAKARENKO, 1977b, p. 312-313).

Para além de ser mais um exemplo do fetichismo ético do trabalho que discutimos antes, que não é capaz de recuperar, sozinho o sujeito, Grichka ilustra na obra o “inimigo externo” infiltrado. Descobre-se depois, que ajudou a espalhar pela comuna o passado de Wanda; roubou ferramentas e incriminou outro colega inocente; tentou incendiar o prédio das oficinas; além de vários outros roubos. Apesar disso, enganou a todos e conseguiu eleger-se chefe de destacamento. Quando descoberto, diz que suas ações tinham o objetivo de desacreditar os chefes de destacamentos, uma forma de vingar-se contra o poder soviético, e que tinha agido por incentivo de um dos profissionais da comuna, Bankovski, chefe da oficina de fundição, ex-proprietário de uma fundição no período pré-revolucionário:

Ryjikov fazia a sua narrativa com uma voz monótona e dolorosa [...]:
 - Bankovski disse: se pudéssemos fazer com que suspeitassem dos chefes de destacamentos! Que suas suspeitas se voltem contra eles! [...] Era Bankovski que me empurrava sempre. Falando-me do meu pai dizia: o teu pai vivia bem, mas tu, agora está tramado, e a culpa é dos soviets (MAKARENKO, 1977b, p. 509).

Suas ações são tomadas como exemplos do que a URSS enfrentava, no âmbito internacional e internamente, no contexto do “socialismo num só país”:

Vocês experimentaram a vossa custa, como é difícil lutar contra o inimigo. [...] ele não era de modo algum um camarada, e se assumia o serviço de dia, era um serviço de inimigo [...] O inimigo nunca vem até nós em uma roupagem neutra e baça. Procura sempre seduzir os vossos olhos e insinuar-se na vossa alma, trata sempre de agradar, desejoso de fazer qualquer coisa por vós a fim de que vós os considereis vosso camarada. [...] Estejam atentos e saibam no futuro ver igualmente claro nessas coisas. É uma necessidade para vós como para o país dos soviets. (MAKARENKO, 1977b, p. 514).

Os três primeiros personagens seriam exemplos de recuperação, como se tornariam bons trabalhadores, qualificados, dedicados ao estudo e com boa formação política. Destacam-se também como produtos dos problemas da antiga estrutura social, familiar e que a educação, em um novo contexto político-social teria recuperado-os. Encontraram sua verdadeira “família” na comuna, onde há um cuidado e preocupação entre eles. A obra finaliza com a marcha orgulhosa dos três, ao lado de outros companheiros, “[...] as grandes equipes de trabalhadores da URSS” (MAKARENKO, 1977b, p. 517). Grichka Ryjikov, entretanto, destoa no grupo,

exemplifica que o socialismo na URSS era na década de 1930, ainda uma construção que enfrentava muitos obstáculos, internos e externos.

Quanto aos obstáculos no âmbito da produção, Dzerjinski também é uma interessante analogia com o país, de superação de um aparato produtivo precário ou inexistente, para a construção de uma grande indústria. Apesar da descrição inicial da estrutura da comuna, o pedagogo percebe depois que os alojamentos e as salas impecáveis, contrastavam com as precárias instalações das oficinas, e logo começaram as dificuldades. A superação desse estado, assim como em Gorki, foi buscada na produção: “Não pagávamos os salários, tínhamos dificuldades, inclusive, com as despesas de alimentação. As oficinas produziam lucros insignificantes, porque, na verdade, eram oficinas de aprendizagem” (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 236)^{lxv}.

Nota-se aqui, que o papel das oficinas na instituição foi pensado para ser educativo e que não era responsável por tarefas de ordem produtiva, aproximando-se do que vimos acima em Pistrak (2015). Porém, isso vai ser alterado, até por conta dessas dificuldades de manutenção e do objetivo de não buscar subsídios do Estado.

A comuna contava na inauguração em 1927 com três oficinas: marcenaria, sapataria e mecânica (GORKI, 1975). Logo nos primeiros meses, sem maiores explicações, Makarenko acaba com os trabalhos da oficina de sapataria. Em Bandeiras nas Torres as oficinas são compostas de marcenaria (produzindo cadeiras de teatro); oficina mecânica ou de máquinas (produzindo almotolias²⁹) e o ateliê (confeccionados calções esportivos).

A mudança, assim como em Gorki, começou com a contratação de um técnico do Antigo Regime, com cerca de sessenta anos, um “tipo totalmente não pedagógico: Solomón Boríssovitch Kogan” (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 236). Makarenko afirma que precisa agradecê-lo pelos “[...] princípios pedagógicos absolutamente novos que introduziu em meu trabalho, apesar de sua absoluta falta de princípios pedagógicos” (MAKARENKO, 1977, p. 251). De acordo com o pedagogo, em Kogan:

²⁹ As almotolias são pequenos recipientes utilizados para a lubrificação de máquinas e engrenagens, provido de um tubo longo e afilado. Há uma simbologia interessante na ideia da comuna fabricá-los, como se fosse a sua contribuição para o desenvolvimento ou o melhor funcionamento da indústria soviética.

se agitam e fervem forças incansáveis que ele não conseguiu gastar no antigo regime: espírito empreendedor, otimismo, tenacidade, conhecimento de gente e uma pequena e perdoável falta de princípios, que se combinava de forma estranha com sua capacidade de emoção e fidelidade à ideia. [...] ele é um homem admirável. Precisávamos muito da sua experiência de vida (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 236-237)^{lxvii}.

A estrutura física das oficinas não evoluiu muito nos primeiros anos. Em 1932, quando tem início em Dzerjinski a história dos personagens narrados em Bandeiras nas Torres, a oficina é descrita da seguinte forma:

[...] uma espécie de abarracamento, baixo e largo, que nem por ser de construção recente deixava de produzir uma impressão de repugnância. A custo se reconhecia que era construído de bocados de tábuas, de aparas, de velhas folhas de contraplacado, de argila. A cobertura era feita de uma estranha combinação dos materiais mais heteróclitos: ferro, contraplacado, cartão betumado, e num determinado sítio, tinha mesmo algumas fileiras de telhas. A construção era muito comprida e nosso olhar ficava impressionado com a sua disformidade.

[...] ali debaixo não havia lugar para mais de quatro das vinte crianças que trabalhavam na oficina. As outras estavam todas instaladas ao ar livre ou muito fracamente abrigadas pelas ramarias dos altos choupos negros que cresciam à volta. [...] Algumas crianças trabalhavam simplesmente no chão (MAKARENKO, 1977b. p. 109;122-123).

Apesar da precariedade dessa construção, ela deu conta da necessidade de tornar as oficinas lucrativas e em pouco tempo conquistou a autonomia financeira: “A comuna Dzerjinski passou para a viver de sua própria renda de forma simples, quase sem esforço, e até nós mesmos logo paramos de considerar este fato como um grande triunfo” (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 241)^{lxviii}.

A mudança principal de Kogan que tornou as oficinas lucrativas, foi a organização através da **divisão do trabalho**, que depois teve o aval de seu diretor: “[...] convenci-me de que a rigorosa divisão do trabalho em pequenos processos é de muita utilidade” (MAKARENKO, 1977, p. 252). O autor defende que ao ficar vários anos na Comuna, o educando realizava diferentes operações e teria a visão do “todo”. A experiência na divisão do trabalho artesanal ajudou depois na fábrica de furadeiras, onde fabricava-se uma única peça, mas com precisão.

A descrição do barracão das oficinas, feio e mal feito, serve para simbolizar o futuro crescimento que a comuna alcançaria. Ao mesmo tempo, serve de comparação com a antiga Rússia, onde trabalhava-se muito, mas com meios de

produção atrasados, produzia-se pouco. A autonomia financeira possibilitou ampliar ainda mais os horizontes: Decide-se então, pela construção de uma nova estrutura de produção: “[...] De repente, um *slogan* reconhecido por todos brilhou diante de nós: ‘Precisamos de uma fábrica de verdade’” (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 242)^{lxviii}.

Esse objetivo marca uma virada brusca na relação da comuna com o trabalho produtivo: a superação do trabalho artesanal e a inserção no trabalho industrial tecnológico. A decisão acontece entre 1930/1931, período também, da transição do Primeiro (1928-1932) para o Segundo Plano Quinquenal (1933-1937). Isso contribuiu para que “[...] um dos requisitos para decidir o que a comuna produziria, era que deveria libertar o país da dependência de sua importação, independente do que produzisse” (FRIKE, 1979, p. 140)^{lxix}.

Era preciso criar meios de produção no âmbito da edificação do socialismo num só país, apontava um dos comunardos: “A nossa vida ... e a nossa felicidade, camaradas, estão nas nossas mãos! [...] As nossas fábricas, são as nossas armas” (MAKARENKO, 1977b, p. 516). A visita de um engenheiro à comuna, determinou que seriam construídas furadeiras elétricas, batizadas depois, de FD-1, outra homenagem a Félix Dzerjinski. Um membro do Komsomol fez um discurso aos comunardos sobre a sua importância, militar e industrial:

- Vocês estão a ver: vamos fabricar brocas! E viram que espécie de brinquedo? Uma camada de alumínio polido à superfície e por baixo uma precisão de dez microns. Além disso, é um artigo de importação! Percebem, temos de as importar! Quando pensamos que temos que pedir aos austríacos brocas para as nossas fábricas de aviação, para os nossos sapadores³⁰ e outras tropas de engenharia! (MAKARENKO, 1977b, p. 357).

A construção da nova fábrica contou com parte de recursos já adquiridos, uma parte financiada (40%) e outra parte ainda a arrecadar com a produção (30%). A condição para o empréstimo dos 40% era que a comuna conseguisse arrecadar os outros 30% dentro de um ano. A comuna monta então, um ambicioso planejamento, inspirado nos Planos Quinquenais, com a expectativa de cumprir, também antes do prazo: “[...] E agora, está a ver, fazem-se por toda a parte os planos quinquenais em três anos, até mesmo dois e meio, e nós não somos capazes disso?” (MAKARENKO, 1977b, p. 286).

³⁰ Sapador refere-se aqui ao soldado responsável pelo trabalho de sapa, uma técnica militar que consiste na abertura de trincheiras, caminhos subterrâneos ou fossos.

O esforço da comuna no empreendimento reafirmou o papel da competição. Apesar de já existir em Gorki, como vimos, em Dzerjinski a competição se torna institucionalizada. Em uma conferência de professores em 1929, intitulada “De Minha Experiência De Trabalho” afirmava Makarenko que na Comuna: “[...] havia um regulamento comum para todas as classes e destacamentos com índices gerais [...] Eu tinha um fichero e o melhor destacamento, o vencedor da emulação mensal merecia um prêmio” (MAKARENKO, 1986, p. 40). Porém, chama a atenção o processo de competição gerado quando a comuna decide construir uma “verdadeira fábrica”, com o seu Plano de Produção inspirado nos Planos Quinquenais. As oficinas de almotolias, tecelagem e marcenaria tinham a sua produção ilustrada em um mural, onde constam os objetivos a serem cumpridos por toda a Comuna e a contribuição dada por cada uma das oficinas. Pela descrição de Makarenko, a ilustração faz analogias a uma guerra que precisa ser vencida, onde o inimigo é a meta de produção a ser derrubada. As atualizações são acompanhadas de um texto exortando as conquistas e apontando as dificuldades:

O diagrama não se limitava a registrar a progressão da frente de combate dos colonos. Um cordãozinho azul designava as posições inimigas: toda a gente sabia que o principal adversário dos colonos não era outro senão o tempo. [...] Mas havia ainda outros inimigos: a má qualidade das matérias-primas, as más máquinas, as más ferramentas (MAKARENKO, 1977b, p. 360).

O Plano de Produção estipulava que a partir de março, até 31 de dezembro a meta precisaria ser cumprida. Cada oficina tinha uma meta em separado, uma contribuição diferenciada para a meta geral da Comuna. A produtividade acima da meta, fazia avançar no calendário do Plano de Produção. A meta de 10 meses é alcançada em 31 de agosto, 4 meses antes do prazo. Nas ilustrações das conquistas de produção colocadas no mural, eram representados três exércitos: metalúrgicos no centro; marceneiros representados à esquerda; e à direita o atelier das meninas. Dessa forma, a comparação e a competitividade entre as oficinas aconteciam à medida que cada uma avançava em suas metas:

SITUAÇÃO NA FRENTE A 15 DE ABRIL

Na ala direita, as moças, cumprindo o seu programa diário a 170-180 por cento, ultrapassam à força a linha de 17 de maio e continuam a sua ofensiva contra o inimigo que recua em desordem. O Q.G. resolveu pôr na ordem do dia os feitos heroicos da ala direita na luta pela nova fábrica, e içar no setor a bandeira vermelha da revolução.

Ao centro, as nossas tropas continuam a exercer a sua pressão sobre o inimigo e atingiram hoje a linha de 21 de abril, adiantadas seis etapas sobre as previsões. Na ala esquerda, todavia, continua a reinar uma vergonhosa calma, os marceneiros continuam na linha de 15 de março, atrasados um mês inteiro na data de hoje.

Contudo, sob a pressão do centro, e particularmente da ala direita, o inimigo teve que recolher as suas forças, mesmo no flanco esquerdo, para a linha de 20 de abril, de maneira que a execução do plano geral da colônia se encontra adiantada quatro dias.

As moças estão à frente! Vivam elas! As nossas felicidades aos quintos e décimo-primeiro destacamentos (MAKARENKO, 1977b, p. 372)

A ilustração acima mostra como acontecia a competição na produção. Makarenko estende também essa estratégia para outros espaços educativos. Na obra de 1936, “Metodologia para a organização do processo educativo”, ao dar orientações sobre o funcionamento dos diferentes círculos culturais (teatro, música, ciências, entre outros), Makarenko aponta a preocupação de que a emulação esteja presente entre eles, promovendo as competições com premiações: “Na Comuna Dzerjinski é eleito um comitê de concursos para questões relativas à arbitragem, prêmios, sequência de mostras e organização de concursos” (MAKARENKO, 1986, p. 175).

