

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

PATRÍCIA KELLEN RIBEIRO SANTOS

**MAKARENKO: ESTUDOS E REFLEXÕES SOBRE AS CONFERÊNCIAS PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

MARINGÁ

2013

PATRÍCIA KELLEN RIBEIRO SANTOS

**MAKARENKO: ESTUDOS E REFLEXÕES SOBRE AS CONFERÊNCIAS PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Maringá, como
requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciado em Pedagogia.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Marta Chaves

MARINGÁ

2013

PATRÍCIA KELLEN RIBEIRO SANTOS

**MAKARENKO: ESTUDOS E REFLEXÕES SOBRE AS CONFERÊNCIAS PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Maringá, como
requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciado em Pedagogia.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Marta Chaves

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Marta Chaves (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá

Prof^a. Ms. Giselma Cecília Sercone
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Vinicius Stein
Universidade Estadual de Maringá

Dedico este trabalho a pai **Jurandir** e a
minha mãe **Roseneide**, e ao meu noivo
Aislan.

AGRADECIMENTOS

No decorrer da minha trajetória acadêmica e da elaboração desta pesquisa, algumas pessoas foram muito importantes e acredito que, sem elas, a conclusão desta etapa não teria o mesmo significado para mim. De maneira especial, agradeço:

Em primeiro lugar a **Deus**, razão suprema da minha existência. “Porque d’Ele e por Ele, e para Ele são todas as coisas, glória, pois a Ele eternamente” (Romanos, 11:36);

Aos meus amados pais **Jurandir** e **Roseneide**, pelo apoio, incentivo, paciência, por todos os ensinamentos e princípios e por ensinarem que devemos dedicar o nosso melhor em tudo o que nos propomos a fazer. E, principalmente, por me ensinarem desde pequenina o amor de quem nos amou primeiro;

Ao meu lindo noivo **Aislan**, pelo incentivo constante, pela compreensão, por trazer motivação quando o cansaço parecia me vencer e por sempre apoiar (e participar) com amor e confiança meus sonhos e projetos;

Às minhas queridas **amigas**, Maria Elisa, Michely, Nathália, Valquíria e Viviane, que além de companheiras de trabalhos e estudos, estiveram ao meu lado durante os quatro anos mais importantes da minha vida e demonstram que a amizade vai além dos muros da universidade.

À minha orientadora, professora **Dr^a. Marta Chaves**, que direcionou os horizontes a serem alcançados e que pacientemente responde as minhas dúvidas e contribui com meus escritos de forma que me possibilita o amadurecimento constante como pesquisadora;

Ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (**GEEI**), liderado pela professora **Dr^a. Marta Chaves**, pelos momentos coletivos e de reflexões que auxiliaram na minha formação como pedagoga;

Insisto em que os problemas da educação, sua metodologia, não podem ficar limitados aos procedimentos de ensinar, principalmente porque o processo educativo não se conclui na sala de aula, mas continua em cada metro quadrado de nossa terra. A pedagogia precisa dominar meios de influência tão universais e poderosos que, quando nosso educando tropece em qualquer influência nociva, inclusive as mais poderosas, estas possam ser dominadas e liquidadas por nossa influência. Portanto, de modo algum podemos imaginar que o trabalho educativo somente possa ser exercido em classe. Ele dirige toda a vida do aluno.

(MAKARENKO, A. S.)

RESUMO

Esta pesquisa apresenta estudos relativos à obra 'Conferências sobre Educação Infantil' (1981), de autoria do pedagogo russo Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939), e reflexões sobre suas contribuições para a realidade educacional brasileira. Essa investigação considera estudos afetos ao contexto educacional soviético tendo em vista a relevância do período histórico em que se edificava a sociedade comunista. Nesse período de conflitos e transformações na União Soviética (URSS), Makarenko recebeu a incumbência de contribuir para a constituição de uma sociedade baseada em dois princípios: disciplina e coletividade. Makarenko é considerado um dos pedagogos mais importantes do século XX e elaborou sua proposta pedagógica no solo da revolução soviética. A fim de cumprir os objetivos propostos de constatar as contribuições de Makarenko para a educação infantil da atualidade, priorizamos a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e de análise documental.

Palavras-chave: Conferências. Educação infantil. Makarenko.

ABSTRACT

This study was based on the literary work named “Conferências sobre Educação Infantil” (1981) wrote by the Russian pedagogue Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939), also reflections regarding his contribution to the reality of Brazilian educational system. Studies related to the system of Soviet education were relevant, considering the importance of the historical period in which they built the communist society. During this period of conflict and important changes in the Soviet Union (USSR), Makarenko contributed to the establishment of a society based on two principles: discipline and community. Makarenko is one of the most important pedagogues of the twentieth century which developed his pedagogical project based on the Soviet revolution. In order to meet the proposed aim, to study the Makarenko’s contributions to early childhood education in these days, we prioritized the qualitative research of bibliographical and documentary analysis.

Keywords: Conferences. Early childhood education. Makarenko.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	A ORGANIZAÇÃO DA URSS: CONTEXTO POLÍTICO E ECONÔMICO ...	14
2.1	UMA PROPOSTA EDUCACIONAL REVOLUCIONÁRIA	22
3	ANTON MAKARENKO: UM PEDAGOGO REVOLUCIONÁRIO	27
4	INTRODUÇÃO ÀS CONFERÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL	33
4.1	CONTRIBUIÇÕES GERAIS DE MAKARENKO PARA A EDUCAÇÃO FAMILIAR	35
4.2	A IMPORTÂNCIA DA AUTORIDADE NA CONCEPÇÃO DE MAKARENKO ...	40
4.3	A DISCIPLINA NA SOCIEDADE SOVIÉTICA	45
4.4	O JOGO PARA FORMAÇÃO DO ESPÍRITO COLETIVO	49
5	CONTRIBUIÇÕES DE MAKARENKO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA ATUAL	55
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
	REFERÊNCIAS	62

1 INTRODUÇÃO

Meu interesse em realizar a pesquisa relacionada à Educação Infantil desenvolveu-se no primeiro ano de graduação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), quando iniciei a trajetória no Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil¹ (GEEI) coordenado pela Profa. Dra. Marta Chaves. Em decorrência dos estudos e reflexões realizados com o Grupo, desenvolvi o anseio pela consolidação de uma educação “encantante” e de qualidade para todas as crianças.

Diante dessas inquietações, a Profa. Dra. Marta Chaves me apresentou Makarenko, e que me encantou: um pedagogo russo, que em meio aos enfrentamentos pré-revolucionários da Rússia no século XX propunha uma educação às crianças pequeninas para a sociedade comunista emergente. Desse modo, iniciei essa pesquisa em 2011, com um Projeto de Iniciação Científica² (PIBIC) atrelado à UEM e financiado pela Fundação Araucária.

Para principiar a discussão acerca da Educação Infantil, destacamos que foi a partir da Constituição Federal de 1988 que esse nível de ensino passou a receber mais atenção do Poder Público e da sociedade civil. Após esse documento, foram estabelecidos os direitos da criança e do adolescente e os Conselhos Tutelares, destinados a resguardar os aludidos direitos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) apresenta a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o que tem contribuído para que esse nível de ensino seja alvo de discussões em todo o país e de políticas públicas voltadas às necessidades desse segmento educacional, como observamos na letra da referida lei:

¹ O Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GPEEI) foi constituído a partir do Grupo de Estudos em Educação Infantil, um desdobramento do Projeto de Ensino intitulado “Natureza e Sociedade: conteúdo apresentado às crianças através da Literatura Infantil”, iniciado no ano de 2003 e finalizado em 2004, realizado junto ao Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM. O Grupo é formado por alunos e docentes dessa universidade, além de docentes convidados de outras Instituições de Ensino Superior do Paraná e São Paulo. Os objetivos do Grupo são pesquisar e socializar estudos afetos à formação dos profissionais que atuam com crianças dos primeiros meses aos cinco e seis anos, bem como investigar práticas pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil. Os integrantes do Grupo organizam pesquisas e atuam em cursos de formação continuada junto a Secretarias Municipais de Educação do Estado do Paraná e São Paulo. Os estudos e intervenções dos pesquisadores amparam-se nos pressupostos do marxismo e da Teoria Histórico-Cultural.

² SANTOS, P. K. R. **Conferências para a educação infantil**: estudos iniciais das proposições de Makarenko. Orientadora: Marta Chaves. Maringá, 2012. Projeto de Pesquisa PIBIC/CNPq. Fundação Araucária, UEM.

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Consideramos ser de suma importância estudar a origem e as proposições elaboradas às instituições educativas destinadas às crianças pequeninas para pensarmos a ação pedagógica e a formação dos profissionais que atualmente trabalham com os primeiros anos da Educação Básica (CHAVES, 2008).

Destarte, salientamos que tratar da dinâmica das instituições requer, a priori, refletir sobre questões que, embora estejam distantes de nossa época, encontram-se diretamente relacionadas com nossas preocupações e ações no presente. A valorização da educação, a importância da disciplina, trabalhos e realizações coletivas podem ser citadas como temáticas relevantes à atualidade, e as quais Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939), desde o seu tempo, já nos convidava a refletir.

Luedemann (2002) afirma que Makarenko pode ser considerado um dos pedagogos mais importantes na contemporaneidade, contudo, ao realizarmos o levantamento de textos – em bancos³ de dissertações e teses e em livros de história da educação existentes na Biblioteca Central da UEM (BCE), identificamos que não há estudos extensos relacionados ao pedagogo e suas contribuições para a educação brasileira, visto que, dentre as universidades pesquisadas, localizamos 20 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado que mencionam Makarenko no corpo do texto. Dentre as dissertações encontradas, identificamos apenas uma que apresenta o nome de Makarenko no título: “*Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho*”. Nessa dissertação, o autor Boleiz Junior (2008) buscou

³ O levantamento de dissertações e teses foi realizado no banco de dados das seguintes instituições, considerando o período de 2000 a 2010: Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (Fecilcam); Universidade do Centro-Oeste (Unicentro); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade do Norte do Paraná (Unopar); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Estadual Paulista (Unesp).

relacionar o trabalho pedagógico de Moisei Pistrak⁴ na Escola Lepechinski e de Anton Makarenko na Colônia Gorki, visto que ambos ocorreram no momento histórico de construção da União Soviética, na primeira década após a Revolução Russa.

Constatamos também que em 6 dissertações, das previamente selecionadas, a pedagogia de Makarenko é relacionada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nesse sentido, Luedemann (2002) justifica que a referência de Makarenko na educação do MST se fez justamente pela fertilidade do seu método pedagógico, porque “A pedagogia do movimento encontrava em Makarenko a identidade de propósitos, observando a importância de organizar a escola como coletividade para formar os sujeitos de suas próprias vidas, da sua história” (LUEDEMANN, 2002, p. 32). Identificamos ainda que 2 das dissertações abarcam as teses de Makarenko acopladas às ideias da Escola Nova. As demais dissertações apenas citam Makarenko, sem fazer menção específica às suas obras ou à sua proposta pedagógica e, em muitos casos, sem referenciá-lo.

Entre as teses de doutorado selecionadas, não encontramos nenhuma em que o nome de Makarenko estivesse no título. Assim como algumas dissertações abrangiam as defesas de Makarenko e o MST, identificamos duas teses que fazem a mesma relação. Os autores de ambas as teses (DALMAGRO, 2010; SANTOS, 2007b) pontuam que Makarenko faz parte das referências da teoria pedagógica do MST, bem como Paulo Freire e outros pensadores socialistas, como Krupskaja⁵ e Pistrak. A proposta pedagógica de Makarenko também é relacionada – sucintamente – à formação de professores; jovens envolvidos com drogas e gestão escolar. Além das dissertações e teses, Makarenko também é citado em publicações e artigos, porém neste trabalho priorizamos a investigação das produções no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

⁴ Moisei Pistrak (1888-1940) “Pouco conhecido pelos educadores do Brasil, sua obra 'Fundamentos da escola do trabalho' vem ganhando espaço nos cursos de graduação de Pedagogia nos últimos anos” (BOLEIZ JÚNIOR, 2008, p. 23); “[...] sobre sua biografia quase não existem registros. O que sabemos, é que suas reflexões pedagógicas, elaboradas a partir de sua própria prática de professor e de militante socialista, tiveram bastante influência na educação da República Soviética, especialmente no final da década de 20 deste século que se despede, em pleno processo de construção da sociedade revolucionária. Numa fase posterior, sob a condução stalinista, a obra de Pistrak deixou de ser divulgada, o que talvez explique porque sabemos tão pouco sobre ele por aqui” (CALDART, 2005, p. 7).

⁵ Nadejda Krupskaja (1869-1939), [...] educadora e companheira do comunista Lênin, defendia a necessidade da escolarização dos filhos dos trabalhadores como tarefa de ampliação da educação, antes colocada como tarefa única e exclusiva das mães (LUEDEMANN, 2002, p.16). Todos afirmam que ela foi uma das mulheres russas mais instruídas, cultas e informadas de sua geração. [...] é considerada a fundadora da pedagogia pré-escolar soviética (CAPRILES, 1989, p. 24-25).

A partir da verificação de que Makarenko é pouco conhecido e pesquisado nas universidades brasileiras, dedicamo-nos ao estudo das obras deste pedagogo em Projetos⁶ de Iniciação Científica atrelados ao GEEI e ao curso de Pedagogia da UEM.

De acordo Capriles (1989), Makarenko destacava como fundamental o papel do pedagogo na totalidade do processo educativo, pontuando que este deve ser um bom organizador, dominar técnicas do trabalho educacional e sentir-se como membro responsável pelo coletivo. Sobre essa questão, Facci (2004) alega que o educador deve se apropriar do conhecimento teórico-crítico produzido pelas gerações precedentes, o que explica a forma histórica de ser dos homens, para que esta seja a sua ferramenta na compreensão e significação da prática atual.

Para Makarenko (1981), a única criança que pode ser compreendida no processo pedagógico é a criança concreta, ou melhor, as diferentes crianças com suas marcas históricas, culturais e psicológicas. O estudioso russo destaca ainda a organização do espaço escolar, do trabalho coletivo e a disciplina como elementos essenciais no processo educativo (LUEDEMANN, 2002).

Nessa perspectiva defendida por Makarenko – e também pelos principais elaboradores da Psicologia ou Teoria Histórico-Cultural, na qual mencionamos Vigotski⁷ (1896-1934), Luria⁸ (1902-1977) e Leontiev⁹ (1903-1979), que reafirmaram as proposições de Makarenko –, salientamos a importância dada ao trabalho

⁶ Citamos três Projetos de Pesquisa desenvolvidos por acadêmicas de graduação em Pedagogia da UEM, sendo um Projeto de Iniciação Científica (PIC) intitulado “Proposições de Makarenko para Educação: estudo dos poemas pedagógicos”, de Josiane da Silva Santos e dois Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica (PIBICs), o primeiro, denominado “Conferências para Educação Infantil: estudos iniciais das proposições de Makarenko” sob a responsabilidade de Patricia Kellen Ribeiro Santos; e o segundo, “Conferências para Educação Infantil de Makarenko: estudos e reflexões para a pedagogia”, de Bruna França Volsi, todos orientados pela professora Dr^a. Marta Chaves do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM.

⁷ Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) fez seus estudos na Universidade de Moscou para tornar-se professor de literatura. O objetivo de suas pesquisas iniciais foi a criação artística. Foi só a partir de 1924 que sua carreira mudou drasticamente, passando Vygotsky a dedicar-se à psicologia evolutiva, educação e psicopatologia (VYGOTSKY, 1989, p. 7).

⁸ Luria nasceu em 1902, na cidade de Kazan. Seu pai era médico, conhecido clínico e professor universitário “[...] A escassez de professores preparados para ensinar dentro das novas condições era grande, pois muitos dos mais antigos e conservadores opunham-se à Revolução. Nesse contexto, muitos dos programas e projetos [de Luria] eram elaborados em conjunto: professores e alunos[...]” Na empreitada coletiva, cujo objetivo era a construção de uma psicologia materialista de base marxista, Luria procura fazer uma aproximação entre a psicanálise e o marxismo, decidindo desenvolver uma psicanálise experimental (GOLDER, 1986 apud TULESKI, 2007, p. 13-14).

⁹ Leontiev nasceu em 1903 e faleceu em 1979. “[...] psicólogo soviético que, juntamente com Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), tornou-se referência internacional não para a psicologia, mas também para outras áreas como educação e sociologia” (DUARTE, 2004, p. 45).

sistematizado do educador no processo de ensino-aprendizagem. Ao professor cabe realizar a mediação no processo de desenvolvimento da criança, garantindo que esta se aproprie do patrimônio cultural humano. Nesse contexto, a escola deve promover a socialização do saber objetivo produzido historicamente pela humanidade, e o educador se sobressai por contribuir para a prática social desse aluno.

