

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE

LUCIANA SZENCZUK

**A ARTICULAÇÃO TRABALHO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: UMA
ANÁLISE A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DE MAKARENKO**

DISSERTAÇÃO

CURITIBA

2019

LUCIANA SZENCZUK

**A ARTICULAÇÃO TRABALHO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: UMA
ANÁLISE A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DE MAKARENKO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Área de concentração: Tecnologia e Trabalho.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho

CURITIBA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S997a Szenczuk, Luciana
A articulação trabalho, educação e tecnologia [recurso eletrônico] : uma análise a partir dos pressupostos de Makarenko / Luciana Szenczuk.-- 2019.
1 arquivo texto (152 f.) : PDF ; 1,33 MB.

Modo de acesso: World Wide Web.

Texto em português com resumo em inglês.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade. Área de Concentração: Tecnologia e Trabalho, Curitiba, 2019.

Bibliografia: f. 145-149.

1. Tecnologia - Dissertações. 2. Makarenko, Anton Semionovich, 1888-1939. 3. Educação - Filosofia. 4. Trabalho. 5. Tecnologia. 6. Prática de ensino. 7. Materialismo histórico. 8. Materialismo dialético. 9. Liberdade. 10. Educação e Estado. 11. Socialismo e educação. I. Lima Filho, Domingos Leite, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade. III. Título.

CDD: Ed. 23 -- 600

Biblioteca Central do Câmpus Curitiba – UTFPR
Bibliotecária: Luiza Aquemi Matsumoto CRB-9/794

TERMO DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO N° 543

A Dissertação de Mestrado intitulada **A articulação trabalho, educação e tecnologia: uma análise a partir dos pressupostos de Makarenko** defendida em sessão pública pelo(a) candidato(a) **Luciana Szenczuk** no dia **28 de março de 2019**, foi julgada aprovada em sua forma final para a obtenção do título de Mestre em Tecnologia e Sociedade, Linha de Pesquisa – Tecnologia e Trabalho, pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade.

Prof^a. Dr^a. Andrea Maila Voss Kominek - (UTFPR)
Prof. Dr. Marival Coan - (IFSC)
Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias - (UFFS)
Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho - (UTFPR) - *Orientador*

Curitiba, **28 de março de 2019**.

A via original deste documento encontra-se arquivada na Secretaria do Programa, contendo a assinatura da Coordenação após a entrega da versão corrigida do trabalho.



DEDICATÓRIA

Aos meus queridos filhos, **Ciro Guilherme** e **Eric Augusto**, que muitas vezes tiveram que se privar de minha dedicação de mãe.

Ao meu maior incentivador **Luis Carlos**, meu eterno namorado, que me fez acreditar que é possível realizar um sonho. Por compartilhar comigo e me incentivar em todos os momentos de dificuldades durante a elaboração deste trabalho.

Aos meus pais, **Sérgio Szenczuk** (*in memoriam*), **Lorete Constantina Bandeira**, avós que me apoiaram e incentivaram desde a minha infância e a todos os meus familiares que de alguma forma me estimularam nesta empreitada.

A eles, dedico.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer àqueles que de algum modo me incentivaram e auxiliaram na realização desse trabalho. Em cada nome aqui escrito sintam-se representados.

Ao meu orientador Prof. Domingos que acreditou no meu trabalho e empreitou junto comigo esta dissertação, auxiliando com sua experiência e aporte intelectual.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade e aos professores por terem me acolhido e fornecido toda a estrutura e o conhecimento, tornando possível esta pesquisa.

Aos professores que participaram da banca de qualificação, Prof^{ra}. Dra. Andréa Kominek, o Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias e o Prof. Dr. Marival Coan, que com muito empenho e sapiência deram valorosas contribuições na concretização desta dissertação.

À Teresa, minha prima, que com muito zelo auxiliou-me nos cuidados com meus filhos e minha mãe.

Às minhas amigas de vida Célia e Aracy, que sempre me apoiaram e me auxiliaram nos momentos em que eu mais precisei.

Às minhas amigas de trabalho Jordana, Ana Carolina, Josiane, Eliane, Edite e Jussara que quando necessitei, com paciência e incentivo, me ajudaram a concretizar o sonho de me tornar Mestre.

Às minhas amigas Luceli, Stephanie, Giselle e Marcia, companheiras de lutas acadêmicas, quantas vezes precisei de nossas conversas para poder seguir adiante.

Minha gratidão a todas estas pessoas.

Muito obrigada!

É preciso mostrar aos alunos que o trabalho e a vida deles são uma parte do trabalho e da vida do país.

Anton Makarenko (1989)

RESUMO

SZENCZUK, Luciana. **A articulação trabalho, educação e tecnologia**: uma análise a partir dos pressupostos de Makarenko. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

Esta dissertação tem por objetivo analisar a articulação entre trabalho, educação e tecnologia sob as premissas de Makarenko, em relação a promover a emancipação humana. Optou-se pelo referencial do materialismo histórico-dialético, pois esta concepção se insere no posicionamento social do indivíduo frente ao mundo, a ser apreendido e vivenciado pelo mesmo enquanto sujeito emancipado. Sendo assim, através da relação do sujeito com o meio social é que este se reconhece como ser social emancipado; no entanto, reitera-se que são as circunstâncias e os tipos de relação que este mantém com o meio social que possibilitam a sua emancipação (ou não). A análise proposta opera com os pressupostos de Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939), educador russo que desde jovem assumiu uma postura pela luta da classe trabalhadora. A proposta metodológica desta pesquisa parte da análise conceitual a respeito do tema proposto, baseada na revisão bibliográfica da temática. Esta dissertação está organizada em dois capítulos, a saber: no primeiro, conceituam-se as categorias trabalho, educação e tecnologia apoiados no materialismo histórico e analisa-se a articulação entre estas com base nas obras de Marx, Lukács e Makarenko. No segundo, inicia-se o aprofundamento do estudo das obras de Makarenko, a partir do panorama de acontecimentos que determinaram a prática educativa do referido autor. Analisa-se algumas das concepções e dificuldades quanto à implementação de uma pedagogia socialista, sobretudo as que dizem respeito à experiência de vida e de trabalho deste autor, bem como a relação das categorias disciplina e coletividade. Por fim, analisa-se a articulação dos conceitos disciplina, coletividade, trabalho e tecnologia na pedagogia de Makarenko, tendo como base a educação politécnica voltada para a emancipação humana. Considera-se que o problema da violência e delinquência enfrentada por Makarenko, sem deixar de reconhecer e/ou transpor as peculiaridades do contexto de sua época vivida, tem na atualidade o mesmo grau de importância para a nossa sociedade. As dificuldades estruturais (ausência de perspectiva de trabalho digno, abandono pelo Estado dos serviços básicos para as populações carentes), materiais (pauperização da população) e afetivas (desestrutura familiar) em que nossas crianças e adolescentes vivem atualmente, compelem a maioria dos jovens para a violência e delinquência. Contudo, as perspectivas de respostas do Estado para a solução de tais problemas são ínfimas. Neste contexto, resgatar os pressupostos da pedagogia socialista de Makarenko, apoiado na articulação entre trabalho, educação e tecnologia faz sentido, e pode contribuir para pensar as questões sócio pedagógicas da realidade atual e da possibilidade da emancipação humana.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Tecnologia. Emancipação humana. Politécnica.

ABSTRACT

SZENCZUK, Luciana. **The articulation work, education and technology: an analysis from the assumptions of Makarenko.** 2019. 152 f. Dissertation (Master in Technology and Society) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

This dissertation aims to analyze the articulation between work, education and technology under the premises of Makarenko, in relation to promoting human emancipation. The dialectical historical materialism was chosen because it resembles a social model of an individual in relation to the world that will be learned and lived by the same emancipated. Thus, through the relation of the subject to the social environment, it is recognized as an emancipated social being; however, it is reiterated that it is the circumstances and types of relationship that the subject maintains with the social environment that enable its emancipation (or not). The proposed analysis operates with the assumptions of Anton Semichovich Makarenko (1888-1939), a Russian educator who, since childhood, has taken a stand for the struggle of the working class. The methodological proposal of this research is based on the conceptual analysis on the proposed theme, based on the bibliographic review of the theme. The construction of this dissertation is done in two chapters, namely: in the first, the categories of work, education and technology based on dialectical historical materialism are conceptualized and the articulation between them based on the main works of Marx, Lukács and Makarenko is analyzed. In the second, the study of the works of Makarenko begins to deepen, starting from the panorama of events that determined the educational practice of the author. Some of the conceptions and difficulties regarding the implementation of a socialist pedagogy are analyzed, especially those related to the life and work experience of this author, as well as the relation of the discipline and collective categories. Finally, the articulation of the concepts of discipline, collectiveness, work and technology in Makarenko's pedagogy is analyzed, based on polytechnic education focused on human emancipation. It is considered that the problem of violence and delinquency faced by Makarenko, while recognizing and / or transposing the peculiarities of the context of his lived time, has today the same degree of importance for our society. Structural difficulties (lack of a decent work perspective, abandonment of the basic services for the poor), material (pauperization of the population) and affective (family disruption) in which our children and adolescents live today compel most youngsters to violence and delinquency. However, the prospects of the State's response to a solution of such questions are few. In such context, rescuing the assumptions of Makarenko's socialist pedagogy, supported in articulation between work, education and technology, makes sense, and should help us think about the socio-pedagogical issues of reality and the chance of human emancipation.

Keywords: Work. Education. Technology. Human Emancipation. Politecnia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A ARTICULAÇÃO TRABALHO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA NO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO	19
2.1 SOBRE O TRABALHO.....	20
2.2 SOBRE A EDUCAÇÃO	36
2.3 SOBRE A TECNOLOGIA.....	49
2.4 A ARTICULAÇÃO TRABALHO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: APROXIMAÇÕES À PEDAGOGIA DE MAKARENKO.....	66
3 A EMANCIPAÇÃO HUMANA NA PEDAGOGIA DE MAKARENKO	79
3.1 CONTEXTUALIZANDO A REVOLUÇÃO RUSSA.....	81
3.2 AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS NA RÚSSIA EM BUSCA DE UMA NOVA PEDAGOGIA SOCIALISTA.....	86
3.3 HISTÓRICO DA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL DE MAKARENKO.....	97
3.4 DISCIPLINA.....	114
3.5 COLETIVIDADE.....	119
3.6 A ARTICULAÇÃO DOS CONCEITOS DISCIPLINA, COLETIVIDADE, TRABALHO E TECNOLOGIA NA PEDAGOGIA DE MAKARENKO COMO BASE PARA UMA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA VOLTADA PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA.....	127
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE	150

1 INTRODUÇÃO

Iniciei meu contato com a literatura da pedagogia de Anton Semiónovitch Makarenko por meio do texto “Disciplina na Escola”, escrito por Luis Antônio Carvalho, quando cursava Pedagogia (2002). Identifiquei neste texto aportes teóricos que poderiam auxiliar o trabalho docente em sala de aula. Interessei-me pelos referenciais sócio pedagógicos de Makarenko, e a partir disso, realizei levantamentos de suas obras. Em conversa com o professor Gracialino da Silva Dias, na época professor da Graduação da Universidade Federal do Paraná - UFPR, este, me emprestou seu exemplar do livro “Poemas Pedagógicos” de Makarenko, o qual foi leitura importante que contribuiu para o aprofundamento na temática. Através do livro “Problemas da Educação Escolar” adquirido na livraria do Chain, decidi relacionar os aportes educativos dos escritos de Makarenko com a minha realidade docente da época. Depois de estudar sua técnica, tentei implantar na sala de aula alguns de seus ensinamentos. Na instituição onde lecionava, anualmente, eram desenvolvidos projetos educacionais com temas diversos, objetivando melhoria na qualidade do ensino. Observava-se em sala de aula que um dos problemas mais comuns apresentados pelos professores, dizia respeito à questão da disciplina e também do respeito mútuo, fatores que ocasionavam problemas, como: baixo rendimento escolar, redução de conteúdos trabalhados, descumprimento de tarefas, conflitos e, às vezes, agressões físicas, causando transtornos para toda a classe. Foi desta realidade que surgiu a ideia de adaptar e aplicar alguns dos pressupostos de Makarenko sobre a disciplina aos alunos dentro da sala de aula. Partindo disso, desenvolvi um projeto educacional a fim de solucionar alguns destes problemas presentes na vida escolar e tive a oportunidade de aplicá-lo durante quatro anos. Obtive alguns resultados positivos tais como: maior senso de responsabilidade, disciplina e compromisso dos alunos para com a coletividade.

As obras sobre as concepções educacionais de Makarenko indicam a centralidade da formação emancipatória por meio do trabalho. Neste sentido, fui aprofundando e chegando à questão da emancipação humana. Sem transpor a época e o contexto social vivido por Makarenko para a realidade atual, o resgate das contribuições do referido autor pode auxiliar nas transformações de práticas educativas a partir da articulação entre as categorias trabalho, educação e tecnologia com vistas à formação dos sujeitos emancipados. Tal articulação entre as referidas categorias visando práticas educativas transformadoras, torna-se desafiadora dentro do sistema capitalista vigente, haja vista que tal sistema segue a lógica destrutiva dos

processos emancipatórios da sociedade. No entanto, o foco desta dissertação vai ao encontro de possibilidades sócio pedagógicas que tentam romper com esta lógica.

Anton Semiónovitch Makarenko foi um grande educador russo que desde jovem assumiu uma postura pela luta da classe trabalhadora e viveu em um período educativo conturbado da União Soviética no início do século XX. Enquanto diretor de educandário de delinquentes e menores infratores, este, viveu na época, problemas relacionados com a situação da violência e da delinquência de crianças e jovens, que também se fazem presentes na sociedade atual. Esclarece-se que nos escritos de Makarenko encontram-se alguns termos, hoje, classificados inadequados, alguns foram suprimidos ou substituídos por outras nomeações em nossa sociedade. No entanto, como a proposta deste trabalho foi analisar as obras deste autor, optou-se por usar os termos próprios como o autor denominava. Para a época, a nomeação empregada para os que agiam contrário a lei e a moral, independentemente da idade, criminosos e infratores eram sinônimos de delinquentes e marginais.

O sistema capitalista vigente gera problemas que ele não é capaz de resolver, entre os principais: a degradação das condições de trabalho, o desemprego, a violência social instaurada e a miséria de grande parte da população. Logo, o sistema capitalista não dá conta de suprir as condições de sobrevivência da maior parte da população, expropriando-a agora, tanto das condições materiais, quanto emocionais (violência). Problemas que exigem respostas e precisam de enfrentamento. Desta forma, esta pesquisa é relevante porque abrange alguns aspectos poucos discutidos e praticados na educação escolar formal. Um deles, não menos importante, que ensinar a ler, escrever e contar, é que a educação deve servir para libertar as pessoas da ignorância. Esta questão envolve uma perspectiva crítica de interpretar o mundo e suas relações, como também ajuda a pensar em conceitos fundamentais para o campo educacional no sentido de ir além do capital, uma vez que a proposta educacional vigente tem por prática ocultar as mazelas da educação, colocando-a, apenas à serviço de interesses imediatos da lógica de produção do capital.

Vive-se em um sistema social em que o capital se situa numa fase onde os usos das máquinas na produção ganham vultuosos espaços e, aonde a produção de bens de consumo tecnológicos acompanham juntamente com o aumento da produção, maiores espaços de venda. Aliados aos constantes avanços tecnológicos, geram demandas não necessariamente benéficas para toda a humanidade. Mesmo tendo o aumento da produção de bens, principalmente os de cunho tecnológicos, o acesso a esses bens continua restrito a uma pequena parcela da população e isso gera as desigualdades sociais. A maioria da população continua a se distanciar de seus pares mais prósperos, que possuem acesso às inovações

tecnológicas. Hoje, não mais pela falta de produtos, mas pela falta de ter recursos financeiros para fazer uso desses bens. Outra problemática que se instala diante dessa inovação tecnológica é a de que, nem sempre, as inovações tecnológicas oferecidas e ditadas como necessárias à vida dos indivíduos realmente ocupam significado na vida das pessoas. Fato que faz, com que, os produtos colocados no mercado não atendam às reais necessidades da população.

No entanto, diante de todo esse panorama, os indivíduos se calam e não participam das decisões sociais que os representam, deixando com que os capitalistas decidam o que deve ser produzido, a forma como devem ser conduzidas as inovações tecnológicas, perpetuando e ditando costumes e regras que venham ao encontro de seus interesses imediatos através das inovações produtivas. Sendo assim, considera-se importante resgatar os pressupostos de Makarenko a partir da articulação entre trabalho, educação e tecnologia com vistas à emancipação humana, pois tal reflexão precisa ser feita e instaurada para que no futuro a sociedade caminhe de forma igualitária, buscando acesso aos meios de sobrevivência, aos bens materiais, como também aos direitos e aos deveres no sentido da emancipação humana.

Neste percurso de 29 anos de experiência da docência na Educação Básica, constatou-se na prática o descaso das políticas públicas em relação à área educacional acompanhados do esvaziamento de conteúdos e de valores das práticas educativas. Observa-se que socialmente impera uma postura na qual predomina o individualismo, com um distanciamento dos sujeitos nos envolvimento dos problemas sociais. Sabe-se que o conhecimento é historicamente construído e que os resultados das novas aplicações tecnológicas influenciam sobremaneira a vida de todos os indivíduos, seja por sua presença ou ausência no dia a dia. Vive-se em um mundo de contradições no qual os novos conhecimentos tecnológicos, “já nascem” com data e nome de seu detentor, mesmo sendo fruto de um processo coletivo histórico; o trabalho é alienante de tal forma que, também, são alienantes as condições de sobrevivência oriundas de sua labuta; em que, no plano formal, todos têm direitos, mas estes são contraditórios, pois o direito individual se sobressai ao do coletivo; de maneira na qual a ignorância política é tamanha, que se vende o voto, mesmo que isso lhe custe caro após as eleições. Logo, por que a não participação dos indivíduos para a construção das novas tecnologias, a fim de que melhor atendam às necessidades da sociedade? Por que os indivíduos, mesmo sem ter interesse direto nos avanços tecnológicos não se fazem representar defendendo os interesses coletivos? Que tipo de sujeitos nossas escolas estão formando? Emancipados, capazes de optarem pelo desenvolvimento do coletivo ou reprodutores de um sistema definido pela minoria dominante?

Frente a este panorama, houve interesse pela temática que investiga a relação do trabalho com a formação humana visando à emancipação dos sujeitos. Ressalta-se que a Linha de Pesquisa Tecnologia e Trabalho, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – PPGTE/UTFPR – adota um enfoque interdisciplinar e vem se debruçando sobre os estudos “das relações entre as categorias trabalho, educação e tecnologia em diferentes espaços da vida social, em particular, no entorno das instituições educacionais e nos ambientes da produção” (PPGTE, 2015). A referência de estudo da linha se traduz em uma dimensão ontológica do trabalho, aceitando-o como fruto de um processo coletivo, resultante da produção das condições gerais da existência humana e enquanto fonte de conhecimento e saberes, definindo-o como um princípio educativo. Este entendimento converge com as ideias de Makarenko, uma vez que o mesmo também interpretou o trabalho como princípio educativo, imbuído da formação e da emancipação humana. Por este motivo, buscou-se a Linha de Pesquisa Tecnologia e Trabalho do PPGTE/UTFPR para o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado.

Como estudante do PPGTE, o desenvolvimento desta dissertação, buscou aprofundar na temática Tecnologia, Trabalho e Educação. Para tanto, participei de seminários, eventos, cursei as disciplinas de: Educação, Tecnologia e Sociedade, Tecnologia e Sociedade, História da Técnica e da Tecnologia, Centralidade e Descentralidade do Trabalho na Modernidade e na Pós-Modernidade e Metodologia da Pesquisa. Para agregar ao conhecimento científico e ao estudo de autores de referência da área, somos integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia – GETET, desde fevereiro de 2017. No GETET está sendo possível vivenciar uma atividade ímpar, que é a realização de uma pesquisa sobre educação em conjunto com professores e outros estudantes, como também, alguns dos textos estudados no grupo, auxiliaram na presente dissertação.

Todo esse aprofundamento trouxe enriquecimento e contribuições primordiais à pesquisa. No PPGTE, através dos seminários e eventos, foi possível a apropriação de conceitos e o esclarecimento de visões distorcidas do que é a tecnologia. As literaturas abordadas nas aulas, também embasaram a elaboração desta dissertação, principalmente aos conceitos referentes ao trabalho e a tecnologia, possibilitando que fossem estabelecidas as articulações entre Trabalho, Educação e Tecnologia nas obras de Makarenko.

Assim, esta dissertação tem por objetivo geral, analisar a articulação entre trabalho, educação e tecnologia sob as premissas de Makarenko, com vistas a promover a emancipação humana. Elege-se por objetivos específicos: a) compreender a articulação entre trabalho,

educação e tecnologia a partir das obras de Makarenko e; b) analisar a teoria pedagógica de Makarenko em relação à formação humana com vista à emancipação dos sujeitos.

As questões norteadoras da pesquisa se traduzem da seguinte forma: em que pontos trabalho, educação, tecnologia e emancipação dos sujeitos se relacionam? Em que medida a teoria pedagógica de Makarenko articula o trabalho, a educação e a tecnologia, a fim de que se alcance a formação de sujeitos emancipados? Que contribuição tal articulação pode trazer para a prática pedagógica atual de nossa sociedade? São questões que merecem ser estudadas e difundidas, a fim de que possam levar à reflexão das práticas pedagógicas vigentes e vislumbrar possíveis redimensionamentos ao apontar avanços e/ou retrocessos.

A partir das questões levantadas, partiu-se do conceito que a tecnologia é uma construção social e, por mais que esteja relacionada ao incremento produtivo, está associada à edificação do conhecimento socialmente produzido, que por sua vez se transmite por meio da educação. Logo, a tecnologia em concordância com a concepção do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade é interpretada como socialmente construída, inerente em uma interdependência, haja vista que somos seres humanos, seres sociais que produzem a sua existência material e intelectual, o que envolve as dimensões do trabalho e da educação. Tendo como base essa interpretação de que a tecnologia, ao ser socialmente construída, perpassa todas as formações sociais, as quais trazem subjacentes os elementos próprios da existência social, como a cultura, a política, a religião e a economia, procurou-se desenvolver esta análise.

Optou-se, desta forma, pela análise do trabalho apoiado no referencial do materialismo histórico dialético, pois esta concepção se insere no posicionamento social do indivíduo frente ao mundo a ser apreendido e vivenciado pelo mesmo enquanto sujeito emancipado. Sendo assim, através da relação do sujeito com o meio social é que este se reconhece como ser social emancipado; no entanto, reitera-se que são as circunstâncias e os tipos de relação que este mantém com o meio social que possibilita sua emancipação (ou não).