Na mesma lógica da valorização da competição, Makarenko defende que as conquistas do Stakhanovismo sejam aplicadas à educação. Em uma conferência de 1938, aos funcionários do Comissariado do Povo para a Instrução Pública, afirmava:

Acho que vivemos numa época em que os trabalhadores práticos fazem correções ótimas aos princípios das ciências. A estes trabalhadores chamamos-lhes stakhanovistas. Sabemos quantas modificações introduziram os stakhanovistas, os trabalhadores da frente prática, a muitos princípios, inclusive mais exatos que as nossas ciências; quantas novas marcas alcançaram na produtividade do trabalho, nos hábitos laborais e especializados, Esta produtividade do trabalho de trabalho é elevada, não mediante o simples aumento do consumo de energia do trabalho mas com a ajuda de uma nova atitude perante o trabalho, de uma nova lógica, de uma nova disposição dos elementos do trabalho. [...] A esfera da nossa produção, a educação, não pode de modo algum ser excluída deste movimento (MAKARENKO, 1986, p. 49).

O Stakhanovismo ilustra vários elementos do contexto que a comuna enfrentava na década de 1930, com a mudança na lógica das oficinas: uma outra forma de relacionar-se com o trabalho, organizado pela lógica da divisão técnica e pela especialização das funções a fim de obter o máximo de produtividade. Para

isso, torna-se necessário também, novas invenções, muitas surgidas dos próprios trabalhadores envolvidos na produção, os trabalhadores da “frente prática”, como diz acima, e como, de certa forma, ele também se percebia. O stakhanovismo também corrobora uma preocupação que Makarenko colocava com mais ênfase no final do período em Gorki: a necessidade de desenvolvimento de uma técnica pedagógica:

A nossa produção pedagógica nunca foi construída segundo a lógica tecnológica, mas sempre segundo a lógica da pregação moral. [...] É justamente por isso que entre nós estão simplesmente ausentes todos os ramos importantes da produção: o processo tecnológico, o planejamento operacional, o trabalho de construção, a aplicação de condutores e adaptação, normas, controles, constatação e marcas de defeitos. [...] E eu, quanto mais pensava, mais semelhança encontrava entre os processos de educação e os processos comuns da produção material, e não via nessa semelhança nenhum mecanicismo particularmente espantoso. A personalidade humana, na minha visão, permanecia sempre, uma personalidade humana em toda a sua complexidade, riqueza e beleza, mas mesmo por isso parecia-me necessário abordá-la com parâmetros mais precisos, maior responsabilidade e maior ciência, e não com mera histeria obscurantista (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 161-162).

A experiência da produção em Dzerjinski, aliadas ao contexto do Stakhanovismo, encontraram identidade com o posicionamento do pedagogo, de defesa de que o método educativo deveria ser deduzido da experiência. Na mesma lógica apontava o autor analogias entre o processo de produção e a educação:

Cada pessoa educada por nós é resultado de nossa produção pedagógica. Nós e a sociedade devemos examinar nosso produto com grande atenção e detalhes, até o último parafuso. Como em qualquer outra produção, também podemos fornecer um produto excelente, satisfatório, aceitável, relativamente defeituoso ou completamente inútil. O sucesso do nosso trabalho depende de inúmeras circunstâncias: técnica pedagógica, fornecimento e qualidade do material. Nosso material básico – crianças – é extremamente desigual (MAKARENKO, 1977a, p. 43-44)^{lxxx}.

Essa comparação com a produção soa como uma violência à subjetividade e à complexidade humana. Porém precisa ser compreendida à luz do momento em que os soviéticos viviam. A ânsia pelo industrialismo era mais do que uma questão de modernização, de cultura, mas era o elemento em que depositavam as expectativas do desenvolvimento econômico que acabaria com as carências da sociedade, como a privação de recursos e a fome. As máquinas, controladas por uma outra lógica político-social, eram vistas como instrumentos de libertação.

Inspirado pelas recentes conquistas no desenvolvimento da indústria soviética, Makarenko também defende que a educação precisaria buscar a perfeição, a produtividade e o baixo nível de erros presente na produção. Para isso, o autor defende a criação de uma técnica eficiente, que na sua perspectiva, precisa ir muito além do ensino, mas que organize a vida dos educandos em todos os espaços. E “O fator tecnológico fundamental continuava sendo, naturalmente, o destacamento” (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 168)^{lxxxix}.

Assim como o stakhanovismo, outro fator que contribuiu para a competição foi a introdução do salário entre os educandos. Num texto de 1938, “Problemas da Educação Escolar Soviética”, Makarenko afirma que o salário somente foi introduzido por pressão de outras pessoas, pois “A elevação da produtividade do trabalho [...] provém dos interesses da coletividade” (MAKARENKO, 1986, p. 119). Porém, no terceiro volume do Poema Pedagógico, publicado em 1935, coerente com a sua ideia do desenvolvimento econômico como fator pedagógico, o autor afirma ser defensor do recurso aos salários, e somente não o aplica pela resistência do Narcompros:

Sua atitude [do Narcompros] em relação a salários e dinheiro era tão apavorante que não havia espaço para discussão de qualquer tipo. A única coisa que poderia ajudar aqui era borrifar água benta, mas esse remédio não estava em minhas mãos.

No entanto, o salário é uma questão de extrema importância. Com base no salário, o aluno aprende a coordenar os interesses pessoais e os interesses sociais, inclui-se no complicadíssimo mar do plano financeiro soviético, do princípio da lucratividade e da renda, estuda todo o sistema da economia fabril soviética e ocupa, do ponto de vista dos princípios, a mesma posição de qualquer trabalhador. Em suma, aprende a valorizar a renda, e já não sai da colônia como as educandas dos orfanatos, que não sabiam viver e que unicamente possuíam “ideais” (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 171)^{lxxxix}.

Afirma o autor que, logo que a produção de Dzerjinski se tornou lucrativa, os educandos ainda não recebiam salários. Porém, em Bandeiras nas Torres, Igor Tchernogorski que entrou na Comuna por volta de 1932, é descrito recebendo salários: “Por muito mal que se saísse com os pés de cadeira, Igor, no fim do seu dia de quatro horas, entregava trinta a Chtevel, o que lhe dava um salário diário de noventa copecks” (MAKARENKO, 1977b, p. 167). O pedagogo argumenta no texto de 1938, que “[...] me vi obrigado a introduzir o salário e a viver, durante os últimos anos [na comuna] sob seu ambiente” (MAKARENKO, 1986, p. 120), porém,

reconhece que “A introdução dos salários dos comunardos aumentou a responsabilidade e a produtividade pelo trabalho” (MAKARENKO, 1984, n. p.)^{lxxxiii}.

O fato de existir salário, exatamente com essa nomenclatura, e não como auxílio aos comunardos, como existia em Gorki, revela já uma alteração na lógica do funcionamento da instituição. Uma perspectiva industrializante, mais próxima da ideia de mercado, vai ficando mais evidente com a ideia de construção da fábrica.

A fábrica de furadeiras ficou pronta ainda em 1931. Não era apenas a montagem de um produto, mas também a produção de várias de suas peças, exigindo também o domínio de novos equipamentos. Essa mudança da produção artesanal para industrial, desperta a admiração de Makarenko e dos educandos, que, exemplificando a esperança na tecnologia, como vimos na discussão acima sobre o stakhanovismo na educação:

O que sai das mãos dos membros dos comuneiros não são mais calções ou camas de ferro, mas máquinas esbeltas e complicadas, que têm centenas de peças, e nas quais “o cálculo integral respira”. E o cheiro do cálculo do integral também sacode e excita a sociedade dos comuneiros, assim como recentemente ainda nos emocionavam as beterrabas, as vacas Simmenthal [...] (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 255)^{lxxxiv}.

A estrutura de instrução escolar na comuna também se alterou, mais ou menos na mesma época da decisão de construção da fábrica. Em setembro de 1930, foi inaugurada uma rabfak. Assim, a preparação para o Ensino Superior passou a ocorrer na própria comuna (FRIKE, 1979). Dzerjinski que já tinha uma escola de sete anos, também passou a contar em 1935 com uma escola técnica em eletromecânica e ótico mecânica.

Essa mudança para a escola técnica, foi introduzida pela decisão de que a comuna fabricaria máquinas fotográficas portáteis, imitação das mundialmente reconhecidas Leicas. Num momento em que a propaganda ocupava um papel importante na URSS, uma câmera fotográfica que pudesse acompanhar as ações do novo Estado em todos os espaços, era muito conveniente. De acordo com Frike (1979), a Rússia pré-revolucionária não tinha uma indústria doméstica de câmaras e tudo precisava ser importado: câmeras, papéis, filmes e outros acessórios. Então, “A primeira câmera de 35 mm da União Soviética foi a FED2 produzida pela Comuna do Trabalho F. E. Dzerzhinsky” (FRIKE, 1979, p. 135)^{lxxxv}.

A ideia surge em junho de 1932: “– Vamos fazer Leikas! Isso foi dito por um tchekista, revolucionário e operário, e não um engenheiro, não um técnico em ótica, e não um construtor de máquinas fotográficas” (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 257)^{lxxxvi}. A primeira câmera foi produzida em outubro do mesmo ano, apenas 4 meses depois.

As máquinas, que desde o início da construção de furadeiras elétricas, exigiam equipamentos e controle técnico avançado, passam a ter uma base científica ainda mais rigorosa: “[...] nada como a Leika tinha sido construído na antiga Rússia. Era preciso dominar novas técnicas e construir novos equipamentos” (FRIKE, 1979, p. 143)^{lxxxvii}. O desafio, lançou os comunardos “[...] ao mundo do micromilímetro, no finíssimo emaranhado dos tornos muito precisos, no âmbito do mais delicado desvio técnico permitido, das irregularidades esféricas e curvas ópticas [...]” (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 257)^{lxxxviii}.

A divisão do trabalho que já havia sido implantada, amplia-se. O pedagogo, afirma que o conhecimento técnico envolvido na produção das câmeras fotográficas, não teria sido alcançado pelos comunardos, se não fosse a divisão do trabalho “[...] Esse caminho, cujo percurso pode exigir dez anos de um homem adulto, para um menino na produção não exige mais do que um ou dois anos” (MAKARENKO, 1977, p. 255)^{lxxxix}. O processo envolvia as seções de: desenho, planejamento e controle, oficina de montagem (de maior qualificação) e seção de comércio.

O pedagogo ucraniano implantou a coeducação com meninos e meninas, ainda em Gorki. Porém, no trabalho manteve uma divisão sexual das funções, durante a maior parte da sua atuação. Em Dzerjinski, nas oficinas artesanais as meninas atuavam preferencialmente na tecelagem, e os meninos na marcenaria e na metalurgia. Na passagem para os processos industriais, afirmava Makarenko: “Em relação às meninas devo fazer uma reserva; alcançam também com padrões stakhanovistas de produção, mas não na metalurgia e sim nos processos de montagem, onde se exige menos esforço físico” (MAKARENKO, 1977, p. 255)^{xc}. No último ano em Dzerjinski, o autor afirma que as meninas passaram a atuar também na fundição.

O acirramento do processo de industrialização da produção, iniciado pela produção de furadeiras e ampliado pela produção de máquinas fotográficas, tensionou as características da relação trabalho educação. O Pedagogo afirma no texto de 1938, Problemas da Educação Escolar Soviética:

O trabalho na fábrica metalúrgica teve tanto êxito que começamos a construir uma fábrica de máquinas fotográficas. Esta fábrica complexa foi construída com os nossos próprios equipamentos. A pouco e pouco, **a educação laboral foi-se convertendo em educação profissional** (MAKARENKO, 1986, p. 124, sem negrito no original).

Diferente do período de Gorki em que era contrário à profissionalização antes dos 17 anos, Makarenko passa a defender a qualificação para crianças. Em 1938, analisando o formato do trabalho na produção de Dzerjinski como o ideal, pois existe o ensino e a produção, conclui que: “[...] o trabalho chamado de instrução profissional³¹ deve partir da noção de valores que o trabalho é capaz de criar” (MAKARENKO, 1986, p. 120). Essa ideia é corroborada no texto, “Da minha experiência de trabalho”, de março de 1939. Nele, o pedagogo afirma que no início defendia os “processos laborais” para desenvolver o instinto de trabalhador, depois, com a experiência “[...] compreendi que deveria ser ensinado à criança qualquer trabalho produtivo, a obter uma certa qualificação profissional” (MAKARENKO, 1975, p. 315)^{xci}, acrescenta a justificativa de que, esse formato onde ensino e produção estão presentes, “[...] “determinam solidamente a personalidade do indivíduo, pois apagam a divisão que existe entre o trabalho físico e o mental, formando coletivamente, sujeitos altamente qualificados” (MAKARENKO, 1975, p. 316)^{xcii}.

Após a mudança dos processos artesanais para os industriais, os comuneiros saíam de Dzerjinski com instrução média completa e qualificação profissional. Orgulhava-se ao afirmar em 1932: “Nossa educação brinda ao país um trabalhador qualificado e culto, capaz de liderar em qualquer ramo de nosso trabalho e de subordinar-se ao camarada” (MAKARENKO, 1977, p. 72). São características procuradas pelos bolcheviques desde a NEP, como vimos nas preocupações educacionais de Lênin. Para além disso, o pedagogo ucraniano destaca as características técnicas que a formação em Dzerjinski propiciava, com destaque para a racionalização dos processos de produção:

As questões do plano de financiamento industrial, do processo tecnológico, do fornecimento, o processamento de peças únicas, execução de padrões, racionalizações, controle de normas de trabalho e de pagamento, os moldes e a preparação de pessoal, tudo

³¹ Encontramos aqui uma divergência entre traduções. O mesmo texto e outra coletânea da mesma editora, mas de 1977 e em espanhol, nesta frase traz a seguinte redação: “[...] incluso el trabajo que consideramos educativo debe relacionarse también con los valores que dicho trabajo puede crear” (MAKARENKO, 1977a, p. 249).

isso acontece diariamente diante dos comuneiros, e não como meros espectadores, mas como administradores que podem deixar qualquer dúvida; caso contrário, no dia seguinte a falha é sentida (MAKARENKO, 1977a, p. 66)^{xciii}.