Diante da bibliografia referente ao estudo dos aspectos relacionados à Makarenko, buscamos apresentar estudos e resultados da reflexão acerca das proposições do pedagogo russo para a Educação Infantil nas quatro primeiras conferências da obra 'Conferências sobre Educação Infantil'¹⁰ (1981), as quais foram elaboradas em um cenário de efervescência política, econômica e social da União Soviética (URSS), bem como refletir sobre suas contribuições para a realidade atual da educação brasileira tendo em vista a relevância de suas ideias para a formação de professores.

Deste modo, organizamos este trabalho da seguinte forma: *a priori*, realizamos estudos afetos ao contexto político, econômico e educacional soviético – de 1917 a 1930 – considerando a importância do período histórico no qual se edificava a sociedade comunista, visto que os determinantes econômicos e políticos do período são essenciais para compreendermos as defesas do autor no que concerne à educação, particularmente à Educação Infantil. Como sublinha Luedemann (2002), Makarenko elaborou sua proposta pedagógica no solo da revolução soviética, em meio a enfrentamentos políticos e econômicos, portanto tais aspectos devem ser considerados.

Em um segundo momento, apresentamos Anton Makarenko de modo a abarcar, sucintamente, sua infância, sua formação, seus primeiros trabalhos como pedagogo e como se deu a elaboração da obra 'Conferências sobre Educação Infantil' (1981). Posteriormente, estudamos suas proposições nas quatro primeiras conferências sobre Educação Infantil. Em seguida, consideramos as contribuições deste autor para a educação brasileira, tendo em vista a aplicação de suas propostas na educação atual brasileira. Por fim, tecemos as considerações finais obtidas por meio desta pesquisa.

¹⁰ Neste trabalho, utilizamos essa edição do livro: MAKARENKO, Anton Simionovich. **Conferências sobre educação infantil**. Trad. Maria Aparecida AbelairaVizzotto. São Paulo: Moraes, 1981.

2 A ORGANIZAÇÃO DA URSS: CONTEXTO POLÍTICO E ECONÔMICO

Os acontecimentos econômicos e políticos que ocorreram na Rússia do período de 1917 a 1930 são fundamentais para compreendermos as proposições de Makarenko no que tange à Educação Infantil. Isto por entendermos que as ideias se expressam a partir da materialidade, como afirmam os clássicos da Ciência da História; nesse sentido, analisar as defesas do pedagogo para a Educação Infantil implica estudar referências que favoreçam o entendimento sobre a organização do trabalho e das instituições sociais do momento histórico pós-Revolução de 1917.

O Império Russo, até 1917, era governado de acordo com o modelo da monarquia absolutista, a qual era sustentada pela nobreza rural. Desde o século XVI, quando o primeiro czar (imperador) assumiu o trono, a Rússia, apesar de seu poderio, defrontava-se com um extremo contraste social – a riqueza da nobreza e a miséria dos camponeses. Na zona rural prevalecia a servidão, a qual só foi abolida em 1861 com o objetivo de formar um exército forte com homens livres. Os camponeses, porém, continuavam limitados em muitas ações, como a aquisição de terras (CLARK, 1995).

No final do século XIX a Rússia, até então obsoleta em relação aos outros países europeus em termos de industrialização, iniciou sua revolução industrial. Com isso, houve o enriquecimento dos capitalistas – proprietários de fábricas – e originou-se uma nova classe social – os operários urbanos (proletariado). Estes, em geral, eram camponeses que haviam deixado seu trabalho no campo em busca de melhores condições de vida, mas se depararam com uma situação não muito diferente da do campo, pois também nas cidades recebiam míseros salários e trabalhavam muitas horas por dia em locais imundos e sujeitos a doenças. Com o desenvolvimento econômico proporcionado pelas indústrias, a desigualdade russa ainda prevalecia. Como assevera Clark (1995, p. 5), “[...] os aristocratas viviam em meio ao luxo, enquanto o povo passava fome [...]”. Em decorrência da condição de vida e trabalho a que os operários estavam submetidos, acentuou-se o descontentamento da população em relação ao czar.

As ideias revolucionárias tiveram origem na França, a partir de 1848, período marcado por muitas revoluções em que se buscavam mais liberdade. Nesse momento, “[...] vários governos autoritários foram forçados a introduzir reformas

políticas e sociais, mas em termos gerais essas revoluções foram derrotadas [...]” (CLARK, 1995, p. 6). Apesar da derrota, algumas pessoas continuaram acreditando que essas ideias, em busca de uma sociedade igualitária, poderiam ser efetivadas se as revoltas fossem bem organizadas. De acordo com Aranha (2006), ainda em 1848 nasceu a Associação Internacional dos Trabalhadores com a finalidade de organizar os revolucionários de todo o mundo. Os principais líderes dessa associação foram Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), os quais também publicaram no mesmo ano o Manifesto Comunista. Nesse documento, Marx e Engels fazem uma crítica ao modo de produção capitalista e à forma como a sociedade se estruturou por meio dele; concomitantemente, os autores almejavam organizar o proletariado como classe social capaz de reverter sua precária situação. Marx também apresenta uma nova concepção da história social da humanidade e conclui que toda a história transcorrida até então tinha sido uma história de lutas de classes (MARX; ENGELS, 1996, s/p). Segundo Aranha (2006, p. 208), ambos acreditavam que

[...] a classe operária, organizando-se num partido revolucionário, destruiria o Estado burguês e, suprimindo a propriedade privada dos meios de produção, haveria de instaurar uma sociedade igualitária. Antes de alcançar esse objetivo, ela precisa conhecer a própria força, tomando consciência da alienação a que está submetida e da ideologia que a impede de perceber que age com valores impostos pela classe dominante.

Marx passou a maior parte de sua vida dedicando-se à sua mais importante obra: 'O Capital', na qual apresenta uma análise da economia capitalista essencial para se estruturar as bases da futura sociedade socialista. Em 1888, cinco anos após a sua morte, uma cópia desse livro chegou às mãos de um jovem estudante russo, cujo nome era Vladimir Illich Ulianov e que há pouco tempo havia sido expulso da Universidade de Kazan por atividade revolucionária. Ao longo da história, esse jovem foi conhecido como Lênin, nome que usava para despistar a polícia czarista (CLARK, 1995).

A decadência da era czarista russa teve início em 1894, e enquanto Lênin estudava 'O Capital', o czar Nicolau II assumia o trono. Nesse período, era proibida a existência de partidos políticos, porém apesar da fiscalização da polícia czarista haviam partidos clandestinos, como o Socialista Revolucionário e o Social

Democrata, o qual posteriormente dividiu-se em dois grupos: os mencheviques (minoridade, em russo) e os bolcheviques (maioria, em russo); os primeiros, liderados por Martov, defendiam um partido aberto a todos os simpatizantes da revolução, e os segundos eram dirigidos por Lênin e para ele “[...] o partido deveria ser composto por um núcleo [...] de revolucionários bem preparados e organizados, verdadeiros profissionais da revolta popular [...]” (CLARK, 1995, p. 7). Lênin era um dos principais dirigentes do partido Social Democrata e posteriormente dos bolcheviques.

O imperador czarista Nicolau II, com o objetivo de desviar a atenção do povo em relação ao atraso econômico e aos problemas sociais, continuava a busca pela expansão. Desta forma, em 1904, a Rússia iniciou uma “pequena guerra” contra o Japão – a Guerra Russo-Japonesa (1904-1905) – a qual resultou em uma humilhante derrota para o exército russo, agravando ainda mais as condições de vida da população e contribuindo para a realização da primeira manifestação revolucionária (CLARK, 1995).

No dia 22 de janeiro de 1905, na cidade de São Petersburgo – a qual foi posteriormente chamada de Petrogrado, depois Leningrado e então São Petersburgo novamente, seu atual nome –, os revolucionários fizeram uma greve geral e reuniram-se ante o palácio do czar Nicolau II reivindicando melhores salários e melhores condições de vida. O palácio estava cercado pelo esquadrão da tropa de elite do imperador, e quando a população se aproximou, o czar ordenou o ataque. Segundo Clark (1995, p. 8),

[...] os cavaleiros avançaram sobre a multidão, pisoteando homens, mulheres e crianças. A seguir veio a infantaria, atirando contra os manifestantes; muita gente não conseguiu fugir. Quando finalmente a [população] foi dispersa, a neve estava manchada com grandes poças de sangue e coberta por milhares de mortos e feridos.

Assim, esse dia ficou conhecido como Domingo Sangrento. O acontecimento foi seguido de uma onda de protestos por todo o império, desencadeando greves gerais e levantes militares. Os grupos de operários revolucionários se organizaram e criaram os sovietes, conselhos que coordenariam o movimento nas fábricas.

Preocupado com as revoltas populares, o czar Nicolau II iniciou algumas reformas políticas para manter seu domínio. Anunciou, em 1906, a criação da Duma, uma espécie de Parlamento eleito. A princípio, foi estabelecido um mandato de cinco

anos para os deputados da Duma, porém as duas primeiras duraram menos tempo, pois o czar as dissolveu com a justificativa de que os deputados não aderiram aos planos do governo de limitar o poder do Parlamento. Apesar das reformas realizadas pelo czar, os protestos e greves não cessaram e Nicolau II, por sua vez, sustou as reformas por medo da revolução e recorreu novamente à repressão violenta e à perseguição dos soviets e partidos de oposição (CLARK, 1995; ARANHA, 2006).

Nicolau II ainda confiava na expansão do Império como forma de controlar a revolução e diminuir a insatisfação popular, mesmo após a humilhante derrota em 1905 para o Japão. Assim, em 1914, mobilizou o exército para ingressar na Primeira Guerra Mundial, aliados à Tríplice Entente (Grã-Bretanha e França) contra a Alemanha, a Áustria e a Hungria. Clark (1995) atesta que os soldados do exército russo, mal armados e mal alimentados, foram dizimados em derrotas sucessivas. Além disso, boa parte do território russo foi tomada por invasores. As derrotas consecutivas, a perda de soldados, a falta de abastecimento de alimentos levaram a população russa a um verdadeiro caos.

Em 1917, decorrente da Primeira Guerra Mundial, faltava comida em quase toda a Rússia. Essa situação fez com que os operários de São Petersburgo saíssem às ruas exigindo pão. Apesar de o exército ter recebido ordens para atacar com fogo, estes se recusaram e acabaram unindo-se à população. Com os soldados revoltados e sem o apoio do povo, o czar Nicolau II abdicou ao trono. Os deputados da Duma, que continuaram se reunindo mesmo sem a aprovação do czar, elegeram um Governo Provisório, formado por liberais e socialistas moderados. O partido Bolchevique não foi incluído.

Lênin, que estava na Suíça com outros revolucionários, aproveitou a instabilidade da Rússia para retornar ao país clandestinamente. Ainda na estação de trem apresentou suas teses – Teses de Abril –, as quais continham as propostas dos Bolcheviques e propunha a retirada da Rússia da guerra, a nacionalização de toda terra do país e a formação de um novo governo socialista a partir dos soviets e sem os liberais, o que significaria uma ruptura dos bolcheviques com o Governo Provisório eleito. Os mencheviques não concordaram com Lênin, pois propunham um governo aliado aos capitalistas liberais (CLARK, 1995; ARANHA, 2006).

O primeiro chefe do Governo Provisório foi o príncipe George Lvov, um nobre de orientação liberal. Seu poder era limitado pela força dos soviets espalhados por toda Rússia. Esse governante instituiu rapidamente algumas importantes reformas,

entre as quais a diminuição da jornada de trabalho para oito horas para os operários e a liberdade de imprensa e de organização política. Todavia, os bolcheviques exigiam pão, paz e terra para todo o povo e como o governo não resolvia essas questões, Lênin ganhava cada vez mais seguidores.

Clark (1995) descreve que no mês de julho de 1917, foi organizada pelos bolcheviques uma revolta armada contra o Governo Provisório. Muitos trabalhadores e soldados participaram, porém a revolta falhou, pois os bolcheviques não tinham força suficiente para tomar o poder.

O príncipe Lvov renunciou, e quem assumiu foi Alexander Kerenski (1881-1970), um socialista moderado que tentou pacificar o país através de negociações. Na época, o general Kornilov, comandante do exército, almejava destruir os soviets usando a força e tentou enviar suas tropas para atacar o povo de São Petersburgo. Percebendo que Kornilov acabaria derrubando o Governo Provisório e tomando o poder, Kerenski pediu ajuda aos bolcheviques. Desta forma, impediu o golpe do general e praticamente entregou o poder aos bolcheviques.

Os bolcheviques haviam crescido muito e comandavam a maioria dos soviets, além de muitas guarnições militares. Portanto, Lênin acreditava que estavam prontos para tomar o poder e seu objetivo era criar o primeiro Estado socialista do mundo, sem exploradores nem explorados. Para iniciar a revolução, Lênin escolheu o presidente do soviete de São Petersburgo: Leon Trotski (1879-1940).

Kerenski, por sua vez, decidiu agir primeiro ordenando que suas tropas ocupassem o jornal dos bolcheviques e cortassem as comunicações entre os militantes e a sede do partido. A reação de Trotski foi imediata, e em 25 de outubro, anunciou os decretos que colocaram a revolução em movimento. Operários, soldados e marinheiros bolcheviques foram armados e assumiram o controle dos principais pontos de São Petersburgo (CLARK, 1995).

Em breve, o único edifício de São Petersburgo nas mãos do Governo Provisório era o palácio. A energia elétrica foi cortada, muitos defensores se renderam e os revolucionários tomaram o edifício em plena escuridão. Um dos líderes bolcheviques encontrou e prendeu os ministros de Kerenski, e este ainda tentou um contra-ataque, porém o povo queria pão, paz e terra, e ele não havia atendido. Trotski ordenou a prisão de Kerenski (CLARK, 1995).

Os bolcheviques formaram então um novo governo em aliança com um setor do Partido Socialista Revolucionário. Lênin foi nomeado primeiro-ministro, Trotski ministro das relações exteriores e Stálin (1878-1953) o secretário-geral. Esse governo deveria durar até a eleição de uma Assembleia Constituinte. Nas eleições para a Assembleia, os bolcheviques foram derrotados para a surpresa de Lênin, que posteriormente cancelou a eleição por acreditar que seu partido tinha o apoio da maioria da população ativa – os trabalhadores e os soldados da Rússia. Instituiu-se a ditadura do Partido Bolchevique, o qual ficou conhecido como Partido Comunista. Em 26 de outubro de 1917, estruturou-se a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS)¹¹.

Em 1918, a Rússia assinou um tratado de paz humilhante com a Alemanha, pois perdera um quarto de seu território, além de ser obrigada a pagar uma indenização ao país. Entretanto, não havia escolha, visto que o fim da guerra era uma das exigências da população russa e um dos motivos do apoio popular a Lênin.

Após o fechamento da Assembleia Constituinte, os contrarrevolucionários aceleraram a organização de uma guerra civil contra os comunistas. Esses inimigos, também conhecidos como “brancos”, tinham o apoio de várias potências ocidentais – Grã-Bretanha, França e Estados Unidos – que resistiam ao governo comunista e não aceitavam o acordo de paz feito entre a Rússia e Alemanha. Esses países forneciam armas para os “brancos” que combatiam os comunistas, os “vermelhos”.

Trotski assumiu o cargo de comissário de guerra e se empenhou muito para constituir e preparar o “Exército Vermelho”, que ao final da guerra de 1919 havia levado vantagem na maioria dos combates. Apesar da vantagem dos “vermelhos”, os “brancos” persistiam com pequenas rebeliões nos anos seguintes. A guerra fez da Rússia, novamente, um caos – “[...] a infraestrutura do país estava destruída. Fábricas, ferrovias e campos agrícolas estavam arrasados. E centenas de milhares de pessoas haviam morrido [...]” (CLARK, 1995, p.23).

Em 1921, a fome era intensa em grande parte do país, porque durante a guerra civil o governo tomou os alimentos agrícolas de milhares de camponeses para alimentar o exército. Conseqüentemente, milhares de pessoas morreram de fome. O descontentamento novamente tomou conta da população, até mesmo

¹¹ A URSS era formada por 15 repúblicas socialistas: Federação Russa, Bielo-Rússia, Ucrânia, Letônia, Estônia, Lituânia, Armênia, Azerbaijão, Geórgia, Cazaquistão, Quirguistão, Uzbequistão, Tadjiquistão, Moldávia e Turcomenistão. Moscou era a capital e a maior cidade da União Soviética (VICENTINO, 1995).

daqueles que haviam apoiado a revolução. Mediante tais acontecimentos, Hobsbawm (1995, p. 368) revela que

Foi a crise da Guerra Civil que levou as coisas ao ponto crítico. Levou à nacionalização de todas as indústrias em meados de 1918, e ao Comunismo de Guerra, por meio do qual um Estado bolchevique em guerra organizou a luta de vida ou morte contra a contrarrevolução e a intervenção estrangeira e tentou levantar recursos para ela. [...] à medida que o regime soviético emergia vitorioso das lutas de 1918-20, era evidente que o Comunismo de Guerra, não podia continuar, em parte porque os camponeses se rebelavam contra a requisição militar de seus grãos [...] e os operários contra as privações, em parte porque esse regime não oferecia meios eficazes de reestruturar uma economia praticamente destruída.