A emancipação do sujeito é entendida não de uma forma conservadora e individual, onde o sujeito apenas aceita a condição social em que se encontra, mas como a formação de um ser humano capaz de entender a sua realidade e transformá-la ao estabelecer relações sociais com os demais, ou seja, um ser humano capaz de criar e recriar a sua história e a história do mundo; um ser humano capaz, segundo Baibich-Faria e Meneguetti (2008), de ir além das condutas instintivas e constitutivas da condição humana, capaz de confirmar as condições de sua existência e transpor a mera aceitação. Mesmo ciente de que a emancipação humana só pode ser alcançada dentro do socialismo, uma vez que o capitalismo não é, e nem

nunca será capaz de emancipar quanto a propriedade privada individual. A reflexão desta concepção, não a impede de que seja discutida dentro do sistema capitalista, pois esta pode ser uma das possibilidades de se caminhar no sentido de se ir além do capital. (SILVA e MATA, 2014).

Entende-se que a tecnologia envolve a aplicação do conhecimento técnico e científico, que ocasionam a transformação do uso de materiais e processos criados e/ou utilizados a partir de tal conhecimento. Sendo assim, a prática educativa, nesta pesquisa, é entendida como um processo capaz de impulsionar a transformação; logo nas obras de Makarenko, a tecnologia pode ser vista como prática pedagógica, premissa que, quando utilizada com vistas à formação humana pode contribuir no processo de emancipação dos sujeitos.

Na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico dialético, aceita-se que o método caminha no sentido da busca pela lei de modificação da sociedade e de seu desenvolvimento, salientando o “dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos” (GOMIDE, 2013, p. 2). De modo distinto da filosofia idealista, que parte do princípio de que a ideia constitui o próprio sujeito, o materialismo histórico dialético considera que as ideias surgem das condições sociais. A realidade determina a consciência do sujeito. A concepção de história, as contradições que desencadeiam o desenvolvimento das sociedades, a história das ideias, demonstram que a produção intelectual se constitui e se transforma com a produção material. O livre desenvolvimento de cada um, é pressuposto para o livre desenvolvimento de todos.

Assim, o materialismo histórico dialético é materialismo porque tem objetividade, é histórico porque vem da realidade, e dialético porque o sujeito intervém nessa conjuntura de contradições para satisfazer sua necessidade.

Desta forma, pauta-se na ideia de que o sujeito, ao se transformar, transforma o meio, a sociedade, se traduzindo em ações reais, históricas e contínuas. E o que é a dialética? Senão a busca incessante da transformação, instigada de “críticas, construções e ações com vistas à transformação” (GOMIDE, 2013, p. 7).

A proposta metodológica desta pesquisa partiu da análise conceitual a respeito do tema proposto, baseada na revisão bibliográfica da temática. Foram utilizadas algumas fontes de exemplares em língua espanhola¹, que abordam as obras de Makarenko, as quais ainda não foram traduzidas no nosso idioma, para depois estabelecer relações entre trabalho, educação e tecnologia. Buscou-se, principalmente, o referencial teórico clássico em Marx (1978,1982,

¹ Salienta-se que, tanto México como Espanha, aplicaram muito dos conceitos soviéticos na formação de sua população, após a Revolução de Outubro.

1985, 2008 e 2011) e Lukács (2010a e 2010b) para embasar o trabalho quanto à questão do materialismo histórico dialético; Marx por sua centralidade nas bases fundamentais do materialismo histórico dialético e; Lukács por dar continuidade à obra de Marx, fazendo uma releitura e trazendo-a aos nossos dias. Também se recorreu às obras de autores contemporâneos que discutem a temática do estudo, como Saviani (1989, 1991, 2003, 2007 e 2013), Kuenzer (1992), Barata-Moura (2015), Freitas (2017), Frigotto (2007 e 2017), Queluz e Lima Filho (2013), Gama (1986), Harvey (2013), Kumarin (1975), Lessa (1992 e 2009), Mészáros (2008), Moura, Lima Filho e Silva (2015), Napoleoni (1981), Novaes e Dagnino (2004), Pinto (1970 e 2005), Nosella (1992), Rockwell (1997), Romero (2005), Silva e Mata (2014), Tumolo (2005 e 2011), entre outros.

A bibliografia utilizada é composta por livros, artigos de periódicos e produções acadêmicas (teses e dissertações). A seleção dos autores e da bibliografia foi realizada por meio da pesquisa em banco de dados, tais como *Scielo*, *Google acadêmico*, *Mendeley*, entre outros, considerando a observação das referências que versam sobre a temática e a indicação de pesquisadores na área de estudo.

Após o levantamento bibliográfico realizou-se leituras e fichamentos destas obras e materiais, visando classificá-los de acordo com as categorias abrangidas na pesquisa. Buscou-se estruturar a dissertação de maneira que cada capítulo se articulasse as categorias trabalho, educação, tecnologia, disciplina, coletividade e emancipação humana.

Pode-se citar que, dentre as dificuldades encontradas, algumas das obras de Makarenko permanecem com o seu acesso restrito, por conta da sua divulgação limitada e do escasso conhecimento do seu idioma nato. E que, no percurso da pesquisa surgiu a necessidade de aprofundamento filosófico para dar conta da categoria abordada: trabalho. Sendo assim, suscitaram estudos que não estavam previstos no início do trabalho, tais como as obras de Lukács, as quais requerem uma leitura muito atenta.

Esta dissertação está estruturada em dois capítulos, a saber: no primeiro, “A articulação trabalho, educação e tecnologia no materialismo histórico dialético”, inicialmente, buscou-se embasamento teórico de alguns autores, entre eles Marx, Lukács e Makarenko, a respeito das categorias trabalho, educação e tecnologia, a fim de elucidar as referidas categorias. A conceituação destas categorias segue no: subitem 1, “Sobre o trabalho”; no subitem 2, “Sobre a educação; no subitem 3, “Sobre a Tecnologia e; no subitem 4, “A articulação entre trabalho, educação e tecnologia: aproximações a teoria de Makarenko”.

No segundo capítulo, a “Emancipação humana na pedagogia de Makarenko”, iniciou-se o aprofundamento das obras de Makarenko. Analisou-se a teoria pedagógica de Makarenko

em relação à formação humana, procurando compreender os referenciais que fundamentam suas concepções e práticas pedagógicas quanto à busca da emancipação dos sujeitos, elegendo para análise as categorias disciplina e coletividade. No subitem 1, “Contextualizando a Revolução Russa”, analisou-se o panorama de acontecimentos que determinaram a prática educativa de Makarenko. O subitem 2, “As propostas educacionais na Rússia em busca de uma nova Pedagogia Socialista”, aborda algumas das concepções e dificuldades quanto à implementação de uma pedagogia socialista. O subitem 3, “Histórico da experiência educacional de Makarenko”, discorreu-se a respeito da experiência de vida e de trabalho deste autor. Realizou-se as análises das relações das categorias “Disciplina” e “Coletividade” em Makarenko. Nos subitens 4 e 5, respectivamente, foram abordadas as concepções inseridas nas obras de Makarenko. Na sequência, o subitem 6, “A articulação dos conceitos disciplina, coletividade, trabalho e tecnologia na pedagogia de Makarenko trata da educação politécnica voltada para a emancipação humana”. Por fim, são realizadas as considerações finais, onde são apresentados os resultados da análise desenvolvida e das possíveis contribuições para as reflexões a respeito da prática pedagógica atual, vislumbrando seus avanços e/ou retrocessos no sentido da formação dos sujeitos emancipados.

2. A ARTICULAÇÃO TRABALHO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA NO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Nesta dissertação, o trabalho será abordado como atividade central do ser humano, geradora de conhecimento e impulsionadora de novas técnicas, instrumentos e produtos. Utilizou-se como autores principais para a discussão da temática: Marx², Lukács³ e Makarenko⁴. A análise teórica deste capítulo foi apoiada nas seguintes obras de Marx: “Teses de Feuerbach” (tradução e comentários de Barata-Moura, em especial as teses 3, 8 e 11); “Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858”; “Manuscritos econômico-filosóficos”; “Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório”; “O Capital: crítica da economia política” (capítulos V e XIII) e; “A Ideologia Alemã”. A revisão das referidas obras de Marx tem por foco a centralidade do materialismo histórico. A fim de embasar-se a discussão e evitar, a todo momento, nos remeter unicamente a Marx, mas buscar no campo do materialismo histórico-dialético autores que ampliam as possibilidades de compreensão já apresentadas nos textos do próprio Marx, optou-se pelo estudo de Lukács. Assim, em seguida, analisou-se as seguintes obras do Lukács: “Para uma Ontologia do Ser social”, em especial a introdução e os seguintes capítulos: “O trabalho” e; “Prolegômenos para uma ontologia do ser social⁵”. Considerou-se a importância do autor e a releitura das obras de Marx na

² Karl Marx, filósofo, escritor, economista, sociólogo, jornalista e revolucionário socialista, nascido na Prússia em 5 de maio de 1818 e falecido em 14 de março de 1883, em Londres. Marx tem sido considerado uma das figuras mais influentes na história da humanidade e o alcance de suas obras é incomensurável, podendo-se citar a Revolução Russa como um dos eventos relacionados ao impacto de sua obra. Seu nome está associado ao materialismo histórico-dialético e às teorias do comunismo, socialismo e revolução social. (EBIOGRAFIA, 2017, não paginado).

³ Georg Lukács nasceu em 13 de abril de 1885, em Budapeste, e faleceu também nesta cidade em 5 de junho de 1971. Filósofo húngaro de grande importância no cenário intelectual do século XX; um dos pensadores mais marcantes da cultura marxista contemporânea, assim reconhecido também por seus adversários. Desenvolveu grande polêmica em torno das continuidades e descontinuidades da obra de Marx e do materialismo histórico.

⁴ Anton Semiónovitch Makarenko nasceu na Ucrânia em 13 de março de 1888 e faleceu em 1 de abril de 1939, autor e educador russo, que inovou por visar à formação integral dos sujeitos por meio da prática do trabalho, obtendo reconhecimento e êxito frente à formação humana e influenciando as práticas pedagógicas aplicadas em educandários correccionais, entre eles a Colônia Gorki e a Comuna Dzerzhinski. Makarenko também elaborou um sistema de educação infantil. Ele não apenas pensou, mas preparou a formação de um homem para o futuro, empregando como método as seguintes práticas: consideração da individualidade das pessoas, responsabilidade conjunta na vida da coletividade, disciplina, estudo, trabalho e organização. Esta base de sua pedagogia com vistas à emancipação humana tinha por objetivo realizar transformações sociais revolucionárias. Makarenko, numa época em que o pano de fundo era a Revolução de Outubro, na Rússia, aplicou com êxito suas ideias, embasadas no pensamento marxista, em situações educacionais e correccionais de formação humana. (CAPRILES, 2002).

⁵ Tertulian (TERTURIAN apud LUKÁCS, 2010b) esclarece que a obra “Ontologia” foi publicada num período que parece ter sido pouco propício a uma recepção favorável: o primeiro volume foi publicado em 1984 e, o segundo, em 1986, treze e quinze anos após a morte de Lukács, respectivamente. Na ocasião em que “o desmoronamento do marxismo” é apresentado, com grande acesso na mídia, principalmente, da França e Itália,

contemporaneidade, especialmente em relação à centralidade da categoria trabalho. Por fim, a análise deste capítulo diz respeito as obras de Makarenko: “Poemas Pedagógicos”; “Conferência sobre Educação Infantil”; “Livro para os Pais” e; “Problemas da educação escolar”, que tratam da aplicação da prática educativa apoiada no materialismo histórico dialético.

2.1 SOBRE O TRABALHO

Em Marx (2008), nos “Manuscritos Econômico-Filosóficos”, o trabalho é a atividade vital. Nesta obra, o autor apresenta os conceitos de universalidade (todos pertencemos ao gênero humano) e de sociabilidade humana (interacionismo social) e suas implicações para a atividade e a condição humana. Neste contexto, Marx (2008) se refere à atividade como aquela necessária à sobrevivência humana, ou seja, aquela entendida como atividade primordial, e não como atividade profissional, pois, neste caso, a sociabilidade do homem é inseparável ao desenvolvimento das diferentes atividades humanas, sobretudo ao do trabalho. No entanto, no capitalismo, para garantir a existência do sujeito, este vende aquilo que lhe é essencial para a sua sobrevivência, é um sacrifício da sua vida, vende seu trabalho, onde este assume a característica de compra e venda da força de trabalho e/ou do chamado trabalho assalariado.

Engels (2004) em 1876, influenciado pelos estudos de Darwin, discorreu a respeito das relações estabelecidas entre homem/homem e homem/natureza, aceitando a posição da teoria da evolução das espécies, considerando-a nos contextos histórico-sociais das transformações. Abordou a questão do trabalho analisando a evolução do homem dentro da natureza. Ressalta-se nesta evolução, que durou centenas de milhares de anos, as mudanças de fatores externos à espécie *homo*, como alterações na alimentação (uso do fogo e a domesticação dos animais), a vida em bando, a postura ereta, impulsionaram mudanças orgânicas da espécie, ocasionando o desenvolvimento da habilidade manual e da linguagem, transmitida por herança de geração a

como fato evidente. Esse paradoxo da história fez com que surgisse esta importante reconstrução filosófica do pensamento de Marx nas últimas décadas. Na “Ontologia”, Lukács apresenta pela primeira vez a crítica ao neopositivismo, “[...] a ontologia do ser social pretende dar destaque à heterogeneidade e à diferenciação extremas do tecido social, opondo uma negação clara ao confisco do indivíduo e à manipulação”. (TERTURIAN apud LUKÁCS, 2010b, p. 387). Lukács, para Tertulian, tinha consciência do extremo empobrecimento sofrido pelo pensamento marxista durante a época staliniana, como também entendeu que a “Ontologia” possibilitou abordar a fundo os pontos de dissenso, assim como esclarecer acerca dos problemas essenciais do marxismo e dos fundamentos da própria evolução.

geração. No caso do uso das mãos, esta não era apenas o órgão do trabalho, mas, também, produto dele, pois através do seu uso no trabalho eram adquiridos movimentos novos, específicos, oriundos da atividade que produziam. Cada novo progresso levava ao desenvolvimento do resto do organismo, como também, “ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas” (ENGELS, 2004, p. 3) Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, levava a multiplicar a ajuda mútua e a atividade conjunta, mostrando a vantagem do agrupamento social. A partir deste agrupamento, surge a necessidade da comunicação e da linguagem. (Idem, 2004)

Através do trabalho e, depois dele e com ele, desenvolveu-se a linguagem que foi o principal estímulo para o desenvolvimento do cérebro humano. Assim, a espécie *homo* foi se transformando, gradualmente, no homem que conhecemos, *homo sapiens-sapiens*, capaz de comer tudo o que era comestível e a viver em qualquer clima. (ENGELS, 2004)

Engels afirmou que até certo ponto o trabalho criou o homem e que nada na natureza ocorre de forma isolada. No entanto, concebeu que todo esse processo não era trabalho no sentido verdadeiro da palavra, uma vez que, segundo o autor, “[...] o trabalho começa com a elaboração de instrumentos” (ENGELS, 2004, p.6).

O homem por meio do trabalho se diferencia do animal à medida que modifica a natureza e se adapta às suas necessidades. Concomitantemente, o homem se modifica, pois, ele próprio faz parte da natureza. Os animais, por sua vez, só a modificam por estarem presentes nesta. Exemplo desta modificação humana foi a invenção da máquina a vapor, o homem do século XVII e XVIII não tinha noção de que tal invento subverteriam as condições sociais em todo mundo, pois concentrou riqueza para a burguesia e privou a maior parte da população da propriedade privada e dos meios de produção. (ENGELS, 2004)

Engels apontou como necessária uma revolução que transformasse por completo o modo de produção existente até hoje, pois este leva à divisão da população em classe dominante e classe oprimida. Sendo a classe dominante o elemento propulsor da produção que suprime a classe oprimida, onde a forma mais acabada desse modo de produção é o modo de produção capitalista, cujo objetivo é o lucro obtido pela venda da produção, pouco importando as consequências sociais diretas e indiretas desta prática. (ENGELS, 2004)

Na “Ideologia Alemã” (2001), Marx e Engels mencionam que o próprio homem se diferencia dos animais desde o momento que começa a produzir seus meios de existência e, ao fazer isto, produz indiretamente sua própria vida material. Marx e Engels salientam que a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. “O que

eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção”. (MARX; ENGELS, 2001, p. 11).

No “Capital” (1985), capítulo V, Marx compreende o trabalho como sendo um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. O homem usa de sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Segundo Marx, “[...] ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”. (MARX, 1985, p. 149).

Tem como pressuposto que o trabalho pertence exclusivamente ao homem. Sendo assim, o que diferencia o pior arquiteto da melhor abelha é que o arquiteto construiu o favo em sua cabeça antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho, obtém-se o resultado inicialmente idealizado pelo homem. Neste processo, o homem “não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade”. (MARX, 1985, p. 150). Diz ainda que “os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios”. (MARX, 1985, p. 150).

Durante séculos o trabalho apresentou várias conotações, seja na Idade Média, no escravismo e ou no período primitivo. Segundo Lessa (2009), o trabalho improdutivo tinha como representação a mais completa inutilidade, pois sua ideia ainda era muito próxima a noção de valor de uso. Napoleoni (1981) diz que na economia política clássica a definição de trabalho produtivo e improdutivo tinha “um certo sabor de polêmica”. No capitalismo, o trabalho improdutivo ganhou nova conotação e o trabalho, dito, produtivo, também. Não coube mais na sociedade capitalista, a noção de produção de forma neutra, acrescentou-se a esta a produção do excedente que gera mais-valia⁶, ou seja, que gera lucro ao capital.

Napoleoni (1981), citando Marx (1978), esclarece que o trabalho que se discute no sistema capitalista não é o trabalho humano em geral. Delimita a discussão da concepção do trabalho que se dá no interior de uma formação histórico-social determinada, um trabalho

⁶A mais-valia é resultado da força de trabalho humano dispendida para a produção de mercadoria, cujo montante da produção de mercadoria ultrapassa o valor necessário para suprir as necessidades de subsistência do trabalhador. Excedente este de trabalho não pago ao trabalhador.

inserido na realidade, subordinado ao capital, onde este não importa se ocorre através da subsunção formal ou real⁷, mas se opera em função do capital.

Na edição inédita do Capítulo VI do “O Capital” (1978), Marx define o trabalho no modo produção capitalista. Para Marx, “o fim imediato e [o] produto por excelência da produção capitalista é a mais-valia” (MARX, 1978, p.70) Sendo assim, para o capitalista o trabalhador produtivo só é aquele que usa sua força de trabalho na produção da mais-valia, como meio para obter dinheiro. Sob o “[...] ponto de vista do processo de trabalho em geral, é produtivo o trabalho que se realiza em um produto, mais concretamente, em uma mercadoria”. (MARX, 1978, p. 70). Do ponto de vista do processo capitalista de produção é:

[...] produtivo o trabalho que valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia, ou seja, que se realiza - sem equivalente para o operário, para seu executante - representada por um sobreproduto. [...] o trabalho que serve diretamente ao capital como instrumento (*agen*) de sua autovalorização, como meio para a produção de mais-valia. (MARX, 1978, p. 70).

Portanto, o trabalho produtivo é só aquele que pode ser consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital, e o trabalhador produtivo é aquele que realiza o trabalho produtivo, que gera diretamente mais-valia. Napoleoni (1981) diz que produzir mais-valia é sinônimo de trabalho que produz lucro.

⁷ Romero (2005), compreende que o uso da tecnologia no sistema capitalista origina a uma forma específica da relação entre tecnologia e processo de produção, a categoria da subsunção. Sendo esta categoria, um modo original de controle sobre o trabalho desenvolvido pelo capital, ou seja, trata-se de compreender o uso da tecnologia como uma racionalização do processo de valorização. A partir da categoria de subsunção, Marx desenvolve o conceito de subsunção formal e subsunção real. “O conceito de subsunção formal designa a relação de dominação e subordinação do trabalho frente ao capital do período pré-industrial, particularmente a produção de base artesanal e/ou manufatura” (ROMERO, 2005, p.19). Neste o trabalhador ainda tem um grande controle sobre o ritmo e o modo de produzir. Ele está subsumido ao capital na medida em que não possui meios de produção e é obrigado a se tornar um trabalhador assalariado. Aqui, em geral, a exploração do trabalho ocorre através do aumento da jornada de trabalho. Já o “conceito de subsunção real designa a relação de dominação e subordinação do trabalhador frente ao capital do período industrial” (ROMERO, 2005, p.19). Neste o trabalhador perde o domínio sobre o ritmo de produção e sobre o modo de produzir, que passa a ser ditado pela maquinaria. E a exploração do trabalho, em geral, pode ser dada pela intensificação do trabalho. Na subsunção real, a técnica deixa de ser vista “apenas como um instrumento do processo de trabalho, como ocorria nas formações sociais pré-capitalistas e passa a ser um instrumento de valorização, implicando e determinando uma relação específica de domínio e de exploração do trabalhador” (ROMERO, 2005, p.124). Desta forma, surge a figura da máquina-autocrática, através da máquina e da aplicação tecnológica da ciência, “[...] o capital não apenas define o ritmo de trabalho, mas materializa a presença do capitalista no processo de trabalho. O despotismo do capital assume uma forma real, intervém concretamente numa forma automática, a máquina ciclópica, que substitui o trabalhador enquanto responsável pela atividade do processo de trabalho.” (ROMERO, 2005, p. 174) Desta forma, Romero conclui que a análise da subsunção, encontrada nos diversos textos onde esta categoria aparece, “implica na recusa em pensar ciência e tecnologia como elementos que, por meio de uma negação da lei do valor no interior do modo de produção capitalista, propiciariam a sua superação” (ROMERO, 2005, p. 209).

O processo capitalista de produção apresenta como uma das suas contradições o fato de que todo trabalhador produtivo é assalariado, no entanto, nem todo trabalhador assalariado é produtivo.

Segundo Marx,

Quando se compra o trabalho para consumi-lo como valor de uso, como serviço, - e não para colocá-lo como fator vivo em lugar do valor do capital variável e incorporá-lo ao processo capitalista de produção -, o trabalho não é trabalho produtivo e o trabalhador assalariado não é trabalhador produtivo. (MARX, 1978, p. 70).

Nesta situação, o trabalho é consumido por causa do seu valor de uso, de forma concebida como improdutiva para o capitalista, não como trabalho que gera valor de troca. Segundo Napoleoni (1981), o trabalho improdutivo é aquele que não produz mais-valia, ou seja, é o trabalho que não produz algo relevante na situação historicamente dada.