A estrutura humana de Dzerjinski também se alterou consideravelmente: o número de educandos, de 120 em 1927, passou para 340 no final de 1932; com média de idades entre 15 e 20 anos. Além disso, contava com “[...] um adulto para cerca de quatro educandos [...] incluindo engenheiros, técnicos, mecânicos, instrutores, gerentes, pessoal de escritório e trabalhadores contratados que faziam algumas das operações difíceis e reparos de máquinas” (FRIKE, 1979, p. 141-142)^{xciv}. Os novos alunos recebidos eram diferentes dos *besprizorniki* do início da comuna. Makarenko afirma que em relação ao público atendido, a diferença de Dzerjinski aumentou com o tempo, e nos últimos 4 anos eram crianças de famílias que o único problema era pedagógico (MAKARENKO, 1975).

Como vimos acima, Dzerjinski não contava com educadores profissionais desde 1930, exceto os professores que atuavam na instrução da escola da comuna. Seguindo a desconfiança desenvolvida pelos pedagogos do “Olimpo”, em Dzerjinski os educadores eram profissionais e instrutores que trabalhavam na produção, tchekistas, membros do partido e do Komsomol. Utilizando-se do coletivo como agente educativo, Makarenko afirmava que a comuna oferecia uma educação sem

[...] pregação ou sermões moralizantes por ninguém, mas exclusivamente pela vida, trabalho e empenho da própria coletividade. Esses últimos emanam da vida e das preocupações da nossa coletividade, isto é, da nossa revolução, nossos quinquênios, nossa luta pela independência econômica, nosso desejo cognitivo, nossa faculdade operária, nossa existência comunitária organizada, limpa e arrumada, e nossa disciplina [...]. Nós olhamos para o futuro com coragem. O nosso futuro, a nossa contribuição para os futuros quadros, oferecida pela comuna de Dzerjinski, é um comuneiro profissional, culto e erudito e direito; “proprietário” consciente do País Soviético, Komsomol e Bolchevique, organizador e chefe que sabe subordinar e ordenar, lutar e construir, viver e amar a vida (MAKARENKO, 1977, p. 73).

Outro elemento que chama a atenção nas mudanças do processo de trabalho em Dzerjinski, são os números alcançados pela produção. Revelam que o objetivo era mais do que a autossuficiência da comuna. Frike (1979) aponta que para o ano de 1933, a meta foi de 11500 furadeiras construídas. No Epílogo do Poema Pedagógico, escrito em 1935, afirma o autor que há tempos a produção de

furadeiras atingiu o patamar de 50 furadeiras por dia e que a produção de máquinas fotográficas chegou a 10 mil unidades (MAKARENKO, 1979). No final do mesmo ano, a produção de FED atingiu 12 mil unidades e em 1936, foi celebrado a meta de 25 mil FEDs (FRIKE, 1979).

Esse crescimento produtivo, ajudou a tensionar a relação entre o aspecto educativo e as atividades econômicas da comuna. Edwards (1991) traz uma correspondência de Makarenko com um dos membros do conselho diretor da comuna, escrita em 1932:

Você pode me dizer quem realmente precisava daquelas mil furadeiras elétricas que exigiam a introdução de um dia de trabalho de doze horas, destruiu a organização das comunas, interrompeu todas as atividades de leitura e outras atividades culturais, transformou a noite em dia e levou algumas diretamente à tuberculose; verdadeira educação somente através da escola de 10 anos (MAKARENKO, 1932³² *apud* EDWARDS, 1991, p. 228)^{xcv}.

Como vimos antes, os conflitos que existiam com o Narcompros em Gorki foram eliminados com a sua ida para Dzerjinski. Porém, outros surgiram com o conselho diretor da comuna. O destaque é para a forma como o autor tenta organizar a relação entre trabalho e educação. Em 1938 em “Problemas da Educação Escolar Soviética”, ao defender a divisão do tempo entre a produção e o estudo em 4 horas cada, e a introdução do salário entre os comunardos, ressaltava que:

Não posso afirmar com segurança que tenha percorrido um caminho correto no que se refere à organização do trabalho, ao seu desenvolvimento, pois encontrava-me dependente de muitas opiniões e pontos de vista de pessoas que, temporariamente, tinham a ver com o meu trabalho, modificando-o e introduzindo-lhe as suas opiniões e formas de trabalho. [...] Na comuna Dzerjinski tive que me adaptar e até combater certas correntes. [...] Estava rodeado de adversários influentes que não manifestavam nenhum interesse pelas minhas aspirações pedagógicas (MAKARENKO, 1986, p. 118-119).

Em 1935, de acordo com Frike (1979), Dzerjinski estava perto de seu auge, atendendo 600 educandos e sua capacidade produtiva estava em alta. Esse crescimento acirrou os conflitos entre os aspectos econômicos e educacionais, que estavam tensos desde 1932. A comuna, que já não atendia mais prioritariamente aos *besprizorniki*, estava superando também a sua função original de reabilitação.

³² MAKARENKO, A. Leiter der Dzer'zinskij Kommune. Compilação de Marburg, s/d, p. 502-503.

Edwards (1991) aponta que entra em disputa a conversão de Dzerjinski num centro industrial, atendendo interesses econômicos e empregando trabalhadores externos, em detrimento à sua característica educacional. O pedagogo tentara em 1934, além de garantir a característica educacional da comuna, a efetivação da autogestão, onde o coletivo é quem decidiria o futuro da instituição, como acontecia em Gorki. O afastamento de Makarenko da direção da Comuna em julho de 1935 deixa claro qual concepção sairia vitoriosa.

O predomínio do aspecto produtivo sobre o educacional consolidara-se. Apesar disso Frike (1979) afirma que, após a saída de Makarenko a comuna manteve sua função educativa por mais dois anos. Nesse período atingiu 750 membros e 400 trabalhadores contratados. Em 1937, a escola e a produção foram definitivamente separadas. A administração da fábrica juntou-se às outras da NKVD. Em março deste mesmo ano, um decreto do Narcompros colocou fim às escolas-comuna e às oficinas escolares da URSS.

Ainda segundo o mesmo autor, embora Dzerjinski não estava sob a jurisdição do Narcompros, o decreto expressa as mudanças em relação ao trabalho e à educação que estavam em curso. Dzerjinski se torna, então, uma Kombinat da NKVD que se tornou responsável por 1,2% da produção soviética em 1941, incluindo a FED. Uma kombinat é uma parte de um complexo industrial que combina vários entrepostos com funções diferentes em um sistema de produção, porém com autonomia. Embora com mudanças no seu tamanho e capacidade, revela o nível de desenvolvimento que a comuna atingiu (FRIKE, 1979).

Enfim, o desenvolvimento de Dzerjinski demonstra muitas estratégias e contradições que o socialismo real enfrentava na década de 1930. A forma como a comuna enfrentou os desafios e alcançou as vitórias, serviram de ilustração para o que enfrentava o país. Makarenko e sua pedagogia estavam no centro desse processo. Apesar das dificuldades, o pedagogo conseguiu dar prosseguimento aos elementos de sua pedagogia. O destacamento criado em Gorki, por exemplo, continuou funcionando como um agente educativo importante, ajudando na organização da produção, na competição para o aumento da produtividade e no disciplinamento de seus membros. Porém, o conselho de comandantes como órgão da autogestão, não detinha as decisões mais importantes (econômicas) em suas mãos.

Os impactos da pressão por industrialização foram sentidos fortemente em Dzerjinski. Os conflitos com a diretoria da Tcheka, exemplificam também, a forma como as políticas econômicas e educacionais (de industrialização rápida e formação de profissionais) foram sentidas por Makarenko. A transformação relativamente rápida, de uma Escola Comuna com oficinas artesanais para uma grande indústria, contribuiu para que Makarenko mudasse a forma como enxergava a relação entre trabalho e educação, principalmente a sua defesa da profissionalização de seus educandos ainda na fase da escola secundária, além de ampliar a sua defesa à educação escolar, como vimos em outra seção. Evidente que também ajudou nessa mudança, o fato de que seus educandos tinham a sua disposição uma estrutura escolar mais ampla do que existia em Gorki, mas a própria ampliação para escola técnica, foi produto da mudança industrial seguida por Dzerjinski, quando a transição da instituição educacional para fabril acirrava-se.

Destaca-se também que, o controle da produção não estava nas mãos dos educandos como acontecia em Gorki. As tensões entre Makarenko e o Conselho Diretivo da Tcheka, apontados na seção anterior, exemplificam isso. Embora parte da riqueza produzida era investida na Comuna, não parece existir entre os educandos o sentimento de apropriação da produção como descrito na Colônia Gorki, a necessidade de introdução do salário também é reveladora desse aspecto.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda é atual a afirmação de que as análises sobre o fenômeno soviético continuam provisórias (HOBSBAWM, 1997). Faltam-nos fontes de pesquisa bibliográficas tanto “desromantizadas” quanto, “desdemonizadas”. Contribui para essa questão, evidentemente, que o socialismo soviético é um acontecimento presente nas disputas políticas contemporâneas. No momento em que escrevíamos esta tese, crescia pelo mundo, governos ou movimentos sociais de extrema direita¹ que em sua maioria, justificam as crises políticas como resultado do “esquerdismo”, um termo vulgarizado pelo senso comum como um rótulo negativo, sinônimo de socialista ou comunista. Os erros e os problemas do socialismo real, podem ser usados como argumento nessa disputa. Do outro lado, leituras a-históricas do socialismo, feitas pela própria esquerda, impedem a construção de uma proposta de sociedade, onde o pleno desenvolvimento humano dos sujeitos seja a pauta principal. Entendemos que somente uma leitura crítica do fenômeno soviético nos permite pensar formas de avançar para uma nova sociedade.

O que nos é possível afirmar sobre esse período estudado é que, para além dos diferentes problemas apresentados, a Rússia implantou um processo revolucionário com vista a construção do comunismo. Entretanto esse processo não se completou, seja pelas lutas internas e externas enfrentadas pela sociedade da época, ou pelo “ponto de partida”: as condições objetivas herdadas do Império Tzarista, uma sociedade semifeudal. O desenvolvimento da indústria e a formação de profissionais técnicos, não foi apenas uma opção, mas uma necessidade. As críticas à estratégia adotada pelos bolcheviques, a NEP e os Planos Quinquenais, precisa levar isso em consideração.

¹ Apesar das diferenças em cada país, têm em comum: nacionalismo, autoritarismo, conservadorismo, populismo, xenofobia, a crítica a diversidade, entre outras características. Apenas a título de exemplo, citamos algumas notícias: BONIS, Gabriel. O extremismo de direita que cresce no mundo e assusta a Alemanha. **BBC News**. 5 jul. 2020. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-53197469>> Acesso em 20 jan. 2021; ESTEFANÍA, Joaquín. Mas quem é essa nova direita que ganha espaço pelo mundo? **El País**. 23 mar. 2019. Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/22/opinion/1553264899_947348.html> Acesso em 20 jan. 2021; GIROUX, Henry A. Crescimento do populismo de direita. **Le Monde Diplomatique**. 31 jan. 2020. Disponível em <<https://diplomatique.org.br/crescimento-do-populismo-de-direita/>> Acesso em 20 jan. 2021.

A NEP inaugura, como vimos, elementos de um capitalismo de Estado, marcado pelo rígido comando da economia pelo Estado, onde o objetivo fundamental era a recuperação do aparato produtivo, destruído nos confrontos, e a construção de forças produtivas modernas. Era preciso desenvolver o proletariado, tanto do ponto de vista numérico (transformando camponeses em operários), quanto do ponto de vista dos valores defendidos pela revolução. Nesse sentido a NEP também adotou estratégias formativas em três perspectivas: difusão da lógica de funcionamento do trabalho industrial (tempo, produtividade, controle); formação do “novo homem socialista”, com foco na cooperação e no coletivismo; e aumento do atendimento escolar da população. Durante a NEP, o Estado utilizou diferentes estratégias de propaganda a fim de difundir os valores necessários ao novo momento, aliando meios impressos e radiofônicos. O período foi marcado por um grande crescimento no atendimento escolar da população. A preocupação cultural caminhava junto com a necessidade técnica. As demandas por profissionalização durante a NEP incluía a lógica de que o atraso econômico também seria combatido pela cultura, com a difusão da lógica do trabalho moderno e com os cuidados com a saúde e higiene.

Contradições internas e externas levaram ao fortalecimento da tese de socialismo num só país de Stálin. Os Planos Quinquenais implementados, deram continuidade na questão do desenvolvimento econômico industrial da NEP, porém, com outra configuração. A centralização do Estado na economia aumentou, pressionando para o desenvolvimento da indústria de base, principalmente carvão e ferro. Quanto à questão da formação cultural, ganha força movimentos a favor do desenvolvimento de uma cultura proletária em detrimento da burguesa. A necessidade de colaborar com técnicos burgueses, permitida durante a NEP, passa a ser questionada. A literatura passa a ser controlada pelo Estado, dentro do Realismo Socialista. No âmbito educacional, reformas importantes são realizadas no sentido de aumentar a formação técnico-profissional. Em um período em que a economia mundial estava em recessão, a URSS crescia e ampliava serviços sociais importantes, como a educação. Por isso, não podemos afirmar que a revolução fracassou na URSS. Apesar de não conseguir superar determinações do mercado capitalista, a Revolução de Outubro trouxe transformações importantes para a

sociedade da época. O modelo utilizado encontrou resistências internas, e Trotsky ficou como o exemplo mais célebre, inclusive pelas consequências dessa crítica.

No âmbito do debate educacional, a década de 1920 foi permeada por uma diversidade de concepções e experiências educacionais progressistas, que até hoje são objeto de estudo e análise. Diferentes entendimentos sobre a relação entre trabalho e educação foram alvo de embates e disputas entre teóricos e políticos soviéticos. Hoje, continuam alimentando divergências, mesmo no interior da educação marxista. Se essa diversidade torna difícil falarmos de **uma** Pedagogia Soviética, fica ainda mais complicado falarmos de **uma** Pedagogia Socialista. O que temos são estratégias, conjunto de valores, pressupostos que seguem diferentes encaminhamentos. A forma como o trabalho é incorporado pela escola revela essa divergência: Inserção no trabalho produtivo? Desenvolvimento de trabalho como autosserviço? Somente estudo dos conhecimentos necessários ao mundo do trabalho? Profissionalizar ou não a escola secundária?