Visando enfrentar essa situação, Lênin lançou, em 1921, a Nova Política Econômica (NEP), a qual foi descrita por ele como “um recuo tático na construção do comunismo” (CLARK, 1995, p. 24). A NEP permitiu aos camponeses a venda de seus produtos nos mercados – e não ao governo, como era estabelecido –, configurando-se em um abandono temporário ao princípio comunista, porque o governo também tolerava a empresa privada em pequena escala. De acordo com Hobsbawm (1995, p. 369), “os radicais, como os seguidores de Trotski, queriam um rompimento com a NEP o mais breve possível, e uma corrida em massa para a industrialização, que foi a política eventualmente adotada por Stálin”.

Lênin não estava bem de saúde, e tanto ele quanto a população acreditava que Trotski assumiria o comando do Estado socialista em seu lugar. Contudo, enquanto Trotski comandava o Exército Vermelho, Stálin, progressivamente, conquistava espaço no Partido Comunista. Assim como Lênin, Trotski defendia que o socialismo deveria estender-se a outros países, mas Stálin apoiava a construção do socialismo apenas na Rússia.

Em maio de 1922, Lênin sofreu o primeiro de uma série de derrames. O líder sabia que Stálin era perigoso e começou a promover seu afastamento do cargo de secretário-geral do Partido Comunista. Em janeiro de 1924, Lênin morreu – o principal dirigente da revolução –, e apesar de sua popularidade, Trotski não conseguiu combater Stálin. No cargo de secretário-geral, Stálin tinha o controle do Partido e os trabalhadores que poderiam apoiar Trotski haviam morrido durante a guerra civil ou estavam desmotivados. Devido à sua oposição a Stálin, Trotski foi

expulso do Partido Comunista, exilado e anos mais tarde assassinado por um agente de Stálin.

A NEP, criada por Lênin, havia aumentado a produção agrícola aos mesmos níveis de antes da Primeira Guerra, acabando com a fome na Rússia. Assim, o então líder Stálin encerrou essa política com o argumento de ser capitalista e anunciou a criação de uma nova política econômica: O Plano Quinquenal. Essa nova medida objetivava criar novas indústrias priorizando os setores básicos da indústria pesada e da produção de energia – que eram a fundação de qualquer grande economia industrial –, e para sustentar esse avanço, Stálin tentava aumentar a produção agrícola usando a violência. Para Hobsbawn (1995, p.371),

Stálin, [...] era um autocrata de ferocidade, crueldade e falta de escrúpulos excepcionais, alguns poderiam dizer únicas. Poucos homens manipularam o terror em escala mais universal. [...] Apesar disso, qualquer política de rápida modernização da URSS, nas circunstâncias da época, tinha de ser implacável e, porque imposta contra o grosso modo do povo e impondo-lhes sérios sacrifícios, em certa medida coercitiva.

Esse programa de industrialização possibilitou que a URSS derrotasse o exército alemão na Segunda Guerra Mundial. Apesar de ter deixado milhões de mortos, essa política foi tão importante para a URSS quanto a vitória de Lênin em 1917. Hobsbawm (1995 p. 367) destaca que

[...] durante a década de 1930, a taxa de crescimento da economia soviética andou mais depressa que a de todos os outros países, com exceção do Japão, e nos primeiros quinze anos após a Segunda Guerra Mundial as economias do ‘campo socialista’ cresceram consideravelmente mais rápido que as do Ocidente, tanto que líderes soviéticos como Nikita Krushev acreditavam sinceramente que, continuando na mesma taxa, a curva ascendente de seu crescimento, o socialismo iria produzir mais que o capitalismo dentro de um futuro previsível.

O governo de Stálin foi marcado pela abolição da liberdade de expressão e de organização dos trabalhadores. Tanto o povo quanto os intelectuais eram obrigados a seguir a linha oficial do partido, pois quem discordasse era punido com dureza. Pacientemente, Stálin foi eliminando seus opositores. Nos anos de 1930, o líder da URSS iniciou uma investigação entre os membros do Partido Comunista. Antigos membros do partido e líderes comunistas importantes, que segundo Stálin podiam

atrapalhar suas ações, eram torturados e levados a julgamento a fim de confessarem sua possível traição. Após o julgamento, os réus eram levados a campos de trabalho forçado ou assassinados. Nesse período, estima-se que mais de sete milhões de pessoas foram presas e pelo menos um milhão executadas.

De acordo com Chaves (2011, p.11),

O cenário político na Rússia após a Revolução de 1917 foi caracterizado por anos de guerra civil, invasões estrangeiras, escassez de alimentos e falta de combustível; mesmo em tais condições, foram implementadas medidas que romperam com a antiga forma de organização social, política e econômica do regime czarista, se não em sua totalidade de imediato, mas reestruturando as bases da sociedade russa sob uma concepção que, até aquele momento, não havia sido implementada em nenhum outro país.

Diante das transformações políticas e econômicas que permearam os anos de 1917 a 1930, há que se lembrar de que a União Soviética tornou-se uma potência industrializada e que possibilitou muitas melhorias para a população, sobretudo nas áreas de educação, saúde, moradia, transporte, entre outros. É surpreendente constatar que as condições da Rússia antes da revolução eram semifeudais e que posteriormente conseguiram até mesmo extirpar o analfabetismo. No entanto, a URSS também apresentava muitas incoerências, visto que os sucessores de Lênin governaram com tirania, e a liberdade individual foi reprimida, assim como o direito de expressão e, na política, a proibição de outros partidos impossibilitava ideias diferentes às do governo.

2.1 UMA PROPOSTA EDUCACIONAL REVOLUCIONÁRIA

Como pontuamos, até a Revolução Socialista, a Rússia vivia um sistema de caos com relação às inúmeras crianças, adolescentes e jovens desabilitados, sem família e em sistema de delinquência. Diante desse cenário de transformações pós-Revolução de 1917, os dirigentes da URSS intensificaram as atividades educativas, entendidas como fundamentais na edificação da nova ordem econômica, política e social. Situação expressa tanto em pronunciamentos dos líderes revolucionários

quanto nas propostas educacionais – moldadas aos pressupostos da Revolução de 1917 –, tendo como finalidade a educação do *novo* homem, do homem comunista.

Todos os países que realizaram a revolução socialista, inclusive a URSS, tinham como foco a educação popular, como alega Aranha (2006, p.247)

[...] tanto em termos de elaboração de teorias fundadas no marxismo, como pela garantia da universalização da escola elementar, gratuita e obrigatória. Logo de início, toda a sociedade foi regimentada para o esforço comum de alfabetização. Também se valorizou o trabalho coletivo, a auto-organização dos estudantes, a ligação entre escola e vida e entre trabalho intelectual e manual.

Ao estudarmos a condição educacional da Rússia pré-revolução, é possível compreendermos o motivo de tamanha preocupação e dedicação dos líderes revolucionários para com a educação. Durante o império czarista, as massas populares viviam em meio à ignorância, ao analfabetismo, à ausência de direitos e miséria, como descreve Capriles (1989, p. 18): “a Rússia era, especialmente no setor da educação, um dos países mais atrasados do mundo. A maioria da população era analfabeta”.

As escolas primárias russas, antes da Revolução de 1917, eram instituições isoladas, comandadas pelo sistema semifeudal. A educação era claramente separatista em termos de classes e a continuação dos estudos superiores era extremamente limitada. As escolas eram majoritariamente pertencentes aos influentes burgueses da cidade, e no campo eram de propriedade dos grandes latifundiários; apenas uma pequena quantidade era do Estado, e a Igreja, além de controlar extremamente a educação pública, possuía um significativo número de estabelecimentos educacionais.

O programa das escolas primárias clássicas tinha duração de dois a três anos e todas as disciplinas eram ministradas por um único professor. Conforme aponta Capriles (1989, p. 18), “o ensino se limitava a transmitir o dogma religioso, noções de leitura e escrita, elementos básicos de aritmética e, sempre, canto religioso”.

Até o fim do império czarista, as escolas paroquiais eram o principal meio de ensino e de doutrinação. Quem tivesse a oportunidade de nelas estudar recebia uma instrução não científica e baseada unicamente na leitura de textos eclesiásticos e em rudimentares conhecimentos aritméticos. Por muitos anos, grupos progressistas

anteriores à Revolução de 1917 lutaram pela criação de instituições escolares de ensino laico.

No final do século XIX, a Rússia ingressou em uma nova fase do capitalismo: o imperialismo, amplamente estudado por Lênin, o qual acreditava que

[...] o desenvolvimento da produção industrial é acompanhada de um inevitável incremento da exploração com a conseqüente agravação das condições de vida dos trabalhadores. A situação das mulheres, principalmente a das mães, era acentuadamente difícil (CAPRILES, 1989, p. 21).

O agravamento das contradições sociais possibilitou a tomada de consciência política da classe operária e do campesinato, os quais se uniram na luta contra a autocracia. A luta revolucionária já era uma realidade, e a luta por instrução pública de qualidade era um fator importante e integrante da revolução.

Apesar de o governo czarista desconsiderar a importância da educação pública, muitos pedagogos progressistas tentavam encontrar um meio para pôr em prática as ideias de uma educação social para as crianças. A principal figura da época pré-revolucionária foi Nadejda Krupskaja, que em 1899 escreveu o livro 'A mulher trabalhadora'. Nesse livro, em consonância com Capriles (1989), Krupskaja afirma que a nova sociedade deveria preocupar-se apenas em garantir às crianças os meios indispensáveis para sua existência, como também criar condições materiais com tudo o que fosse necessário para seu desenvolvimento pleno, multilateral e harmonioso. Krupskaja, que possui embasamento marxista, apregoa que "o papel da educação se transforma num método científico de produção coletiva fundamentado no trabalho e na autodeterminação conjunta dos seus membros" (CAPRILES, 1989, p. 25).

Em 1917, quando o czar Nicolau II abdicou do trono e o Governo Provisório assumiu o poder na Rússia, Krupskaja distribuiu panfletos denunciando que as novas autoridades nada fizeram para modificar a situação educacional do país. Meses depois, publicou o 'Programa escolar municipal', no qual propunha ao governo que organizasse o maior número de instituições gratuitas para crianças em idade pré-escolar. De acordo com Capriles (1989), Krupskaja também liderava um movimento de pedagogos que visavam à criação de creches e jardins de infância para os filhos de operários de São Petersburgo.

A revolução socialista de 1917 suscitou importantes mudanças na organização da educação pública, e no período governado por Lênin preponderava na URSS um entusiasmo pela educação diante da necessidade de formar o novo cidadão para a sociedade revolucionária. Chaves (2011, p. 14) enuncia que,

[...] para Lênin (1976), a defesa da educação incluía a estrutura física e acesso às bibliotecas; em seu entendimento, não deveria haver formalidades e restrições para o acesso aos livros. [...] o dirigente firmou sua defesa de que a educação se constituía na real possibilidade de se evitar o embrutecimento do país.

Lênin defendia a importância de não se desprezar a cultura burguesa do passado, nem as conquistas da ciência e tecnologia, e afirmava que deveria ser reforçada a consciência da luta de classes e priorizada a formação politécnica voltada para o trabalho. Nesse período, a instituição privada foi extinta e o sistema escolar adquiriu um caráter coletivo, ou seja, todos os povos integrantes da União Soviética poderiam desenvolver sua própria cultura em suas próprias escolas.

A necessidade de reorganizar o sistema educativo era tamanha que obrigou as autoridades do período inicial da revolução a adotar medidas “maximalistas”. Os cursos para formação de professores eram antagônicos, nos quais se difundiam concepções de diferentes pensadores. Anatoli Lunatcharski (1875-1933), o primeiro comissário do povo para a Instrução – Ministro da Educação – foi o grande responsável pela transformação legislativa da escola russa e o criador do sistema de ensino primário, superior e profissional da almejada pedagogia socialista. Com seu amplo conhecimento “das teorias marxistas, dos métodos ocidentais de instrução e de realidade nacional resolveu as principais questões de organização do coletivo na construção da nova sociedade” (CAPRILES, 1989, p. 30).

Além de Lunatcharski e Krupskaia, a partir de 1923 destacaram-se também os pedagogos Anton Makarenko e Moisei Pistrak, os quais difundiram profundas mudanças nas concepções pedagógicas almejando enfrentar o desafio de transformar uma nação com 80% de analfabetos. Makarenko e Pistrak pretendiam, ainda, tornar a escola soviética um instrumento de socialização entre os jovens, contribuindo para a formação de quadros econômicos e políticos da URSS. Aranha (2006) assinala que durante o implante da política educacional foi proibida a ministração do ensino religioso, prevalecendo o ensino com uma orientação voltada para o marxismo-leninismo.

Conforme Chaves (2011), nos primeiros anos pós-revolução, foi criada

[...] a verdadeira escola pública respondendo ao espírito e às exigências do novo regime social e político. Esta escola desempenhou um papel considerável no desenvolvimento da ciência, da produção e da cultura, com o ensino ministrado nos 51 idiomas dos povos da U.R.S.S. (U.R.S.S, 1976, p. 95 apud CHAVES, 2011, p.13).

Sob o governo de Stálin, ocorreram mudanças significativas no âmbito educacional. A relação estreita entre trabalho e educação foi abandonada, cedendo lugar à formação cultural e científica. Na acepção de Aranha (2006), a escola voltou a ser intelectualista, retomando o modelo tradicional de educação – horários, programas, provas, disciplina e manuais. Desta forma retornou, também, o dualismo escolar, visto que houve a separação entre as “escolas de formação” e as “escolas de profissionalização”.

Em suma, conforme Aranha (2006), as teorias socialistas estabelecem relação dialética entre educação e sociedade, ou seja, não há como considerar o indivíduo sem pensar em sua inserção na sociedade. As teorias também revelam a estreita ligação entre educação e política, não apenas para firmar a crítica à alienação e à ideologia, bem como para instigar a práxis revolucionária tanto em países em que havia chance de se implantar o socialismo, quanto para manter ativa naqueles que já haviam passado pela revolução. Outro aspecto a ressaltarmos é a centralidade do trabalho como fundamental para a formação do homem, isto é, trata-se do trabalho real, em oficinas, uma forma produtiva combinada à formação cultural.

Nesse contexto de intensas transformações sociais, políticas, econômicas e educacionais, Makarenko desenvolveu sua proposta pedagógica objetivando consolidar os pressupostos socialistas nas famílias operárias, como apresentamos na sequência.

3 ANTON MAKARENKO: UM PEDAGOGO REVOLUCIONÁRIO

Anton Simionovich Makarenko nasceu em 13 de março de 1888, na Ucrânia. Era filho de Semion Gregorievich, um operário ferroviário, e de Tatiana Mikhailovna Dergachova, dona de casa e extraordinária contadora de histórias. Makarenko e sua família moravam em uma casa pequena em um bairro ferroviário. Era uma criança de saúde muito frágil e delicada, e passou grande parte de sua infância ouvindo as histórias tradicionais ucranianas contadas por sua mãe (CAPRILES, 1989).

Viveu em um ambiente proletário, em meio ao movimento dos trabalhadores pré-revolucionários, os quais levaram aos acontecimentos de 1905, à violenta repressão czarista e, posteriormente, à Revolução de 1917. Rossi (1981, p. 10) alega que “em meio às lutas operárias e à agitação partidária que o educador [Makarenko] se forjou, assumindo desde logo seu compromisso com a classe trabalhadora, revolucionária que marcará toda sua vida e seu trabalho”.

Assim como a maioria das crianças daquela época, Makarenko aprendeu a ler e a escrever em casa, com o auxílio da mãe e, em 1895, ao completar sete anos, foi matriculado em uma escola primária. Na escola, cursou as disciplinas de língua russa, aritmética, geografia, história, ciências naturais, física, desenho, canto, ginástica e catecismo. Makarenko não pode estudar a sua língua materna, a ucraniana, pois esta fora proibida pelo império czarista na Rússia, assim como as disciplinas de lógica e filosofia, exclusivas das escolas burguesas.