O fenômeno de que com a produção capitalista todos os serviços se transformam em trabalho assalariado e seus executantes em assalariados, mas não necessariamente produtivos para o capital, criou uma contradição, uma vez que, nem todos os trabalhadores geram lucro para o capital. Portanto, a concepção que se tem de trabalho produtivo e improdutivo só faz sentido para o capitalista e é diferente da concepção que se tem de trabalho em geral. (MARX, 1978)

Outro ponto a ser ressaltado é o de que um trabalho de idêntico conteúdo pode ser produtivo ou improdutivo. Marx exemplifica isso a partir da cantora que entoa sua voz, onde esta está realizando um trabalho improdutivo, mas a partir do momento que ela vende seu canto para o empresário, que a faz cantar para ganhar dinheiro, se torna um trabalho produtivo, já que produz capital e, neste momento, caracteriza-se um processo de autovalorização do capital. (MARX, 1978)

Lessa (2009) corrobora com a ilustração do que seja trabalho produtivo e improdutivo, quando atribui ao primeiro como sendo o de lucro e o segundo como custo do negócio. Para este autor, ser trabalhador produtivo ou ser improdutivo são igualmente formas de exploração dos trabalhadores pelo capital.

Uma segunda contradição, referida por Lessa (2009) é a que se processa entre capital e trabalho abstrato⁸. Nela,

⁸ Trabalho abstrato tem por subcategorias o trabalho produtivo e improdutivo. É caracterizado como sendo o trabalho, segundo Lessa, “[...] despidido de suas especificidades e considerado como simples despesa de energias humanas, físicas e intelectuais”. (LESSA, 2009, p. 1). Que se manifesta no valor de troca. Oposto ao trabalho concreto que se manifesta no valor de uso.

[...] se desdobra uma exploração que se expressa ao redor dos salários (ou da jornada de trabalho). Na perspectiva da reprodução do capital – e, novamente, esta não é toda a história – todos os assalariados se equiparam no sentido de que lutam por aumentar o preço de sua força de trabalho enquanto os burgueses fazem de tudo para rebaixá-lo. (LESSA, 2009, p. 1).

Diante da exploração instaurada, os trabalhadores lutam para que haja aumento dos seus salários, enquanto os burgueses procuram mantê-los baixos, ou rebaixá-los mais ainda. No entanto, segundo Lessa (2009), tais lutas, apesar de ocuparem um lugar importante no desenvolvimento da sociedade burguesa “[...] não são expressões da contradição antagônica entre o proletariado e a burguesia ao redor da propriedade privada, do Estado, do casamento monogâmico (do patriarcalismo) e das classes sociais.” (LESSA, 2009, p. 1) O que realmente funda ontologicamente a distinção entre proletariado⁹ e os demais assalariados localiza-se na posição que ocupam na estrutura social (LESSA, 2009, p.1).

O trabalho proletário funda a sociedade burguesa. Com as devidas mediações, os trabalhadores não-proletários, produtivos ou não, tem a origem da riqueza que se converte em seus salários na exploração, pela burguesia do trabalho proletário. Apenas e tão – somente os proletários vivem da riqueza que eles mesmos produzem. Ou seja, como em todas as sociedades de classe, também o capitalismo se divide em uma classe que produz toda a riqueza da sociedade e os outros setores parasitam. (LESSA, 2009, p. 1).

Assim, o trabalho proletário é fundante da sociedade burguesa porque produz o capital pela conversão da natureza em meios de produção e de subsistência. Os demais trabalhos assalariados, gerando ou não mais-valia, não produzem nenhuma nova riqueza. Desse modo, a burguesia toma vantagem do trabalho proletariado, através do fato desta extorquir diretamente o trabalho excedente e ficar com a maior parte da riqueza produzida.

Diante desta constatação, explica Lessa (2009) que,

Apenas o proletário reúne por isso, as condições históricas para se converter no sujeito da revolução pela abolição da propriedade privada, do Estado e do casamento monogâmico (o patriarcalismo). Por isso, tal revolução, para distinguir das revoluções burguesas, é cientificamente denominada de Revolução Proletária. (LESSA, 2009, p. 1).

Consequentemente, tem-se a possibilidade de que por meio da conscientização do trabalhador, do proletário, possa eclodir a Revolução Proletária, uma vez que, cientes da

⁹ Entende-se o conceito de proletariado como sendo a classe oposta à classe capitalista. E, por trabalhador proletariado, o trabalhador que não tem outro meio de vida a não ser vender sua força de trabalho (habilidades, aptidões) ao capitalista, para sobreviver. Aquele trabalhador que é totalmente expropriado do produto de seu trabalho.

exploração em que estão submetidos, apresentem os verdadeiros interesses para a transformação social.

Lukács (2010b) parte da análise do ser humano para estabelecer as categorias sociais implicadas na existência deste ser. Aborda o conceito de trabalho, que em sua teoria ganha a amplitude de um pôr teleológico. Para tanto, se torna primordial entender o ser e sua materialidade para compreender o trabalho, uma vez que este não se realiza sem ter o ser. E, ao mesmo tempo, se realiza no ser e para o social. (Lukács, 2010b)

Lukács (2010b) inicia sua reflexão esclarecendo que os últimos séculos do pensamento filosófico foram dominados pela teoria do conhecimento, pela lógica e pela metodologia, e esse domínio está longe de ser superado. Refere-se que a questão do ser está tão intimamente ligada com a vida e com a práxis que, naturalmente, surgiram filosofias com pretensões ontológicas que por algum tempo encontraram divulgações e ecos. A estrutura do ser se revela em três grandes formas fundamentais: inorgânica, orgânica e social. Essas três formas existem simultaneamente, entrelaçadas uma na outra, e exercem efeitos muitas vezes simultâneos sobre o ser do homem, sobre sua práxis. Comenta o autor que sem a compreensão desta conexão, bem como de sua dinâmica, não se pode formular nenhuma questão autêntica da ontologia do ser social, como também solucionar a constituição desse ser.

O pensamento de Lukács se posiciona no sentido de que:

[...] o papel da ontologia na história e no presente do pensamento humano é, pois, concretamente determinado pela constituição ontológica do próprio ser do homem e, por isso, não é – de fato, não apenas abstrata e verbalmente – eliminável de nenhum sistema de pensamento, nenhum domínio do pensamento e antes de tudo, naturalmente, de nenhuma filosofia. (LUKÁCS, 2010b, p. 36).

Desta forma, o autor supracitado, assim como Marx, nas teses sobre Feuerbach, determina a materialidade do ser a sua própria existência. Diz ele,

É preciso compreender o ser a partir da imediatidade da vida cotidiana, e ao mesmo tempo ir além dela, para poder apreender o ser como autêntico em-si. Mas, simultaneamente, também é preciso que os mais indispensáveis meios de domínio intelectual do ser sejam submetidos a uma permanente consideração crítica, tendo por base sua constituição ontológica mais simples. As inter-relações desses dois pontos de vista aparentemente opostos é que possibilitam uma aproximação daquilo que o ser, como ente, verdadeiramente é. (LUKÁCS, 2010b, p. 37).

Lukács (2010b) argumenta que o objeto existe e não pode ser discutido filosoficamente apenas, mesmo nas situações onde a relação homem e natureza possua a

intervenção de uma quantidade enorme de mediações sociais. Afirma que “[...] o homem jamais é capaz de agir com total conhecimento de todos os elementos de sua práxis. Mas o limite entre o verdadeiro e falso é fluido, social e historicamente condicionado, cheio de transições”. (LUKÁCS, 2010b, p. 41).

Concorda-se com o autor quando este concebe que só do real pode constituir o ser, no caso, a experiência cotidiana prática e a conquista científica da realidade podem decorrer de uma aproximação legítima da verdadeira constituição do ser; no entanto, esses dois componentes podem bloquear o progresso assim como os elementos puramente ideológicos, que podem se tornar estímulo ou obstáculo quando utilizados segundo os interesses das classes sociais. (LUKÁCS, 2010b).

A dificuldade em conhecer o objeto do conhecimento, o ser humano, ocorre por este pertencer ao mesmo tempo à natureza e à sociedade. Esse ser simultâneo, que nunca é totalmente social ou natural, foi reconhecido por Marx como o processo do devir humano que traz consigo um recuo das barreiras naturais. Sua humanização, sua socialização, não significa uma separação do ser em espírito e corpo. As experiências sociais do homem o colocam em situações como fossem excludentes as bases naturais e sociais. No entanto, “a tenacidade de tais preconceitos é quase sempre reforçada porque estes se tornam elementos de uma ideologia [...] e são utilizados para desempenhar papel importante no esforço de grupos sociais para resolver seus conflitos segundo seus interesses”. (LUKÁCS, 2010b, p. 43) Situação que pode ser vista de imediato no fato ontológico fundante do ser social, o trabalho.

Lukács entende o trabalho na forma como Marx demonstrou, como sendo um pôr teológico.

[...] o trabalho é um pôr teológico conscientemente realizado, que, quando parte de fatos corretamente reconhecidos no sentido prático e os avalia corretamente, é capaz de trazer à vida processos causais, de modificar processos, objetos etc. do ser que normalmente só funcionam espontaneamente, e transformar entes em objetividades que sequer existiam antes do trabalho. [...] Portanto, o trabalho introduz no ser a unitária inter-relação, dualisticamente fundada, entre teleologia e causalidade; antes de seu surgimento havia na natureza apenas processos causais. Em termos realmente ontológicos, tais complexos duplos só existem no trabalho e em suas consequências sociais, na práxis social. O modelo do pôr teleológico modificador da realidade torna-se, assim, fundamento ontológico de toda práxis social, isto é, humana. Na natureza, em contrapartida, só existem conexões, processos etc., causais, nenhum de tipo teleológico. (LUKÁCS, 2010b, p. 43).

Assim, o pôr teleológico, o trabalho, introduz no ser a unitária inter-relação teleologia e causalidade, capaz de modificar a realidade, tornando-se fundamento ontológico de toda

práxis social. Para Lukács, “o pôr teleológico, significa uma ação (trabalho) orientada por um fim previamente ideado”. (LUKÁCS, 2010b, p. 44).

Complementa que as novas necessidades das condições de trabalho provocadas pelo desenvolvimento social despertam grandes crises ideológicas, o que demonstra que cada imagem humana a respeito do ser também depende de quais imagens de mundo parecem adequadas para fundar teoricamente uma práxis. Todavia, essa relatividade histórica, como enfatizou o marxismo, é aplicada, uma vez que o desenvolvimento social da humanidade é um processo irreversível. (LUKÁCS, 2010b)

Concorda-se com Lukács, assim como Marx e Makarenko, no sentido de que o trabalho humano¹⁰ é a base fundadora de toda socialização humana, no qual o ser humano procura satisfazer suas necessidades espontâneas e biológicas. Mas que em seu lugar os pores teleológicos tornam-se determinantes, assumindo de imediato um caráter alternativo e de reguladores sociais que regulam as decisões alternativas conforme as respectivas necessidades sociais vitais.

Lukács analisa a passagem em que Marx refere à atividade animal, como sendo, às vezes, até mais perfeita do que a do trabalho humano. Diz que o que distingue o pior construtor da melhor abelha é que o construtor planejou a ação antes de realizá-la, ou seja, este idealizou. Além da modificação natural, ele efetua simultaneamente a sua finalidade. Finalidade que determina o seu fazer e à qual ele submete sua vontade. Lukács coloca que, mesmo com essa ampliação do sentido do trabalho por Marx, “[...] o pôr teleológico jamais vai se tornar um princípio de movimento dos próprios objetos processuais contrapostos ou paralelos à causalidade. O processo que esse tipo de pôr desencadeia permanece sempre casual em sua essência”. (LUKÁCS, 2010b, p. 52).

Lukács afirma que Engels tinha razão, no que refere à determinação hegeliana da relação entre a liberdade e a necessidade, onde “[...] a liberdade não está na independência sonhada com relação às leis naturais, mas no reconhecimento dessas leis e na possibilidade assim oferecida de fazê-las agir de modo planejado para determinados fins”. (MEGA, 1990, *apud* LUKÁCS, 2010b, p. 52). A liberdade está no cumprimento das regras socialmente estabelecidas. Entende-se a existência da liberdade no que se refere à escolha entre as alternativas do pôr teleológico, ou seja, um uso social para a realização de determinados objetos sociais.

¹⁰ Utilizou-se a expressão trabalho humano para se diferenciar da concepção de trabalho no sistema capitalista.

Concorda-se com Lukács quando este salienta que todos os métodos por meio de um domínio único de elementos isolados¹¹, podem levar a aspectos distorcidos de sua verdadeira constituição. Uma vez que, “[...] sem o domínio intelectual e científico do ser social, que tem de partir, ontologicamente, sempre das tentativas teóricas de esclarecimento das práxis humana (no sentido mais amplo), não haverá uma ontologia confiável, objetivamente fundada”. (LUKÁCS, 2010b, p. 59). Mesmo tendo como ponto de partida o trabalho, dentro da realidade da práxis humana, este jamais teria existido realmente sem a abstração do ser humano em relação à sua própria imediatidade. Esse processo tornou-se um meio universal de domínio do homem sobre seu ambiente e, “naturalmente, o pôr teleológico consciente constitui aqui a verdadeira linha de separação primária”. (LUKÁCS, 2010b, p. 61).

De acordo com Lukács, a teoria do conhecimento adquire dupla função: de um lado, fundamenta o método da cientificidade e, de outro, afasta os eventuais fundamentos e consequências ontológicas dos métodos e resultados científicos da realidade reconhecida como objetiva, por não poderem ser cientificamente fundamentados. De maneira que “essa postura ideológica e ao mesmo tempo social é historicamente condicionada: as relações de força e os conflitos por elas provocados determinam em última análise, o respectivo conteúdo, forma, método e resultado das teorias de conhecimento assim nascidas”. (LUKÁCS, 2010b, p. 65). Assim, o conhecimento assegura a cientificidade e, conseqüentemente, desestabiliza a postura ideológica.

Lukács busca em Marx, e concorda com este, que a única ciência que conhecemos é a ciência da história. Para Marx, as categorias são formas do ser, determinações da existência, e explica que, por este motivo o conteúdo e a forma de cada ente retratam aquilo que ele se tornou durante seu desenvolvimento histórico. Logo, para Lukács a historicidade também está ligada à constituição do ser:

O legítimo retorno ao próprio ser só pode acontecer quando suas qualidades essenciais são compreendidas como momentos de um processo de desenvolvimento essencialmente histórico e são colocadas no centro da consideração crítica – conforme o caráter específico da historicidade e precisamente em conformidade com o seu respectivo modo do ser. (LUKÁCS, 2010b, p. 69).

Lukács entende que a crítica de Marx quanto à ontologia se remete a revelar a existência de novos processos realmente dialéticos, o qual parte “[...] dos princípios mais profundos do ser social, da prioridade ontológica da práxis em contraposição à simples

¹¹ Lukács se refere ao método gnosiológico de Kant e Hegel, que tentam tornar compreensível ao pensamento, o que é decisivo ontologicamente no ser social.

contemplação da realidade efetiva, por mais energicamente que esta se oriente a ser”. (LUKÁCS, 2010b, p. 71). Lembra Lukács que “As Teses de Feuerbach” permitem uma visualização do conjunto da linearidade do pensamento ontológico de Marx, onde este acusa Feuerbach de analisar o ser como isolado. A crítica de Marx é que o ser social repousa na práxis, lugar no ser social que constitui a sua gênese, que de forma histórico-dialética é analisada. A práxis é concebida como ponto central objetivo, ontológico do seu ser como homem e como ser social, sendo que, a partir desta interpretação, todas as demais categorias podem ser compreendidas em seu caráter ontológico processual. O que diz Lukács, neste momento, é que a correção de nossos pensamentos só consegue ser demonstrada na práxis.

[...] práxis em sua essência e em seus efeitos espontâneos é o fator decisivo da autoeducação humana, que todos os conflitos que o ser humano é forçado a dominar espiritualmente sempre repousam, primariamente, em contradições da práxis na respectiva vida, e ali desembocam, etc. (LUKÁCS, 2010b, p. 73).

Lukács conclui esta reflexão ao referir-se que por meio da práxis, como base do ser do homem, é que se consegue mostrar as manifestações complexas da sua vida espiritual, aparentemente até distante da realidade. Assim, “[...] são momentos necessários daquele processo que introduz no ser a primeira práxis, isto é, o trabalho”. (LUKÁCS, 2010b, p. 74).

Lukács ao discutir o conceito de trabalho, o faz iniciando pela seguinte reflexão: se o trabalho é uma categoria fundante, tudo que vem do ser social deve vir antes, ele tem que vir antes do ser social, logo, ele não pode pertencer ao ser social, tem que pertencer à natureza. No primeiro momento foi a natureza que fundiu o ser social, e não o trabalho. No início, na Pré-história, as relações eram homem e natureza, mas com a vida em sociedade ampliaram-se os conhecimentos, que por sua vez, superaram a relação homem/natureza transformando-se em relações homem/meio social. Quando os indivíduos tiveram um salto ontológico da natureza tornando-se um ser social, estes tiveram na verdade a passagem de uma situação complexa a outra. Logo, surgem como um complexo formado pelo complexo; desta forma, no mínimo tiveram que surgir junto com o trabalho, a linguagem e as relações sociais.

Portanto, a gênese do ser social é a gênese do complexo, porque os indivíduos herdam da natureza o que a natureza já fez. Conforme citado anteriormente, o que nos distingue da natureza não é o animal, porque somos animais, mas por sermos animais capazes de termos uma vida social que os outros animais não têm. Exemplo disso, diz Lessa (1992), analisando Lukács, o *homo sapiens* surge agregando a vida comunitária que se tinha deste os Australopitecos, e quando surge o ser social já surge como um complexo formado, um salto

que só poderia existir se já existissem outras relações sociais. Então, fica difícil argumentar que o trabalho é uma categoria fundante quando se sabe que é um processo natural que deu origem aos seres humanos. (LESSA, 1992)

Lukács (2010a) justifica que o trabalho é categoria fundante porque é a única relação que existe entre o ser vivo e a natureza que permite constantemente criar o novo. Os indivíduos criam relações sempre novas com a natureza, e essa produção incessante é que faz o trabalho ser a categoria fundante, porque é por meio do trabalho que nos diferenciamos. Também temos a criação do novo no inorgânico, só que é um caso excepcional; no ser humano, você nunca consegue fazer uma ação igual à outra. No ser social não tem como não ser novo. (LESSA, 1992).

A categoria que faz a ligação entre a natureza e o ser humano é o trabalho. Se isolarmos a categoria trabalho do contato que ele tem com as outras relações sociais não conseguimos entender isso. No entanto, a título de explicação, Lukács vai analisar abstratamente o trabalho independente de qualquer relação que ele possa ter, e esta análise servirá para qualquer ato humano, mesmo que não seja trabalho.

Lukács (2010a) compreende que cada ato de trabalho começa com a consciência e, isoladamente, o indivíduo começa a elaborar um plano que vai dirigir a ação sobre a natureza. Essa ideia que irá determinar o comportamento e dirigir a ação se chama teleologia. O processo de trabalho é teleológico. A teleologia é a ideia que tem a capacidade de dirigir a ação humana, cumprindo-se uma função social. Essa prática se traduz numa série de antecipações na sua cabeça, capaz de fazer com que o indivíduo projete o futuro. No entanto, a ideia de fazer algo não nos faz realizar a ação, tem-se que lançar mão do nosso corpo, que é a única parte da natureza que comandamos. O que você vai fazer é transformar a ideia que há na cabeça em um objeto que se tem fora da consciência, é o processo de objetivação. Que pode ser bem ou malsucedido. Se for bem-sucedido passa a fazer parte da cultura e, ontologicamente, vira uma concepção de mundo incorporado ao dia a dia dos indivíduos. (Lukács, 2010a)

O que caracteriza a objetivação é você ser orientado a transformar o mundo a partir de uma teleologia. Todo o processo de objetivação se propaga para toda a história, passa a fazer parte da história humana, e têm-se dois processos de generalização: altera a forma da natureza e, insere uma coisa nova na sociedade que terá consequência na história. Generaliza-se a objetivação porque passa a ser patrimônio de toda a sociedade e porque ela tem um período de consequência, que faz com que se propague muito além daquele objeto de construção

imediatamente. Aquele ato individual passou a ser socializado, passou a ser um ato que faz parte da história humana. (Lukács, 2010a)

Há outro processo de generalização na esfera subjetiva a ser observado: o de que um mesmo indivíduo nunca conseguirá fazer dois objetos iguais. Só pode acumular forças produtivas se acumularmos os conhecimentos gerais e, estes, por sua vez, servirão para serem aplicados nos casos futuros. Este acúmulo de generalização de conhecimentos mais desenvolvido acontece independente de o ser humano ter consciência ou não, e encontra-se na Ciência e na Filosofia. (Lukács, 2010a)

Aquilo que o indivíduo tem de conhecimento e pensa que o mundo *é*, entra em confronto com a realidade, e este verifica o que era e o que não era real. Encontra-se assim a relação teoria/prática x prática/teoria. Parte-se do pressuposto que o que você pensa sobre o mundo é verdadeiro. Ao transformar a realidade e produzir um objeto que não existia, o indivíduo se transforma também, pois este está aprendendo aquilo que é verdadeiro e falso, simultaneamente. Makarenko entendia muito bem esse processo e o considerava central na formação de seus educandos.

Sendo assim, o processo de exteriorização é determinado pelo processo de objetivação. Mas o processo de objetivação é único, porque cada um tem sua especificidade. Através deste é que os indivíduos aprendem e se transformam. Por este motivo, o trabalho realizado modifica os indivíduos e o seu redor, por meio do processo de exteriorização.

A objetividade não necessita de ter consciência, ou seja, a existência da objetivação não depende de nossa consciência. Esta questão pode ser exemplificada por meio da confecção e difusão do instrumento machado. O machado gerou um conjunto de necessidades objetivas e subjetivas, e possibilidades que vão continuar existindo independente dele; isso irá se inserir na história da humanidade e o resultado é que ele não é mais o mesmo e a realidade não é mais a mesma. A teleologia que o levou a fazer o machado não é mais a mesma. Toda a história da humanidade está aí. Isso é a essência do trabalho.

Lukács (2010a) se posiciona no sentido de que o trabalho é o conjunto de teleologia, objetivação e exteriorização, que se traduz em novas necessidades. Ao transformar a natureza, o ser humano se transforma, e o ser humano transformado transforma a sociedade. Só há a teleologia se precisamos criar o novo, caso não tenhamos a produção incessante do novo, ela não existe. O homem tem a capacidade de produzir o novo tanto no plano objetivo quanto no subjetivo.

Todo conhecimento é necessariamente do mundo que os indivíduos vivem, e nós fazemos parte deste. Quanto melhor conhece-se o mundo, melhor o sentimos, e se melhor o sentimos, crescemos, e melhor conseguimos compreender a realidade.

O trabalho é categoria fundante, pois é no trabalho que se produz o novo e é nele que se produz a história humana. O homem social pode se desenvolver, mas nunca se afastar da sua natureza. A linguagem talvez tenha sido a primeira tecnologia criada pelo ser humano. E por meio dela se consegue entender e dominar a natureza. A valoração é feita socialmente, nunca naturalmente, a natureza não coloca valor nas coisas. A consciência sem a base ideológica não pode existir. Assim, quanto maior o nosso nível de conhecimento, maior o nosso nível de consciência. Ressalta-se que o trabalho e o ócio também são socialmente construídos.