Essa diversidade não é exatamente um problema. Nos mostra que a resposta ainda precisa ser construída. Os encaminhamentos adotados na Rússia não poderiam seguir à risca as elaborações teóricas, a realidade é dinâmica. Acrescenta-se que as condições objetivas e subjetivas da Rússia eram muito diferentes das imaginadas por marxistas². A verdade, como disse Marx (2007), é a prática social dos homens. A solução para os nossos problemas precisa ser construída e validada pela prática. Nesse sentido cabe a pergunta: Qual a concepção de educação que contribui para a emancipação dos trabalhadores?

A questão da profissionalização em nível secundário na URSS não pode ser comparada com o que acontece em nossa sociedade. Além do contexto, a diferença fundamental é que não expressa o dualismo de classes que existe em nossa sociedade, onde a educação profissional em nível médio apresenta-se mais como falta de opção do que escolha da juventude menos favorecida economicamente. Os sujeitos com melhores condições econômicas, continuam focando no ensino superior.

² Lênin entendia que Moscou seria o ponto de partida, mas não o centro de uma revolução Mundial. Esta imaginava-se ser liderada pela Alemanha, que desde 1905 passava por grandes agitações sociais e políticas e detinha condições objetivas – aparato industrial – e subjetivas – organização do movimento operário. O fracasso da revolução na Alemanha, contribuiu para a URSS isolar-se na construção do socialismo num só país (FREITAS, 2009b).

Os autores soviéticos, inspirados em Marx, exemplificam como a emancipação humana não é somente uma questão escolar, mas envolve o embate em outros espaços. Mostram também que, embora não foi possível chegar a uma sociedade onde os sujeitos fossem plenamente desenvolvidos, no comunismo, foi possível encaminhar uma educação integral, onde desenvolvia-se o aspecto intelectual (das artes, da literatura, da música); os conhecimentos e as práticas necessárias ao trabalho; e o desenvolvimento do corpo, tal como previra Marx no texto de 1868, Instruções aos Delegados...

A URSS materializou a tese: se uma educação ideal, necessita de uma sociedade ideal, sempre se deve partir das condições atuais (MARX, 1983). Entendemos que é necessário separar educação emancipadora de educação integral: A União Soviética evidenciou que é impossível uma educação emancipatória enquanto as formas de trabalho não forem emancipadas, mas é possível uma educação que tenha como horizonte uma formação integral apontada por Marx, desenvolvendo diferentes potencialidades humanas: o acesso à cultura elaborada, os conhecimentos científicos, técnicos e práticos do trabalho e o desenvolvimento do corpo. Uma educação que propicie o entendimento dos fundamentos, das relações e da lógica de funcionamento do trabalho (FREITAS, 2009b). O limite ficou no aspecto do controle e da intervenção no processo produtivo por conta do trabalhador.

A contribuição de Makarenko é justamente nesse meio. O cenário social e político do pedagogo ucraniano era outro, sua pedagogia não pode ser transportada para a educação atual, principalmente não para a forma de escola que temos atualmente. Porém, o autor mostra que educação precisa ser uma forma de reorganizar a vida. Pensar uma vida diferente exige viver de forma diferente. Vimos como a escola foi assumindo um papel cada vez mais importante, à medida que a pedagogia de Makarenko consolidava-se. Entretanto, a instrução escolar não era o elemento central em sua pedagogia, mas um dos elementos de uma organização mais ampla. Sua experiência também demonstrou que, a coletividade não é um valor a ser ensinado por sermões ou palestras, mas algo que se constrói enquanto se vive e sobrevive. Formou sim, sujeitos comprometidos com o ideal do partido, mas foi muito além de uma educação panfletária, de “militantes”, deu subsídios para

a formação de profissionais comprometidos com a construção coletiva, com certo grau de cultura e conhecimentos técnicos. Materializou uma forma de articular desenvolvimento tecnológico e formação do trabalhador, numa perspectiva de Educação Integral. Em relação às formas de enfrentamento das demandas por profissionalização postas pela industrialização soviética, e a forma como influenciou a relação entre trabalho e educação, é importante destacarmos que há, de fato, nuances entre a Colônia Gorki e a Comuna Dzerjinski.

Na Colônia Gorki foi possível perceber que conceitos como *perspectiva*, *destacamentos* e *coletividade*, estão articulados à dimensão pedagógica da economia. O desenvolvimento econômico da colônia através da atividade agrícola/pecuária foi o fator que ampliou as possibilidades de desenvolvimento de uma educação coletiva. Apesar disso, o trabalho desenvolvido nessa atividade, embora com entusiasmo, não era o foco de realização profissional dos educandos. Estes enxergavam nas oficinas da colônia (ferraria, sapataria, marcenaria, carroceria e cestaria) uma alternativa de qualificação que os tirasse da vida de camponês, vista como negativa e atrasada, uma visão influenciada pelas propagandas que ressaltavam o trabalho na indústria. O que se tornou um problema, pois o trabalho das oficinas desenvolvia um certo sentimento burguês nos educandos. Neste momento Makarenko desenvolve uma perspectiva contrária à qualificação de seus educandos. Com o crescimento da importância da escola a partir de 1923, desconsiderada pelos educandos nos primeiros anos, aumenta também a possibilidade de uma profissionalização em nível superior por meio da preparação nas *rabfaks*.

A pedagogia de Makarenko inova ao relacionar a apropriação da produção como elemento propulsor do desenvolvimento de seus educandos. Nessa lógica, o conceito de perspectiva tensiona positivamente o coletivo para o desenvolvimento econômico, que por sua vez, contribui para a incorporação dos valores defendidos por esse coletivo. Aproximou-se, dessa forma, de uma educação emancipada, onde os sujeitos tinham o controle do processo de produção. Esse trabalho aproximou-se das demandas por profissionalização postas pela NEP, pois buscava desenvolver nos colonistas os valores necessários para a modernização da economia do país, tanto do ponto de vista técnico (trabalho mais eficiente, com técnicas modernas,

gerador de riqueza material), quanto do ponto de vista cultural, dos valores difundidos (coletivismo, organização, responsabilidade política).

Nossa hipótese inicial de trabalho, de que a Colônia Gorki apresentou mais elementos de educação integral do que Dzerjinski, não se confirmou. A ideia de educação que desenvolva todas as potencialidades do sujeito, apresenta continuidade em Dzerjinski, são os mesmos princípios mais desenvolvidos. A mudança é na forma de trabalho e na relação com a profissionalização. Talvez essa hipótese preconcebida por nós, estaria “contaminada” de um ideal de vida no campo, que não se mostrou presente entre os gorkianos. Pelo contrário, o trabalho e o estudo eram uma forma de fuga da vida de camponês.

Não era o tipo de atividade (agrícola ou industrial) que foi determinante para a mudança na relação entre trabalho e educação; a diferença também não estava na distinção entre autosserviço e trabalho produtivo (como polemizaram Pistrak e Shulgin). A questão fundamental é como esse trabalho foi apropriado, controlado pelos educandos. A dimensão educativa do trabalho foi o seu papel econômico, a sua inserção como atividade produtora de riqueza que era apropriada coletivamente. O trabalho coletivo, articulado a apropriação da produção, produziu nos educandos os valores, morais, técnicos e políticos importantes para o socialismo. É uma compreensão diferente de Pistrak (2015), que via o trabalho como o princípio para a formação intelectual, para o estudo dos processos e relações envolvidos no mundo do trabalho. Porém, dentro da Colônia Gorki o trabalho era emancipado, mas na sociedade não. O limite da experiência de Makarenko é o limite da sociedade soviética: a revolução não se completou.

Para além dos dilemas enfrentados, Dzerjinski pode ser considerada uma extensão, uma continuidade da pedagogia que começou em Gorki. Como vimos anteriormente, vários conceitos são elaborados na Colônia e aprimorados na Comuna. Até porque, boa parte de suas publicações foram do período em que o pedagogo já acumulava experiências nas duas instituições, suas reflexões teóricas, portanto, levaram em conta ambas as experiências. O fato de ser aprimorado na Comuna, não significa que foi somente por incorporação ao que foi desenvolvido; pode ser também por negação a alguns elementos apresentados.

As diferenças entre as instituições e as mudanças de contexto são perceptíveis, interferindo na relação entre trabalho e educação. Em Dzerjinski a apropriação da produção não ocorreu como em Gorki. Ao analisar o desenvolvimento da estrutura produtiva da Comuna, percebemos que a autogestão dos destacamentos desenvolvida em Gorki, não tinha os mesmos poderes em Dzerjinski. Nesta, as decisões mais importantes no âmbito econômico, eram do Conselho Diretivo da Comuna, constituído por membros da Tcheka. O desenvolvimento industrial da comuna foi transformando aos poucos, os educandos em operários de uma fábrica. A perspectiva se altera: educandos não são mais os “donos” da produção, ela pertence à Tcheka e ao Estado. Por isso surge a necessidade do salário como elemento de incentivo, desconstruindo, de certa forma, o conceito de perspectiva, pois foca no incentivo individual. A própria palavra comunardos assume um sentido ampliado, uma vez que abarca a partir de 1932, uma grande variedade de funcionários da instituição. A lógica da autogestão, assume outro significado, fica mais focada na disciplina dos educandos e não envolve mais as decisões referentes ao trabalho produtivo.

Essas mudanças reintroduzem elementos do trabalho alienado, onde o sujeito não se reconhece no processo ou não se identifica com ele. Em Gorki os educandos tinham uma “distância menor” entre o trabalho desempenhado e os resultados desse trabalho. Viam no crescimento econômico coletivo da colônia, o avanço de suas perspectivas. Já em Dzerjinski, as decisões econômicas não competiam aos educandos, mas ao conselho diretivo da Tcheka, que por sua vez, olha para a necessidade de ferramentas para a indústria num primeiro momento, com a construção das furadeiras, e depois para a necessidade de propaganda do Estado, com as máquinas fotográficas. O crescimento rápido no número de comunardos, a contratação de vários técnicos e funcionários tensionam para a transformação da comuna em uma fábrica, em detrimento do caráter de uma instituição educativa. O afastamento de Makarenko da Comuna revela a não concordância com esses elementos.

Esse processo de transformação da comuna em fábrica, trouxe para Makarenko o contato com complexas atividades de trabalho. O resultado foi a ampliação divisão técnica do trabalho e a necessidade de profissionalização dos

comunardos na própria comuna, a partir de 1935. Somadas à estrutura escolar que Dzerjinski tinha a disposição e às demandas por profissionalização colocadas pelos Planos Quinquenais, Makarenko passou a defender a profissionalização dos educandos antes dos 17 anos. A experiência da Comuna também aprimorou outro elemento técnico de organização do trabalho capitalista: a competição como estratégia para aumentar a produção.

A dificuldade de escrever a história da Revolução Russa, expressa-se também nas análises sobre Makarenko: as paixões impedem uma análise das contradições. Contribui para isso a perspectiva literária na produção do autor e o seu envolvimento no Realismo Socialista. As explanações sobre o funcionamento interno de uma coletividade foram permeados por uma felicidade poética, inspirada na luta de construção do socialismo. O contexto de miséria e destruição pós-revolução, as dificuldades, o trabalho com órfãos, a tarefa de construir uma nova sociedade, são elementos que por si só compõem um certo romantismo. Nesse cenário, a luta pela sobrevivência é um ato heroico e os sujeitos tendem a ser mitificados.

De fato, há evidências de que a educação de Makarenko foi a que mais se adequou ao “socialismo real”, às demandas postas pela sociedade da época, de profissionalização e de formação de sujeitos comprometidos com os ideais socialistas. Isso é muito diferente de afirmar que foi uma “educação stalinista”, de controle dos indivíduos submissos ao partido. A sua pedagogia se desenvolve antes da consolidação do stalinismo. Quando o autor tem contato com a Tcheka, reafirma muitos de seus pressupostos que já estavam sendo encaminhados, como a disciplina, a organização, a dedicação, entre outros.

Há, no entanto, elementos na pedagogia de Makarenko que foram aproveitados pelo stalinismo, como legitimação das mudanças implementadas na política educacional da década de 1930, como por exemplo, a crítica à pedologia. As analogias dos desafios da comuna com as dificuldades de construção do socialismo, presentes em Bandeiras nas Torres (o inimigo interno, a necessidade de modernizar-se, as dificuldades com a produtividade do trabalho, o planejamento como estratégia produtiva, entre outros) também podem ter sido usadas pelo Estado como propaganda. Contribui para essa construção, o fato de que o próprio autor, quando

passou a dar palestras pela URSS, defendeu valores como o stakhanovismo e a competição socialista.

A mudança de posicionamento do autor em relação a profissionalização é determinada mais pelas diferenças na organização técnica do trabalho em Dzerjinski, do que pelos Planos Quinquenais. As conquistas materiais da comuna (produto também da capacidade demonstrada pelos comunardos), propiciaram a aquisição de materiais, construção de oficinas e contratação de profissionais que ofereciam condições para um ensino técnico avançado para as condições da época. Tanto a produção de furadeiras, quanto a de máquinas fotográficas, envolvia a criação de peças, planejamento, manejo de matérias-primas e equipamentos, que por sua vez, exigiam um alto nível de conhecimento técnico e científico. Uma conquista que realmente merece reconhecimento.

REFERÊNCIAS:

ALVES-MAZZOTTI, A. Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. (Cap. VIII: Revisão da Bibliografia).

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *Relevância e aplicabilidade da Pesquisa em Educação*. **Cadernos de pesquisa**. n. 113, p. 39-50, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a02n113.pdf> Acesso em 23 out. 2017.

ANDRADE, Homero Freitas de. O Realismo Socialista E Suas (In)Definições. **Literatura e Sociedade**, v. 15, n. 13, p. 152-165, 29 jun. 2010. Disponível em <<https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i13p152-165>> Acesso em 23 jun. 2019.