Makarenko destacou-se na escola não somente pelas boas notas, mas por ser um excelente companheiro – “Seus colegas apreciavam especialmente sua disposição permanente em ajudar os alunos mais fracos” (CAPRILES, 1989, p. 44). Makarenko “empregava a maior parte de seu tempo estudando os clássicos russos e universais, do teatro do romance e da poesia” (CAPRILES, 1989, p. 45). Conhecia muitos autores, mas o responsável por despertar a consciência cívica de Makarenko, de acordo com Capriles (1989), foi Máximo Górkii¹².

Após o estudo secundário, em 1904, ingressou em um curso que formava em 11 meses jovens profissionais para o ensino do magistério primário, a Escola Normal.

¹² Máximo Górkii (1868-1936) foi escritor, romancista, dramaturgo, contista e ativista político russo, “[...] descreveu com vigor e emoção personagens que integravam as classes excluídas como operários, [...] homens e mulheres do povo. Uma espécie de literatura abarcada pela nova geração de escritores soviéticos” (NAWROSKI, 2010, p.45).

Recém-formado, começou a lecionar em Kraiukowo, uma pequena comunidade de operários ferroviários, com os quais tanto se identificava. Nesse primeiro trabalho, Makarenko esclareceu a importância da definição política do educador, pois segundo ele, “a prática pedagógica é também, sempre, uma prática política” (ROSSI, 1981, p. 10). A escola czarista em Kraiukowo havia se transformado na “escola do povo” pela ação concreta dos professores e estudantes. Makarenko orgulhava-se muito desse seu primeiro trabalho como professor e dizia o seguinte: “O ambiente na escola ferroviária onde eu ensinava era infinitamente mais puro do que em outros lugares. Uma sociedade de trabalhadores, uma verdadeira sociedade proletária, mantinha a escola firmemente em sua mão” (MAKARENKO apud ROSSI, 1981, p. 10).

Makarenko completou seus estudos, com honra, no Instituto de Pedagogia de Potalva, habilitando-se ao magistério secundário e à direção de escolas. Concomitante ao término do curso de sua formação pedagógica aprofundou-se na leitura de clássicos da tradição revolucionária. Assumiu seu primeiro cargo de direção em uma escola um mês antes da Revolução de 1917.

Em 1920, quando Makarenko tinha 32 anos, a URSS permanecia em guerra civil, a qual ocasionava inúmeras consequências. Nas palavras de Boleiz Junior (2008, p. 89), “pelas ruas das cidades e pelos campos, multiplicavam-se os menores delinquentes que, órfãos ou separados de seus pais pelas consequências nefastas da guerra, das epidemias e da fome, lutavam pela sobrevivência”. Diante desse cenário, o escritor Máximo Górkki, preocupado com o futuro dessas crianças, comunicou-se com Lênin por meio de uma carta manifestando sua apreensão com problema. Capriles (1989) reproduziu um trecho da carta de Górkki para Lênin, que diz:

[...] chamo a sua atenção para a necessidade de se tomar medidas decisivas acerca da luta contra a delinquência infantil. Agora que estou informado do estado do problema, sei com que apavorante rapidez o contágio da delinquência progride. Em Petrogrado contam-se com mais de 6 000 crianças criminosas, dos 9 aos 15 anos, todas elas reincidentes e, entre elas, um bom número de assassinos. Há garotos de 12 anos, cada um deles com três mortes nos seus antecedentes. Isolá-los não seria uma boa solução. Impõem-se outras medidas; proponho, portanto, criar uma liga para a luta contra a delinquência infantil, na qual incluirei as personalidades mais competentes em matéria de educação da infância deficiente e da luta contra a delinquência infantil (GÓRKKI apud CAPRILES, 1989, p. 79).

Imediatamente, Lênin respondeu à carta de Górkki aprovando a sugestão, e em 1920 foi criada a Comissão para a Luta contra a Delinquência Infantil, sob a presidência de Górkki e com a participação ativa de Lunatcharski e Krupskaia.

Na Rússia pré-revolucionária, os jovens delinquentes eram mantidos em reformatórios infantis e dependiam da administração judicial. Capriles (1989) explica que os reformatórios eram verdadeiras prisões em que os jovens e crianças eram mantidos isolados da sociedade. Essa forma de tratamento produzia um efeito contrário ao esperado, “gerando, na maioria dos casos, psicopatas incorrigíveis” (CAPRILES, 1989, p. 9). Ao contrário, na Comissão presidida por Górkki, a reclusão punitiva foi abolida e o objetivava-se, segundo Boleiz Junior (2008, p. 89), “um trabalho efetivo de readaptação desses menores, transformando-os em cidadãos integrados na produção social”.

Em meio a esse contexto, Makarenko, que dirigia uma escola na cidade de Poltava, foi “convidado no ano de 1920 pelo governo russo a assumir a direção da primeira colônia experimental destinada à reeducação de crianças, jovens infratores e órfãos de guerra” (CHAVES, 2012, p. 8). De acordo com Capriles (1989), Makarenko estava profundamente influenciado pelos escritos de Górkki sobre a vida e os problemas das crianças criadas na rua, portanto, aceitou o desafio de “ensinar poesia, literatura, história, música e o valor do trabalho aos rapazes analfabetos que viviam na criminalidade sem esperar nada da vida” (NAWROSKI, 2010, p. 46). Para iniciar o trabalho, Makarenko

[...] recebeu um sítio de 20 hectares, cheio de pinheiros e bétulas, com cinco prédios de tijolos vermelhos, completamente destruídos. Todos tinham sido saqueados; roubaram os móveis da administração, das salas de aulas e até os vidros de todas as janelas (CAPRILES, 1989, p. 83).

Dois meses depois, um dos prédios havia sido reformado e estava em condições – ainda que precárias – de habitação. Em dezembro de 1920, os primeiros seis educandos, com idade entre 16 e 18 anos, e com antecedentes criminais graves, foram recebidos na Colônia Górkki, como era chamada. Capriles (1989, p. 84) ressalta que, com decorrer do tempo,

Os educandos, que ainda se consideravam recluso, não estudavam, não respeitavam as normas do estabelecimento, nem obedeciam as instruções que lhes eram dadas. O confronto entre professores e alunos tornou-se permanente e cada vez mais violento.

A proposta do método de educação a ser usado por Makarenko na colônia era ousada, pois não queria aplicar punições, mas “conquistar os educandos pela própria iniciativa deles” (CAPRILES, 1989, p. 84).

Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas no início de seu trabalho pedagógico na colônia,

Makarenko estava convencido de que seus jovens eram resultantes da rejeição da família e da sociedade e isto poderia ser resolvido pela incorporação do trabalho socialmente útil, organizando a colônia numa interligação coletiva de responsabilidades, de forma que os educandos se sentiam parte da fundamentação do todo (NAWROSKI, 2010, p. 46).

Na colônia, foi implementada a educação pelo trabalho, e Makarenko, conforme Nawroski (2010, p.46), “fundamenta seu interesse em formar um novo homem por meio de uma nova educação baseada nos preceitos coletivos”.

O grande desafio enfrentado por Makarenko naquele período foi, de acordo com Chaves (2012, p. 9),

[...] planejar um método de trabalho que fosse adequado às condições que se encontrava e, por meio do qual, pudessem encontrar respostas aos enfrentamentos educacionais do período revolucionário. A necessidade de organização social que se dava contribuiu para que Makarenko percebesse que as demandas concretas da vida coletiva é que dariam subsídios para a formulação de sua proposta pedagógica.

Em 1925, a Colônia Górkki atingiu o auge de suas realizações tanto pedagógicas quanto econômicas, pois Makarenko a transformara em uma fonte de renda “auto gestonária” (CAPRILES, 1989, p. 102), com investimentos diversificados.

Em seu livro 'Poema Pedagógico', Makarenko descreveu algumas experiências vividas na Colônia Górkki e na Comuna Dzerjinski¹³. Em determinados momentos, Makarenko relata que utilizou uma postura mais autoritária visando à recuperação da democracia e da direção coletiva. Para Makarenko, como vemos em uma de suas

¹³ O prédio para abrigar cem colonos foi construído às margens de um bosque de carvalhos, de frente para Khárkov, com dormitórios amplos, salões e janelas enfeitadas. Além das condições materiais disponíveis, os alunos na Comuna também divergiam dos apresentados na Colônia, tratava-se de trabalho com crianças que viviam nas ruas em situações de agravo, o que incluía a prostituição. “[...] Makarenko iniciou seu trabalho na Comuna Dzerjinski junto a sessenta colonos gorkianos, tidos como indispensáveis para se criar as bases da nova organização educacional. Mesmo se destacando, por ser a primeira escola pública em regime de autogestão econômica do país, Makarenko não perdia de vista a educação dos jovens, sempre colocada em primeiro lugar frente, antes mesmo à questão da produtividade” (CHAVES, 2012, p.10).

conferências do livro ‘Conferências sobre Educação Infantil’ (1981), “a disciplina é um elemento fundamental de formação e auto-organização para um homem diferente capaz de realizar a transformação social” (NAWROSKI, 2010, p. 48).

Desta forma, conforme ressalta Chaves (2012, p. 11),

[...] o trabalho desenvolvido por Makarenko na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjinski refletiam as grandes transformações e necessidades da sociedade russa. O pedagogo registrou as experiências possibilitando dessa forma grande influência de seus estudos para a educação soviética do início do século XX, além de oferecer grandes contribuições para se considerar a educação atual.

Após certo tempo, em 1935, Makarenko assumiu uma nova etapa em sua vida como escritor, teórico e propagador de suas propostas educacionais, como pontua Luedemann (2002). Capriles (1989) assevera que Makarenko permaneceu dedicado à atividade pedagógica por mais de trinta anos, e nesse período,

[...] mais de três mil crianças passaram sob seu atento olhar, e dedicou os últimos 15 anos de sua vida à aplicação prática e ao aperfeiçoamento do sistema de educação da juventude, tendo criado, ainda que com grandes dificuldades, um belo coletivo de educandos e educadores, que faz jus a todos os seus preceitos (CAPRILES, 1989, p. 176).

Em suas 19 obras¹⁴, Makarenko registrou suas próprias experiências educativas, “possibilitando dessa forma grande influência de seus estudos para a educação

¹⁴ *A Marcha dos anos 30* (publicado em 1932). Reportagens sobre a vida na Comuna Dzerjinski, escritas em 1930; *A experiência metodológica na colônia infantil de trabalho* (escrito em 1931 e 1932); *FD-1* Novela em que ele descreve mais uma etapa da Comuna Dzerjinski, escrita em 1932; *Poema Pedagógico* – 3 volumes – sobre a experiência da Colônia Gorki, escritos entre 1933 e 1935 e publicados entre 1934 e 1936, no Almanaque Ano Dezessete, por Gorki; *Tom Maior* – peça de teatro escrita em 1933 e enviada a um concurso nacional de peças teatrais. Publicada em 1935; *Metodologia para a organização do processo educativo* – conferências escritas em 1935 e publicadas em 1936; *Conferências sobre Educação Infantil* – orientação aos pais sobre a educação dos filhos, escrito em 1937; *Livro dos pais* – orientação da educação familiar para a constituição da coletividade familiar. Volume I, publicado em 1937; volume II, escrito em 1939, sobre a educação moral e política; planejamento dos volumes III, sobre educação através do trabalho e a orientação profissional, e IV, sobre a necessidade de educar o ser humano para ser feliz; *A felicidade* – artigo literário polêmico, em estilo de crônica, publicado em 1937; *A Honra* – romance escrito em 1934 e publicado em partes em 1937 e 1938, na revista *Outubro*; *Os anéis de Newton*, iniciado em 1938, discute os defeitos e a dignidade da pessoa humana; *Problema da educação escolar soviética* – conferências para educadores, publicadas em 1938; *Bandeiras nas Torres* – romance sobre a experiência na Comuna Dzerjinski (1928-1935) – volumes I e II (publicados em 1939); *Aprendendo a viver* – novela que dá sequência ao *Poema Pedagógico*; *Um caráter verdadeiro* – roteiro cinematográfico, finalizado em 1939; *Em comissão de serviço* – roteiro cinematográfico, finalizado em 1939; *Da minha experiência de trabalho* – conferência, publicada em 1939; *As minhas concepções pedagógicas* – conferência, publicada em 1939; *Cartas e artigos* – publicados após a morte de Makarenko. Destaque ao conjunto de cartas entre Makarenko e Gorki, publicadas em 1950 (LUEDEMANN, 2002, p. 425-426).

soviética do início do século XX, além de oferecer grandes contribuições para se considerar a educação atual” (CHAVES, 2012, p. 11).

Destarte, segundo Nawroski (2010, p. 47), “[Makarenko] compreende o coletivo como um organismo social como o meio e o fim da educação”, isto é, a formação do ser humano deve ser realizada no coletivo, o qual “é um organismo vivo que possui órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência. Se isso não existir, não haverá coletivo.”.

4 INTRODUÇÃO ÀS CONFERÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante da transformação revolucionária da sociedade russa, instituiu-se uma nova concepção antropológica, e a educação foi chamada a contribuir para a criação de um novo ideal humano – o “homem novo” para o socialismo. Tendo em vista que uma revolução não gera uma mudança automática na sociedade, configurando-se apenas em um momento de abertura às transformações, no âmbito educacional tudo estava para ser feito, por ser criado e recriado ante a nova concepção de mundo da classe proletária.

Nesse período de grandes transformações no âmbito político, econômico e social na URSS Makarenko recebeu a incumbência de contribuir para a constituição de uma sociedade baseada na disciplina e na coletividade, assumindo a difícil tarefa de elaborar uma proposta de trabalho pedagógica condizente com o contexto em que se encontrava a Rússia no final do século XIX e início do século XX. Assim, em 1937, Anton Makarenko escreveu as ‘Conferências sobre Educação Infantil’ objetivando disseminar práticas de educação familiar compatíveis com a sociedade socialista emergente; deste modo, o livro era destinado aos pais soviéticos.

De acordo com Luedemann (2002), ao escrever as ‘Conferências sobre Educação Infantil’, Makarenko

[...] rompe com a tradição da literatura de conselhos aos pais, do século XVII ao XX, em que a educação dos filhos é atribuição exclusiva da mãe, como coerção social, separando-os do mundo real. Para Makarenko, a mãe faz parte da coletividade familiar e tem responsabilidade igual à do pai, dividindo com ele a tarefa da educação dos filhos (LUEDEMANN, 2002, p. 21).

Nessa obra, Makarenko publicou oito conferências, abordando temas diferentes. Na primeira, o autor apresenta as condições mais amplas e gerais em relação à educação familiar. Percebemos que “há em Makarenko uma enorme crença na organização e na autoridade [...], e que, na educação, estava representada por pais e mestres” (ROSSI, 1981, p. 12). Segundo ele, eram os pais e mestres que forneciam as diretrizes aos filhos e estudantes, porém, apesar de defensor da autoridade, era contra o simples autoritarismo. Na segunda conferência, em que o tema da autoridade é central, vemos novamente a questão

da autoridade no ambiente familiar buscando-se evitar o autoritarismo. Na terceira conferência, o tema abordado por Makarenko (1981, p. 38) é o da disciplina, e em sua concepção, na sociedade soviética o homem disciplinado é aquele que “[...] sempre e em todas as circunstâncias sabe escolher a atitude correta, a mais útil para a sociedade, e que possui a firmeza de manter essa atitude até o fim, quaisquer que sejam as dificuldades e inconveniências”. Na quarta conferência, Makarenko apresenta o jogo como um elemento que tem a mesma importância na vida da criança como tem o trabalho para um adulto, destacando a importância da orientação dos pais de maneira cuidadosa e consciente. Na quinta conferência, o tema trabalho é trazido para o seio da família. Segundo Rossi (1981, p. 13),

Makarenko mostra-se, de modo mais concorde à tradição socialista, contrário à estipulação prévia de recompensas ou castigos para os trabalhos das crianças no âmbito familiar. Além disso, é constante um apelo à moderação permanente quando a elogios e demonstrações afetivas, como antídoto ao desenvolvimento de sentimentos individualistas entre as crianças. A educação soviética para Makarenko era sempre a educação do indivíduo e do cidadão. O coletivo devia receber toda a prioridade sobre o indivíduo. Para ele, não poderia haver educação senão na coletividade, através da vida e do trabalho coletivo.