Retomando a concepção de liberdade abordada anteriormente neste capítulo, Lukács diz que esta é encontrada quando se tem o domínio da natureza. A ideia de liberdade só existe no homem, para os animais não faz sentido. O excesso de cientificismo cria dificuldade para termos liberdade. Ela só pode ser conquistada com o autoconhecimento. (LUKÁCS, 2010a)

O autoconhecimento é o único caminho real para se chegar à liberdade. Esta se encontra na luta entre a causalidade e a causa biológica. No autoconhecimento trabalha-se o agir, e a nossa transformação é um trabalho associado ao nosso entorno. Ao se autoconhecer, também intervêm socialmente, pois o ser social é inerente às condições sociais e inorgânicas, ou seja, o sujeito é um ser biológico que luta como ser social. Pode-se dizer, também, que através da mediação entre sujeito e objeto, homem e trabalho e a relação do ser com o outro, é que nos fazemos humanos e sociais.

A fim de referendar e aprofundar o estudo de Lukács, passa-se a analisar a centralidade do pensamento de Makarenko a respeito da relação indivíduo, formação e trabalho. Makarenko assim como Lukács reconhece a dimensão ontológica do trabalho, definindo-o como fruto do processo coletivo, oriundo da produção das condições gerais da existência humana, fonte de conhecimento e saberes, e, portanto, um princípio educativo. A prática educativa seguida por Makarenko apoia-se neste princípio, pois como consta em suas obras, é por meio do trabalho que os sujeitos são emancipados, transformando-se a si próprios e transformando seu entorno.

Makarenko empregou uma prática pedagógica muito peculiar, pautada na exigência ao máximo do educando e, ao mesmo tempo, tratando-o com o maior respeito possível mediante potencial educacional do coletivo, da disciplina de vida e da combinação contínua e coerente entre instrução escolar e trabalho produtivo.

Na proposta educativa de Makarenko, a formação para ter eficácia deve extrapolar o espaço escolar e vincular-se ao trabalho e à atividade produtiva coletiva, as quais podem contribuir para a construção de uma coletividade e solidariedade de classe. Estas questões são a base da emancipação humana, e que, por sua vez, transcende ao indivíduo e visa ao alcance do social (MAKARENKO, 1989). Este ponto pode servir de exemplo para a questão da generalização do trabalho em Makarenko, tratada por Lukács anteriormente e referida como sendo um pensamento similar.

Makarenko relata que todos os indivíduos são dotados da capacidade de trabalhar, no entanto, alguns são mais aptos para o trabalho mais simples, pois não foram desenvolvidas as aptidões necessárias neles durante o decurso das suas vidas, e em particular na sua juventude. Logo, como discorre em suas obras, todo o indivíduo tem o direito de ser preparado para ser dirigente, o que coincide com o sentido de educação unitária de Gramsci (1982), ou seja, formar a todos sem distinção de classes sociais.

Makarenko entende e orienta que a educação para o trabalho deve ser feita pelos indivíduos desde a mais tenra idade. Para as crianças esta orientação se aplicaria por meio de tarefas laboriosas, as quais devem provocar sentimentos de satisfação e bem-estar a elas. Estas devem começar desde cedo nas brincadeiras, mostrando o cuidado que devem ter com seus brinquedos. Assim, à medida que as crianças crescem, as tarefas devem se tornar mais complexas e diferenciadas das brincadeiras. Makarenko também atribui um sentido social à tarefa escolar da criança. Para ele, as tarefas escolares são prioridades dentre os afazeres, no entanto, não se deve desconsiderar, nem menosprezar as demais tarefas laboriosas.

Marx (1982) também chega a abordar a questão do trabalho na idade juvenil e infantil. Nesta obra comenta que nenhum pai ou patrão deveria usar o trabalho na idade infantil, exceto quando combinado com a educação. Marx aborda a questão do trabalho na idade infantil associado ao acúmulo do capital e da necessidade de a sociedade agir em nome dos menores, preservando-os da exploração. Aponta também que, dentro da educação mental e física, devemos ter a instrução tecnológica, esta, entendida como um primeiro contato no uso prático e no manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

Durante o processo de educação para o trabalho, a criança deve desenvolver o senso de iniciativa próprio quanto à realização de tarefas, bem como a capacidade de realizá-las pacientemente e sem protestos. Segundo Makarenko (1989), mais tarde ela encontrará prazer até na realização destes trabalhos, uma vez que reconhecerá seu valor. Não se deve castigar a criança pelo mau trabalho, deve dizer-lhe simples e tranquilamente que o trabalho não foi feito satisfatoriamente e que é preciso voltar a ele para melhorá-lo ou refazê-lo. O objetivo é

que as crianças entendam que, com a execução de suas tarefas elas desempenham uma função não apenas individual, que respondem por seu êxito não apenas perante seus pais, mas diante do Estado¹².

Makarenko (1989) diz que se deve educar as crianças para o trabalho desde pequeno, prepará-las para o desempenho do trabalho futuro, pois “seu filho será um membro da sociedade laboriosa e, por consequência, a sua importância nessa sociedade, o seu valor como cidadão, dependerão exclusivamente da medida em que estiver preparado para esse trabalho”. (MAKARENKO, 1989, p. 393).

A formação familiar para o trabalho não se estende a uma formação profissional especializada, mas tem a ver com a formação profissional para a vida. O que importa é dar à criança certa liberdade na escolha dos meios e lhe determinar certa responsabilidade pela sua realização e qualidade. No início, as tarefas propostas são puramente musculares, mas, num segundo momento, devem-se propor tarefas que envolvam organização, tarefas mais complexas e independentes. Estas últimas, segundo Makarenko (1989), são mais elevadas e mais úteis do ponto de vista educativo.

Para Makarenko (1989) *apud* Kumarin (1975, p. 22), o trabalho realizado nas escolas russas não deveria ser apenas ocupação, mas preocupação, pois só a organização da escola como uma economia a fará socialista.

Neste subitem que diz respeito à concepção do trabalho, observou-se a articulação deste com a educação. Partindo deste viés, Makarenko compreende que a execução do trabalho juvenil e infantil se insere na concepção de educação para o trabalho, concepção de formação humana, de forma alguma, incentivando o trabalho infantil voltado à inserção no sistema produtivo. No próximo, trata-se da educação intrínseca ao trabalho relacionada à formação dos sujeitos. Serão abordadas as recentes discussões a respeito do método materialista histórico dialético, a partir das interpretações das obras de Marx e Engels, além das principais obras dos autores Saviani (2013) e Frigotto (2017), entre outros. Buscará explorar a articulação entre educação e o trabalho como recursos para uma formação emancipatória, bem como o emprego democrático da tecnologia, apoiados em Queluz e Lima Filho (2005) e Frigotto (2007).

¹² É preciso considerar o contexto histórico-social revolucionário da sociedade soviética e a peculiaridade do Estado Socialista naquela situação, considerados na prática das concepções de Makarenko. Questões estas bordadas nos subitens “Contextualizando a Revolução Russa” e “As propostas educacionais na Rússia em busca de uma nova Pedagogia Socialista”.

2.2 SOBRE A EDUCAÇÃO

A concepção de educação abordada neste subitem, tem por viés a articulação com o trabalho com vistas à formação humana dos sujeitos. Cientes de que as relações entre trabalho, educação, formação humana e sua ontologia a partir do método materialista histórico dialético levantaram discussões acaloradas nas últimas décadas, principalmente entre estudiosos da temática, entre outros, Dermeval Saviani (2013), Gaudêncio Frigotto (2017), Paulo Sérgio Tumolo (2011 e 2005) e Mészáros (2008). Propõe-se analisar os pontos principais desta discussão.

Optou-se começar este subitem por Tumolo (2005 e 2011), por este ser o autor que criticou substancialmente as concepções de Saviani (1991 e 2007) e Frigotto (2007). Sendo assim, Tumolo (2005) questiona o entendimento do trabalho como um princípio educativo tomado de uma estratégia político-educativa apoiado na perspectiva emancipadora. A partir da análise da concepção de trabalho em Marx, na obra *O Capital*, Tumolo analisa os caminhos que Marx utilizou para explicar o conceito de trabalho na concepção capitalista.

Tumolo (2005) elenca três conclusões da análise realizada do significado do trabalho na forma social do capital: a primeira, diz que no “*O Capital*”, Marx pretende apreender o ser social de uma forma social historicamente determinada. Logo, a construção teórica tem por finalidade compreender esse ser histórico-social na categoria capital. A segunda refere que a análise da categoria trabalho, no início do capítulo V de “*O Capital*”, tem o caráter genérico e que significou um recurso metodológico. Desta forma a categoria trabalho, aqui é entendida como trabalho em geral, “[...] insuficiente para a apreensão da relação capitalista de produção e, portanto, do ser social da forma capital” (TUMOLO, 2005, p. 255). E a terceira salienta que, na obra de Marx, o trabalho jamais é apresentado de forma a-histórica. Para Marx o trabalho aparece, em geral, como trabalho útil, abstrato e produtivo na forma social capitalista. Ressalta que Marx embora tenha feito uma investigação cuidadosa e detalhada das transformações que ocorreram nos processos de trabalho ao longo dos séculos, este não tinha por objetivo analisar o trabalho em si, mas a mais-valia¹³ relativa. Este foi o principal ponto discordante entre Tumolo (2005) e Saviani (2013) e Frigotto (2017).

¹³ A intensificação do trabalho do trabalhador, mantida a mesma quantidade de horas trabalhada resultante de maior produção de mercadorias é chamada de mais-valia relativa. Quando o capitalista não consegue mais estender a jornada de trabalho e utiliza das inovações tecnológicas na incorporação do processo produtivo, a fim de aumentar a mais-valia, tem-se a mais-valia relativa.

Tumolo (2005) faz uma releitura de Marx e explica mediante a concepção de mais-valia, as contradições degradantes do trabalho que permeiam o capitalismo. Ele diz que com o aumento da intensidade de trabalho pelo capitalista, ocorreu “[...] a implementação da mais-valia relativa, o que implicou, contraditoriamente, uma redução de seu preço, abaixo do valor, e, por desdobramento, a necessidade de extração da mais-valia absoluta”. (TUMOLO, 2005, p. 251). Este movimento ocorre de tal maneira que se reinicia e se reproduz continuamente, provocando um círculo gradual e ascensional de degradação do trabalho, que se distancia do simples processo homem e a natureza. Ao mesmo tempo que o capital força a produção e reprodução de uma maior quantidade de valores de uso, que constitui o conjunto de riquezas de uma sociedade, contraditoriamente, constitui a sua própria morte. Uma vez que a força de trabalho que não foi usada pelo capital como valor de uso é totalmente aniquilada, engrossando as estatísticas do desemprego. Por outro lado, a força de trabalho “ainda aproveitada e consumida pelo capital, que, tendo em vista a diminuição de seu valor individual, não consegue reproduzir-se a não ser de forma atrofiada e débil, comprometendo sua própria condição de produtora de mais-valia e de capital”. (TUMOLO, 2005, p. 254)

Tumolo conclui que “[...] na forma social do capital, a dimensão de positividade do trabalho constitui-se pela dimensão de sua negatividade, seu estatuto de ser criador da vida humana constrói-se por meio de sua condição de ser produtor da morte humana”. (TUMOLO, 2005, p. 256) Contradição que este autor aprofunda a discussão no artigo publicado no ano de 2011, sob o título: “Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate”.

Na produção capitalista não basta o trabalhador produzir mercadoria, este deve produzir mais-valia para o capitalista e servir à autovalorização do capital. De acordo com Tumolo, o trabalho não é visto como sendo um princípio educativo no sistema capitalista, pois este carrega uma negatividade. Para Tumolo, enquanto os seres humanos produzirem suas vidas sob a égide do capital e no âmbito do modo de produção capitalista, este questiona se “[...] o trabalho poderia ser princípio educativo de uma concepção de educação que pretenda a emancipação humana? ” (TUMOLO, 2005, p. 256). Ou então, dentro da sua compreensão de trabalho, o princípio educativo não deveria ser “a crítica radical do trabalho, o que implicaria a crítica radical do capital e do capitalismo? ” (TUMOLO, 2005, p. 256).

Continuando com a argumentação, Tumolo (2011), faz uma apreciação avaliativa das críticas do texto “A Polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe” de Gaudêncio Frigotto. Neste texto, Frigotto faz considerações ao texto de Tumolo (2005). Entre as principais críticas rebatidas por Tumolo estão a questão da historicidade, a

ideia de que devemos pensar com Marx para além dele mesmo, bem como a questão da práxis política, além das argumentações concernentes ao tema da contradição, da antinomia e do trabalho alienado. Tumolo entende que no argumento de Frigotto, Saviani, entre outros autores, o trabalho como o princípio educativo apresenta diferentes significados. Frigotto interpreta o princípio educativo a partir da ideia de internalização do trabalho, e Saviani concebe o trabalho como sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Para Saviani, o trabalho através do seu princípio educativo “determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação”. (SAVIANI, 1994, p. 161, *apud* TUMOLO, 2011, p. 474)

Tumolo (2011) critica que o tema da educação sempre foi abordado pelos autores da linhagem marxista de forma contextualizada e articulada, inclusive com relação ao trabalho. Em geral apresentam dois enfoques: o primeiro, como objeto de estudos críticos buscando desvendar o papel desempenhado pela educação nos diversos modos de produção, principalmente, o capitalista; e o segundo, na forma de projetos estratégicos de educação no interior do capitalismo. Salienta que alguns pensadores abordam um terceiro enfoque, oferecendo propostas de educação como elementos de construção para uma sociedade socialista e/ou comunista, entre eles, cita Makarenko. Entende-se que Saviani, Frigotto, Mészáros e Queluz e Lima Filho concebem que através do princípio educativo é possível caminhar no sentido da transformação social.

Tumolo (2011), também questiona “[...] a “fórmula da revolução permanente” de Marx e Engels, a formulação estratégica referente à Revolução Russa de 1917 e a “fórmula da hegemonia civil” de Gramsci.” (TUMOLO, 2011, p. 477). Argumenta que se “[...] os projetos estratégicos apresentados por Marx, Engels e Gramsci, aí incluídas as ações técnicas, foram adequados para as configurações históricas de seus respectivos tempos, sua validade política para a realidade contemporânea fica questionada”. (TUMOLO, 2011, p.478). Em relação à validade das propostas de educação e ensino por eles apresentadas, o autor diz que estes “[...] atendam aos interesses dos trabalhadores relacionados com o projeto estratégico do proletariado, e este só pode ser uma resposta histórica a uma realidade concreta”. (TUMOLO, 2011, p. 479). Desta forma, entende-se que para Tumolo tais propostas não podem ser pensadas tendo como modelo as proposições de Marx, Engels e Gramsci e, conseqüentemente, também as de Makarenko.

No entanto, Tumolo expõe que o caminho a ser seguido para ir além do capital deve ser o mesmo, ou seja,

[...] fazer uma análise da realidade capitalista que se pretende transformar, baseada no exercício do método materialista dialético e na contribuição teórica que buscou desvendar as leis que regem o movimento contraditório do capital, para, a partir daí, debater e construir a formulação estratégica mais adequada, composta de suas ações táticas e, finalmente, discutir, nesse âmbito, as questões relacionadas à educação e à escola. Se as propostas daqueles autores acerca dessa temática estiverem adequadas a esse projeto estratégico, obviamente, deveriam ser incorporadas. Do contrário, não me parece cabível sua incorporação. Isso quer dizer que a direção a ser seguida é a do projeto estratégico para as propostas de educação e escola e não o inverso. Esse parece ser o grande desafio que se põe para os marxistas atualmente, inclusive para aqueles que estão inseridos no campo da educação. (TUMOLO, 2011, p. 479).

Observa-se nesta citação, que Tumolo (2011) reconhece que o método materialista dialético deve ser empregado na análise atual, enfatizando como primordial a necessidade de se discutir estratégia de superação do capitalismo e ir além de Marx.

Percebe-se então que foi retirado a palavra “histórico” do método indicado por Tumolo. Este por sua vez, apresenta críticas e argumentos que destoam do método materialista histórico dialético, que no entender de Saviani e Frigotto não são válidos. No entanto, pode-se concordar com Tumolo (2011) de que, o debate acerca do trabalho como princípio educativo, como também o correspondente à “formulação estratégica proletária hodierna”, são discussões inesgotáveis. Mas no sentido de que a temática do trabalho como princípio educativo ainda não se esgotou, pois existe a necessidade pulsante da sociedade atual de conhecer os êxitos históricos onde o trabalho formou os homens como emancipadores. Exemplo dessa situação foi a organização e funcionamento das comunas dirigidas pelo coletivo de Makarenko, onde se observou que ocorreu, sim, a convivência numa situação mais digna e igualitária entre os seus componentes.

Outro ponto que se está de acordo com Tumolo, é o que tange a urgência de se discutir e desenvolver estratégia de superação do capitalismo, uma vez que o modo de produção capitalista, deste seu início até a sua consolidação, trata o trabalho como um processo de degradação humana. Mas não no sentido dado por Tumolo (2011), de que apenas a luta contra o trabalho seria capaz de ser o elemento imprescindível para o processo de superação do sistema capitalista, capaz de florescer a consciência de classe, pois, nesta argumentação, o trabalho seria deslocado da condição de pôr teleológico para a produção e emancipação humana e também o trabalho não mais seria considerado como princípio educativo.

Diante de seus argumentos, Tumolo (2011) sugere que o foco de análise do prosseguimento das discussões não seja o trabalho como princípio educativo, mas a discussão do projeto estratégico de caráter proletário “baseado na análise da realidade capitalista

contemporânea, e o papel, as potencialidades e os limites da educação escolar, ou não, dentro desse projeto, com vistas à superação revolucionária do sistema sócio metabólico¹⁴ do capital”. (TUMOLO, 2011, 479).

A concepção de Mészáros (2008), autor que discutir-se-á no decorrer da dissertação mais detalhadamente para analisar a questão do sistema sócio metabólico, distinta da concepção de Tumolo, sugere que se conjugue a análise da atualidade para desvendar o movimento contraditório do capitalismo com os estudos referencias anteriores. Mészáros (2008), também se refere à necessidade de analisar a realidade para avançar contra o sistema capitalista, mas aposta no viés educativo como uma possibilidade de abertura para iniciar a transformação, mesmo que esteja sob o domínio do capital. Já Tumolo (2011), aponta como alternativa a centralidade das discussões nas estratégias de caráter proletário. No entanto, convergem no que tange a necessidade de caminhar para além do capital.

Faz parte das discussões que circundam as concepções de trabalho e princípio educativo o texto de Saviani (2013), onde este responde as críticas da tese de doutoramento de Lazarini (2010) e o artigo de Duarte (2011). Segundo o autor, a tese de Lazarini não traz novidades, pois retoma as críticas formuladas por Lessa, Tonet e Tumolo. O artigo de Saviani intitulado: “Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético” está centrado nesta questão. Saviani diz que sempre procura se debruçar sobre os escritos do autor que está estudando, tentando decifrá-los para expor o centro de seu conhecimento, afim de melhor compreender a realidade e responder aos problemas nelas enfrentados. Comenta que não se considera um especialista em Marx, capaz de realizar a dissecação interna detalhada do conjunto de seus escritos.

Saviani (2013) lembra que Álvaro Vieira Pinto (1969) salientava que “[...] pensar dialeticamente não é apenas pensar as contradições, mas pensar por contradição”. (SAVIANI, 2013, p.189). Como também, esta é a forma de pensar de Marx e a exigência do método dialético.

Saviani (2013) analisa, num plano formal, que tanto faz usar o termo educação, como formação humana, pois ambos são sinônimos. Segundo ele a inclusão de ambos resulta num texto, título e/ou pleonasma. Comenta que os títulos das obras de Lukács (2010a, 2010b) também poderiam ser pleonasmos quanto ao uso do termo ontologia do ser social. Afirma que o termo ontologia, já se traduz pelo estudo do ser, logo, deve-se evitar esta redundância e falar

¹⁴ A ordem social metabólica diz respeito ao processo social que o sistema cria, desenvolve e renova. No caso da ordem social metabólica do capitalismo, pode-se entender como uma estrutura totalizante de organização e controle que está constituído pelo capital, trabalho e Estado.

em ontologia do social. No entanto, no plano dialético, a lógica formal embora válida é insuficiente para descrever os desvios que ocorrem nas relações concretas. “[...] A lógica dialética não nega a lógica formal por exclusão, mas a supera por incorporação.” (SAVIANI, 2013, p. 190).

Desta forma, no plano da análise formal, educação e formação humana não fariam sentido serem distinguidas. No entanto, no plano concreto pode-se ter uma educação formadora ou deformadora do homem, fazendo sentido distinguir os conceitos de educação e de formação humana. No que se refere à observação da ontologia do ser social no plano concreto, esta é conferida ao ser do homem e a sua essência. A essência do homem não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens, por intermédio do trabalho. Logo, entende-se que está-se analisando dialeticamente o homem no/pelo trabalho.

Por meio desse exemplo, Saviani (2013) aponta o caminho para superar a lógica formal, o que implica numa contradição, uma vez que o que se repele na lógica formal deve ser elevada ao status de categoria lógica.

A lógica formal se detém no momento analítico e abstrato, promovendo as distinções dos vários aspectos e enunciando na forma das categorias simples, isto é, os elementos do objeto estudado. Pela lógica dialética esse momento é superado, sendo recuperado o concreto real agora compreendido e enunciado teoricamente em toda a sua complexidade. (SAVIANI, 2013, p.191).

Mediante a lógica dialética é que Marx aborda a contradição, a parte que se repele da lógica formal, e analisa a totalidade apoiada no processo de produção social e de consumo. Apresenta-se aqui outro viés da dialética dentro do materialismo histórico dialético. Ressalta-se, neste ponto, que aos poucos o tema amplia suas articulações dentro desta dissertação.

Saviani (2013) argumenta para seus críticos que, após a lógica formal e dialética ser explicada, fica fácil identificar que não existe nada menos marxista do que analisar os escritos de Marx apenas pela lógica formal. Concorde-se com Saviani, uma vez que parece incoerente Marx explicar e descrever minuciosamente a totalidade e utilizar-se da lógica formal. Neste ponto, se aceita integralmente a argumentação de Saviani.