AUGUSTIN, A. C. . *Gestão das fábricas na URSS: é possível um taylorismo socialista?*. In: **Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente**, 2015, Niterói. Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente, 2015.

BAILES, Kendall. *Alexei Gastev and the Soviet Controversy over Taylorism*. **Soviet Studies**, v. 29, n. 3, pp. 373-394, 1977.

BAYER, Aleksey. 90 anos da NEP – um raro sucesso dos bolcheviques. **Gazeta Snob**, 11 de agosto, 2011. Disponível em <<http://www.snob.ru/selected/entry/39382>>.

BARTLETT, F. C. **A Propaganda Política**. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001. Ebook disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/proppol.html>> Acesso em 23 jun. 2019.

BELLIS, Paul. **Marxism and the URSS: The theory of proletarian dictatorship and marxist analysis of soviet society**. London: The MacMillan Press Ltd, 1979.

BLUME, Stuart. *Rabfaks and Soviet Education Policy*. In: BLUME, S. **The Social Direction of the Public Sciences**. Boston: Reidel Publishing Company, 1987.

BOSI, Alfredo. *Colônia, Culto e Cultura*. In: BOSI, A. **A dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, s/d.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOYLSTON, Scott. **Visual Propaganda in Soviet Russia**. s/d. Disponível em <https://www.academia.edu/6387163/A_Study_of_Soviet_Propaganda> Acesso em 24 jun. 2019.

BROWN, Kevin. Agitprop in Soviet Rússia. **Constructing the Past**. vol. 14, 2013. Disponível em <<http://digitalcommons.iwu.edu/constructing/vol14/iss1/4>> Acesso em 23 jun. 2019.

BRYAN, Anna. Introduction to Soviet Propaganda. In: Wright Museum of Art Beloit College. Soviet Poster Collection, s/d. Disponível em <https://www.beloit.edu/wright/assets/soviet_posters.pdf> Acesso em 24 jun. 2019.

BRYAN, N. A. P. **Educação, trabalho e tecnologia**. Tese de Doutorado. Unicamp: Campinas, 1992.

CAPRILES, René. **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Scipione, 1989 (Pensamento e ação no magistério).

COEURÉ, Sophie. Soviet Russia in a non-revolutionary Europe: borders, propaganda, and mythologies. In: Deutsches Historisches Museum; Schweizerisches Nationalmuseum. **Revolution Russia and the Consequences**. Sandstein Verlag, 2017. Disponível em <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02043532/document>> Acesso em 24 jun. 2019.

COGGIOLA, Osvaldo. **A Revolução Soviética: das origens até a dissolução da URSS, uma síntese**. São Paulo: 2017. Disponível em <https://www.academia.edu/35083834/A_REVOLU%C3%87%C3%83O_SOVI%C3%89TICA_Das_Origens_at%C3%A9_a_Dissolu%C3%A7%C3%A3o_da_URSS_uma_S%C3%ADntese> Acesso em 24 jul. 2020.

CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique. O stalinismo e suas subfamílias: confluências e divergências com o partido político de Tito. **Educere et Educare** – Revista de Educação UNIOESTE – vol. II, n. 3, jan./jun. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria científica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 2000.

DANILCHENKO, Mihail Gerasimovich. Pavel Petrovich Blonsky (1884-1941). **Prospects: the quarterly review of comparative education**. (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 1/2, 1993, p. 113-124. Disponível em <<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/blonskye.pdf>> Acesso em 09 out. 2020.

EDWARDS, Rose. **A.S. Makarenko's General Educational Ideas and Their Applicability to a Non-Totalitarian Society**. Faculty of the Graduate School of Loyola University of Chicago, Doctorate degree of Philosophy. April, 1991. Disponível em <https://ecommons.luc.edu/luc_diss/2755> Acesso em 25 fev. 2020.

ELLUL, Jacques. **Propaganda**. New York: Vintage Books, 1973.

ENGELS, F. **A origem da família da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ENQUITA, M. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In: ENQUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de Política Educacional**. Curso de Extensão, Universidade Estadual de Maringá, novembro de 2009.

EWING, E. Thomas. Restoring Teachers to Their Rights: Soviet Education and the 1936 Denunciation of Pedology. **History of Education Quarterly**, Vol. 41, No. 4, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1748-5959.2001.tb00095.x> Acesso em 24 mar. 2020.

FAVORETO, Aparecida. Os clássicos da educação soviética. In: FAVORETO, A. **Marxismo e educação no Brasil (1922-1935): o discurso do PCB e de seus intelectuais**. Curitiba, 2008. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná

FERÉ, Nikolai. Mi maestro. In: KUDRYASHOVA, A. **Anton Makarenko: su vida y labor pedagógica**. Moscou: Progreso, 1975.

FITZPATRICK Sheila. **A Revolução Russa**. São Paulo: Todavia, 2017.

FITZPATRICK Sheila. **Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934**. Londres: Cambridge University Press, 1979.

FITZPATRICK Sheila. *The problems of class identity in NEP society*. In: FITZPATRICK, S.; RABINOWITCH, A.; STITES, R. **Russia in the era of NEP: explorations in Soviet society and culture**. Indiana University Press, 1991.

FITZPATRICK, S. **Lunacharski y la Organización Soviética de la Educación y de las Artes (1917-1921)**. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1977.

FREITAS, Luiz Carlos. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. *Prefácio*. In: KRUPSKAYA, N. K. **A Construção da Pedagogia Socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos. *Prefácio*. In: SHULGIN, Viktor N. **Rumo ao Politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREITAS, Cezar R. **O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE: Cascavel, 2009b.

FREITAS, Cezar Ricardo de; GALTER, Maria Inalva. Reflexões sobre a Educação em Tempo Integral no decorrer do século XX. **Revista Educere et Educare**. Vol. 2 nº 3 jan./jun. 2007. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/660/552> Acesso em 18 nov. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional**. In: FAZENDA, I. Metodologia da Pesquisa Educacional. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIKE, Oscar. The Dzerzhinsky Commune: birth of the soviet 35mm camera industry. **History of Photography**. Vol. 3, n. 2, april, 1979. Disponível em <https://www.fedka.com/Useful_info/Commune_by_Fricke/commune_AP8.pdf> Acesso em 23 jun. 2019.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2003.

DANILCHENKO, Mihail G. Pavel Petrovich Blonsky. **Prospects: the quarterly review of comparative education**. Paris, UNESCO – International Bureau of Education, vol. XXIII, n. 1/2, 1993. Disponível em <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/blonskye.pdf> Acesso em 28 nov. 2019.

GORKI, Máximo. Del Libro “Por la Union de los Soviets”. In: KUDRYASHOVA, A. **Anton Makarenko: su vida y labor pedagógica**. Moscou: Progreso, 1975.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel: As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. 8ª ed. Porto Alegre – RS: L & PM Editores S/A, 1987.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre a História**. Companhia de Bolso, 1997.

HAGEN, Mark von. Soldiers in the Proletarian Dictatorship: from defending the revolution to building socialism. In: FITZPATRICK, S.; RABINOWITCH, A.; STITES, R. **Russia in the era of NEP: explorations in Soviet society and culture**. Indiana University Press, 1991.

JOFFILY, Bernardo. **Pequena História de um século da Grande Revolução de Outubro**. São Paulo: Fundação Maurício Grabois, Anita Garibaldi, 2017.

JOHANSSON, Kurt. **Aleksej Gastev: Proletarian Bard of the Machine Age**. Doctorate degree of Philosophy University of Stockholm, 1983. Disponível em <https://monoskop.org/images/9/91/Johansson_Kurt_Aleksej_Gastev_Proletarian_Bard_of_the_Machine_Age.pdf> Acesso em 25 jun. 2020.

KAMINSKI, A. **La pedagogia soviética e l’opera di A. Makarenko**. Roma: Armando Editora, 1973.

KONDAROV, N. K. **La instruccion publica en la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1977.

KOROTOV, V. A. Makarenko, eminente pedagogo sovietico. In: MAKARENKO, A. **Problemas de la educación escolar soviética**. Moscou: Progreso, 1975b.

KRUPSKAYA, Nadezhda K. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUMARIN, V. La colectividad y la personalidad en la teoria pedagogica de A. Makarenko. In: MAKARENKO, A. **La colectividad y la educación de la personalidad**. Moscou: Progreso, 1977.

KUMARIN, V. Pedagogo, escritor, ciudadano. In: KUDRYASHOVA, A. **Anton Makarenko: su vida y labor pedagógica**. Moscou: Progreso, 1975.

LAZARINI, Ademir. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani**: apontamentos críticos. [tese doutorado em educação] Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

LÊNIN, V. I. As **Tarefas Imediatas do Poder Soviético**. Escrito em abril de 1918. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1918/04/26.htm> Acesso em 18 set. 2018.

LÊNIN, V. I. **Sobre a Educação**. Lisboa: Seara Nova, 1977, vol. I e II.

LÊNIN, V. I. **The New Economic Policy And The Tasks Of The Political Education Departments**. Report To The Second All-Russia Congress Of Political Education Departments October 17, 1921. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/lenin/works/1921/oct/17.htm> Acesso em 23 mai. 2018.

LÊNIN, V. I. **The Trade Unions, The Present Situation**. Speech Delivered At A Joint Meeting Of Communist Delegates [...] December 30, 1920. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/lenin/works/1920/dec/30.htm> Acesso em 20 jun. 2019.

LEONTIEV, Alexis. O Homem e a Cultura. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LILGE, Frederic. **Anton Semyonovitch' Makarenko: An Analyzis Of His Educational Ideas In The Context Of Society Society**. Los angeles: University of California Press, 1958.

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

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

MACHADO, Érico R. **A Constituição da Pedagogia Social na Realidade Educacional Brasileira**. Florianópolis: UFSC, 2010 (dissertação de mestrado)

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Unificação escolar e hegemonia**. Tese de Doutorado. PUC/SP: Brasil, 1984.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A Politecnia nos debates pedagógicos soviéticos das décadas de 20 e 30. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. Vol 1, n. 18, fev. 2020. Disponível em

<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9575>> Acesso em 04 nov. 2020.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1993.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MAKARENKO, A. **Relatório sobre o estado da colônia de Poltava M. Gorki em 1923**. Disponível em <https://ruslit.traumlibrary.net/book/makarenko-ss08-01/makarenko-ss08-01.html#work001013> Acesso em 10 jun. 2019.

MAKARENKO, A. **Honra**. 1937. Disponível em: <https://www.libfox.ru/220419-2-anton-makarenko-chest.html#book> Acesso em 05 fev. 2019.

MAKARENKO, A. S. Acerca de mi experiência. In: KUDRYASHOVA, A. **Anton Makarenko: su vida y labor pedagógica**. Moscou: Progreso, 1975.

MAKARENKO, A. **Problemas de la educación escolar soviética**. Moscou: Progreso, 1975b.

MAKARENKO, A. S. **Banderas en las Torres**. Moscou: Progreso, 1976.

MAKARENKO, A. **La colectividad y la educación de la personalidad**. Moscou: Progreso, 1977a.

MAKARENKO, Anton S. **As Bandeiras nas Torres**. Lisboa: Livros Horizonte, 1977b.

MAKARENKO, A. S. **Poema Pedagógico em tres partes**. Moscou: Progreso, 1979.

MAKARENKO, A. **Conferências sobre Educação Infantil**. São Paulo: Moraes, 1981a.

MAKARENKO, A. **O Livro dos Pais**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981b.

MAKARENKO, A. S. Esta é a Nossa História. In: MAKARENKO, A. S. **Obras Pedagógicas 1922-1936**. vol. I. Moscou, 1984. Disponível em <<https://ruslit.traumlibrary.net/book/makarenko-ss08-01/makarenko-ss08-01.html>> Acesso em 25 mai. 2019.

MAKARENKO, A. S. **Problemas da Educação Escolar**. Moscou: Progreso, 1986.

MARTINS, Ludson Rocha. Teoria das Profissões, Marxismo e Serviço Social. **Temporalis**, n. 37. Brasília 2019. Disponível em <<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/21955/pdf>> Acesso em 04 dez. 2019.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da Educação e do Ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**; prólogo de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, K. O trabalho alienado. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1963.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1983.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988, volumes I e II.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Seleção, tradução e notas Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MEDINSKI, Y. N. Anton Makarenko, his life and work. in: MEDINSKI *ett.* all. **Makarenko: his life and work: articles, talks and reminiscences**. Moscou: Foreign Languages Publishing House, 1955.

MIGUEL, Jair Diniz. *O Taylorismo Soviético como Front Cultural*. **Revista Projeto História**, São Paulo, n.34, p. 109-131, jun. 2007. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/download/2469/1564> Acesso em 02 set. 2018.

MIKHAILOVA, Irina. *Sistema Planificado na União Soviética*: lições históricas e visão atual. **Anais do XL Encontro Nacional de Economia**, ANPEC - Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia, 2014.

NETTO, José Paulo. Prólogo. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

PINKEVICH, Alberto. **La Nueva Educacion em la Rusia Sovietica**: Filosofia, Técnica, Realizaciones – 1937. Mexico: Ediciones Frente Cultural, s/d.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A Escola-Comuna**. Trad. Luiz Carlos Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão popular, 2009.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Ensaio sobre a Escola Politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

POLIAKOV, Yuri. A Nova Política Econômica e a Construção do Socialismo na URSS. In: ACADEMIA DE CIÊNCIAS DA URSS. **NEP: Política Econômica de Transição para o Socialismo**. Lisboa: Editora Estampa, 1977.

PRESTES, Zoia. A pedagogia histórico-cultural de Vigotski: um projeto revolucionário? **Veresk** – Cadernos Acadêmicos Internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, 2017.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. Brasília, 2010. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília.

RAGAZZINI, Dario. *Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação?* **Educar em Revista**, n.18, pp.13-28, jul./dez. 2001.

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

ROBIN, Régine. Popular Literature of the 1920s: russian peasants as readers. In: FITZPATRICK, S.; RABINOWITCH, A.; STITES, R. **Russia in the era of NEP**: explorations in Soviet society and culture. Indiana University Press, 1991.

ROITENBERG, Efim. La Tabla de Multiplicar. In: KUDRYASHOVA, A. **Anton Makarenko: su vida y labor pedagógica**. Moscou: Progreso, 1975.