Em todas as suas conferências, Makarenko explicita a “ética socialista” (ROSSI, 1981, p. 9) ao abordar temas como valorização da mulher na sociedade familiar, a ênfase no coletivo, a dignidade no trabalho, do esforço comum, a organização familiar, a pátria socialista, entre outros. Na sexta conferência, o tema abordado por Makarenko é a “economia familiar”, na qual salienta sua importância para a educação dos filhos, pois por meio da “atividade econômica da família [...] se forma o coletivismo, [...] a honestidade, [...] a previsão, [...] a responsabilidade, [...] a capacidade de orientação, [...] a capacidade operativa.” (MAKARENKO, 1981, p. 74-75). Na sétima conferência, Makarenko abrange o tema da “educação de hábitos culturais” e preconiza que “toda atividade cultural deve orientar-se constantemente para a atividade política” (MAKARENKO, 1981, p. 86). Por fim, na oitava conferência, Makarenko trata da “educação sexual”, e afirma que

[...] a educação sexual correta [...] é fundamentalmente consequência de uma boa organização familiar, através da qual o pai sabe orientar de forma construtiva – passo a passo,

permanentemente – o desenvolvimento de um autêntico homem soviético (MAKARENKO, 1981, p. 69).

Posteriormente, apresentamos de modo mais detalhado as quatro primeiras conferências da obra em questão, nos capítulos que se seguem.

4.1 CONTRIBUIÇÕES GERAIS DE MAKARENKO PARA A EDUCAÇÃO FAMILIAR

A primeira conferência possui 9 páginas e 44 parágrafos e é intitulada “Condições gerais da educação familiar”. Makarenko (1981, p.17) inicia com as palavras “Queridos pais”, ou seja, indica a quem é dirigida a conferência. O autor discute aspectos de importância geral sobre a educação familiar, direcionando-os especificamente aos pais. Ao iniciar a discussão, percebemos claramente sua ampla preocupação com a educação das crianças, pois em sua visão os filhos são os futuros cidadãos, pais, mães, e o mais importante, os futuros educadores. Portanto, Makarenko (1981) reforça que os pais devem empenhar-se para que seus filhos transformem-se em excelentes cidadãos e em bons pais, porque “uma educação correta nos propiciará uma velhice feliz, enquanto que uma educação deficiente será para nós uma fonte de amarguras e de lágrimas além de nos tornar culpados diante de todo o país” (MAKARENKO, 1981, p. 17).

Makarenko (1981) assinala que educar uma criança da maneira correta e normal é muito mais fácil do que educá-la de maneira negligente, e mais tarde ter de reeducá-la. A reeducação faz-se necessária, de acordo com o pedagogo, “se o processo educativo foi cheio de falhas ou omissões sérias, se houve procedimentos improvisados e conseqüentemente negligência ou superficialidade, será necessário corrigir muito, reformar” (MAKARENKO, 1981, p. 17). Entretanto, essa reeducação não é fácil, pois “exige esforços, conhecimentos e paciência que nem todos os pais possuem” (MAKARENKO, 1981, p. 17). Em alguns casos, quando os pais se sentem impotentes para reeducar, são impelidos a encaminhar seus filhos a uma colônia de trabalho, e muitas vezes nem mesmo a colônia pode solucionar, e se isso ocorrer, “o resultado é um homem inadaptado para a vida” (MAKARENKO, 1981, p. 18). Ainda para Makarenko (1981, p. 18), se “a reforma for considerada eficaz e dela [resultar]

um homem trabalhador, todos se sentirão satisfeitos, pois o que aparecerá é a parte positiva, mas ninguém poderá imaginar tudo o que se perdeu”. Makarenko (1981) recomenda aos pais que essa educação seja iniciada desde a tenra idade, para que seus resultados sejam mais efetivos e que não seja preciso reformar. O autor também pontua que não há pais que não possam realizar essa tarefa se verdadeiramente empenharem-se, e, além disso, “é uma tarefa gratificante, saudável e feliz” (MAKARENKO, 1981, p. 17). O pedagogo ainda destaca que,

Se a educação do mesmo indivíduo tivesse sido correta desde o começo, evidentemente teria mais experiências construtivas da vida e estaria melhor dotado, mais preparado e, conseqüentemente, seria mais feliz. [...] Mesmo no caso de êxito completo, traz, constantemente, amarguras aos pais, desgasta seu sistema nervoso e altera, com frequência seu caráter (MAKARENKO, 1981, p.18).

Makarenko (1981) atribui os erros do processo educativo familiar ao fato de os pais terem se esquecido da mudança na sociedade; afirma que na atual União Socialista das Repúblicas Soviéticas (URSS) atuam como bons cidadãos dessa nova sociedade, porém em suas casas, com as crianças, vivem da velha maneira. Makarenko (1981) também enuncia que nem tudo na família pré-revolucionária ia mal, e algumas de suas modalidades podem ser mantidas, “mas é preciso lembrar sempre que nossa vida, quanto aos princípios que a sustentam, difere muito da antiga” (MAKARENKO, 1981, p. 18). Segundo ele, nessa sociedade sem classes, a luta contra a burguesia é intensa e permanente até à “grande construção socialista” (MAKARENKO, 1981, p. 18). E, deste modo, “nossos filhos devem transformar-se em construtores ativos e conscientes do comunismo” (MAKARENKO, 1981, p. 18).

Os pais devem refletir sobre as diferenças entre a família socialista e a antiga. Makarenko (1981) afirma que antes o pai tinha mais poder e os filhos viviam totalmente submetidos às suas ordens descontroladas, sem poder evitar sua autoridade. Muitos pais abusavam de sua autoridade e agiam com crueldade. O Estado e a Igreja sustentavam essa autoridade, visto que era conveniente para a antiga sociedade exploradora. Na nova sociedade, como expõe Makarenko (1981, p. 18-19), a família pode orientar os sentimentos dos filhos, mas essa orientação não poderá ser feita seguindo os mesmos métodos antigos; para isso é preciso elaborar novos e adequados.

Na antiga sociedade, cada família pertencia a uma classe e os filhos tornavam-se herdeiros da mesma classe sem que houvesse opção. Entretanto, na sociedade soviética, conforme Makarenko (1981), os filhos têm liberdade para escolher, considerando que “a sua capacidade e preparação é que têm papel decisivo na escolha e não os privilégios materiais da família” (MAKARENKO, 1981, p. 19). Percebemos que a liberdade dos filhos nessa nova sociedade é imensa, e qualquer abuso de poder por parte dos pais é inaceitável.

Segundo Makarenko (1981, p. 19), “A família deixou de ser patriarcal. [...] e a mulher goza dos mesmos direitos do homem”. O lar não é mais submetido ao absolutismo paterno, mas constitui uma “coletividade soviética” (MAKARENKO, 1981, p. 19) e “os pais possuem autoridade no seio de sua família porque são responsáveis por ela diante da sociedade e da lei” (MAKARENKO, 1981, p. 19). Mesmo que todos os integrantes componham uma coletividade de direitos iguais, a diferença está em que os pais é que a dirigem, enquanto os filhos adaptam-se a ela. Na sociedade pré-revolucionária, considerava-se que a origem da autoridade paterna era celestial, e era ensinado nas escolas que se as crianças não obedecessem a seus pais seriam castigadas cruelmente pelo próprio Deus.

Os pais devem ter consciência, na acepção de Makarenko (1981), de que são os membros maiores e mais responsáveis em sua família, porém não são senhores absolutos. Se esse pensamento for compreendido, o trabalho educativo se desenvolverá corretamente (MAKARENKO, 1981, p. 19). O autor é consciente de que esse processo nem sempre é desenvolvido com êxito devido a vários aspectos, mas principalmente pela organização e estrutura da família. Para ele, por exemplo, a educação de um filho único é mais difícil do que educar vários filhos, pois “o filho único transforma-se imediatamente no centro da família” (MAKARENKO, 1981, p. 19-20). Makarenko (1981, p. 20) alerta que:

Com muita frequência o filho único acostuma-se com sua situação privilegiada e se transforma num verdadeiro déspota da família. Para os pais costuma ser muito difícil equilibrarem-se entre o carinho e a preocupação que sentem por ele e sem querer formar um egoísta.

Para Makarenko (1981), somente em uma família numerosa a preocupação paterna pode ter um caráter normal e “a criança habitua-se desde pequena à vida coletiva, adquire a experiência da vinculação recíproca, e entre os maiores e

menores cria-se um clima de amizade e carinho” (MAKARENKO, 1981, p. 20). Há experiências que os filhos únicos jamais terão a oportunidade de vivenciar, como o compartilhar de coisas e os sentimentos. Na família numerosa, a criança acostuma-se a todo instante a viver em um ambiente social, o qual contribui para a educação soviética. Essa mesma preocupação não ocorre nas famílias burguesas, visto que elas estão estruturadas sobre um princípio egoísta.

Para Makarenko (1981, p. 20), “[...] nos casos de famílias incompletas [...]”, ou seja, de pais separados, as crianças sofrem muitos prejuízos decorrentes desta situação, principalmente se as transformam em “objeto de disputa” (MAKARENKO, 1981, p. 20) e os pais não ocultam a malquerença recíproca. Makarenko (1981) aconselha que quando um casal estiver em um período conflituoso e com o intuito de separação, os pais deveriam pensar *a priori* em seus filhos e buscar uma solução de maneira discreta e esconder o rancor pelo ex-cônjuge. Quando um pai abandonar sua família, este já não pode continuar tendo sob sua responsabilidade a educação de seus filhos, portanto o melhor, segundo Makarenko (1981), é fazer tudo para que a família o esqueça. Todavia, o pai ainda deverá cumprir suas obrigações materiais para com seus filhos. Apesar de todos os conflitos entre os cônjuges, Makarenko (1981, p. 21) assim retrata: “[...] se os pais têm, de fato, verdadeiro carinho pelos filhos e querem educá-lo da melhor maneira possível, tentarão evitar que suas incompatibilidades levem à separação, que sempre cria para as crianças uma situação difícil [...]”.

Makarenko (1981) aponta outro problema: os objetivos da educação, pois em sua visão “[...] nenhuma tarefa pode ser realizada de forma completa se não se sabe quais são seus objetivos [...]” (MAKARENKO, 1981, p. 21). Os pais “[...] devem estabelecer [...] com clareza quais são suas aspirações com relação aos filhos [...]” (MAKARENKO, 1981, p. 21), devem lembrar-se de que serão os futuros cidadãos e que participarão ativamente da sociedade, e se não forem bem educados, o prejuízo será do país. Acrescenta Makarenko (1981, p. 22):

É preciso meditar com um pouco mais de seriedade sobre esse problema para percebermos sua importância e deixar de lado muitas das conversas supérfluas sobre educação. [...] Mas nem todos os pais refletem sobre esse problema. Amam seus filhos, gostam de sua companhia e se sentem orgulhosos deles, mas se esquecem completamente da sua responsabilidade moral para com a formação do futuro cidadão.

Conforme descreve Makarenko (1981), as questões familiares não devem ser separadas das sociais, visto que “a personalidade civil e política do pai deve aparecer identificada com a família” (MAKARENKO, 1981, p. 22), ou seja, “todos os sucessos do país devem chegar às crianças através do espírito e pensamento paternos” (MAKARENKO, 1981, p. 22). Os filhos devem saber que o pai é um homem de atuação social e orgulhar-se de seus êxitos.

O desempenho pessoal dos pais é um fator crucial, e de acordo com Makarenko (1981, p. 22), “o exemplo é o melhor método educativo [...] e o pai educa em todos os momentos, inclusive quando está ausente”. O comportamento do pai exerce uma grande influência na educação dos filhos, assim como “o respeito paterno à família, o controle de cada ato seu, o seu cumprimento do próprio dever, constituem o primeiro e mais importante método de educação” (MAKARENKO, 1981, p. 23).

Makarenko (1981, p. 23) deixa claro que não há receitas milagrosas para a educação, a qual

[...] se resume a uma atitude séria, simples e sincera. [...] isto não significa que se deva estar sempre sério, [...] é preciso apenas ser sincero, e que o estado de ânimo corresponda ao momento e à essência do que acontece na família.

Além disso, é importante que os pais fiquem mais tempo com seus filhos, visto que é danoso vê-los raramente, pois

É preciso saber o que fazem, onde se encontram, com quem andam as crianças, mas também deixá-las com liberdade suficiente para que não fiquem exclusivamente sob a influência pessoal do pai, e além disso entrem em contato com as diferentes influências da vida (MAKARENKO, 1981, p. 23).

Apesar dessas prescrições de Makarenko (1981) para os pais, este argumenta que os filhos precisam conhecer as influências negativas e desagradáveis, porque em sua vida passarão por muitas situações que podem ser assim. É preciso que os pais formem nas crianças a capacidade de orientar-se e lutar contra essas situações. Logo, é importante a convivência da criança em diversos ambientes, considerando-se a necessária cautela.

Para concluir essa conferência, Makarenko (1981) reafirma que a essência do trabalho educativo consiste “na organização da família, na organização da vida da criança e no que se lhe oferece da nossa própria vida pessoal e social” (MAKARENKO, 1981, p. 24). E nesse processo não se admite mesquinha.

4.2A IMPORTÂNCIA DA AUTORIDADE NA CONCEPÇÃO DE MAKARENKO

A segunda conferência possui 9 páginas, 41 parágrafos e o foco central é a autoridade, como o próprio título evidencia: “A autoridade paterna”. Makarenko (1981) inicia essa conferência retomando o que havia proferido na conferência anterior, que a família soviética é diferente da família burguesa e um dos aspectos que as diferencia é o caráter da autoridade paterna. Segundo Makarenko (1981), o sentido da autoridade consiste no fato de que esta não exige nenhuma demonstração, pois é aceita indiscutivelmente e o seu valor é instituído espontaneamente à criança. Makarenko (1981, p. 27) ressalta que “o pai e a mãe devem ter esta autoridade, pois sem ela é impossível educar” corretamente. Há pais que consideram a autoridade como um “dom especial” (MAKARENKO, 1981, p. 27), ou seja, se não se tem esse dom, não há o que fazer. Porém, isto é um erro, de acordo com o autor, visto que “a autoridade pode ser constituída em cada família” (MAKARENKO, 1981, p. 27).

Ainda há pais que tentam solidificar a autoridade sobre bases falsas, muitas vezes objetivando apenas a obediência. De acordo com Makarenko (1981), “a autoridade e a obediência não podem instituir como fins em si mesmos” (MAKARENKO, 1981, p. 27), visto que o único fim a que se deve perseguir é a educação correta e “a obediência deve ser considerada apenas como um dos caminhos para esse fim” (MAKARENKO, 1981, p. 27).

A autoridade que é estruturada em bases falsas permanece por pouco tempo. Em alguns casos, a obediência permanece, mas os outros objetivos da educação correta perdem o valor e ficam em último plano. Nessas circunstâncias, “formam-se homens obedientes, mas fracos” (MAKARENKO, 1981, p. 28). Makarenko (1981) destaca que existem muitas modalidades de falsa autoridade, e descreve detalhadamente cada uma delas: autoridade da repressão; autoridade de

distanciamento; autoridade da presunção; autoridade do pedantismo; autoridade do raciocínio; autoridade do amor; autoridade da bondade; autoridade da amizade e autoridade do suborno.

A primeira falsa autoridade citada “é a mais temida”, conforme Makarenko (1981, p. 28), porque remete a um pai que sempre grita e repreende qualquer ação do filho, por qualquer motivo lança mão da vara, responde com grosseria e castiga por qualquer falta da criança. Esse “terror paterno” (MAKARENKO, 1981, p. 28) mantém toda a família amedrontada, inclusive a mãe, a qual é reduzida a um ser nulo. As atitudes agressivas do pai provocam mentiras e covardia e “crianças oprimidas e inertes transformam-se mais tarde em homens insignificantes e sem personalidade própria, durante toda a vida tornam-se déspotas vingativos e isto em decorrência de uma infância oprimida” (MAKARENKO, 1981, p. 28).

A segunda autoridade falsa é a do “distanciamento” (MAKARENKO, 1981, p. 28), em que, para Makarenko (1981), os pais estão convencidos de que a obediência é conseguida mediante sua ausência. Isto é, o pai se isola no ambiente de trabalho e raramente relaciona-se com os filhos, chega ao ponto de transmitir suas decisões por mediação da mãe. Ainda há mães que agem dessa maneira: preocupam-se exclusivamente com seus interesses e a vida pessoal e os filhos ficam aos cuidados da avó ou empregada.

A autoridade da “presunção” (MAKARENKO, 1981, p. 29), em consonância com Makarenko (1981), é uma ramificação da autoridade do distanciamento, porém “muito mais prejudicial” (MAKARENKO, 1981, p. 29). Os cidadãos do Estado soviético possuem méritos, e há os que acreditam que os seus são melhores que os dos outros, portanto vivem a gabar-se vaidosamente, “tratando os outros com altivez” (MAKARENKO, 1981, p. 29). A criança, quando influenciada por tais atitudes de soberba, também começa “a dar importância a si mesma”(MAKARENKO, 1981, p. 29) e ostenta para seus companheiros o cargo de seu pai. Nesse âmbito soberbo, “o pai perde a capacidade de discernir para onde vão seus filhos, e a quem está educando” (MAKARENKO, 1981, p. 29). Essas atitudes presentes tanto em pais quanto em mães os afastam dos próprios filhos.