Quanto à crítica de Lessa (2007), a respeito do texto “Sobre a natureza e especificidade da educação”, Saviani considera o trabalho como categoria fundante da educação. Concepção que para Lessa está incorreta, uma vez que Saviani dá outro significado a concepção de educação, ou seja, afirma que a educação também é trabalho. Saviani argumenta que Lessa realiza nesta crítica uma análise formal e explica que trabalho e educação não são idênticos - parafraseando Marx expõe: - “[...], mas que são antes elementos

de uma totalidade, diferenciações no interior de uma unidade, concluindo com ele: há reciprocidade de ação entre os diferentes momentos. O que acontece com qualquer totalidade orgânica.” (MARX, 1973, p. 228 *apud* SAVIANI, 2013, p.196)

Quanto às controvérsias remetidas a Saviani, este argumenta que primeiramente formulam objeções e destacam insuficiências e equívocos atribuídos à pedagogia histórico-crítica a sua pessoa, quando deveriam se dirigir a Marx e Gramsci. Em segundo lugar, imputam a ideia de que o autor entende a Revolução Soviética como uma revolução de caráter socialista e de que o caminho trilhado por ela, mesmo com seus entraves, continuava a ser socialista. Saviani argumenta que não quer colocar a Revolução Socialista da mesma forma que foi para a Rússia, nem que defende o caminho democrático para o socialismo. Ainda dentro da segunda controvérsia, Tumolo (2005) critica Saviani, diz que este atribui o trabalho como princípio educativo, visão contrária a sua análise de que o trabalho não é princípio educativo. Tumolo descarta a possibilidade de que dentro da relação capitalista o trabalho faça parte de uma estratégia político-educativa que tem por horizonte a transformação revolucionária da ordem do capital. Para Tumolo, mesmo em uma sociedade emancipada o trabalho não é um princípio educativo, nesta situação ele diz que o princípio educativo se desloca do trabalho, por exemplo, para o prazer. Na terceira modalidade de críticas encontra-se a negação da escola, que para Saviani não são encontradas nos escritos de Marx, bem pelo contrário. Marx e Engels no “Manifesto do Partido Comunista” (2008), defendem a implantação da educação pública e gratuita para todas as crianças; no texto “Instruções de Marx aos delegados da Associação Internacional dos Trabalhadores” (1982) colocam a união do trabalho produtivo remunerado com o ensino intelectual, exercícios físicos e formação politécnica, com o intuito de elevar a classe operária acima das classes superiores e médias; no “Capital”, como a educação promotora do homem plenamente desenvolvido; entre outras.

Saviani (2013), conclui sua argumentação colocando que considerou autores como Manacorda, Snyders, Pistrak e Makarenko para formular a pedagogia histórico-crítica, mas que é uma obra em construção, não é só dele e que gostaria que esta teoria fosse superada no espírito do materialismo histórico. Assim, “não parece uma atitude coerente com essa concepção à mera negação da proposta pedagógica que se está procurando construir”. (SAVIANI, 2013, p. 204). Desta forma, concernentes a Saviani, não há como descartar a análise da totalidade em que o conceito de trabalho alcança, uma vez que é dentro dessa totalidade que o ser humano está sendo formado.

Ainda na discussão a respeito da centralidade ontológica do trabalho na formação do homem novo, Frigotto (2017) propõe-se mostrar na obra de Saviani, como a dimensão

ontológica do trabalho é o pressuposto que a perpassa. Simplesmente, porque Saviani realiza uma abordagem que se inscreve na concepção materialista histórica, cujo fundamento é o trabalho.

Frigotto explana que segundo Engels, o legado fundamental de Marx, sintetizado, seria que:

[...] Marx descobriu a lei do desenvolvimento da história humana: o fato, tão simples, mas oculto sob uma manta ideológica, de que o homem necessita, em primeiro lugar, de comer, beber, ter um teto e vestir-se antes de poder fazer política, ciência, arte, religião etc: de que, portanto, a produção dos meios de vida imediatos, materiais, e, por conseguinte, o grau de desenvolvimento econômico objetivo de um povo dado ou durante uma época dada forma a base sob a qual as instituições estatais, as concepções jurídicas, a arte e inclusive as ideias sobre religião do povo em questão têm se desenvolvido, e à luz das quais devem, por tanto, ser explicadas, em vez do contrário, como havia sido o caso até então. (MARX e ENGELS, 2005 *apud* FRIGOTTO, 2017, p.512)

Saviani com base nessa lei de desenvolvimento da história humana estrutura sua obra no plano epistemológico e político, e expõe sua concepção de educação no sentido amplo e particular da educação escolar. Tal colocação de Frigotto (2017) parece responder alguns críticos de Saviani, entre eles Tumolo.

Frigotto também defende que Saviani entende o papel das novas tecnologias no tocante ao processo pedagógico gerador de informações, não chegando a substituir o conhecimento do professor em sala de aula. Saviani entende o trabalho como princípio educativo, abrangendo tanto o sentido amplo de formação humana quanto a escola unitária.

Para Saviani, salienta Frigotto,

A formação politécnica é [...] entendida como o desenvolvimento dos fundamentos técnicos e científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno [...], busca construir bases subjetivas que permitam a crítica à formação que assume o trabalho, a ciência, a educação, a cultura e a arte sob as relações sociais capitalistas e dentro destas, pois são as condições historicamente existentes que irão dilatar as possibilidades de sua superação. (FRIGOTTO, 2017, p. 513)

Como se observa, Saviani entende que a formação politécnica, conceito que será aprofundado no decorrer dessa dissertação, busca nos espaços existentes a possibilidade de superação do sistema capitalista.

Para Frigotto (2017), “Saviani traz uma dupla contribuição singular para o campo da ação política ou práxis, na luta pela transformação radical das relações sociais de produção da

existência, na sociedade capitalista e na construção do socialismo. ” (FRIGOTTO, 2017, p. 514)

Justifica Frigotto, que no processo histórico, o que altera a realidade é a mudança material da ação prática. Este remete as críticas de Tumolo (2011) no que diz respeito a Saviani embasar suas concepções em processos históricos ou ultrapassados, fatores que não contribuem para a superação do capital.

Frigotto (2017) tece a seguinte crítica a Tumolo: este criou confusões ao deslocar da análise heurística. Para Oliveira significa “[...] não alcançar a saturação histórica do concreto, isto é, não saber apanhar a multiplicidade de determinações que fazem o concreto [...]” (*apud* FRIGOTTO, p. 516). Ou seja, não consegue pegar a multiplicidade de determinações que fazem o concreto.

A interpretação de Mészáros (2008), quando da abertura da conferência do Fórum Mundial de Educação, realizado em 28 de julho de 2004, afirma que “a educação não é um negócio, é criação. Que educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida” (MÉSZÁROS, 2008, p.9). Assim como Makarenko (1981), Mészáros enxerga a educação como o processo vital de existência do homem, onde educar “é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias” (MÉSZÁROS, 2008, p.9). Assim, transformar essas ideias em práticas concretas exigem ações que ultrapassam o espaço acadêmico, ações que chegam ao mundo, que ultrapassam a mera transferência de conhecimentos e atinjam a conscientização e testemunho de vida. Mészáros pensa na alternativa educacional que seja formulada do ponto de vista da emancipação humana. Por si só a temática já se torna essencial por conta das limitações de ideias que o próprio sistema do capital impõe.

É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital. (MÉSZÁROS, 2008, p.13)

Sendo assim, o que permite Mészáros pensar a nova educação é justamente o fato de que as concepções de educação, de consciência, de mundo, não serem definidas automaticamente pelos interesses dominantes em cada momento histórico. Aponta o autor que estas concepções são fruto de um processo coletivo inevitável, de proporções elementares e que não podem ser expropriadas definitivamente, nem mesmo pelos melhores políticos e intelectuais. Caso contrário, parafraseando Gramsci, o domínio da educação poderia se impor

para sempre a favor do capital. Deve-se pensar a educação não apenas como um dos momentos fundamentais onde os indivíduos internalizam as perspectivas, os valores e a moral do capital, legitimando-o, mas também, como uma estratégia de transição para uma outra forma de sociabilidade, que ultrapasse o capital. Mészáros concebe a educação como um processo coletivo inevitável, de proporções elementares, que não pode ser expropriado definitivamente do trabalhador. Assim, entende-se que se perpetuam os elementos básicos do conhecimento, logo, na atualidade encontra-se resquícios da evolução humana, como consequência, toma importância o estudo da historicidade e das relações sociais que a constituíram.

Mészáros (2008) refere-se à educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, que beneficiou ao propósito de fornecer conhecimento e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão, a fim de gerar e transmitir um quadro de valores que legitimassem os interesses dominantes, logo, como se não pudesse haver outra alternativa à gestão da sociedade. O impacto desta lógica do capital é incorrigível, portanto, uma mudança educacional radical só pode ser possível se for “rasgada a camisa de força” desta lógica, ou seja, “[...] perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35). Nesse sentido, “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipotentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 47)

Mészáros coloca que, apenas a negação da alienação do trabalho não resolve este problema, pois este permanece condicionado pelo objeto da sua negação, no caso o sistema. No entanto, pode-se usar a negação radical de toda a estrutura de comando político do sistema, na fase inicial da transformação a que visa, se for orientada efetivamente pelo alvo global da transformação social visada. É aqui que a educação desempenha um papel vital para romper com a internalização predominante nas escolas, bem como das políticas legitimadas pelo Estado capitalista, uma vez que a contrainternalização também exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, “[...] de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais”. (MÉSZÁROS, 2008, p.61).

Neste sentido, o desafio a ser enfrentado não tem paralelo na história, isto é, da reforma concreta e abrangente de todo o sistema no qual se encontram os indivíduos, que promovam mudanças qualitativas das condições objetivas de reprodução da sociedade, a fim

de reconquistar o controle total do capital e de transformar progressivamente a consciência em resposta às condições intermediárias.

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamado a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida “sociedade de produtores livremente associados”. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “efetiva transcendência da autoalienação do trabalho” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional. (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

É por meio da educação que as mudanças, segundo Mészáros, devem ser iniciadas, visando à construção de uma sociedade não mais determinada pelas necessidades da produção de mercadorias, pelo lucro, pela exploração alienante do trabalho, mas através da sociedade que tem por premissas os conceitos da universalização da educação e do trabalho como atividade humana autorrealizadora. “Não pode haver uma solução efetiva para a autoalienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta de trabalho e da educação”. (MÉSZÁROS, 2008, p.67). Tal universalização só poderá ser alcançada na perspectiva positiva para além do capital. Somente desta forma se terá em vista uma ordem social metabólica que positivamente se sustente, sem nenhuma referência que justifique a permanência prejudicial do capital, como as necessidades fetichizadas e artificiais, criadas no âmbito do capital, mas como uma vida determinada pelas necessidades humanas efetivas e reais.

Assim como Makarenko, Mészáros (2008) aponta a unidade entre educação e trabalho, no entanto, Mészáros se refere mais especificamente a questão da superação dos males do capital como a possibilidade de avanço para além do capital. Neste sentido, Mészáros traz ao nosso contexto a perspectiva unitária entre educação e trabalho, tal qual Makarenko na perspectiva socialista implementou, apoiado na possibilidade da emancipação humana para além do capital. Mészáros alerta que a questão da superação do capital é uma necessidade urgente que envolve a sobrevivência da humanidade. Por esse motivo, a educação tem um papel crucial no combate à ordem destrutiva do capital. A tarefa educacional está incumbida, simultaneamente, da tarefa de uma transformação social, ampla e emancipatória. Tanto a transformação social emancipadora quanto a educação no seu sentido amplo são inseparáveis neste processo de rompimento da lógica do capital e na elaboração dos planos estratégicos para uma educação para além do capital. Sem o pleno envolvimento da educação como

desenvolvimento contínuo da consciência socialista, os princípios orientadores da transformação socialista da sociedade são irrealizáveis.

Mészáros quando se refere à nova ordem hegemônica alternativa, vê a educação como uma força vital identificável pelo grande impacto sobre a mudança na reprodução material. Sendo “a única força capaz contribuir positivamente para o novo processo de transformação [...] cumprindo com isso seu papel de órgão social, [...] pelo qual a reciprocidade mutuamente benéfica entre os indivíduos e sociedade se torna real” (MÉSZÁROS, 2008, p.102).

Makarenko utilizou o trabalho como prática educativa, exemplificando no nosso entender às discussões sobre educação emancipadora, embora estas ocorressem em outro contexto histórico, precisamente pós Revolução Russa, Makarenko concebe o trabalho como fundamental para a formação dos sujeitos, quando se almeja uma melhoria significativa em sua formação e, conseqüentemente, uma melhoria nas condições sociais vigentes. Para tanto, empregou uma prática pedagógica muito peculiar, pautada no potencial educacional do coletivo, na disciplina de vida, na combinação, contínua e coerente, entre instrução escolar e trabalho produtivo e na integração do critério de confiança com a exigência rigorosa para com a pessoa do educando. A exigência ao máximo da pessoa, bem como o respeito máximo a esta, integra o seu princípio educacional.

Um dos pontos básicos da sua filosofia de reeducação dos seus jovens desprivilegiados e “distorcidos” era o de ignorar totalmente suas histórias pregressas. A sua concepção de homem-cidadão, sujeitos emancipados, está profundamente ligada à da disciplina, como podemos ver a seguir:

Em uma palavra, na sociedade soviética temos o direito de considerar como disciplinado somente o homem que sempre e em todas as circunstâncias sabe escolher a atitude correta, a mais útil para a sociedade, e que possui a firmeza de manter essa atitude até o fim, quaisquer que sejam as dificuldades. É evidente que não se pode educar um homem com esse tipo de disciplina somente por meio do exercício da obediência (MAKARENKO, 1981, p. 38).

No entanto, é importante ressaltar que a disciplina para Makarenko, não pode ser considerada jamais o ponto de partida da prática educativa. A disciplina, pelo contrário, é ponto de chegada, é um “fenômeno profundamente político”, resultado alcançado pelo processo em todo o seu desenvolvimento integrado, apoiando-se no sentido de auto-organização e coletividade e constituindo a base da emancipação:

La disciplina es la imagen de la colectividad, su voz, su belleza, su movilidad, su mímica y su convicción. [...] De aquí que no pueda hablarse de

la disciplina como de un medio educativo. Yo puedo hablar de la disciplina como el resultado de la educación (MAKARENKO, 1975, p. 298).

Observa-se que um sujeito formado da maneira como referida anteriormente terá desenvolvido bases para a atuação individual e coletiva na produção material e intelectual da vida e, portanto, na concepção, organização e ação dos processos produtivos, o que envolve lançar mão dos conhecimentos, das técnicas de trabalho e da concepção, elaboração e utilização dos artefatos tecnológicos. Logo, sustenta-se que as interações sociais entre trabalho, educação e tecnologia são as bases para a emancipação dos sujeitos, e estas se relacionam com a perspectiva pedagógica desenvolvida por Makarenko, no que se refere à formação e emancipação dos sujeitos e da realização da coletividade. Mesmo ciente de que dentro da sociedade capitalista tal articulação não alcança os resultados esperados, vislumbra-se assim como Tumolo (2011) e Mészáros (2008), pensar no seguinte aspecto: na realidade para além do capital, empregando a análise do método materialista histórico dialético. Entende-se que a própria existência humana depende desta articulação para sua perpetuação, logo, algum caminho haverá de seguir. O próprio movimento histórico dialético cria a oportunidade. E, por que não, conseguir uma brecha dentro do movimento de contradição no capitalismo?

Neste contexto, a prática pedagógica desenvolvida por Makarenko se situa na perspectiva educacional das interações sociais entre trabalho, educação e tecnologia, pois nestas vislumbram-se as possibilidades de que os sujeitos sejam formados de maneira a serem emancipados, o que, por sua vez, influenciam nas elaborações dos novos conhecimentos, técnicas de trabalho, artefatos tecnológicos e da própria tecnologia em si. É necessário pontuar que a pedagogia de Makarenko correspondia a formação humana no socialismo. No entanto, sem transpor o contexto e o período histórico tratado pelo referido autor, suas concepções sócio-pedagógicas são fundamentais para pensar o atual momento da afirmação da pedagogia do capital na sociedade contemporânea, pois estas concepções tratadas por Makarenko não perdem de vista a totalidade histórica, a formação social e o modo de produção apoiado no fetichismo tecnológico, que se utiliza da tecnologia como meio da neutralidade do poder. Assim, no item a seguir, “Sobre a Tecnologia”, será analisada a concepção da categoria tecnologia nas principais obras de Marx, articuladas a outros autores que consideram a tecnologia como construção social, de uma maneira não determinista. Questões estas que merecem a reflexão na próxima subseção.

2.3 SOBRE A TECNOLOGIA¹⁵

Embora a palavra tecnologia em meados do século XIX ainda não tivesse sua utilização tão difundida e tão ampla como nos dias atuais, Marx já a empregava relacionada ao processo de produção material e intelectual da vida, como expressão diretamente relacionada ao “desenvolvimento das forças produtivas”, “maquinaria”, “indústria moderna” e a “produção de mais-valia relativa”. Ao contrário de circunscrever o conceito de tecnologia a uma perspectiva instrumental de artefato ou meramente à máquina e ao estudo da técnica, Marx relaciona a tecnologia ao processo de trabalho e às relações de poder, à propriedade e à produção do conhecimento, afirmando com clareza a centralidade social da tecnologia:

A tecnologia revela o modo de proceder do homem para com a natureza, o processo imediato de produção de sua existência e, com isso, também o processo de produção de suas relações sociais e das representações intelectuais que delas decorrem. (MARX, 1985, p. 425).

É importante destacar também que para Marx o desenvolvimento da técnica, da ciência e da tecnologia é um processo histórico acumulativo, não linear e sempre articulado com as condições materiais e intelectuais pretéritas e do tempo presente. Tanto no “O Capital” (1985) quanto nos “Grundrisse” (2011), Marx destacava que neste campo não é possível atribuir um invento, ou podemos dizer técnica e tecnologia, a uma única pessoa ou situação, pois, segundo sua interpretação – na qual se assenta o materialismo histórico–dialético –, técnica, conhecimento e tecnologia, que configuram as forças com as quais uma determinada sociedade produz suas condições materiais e intelectuais de existência, ao longo da história da humanidade, não emergem exogenamente ou misteriosamente como um *deus ex machina*, mas como resultado dialético de um processo histórico de desenvolvimento em interação e contradição entre estas e as relações sociais de produção existentes.

Pode-se encontrar a influência e a força desta perspectiva em autores como Herbert Marcuse, para quem “a tecnologia é vista como um processo social no qual a técnica propriamente dita (isto é, o aparato técnico da indústria, transportes, comunicação) não passa de um fator parcial”. (MARCUSE, 1999, p. 73). Na mesma direção, destaca-se que o filósofo

¹⁵ Este tópico se apoia no trabalho “Interações sociais entre trabalho, educação e tecnologia e suas relações com a Emancipação Humana: aproximações à Pedagogia de Makarenko”, apresentado no Encontro Internacional Trabalho e Perspectiva de Formação dos Trabalhadores - Labor, em novembro de 2017, com pequenas modificações e alguns acréscimos.

brasileiro Álvaro Vieira Pinto que considerava a tecnologia como inerente às relações sociais de produção material e intelectual, presentes em todas as sociedades:

A técnica é coetânea da existência humana, inerente a ela, nada tem de substantivo, não é uma hipótese, mas um modo de ser do homem, e por isso não há razão em designar a sociedade atual como “tecnológica”. Todas as sociedades que até agora existiram foram tecnológicas, no sentido de serem dependentes das técnicas produtivas, materiais e ideais, de que dispunham, inclusive as de administração e governo (PINTO, 1970, p. 35).

Pinto (2005) reafirma que não estamos vivendo na “era tecnológica”, pois de acordo com seu entendimento, todas as sociedades que existiram até o presente foram tecnológicas. Nesta obra aprofunda-se na aceção do termo tecnologia. Conceituando a tecnologia como a ciência da técnica. O autor explica que:

A técnica na qualidade de ato produtivo, dá origem a considerações teóricas que justificam a instituição de um setor do conhecimento, tomando-a por objeto e sobre ela edificando as reflexões sugeridas pela consciência que reflete criticamente, o estado do processo objetivo, chegando ao nível da teorização. Há sem dúvida uma ciência da técnica, enquanto fato concreto e por isso objeto de indagação epistemológica. Tal ciência admite ser chamada tecnologia. (PINTO, 2005, p. 220)

Quanto à concepção de técnica, tem-se, por definição que esta é humana. “A técnica é sempre um modo de ser, um existencial do homem, e se identifica com o movimento pelo qual realiza sua posição no mundo, transformando este último de acordo com o projeto que dela faz”. (PINTO, 2005, p. 238) Conseqüentemente, jamais poderia ser separada do homem ou estabelecer conflito entre ambos, uma vez que tal confusão “instalaria a contradição e a irracionalidade de qualquer pronunciamento, quer relativo ao homem quer relativo à técnica” (PINTO, 2005, p.349).

A realização de qualquer técnica exige de algum modo o auxílio das técnicas já conhecidas. Uma vez que “os instrumentos conceituais e materiais de hoje são o equivalente da experiência acumulada, empírica, e na verdade se formaram pela transmissão da práxis da ação coletiva”. (PINTO, 2005, p. 344). Correspondem ao saber da espécie humana, atualmente, compelidos nas diversas ciências reconhecidas que resumem a totalidade da técnica socialmente disponível. “A consideração da tecnologia enquanto totalidade fixa o ponto de partida para as reflexões que mais tarde teremos que expender, no empenho do compreender o significado das formas mais avançadas existentes em nossa época, as da automação e da computação” (PINTO, 2005, p. 344).

Dentre as falácias discutidas pelo autor, pode-se citar a de que o mundo será dominado pela tecnologia. Como visto anteriormente, este fato não procede, pois a tecnologia sempre existiu. Outra falácia é colocada por alguns autores ingênuos que se valem da indiscutível grandiosidade e imediatismo das criações técnicas atuais, acreditam que o fator central da história consiste da relação entre o homem e a tecnologia, quando na verdade esse fator se encontra nos efeitos objetivos das relações produtivas entre o homem e a natureza, que ocorrem em determinados regimes sociais de trabalho. Em ambos os casos, o pensar ingênuo dá a impressão de que a sociedade é dominada pela tecnologia, só existindo por ser resultado da técnica, que determina e molda as íntimas conexões entre os homens. No entanto, a concepção dialética que interpreta a autêntica realidade do homem, indica ser na sociedade o sujeito que domina a tecnologia, respeitando sempre a memória social de cada momento.

Assim acontece não porque a sociedade produz a tecnologia conforme as necessidades, portanto segundo as fases do processo histórico, determinado pelas exigências da produção, mas porque a tecnologia jamais poderia superpor-se à sociedade, uma vez que é apenas a mediação total de que a humanidade, no papel de único agente concreto, se utiliza para materializar suas finalidades. (PINTO, 2005, p. 346).

Sinaliza o autor que todos os problemas e encontro de soluções adequadas no que tange a tecnologia, só podem ser conseguidos através do emprego das categorias da lógica dialética. Que consiste em instalar em lugar das práticas dissociadas da teoria, das interpretações sociais com interesses particulares¹⁶, das falácias, das superstições e dos fetiches tecnológicos, a consciência dialética do significado da tecnologia. Só através do estudo da ciência da técnica, ou seja, mediante a reflexão sobre os aspectos do trabalho profissional, os técnicos que ignoram este sentido da tecnologia, alcançarão a imagem teórica da sua realidade existencial. Sendo assim, “capazes de explicar o que fazem e explicar a si mesmos por que o fazem”. (PINTO, 2005, p. 221).