ROSEMBERG, W. NEP Rússia as a “Transitional” Society. In: FITZPATRICK, S.; RABINOWITCH, A.; STITES, R. **Russia in the era of NEP**: explorations in Soviet society and culture. Indiana University Press, 1991.

ROSSI, Wagner G. Apresentação. In: MAKARENKO, A. **Conferências sobre Educação Infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.

RUMIÁNTSEV, A. **Dicionário Comunismo Científico**. Escrito em 1981. Disponível em https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/n/nova_politica_econo.htm Acesso em 17 jun. 2018.

SADER, E. (org). Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada do século. In: SADER, E.; GENTILI (Orgs.). **Pós-neoliberalismo II**: que Estado para que democracia? Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SAMARIN, Vladimir D. *A escola Soviética, 1936-1942*. in: KLEIN, George. **Educação Soviética**. São Paulo: Ibrasa, 1959.

SANFELICE, José Luiz. Fontes da história das políticas educacionais. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.) **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas; Autores Associados; HISTEDBR; Curitiba: PUC-PR; Palmas: UNICS; Ponta Grossa: EPG, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. in: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SERGE, V. **O ano I da Revolução Russa**. São Paulo: Ensaio, 1993.

SHULGIN, Viktor N. **Rumo ao Politecnismo**. (trad. A. Lazarev e L. C. De Freitas) São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SMELE, Jonathan D. **Historical Dictionary of the Russian Civil Wars: 1916-1926**. Londres: Rowman & Littlefield, 2015.

STÁLIN, Josef Vissariónovitch. Discurso pronunciado en la primera conferencia de los stajánovistas de la U.R.S.S. (1935) Disponível em <<https://www.marxists.org/espanol/stalin/obras/oe15/Stalin%20-%20Obras%2015-15.pdf>> Acesso em 26 mai. 2019.

STÁLIN, Josef Vissariónovitch. O Problema da Vitória do Socialismo num só País. in: STÁlin, J. V. **Em Torno dos Problemas do Leninismo**. Escrito em Janeiro de 1926. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/stalin/1926/problemas/index.htm>> Acesso em 13 set. 2018.

STRAUS, Kenneth M. **Factory and Community in Stalin's Russia: the making of an industrial working class**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1997.

TRAGTENBERG, M. Pistrak: uma pedagogia socialista. Revista **Espaço Acadêmico**, ano III, n. 24, maio de 2003.

TROTSKY, Leon. **Programa de Transição**. São Paulo: Kairós, 1979.

TROTSKY, Leon. **A Revolução Traída**: o que é e para onde vai a URSS? (1936). Disponível em <<https://www.marxists.org/portugues/trotsky/1936/revolucaotraida/index.htm>> Acesso em 23 jul. 2020.

TROTSKY, Léon. **The New Economic Policy of Soviet Russia and the Perspectives of the World Revolution** (November 14, 1922). Disponível em <<https://www.marxists.org/archive/trotsky/1924/ffyci-2/20.htm>> Acesso em 14 mai. 2018.

VEDDA, Miguel. Realismo Literario y Pedagogía Socialista: A propósito de los ensayos de György Lukács sobre Gorki y Makarenko. **Cadernos GPOSSHE**. v.1, n.1, 2018. Disponível em <<https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/486/385>> Acesso em 24 jun. 2019.

VIDAL, Carlos. Arte Soviética pós-Revolucionária: da Factografia ao Realismo ou o Crepúsculo da Vanguarda. In: **As artes visuais e as outras artes**. Lisboa: Faculdade de Belas Artes, 2007. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9556/2/ULFBA_ET%2012_465_Carlos%20Vidal%20153.pdf> Acesso em 25 jun. 2019.

VIGDORAVA, Frida. El destino de los educandos de Anton Makarenko. In: KUDRYASHOVA, A. **Anton Makarenko: su vida y labor pedagógica**. Moscou: Progreso, 1975.

VINOGRÁDOVA, M. D. A atividade pedagógica de Anton Semiónovitch Makarenko. In: MAKARENKO, A. S. **Problemas da educação escolar**. Moscou: Progresso, 1986.

WOOD, Tony. Labor Days. **Cabinet Magazine**. n. 61, 2016. Disponível em: <http://cabinetmagazine.org/issues/61/wood.php>. Acesso em 09 mai. 2019.

ANEXO

Citações originais traduzidas no corpo do texto

- i Collected Works in Seven Volumes, known in the literature as Academy Edition and often cited [...]. This edition was expanded and republished in 1957-1958, to include letters and stenographically preserved lectures on diverse educational topics. For many years the Academy Edition was the most complete collection of Makarenko's writings, providing the basis for translations in and outside the soviet Union and shaping scholars' image of Makarenko (EDWARDS, 1991, p. 05).
- ii The Marburg scholars traced the origin of such alterations to certain texts printed in the 1940s, when Soviet editors tried to present Makarenko in the most favorable light possible (EDWARDS, 1991, p.12).
- iii Parish-school graduates were not educationally prepared to enter the lowest grade of secondary school; trade schools gave no qualification for further education; graduates of the "urban" or extended primary school - basically a school for peasants and lower-class urban children - could not proceed directly to gymnasia or Realschulen; pupils from the girls' gymnasia had the educational prerequisites for higher education but were not admitted to the universities as regular students (FITZPATRICK, 1979, p. 41).
- iv En nuestra literatura y nuestra intelectualidad se ha forjado – no sé por qué – una idea acerca del niño desamparado a la manera de un héroe de Byron. El niño desamparado es, ante todo, un filósofo y, además, sumamente ingenioso, anarquista y destructivo, infractor de las leyes y enemigo irreconciliable de todos los sistemas éticos. [...] Y la imagen, ya de por sí bella, del niño desamparado fue todavía más embellecida después por los piadosos trabajos de autores rusos y extranjeros. [...] Hay que rechazar en redondo la teoría de la existencia permanente de un núcleo de desamparados, que llena nuestras calles no sólo con sus "horrendos crímenes" y sus pintorescos atavíos, sino también con su "ideología". Los autores de infundios románticos acerca del anarquista soviético de la calle no han visto que, después de la guerra civil y del hambre, millones de niños, gracias a un enorme esfuerzo de todo el país, fueran salvados en casas infantiles. En la inmensa mayoría de los casos, todos esos niños crecieron hace ya tiempo y ahora trabajan en las intuiciones y en las fábricas soviéticas (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 62).
- v The New Economic Policy means substituting a tax for the requisitioning of food; it means reverting to capitalism to a considerable extent—to what extent we do not know. Concessions to foreign capitalists (true, only very few have been accepted, especially when compared with the number we have offered) and leasing enterprises to private capitalists definitely mean restoring capitalism, and this is part and parcel of the New Economic Policy [...] The whole question is who will take the lead. We must face this issue squarely—who will come out on top? Either the capitalists succeed in organising first—in which case they will drive out the Communists and that will be the end of it. Or the proletarian state power, with the support of the peasantry, will prove capable of keeping a proper rein on those gentlemen, the capitalists, so as to direct capitalism along state channels and to create a capitalism that will be subordinate to the state and serve the state. (LÉNIN, 1921, p. 03).
- vi We never had Communism. We never had socialism, nor could we have had it. We nationalized the disorganized bourgeois economy, and during the most critical period of life-and-death struggle we established a régime of "Communism" in the distribution of articles of consumption. By vanquishing the bourgeoisie in the field of politics and war, we gained the possibility of coming to grips with economic life and we found ourselves constrained to reintroduce the market forms of relations between the city and the village, between the different branches of industry, and between the individual enterprises themselves. [...] This policy is a necessary stage in the growth of state-owned industry. Between capitalism, under which the means of production are owned by private individuals and all economic relations are regulated by the market – I say, between capitalism and complete socialism, with its socially planned economy, there are a number of transitional stages; and the NEP is essentially one of these stages. (TROTSKY, 1922, n.p.)
- vii Since large-scale capitalist industry has been destroyed, since the factories are at a standstill, the proletariat has disappeared. It has sometimes figured in statistics, but it has not been held together economically. The restoration of capitalism would mean the restoration of a proletarian class engaged in the production of socially useful material values in big factories employing machinery, and not in profiteering, not in making cigarette-lighters for sale, and in other "work" which is not very useful, but which is inevitable when our industry is in a state of ruin. (LÉNIN, 1921, p. 04).
- viii The *memory* of class polarization remained strong, and the passions of revolutionary class war volatile.. But the class structure itself had collapsed, the old possessing classes had disintegrated, and even the proletariat had almost vanished from the scene. [...] As the demographic and social turmoil began to settle in 1923-1924, Bolshevnik officials, sociologists, and statisticians tried to assess the new situation, paying particular attention to the society's class structure and the class position of individuals. But the task

proved extremely difficult. [...] When the Bolsheviks spoke of the proletariat in the 1920s, they still thought above all of the type of worker “tempered in the revolutionary struggle”. But the revolutionary struggle was over, and this kind of proletarian consciousness probably could not be reproduced in future generations. (FITZPATRICK, 1991, p. 13-14).

- ix Get down to business, all of you! You will have capitalists beside you, including foreign capitalists, concessionaires and leaseholders. They will squeeze profits out of you amounting to hundreds per cent; they will enrich themselves, operating alongside of you. Let them. Meanwhile you will learn from them the business of running the economy, and only when you do that will you be able to build up a communist republic.[...] We must see to it that everyone who works devotes himself to strengthening the workers' and peasants' state. Only then shall we be able to create large-scale industry. [...] Today we are confronted with cultural tasks, those of assimilating that political experience, which can and must be put into practice. Either we lay an economic foundation for the political gains of the Soviet state, or we shall lose them all. This foundation has not yet been laid—that is what we must get down to. The task of raising the cultural level is one of the most urgent confronting us. And that is the job the Political Education Departments must do (LÉNIN, 1921, p. 07).
- x it is not enough to abolish illiteracy, it is necessary to build up Soviet economy, and for that literacy alone will not carry us very far. [...] That is why we must, in connection with the New Economic Policy, ceaselessly propagate the idea that political education calls for raising the level of culture at all costs. The ability to read and write must be made to serve the purpose of raising the cultural level; the peasants must be able to use the ability to read and write for the improvement of their farms and their state. (LÉNIN, 1921, p. 08).
- xi Nepmen were caricature figures, depicted as bloated and rapacious exploiters, ‘stroll[ing] along the alleys with seolf-important expressions in the company of their overfed, incredibly well-groomed wives, dressed to kill’. (FITZPATRICK, 1991, p. 19).
- xii [...] que inscribirá una de las páginas más gloriosas en la historia de nuestra edificación socialista. [...] que se propone supeerar las normas técnicas acutales, superar las capacidades de rendimientos previstas y existentes, superar los planes de producción y los balances actuales. (STÁLIN, 1935, p. 10).
- xiii But the end of the Civil War, the army was the largest national institution that the new state could claim, and the one through wich the political elite maintained constant relations with the majority of the population (HAGEN, 1991, p.157).
- xiv [...] to spread information, educate the populace, and mobilize it towards a common purpose, such as the establishment of Communism and “the development of a ‘new Socialist man’ (BRYAN, s/d. p. 03).
- xv La mayor parte de los “hombres libres” como él lucían andrajos similares. Resultaba feo y distinto en absoluto da la vida elegante, ingeniosa y afortunada que tan seductora parecía en las películas norteamericanas. Antes le cautivaban la vida alegre y despreocupada, el alarde de talento y la audacia de los hampones, su generosa lucha contra los detectives, tan caballerescos, tan elegantes y osados como ellos. Pero, en la realidad - el diablo sabría por què - las cosas eran muy otras [...] Un simple guardia de ferrocarriles armado o un solo miliciano con capote bastaba para sacar de una estación o de un albergue nocturno, a un montón de tiburones neoyorkinos como él. [...] No había persecuciones en automóvil, ni testamentos, ni misivas misteriosas, ni ardidés, ni rubias con revólveres que apuntaban a hombres enmascarados. No habia más que ilusiones que aquella vida norteamericana (MAKARENKO, 1976, p.69).
- xvi The worker-hero was the earliest widely utilized symbol of Soviet propaganda. Although peasants were often depicted in many forms, between 1919 and 1929 blacksmiths reigned as the quintessential worker-hero. (BOYLSTON, s/d, p. 04).
- xvii [...] for intellectuals of Lunacharsky's and Krupskaya's generation, strongly influenced by Tolstoy's view of the “infective power” of art, it was axiomatic that literature would play a major role in the emotional formation of the Soviet citizen (FITZPATRICK, 1979, p. 23).
- xviii El título que se dá a los escritores de “ingenieros de almas humanas” expresa adecuadamente la función educativa de la literatura en el país de los soviets (PINKEVICH, s/d. p. 407).
- xix [...] linear plots, a spirit of adventure, revolutionary heroism and romanticism, lively dialogue, realistic scope, verisimilar background. (ROBIN, 1991, p. 262).