A quarta falsa autoridade descrita por Makarenko (1981) é a do “pedantismo” (MAKARENKO, 1981, p. 29). Nesta, os pais agem como burocratas, e os filhos devem escutá-los com devoção. São frios no modo de falar e transformam suas falas em lei. Esse tipo de atitude para com os filhos demonstra o medo que o pai tem

de perder a autoridade e a admiração do filho, e principalmente de achar que o pai não é um homem decidido. Portanto, tudo que o pai diz é irrevogável e indiscutível. A vida da criança passa-lhe despercebida, só se preocupa com sua postura burocrática ante a família.

A seguinte autoridade discorrida é a “autoridade do raciocínio” (MAKARENKO, 1981, p. 30), pois “pretende basear-se na razão e no final torna-se irracional” (MAKARENKO, 1981, p. 30). O pai atormenta a vida do filho com intermináveis discursos, conversas “aborrecidas e cansativas” (MAKARENKO, 1981, p.30). De acordo com Makarenko (1981), nesse caso o pai “acredita que a sabedoria pedagógica consiste em comunicar ensinamentos” (MAKARENKO, 1981, p. 30). Consequentemente, o clima da casa é de tristeza e tédio. Os pais se esquecem de que as crianças são mais emocionais do que os adultos, e em sua tenra idade ainda não possuem raciocínio. Este se forma lenta e gradativamente, “e os longos discursos inoportunos, constantes falas e verborreias, longe de imprimirem autoridade [...], constituem uma forma de impedimento” (MAKARENKO, 1981, p. 30).

A “autoridade do amor” (MAKARENKO, 1981, p. 30) é a mais “difundida entre nós” (MAKARENKO, 1981, p. 30), conforme afirma Makarenko (1981). Os pais acreditam que para conseguir a obediência dos filhos precisam demonstrar a todo o momento o amor e o carinho que sentem por eles. O sentimento e a ternura são os focos principais, sendo esquecidos, portanto, detalhes importantes da educação correta. Esse tipo de autoridade é “deficiente” (MAKARENKO, 1981, p. 30) e “muito perigosa” (MAKARENKO, 1981, p. 31), porque quando os filhos percebem que podem manipular seus pais por meio das demonstrações de sentimento, simulam expressões carinhosas a fim de conseguir o que desejam. E também intimidam seus pais adotando um ar fugido, ou seja, sem amor. Para o autor, formam-se homens “egoístas, mentirosos, hipócritas” (MAKARENKO, 1981, p. 31), incapazes de sentir simpatia por um estranho sem que haja segundas intenções.

A sétima falsa autoridade é a “da bondade” (MAKARENKO, 1981, p. 31), que Makarenko (1981) considera a “menos inteligente” (MAKARENKO, 1981, p. 31). Assim como na autoridade descrita anteriormente, esta considera que “principal recurso para obter obediência da criança é o amor” (MAKARENKO, 1981, p. 31). A diferença está na maneira como é transmitido esse amor; ao invés de beijos e demonstrações físicas, o pai e mãe são como um “anjo protetor” (MAKARENKO, 1981, p. 31) da criança, e por medo de qualquer conflito permitem que os filhos

façam o que quiserem. Essas atitudes visam a manter “a aparente tranquilidade familiar” (MAKARENKO, 1981, p. 31). Logicamente, nesses casos, “os filhos começam logo a mandar na família” (MAKARENKO, 1981, p. 31), e quando os pais tentam alguma reação, já é tarde demais para qualquer reparação.

A “autoridade da amizade” (MAKARENKO, 1981, p. 31), também é considerada uma falsa autoridade, conforme Makarenko (1981) descreve: os pais colocam-se como amigos dos filhos, o que não é de todo errado, porém a agravante está a partir do momento em que as funções e responsabilidades de cada um na família passam a ser afetadas. Para o autor, “quando a amizade excede os limites normais, a educação acaba e inicia-se um processo inverso: os filhos começam a educar os pais” (MAKARENKO, 1981, p. 31). Entretanto, nesses casos nem se pode dizer que é amizade, pois esta só existe onde há respeito mútuo.

A última falsa autoridade descrita pelo autor é a “do suborno” (MAKARENKO, 1981, p. 31), a “mais imoral” (MAKARENKO, 1981, p. 31), porque a obediência é comprada pelos pais com “presentes e promessas” (MAKARENKO, 1981, p. 31). Para Makarenko (1981), o estímulo por premiação é admissível, mas de maneira nenhuma a criança deve ser recompensada por atitudes que devem ser naturais, como a obediência e o respeito aos pais. O que poderia ser recompensado é a realização de uma tarefa difícil, ou na aplicação aos estudos.

Após a análise de alguns exemplos de falsa autoridade, Makarenko (1981) afirma que há muitas outras e que também há casos em que os pais não mantêm sua atitude a uma determinada maneira de autoridade, mas oscilam entre as ações de demonstrações de afeto e coerções, gerando confusão na sua relação com seus filhos. Ainda há famílias em que “o pai se atém a um tipo de autoridade e a mãe a outro”, fazendo com que as crianças “[...] aprendam a equilibrar-se entre o pai e a mãe” (MAKARENKO, 1981, p. 32).

Finalmente, Makarenko (1981, p. 32) esclarece como os pais devem exercer a verdadeira autoridade na família soviética:

Se cumprem sua missão de maneira honesta, racional, se se propõem objetivos importantes e interessantes, se analisam seus próprios atos, terão uma autoridade verdadeira, evitando-se assim a necessidade de buscar fundamentos e de recorrer a receitas ou artifícios de qualquer espécie.

Os filhos precisam interessar-se e conhecer o trabalho dos seus pais e ter a consciência de que o trabalho é “uma questão séria e respeitável” (MAKARENKO, 1981, p. 32). É importante que vejam as conquistas e méritos de seus pais e que saibam de seu envolvimento na sociedade, a fim de que tenham orgulho sadio pela nação soviética, sem vaidade. Os pais devem inculcar em seus filhos “que todo trabalho humano exige esforços e possui dignidade” (MAKARENKO, 1981, p. 33). Os filhos ainda precisam saber apreciar os méritos das outras pessoas. Makarenko (1981) afirma que “Se o filho se sente orgulhoso da fábrica em que trabalha o pai, se ele fica contente com os êxitos desse estabelecimento, será uma prova de que foi educado corretamente” (MAKARENKO, 1981, p. 33).

Considerando a sociedade socialista, os pais não devem limitar suas ações apenas no âmbito familiar, mas as crianças devem compreender o exemplo e sua participação ativa nela. Makarenko (1981) assinala que somente os que vivem plenamente a vida, os verdadeiros cidadãos soviéticos, possuirão diante de seus filhos a verdadeira autoridade. Para tanto, é necessário viver de maneira sincera e espontânea e não preocupar-se em ostentar-se aos seus filhos, pois eles entenderão o que é importante por meio do exemplo. Makarenko (1981) enfatiza que “a conjunção das virtudes do cidadão e do pai traduzidas no correto cumprimento da tarefa paterna é o que alimenta as raízes da autoridade” (MAKARENKO, 1981, p. 33).

Makarenko (1981) julga importante que os pais conheçam todos os elementos que envolvem a vida de seus filhos, pois isto evitará surpresas desagradáveis e conflitos que são fáceis de serem prevenidos. Para tanto, a criança não deve tornar-se objeto de perseguição, mas deve-se criar desde a tenra idade um ambiente propício para que o filho conte espontaneamente suas atitudes e aspirações para os pais. Essas atitudes não exigem muito tempo, apenas requerem preocupação pelas crianças e pela sua vida. “Os filhos percebem o grau de instrução do pai e a atenção que lhes dispensa, e os reverenciam por isso” (MAKARENKO, 1981, p. 34).

O fato de os pais conhecerem a fundo a vida de seus filhos possibilita discernir como proceder de forma mais objetiva. Makarenko (1981, p. 34) também assinala que a assistência paterna deve ser “discreta e oportuna”. Nos casos em que for possível, convém propor à criança que ela mesma contorne as dificuldades, mas sempre observando o modo como ela está agindo, para que não se desespere

diante da mesma. É importante para a criança perceber a atenção de seus pais e a confiança que eles têm em seus atos.

4.3 A DISCIPLINA NA SOCIEDADE SOVIÉTICA

Na terceira conferência, Makarenko (1981) escreveu 10 páginas e 44 parágrafos e o título original é “Disciplina” (MAKARENKO, 1981, p. 37). Nela, explica que há vários conceitos para a palavra “disciplina”. Segundo o autor, é costumeiro acreditar que um homem disciplinado é aquele que é obediente, “entretanto na sociedade soviética, a simples obediência não é sinal de uma boa disciplina e não pode nos satisfazer” (MAKARENKO, 1981, p. 37), assim como a disciplina exigida na antiga escola pré-revolucionária.

Exige-se do cidadão soviético uma disciplina mais ampla, que não apenas compreenda o que deve ser feito e para que, mas que sinta a necessidade e desejo de cumpri-la da melhor maneira possível. Para o autor, também é exigido ao cidadão soviético “que esteja disposto a cumprir com o seu dever em cada minuto de sua vida sem esperar resoluções nem ordens; que possua iniciativa e vontade criadora” (MAKARENKO, 1981, p. 37). Todavia, espera-se que ele faça apenas o que é “útil e necessário” (MAKARENKO, 1981, p. 37) para a sociedade, abstendo-se de atitudes ou atos que servem apenas para proporcionar-lhe satisfação pessoal.

Em suma, na sociedade soviética, como pontuamos anteriormente, o homem considerado disciplinado é aquele que “sempre e em todas as circunstâncias sabe escolher a atitude correta, a mais útil para a sociedade, e que possui a firmeza de manter essa atitude até o fim, quaisquer que sejam as dificuldades e inconveniências” (MAKARENKO, 1981, p. 38).

A formação do autêntico homem disciplinado na sociedade socialista requer que a educação contemple um conjunto de influências construtivas, como a “educação política ampla, a instrução geral, o livro, o jornal, o trabalho, a atuação social e inclusive algumas que parecem coisas secundárias, como os jogos, o divertimento e o descanso” (MAKARENKO, 1981, p. 38). Esses elementos são essenciais para se conseguir uma educação correta, a qual Makarenko (1981)

aborda em todas as conferências, e desta resultará “um autêntico cidadão disciplinado da sociedade socialista” (MAKARENKO, 1981, p. 38).

Makarenko (1981) recomenda aos pais que se lembrem de que a disciplina é o resultado geral de todo o processo educativo, ou seja, “a disciplina não é uma causa, um método, um procedimento de educação, mas o seu resultado. A disciplina correta é o objetivo satisfatório que o educador deve propor com todas as suas energias” (MAKARENKO, 1981, p. 38).

Nessa conferência, Makarenko (1981) apresenta a diferenciação entre disciplina e regime, termos facilmente confundidos. Sabemos que, de acordo com o autor, a disciplina é o resultado do trabalho educativo, e, portanto, o regime é apenas “um meio, um procedimento educativo” (MAKARENKO, 1981, p. 38). Makarenko (1981) exemplifica que a disciplina é um dos elementos ao qual nós “exigimos sempre a perfeição” (MAKARENKO, 1981, p. 39), pois tendo em vista que a disciplina é um resultado, é de se esperar sempre o melhor resultado, ou seja, a “melhor e mais severa disciplina” (MAKARENKO, 1981, p. 39). Em contrapartida, o regime, que é um meio, será empregado somente quando corresponder ao objetivo ou quando for adequado. Makarenko (1981) esclarece: “Por isso podemos conceber uma disciplina e considerá-la como a melhor, mas o mesmo não acontece com o regime. Um determinado regime pode ser conveniente em certos casos e não sê-lo em outros” (MAKARENKO, 1981, p. 39).

O regime não pode ser considerado ao “permanente e imutável” (MAKARENKO, 1981, p.39), pois cada família estabelecerá o regime mais adequado às suas condições, necessidades e objetivos. Por exemplo, o regime de uma família numerosa será diferente de uma família que possui um filho único. Deste modo, “um regime imutável transforma-se logo em recurso atrofiado, inútil e inclusive prejudicial” (MAKARENKO, 1981, p. 39).

Makarenko (1981) explica que o regime deve manter-se com regularidade, isto é, os pais devem estar sempre atentos ao seu cumprimento e colaborar com as crianças quando verificar que não podem realizar determinadas tarefas sozinhas. Com o passar do tempo, o objetivo será alcançado e o regime utilizado perde sua razão de ser, devendo ser substituído gradativamente por outro, “o qual servirá para fixar o costume já formado, e uma vez que isto se tenha alcançado, novos objetivos serão colocados, mais complicados e mais importantes” (MAKARENKO, 1981, p. 40).

De acordo com Makarenko (1981), apesar de existir uma variedade de regimes, é necessário que a família soviética escolha os que possuem as qualidades adequadas e obrigatórias em todas as circunstâncias. Primeiramente, o regime precisa estar de acordo com o objetivo, o qual deve ser bem definido, e na maioria dos casos, deve ser do conhecimento das crianças. Em segundo lugar, um regime correto deve ser constante, preciso e “não admitir exceções, salvo em casos em que sejam realmente necessárias” (MAKARENKO, 1981, p. 41). A família deve considerar todas as infrações ao regime, por menor que seja. “Isso deve ser posto em prática desde a mais tenra idade, e quanto mais severos forem os pais em exigir o seu cumprimento, tanto menos infrações haverá, e, conseqüentemente, não será necessário recorrer a castigos” (MAKARENKO, 1981, p. 41).

Há pais que ignoram as pequenas infrações para evitar conflitos no lar e por considerarem que não é importante. Porém Makarenko (1981, p. 42) afirma que “em matéria de educação não há coisas sem importância” e uma pequena infração ao regime representa desrespeito por parte dos filhos em relação à autoridade dos pais.

A constância do regime, sua precisão e obrigatoriedade não podem subsistir se os próprios pais não lhe atribuem importância e, enquanto exigem que os filhos o cumpram rigorosamente, vivem de maneira desordenada, sem se submeter a nenhuma regra. É natural que o regime dos pais seja diferente do estabelecido para os filhos, mas as diferenças não são de princípio (MAKARENKO, 1981, p. 42).

Makarenko (1981) também esclarece que o regime interno da família dentro de casa depende exclusivamente dos pais, diferentemente do regime externo. Com o decorrer da idade, a companhia dos amigos tem mais relevância para a criança.

Os pais não podem assumir a orientação dessas influências, mas tem a possibilidade de controlá-las, o que na maioria dos casos é suficiente quando na família já se formou uma experiência sadia com relação à vida em sociedade, à confiança mútua e à veracidade e se fundamentou corretamente na autoridade paterna (MAKARENKO, 1981, p. 43).

O autor afirma que a família, além de ser uma instituição importante, de representar uma grande responsabilidade para o homem e de proporcionar plenitude à vida e felicidade, é uma instituição de importância estatal na sociedade socialista. Portanto, “o regime familiar deve estruturar-se, desenvolver-se e atuar

essencialmente como uma instituição prática” (MAKARENKO, 1981, p.44). Os pais não devem temer prejudicar sua relação com seus filhos pelo uso do tom formal, pois para Makarenko, (1981), “somente um tom formal, sério, autêntico, pode criar na família a atmosfera tranquila necessária para a educação correta das crianças e para o desenvolvimento do respeito e amor recíprocos entre seus membros” (MAKARENKO, 1981, p. 44).

Makarenko (1981) enfatiza que as ordens devem ser dadas em tom tranquilo, equilibrado e afável, mas sempre decidido, e as crianças devem acostumar-se com esse tom desde pequenas. “Uma vez comunicada, a ordem deve ser cumprida” (MAKARENKO, 1981, p. 44), e os pais não podem esquecê-la, pois é muito prejudicial. Deve-se sempre evitar que a criança não cumpra uma ordem, mas quando isto ocorrer deve-se repetir a ordem em tom mais frio, mais sério, e exigir que seja cumprida imediatamente. Os pais devem refletir sobre o motivo pelo qual a ordem não foi cumprida para que futuramente não haja mais situações como esta.