¹⁶ Dentre as interpretações sociais com interesses particulares, salienta-se o uso das tecnologias dentro do sistema capitalista. Que utiliza a tecnologia como “bode expiatório” ao atribuir ao seu futuro desenvolvimento um esplendor, capaz de solucionar perfeitamente e definitivamente as deficiências apresentadas pela realidade atual do país, esquecendo-se, de se referir que a técnica que vitimou o homem, agora irá redimi-lo. E ora, atribui valores aos artefatos técnicos, interpretando-os como para o bem e para o mal. Onde o distanciamento do homem de sua criação é interpretado como sendo o homem incapaz de proceder a um esforço intelectual conjunto para alcançar uma compreensão unitária superior. A criação de uma consciência ingênua, nos indivíduos, auxilia o sistema capitalista no sentido de não desenvolver nestes uma consciência crítica. Consciência crítica é aquela “que toma a consciência de seus determinantes no processo histórico da realidade, sempre, porém apreendendo o processo em totalidade e não considerando determinantes os fatores correspondentes aos interesses individuais privados”. (PINTO, 2005, p. 226). Principalmente nos países em desenvolvimento, a manutenção de uma consciência ingênua dos indivíduos, permite com que a alienação venha do pensamento do outro, juntamente com os ditos “benefícios” já pensados pelo outro. Tal pensamento ocorre também em nível global, favorecendo a manutenção dos países desenvolvidos em grandes potências. Assim, através da manutenção da consciência ingênua a respeito da tecnologia, o capitalismo se mantém dominando e espoliando os indivíduos.

Para conhecer a historicidade da técnica é preciso entendê-la no aspecto dialético, enquanto unidade de conteúdo e forma, ou seja, conhecer a unidade de saber, dos procedimentos e métodos que constituem a técnica de uma época. Esta, por sua vez, por ser aplicada por um homem em um determinado tempo e espaço, tanto pelos bens de que dispõe quanto por aqueles que lhe faltam, logo, oriunda de uma formação social, mediatizada pelas relações sociais do indivíduo com o meio social, é essencialmente social e real. Qualquer outro tipo de tecnologia isolada do seu contexto social, não exprime a real história de sua criação tecnológica. (PINTO, 2005).

Pinto (2005) aponta um caminho de possibilidade para a ampliação da consciência crítica, segundo ele,

O trabalhador sabe que a técnica da qual se utiliza tem por finalidade a produção de bens. Esta simples proposição pertence à consciência crítica, embora ainda extremamente elementar. Se fosse prosseguida, a linha de pensamento assim iniciada levaria à compreensão da natureza dialética da produção e à descoberta da função do homem como único agente real de todo o processo. (PINTO, 2005, p. 290).

A consciência crítica do trabalhador existe, no entanto, o desvio idealista a que é submetido à ideologização da técnica pelo progressivo desligamento das bases materiais, torna a técnica uma entidade suspensa no espaço, sem causas e sem relações temporais. Assim, Pinto aponta o aprofundamento da consciência crítica do trabalhador como uma possibilidade de levar o homem a compreensão dialética da produção e a descoberta deste como o único agente real do processo tecnológico.

Romero (2005) busca aprofundar os estudos nos Manuscritos de 1861-1863 de Marx, da complexa relação entre ciência, técnica, trabalho e capital, dentro da atual reestruturação produtiva. Fazendo uma releitura da obra de Marx, este autor considera necessário um maior rigor conceitual para que se possa compreender a reestruturação produtiva atual. Procura demonstrar o binômio ciência e técnica, que ao mesmo tempo em que impulsionam o desenvolvimento tecnológico, impedem o acesso da população no atendimento das necessidades humanas e sociais. Logo, abrange as contradições tecnológicas dentro do sistema capitalista. O autor apresenta a questão de que as inovações tecnológicas são inseridas na produção, como se a luta de classe cedesse lugar a elas, como se fossem elemento explicativo determinante de qualquer transformação produtiva. Grande parte da discussão da sociologia do trabalho tem se reduzido ao estudo sobre as técnicas de produção, fazendo

desaparecer a teoria das contradições inerentes à relação capital-trabalho e intensificando na realidade.

Romero, assim como Pinto (2005), aponta o fetichismo como capaz de inverter as relações sociais, bem como os aparatos tecnológicos como uma nova forma de subordinação, travestida de modernidade capitalista, ocupando um papel político nesta luta ideológica. Romero, usando as palavras de Dias, coloca que; “[...] esta luta visa negar a possibilidade de uma identidade classista do trabalhador, negar suas formas de sociabilidade e subjetividade” (DIAS, 1998, p. 45 citado por ROMERO, 2005, p. 12). Afirma que o trabalho em sua forma clássica, não faz mais sentido para o trabalhador. Com essa afirmação do fim da sociedade do trabalho, justifica a apresentação da ciência e da tecnologia como possibilidade de resolver as contradições sociais (racionalidade sempre crescente e independente do confronto entre classes, projetos e concepções de mundo), fato que se sabe que não irá resolver o problema das contradições do capitalismo¹⁷. Ponto este que Mészáros (2008) frisa que não basta ocorrer a negação do capitalismo, tão somente, apenas, mas para a transformação social ocorrer é necessário destruir todo o sistema do capital, inclusive as forças produtivas desse sistema.

Para Romero (2005), Marx não concebe o estudo da técnica e da ciência como uma totalidade em si, mas como uma dimensão do capital, uma concretude do capital. Logo,

Apenas desta forma é que se pode dizer que existe uma questão tecnológica em Marx, entendendo a técnica e a ciência aplicadas na produção como categorias derivadas do capital, que têm como função manter a subsunção do trabalho no capital, como meio de exploração e controle do trabalho. (ROMERO, 2005, p.16).

Nesse sentido a tecnologia deve ser pensada a partir da relação social de produção na qual se aplica. Assim, a técnica e ciência no capitalismo são entendidas como um método específico e aprimoramento de extração de mais-valia relativa, representada pela maquinaria, utilizada como elemento autocrático contra o controle dos trabalhadores sobre o processo de

¹⁷ Em meio as contradições do capital, cita-se que com o maquinismo é rompida a relação de aumento do capital constante, em geral, aumenta o capital variável, estabelecendo que o aumento do capital constante, gere a redução do capital variável. “O capital visa diretamente a formação de uma população supérflua como meio de especulação capitalista. Ao mesmo tempo em que a máquina amplia para o capital a possibilidade de extração de mais-valia relativa, também alimenta a vontade do capital de se apropriar do sobretrabalho por meio de aumento da jornada de trabalho e da criação do exército industrial de reserva. Deste modo, a maquinaria se apresenta como o modo mais adequado de capital constante e este como o mais adequado do capital em geral. [...] Por um lado, transforma o próprio trabalhador num instrumento de trabalho; agora são os trabalhadores que são distribuídos conforme as máquinas especializadas” (ROMERO, 2005, p. 220).

trabalho e contra as greves. Resumindo, nesta relação social a manipulação e a exploração são intensificadas para o trabalhador pelo capitalista.

Segundo Romero (2005), o uso da tecnologia no sistema capitalista dá origem a uma forma específica da relação entre tecnologia e processo de produção; a categoria da subsunção. Esta categoria é um modo original de controle sobre o trabalho desenvolvido pelo capital, ou seja, trata-se de compreender o uso da tecnologia como uma racionalização do processo de valorização.

Diante do panorama das relações capitalistas de produção que se apresentam, Romero (2005) converge com as colocações de Pinto (2005), quando refere que:

A obra de Marx nos leva a não ter nenhuma confiança nas teses que afirmam que o futuro estará pautado por um avanço inexorável das forças produtivas, processo em que a transição aparece esvaziada e alheia às contradições entre capital e trabalho, apenas preparando o terreno para a permanência dessas contradições. (ROMERO, 2005, p. 209).

Observa-se que, tanto Romero (2005) quanto Pinto (2005), entendem que as contradições entre capital e trabalho são deixadas de lado das discussões de produção, a fim de auxiliarem na manutenção do sistema capitalista. E que, juntamente com Mészáros (2008), é urgente a necessidade da transformação social. Concorda-se com Romero, ao observar o capitalismo como a contradição em processo, mostrando, ao mesmo tempo, a possibilidade de sua superação e o escancaramento da barbárie instalada.

Neste sentido, na perspectiva do materialismo histórico, tecnologia, trabalho e educação constituem um processo de interação social, compreendendo este conceito a partir de Vygotsky (2007), ou seja, da interação social, considerando que estes elementos efetivam a existência humana, isto é, sua produção material e intelectual. Estas são constituídos e constituintes das formas dos homens se relacionarem entre si e com o mundo, configurando assim sua história individual e coletiva diretamente relacionada ao convívio social, ao conjunto das relações sociais da produção de sua existência.

Entende-se, assim, a tecnologia como uma construção social que, por mais que esteja relacionada ao incremento produtivo, está associada à construção do conhecimento socialmente produzido, que por sua vez se transmite por meio da educação. Logo, a concepção de tecnologia é interpretada como socialmente construída, cuja produção é inerente em uma interdependência com o trabalho e a produção material e intelectual da vida social, haja vista que somos seres humanos, seres sociais que produzem a sua existência e que produzem seu conhecimento.

A interpretação da relação tecnologia e trabalho se dá pelo enfoque interdisciplinar, que se traduz na consideração da dimensão ontológica do trabalho, definindo-o como fruto de um processo coletivo, resultante da produção das condições gerais da existência humana e enquanto fonte de conhecimento e saberes, ou seja, um princípio educativo. Este entendimento converge com as ideias de Makarenko, uma vez que o mesmo também interpretou o trabalho como princípio educativo, imbuído da formação e da emancipação humana.

Com efeito, na proposta educativa de Makarenko a formação deve extrapolar a sala de aula e somente vinculando-se ao trabalho e à atividade produtiva coletiva pode contribuir para a construção de uma coletividade e solidariedade de classe, que são a base da emancipação humana que transcende ao indivíduo e visa ao alcance do social.

Assume-se, desta forma, a análise do trabalho embasada por uma concepção materialista histórica e dialética de apropriação do conhecimento, por esta não estar apenas respaldada por uma concepção de cognição, mas porque juntamente com esta concepção se insere um posicionamento social do indivíduo frente ao mundo, a ser apreendido e vivenciado por este indivíduo enquanto sujeito emancipado. Entende-se por sujeito emancipado, o sujeito que mesmo tendo liberdade para escolher suas ações e decisões estas não podem ser contrárias aos interesses do coletivo, ou seja, ao público. Emancipar os sujeitos é possibilitar com que as pessoas possam participar com propriedade das decisões sociais, atendendo as demandas do coletivo e em seu benefício. O que conseqüentemente, proporciona a melhoria das condições de vida da população. Assim, tem-se que com a relação do sujeito com o meio é que este se reconhece como pessoa; no entanto, reitera-se que é a relação social que este mantém com o meio e com os demais que possibilita sua emancipação. Assim, somente é possível compreender a emancipação humana como obra coletiva, isto é, emancipação humana e social.

Compreende-se que a tecnologia envolve a aplicação do conhecimento técnico e científico, o que ocasiona a transformação no uso de materiais e processos criados e/ou utilizados a partir das necessidades sociais e do manejo das condições materiais e intelectuais (técnicas e conhecimentos) disponíveis. Sendo assim, a prática educativa é entendida como um processo que pode contribuir para a transformação social. Tal concepção se aproxima das experiências desenvolvidas por Makarenko, que elegeu o trabalho enquanto tal, mas não somente como tecnologia, mas também e necessariamente como prática pedagógica, premissa que, quando utilizada com vistas à formação humana, pode contribuir no processo de emancipação dos sujeitos.

Pode-se retratar a premissa acima quando Makarenko instrui os pais sobre como deve ser o processo de educação da criança por meio do trabalho:

A tarefa laboriosa e a sua execução devem dar por si mesmas à criança uma satisfação tal que lhe provoque alegria. Dizer-lhe que fez um bom trabalho deve ser a melhor recompensa dos seus esforços. A vossa aprovação do seu empenho, do seu espírito inventivo, dos seus métodos de trabalho, será para ela uma recompensa. Mas é bom também não abusar nunca dessas aprovações verbais, não convém, em especial, fazer o elogio do trabalho da criança na presença dos vossos amigos e conhecidos. Por maioria da razão, não se deve castigá-la por um mau trabalho ou por um trabalho não executado. O essencial neste caso é que, apesar de tudo, ele se faça. (MAKARENKO, 1981b, p. 399).

As crianças devem compreender que, com a execução de suas tarefas, elas “[...] desempenham uma função não apenas individual, mas social, e que respondem pelo seu êxito, não apenas diante dos pais, mas diante do Estado”. (MAKARENKO, 1981b, p. 397). Desta forma, aceita-se que trabalho enquanto tecnologia com vistas à emancipação humana efetiva-se na prática educativa de Makarenko.

Portanto, para a formação integral omnilateral do indivíduo, Marx (1982), refere à educação integral que comporta a instrução tecnológica. Atribuindo a esta à maneira de se transmitir os princípios gerais de todos os processos de produção e iniciar o uso prático e o manejo dos instrumentos elementares para todos os processos de trabalho. Como segue o texto original: “[...] Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e no manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios”. (MARX, 1982, p. 63).

Salienta-se que não é uma concepção restritiva à preparação de um ofício, mas ampla, no sentido de proporcionar o conhecimento das várias tecnologias, abordando os diversos ofícios, uma formação materialista histórica, integral do indivíduo.

Outro autor importante que auxiliará numa melhor compreensão a respeito da categoria tecnologia é Harvey (2013), especificamente no capítulo “O que a tecnologia revela”. Harvey analisa a obra “O capital”, especificamente o capítulo 13: “Maquinaria e Grande Indústria”, em que Marx discorre sobre a interação social tecnológica. O autor inicia sua análise partindo da nota de rodapé número 89 da referida obra, observa a história crítica da humanidade e os comentários de Darwin. Compreende que Marx via sua própria obra como continuidade da obra de Darwin, com ênfase na história humana e na história natural. O próprio Marx coloca que seu objetivo é aprender “o desenvolvimento da formação econômica da sociedade como um processo histórico-natural” (HARVEY, 2013, p. 203). Assim, [...] “o

que diferencia as épocas econômicas não é “o que” é produzido, mas “como”, “com que meios de trabalho”. (MARX, 1985, p. 257, apud HARVEY, 2013, p. 204).

Segundo Harvey, o capítulo “Maquinaria e Grande Indústria”, descrito por Marx foi um ensaio sobre a história da tecnologia, onde Marx descreve sobre o aspecto histórico engajado teoricamente com os processos de transformação social. Abrange “do surgimento da forma industrial do capitalismo a partir do mundo do artesanato e da manufatura”. (HARVEY, 2013, p. 205).

Um ponto interessante a ser aqui referido é que Harvey diz que Marx, ao relatar na nota de rodapé 89 de “O Capital”, descreve que “A tecnologia desvela a atitude ativa do homem em relação à natureza, o processo imediato de produção de sua vida e, com isso, também de suas condições sociais de vida e das concepções espirituais que delas decorrem”. (HARVEY, 2013, p. 206) – a título de esclarecimento, inicialmente já utilizamos esta citação, mas em outra abordagem. Sob o ponto de vista deste autor, Marx enumera seis elementos conceituais identificáveis nesta citação. São eles: a) a tecnologia; b) a relação com a natureza; c) o processo efetivo de produção; d) a produção e reprodução da vida; e) as relações sociais; e f) as concepções mentais.

Esses elementos não são estáticos, pois estão imersos nas relações sociais e nas concepções mentais, vinculados entre si pelos processos de produção que guiam a evolução humana. O único elemento que Marx não descreve explicitamente é a relação com a natureza. Mas que, segundo Harvey, esta discussão ficou em aberto, porque não explicou como se dão as relações entre esses seis elementos, possibilitando, assim, que alguns interpretem Marx com uma visão determinista tecnológica e outros não, ponto este que interessa esclarecer em nossa dissertação.

Os deterministas tecnológicos, dizem Marx ser determinista, pois acreditam que “[...] mudanças nas forças produtivas ditam o curso da história humana, inclusive a evolução das relações sociais, as concepções mentais, a relação com a natureza etc.”. (HARVEY, 2013, p. 206). Harvey diz que não concorda com essa interpretação, porque é inconsistente com o método dialético de Marx. Ele interpreta dizendo que Marx desvela a relação do homem com a natureza, que este dá atenção ao estudo da tecnologia, mas não de forma a tratá-la como principal agente da evolução humana. Na verdade, o autor coloca que “todos os elementos possuem uma totalidade, e temos que entender como funcionam as interações mútuas entre eles”. (HARVEY, 2013, p. 207). Concorda-se com a proposição de Harvey, de que o método dialético de Marx tem por propriedade analisar a totalidade das relações sociais e as suas contradições.

Assim, quando Marx desvenda as relações imbricadas com a tecnologia, não tomando como foco apenas a tecnologia, ele está empregando o método materialista histórico-dialético. Logo, pela lógica proposta pela teoria marxista, Marx não pode ser interpretado por determinista, exatamente pela contradição dialética, mesmo porque presencia-se sempre em suas obras a defesa da transformação social oriunda da luta de classes e não meramente por parte dos meios de produção, como, por exemplo, as inovações técnicas do capitalismo industrial.

No entanto, retornando à análise de Harvey, o desenvolvimento desigual entre os elementos produz mutações imprevisíveis na evolução humana, possibilitando que na teoria social possa haver o perigo de ver um dos elementos como determinantes de todos os outros. Então, cita as grandes transformações ocorridas no movimento do feudalismo para o capitalismo, que ocorreram por meio de uma dialética de transformações que atravessaram todos os momentos, mas que aconteceram de forma desigual no espaço e no tempo,

[...] produzindo todo tipo de contingências locais, apesar de limitadas pela interação no interior do conjunto de elementos implicados no processo evolucionário e pela crescente integração espacial (e, às vezes, competitiva) dos processos de desenvolvimento econômico no mercado mundial. (HARVEY, 2013, p. 210).

Harvey, como se observou, deixou claro que há um problema na análise de Marx a respeito dos seis elementos, pois considera que talvez um dos maiores erros na tentativa de construir o socialismo e o comunismo sobre a base capitalista seja a incapacidade de reconhecer os engajamentos políticos que atravessam os contextos sócio-históricos. “A tentação do comunismo revolucionário foi reduzir a dialética a um simples modelo causal, em que um ou outros momentos era colocado na vanguarda da mudança e encarado realmente como tal. O fracasso era inevitável”. (HARVEY, 2013, p. 210).

Quanto ao crescimento ou não dos avanços tecnológicos dentro do capitalismo, diz Harvey parecer não ter escolha, pois a única questão que importa é como se dará o crescimento e que tipo de mudança tecnológica será incorporada. Comenta o autor que John Stuart Mill teve uma surpresa quando observou que as invenções mecânicas, supostamente concebidas para aliviar o fardo do trabalho, tornaram as condições de trabalho piores para os trabalhadores.

Harvey analisa também o que Marx discrimina como ferramenta e máquina. Assim define Marx: “ferramenta como uma máquina simples, e máquina como uma ferramenta composta” (HARVEY, 2013, p. 215). Logo, não vê nenhuma diferenciação essencial, a não

ser perder algo fundamental, o elemento histórico. “Marx foi um dos primeiros a usar o termo Revolução Industrial e a torná-lo essencial para sua reconstrução histórica”. (HARVEY, 2013, p. 215)

Com a máquina, a Revolução Industrial substituiu o trabalhador que manjava uma única ferramenta por um conjunto de ferramentas que opera de uma só vez, movido por uma força motriz. Fato que interferiu na posicionalidade do trabalhador, que é tão importante como a própria máquina. Assim, a Revolução Industrial trouxe com ela, além da mudança na produção de energia, uma evolução significativa nas relações sociais. Marx lembra que as invenções só ocorreram porque seus inventores encontraram à sua disposição uma quantidade considerável de hábeis trabalhadores mecânicos (uma parte artesãos autônomos e outra parte reunida nas manufaturas). Ou seja, “não haveria novas tecnologias sem a existência prévia das necessárias relações sociais e habilidades laborais”. (HARVEY, 2013, p. 218).

Harvey entende que o fato de o capitalismo revolucionar e criar em cima da base da manufatura é um argumento não determinista, uma vez que as contradições do capitalismo, nos períodos de referência manufatureiro e artesanal, não poderiam ser resolvidos com as tecnologias existentes. Ocorreu uma pressão para que se criasse uma nova combinação de tecnologias que se viu limitada ao crescimento “de trabalhadores qualificados para construir as máquinas que facilitariam seu desenvolvimento; ao mesmo tempo, a sua própria base tecnológica servia como impulso para a capacidade de construir máquinas”. (HARVEY, 2013, p. 219)

Os diferentes processos de produção impulsionaram outros processos de produção social, principalmente nos meios de comunicação e transporte, além de se reforçarem mutuamente. Estes processos trouxeram vantagens na dinâmica evolucionária do capitalismo em relação à forma geográfica, alterando, também, a conectividade no mercado mundial.

Cresce a grande indústria, o que fez surgir máquinas que construíam outras máquinas. Esta capacidade de produzir máquinas com ajuda de outras máquinas agora se torna a base técnica deste modo de produção capitalista, que, segundo Harvey, absolutamente maduro e dinâmico “[...] é a fase final de uma revolução que criou a ‘base técnica adequada’ para o modo de produção capitalista em geral”. (HARVEY, 2013, p. 220). Assim, se abandona o processo social de trabalho puramente subjetivo da manufatura, onde havia a combinação de trabalhadores parciais, e passa-se ao sistema da maquinaria, onde a grande indústria é dotada de um sistema de produção inteiramente objetivo; agora o trabalhador já encontra como dada a condição material da produção.

Harvey se posiciona no sentido de que “o surgimento desse novo sistema tecnológico adequado ao modo de produção capitalista (em sentido duplo) é uma história evolucionária em que todos os elementos presentes na nota de rodapé de Marx se desenvolvem em conjunto”. (HARVEY, 2013, p. 221). Uma vez que, para Harvey, a nota de rodapé de Marx, como ele interpretou e concordou-se, articula a propagação sinérgica das revoluções na tecnologia e, ao mesmo tempo, esta articulação “[...] provoca[m] transformações, nas relações sociais, nas concepções mentais e nos modos de produção (em sentido concreto e particular), assim como nas relações espaciais e naturais”. (HARVEY, 2013, p. 221).