- xx [...] political and didactic directives from above; a debate within the literary milieu, which from the beginning of the twenties had been quarreling over the search for a new realism; and the need, coming from the popular masses, to renew an aesthetics of the readable and clear message. Socialist realism grew out of a syncretism that aimed for the establishment of a consensus, by providing a middle ground where four social sources could coalesce. The state imposed the primacy of politics and ideology; the old intelligentsia attained recognition of its *savoir-écrire*; the former proletarian writers contributed their enthusiasm and their activating force; and the popular masses renewed an aesthetics of representation that permitted them entrance to this new high culture. All this is to suggest that the peasant reader played an active role in the genesis of socialist realism, contrary to previously accepted views. (ROBIN, 1991, p. 265).
- xxi Antón Semiónovich nos dio a conocer ampliamente la literatura, nos aficionó al teatro, a la música y la pintura. Concedía enorme trascendencia a la estética en la vida y, en este aspecto, el teatro desempeñó un gran papel. (ROITENBERG, 1975, p. 103).
- xxii [...] la disciplina ensalza a la colectividad. [...] Hay que conseguir que la belleza de la disciplina dimanara de su propia esencia. (MAKARENKO, 1975b, p. 47).
- xxiii Gorki producía en nuestro medio una impresión muy fuerte [...] Al principio, no me habían creído cuando yo les conté la historia de la vida real de Gorki. [...] La vida de Máximo Gorki pasó a formar parte de nuestra vida. Algunos de sus episodios llegaron a ser entre nosotros elementos de comparación, base para los apodosos, motivos para las discusiones, escalas para la medición de la calidad humana. [...] Comenzamos a llamarnos colonia Gorki sin que nos autorizase ninguna disposición oficial. (MAKARENKO, 1979, vol. I, p.89-91).
- xxiv El título de colono fue conferido únicamente a los que, en efecto, querían a la colonia y luchaban por su prosperidad. Y los que iban a la zaga, gimiendo y quejándose [...] no eran más que educandos. (MAKARENKO, 1979, vol. II, p. 61).
- xxv [...] al principio los muchachos trataban a Gorki con cierta veneración casi religiosa, le consideraban un ser superior a todos los hombres (MAKARENKO, 1979, vol. II, p. 142).
- xxvi And the factory cut loose completely. It furiously beats out its iron dances. Its metallic roar and whisper have infected the entire block. And there is an alluring passion in this maelstrom of fire and machinery. [...] There is a soul in these cold machines, a soul in the running transmissions, in the groaning windows, in the gurgle and hiss of furnaces, in the clang of the blows, and the soul is whole and harmonious and it has drawn everything, everything — living people and inert iron — into the unbroken noisy cavalcade of work. [...]
The fiery eyes of the monster of a boiler, which roared and seethed and devoured air, shone from the stoking-hole through holes in the furnace. The mighty cylinders in the engine room were already choked, and, as if coughing, released clouds of steam. The illuminated regulators lollicked and danced infernally above them. The two connecting-rods were locked in combat with each other; like the two pounding paws of some titanic beast that shook and almost actually pulled down the girders of the factory [...] Nothing, nothing at all could be heard: all human sounds were drowned in the thick lava of the iron roar, and it seemed that the whole factory thundered imperturbably on over man, who perished in his labor. [...]
The crowd steps in a new march, their feet have caught the iron tempo. Hands are burning, they cannot stand idleness, they cannot be without a hammer, without work. [...] To the machines! We are their lever, we are their breathing, their impulse.
- xxvii [...] the specifically Soviet environment of Pioneer and Komsomol organizations, factories and socialist construction (FITZPATRICK, 1979, p.142).
- xxviii The teacher is withering away [...] A specialist in a given branch of labour will work [with the children in the factory or in other production situations]. True, he will at the same time be an educator. But that is a completely different thing. He will not be a teacher [uchitel'] at all. And there will be nothing for him to do in the school (SHULGIN, apud FITZPATRICK, 1979, p. 143).
- xxix [...] 'turn the child into an adult', part of an exploitable labour force (FITZPATRICK, 1979, p. 143).
- xxx Narkompros had certainly failed to convince Communists that "progressive" methods were necessarily progressive in a political sense. Their reputation, like that of the "futurist" trends in art and literature, was at a low ebb in Communist circles in the mid-1920s. [...] Vesenkha, the chief industrial authority, claimed that the quality of Soviet-trained engineers was so low that it was necessary to send students abroad for

their education. Vesenkha's protest led to a thorough examination of the defects of Soviet education at secondary and higher level. The basic defect, the government concluded, was that teachers did not know what to teach and pupils were failing to acquire elementary knowledge and skills. In July 1926, Sovnarkom RSFSR issued a resolution deploring 'the absence of firmly established programmes...and textbooks' in the secondary school, and instructing Narkompros to prepare new teaching plans, programmes and textbooks for the 1927/28 school year which 'should be guaranteed to continue for a period of not less than three or four years'.⁹ (FITZPATRICK, 1979, p. 35).

- ^{xxx}i which have been set up because a whole generation of worker youth grew up outside any kind of school and must get an education somewhere (KRUPSKAYA, 1924, *apud* FITZPATRICK, 1979, p. 50).
- ^{xxx}ii In no other type of school did the students have so clear a sense of 'Soviet' identity and of their own responsibilities in the building of socialism. To young workers and peasants, the rabfak was a symbol of the regime's commitment to opening a path for upward social mobility through education (FITZPATRICK, 1979, p. 51).
- ^{xxx}iii combined general post-primary education with basic training in industrial skills; and, although under Narkompros jurisdiction from 1924, they were housed and maintained at the factories' expense (FITZPATRICK, 1979, p. 47).
- ^{xxx}iv La nueva tradición revolucionaria tiene su propio estilo de vestir: botas del ejército y chaquetas de cuero á la Sverdlov [...]; y se vanagloria de dar preferencia a las virtudes militares de disciplina, organización y tenacidad (FITZPATRICK, 1977, p. 10).
- ^{xxx}v [...] sola vivencia de esa preocupación económica puede dar un poderoso impulso, de un lado, a la formación de las deseadas cualidades de la colectividad y, de otro, a la justificación lógica de las normas de conducta de la personalidad en la colectividad. (MAKARENKO, 1977, p. 276)
- ^{xxx}vi “[...] un profundo desprecio por el trabajo campesino, desprecio que no se refería tanto al trabajo en sí como a la vida de los campesinos y a su psicología.” (MAKARENKO, 1979, vol. I, p. 65)
- ^{xxx}vii The Komsomol had long considered that the secondary school was bourgeois, and that its upper level (grades viii-ix) should be transformed into a vocational school. In 1928, when [...] the First Five-Year Plan underscored the need for technically-trained personnel, the Komsomol position gained credibility [...] In October 1928, a plenary meeting of the Komsomol Central Committee resolved that the upper level of general secondary school should be abolished and reorganized into trade schools and technicums (FITZPATRICK, 1979, p. 144).
- ^{xxx}viii El éxito de nuestros rabfakianos en los exámenes de Járkov y la continua sensación de que, incluso habitando en otra ciudad y siendo estudiantes, no habían dejado de ser colonos del séptimo destacamento mixto, añadieron en gran cantidad a la colonia cierta risueña esperanza. Zadórov, el jefe del séptimo destacamento mixto, nos enviaba regularmente partes semanales, que nosotros leíamos en las reuniones bajo aprobatorios y agradables rumores.(MAKARENKO, 1979, vol. II, p. 138).
- ^{xxx}ix La nueva actitud de los colonos en la escuela cambió la fisonomía de la colonia. La colonia se hizo más culta y más próxima a una sociedad escolar normal. Ningún colono ponía ya en duda la importancia y la necesidad del estudio.(MAKARENKO, 1979, vol. II, p. 141).
- ^xi [...] in 1926/27, less than 3% of students in the Russian rabfaks were under 18, and almost 70% were aged 20-29 (FITZPATRICK, 1979, p. 50).
- ^xii Este nuevo estado de ánimo se incrementaba porque todos pensábamos en Máximo Gorki. En una de sus cartas a los colonos, Gorki escribía: “Me gustaría que los colonos leyeran mi Infancia en algún anochecer de otoño. Entonces verían que yo soy un hombre absolutamente igual a ellos, sólo que desde mis años de juventud supe ser perseverante en mi deseo de estudiar y no me arredró ninguna clase de trabajo. Creía que, efectivamente, el estudio y el trabajo podían con todo.” [...] Me costó gran trabajo persuadir a los colonos de que Gorki escribía la verdad en su carta; que también un hombre de talento necesita trabajar y estudiar mucho. (MAKARENKO, 1979, vol. II, p. 141-143).
- ^xiii [...] se entregaban em cuerpo y alma al estudio. [...] En su mayoría, los colonos amaban el estudio y se consagraban a él con seriedad, persuadidos de que tan sólo la escuela les abriría de verdad el camino de la vida (MAKARENKO, 1976, p. 353).

- xliii [...] the demand was for basic skills and discipline, and a solid grounding in fundamental knowledge. [...] Schools were required to apply themselves more seriously to instruction and to prepare students for higher education (EDWARDS, 1991, p. 46-47).
- xliiv [...] están concentrados los cuadros pedagógicos más cualificados y es la que encarna mpas plenamente la idea de la educación social (KUMARIN, 1975, p. 35).
- xliv La asimilación sistemática de conocimientos fundamentales en la escuela y su terminación oportuna determinan el camino de la persona en la vida, cosa también necesaria para la formación sana y correcta del carácter (MAKARENKO, 1977, p. 132).
- xlvi El chico que estudia con sobresaliente puede estar propenso a otra posición supercolectivista: engreimiento, egolatría y egoísmo, disimulados bajo la máscara y postura más virtuosas (MAKARENKO, 1977, p. 132).
- xlvii En 1930, la comuna Dzerzhinski renunció por completo a los educadores; pero eso no significa que no los tengamos. [...] Nuestros educadores son maestros, ingenieros, contramestres, instructores, chekistas y miembros de nuestra Dirección, y, ante todo, nuestras células del Partido y del Konsomol. (MAKARENKO, 1977, p. 72).
- xlviii La colectividad sólo es posible a condición de que una a la gente en torno al cumplimiento de tareas de evidente utilidad social. [...] nuestra organización educativa tiene forma de colectividad. No concebamos a nuestro educando como material de amaestramiento, sino como miembro de nuestra sociedad, elemento activo, creador de valores sociales. La colectividad de nuestros educandos no es una simple reunión de jóvenes, sino ante todo, una célula de la sociedad socialista con todas las peculiaridades, derechos y deberes de cualquiera otra colectividad del País Soviético (MAKARENKO, 1977, p. 64).
- xlix Главная задача нашего воспитателя отнюдь не воспитывать. [...] Воспитывает не сам воспитатель, а среда. Последняя в колонии, благодаря усилиям направляющего педколлектива, организуется наиболее выгодным образом вокруг центрального пункта – процесса хозяйствования, но эти усилия отнюдь не имеют сами по себе воспитательного характера. Воспитатель должен участвовать в хозяйстве наравне с воспитанником, и только в меру его знания, работоспособности и ответственности он может иметь некоторое преобладание в деле организации хозяйственных элементов... (MAKARENKO, 1923, n.p).
- i La colectividad es educadora de la personalidad. En la práctica de la comuna Dzerzhinski, por ejemplo, una mala acción de algún individuo, cualquiera que fuera, no debía ir seguida inmediatamente de la reacción del pedagogo adelantándose a la colectividad (MAKARENKO, 1977, p. 67).
- ii El alumno de nuestra institución infantil es, primero, miembro de una colectividad de trabajo y, después, educando; así es cómo debe verse a sí mismo... Para él, el educador debe ser también en primer lugar un miembro más de la misma colectividad laboral y, después, aparecer como tal, como pedagogo especialista. Por eso, el contacto del educador y el educando no debe realizarse tanto en el plano pedagógico especial como en el de la colectividad laboral productora, sobre un fondo de intereses no sólo del estrecho proceso pedagógico, sino de una lucha por mejorar la institución, por aumentar su riqueza material, su prosperidad y su buen nombre, por una vida culta, dichosa para la colectividad y por la felicidad y la razón de ser de esta vida. Para la colectividad de educandos su educador debe ser un camarada combativo que lucha con ellos hombro con hombro y que siempre marcha a la vanguardia propugnando todos los ideales inherentes a una excelente institución infantil soviética. (MAKARENKO, 1977, p. 130)
- iii [...] when the pre-revolutionary teachers' union had opposed the Bolsheviks (FITZPATRICK, 1979, p. 30).
- iiii Воспитатели – люди обыкновенные. Если они переженятся и народят детей, то я ручаюсь, что 50% их потомства будет плохо воспитано, не говоря уже о том, что в их воспитании не будет требуемого стиля. (MAKARENKO, 1923, n.p).
- liv No puede haber pedagogo que no sepa interpretar. [...] no se trata simplemente de una actuación escénica, externa [...] ni ninguna clase de tecnicismo, sino del verdadero reflejo de los procesos de su alma (MAKARENKO, 1977, p. 137).