Segundo Makarenko (1981, p. 45), “caso se proceda corretamente desde o começo, não haverá necessidade de recorrer a castigos”, pois em uma família bem organizada não há motivos para a sua aplicação, já que o melhor método educativo é a não necessidade de utilização dos castigos. Em sua visão,

O castigo é um recurso muito difícil, exige do educador muito tato e muito cuidado; por isso recomendamos aos pais que o evitem ao máximo e que se empenhem em, fundamentalmente, instituir um regime correto. Qualquer que seja o tempo exigido para isso, deve fazê-lo esperar pacientemente os resultados, que compensarão os esforços realizados (MAKARENKO, 1981, p. 45).

Em alguns casos, certos castigos podem ser permitidos, “como o de privar a criança de uma satisfação ou regalia” (MAKARENKO, 1981, p. 45). Todavia, é melhor confiar no regime certo e “esperar pacientemente seus resultados” (MAKARENKO, 1981, p. 45).

Makarenko (1981) encerra essa conferência propalando que os pais devem ser cuidadosos com os estímulos e premiações, pois deve-se dar à criança apenas o que lhe é necessário, independente de seus méritos. E nunca lhe dar algo como recompensa ou que lhe seja prejudicial.

4.4O JOGO PARA FORMAÇÃO DO ESPÍRITO COLETIVO

A quarta conferência escrita por Makarenko (1981) possui 10 páginas e 50 parágrafos é chamada de “O jogo” (MAKARENKO, 1981, p. 47). Nela, o autor discute acerca do jogo; para ele, “a importância do jogo na vida de uma criança é semelhante à da atividade, do trabalho ou do emprego para o adulto” (MAKARENKO, 1981, p. 47). O pedagogo também acredita que a atuação do adulto em suas diferentes atividades são reflexos de como se comportava nos jogos durante sua infância; logo, Makarenko (1981) considera que a educação da criança, que será o futuro cidadão soviético, deve se iniciar no jogo. Assim, o autor relata: “Toda a história do homem nas diversas manifestações de sua ação pode ser representada pelo desenvolvimento do jogo na infância e em seu trânsito gradativo para o trabalho. Essa transição é muito lenta” (MAKARENKO, 1981, p. 47).

Conforme Makarenko (1981, p. 47), “a atividade fundamental da criança consiste em brincar”, pois suas possibilidades de trabalho são imperceptíveis e simples, e que a criança faz brincando. Nas famílias bem organizadas, progressivamente são atribuídos trabalhos cada vez mais complexos, contudo “nesse período o jogo constitui a principal atividade da criança, a que mais atrai e absorve seu interesse” (MAKARENKO, 1981, p. 47).

Na idade escolar, o trabalho passa a ocupar um lugar de maior destaque e que demanda mais responsabilidade. Makarenko (1981, p. 47) alega que “trata-se de um trabalho que se aproxima da atividade social e que está vinculada com conceitos definidos e claros sobre a futura vida da criança”. Não obstante nessa idade, a criança apaixonava-se muito pelo jogo e, por conseguinte, vive conflitos quando se sente induzida a trocar o jogo pelo trabalho. Para Makarenko (1981), isto ocorre quando ocorrem erros no processo de educação familiar em relação ao jogo e ao trabalho.

Makarenko (1981, p. 47) afirma que é muito importante a orientação dos pais em relação aos jogos infantis, pois há muitos casos de adultos em que “predomina a paixão pelo jogo sobre o amor ao trabalho” e, conseqüentemente, há aqueles que se esquecem de suas obrigações pelo prazer do jogo. Também há adultos que “transportam para a vida adulta a estrutura dos jogos infantis, e isso porque as

condições do jogo durante a sua infância não foram transformadas em condições de trabalho” (MAKARENKO, 1981, p. 48).

Corroborando Makarenko (1981, p. 48), não é necessário que a criança seja desvinculada do jogo o mais cedo possível para introduzi-la nas preocupações do trabalho, visto que uma mudança brusca pode provocar uma aversão ao trabalho e aumentar o desejo pelo brincar. Portanto, “não se deve eliminar o jogo, mas organizá-lo de tal forma que, sem desvirtuar seu caráter, contribua para formar as qualidades do trabalhador e cidadão do futuro” (MAKARENKO, 1981, p. 48).

Para que o jogo seja educativo, de acordo com Makarenko (1981), é preciso que os pais saibam no que consiste e o que o diferencia do trabalho. Primeiramente, a diferença entre ambos é pequena, pois um bom jogo se parece com um bom trabalho, assim como um trabalho ruim se parece com um jogo ruim.

Makarenko (1981, p. 48) explica que

Em todo bom jogo existem esforços físicos e mentais. Quando se presenteia uma criança com um rato mecânico e ela se limita a observá-lo divertindo-se passivamente durante um dia inteiro porque o pai lhe dá corda para fazê-lo funcionar, vê-se que nisso não há nada construtivo. A criança permanece inativa, pois sua participação reduz-se a ficar olhando. Se todos os seus brinquedos são dessa natureza, ela será transformada em um homem passivo, habituado a olhar o trabalho alheio, sem iniciativa, sem o costume de criar, de vencer as dificuldades. O jogo desprovido de esforço e de atividade criadora produz efeitos negativos. Como se vê, nesse sentido, se parece muito com o trabalho.

O jogo deve proporcionar alegria de criação, da conquista, da qualidade, as quais também caracterizam a alegria com um bom trabalho. Essa é a semelhança entre o jogo e o trabalho. No jogo e no trabalho exige-se a mesma responsabilidade, contanto que seja um jogo correto e adequado.

De acordo com Makarenko (1981), a principal diferença entre o jogo e o trabalho é que, enquanto o trabalho baseia-se

[...] na participação do homem na produção social, na criação de valores materiais ou culturais [...] o jogo não procura objetivos dessa índole, não tem relação direta com objetivos sociais, mas vincula-se a eles de forma indireta, ao habituar o homem a esforços físicos e psíquicos imprescindíveis para o trabalho (MAKARENKO, 1981, p. 49).

Makarenko (1981) apresenta nessa conferência duas orientações a fim de auxiliar no tocante aos jogos infantis:

Primeiro, tomar cuidado para que não se transforme no único desejo da criança, que não o desvincule totalmente dos objetivos sociais. Depois atentar para que se formem os hábitos físicos e psíquicos requeridos pelo trabalho (MAKARENKO, 1981, p. 49).

A primeira orientação será concretizada, como já aventamos anteriormente, introduzindo a criança progressivamente no campo do trabalho, de maneira lenta, mas infalivelmente. A segunda será realizada mediante a escolha correta do jogo, a orientação correta dos pais para as crianças e a sua colaboração. Nessa conferência, Makarenko trata apenas da segunda orientação.

Os erros mais cometidos pelos pais na orientação do jogo infantil ocorrem de três maneiras. Há pais que não se preocupam com o assunto, porque “pensam que seus filhos sabem se desempenhar bem sozinhos. [...] Outros pais, ao contrário, são excessivamente atenciosos, intrometem-se constantemente nas brincadeiras” (MAKARENKO, 1981, p. 49) e, nesses casos, resta à criança assistir e posteriormente imitá-los. Também há pais que consideram importante que seus filhos tenham muitos brinquedos e, nesses casos, a criança pode se transformar em um colecionador de brinquedos, ou “passa de um brinquedo a outro sem nenhum interesse, estraga-os e os quebra e ainda exige outros sem sentir a menor atração por nenhum” (MAKARENKO, 1981, p. 50).

Em alguns casos, há pais que ao perceberem que a criança está com dificuldades em executar determinada tarefa no jogo, apenas tiram-lhe das mãos e executam por elas. Nessas situações,

[...] as crianças se limitam a imitar o que fazem os pais sem adquirir o hábito de superar as dificuldades nem de melhorar, pelo próprio esforço, a qualidade do seu trabalho, e se acostumam desde cedo com a ideia de que só os adultos são capazes de fazer tudo bem feito. Nessas crianças desenvolve-se a falta de confiança em seus próprios meios e o medo do fracasso (MAKARENKO, 1981, p. 50).

Makarenko (1981) afirma que o desenvolvimento do jogo infantil atravessa três estágios, e em cada um exige-se um método diferenciado. O primeiro estágio é o do jogo em casa, é a etapa do brinquedo, e dura até os cinco ou seis anos. Nesse período, a criança tem preferência de brincar sozinha e dificilmente permite a

participação de companheiros. Também se apega afetivamente aos seus brinquedos e brinca com indiferença com outros brinquedos que não são seus. Os pais não devem preocupar-se por seus filhos quererem brincar sozinhos, pois até a idade certa isto não os tornará egoístas, entretanto essa etapa não pode se prolongar muito. Em um dado momento, a criança sentirá interesse por uma companhia e pelo jogo coletivo. Esse processo de evolução do jogo solitário realiza-se com certa dificuldade, e convém o auxílio dos pais para que se realize da melhor maneira possível. Makarenko (1981, p.51) também ressalta que “é muito bom que no grupo infantil haja uma criança um pouco maior, que tenha autoridade junto às outras e que aja como orientadora dos menores”.

O segundo estágio é mais difícil de ser orientado em relação ao primeiro, haja vista que as crianças passam a atuar em um ambiente social mais amplo, longe da vista dos pais. Esse estágio permanece até os onze ou doze anos, incluindo parte da vida escolar. Na aceção de Makarenko (1981), na primeira parte dessa etapa a criança já se comporta como um membro de uma sociedade, porém de uma sociedade ainda infantil que precisa de uma disciplina severa e de controle social.

Mais tarde a escola proporciona um número maior de companheiros, um círculo mais amplo de interesses e um cenário de ação mais difícil, particularmente para a atividade lúdica, mas, por outro lado, apresenta uma organização já preparada e um regime mais definido e [...] a assistência de profissionais especializados. Existe nela uma disciplina severamente constituída e controle social, e é onde se opera a passagem para o terceiro estágio. No terceiro estágio, a criança atua como um membro de uma coletividade, não mais limitada pelo jogo, mas de uma coletividade de trabalho e de estudo (MAKARENKO, 1981, p. 51).

Nesse terceiro estágio, o jogo passa a ter formas coletivas mais acentuadas e lentamente se transforma em esporte, isto é, “vincula-se com determinados fins de cultura física, com normas e [...] com conceitos de interesse e disciplina coletiva” (MAKARENKO, 1981, p. 51).

Nos três estágios apresentados por Makarenko (1981), a influência dos pais é de grande importância, principalmente no primeiro, já que ocorre exclusivamente no ambiente familiar e está afastado de influências externas e de orientações de terceiros.

Em relação aos brinquedos, há três tipos, segundo o autor:

Como o brinquedo pronto, mecânico ou simples: automóveis, barcos, cavalinhos, bonecas, ratos, palhaços, etc. Os brinquedos não terminados exigem da criança uma tarefa: estampas com perguntas, quebra-cabeças, cubinhos, caixas de construção, modelos de armar. Brinquedo não-material: argila, areia, carvão, mica, madeira, papel, plantas, arame, pregos (MAKARENKO, 1981, p. 51).

Cada tipo de brinquedo tem suas vantagens e desvantagens. O brinquedo pronto é benéfico,

[...] pois relaciona a criança com ideias e coisas compostas, coloca-a diante de problemas de técnica e de economia e provoca uma atividade da imaginação muito grande. [...] Deve-se orientar a criança, para que preste atenção nos aspectos sugestivos do brinquedo, para que não se distraia somente com um deles, por exemplo, com seu caráter mecânico e sua facilidade para o jogo (MAKARENKO, 1981, p. 51-52).

Nesse terceiro estágio, o jogo passa a ter formas coletivas mais acentuadas e lentamente se transforma em esporte, "ou seja, vincula-se com determinados fins de cultura física, com normas e [...] com conceitos de interesse e disciplina coletiva" (MAKARENKO, 1981, p. 51).

[...] a educação do jogo exige sempre que se incuta na criança a aspiração a um prazer mais integral que o de uma simples contemplação, que lhe infunda a coragem necessária para superar as dificuldades e eduque a imaginação e o impulso intelectual (MAKARENKO, 1981, p. 55).

Makarenko (1981) conclui a conferência sintetizando as ideias expostas, assim como procede nas conferências anteriores, o que demonstra sua preocupação com o entendimento do leitor.

A partir do estudo realizado nas quatro primeiras conferências da obra 'Conferências sobre Educação Infantil' (1981), reafirmamos que Makarenko elaborou uma proposta pedagógica no solo da revolução soviética, em meio aos enfrentamentos políticos e econômicos do período. Nesse sentido, de acordo com Makarenko, para que a criança seja compreendida no processo pedagógico faz-se necessário considerar suas marcas históricas, culturais e psicológicas. O estudioso russo ainda destaca que a organização do espaço escolar, o trabalho coletivo e a disciplina são elementos essenciais no processo educativo, aspectos que podem ser encontrados em suas conferências.

Na reformulação da educação na União Soviética, Makarenko se baseava em dois princípios fundamentais: o primeiro era dar o máximo para exigir o máximo do educando e o segundo era que, no futuro, cada aluno da colônia, se transformaria em adulto respeitado pela sociedade comunista. Diante desses princípios, o trabalho pedagógico foi organizado a fim de promover a alteração da trajetória de vida dos meninos e meninas na direção desse futuro. Aos jovens educandos de Makarenko, eram proporcionados conhecimentos e atividades de alto nível cultural e tecnológico. E os mesmos souberam corresponder a esse respeito e fizeram das colônias, grandes unidades produtivas e culturais.

Makarenko (1989) procurou defender uma proposta de educação coletiva com princípios comunistas em que o coletivo era prioritário em relação ao individual. O educador ainda menciona que é pelo coletivo que se molda a convivência humana. Deste modo, como destaca Luedemann (2002, p. 28),

O método pedagógico de Makarenko é um projeto de construção da escola como coletividade, o que significa planejar, racionalmente os passos para o funcionamento da autogestão, mas participar, junto ao coletivo, da análise minuciosa de cada uma das necessidades concretas de cada fase para o desenvolvimento da coletividade.

Mediante as reflexões apresentadas sobre as conferências e o método pedagógico de Makarenko, no capítulo seguinte expomos uma síntese da história da Educação Infantil brasileira, citando suas necessidades atuais, a fim de estabelecer relações com os pressupostos de Makarenko.

5 CONTRIBUIÇÕES DE MAKARENKO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA ATUAL

Tratar da dinâmica das instituições na atualidade requer, antes, refletir sobre algumas questões que embora estejam distantes de nossa época, encontram-se diretamente relacionadas com nossas preocupações e ações no presente.

Assim como assinalamos anteriormente, até o fim da década de 1970 não havia menção aos direitos de Educação Infantil às crianças no Brasil, os quais foram incluídos na Educação Básica brasileira a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996. Segundo Paschoal e Machado (2009), essa inclusão na legislação ocorreu devido à mobilização de diversos setores da sociedade, como organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, com o intuito de tornar obrigatório o direito da criança à educação de qualidade desde a tenra idade.

Paschoal e Machado (2009) revelam que a partir do inciso IV do artigo 208 da Constituição – “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988) –, as creches que anteriormente eram vinculadas à área de assistência social e apenas atentavam-se ao cuidar das crianças devem priorizar o trabalho pedagógico e educacional, pois,

Diferentemente dos países europeus, no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

Sobre essa questão, Kramer (1995, p. 24) assevera que as crianças oriundas das classes sociais menos favorecidas eram consideradas como “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondiam ao padrão estabelecido [...]”. Deste modo, com o objetivo de superar as deficiências tanto físicas quanto cognitivas dos filhos dos trabalhadores, diferentes propostas educacionais foram oferecidas de modo a compensar tais carências. Nesse sentido, a autora pontua que a pré-escola passaria a ter um caráter transformador social, visto que possibilitaria as mesmas oportunidades educacionais a todas as classes.

Assim, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas partindo do pressuposto da carência e da deficiência, em contrapartida as crianças das classes mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a socialização (KRAMER, 1995).

Desde a inserção da Educação Infantil na legislação brasileira, observamos grande avanço no tocante aos direitos da criança pequena, porque além de ser a primeira etapa da Educação Básica, é um direito da criança e objetiva “[...] proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 86).

Apesar dos avanços constatados na história da implementação da Educação Infantil no Brasil, destacamos, em consonância com Paschoal e Machado (2009), que ainda há inúmeros desafios a serem vencidos para que se concretize o atendimento de qualidade às crianças pequeninas. Segundo as autoras, os desafios podem ser resumidos em dois aspectos: o acesso e a qualidade do atendimento. O acesso ainda é um desafio, pois apesar da significativa expansão do atendimento, a entrada da criança na creche ainda não é assegurada a todas as famílias. E o segundo desafio diz respeito à

[...] insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche, a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas [...] (BARRETO, 1998, p. 25 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 88).