Marx, segundo Harvey, considera três consequências do emprego da máquina para o trabalhador. A primeira: tornou-se muito mais fácil empregar mulheres e crianças sem qualificação técnica, facilitando a apropriação de forças de trabalho subsidiárias pelo capital, e os piores aspectos desse sistema se evidenciaram no tráfico de crianças e no trabalho em condições análogas à escravidão. Marx ressalta a “corrupção moral decorrente da exploração capitalista do trabalho de mulheres e crianças e as débeis tentativas da burguesia de conter essa degradação moral por meio da educação”. (HARVEY, 2013, p. 224).

A segunda trata do prolongamento da jornada de trabalho, onde a maquinaria, além de permitir ao capital estender a jornada de trabalho, cria também, novos incentivos para isso. O problema aqui, segundo Marx, é a obsolescência econômica: com as inovações tecnológicas, as máquinas perdem rapidamente seu valor. Outro ponto a ser ressaltado é o duplo desgaste material da máquina, que ocorre tanto do seu uso como do seu não uso. Para poder usá-la sem perder muito do seu valor, os capitalistas chegaram à conclusão de estender a jornada de trabalho.

Harvey, também vai abordar a questão de que os capitalistas acreditam que as máquinas são uma fonte de excedente e mais-valor relativo. Temos aqui o fetiche de um ajuste tecnológico que está arraigado em seu sistema de crenças, uma vez que as máquinas são frutos de uma contradição inerente, por um lado

[...] a taxa de mais-valor, aumenta somente na medida em que reduz o outro fator, o número de trabalhadores. (480). E, como a massa de mais-valor, tão crucial para o capitalista, depende da taxa de mais-valor e do número de trabalhadores, as inovações que poupam trabalho podem não melhorar a situação do capitalista. (HARVEY, 2013, p. 225).

Desta forma, o capitalista tem a falsa impressão de que os ajustes tecnológicos aumentariam a taxa de mais-valor, quando na verdade isso nem sempre ocorre. Mas, apesar das contradições, a busca da almejada forma de mais-valor relativo é irresistível.

A terceira consequência: Harvey coloca que, com “a tecnologia mecanizada, a velocidade e a continuidade são determinadas pelo sistema da máquina, e os trabalhadores têm que se adequar ao movimento da linha de produção”. (HARVEY, 2013, p. 226). Desta forma, os trabalhadores tornam-se “apêndices” das máquinas, invertendo as relações sociais oriundas do processo de trabalho.

Ampliando a análise das inovações tecnológicas, aborda-se a questão da neutralidade desses avanços na estruturação do nosso sistema social, econômico, político e cultural de nossa sociedade. Assim, aprofunda-se a questão a respeito da existência ou não da neutralidade na tecnologia.

Para muitos autores, a tecnologia é vista como um recurso a fim de aumentar ou intensificar a produção. Novaes e Dagnino, no artigo “O fetiche da tecnologia” (2004), têm o intuito de mostrar como os artefatos tecnológicos que parecem neutros, aparentemente bons, produzidos para resolver problemas práticos, contêm relações sociais historicamente determinadas e escondem o conteúdo das escolhas tecnológicas. Embasados no conceito de fetiche da mercadoria de Marx e na expansão para o campo da tecnologia realizado por Feenberg e o debate da esquerda no campo da tecnologia, caminham expondo as possibilidades de transformação da tecnologia capitalista no sentido de adequá-la a empreendimentos autogestionários. As decisões e escolhas tecnológicas não são guiadas por critérios técnicos, mas incorporam os valores do capitalismo e fortalecem a acumulação do capital, o que nos levaria a pensar que a Ciência e Tecnologia existentes representam muito mais um obstáculo do que um veículo para a emancipação humana.

Esclarecem Novaes e Dagnino (2004) que, para Marx, o fetiche da mercadoria resultava do entendimento das leis econômicas como sendo naturais, independentes da história e, no entanto, a mercadoria é uma forma específica de relação entre as classes sociais que nasce no capitalismo. A tecnologia era entendida como meio para atingir fins não sociais; citam então que, para Feenberg, ela não está livre das influências sociais e também não é neutra, pois incorpora valores da sociedade industrial. É importante veículo de dominação cultural, de controle social e concentração do poder industrial, chamada de racionalidade técnica e racionalidade política. Feenberg refere também que a classe trabalhadora deve imprimir novos valores sobre a herança tecnológica. Por meio da articulação de novos interesses e da entrada em cena dos trabalhadores e dos novos movimentos sociais, supõe a retirada progressiva da concentração do poder industrial e isso possibilitaria uma reconfiguração do sistema técnico, levando em conta mais os interesses dos até então excluídos. Assim, abre-se uma brecha para terem voz ativa. Cabe referendar aqui que,

segundo Novaes e Dagnino (2004), ao comparar Mészáros e Lukács a respeito da neutralidade da tecnologia, lembram que para Mészáros a tecnologia não é neutra. E que este discorda de Lukács, pois este dá a entender que, independente dos propósitos capitalistas ou socialistas, as fábricas funcionam e produzem sem problemas, por estarem numa base materialmente neutra. Mészáros afirma que Lukács trata de forma fetichista o conceito de tecnologia, sendo instrumentalidade pura. Para Mészáros, a inserção da tecnologia é estruturada tendo um único propósito de reprodução ampliada do capital a qualquer custo social. Logo, mesmo que num primeiro instante não nos damos conta desse poder, a participação da coletividade na direção dos avanços tecnológicos é imprescindível. Novaes e Dagnino (2004) concluem o texto colocando a Ciência e a Tecnologia como um processo social, em que elementos não técnicos (valores morais, convicções religiosas, interesses profissionais e pressões econômicas) desempenham um papel decisivo na sua gênese e consolidação. E que as decisões e escolhas tecnológicas não são guiadas por critérios técnicos, mas incorporam os valores do capitalismo e fortalecem a acumulação do capital. Assim sendo, a Ciência e a Tecnologia existentes, sob o controle do capital, representam muito mais um obstáculo do que um meio para a emancipação do ser humano.

Queluz e Lima Filho (2005), em “A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual”, tratam das relações trabalho e educação e trabalho, ciência e tecnologia. O trabalho é analisado como categoria constituidora do ser social, um processo no qual o homem produz e se reproduz. Os autores criticam o processo de descontextualização da tecnologia em relação aos seus contextos e sujeitos sociais, apontam a necessidade de que se analise este problema a partir de uma outra dimensão, que não a determinista. Porém relacionada ao determinismo, analisam como a verificação “das bases do processo de racionalização e hierarquização das práticas, saberes e conhecimentos que permeiam determinadas concepções de tecnologia” (QUELUZ; LIMA FILHO, 2005, p. 22). Colocam que o controle da fábrica expropriou dos trabalhadores seus saberes e os capitalistas, por sua vez, se apropriaram e hierarquizaram os saberes, deixando-os a serviço do capital. Compreendem a tecnologia na conceituação relacional como construção social complexa integrada às relações sociais de produção. Já a outra perspectiva, criticada pelos autores, em relação a conceituação instrumental, estes concebem a hierarquização de saberes e fazeres a partir da cisão entre produção intelectual e material.

Ao analisarem a conceituação de que a “tecnologia moderna é a ciência do trabalho produtivo” defendida por Gama (1998, p. 185), Queluz e Lima Filho (2005, p. 25) destacam que o referido autor se fundamenta a partir da relação do trabalho aos conceitos clássicos e

suas inter-relações com o modo de produção. Ao fazer isso, Gama consegue sem desconsiderar as condições materiais de objetivação do trabalho, caminhar no sentido de que os aspectos imateriais – históricos, sociais e econômicos – possam ser premissas de pesquisa, possibilitando que a tecnologia seja vista como um fenômeno histórico-social, e que se evite a sua automatização e a fetichização difundidas pela modernidade iluminista. Destacam outros aspectos igualmente relevantes da elaboração de Gama, quando também discorre sobre a compreensão interdisciplinar do fenômeno tecnológico. No entanto, os autores criticam Gama, destacando aspectos problemáticos em sua elaboração, quando não considera as sobreposições, interações e contradições inerentes ao processo dialético do materialismo histórico como elementos construtores da tecnologia. Concluem que ciência, tecnologia e trabalho são dimensões interdependentes das relações sociais, fundamentais para a produção e organização da sociedade, e, conseqüentemente, contrárias ao determinismo científico-tecnológico embasado na concepção instrumental de tecnologia. Ressaltam que a questão da tecnologia deve ser abordada a partir das relações sociais de produção e dos sujeitos dessas relações. Estes reconhecem a diferença do acesso e da propriedade de condições materiais e intelectuais da sociedade para com os trabalhadores.

As interações entre trabalho, educação e tecnologia assumem características distintas conforme a dominância das relações sociais de produção, que envolvem as bases técnicas e as relações de poder e propriedade e suas representações e valores, ou seja, as dimensões da infraestrutura e da superestrutura da sociedade. Nesse sentido, Frigotto (2007) discute alguns aspectos dos fundamentos da compreensão da categoria trabalho e das bases científico-técnicas do modo de produção capitalista. O autor nos diz que:

[...] dentro de uma compreensão dialética da realidade histórica, as dimensões científicas, técnicas e políticas da educação se constroem de forma articulada por diferentes mediações e, por se darem numa sociedade de classes, se produzem dentro de contradições, conflitos, antagonismos e disputas. (FRIGOTTO, 2007, p. 241)

Assim sendo, Frigotto (2007) citando Gramsci (1982), expõe que não só a educação e a escola realizam a formação intelectual; esta ocorre também nas relações sociais, nos processos educativos e de conhecimentos específicos que se reproduzem no ambiente escolar, nos processos de qualificação técnica e tecnológicas que interessam à classe trabalhadora e ao seu projeto histórico de superação do modo de produção capitalista.

O autor destaca que o desenvolvimento científico-técnico dos instrumentos de produção é o que distingue as épocas econômico-sociais, e não o que se produz. Aceita a

ciência, a técnica e a tecnologia como produções humanas e práticas sociais, não neutras, e constituídas de força de dominação e alienação, mas que, quando direcionadas de outra forma, “podem se constituir em elementos para a emancipação humana e são cruciais e necessárias a ela” (FRIGOTTO, 2007, p. 242).

Ainda, discorrendo sobre ciência e técnica, Frigotto (2007) aponta dois aspectos interligados e equivocados, mas que têm dominado a visão da ciência e da técnica atual: o primeiro é o fetiche e o determinismo da ciência, da técnica e da tecnologia que toma como autônomas as relações sociais de produção, de poder e de classe; e, o segundo, é o viés da “pura negatividade” da ciência, da técnica e da tecnologia, representadas como subordinadas aos processos de exploração e alienação. Ambos os aspectos ocultam o fato de que a atividade humana que produz o conhecimento e o desenvolvimento da técnica e da tecnologia podem assumir o posto no âmbito das relações sociais, de alienantes e exploratórias ou de emancipatórias. Logo, são determinadas pelos processos em que são decididas, produzidas e apropriadas nas relações sociais e históricas do sistema capitalista. É nestas relações que o autor vê a possibilidade da atividade humana se tornar emancipatória.

Tal possibilidade, no entanto, relaciona-se às dimensões tanto da produção material quanto intelectual, posto que se situa no plano histórico da luta de classes e no domínio da das ideias e representações em que a formação e o conhecimento são fundamentais. Conforme destaca o autor,

[...] a superação do capitalismo somente pode ser atingida pela luta de classes, partindo da identificação e da exploração, no plano histórico, de suas insanáveis e cada vez mais profundas contradições. Os conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos são pares cruciais dessa disputa hegemônica e condição *sine qua non* da sociedade socialista. (FRIGOTTO, 2007, p. 244).

Assim, como anteriormente citado por Frigotto (2007), a ciência, a técnica e a tecnologia podem ser direcionadas para terem um viés destrutivo ou emancipatório frente as relações sociais. Destrutivo no sentido de dar continuidade ao processo alienante e exploratório do sistema capitalista, e emancipatório, no sentido de que os sujeitos sociais tenham consciência da contradição em que estão inseridos e partam para a práxis da mudança. Mészáros (2008) referiu-se à situação que merece aqui novamente ser lembrada: as concepções de educação, de consciência, de mundo, não são definidas automaticamente pelos interesses dominantes, o que permite poderem ser transformadas, em consequência abre-se as possibilidades de mudanças sociais e materiais. Mediante a exposição do autor procura-se trazer a esperança de que a transformação social é possível.

Frigotto (2007) aponta para a superação das contradições históricas do processo de educação escolar cindido conforme a estrutura de classes sociais antagônicas. Convergem com esta ideia: Barata-Moura (2015), Saviani (2013), Mészáros (2008) e Queluz e Lima Filho. Assim, no âmbito ético-político, cultural e do embate ideológico, a tarefa é de se apropriar do que a teoria social nos fornece e repetir de diferentes formas, e por todos os meios, as verdades históricas contra-hegemônicas.

Frigotto (2007) aponta também que para se alcançar o poder revolucionário efetivo, é preciso, assim como se refere Gramsci, da elevação moral e intelectual das massas. Por isso, se afirmar o direito à educação escolar básica unitária e politécnica e/ou tecnológica, que articulem conhecimentos científicos, filosóficos, culturais, técnicos e tecnológicos apoiados na produção material e a vida social-política, para todas as crianças e jovens. Articulada a essa formação básica, deve-se inserir a formação técnico-profissional dos adultos, entendida como um direito social da pessoa em prosseguir se qualificando e/ou como meio para o ingresso no processo produtivo das novas bases científico-técnicas que lhes são inerentes (FRIGOTTO, 2007). Esta questão é apoiada na concepção da formação humana através do horizonte da politécnica, como veremos adiante, no subitem “A articulação disciplina, coletividade, trabalho e tecnologia na pedagogia de Makarenko como base para uma educação politécnica voltada para a emancipação humana”.

Observa-se que o trabalho, gênese do processo educativo e da tecnologia, comporta múltiplas interações sociais expostas diariamente em nossa sociedade. Neste contexto social, tem-se que tanto os artefatos tecnológicos quanto os processos educativos estão repletos de intenções e propósitos. Com base em Queluz e Lima Filho e Frigotto (2005), verifica-se que estes artefatos, assim como o que se ensinam nas escolas, representam algo além de seus usos imediatos e, para além de um interesse geral da sociedade que procuram ideologicamente deixar transparecer, representam na realidade as ideias e os desejos hegemônicos da classe dominante implantados na sociedade.

Queluz e Lima Filho (2005) e Frigotto (2007) enfatizam o viés democrático da tecnologia, e apontam para a necessidade do emprego de uma tecnologia mais acessível à população, e que a educação e o trabalho sejam almeçados como recursos para uma formação emancipatória, participativa e voltada para a formação da coletividade.

Saviani (1991) e Frigotto (2007) convergem nas ideias das relações e interações sociais entre trabalho, educação e tecnologia que se processam na sociedade, onde a escola tem incorporado os interesses das classes hegemônicas. Estes vislumbram a necessidade e a

possibilidade de uma educação contra-hegemônica, voltada à formação de sujeitos emancipados.

Na próxima seção será analisada a articulação entre as categorias Trabalho, Educação e Tecnologia a partir das aproximações à pedagogia de Makarenko. Para tanto, recorreu-se às obras de Marx e Lukács, a Andery, Kuenzer, Saviani, Barata-Moura, Makarenko e Alfredo, a fim de possibilitar a amplitude e totalidade da análise entre a articulação das categorias Trabalho, Educação e Tecnologia. Além disso, “As Teses sobre Feuerbach”, traduzidas da obra original e analisadas por Barata-Moura¹⁸ – filósofo, professor e ex-reitor da Universidade de Lisboa –, esclarece a discussão do chamado novo materialismo. Num segundo momento, estaremos analisando as obras de Lukács, “Para uma ontologia do ser social” e “Prolegômenos para uma ontologia do ser social”, que, ao analisarem a teoria marxista com o olhar da atualidade, vieram elucidar, ressaltar e complementar o pensamento de Marx, dinamizando, dando novos ares, ao ideal marxista. E, finalizando, articularemos com Makarenko, nosso autor de referência nesta dissertação.

2.4. A ARTICULAÇÃO TRABALHO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: APROXIMAÇÕES À PEDAGOGIA DE MAKARENKO

Durante o processo, em que o homem se relaciona com a natureza e com outros homens, o trabalho cria uma característica social, onde os elementos da natureza e o próprio homem se relacionam. Desta relação surge o conhecimento, o qual, concomitantemente ao se construir na prática produtiva humana, é internalizado por seus sujeitos, e posteriormente repassado à coletividade. “Marx mostra que o homem é produto das circunstâncias ao mesmo tempo em que as produz, configurando sua dupla dimensão de sujeito-objeto”. (KUENZER, 1992, p. 66). Em todos os lugares o homem interage e realiza trabalho, portanto, há conhecimento onde o homem está (independente de uma forma única e específica), assim, por meio dessas relações, o conhecimento é determinado social e historicamente.

¹⁸ Prof. Dr. José Barata-Moura proferiu o Curso “Método, produção do conhecimento e transformação social: um estudo das teses de Karl Marx sobre Feuerbach” (2015), organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE/UTFPR), juntamente com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET). O curso teve como objetivo principal o aprofundamento das categorias do método do materialismo histórico-dialético e sua intrínseca relação com a práxis e a produção de conhecimento, como também a discussão de desafios para o pensar filosófico na atualidade. (BARATA-MOURA, 2015)

Esse processo de aquisição de conhecimento, fruto de uma ação planejada e transformadora, chamamos de educação. O pensamento de Saviani na seguinte citação, auxilia na explicação do conceito de educação – o que é, e qual sua função: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 1991, p. 21).

Conforme a citação, na qual Saviani auxilia a elucidar o conceito de educação e qual sua função, encontra-se no trabalho a gênese do conhecimento e em sua prática o processo educativo.

O ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens é o que Saviani (1991) denomina de trabalho educativo. Pensando sob este prisma, pode-se identificar a educação formal sistematizada pelas instituições escolares e a informal, esta promovida através dos ambientes familiares, igrejas, clubes, espaços de interação sociais, entre outros. Mas ambas têm a natureza do trabalho pedagógico, uma vez que não é só a escola que reproduz a produção histórica e coletiva da humanidade. Os espaços de trabalho que modificam, ou transformam, ou ensinam intencionalmente as pessoas que por ali passam, é um espaço pedagógico, mas não necessariamente escolar; logo, os ensinamentos escolares se somam aos ensinamentos sociais no que se diz respeito a formação humana. Assim, entende-se que a concepção geral de educação é a forma fundamentada que explica na ação educativa as necessidades materiais como base de formação do homem e da sociedade como organização coletiva de vida.

Explorando um pouco mais as concepções de Saviani (2007), vê-se que ele coloca que trabalho e educação são atividades especificamente humanas; conceitua o trabalho como sendo “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas” (SAVIANI, 2007, p. 154), diz que a essência do homem é o trabalho e que a essência humana é produzida pelos próprios homens, logo, “é um trabalho que se desenvolve, aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico”. (SAVIANI, 2007, p. 154). A produção do homem é, ao mesmo tempo, formação deste. Neste contexto, trabalho-educação é uma relação de identidade, pois os homens aprendem a trabalhar, trabalhando. Assim, em suas formas originárias, na perspectiva ontológica, trabalho e educação se identificavam com a vida e estes ocorrem de forma espontânea. Conclui esta ideia justificando que a relação trabalho-educação são fundamentos históricos porque são produzidos e desenvolvidos ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. E, fundamentos ontológicos porque como resultado desse processo se constitui o próprio ser dos homens.

Contudo, Saviani destaca que na perspectiva do desenvolvimento histórico das sociedades, a relação trabalho-educação assume distintas configurações. Para o autor a propriedade privada da terra possibilitou que a classe dos proprietários pudesse viver sem trabalhar, viver do trabalho alheio. Essa divisão dos homens em classes provocou a cisão da educação; a partir do escravismo antigo, passou-se a ter duas modalidades distintas, uma educação para os homens livres, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico e militar, e outra para os escravos e serviçais, centrada no próprio processo de trabalho. Da primeira modalidade foi que se originou a escola, que significa etimologicamente, segundo Saviani, o lugar do ócio, em contraposição à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. Desde a Antiguidade até a contemporaneidade a escola foi depurando-se, complexificando-se, alargando-se até atingir a forma principal e dominante de educação, inclusive em suas diversas divisões, sobretudo uma escola mais voltada para o domínio das letras, da arte e do trabalho intelectual, e outra, de perspectivas prática e técnico-profissional, relacionada mais diretamente ao trabalho manual. A separação entre escola e produção reflete ao longo da história a divisão existente entre trabalho manual e intelectual. Refere-se que a escola dita clássica sempre foi colocada ao lado do trabalho intelectual, visando à formação dos dirigentes e das lideranças (SAVIANI, 2007).

Neste ponto, deixa-se a discussão a respeito da educação e passa-se a analisar a concepção do materialismo histórico. Para tanto, optou-se pelo estudo da obra “As Teses de Feuerbach” (Marx e Engels, 1885).

Barata-Moura sustenta que “As Teses de Feuerbach” têm muito a ver com o quadro da Filosofia, na Alemanha, entre 1844-1845. Diz que o que está escrito no texto original “I. ad Feuerbach”, por um lado, são as teses de Feuerbach e, por outro lado, são posições, representação do que Feuerbach coloca. Refere-se, também, que Engels, no preâmbulo desta obra, escreveu que as notas escritas por Marx são notas para uma posterior elaboração, não destinadas à publicação, mas de valor inestimável, pois é a primeira vez onde está consignado o germe genial da nova visão do mundo. Esta obra foi o resultado do percurso de Marx relativamente a estas questões de visão do mundo. É um ponto de chegada e, também, um ponto de partida, segundo Engels. Salienta que “A Ideologia Alemã”, publicado em 1932, explica o que Marx e Engels pensavam sobre isso.

Durante sua explanação, Barata-Moura por diversas vezes analisa a obra “As Teses de Feuerbach”, situando-a e cruzando estas informações com outras obras de Marx, o que

enriquece e esclarece pontos destas teses¹⁹, que, dado o seu caráter sintético, podem tornar-se obscuros ou de difícil compreensão se não observados os contextos de sua produção. Assim, encontra-se essa discussão, que por sinal é de suma importância para melhor compreender o materialismo histórico.

Abordar-se-á as teses 3 e 8, que auxiliam na discussão proposta nesta dissertação, a articulação trabalho, educação e tecnologia.

A Tese III, traduzida por Barata-Moura como abaixo se encontra, profere:

A doutrina materialista acerca da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm que ser transformadas pelos seres humanos, e que o próprio educador tem que ser educado. Ela tem, por conseguinte, que separar a sociedade em duas partes – das quais, uma está alçada acima dela. (MARX, 1847 *apud* BARATA-MOURA, 2015).