- iv Desde su primer encuentro el educador debe plantearse como fin práctico hacer de este chico o chica una auténtica persona soviética culta, un trabajador que, cuando salga de la institución, sea un ciudadano de provecho, calificado, instruido, formado y educado políticamente, sano mental y físicamente (MAKARENKO, 1977, p. 129).
- lvi He was sympathetic to the new science of pedology, and supported the pedologists in their attempt to legitimate their discipline on the borders of pedagogy and social psychology (FITZPATRICK, 1979, p. 140).
- lvii [...] their instincts were anti-bourgeois and often anti-intellectual, and they tended to support discriminatory policies in education. [...] During the First Five-Year Plan, the party adopted a programme of 'affirmative action' [...] Workers and working-class Communists were the main beneficiaries of *vydvizhenie* to higher education during the First Five-Year Plan. They were sent, according to official statements, because the regime needed reliable 'proletarian cadres', and these cadres needed technical education. The function of affirmative action, in short, was to use working-class upward mobility to create a loyal elite capable of leading an industrializing state (FITZPATRICK, 1979, p. 13-14).
- lviii Makarenko used the term "pedology" polemically, so as to include every other pedagogical approach that placed the individual child at the center of the educational effort and interest (EDWARDS, 1991, p. 196).
- lix Makarenko's hostility toward his opponents was fuelled by the conviction that the authorities and bureaucrats, the professors of pedology, were people of theory who lacked the pedagogical practice that he felt he had gained in many years of hands-on experience (EDWARDS, 1991, p. 205).
- lx [...] the merging of children's homes came at a time of forced Ukrainization in all areas of public life within the Ukrainian SSR. The Gorky Colony was the only children's home in the entire district of Kharkov that had remained Russian. Makarenko's clinging to "Russian-dom" and his adherence to the Russian language, which had been restricted in favor of the Ukrainian language, was bound to lead to conflicts (EDWARDS, 1991, p. 212).
- lxi [...] amongst other things, its children's court, its use of punishment (including physical punishment), and its inadequate application of pedology (EDWARDS, 1991, p. 215).
- lxii [...] on May 8, 1928, during the eighth congress of the Komsomol, N. K. Krupskaya gave a speech on "The Activities of the Komsomol Among Children," in which she made explicit reference to Ostromenckaja's article on the Gorky Colony and condemned most sharply the colony's system of punishment, saying, "This is not only a bourgeois school, this is a school for slaves, a school for serfs." This weighty condemnation of Makarenko's educational methods and practices was published on May 17, 1928 in *Komsomol'skaia pravda* (*Komsomol Pravda*). Whether in response to Krupskaya's criticism or not, twelve days after her speech appeared in the press, the Ukrainian Central Bureau of the Communist Children's Movement, in a resolution, demanded reorganization of the Gorky Colony, and a halt to its damaging influence on other homes of the Children's Organization. Promptly thereafter, on July 11, V. A. Arnautov, head of the Department of Social Education of the Ukrainian People's Commissariat of Education arrived at the Gorky colony for an inspection. He gave Makarenko an ultimatum: either discontinue his "commander pedagogy" or face dismissal. Two days later, on July 13, at a meeting of the central Bureau of the Ukrainian Communist Children's Movement, a request was made to abolish the "system of the comrade Makarenko" step by step and appoint a Party member to be in charge of the Gorky Colony (EDWARDS, 1991, p. 216-217).
- lxiii "Muchos trabajadores de la enseñanza bienintencionados buscan desesperadamente cualquier clase de instrucciones, especialmente de instrucciones prácticas para dirigir el trabajo rutinario de todos los días", , informaba el 4 de diciembre de 1918 el *Petrográdskaia pravda*. En mayo, la conferencia de maestros internacionalistas, demostrando un interés poco común por el mundo exterior, sugirió que, "aunque sólo fuera por la realización parcial de las nuevas ideas educativas", el Narkomprós debía proporcionar con urgencia libros de texto, material para el trabajo práctico e instrucciones "completas, simples y claras" para los maestros sobre las ideas y los métodos de las escuelas de trabajo. [...] Como más tarde recordaría un maestro, la información que recibió en esta época sobre la Escuela Única de Trabajo era "enormemente oscura" en su contenido y tan mal impresa que casi era ilegible: "había que leer haciendo conjeturas, desembrollando letra por letra, y muchas veces docenas de líneas resultaban indescifrables" (FITZPATRICK, 1977, p. 69-71).
- lxiv La vida obligó a la creación de pensionados (porque no había donde meter a los huérfanos sin casa, a los niños de la calle, o porque no era posible devolver por la noche a los niños de las aldeas vecinas)...

El edificio tenía que ser limpiado de basura. Las provisiones se repartían en otro lugar: debían traerse o remolcar se aquí, pues de otra forma en pocas horas se dejaría sentir el dolor del hambre. No es muy agradable tumbarse en el suelo desnudo sin nada en que yacer, así que deben instalarse camas. Las camisas están sucias, los insectos anidan en el cuerpo, así que es preciso lavar las camisas. La escuela ha recibido tela, lo que significa granregocijo y mucho trabajo: es necesario coser y coser y coser. No hay leña y la escuela está helada, así que es necesario dejarlo todo y movilizar todas las fuerzas en busca de leña... Y de esta forma surgen las condiciones para el renacimiento psicológico de los niños. El trabajo social y las condiciones con unitarias de vida están haciendo una gran tarea educativa... [...] Si el maestro... siquiera en pequeña escala se aproxima a la comprensión de las tareas de la escuela de trabajo... nunca puede convertirse en un renegado, porque ya ha descubierto el secreto de la educación que hace de todo su futuro trabajo en la enseñanza un raro gozo creativo... (LEPESHINSKY, 1919, apud FITZPATRICK, 1977, p. 72).

- lxv Las cuestiones donde nuestras líneas de trabajo se cruzaban eran muy escasas, y en un primer momento no me pude imaginar de qué quería tratar conmigo el creador y dirigente de la terrible Cheka... "Deseo dedicar una parte de mi esfuerzo personal y, lo que es más importante, de la Cheka a la lucha por la infancia abandonada [*besprizornost*]", me dijo Dzerzhinski, e inmediatamente brilló en sus ojos esa llama enfebrecida de energía excitada que nos era familiar a todos nosotros... "En este asunto debemos apresurarnos a colaborar directamente como si viéramos a unos niños ahogándose. El Narkomprós solo no tiene fuerzas para resolverlo. Necesita una amplia ayuda de la sociedad soviética. Se debe crear una amplia comisión bajo la dirección del VTSIK – por supuesto, con la más estrecha colaboración del Narkomprós –, que abarque todas las instituciones y organizaciones que puedan ser útiles. Ya he dicho algo de esto a unas cuantas personas. Me gustaría estar en la dirección de la comisión y deseo que el aparato de la Cheka participe directamente en el trabajo... Creo que nuestro aparato es uno de los que funciona con mayor eficacia. Sus ramificaciones llegan a todas partes. La gente se da cuenta de su presencia. Le tiene bastante miedo..." No pude encontrar palabras para responder... (LUNACHARSKI, 1926, apud FITZPATRICK, 1977, p. 265-266).
- lxvi La GPU (como pasó a llamarse la Cheka a partir de 1921) mantuvo en realidad su propia red de hogares infantiles para delincuentes juveniles paralela a la del Narkomprós durante toda la década de 1920 (FITZPATRICK, 1977, p. 268).
- lxvii Yo me quedé estupefacto. ¿Como? ¿Para as crianzas desamparadas? ¿Un palacio espacioso y lleno de sol? ¿Piso encerado y techos con molduras? No había estado soñando en balde por espacio de siete años. No en vano había visto entre sueños los futuros palacios de la pedagogía. Con un amargo sentimiento de envidia y de dolor expuse ante el chequista el "punto de vista pedagógico". [...] Regresé a la colonia corroído por la envidia. ¿A quién le tocara ahora trabajar en aquel palacio? (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 274).
- lxviii [...] vi también la colonia Dzerzhinski, próxima a Jarkov. En esta última sólo había un centenar o unos ciento veinte chiquillos y era evidente que había sido fundada para demostrar el ideal de una colonia infantil de trabajo para "infractores de la ley que son un peligro para la sociedad". La colonia se aloja en una casa de dos plantas, edificada especialmente para ella, con diecinueve ventanas por fachada. Los tres talleres - el de carpintería, zapatería, de ajuste y mecánica - están equipados con maquinaria novísima y dotados de un rico herramental. La ventilación es inmejorable, anchas ventanas y mucha luz. Los niños visten cómoda ropa de trabajo, los dormitorios son espaciosos, buena ropa de cama, baños, duchas, habitaciones limpias y claras para las clases, salón de reuniones, una rica biblioteca, abundancia de manuales de estudio, por doquier lustre y limpieza, todo es ejemplar, "demonstrativo" y hasta los niños tan sanos están que parecen haber sido escojidos "para exponerlos" (GORKI, 1975, p. 62).
- lxix an event occurred that Makarenko called 'tragic'. [...] years later, remembering the dismissal of the last educator, stated that he had feared he would "crash into an abyss" without the support of these people (EDWARDS, 1991, p. 225).
- lxx En 1930, la comuna Dzerzhinski renunció por completo a los educadores (MAKARENKO, 1977, p. 72).
- lxxi En nuestra comuna ya no había educadores, los suprimí todos el año de 1930. Pasaron sencillamente a la escuela como maestros. Liquidamos la plantilla de educadores (MAKARENKO, 1975, p. 299).
- lxxii Because of its arbitrary and senseless character, Kogan's production work was to come to an end. As a result, the communes's board of governors passed a resolution that would fundamentally reorganize the entire production process, strengthen the Commune's links with the OGPU, and stop Makarenko from making any decisions of principle without the board's approval (EDWARDS, 1991, p. 226).

- lxxiii Little is known about Makarenko's activities in his new post except that he was in charge of the Commune's educational facilities, which included the Rabfak ("worker's faculty"), a technical school, and a seven-year school, together comprising a ten-year program. Functions related to the communards were limited. He might, for example, be informed of rewards given a student, or of disciplinary measures taken. [...] as head of the pedagogical section, Makarenko adhered unswervingly to two pedagogical goals: the general, all-around education and self-government of the communards (EDWARDS, 1991, p. 227).
- lxxiv En la comuna teníamos escuela completa de 10 grados con todas las cualidades que les son inherentes. Disponíamos, además, de una fábrica en la que todos trabajaban cuatro horas diarias. Por lo tanto, había que trabajar 4 horas en la fábrica y 5 horas en la escuela, en total, 9 horas (MAKARENKO, 1975, p. 293).
- lxxv No pagábamos los salarios, incluso pasábamos dificultades para hacer frente a los gastos relacionados con la alimentación. Los talleres producían ingresos insignificantes, porque, en realidad, eran talleres de aprendizaje (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 236).
- lxxvi [...] se agitaban y bullían incansables fuerzas que no había podido gastar bajo el viejo régimen: espíritu emprendedor, optimismo, tenacidad, conocimiento de la gente y una pequeña y perdonable falta de principios, que se conjugaba de manera extraña con su capacidad de emoción y su fidelidad a la idea. [...] es un hombre admirable. Nos hacía mucha falta su experiencia de la vida (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 236-237).
- lxxvii La comuna Dzerzhinski pasó a vivir de sus propios ingresos sencillamente, casi sin esfuerzo, y hasta nosotros mismos dejamos muy pronto de considerar este hecho como un gran triunfo (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 241).
- lxxviii De repente, brilló ante nosotros una consigna reconocida por todos: "Necesitamos una verdadera fábrica" (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 242).
- lxxix [...] one of the requirements in deciding what the commune would produce was that whatever it was to be, it should free the country from depending on its import (FRIKE, 1979, p. 140).
- lxxx Cada persona educada por nosotros es el resultado de nuestra producción pedagógica. Nosotros y la sociedad debemos examinar nuestro producto con suma atención y detalle, hasta su último tornillo. Lo mismo que en cualquiera otra producción, nosotros también podemos brindar un producto excelente, satisfactorio, pasable, relativamente defectuoso o inservible por completo. El éxito de nuestro trabajo depende de un sinnúmero de circunstancias: la técnica pedagógica, abastecimiento y calidad del material. Nuestro material básico - los niños - es sumamente desigual (MAKARENKO, 1977a, p. 43-44).
- lxxxi El factor tecnológico fundamental seguía siendo, naturalmente, el destacamento (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 168).
- lxxxii Su actitud respecto al salario y el dinero era hasta tal punto una actitud de pánico, que no quedaba lugar para ninguna clase de argumentación. Lo único que podía servir aquí de ayuda era la aspersión con agua bendita, pero este remedio no estaba en mi mano. Y, sin embargo, el salario es un asunto de suma importancia. Sobre la base del salario, el educando aprende a coordinar los intereses personales y los intereses sociales, se incluye en el complicadísimo mar del plan financiero soviético, del principio de la rentabilidad y del ingresos, estudió todo el sistema de la economía fabril soviética y ocupa, desde el punto de vista de los principios, la misma posición que cualquier obrero. En fin, aprende a valorar los ingresos, y ya no sale de la colonia como las educandas de los orfanatos, que no sabían vivir y que únicamente poseían "ideales" (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 171).
- lxxxiii Введение зарплаты для коммунаров повысило ответственность за работу и производительность труда (MAKARENKO, 1984, n. p.).
- lxxxiv Ya no son calzones, ni cama de hierro lo que sale de las manos de los comuneros, sino máquinas esbeltas y complicadas, que tienen cientos de piezas, y en las que "respira el integral". Y la respiración del integral agita y emociona también a la sociedad de los comuneros, igual que hace poco tiempo aún nos emocionaban la remolacha, las vacas Simmenthal (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 255).
- lxxxv The Soviet Union's first 35 mm camera was the FED2 first produced by the F. E. Dzerzhinsky Labour Commune (FRIKE, 1979, p. 135).

- ^{lxxxvi} - ¡ Haremos Leicas! Eso lo dijo un chequista, revolucionario y obrero, y no un ingeniero, no un óptico ni un constructor de aparatos fotográficos (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 257).
- ^{lxxxvii} [...] nothing like the Leica had ever been made in old Russia. New techniques had to be mastered and much new equipment had to be made (FRIKE, 1979, p. 143).
- ^{lxxxviii} [...] ya al mundo de los micrones, a la finísima telaraña de los exactísimos tornos, al delicadísimo ambiente de los desvios técnicos admisibles, de las aberraciones esféricas y las curvas ópticas [...] (MAKARENKO, 1979, vol. III, p. 257).
- ^{lxxxix} Este camino, cuyo recorrido quizá exija de un hombre adulto diez años, para un chico en la producción no requiere más de uno o dos años (MAKARENKO, 1977, p. 255).
- ^{xc} En relación con las chicas debo hacer una salvedad; también logran con normas stajonovistas de producción, pero no en el labrado de metales sino en los procesos de ensamblado, donde se requiera menos esfuerzo físico (MAKARENKO, 1977, p. 255).
- ^{xc i} [...] comprendí que al niño debía enseñarse cualquier trabajo productivo, conseguir una cierta calificación profesional (MAKARENKO, 1975, p. 315).
- ^{xcii} [...] determinan sólidamente la personalidad del individuo por razón de que borran la divisoria que existe entre el trabajo físico y el mental, sacando en común personas altamente calificadas (Ibidem, p. 316).
- ^{xciii} Las cuestiones del plan de financiamiento industrial, del proceso tecnológico, del abastecimiento, el procesamiento de piezas únicas, factura de patrones, racionalizaciones, control de normas de trabajo y del pago, las plantillas y la preparación del personal, todo eso pasa diariamente ante los comuneros, y no como meros espectadores, sino como administradores que pueden eludir ninguna cuestión; de lo contrario, al día siguiente se deja sentir el fallo (MAKARENKO, 1977a, p. 66).
- ^{xciv} [...] one adult for about every four communards. [...] they included engineers, technicians, mechanics, instructors, managers, clerks and hired workers who did some of the difficult operations and machinery repairs (FRIKE, 1979, p. 141-142).
- ^{xcv} Can you tell me who really needed those thousand electric drills that required the introduction of a twelve-hour working day, destroyed the organization of the communards, brought to a halt all reading and other cultural activities, turned night into day and drove some directly into tuberculosis (MAKARENKO, 1932, *apud* EDWARDS, 1991, p. 228).