Diante da síntese sobre a história da Educação Infantil no Brasil, buscamos relacionar as necessidades atuais com as proposições de Makarenko a fim de refletirmos sobre a importância do estudo de suas ideias nos cursos de formação de professores. Afirmamos que o estudo sistematizado das quatro primeiras conferências do livro ‘Conferências sobre Educação Infantil’ (1989), aqui apresentado, tornou possível essa reflexão.

Destacamos que a valorização da educação, a importância da disciplina, os trabalhos e as realizações coletivas podem ser citados como temáticas relevantes para a atualidade e que Makarenko em seu tempo já convidava a refletir, bem como o valor atribuído à educação formal e à disciplina também são defesas e proposições que se fazem presentes em nosso tempo. Mediante o estudo da obra

‘Conferências sobre Educação Infantil’ (1989), também constatamos que o princípio fundamental da proposta educacional elaborada por Makarenko era de exigir o máximo do educando, mas sempre tratá-lo com o maior respeito possível.

Acerca dessa questão, Chaves (2012, p. 12) sublinha que

A partir dessas reflexões é possível evidenciar as contribuições de Makarenko para compreender e intervir nos processos de formação de alunos e professores, numa perspectiva que prioriza o desenvolvimento humano, com base na coletividade. A proposta deste pedagogo pode servir de referência aos profissionais na área educacional que, mesmo tendo escrito sua proposta pedagógica no período pós-revolução soviética, não deixa de ser relevante ao analisarmos os conflitos enfrentados na educação contemporânea.

No que se refere à contribuição de Makarenko à formação de professores, Chaves (2010, p. 11) afirma que esta deve ser rigorosa “para ensinar e desenvolver não apenas as crianças, mas também o próprio educador”. Ou seja, é preciso apresentar os conteúdos ao professor a fim de que este amplie seu universo cultural e, posteriormente, possa transmiti-lo aos educandos. Nesse sentido, para Paschoal e Machado (2009), a formação dos professores é um dos fatores mais relevantes para a promoção de padrões de qualidade na educação, independente do grau ou modalidade do ensino. As autoras também afirmam que é importante que o professor busque o aperfeiçoamento constante em cursos de formação continuada, devendo estar atento às questões políticas, sociais e econômicas, acompanhando as transformações da sociedade como um todo. Essa afirmação também pode ser relacionada a uma defesa de Makarenko, pois o pedagogo afirmava que “A prática pedagógica é também, sempre, uma prática política” (ROSSI, 1981, p. 10).

Luedemann (2002) argumenta que as proposições de Makarenko têm sido utilizadas no Brasil para fundamentar as reflexões pedagógicas de movimentos populares, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), assim como de pedagogos comprometidos com a educação da classe trabalhadora, sejam em experiências isoladas no interior de escolas públicas, seja em escolas de formação de militantes, em sindicatos, associações, entre outros. Entretanto, “[...] não há na história da escola no Brasil nenhum tipo de escola exatamente como aquela proposta por Makarenko” (LUEDEMANN, 2002, p. 31).

Contudo, há experiências isoladas de escolas que buscaram um novo modelo fundamentado pela coletividade proposta por Makarenko, as quais almejavam

intensa participação de alunos, professores e da comunidade. As teses educacionais de Makarenko foram utilizadas tanto em

[...] instituições de reeducação de crianças e jovens marginalizados, em escolas públicas progressistas, como nos ginásios vocacionais, escolas experimentais da rede estadual de ensino de São Paulo, quanto em particulares, a exemplo da escola israelense de São Paulo 'Scholem Aleichem', com forte participação de militantes do PCB, ou ainda em experiências em escolas operárias (LUEDEMANN, 2002, p.31).

Em relação à qualidade no atendimento, Chaves (2012) destaca que diante das dificuldades enfrentadas por Makarenko durante suas experiências pedagógicas, mesmo em meio à falta de recursos materiais e financeiros, de educadores dispostos e de uma proposta educacional, o pedagogo manteve-se fiel às suas proposições revolucionárias e a seus objetivos. Assim como Makarenko, professores e profissionais da educação atual podem fundamentar-se em seu posicionamento firme, de modo a permanecerem fiéis no intuito de oferecer uma educação de qualidade a todas as crianças (LUEDEMANN, 2002).

Para Luedemann (2012), a não aplicação das ideias apregoadas por Makarenko no Brasil pode justificar-se pelo fato de que sua proposta não é conhecida na totalidade, as quais se tornaram mais acessíveis após a publicação da obra 'Conferências sobre Educação Infantil' no país em 1980.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de conclusão de curso remete-se a uma pesquisa a respeito da vida de Makarenko e sua obra 'Conferências sobre Educação Infantil', bem como sobre o contexto revolucionário russo em que o pedagogo assumiu o desafio de elaborar sua proposta pedagógica condizente com os princípios propostos para a sociedade socialista emergente. Nesse período de transformações no âmbito político, econômico, social e inclusive educacional, as defesas de Makarenko foram importantes para amenizar o analfabetismo e a miséria, desafios enfrentados pela URSS no final do século XIX e início do século XX.

Dessa forma, a título de considerações finais, sintetizamos o que discutimos e apresentamos até o momento, de modo a expressar o conhecimento obtido com a realização desta pesquisa, e para nos atentar à questão norteadora do trabalho, que é identificar e descrever a função atribuída à educação da criança pequena nos textos que compõem a obra 'Conferências sobre Educação Infantil'.

Inicialmente, cabe lembrar que esta pesquisa foi de cunho bibliográfico e de análise documental. Deste modo, inicialmente fizemos uma breve apresentação do contexto revolucionário da URSS por acreditarmos que os fenômenos devem ser explicados a partir dos aspectos sociais e econômicos da sociedade, ou seja, nenhum fenômeno pode ser compreendido isoladamente, o que também se aplica à educação. Destarte, para o referencial teórico da Ciência da História, ao considerarmos o contexto, o fenômeno pode ser compreendido e justificado, contribuindo para a compreensão das proposições de um autor, de uma determinada obra ou mesmo de uma temática.

Apresentamos Makarenko com vistas a conhecermos suas vivências na vila operária com sua família, e como as experiências vividas tanto na infância quanto na adolescência contribuíram para que o espírito revolucionário fosse forjado no pedagogo. Posteriormente, expusemos os pressupostos de Makarenko nas quatro primeiras conferências da obra 'Conferências para a Educação Infantil', para então relacionarmos suas propostas com as necessidades da educação brasileira atual.

Assim, a partir da leitura das proposições de Makarenko é possível refletirmos que os encaminhamentos e a organização da formação, efetivados há quase um século por Makarenko, correspondiam às necessidades de sua época, mas podem servir de

reflexão para educação da nossa sociedade. Deste modo, é relevante destacarmos que a ação dos educadores deve contribuir para o processo de humanização e conscientização dos educandos, assim como Makarenko, que não visualizava apenas a valorização da educação limitada à individualidade, e sim do coletivo.

Como aventamos, poucos são os estudos dedicados à obra pedagógica de Makarenko, o que pode ser justificado pelo fato de vivermos em uma sociedade neoliberal, baseada em valores individuais que busca atender às necessidades do capitalismo. Nesse sentido, os princípios defendidos por Makarenko, ou seja, educação fundamentada na coletividade e com o intuito de oferecer uma educação plena tanto na convivência familiar quanto na instituição escolar não convém para uma sociedade que visa à concorrência individual e ao lucro.

O desenvolvimento do princípio da coletividade em uma sociedade capitalista é um grande desafio; entretanto, há de ser superado por meio do conhecimento de autores clássicos revolucionários, que mesmo em meio a dificuldades permanecem firmes aos pressupostos socialistas. Incluímos como referência de autores clássicos revolucionários o autor em tela neste trabalho, Makarenko, pois mesmo diante de desafios enfrentados nos seus trabalhos pedagógicos em escolas ferroviárias e nas colônias de acolhimento aos órfãos e adolescentes à margem da sociedade, o pedagogo permaneceu fiel ao seu compromisso com a revolução e nos instiga com seu exemplo de inquietude, indignação diante dos problemas, e principalmente, da crença no indivíduo.

Salientamos que Makarenko destacava como fundamental o papel do pedagogo na totalidade do processo educativo, compreendendo que este deve ser um bom organizador, dominar técnicas do trabalho educacional e sentir-se como membro responsável do coletivo. Nesse sentido, o educador deve se apropriar do conhecimento teórico-crítico produzido pelas gerações anteriores, o que explica a forma histórica de ser dos homens, para que esta seja a sua ferramenta para entender e dar significado à prática atual.

Conforme pontuamos anteriormente, com o estudo das conferências escritas por Makarenko identificamos que o autor não faz menção apenas à educação na instituição escolar, mas também enfatiza a importância da educação familiar e revela a grande importância atribuída à educação das crianças pequenas. Constantemente, Makarenko reitera aos pais que a educação das crianças é o capítulo mais importante de suas vidas e que eles devem educar seus filhos para serem

excelentes cidadãos, a fim de que contribuam para a vida social na coletividade, sendo bons pais e mães que saibam educar com sabedoria seus filhos.

Para Makarenko, a educação familiar deve ser baseada em dois princípios: autoridade e disciplina. O primeiro é considerado pelo pedagogo como elemento fundamental para a educação de qualidade, e que esta é aceita indiscutivelmente e seu valor é instituído inerentemente à vida da criança. O segundo princípio, de acordo com Makarenko e com vistas à sociedade socialista, significa que o homem disciplinado é aquele que sabe escolher a atitude correta, e mais útil à sociedade, em qualquer circunstância, e que possui firmeza de manter a atitude sobre toda e quaisquer dificuldades e inconveniências.

Cumprindo ainda ressaltar que as condições do contexto russo revolucionário, em que as conferências e outras obras foram escritas por Makarenko e tantos outros clássicos revolucionários, eram de grande miséria, como já mencionamos. Mesmo diante de tantas dificuldades, os líderes revolucionários acreditaram na possibilidade da educação como agente de transformação social e a colocaram no cerne da sociedade. A exemplo da valorização da educação na URSS, educadores e pesquisadores podem repensar sua prática, a fim de que sua busca por uma educação plena a todas as crianças seja incessante mesmo em meio as dificuldades que virão por contrariarem a lógica capitalista em que vivemos; para tanto, faz-se necessário estudos afincos sobre a temática e vivências que promovam a socialização.

Por fim, o estudo sistematizado das quatro primeiras conferências do livro 'Conferências sobre Educação Infantil' (1981) tornou possível uma reflexão no que tange às contribuições de suas proposições para a educação atual. O valor atribuído à educação formal e à disciplina são defesas e proposições que se fazem presentes em nosso tempo. Por conseguinte, o estudo sobre a educação das crianças pequenas, desenvolvido por Makarenko na obra em questão, pode contribuir para aprimorar debates e reflexões afetos à intencionalidade didática e aos aspectos históricos da educação infantil.

Diante disso, destacamos que os estudos iniciais realizados e sistematizados neste trabalho de conclusão de curso visam a contribuir com os acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá e com o Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil, da mesma instituição, de maneira a expandir as referências disponíveis aos acadêmicos sobre a temática oposta à defendida na sociedade em que vivemos.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.
- BAHNIUK, C. **Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes nos acampamentos do MST**. 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor & por força: rotinas na educação infantil**. 2000. 283 f. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.
- BASTOS, P. I. R. de A. **As concepções da história na era das incertezas**. 2001. 131 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.
- BOLEIZ JUNIOR, F. **Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho**. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BORGES, R. R. **Curso de extensão universitária PROEPRE: contribuição para formação de professores da creche**. 2009. 327 f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal, 1988.
- CALDART, R. S. Apresentação. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich (Org.). **Fundamentos da escola do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- CAPRILES, R. **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CHAVES, M. **A formação e a educação da criança pequena: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de educação infantil**. 2011. Trabalho (Pós-Doutoramento)-Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011.
- CHAVES, M. **Formação em serviço e práticas educativas: possibilidades humanizadoras**. Marília, 2010. Apresentação oral na IX Jornada do Núcleo de Ensino de Marília: "ensino e aprendizagem como processos humanizadores: propostas da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Básica".
- CHAVES, M. Makarenko: uma proposta para educação do homem comunista. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 11., 2012, Marília. **Anais...** Marília: Ed. da UNESP, [s.n.], 2012. v. 1. p. 1-14. 1 CD-ROM.

CHAVES, M. **O papel dos Estados Unidos e da Unesco na formulação e implementação da proposta pedagógica no Estado do Paraná na década de 1960**: o caso da educação no Jardim de Infância. 2008. 279 f. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CLARK, P. **Guerras que mudaram o mundo**: a Revolução Russa. Trad. Jayme Brener. São Paulo: Ática, 1995.

COUTINHO, C. N. Introdução. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CZEKALSKI, R. A. **Apropriação pedagógica da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço**: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba – PR. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

DALMAGRO, S. L. **A escola no contexto das lutas do MST**. 2010. 244 f. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

DIAS, E. dos S. **A maioria do MST e o futuro dos universitários sem-terra**. 2004. 159 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Mestrado em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

DUARTE, N. **Formação do indivíduo, consciência e alienação**: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

ESCUDEIRO, M. U. **A interdisciplinaridade nos projetos desenvolvidos no ensino médio do CEFET/SP**: discurso ou prática? 2005. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). 2. ed. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LEDESMA, M. R. K. **Gestão escolar**: desafios dos novos tempos. 2008. 156 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

LIMA, E. S. **Ações socioeducativas na política nacional da assistência social: uma análise sobre a concepção e a operacionalização no município de Londrina-PR**. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

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

MACHADO, E. R. **A constituição da pedagogia social na realidade educacional brasileira**. 2010. 242 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MAKARENKO, A. S. **Conferências sobre educação infantil**. Trad. Maria Aparecida Abelaira Vizzotto. São Paulo: Moraes, 1981.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MATOS, C. L. A. de. **A formação do discurso da/na revista Nova Escola**. 2008. 160 f. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

MODONEZI, E. B. **O vídeo como instrumento de pesquisa para aluno da 5ª série: um estudo exploratório**. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

NAWROSKI, A. **Aproximações entre a escola nova e a pedagogia da alternância**. 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

OLIVEIRA, L. H. da R. **Trabalho coletivo em educação: os desafios para a constituição de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo**. 2006. 295 f. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PALMA, R. C. de B. **Fracasso escolar: novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente**. 2008. 95 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PERALTA, V. A. **Controlabilidade exata na fronteira e fórmula de reconstrução para equação viscoelástica**. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Matemática Aplicada e Computacional, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

PESSOA, R. C. M. F. **O processo avaliativo na progressão continuada: qual o sentido do erro?**. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

ROCHA, D. A. S. **De casa para a escola**: como a luta pela moradia tornou possível uma escola de horário integral. 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

RODRIGUES, R. S. **Teoria crítica da didática na tradição institucional da universidade brasileira**: contradições epistemológicas, possibilidades e tendências atuais. 2006. 214 f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

ROSSI, W. G. Apresentação. In: MAKARENKO, A. S. **Conferências sobre educação infantil**. São Paulo: Ed. Moraes, 1981. p. 9-15.

SANTOS, F. S. dos. **Formação de educadores militantes no MST**: a experiência do curso pedagogia da terra na UNIOESTE/PR. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SANTOS, P. K. R. **Conferências para a educação infantil**: estudos iniciais das proposições de Makarenko. Orientadora: Marta Chaves. Maringá, 2012. Projeto de pesquisa PIBIC/CNPq. Fundação Araucária, UEM.

SANTOS, P. P. dos. **Educador social**: análise das representações sociais sobre a criança e o adolescente em situação de rua. 2007. 161 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, R. B. dos. **O projeto político pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra**: trajetórias de educadores e lideranças. 2007. 217 f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007b.

SILVA, H. H. C. da S. **Educação, teoria social e cultura no contexto de vida dos jovens envolvidos com o comércio de drogas ilegais na cidade do Rio de Janeiro**. 2007. 229 f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, T. M. T. da. **Professor reflexivo e uma nova (?) cultura da docência**: uma análise a partir dos anos 90. 2005. 192 f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

SILVA, T. O. de A. da. **Desaprendendo a ver**: representações da linguagem discente na escola da ponte. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SILVEIRA, E. N. Ideologia de mercado na educação. 2006. 108 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SOARES, J. R. **Educação rural no projeto de assentamento Colibri em Rio Branco / AC**: um estudo de caso. 2003. 122 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

TULESKI, S. C. **A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria**: Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão dos Problemas de Escolarização. 2007. 363 f. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

VARGAS, L. A. A. **A questão agrária e o meio ambiente**: trabalho e educação na luta pela terra e pela sustentabilidade. 2007. 241 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

VICENTINO, C. **Rússia**: antes e depois da URSS. São Paulo: Scipione, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.