Em conformidade com Barata-Moura, a Tese III tem a ver com as posições de Robert Owen, grande representante do socialismo utópico da primeira metade do século XIX; seu tema é a educação e a transformação social. (BARATA-MOURA, 2015)

A doutrina materialista acerca da educação é uma teoria em que o problema da educação está vinculado, ligado, também, às circunstâncias materiais, afirma Barata-Moura. O aspecto materialista para a educação, no século XVIII, foi chamando a atenção para o cuidado de que as circunstâncias podem fazer das pessoas aquilo que elas são. Na atualidade, esse tipo de comportamento se repete, a educação faz aquilo que somos e a ela é atribuída a “felicidade” das nações. É aqui que o problema da educação se coloca, a ela se atribui uma responsabilidade social que transpassa seus limites. Mas, para Marx, a educação não para aqui, esta doutrina esquece que as circunstâncias materiais têm que ser transformadas pelos seres humanos, pois essas circunstâncias não são fatalidades que não se possam se transformar. (BARATA-MOURA, 2015)

Ressalta Barata-Moura, que a educação tem o seu papel, no entanto, não há como que todos se eduquem adequadamente, não se pode esperar tudo perfeito para mudar as circunstâncias. “É um grande desafio compreender a realidade, bem como transformá-la.” (BARATA-MOURA, 2015). Precisa-se compreender como as coisas são para poder ver onde atuar.

No final desta tese, refere-se que o próprio educador precisa ser educado, ponto em que somos concernentes ao autor. Segundo o autor, esta ideia também está no pensamento do século XVIII com Rousseau, em “O Emilio”, onde se encontra que aquele que ensina e

¹⁹ A obra “Ideologia Alemã”, escrita por Marx e Engels em 1847, só teve sua primeira publicação em 1933.

acompanha o conhecimento, ele próprio deve ser educado. Lembra o autor que, Kant também se refere neste sentido quando escreve que o ser humano só pode vir a se tornar humano por meio da educação. Torna-se humano no convívio e cultivo com a humanidade, é uma coisa que é interna, é uma qualidade de vida. Marx chama a atenção para a seguinte singularidade, dizendo que o ser humano só pode se tornar humano pela educação, e só por seres humanos é educado, seres que estão educados. (BARATA-MOURA, 2015)

Barata-Moura diz que a doutrina materialista anterior separa em duas partes a educação, os que ensinam e os que são educados. Essa perspectiva é fundamental para se perceber na “Ideologia Alemã” a crítica que Marx faz a Bruno Bauer, da massa ignorante e a elite culta. (BARATA-MOURA, 2015)

Outra abordagem da educação equivocada para o novo materialismo é a ideia de territorialidade da educação, como se a escola estivesse alheia às circunstâncias, como se estivesse fora em uma redoma. Como também a questão de ver a escola como uma preparação para a vida, como se a escola não fosse vida. Num momento posterior, no subitem “As propostas educacionais da Rússia em busca de uma nova Pedagogia Socialista”, encontra-se mais aprofundada a questão da escola como sendo espaço de vida. (BARATA-MOURA, 2015)

Na “Ideologia Alemã”, capítulo III, é colocado que na atividade revolucionária é possível perceber que o transformar-se dos seres humanos, coincide com o transformar-se das circunstâncias e diz que a sociedade não pode se tornar nova enquanto aqueles que a constituem permanecem “velhos”. A vitalidade de um processo revolucionário é muito importante, porque é a maneira de dar conteúdo ao movimento. A questão central é perceber o vínculo entre transformar-se e transformar as circunstâncias, esta é a dimensão dialética. No “Capital”, segundo Barata-Moura, Marx também se refere a esta ideia dizendo que, ao operar pelo trabalho a natureza, o ser humano se transforma também. Outra obra onde se encontra esta ideia é a “Sagrada Família”, capítulo VI, escrita por Marx e Engels, onde o ser humano é formado pelas circunstâncias, então têm que se formar humanamente as circunstâncias. (BARATA-MOURA, 2015)

Então: quem educa o educador? Entende-se que não é apenas na escola que ocorre a educação, as circunstâncias da realidade também educam o ser humano. As tarefas desempenhadas pelos professores (manuseio de documentos, comprometimento com a construção do conhecimento, manutenção e asseio da escola, ações sociais, etc), assim como o ambiente de trabalho, a organização da escola e do grupo de professores, a forma de relação estabelecida dentro do ambiente escolar, a hierarquia, as informações e opiniões relativas as

suas próprias condições de trabalho e a defesa e melhoria da situação pessoal e coletiva, educam o professor a construir sua carreira. Desta forma a escola, assim como as vivências externas, são o contexto natural de tomada de consciência laboral e social dos professores.

Concernente com o autor, temos que a escola é vida, não é preparação para a vida. Makarenko colocou este preceito em sua prática pedagógica quando educava seus alunos nas Colônias. Assim, usando da autotransformação de seus educandos no coletivo, Makarenko os levou a uma prática revolucionária, pois em seus relatos observou-se a coincidência da transformação de seus educandos e a transformação das circunstâncias em que se encontrava a coletividade da Colônia Gorki.

A Tese VIII, traduzida por Barata-Moura abaixo, coloca:

Todo o viver social é essencialmente prático. Todos os mistérios que levam a teoria ao misticismo encontram a sua solução racional na prática humana e no conceber dessa prática. (MARX, 1847 *apud* BARATA-MOURA, 2015).

Em consonância com Barata-Moura, na perspectiva de Marx, não há vida humana fora de um contorno social. A questão fundamental, aqui criticada, é a maneira pela qual se coloca o problema, com um ponto de vista materialista e dialético. Para melhor explicar esta passagem, refere este autor a introdução do “Grundrisse”, onde se coloca que não há a produção de um homem fora de uma sociedade, na sua singularidade, porque a socialidade já está nele, na sua cultura. Salienta ainda que a produção do homem isolada fora da sociedade é o mesmo absurdo que imaginar que a linguagem é um atributo de um indivíduo singular, como se a linguagem não fosse instrumento de comunicação, e/ou como se a linguagem não fosse a dimensão constituída da socialidade no que diz respeito ao viver humano. (BARATA-MOURA, 2015)

Outro ponto importante a ser observado, ressaltado por Barata-Moura e concernente a esta dissertação, é o de que os seres humanos vivem, apenas, porque eles mesmos produzem o que é o seu viver próprio. Marx e Engels, na “Ideologia Alemã”, referem-se que a primeira pressuposição de toda história dos seres humanos é a existência de indivíduos vivos. O primeiro ato histórico destes indivíduos é quando começam a produzir seus meios de vida. Pensar é importante, mas é preciso que vivam para pensarem; salientam também que esta é a dimensão central do trabalho. Não há viver humano fora de um complexo conjunto de atividades práticas, atividades de transformação material da realidade. (BARATA-MOURA, 2015)

Desta análise se compreende que, tanto o trabalho como a tecnologia, só fazem sentido se forem produzidos para a manutenção da existência humana, logo, de domínio de toda humanidade. Como, então, privatizar os controles do trabalho e da tecnologia? Deixa-se aqui este parêntese para ser refletido. Posteriormente se irá retornar a esta questão.

Ainda se referindo ao trabalho, ponto anteriormente discutido nesta dissertação, o autor cita a obra de Marx, “O Capital”, capítulo V, de 1872, onde aprofunda a concepção de que o trabalho é explicado como um processo entre ser humano e natureza, um processo em que o ser humano, por seu ato próprio, uma ideia, regula e controla o seu metabolismo (do grego, é o movimento enquanto transformação). O trabalho é esse processo de transformação com a natureza. O ser humano enfrenta a natureza dentro da própria materialidade do ser, porque nós seres humanos, somos natureza. Assim, o homem enfrenta a natureza e ele mesmo como sendo um poder da natureza, não é uma coisa que de fora se acrescenta, é algo que se transforma a partir de dentro. Esse enfrentamento vem de dentro do ser, porque os seres humanos são natureza, são natureza na figura humana. O ser humano coloca as forças da natureza que pertencem a sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mão, para se apropriar do material da natureza, numa forma que seja autorizável a sua vida própria, a fim de operar, por esse movimento, sobre a natureza fora dele. A questão, segundo Barata-Moura, é olhar para o problema de um ponto de vista materialista-dialético, como Marx coloca, e isso é importante porque permite que se compreenda como essas coisas não são indiferentes a nossa maneira de colocarmos os problemas. (BARATA-MOURA, 2015)

No capítulo VI da “Sagrada Família”, 1845, de acordo com Barata-Moura, Engels e Marx colocam que todo o viver social é essencialmente prático, pois as ideias nunca podem levar para além de um estado do mundo, as ideias isoladas, sem os seres humanos, não podem escutar nada, elas precisam dos seres humanos que empregam um poder prático. (BARATA-MOURA, 2015)

Barata-Moura compreende que, para Feuerbach, todos os mistérios levam a teoria ao misticismo. O místico especula sobre a essência da natureza ou do ser humano, mas com a imaginação que está a especular sobre um outro ser pessoal. O místico tem os mesmos objetos que o pensador simples, autoconsciente, mas o objeto real é para o místico apenas objeto, não como o eu próprio, mas como objeto imaginado, e, por conseguinte, o objeto imaginado é para o místico o objeto real. Marx diz que todos os mistérios que levam a teoria ao misticismo, à duplicação, encontram a solução racional na prática humana. E por que se fazem esses desdobramentos dos mundos? Porque se busca a procura de soluções que aquilo que o viver humano solicita e a solução pode ser encontrada no próprio viver prático das

sociedades humanas, na prática humana e no conceber dessa prática. Por duas razões: a solução do mistério passa pela prática, mas passa pelo pensar; e na capacidade de conceber essa prática. (BARATA-MOURA, 2015)

Aceita-se, nesta dissertação, que a dimensão do trabalho que se refere fundamentalmente ao ato dos indivíduos de produzirem seus meios de vida, a fim de se manterem vivos, altera a natureza. Logo, encontra-se, também, a dimensão tecnológica, que pode ser entendida, resumidamente, como a transformação da natureza visando à obtenção de benefícios humanos.

Na continuidade, aborda-se a obra de Lukács, “Para uma ontologia do ser social II”, pois esta auxilia na compreensão da constituição do ser. Como anteriormente referido, Lukács realiza uma releitura de Marx e, assim, a intenção aqui é continuar aprofundando as relações existentes entre trabalho, educação e tecnologia apoiada na possibilidade de emancipação humana, do ser.

Retornando a explicação do pôr teleológico concernente a Lukács, este diz que toda práxis tem como base um pôr teleológico, e que “todo pôr teleológico deve ter como pressuposto e consequência o surgimento da dualidade sujeito-objeto, que só é possível, como ser, coexistindo”. (LUKÁCS, 2010b, p. 80). A singularidade, assim como a universalidade, são categorias fundamentais de todo ser, “não há ente que não possa existir ao mesmo tempo como exemplar de seu gênero (universal) e como objetividade singular (singularidade).” (LUKÁCS, 2010b, p. 80). O desenvolvimento real da individualidade é sempre socialmente fundado, logo, não ocorre simplesmente na natureza, “é um processo cujo fundamento ontológico é formado por pores teleológicos da práxis com todas as suas circunstâncias, mas que não tem, ele próprio, caráter teleológico.” (LUKÁCS, 2010b, p. 81). Não se pode esquecer da teoria de Marx que diz que este ser social é histórico, que ele existe numa objetividade, que constitui uma categoria à qual o ser pertence.

Esse pensamento do ente enquanto universal e singular é encontrado nas obras de Makarenko, quando este vê a formação dos sujeitos em sua universalidade, enquanto pessoas componentes de uma sociedade, cujos anseios sociais devem ser sobressalentes aos da sua individualidade, singularidade. Esclarece-se que não é porque a universalidade e a singularidade fazem parte da constituição do indivíduo que ambas têm de convergir em seu sentido, ou melhor, não é porque a sociedade anseia algo divergente de meus anseios que ambos não fazem parte do sujeito. No caso da Educação, formação em Makarenko, o anseio social deveria dominar o individual para o benefício de todos.

Reafirmando a importância do trabalho na transformação do ser humano, Lukács se posiciona colocando que:

É verdade que o trabalho e todas as formas de práxis dele diretamente originadas exercem desde o começo efeitos retroativos complexos sobre o trabalhador, sobre o ser humano praticamente ativo, transformando sua atividade em outra sempre mais ampla e ao mesmo tempo mais diferenciada e consciente, fazendo com que a relação sujeito-objeto se torne cada vez mais forte e, simultaneamente, de forma mais intensa, uma categoria dominante na vida humana. (LUKÁCS, 2010b, p. 82).

Assim sendo, o homem por meio da práxis continua a desenvolver-se objetiva e subjetivamente, ou seja, em constante interação entre objetividade e subjetividade. Esta interação faz surgir as bases ontológicas, das quais a singularidade do ser humano pode adquirir um pouco de individualidade. Uma vez que algumas relações vão além da relação humana com o meio ambiente natural, vão além da situação dada, desenvolvem um conhecimento do ser-em-si.

Marx expressa essa nova relação, que se objetiva no tornar-se consciente, na linguagem, dizendo que para o homem que trabalha está disponível em volume crescente uma “relação” com os objetos e relações de seu ambiente, tanto inorgânicos quanto orgânicos (e mais tarde também sociais), aos quais ele se adapta ativamente com o trabalho e com a práxis posterior, enquanto nos animais não há relação com nada e em geral nenhuma relação. (LUKÁCS, 2010b, p. 83).

Para os animais a relação com os outros não é consciente, diferentemente do ser humano, que age conscientemente e modifica intencionalmente o meio através do trabalho. Lukács explica como sendo um salto qualitativo essa capacidade de por meio do trabalho o homem ser capaz de se relacionar, preservando uma determinação ontológica essencial do ponto de partida originário, que é a imediata e inseparável unidade do gênero com o exemplar do gênero a ser considerado na prática em cada caso.

Argumenta Lukács (2010b) que a história se encarregou de mostrar as formas de integração que foram vitoriosas. Diz que a maneira como a mudança estrutural provocada pelo pôr teleológico no trabalho, pela relação sujeito-objeto, ontologicamente nova, que se forma por consequências diretas, “dá vida” à linguagem, como órgão de comunicação que recebe sua constituição como totalidade social (conteúdos de todos os destinos individuais, nas inter-relações entre os processos de reprodução dos indivíduos e seu conjunto), ou melhor, como fundamento objetivo de toda generidade no nível do ser da sociabilidade. (LUKÁCS, 2010b, p. 90).

De acordo com Lukács, a mais simples observação da vida cotidiana mostra que se tratava de uma abstração metodológica aplicada às situações ontológicas da vida em sua completude, uma vez que em cada pôr teleológico está contida uma valoração. Continua a explicação dizendo que, na vida, apenas as decisões imediatas são decisões singulares, mesmo se artificialmente isoladas. E,

O curso da vida de cada ser humano consiste numa cadeia de decisões, que não é uma sequência simples de diferentes decisões heterogêneas, mas se refere contínua e espontaneamente ao sujeito da decisão. As inter-relações desses componentes com o ser humano, como unidade, formam aquilo que costumamos chamar, na vida cotidiana, com razão, o caráter, a personalidade, do ser humano singular. (LUKÁCS, 2010b, p. 95).

Concernente a Lukács, que atribuía as relações com o meio como formadoras do caráter da personalidade do ser humano, Makarenko corrobora com essa análise, pois em suas obras escreveu que das relações praticadas dentro das Comunas, seus educandos forjavam seus caracteres.

Resumindo, a identidade do ser humano em nenhuma circunstância é originária, inata a este, mas, sim, o resultado de um longo processo de socialização da vida do ser humano, um momento de seu desenvolvimento social, que só se consegue compreender partindo da história de sua verdadeira essência. Desta forma, a gênese sócio-historicamente determinada da individualidade humana deve ser colocada no centro de tais análises.

O homem, mesmo em situações humanamente vazias, mesmo nos feitos mais pessoais, como pensamentos ou sentimentos pessoais parte da comunidade humana. Assim, de acordo com o exposto, segundo Marx, “o homem é, no sentido literal, não um animal social, mas um animal que pode isolar-se apenas em sociedade”. (ROHENTURURF, p. 6, *apud* LUKÁCS, 2010b, p. 105). Neste sentido, Marx afirma que a síntese unificadora da particularidade da práxis precisa de alguma maneira “ser orientada para os problemas da sociedade, tem que incluir o esforço para desempenhar um papel determinado, adequado à personalidade, na generidade nascente, não importa com quais conteúdos e direções conscientes”. (LUKÁCS, 2010b, p. 106). Continua dizendo que o êxito ou o fracasso da autoconstituição humana é determinado primeiramente pelos seus dotes pessoais; no entanto, não podemos desconsiderar que mesmo os modos como agem em direção ao exterior são impossíveis de ser compreendidos separadamente das reações sociais que os desencadeiam. Observa-se aqui, o que Marx tratou na Tese VIII sobre Feuerbach, anteriormente abordada: o ser humano,

enquanto indivíduo, carrega dentro dessa individualidade a história das relações sociais que o precederam, logo, a sociedade está inerente a sua práxis.

Desta forma, a individualidade humana, resultado de um prolongado processo econômico, e por isso também sócio-histórico, tornou-se dado primordial do ser humano em geral. O que motivou a modernidade a atribuir a superstição de que só partindo daí se poderia conceber de maneira correta as complicadas relações da vida social. Marx, nas Teses de Feuerbach, determina o gênero humano como o conjunto das relações sociais e diz que ignorar o curso histórico pressupõe um indivíduo humano-abstrato-isolado.

A partir desta reflexão tem-se que, apesar das determinações presentes de nossa sociedade, é possível almejar uma situação de melhores condições. Sempre é possível acreditar num mundo melhor, mas não só acreditar, a prática para tanto é possível. Neste sentido, inicia-se a análise do pensamento de Makarenko a respeito da relação indivíduo, formação e trabalho. Makarenko aceita a dimensão ontológica do trabalho, definindo-o como fruto de um processo coletivo, oriundo da produção das condições gerais da existência humana, fonte de conhecimento e saberes, um princípio educativo. Ponto que se verifica em concordância com a tese de Lukács. Makarenko utilizou-se na prática deste princípio, pois, como consta em suas obras e escrevem seus intérpretes, por meio do trabalho formou e emancipou seus educandos, transformando-os e transformando seu entorno. Empregou uma prática pedagógica muito peculiar, pautada na exigência ao máximo do educando e, ao mesmo tempo, tratando-o com o maior respeito possível, no potencial educacional do coletivo, na disciplina de vida e na combinação contínua e coerente, entre instrução escolar e trabalho produtivo.

Na proposta educativa de Makarenko, a formação para ter eficácia deve extrapolar o espaço escolar, e somente vinculando-a ao trabalho e à atividade produtiva coletiva pode contribuir para a construção de uma coletividade e solidariedade de classe, que são a base da emancipação humana. Esta, por sua vez, transcende ao indivíduo e visa ao alcance do social (MAKARENKO, 1989). Este ponto pode servir de exemplo para a questão da generalização do trabalho, tratada por Lukács anteriormente.

Makarenko, relata que todos os indivíduos são dotados da capacidade de trabalho. Alguns indivíduos são considerados mais aptos ao trabalho menos elaborado, devido ao fato de, durante a sua juventude, não terem sido desenvolvidas as aptidões necessárias para o trabalho mais complexo. Makarenko, assim como Gramsci, aponta no sentido de uma educação unitária, sem distinção de classes sociais – porque a revolução havia abolido a opressão de uma classe por outra. Makarenko entende que desde a mais tenra idade, o

trabalho deve ser feito pelos indivíduos, iniciando pelos cuidados que devem ter com seus brinquedos. Aos pequenos, tarefas laboriosas que permitam provocar sentimentos de satisfação e bem-estar a elas. À medida que crescem, as tarefas devem ir se complexificando e ser diferenciadas das brincadeiras. Durante este processo de educação para o trabalho, a criança deve desenvolver o senso de iniciativa própria quanto à realização de tarefas, como também a capacidade de realizar pacientemente e sem protestos, trabalhos desagradáveis para que futuramente encontre prazer até na realização de trabalhos desagradáveis, pois reconhecerá seu valor. O objetivo é que as crianças entendam que com a execução de suas tarefas elas desempenham uma função social diante do Estado e o seu valor como cidadão dependerá de seu preparo para o trabalho.

Makarenko, além de reeducar delinquentes²⁰, fez com que sua instituição se autossustentasse com qualidade. Por meio do trabalho desenvolvido pelos educandos da colônia, devolveu à sociedade sujeitos preparados por intermédio de seus teatros e comemorações, dissimulou a cultura entre os mais pobres, e também auxiliou a comunidade na alimentação.

Makarenko, assim como Lukács, também vê o trabalho como a categoria fundante, capaz de estabelecer a relação entre o ser vivo e a natureza que permite constantemente criar o novo. Seus educandos eram motivados a sempre criarem relações novas, objetivos novos para o coletivo, planejavam e organizavam que tipo de trabalho era necessário, desta forma, produziam incessantemente por meio de conhecimentos e artefatos.

Sabe-se que, tanto Lukács quanto Makarenko, se embasaram na teoria marxista para desenvolverem suas teorias e concepções a respeito do trabalho; assim sendo, concorda-se: suas ideias se complementam. Ambos viveram sua juventude na mesma época, cercados pelos efeitos da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa. Lukács, no entanto, teve uma vida mais longa, morrendo aos 86 anos; já Makarenko morreu aos 51 anos de idade. Segundo Alfredo (2013), a obra de Lukács (1951), “A construção socialista e o nascimento do novo homem – Makarenko: o caminho para a vida”²¹, traz a análise deste a respeito da obra “Poema Pedagógico”, de Makarenko. Na verdade, os pressupostos filosóficos de Lukács, como supracitados, analisaram a obra de Makarenko como contendo os elementos fundamentais acumulados para a consolidação de uma efetiva transição entre a educação burguesa para a

²⁰ Ressalta-se que nos escritos de Makarenko encontra-se termos que em nossa sociedade foram substituídos por outras nomeações. No entanto, para a época a nomeação empregada para os que agiam contrário a lei e a moral, criminosos e infratores eram chamados de delinquentes e marginais.

²¹ “A construção socialista e o nascimento do povo – Makarenko: o caminho para a vida”, de Lukács, foi traduzida de maneira inédita por Alfredo (2013) do alemão, originando sua tese. Não foi possível ter acesso à obra original ou traduzida de Lukács, até o momento. Portanto, nossa análise toma por referência esta autora.

socialista. “Tanto por esse elemento constitutivo, essa obra do pedagogo ucraniano poderia, então, servir como uma objetivação prototípica no processo de formação e organização socialista da educação”. (ALFREDO, 2013, p. 18). Lukács via na obra “Poema Pedagógico”, de Makarenko, a construção da pedagogia socialista.

Reitera-se que os fundamentos teórico-metodológicos, a partir dos quais o pedagogo ucraniano desenvolveu a experiência pedagógica na Colônia Gorki, acumulados tanto no “Poema Pedagógico” quanto na análise deste produto por Lukács, podem ser tomados como um conteúdo humano-genérico primordial ao desenvolvimento teórico-metodológico de pesquisa no campo da Psicologia da Educação e da Filosofia da Educação. Outrossim, considera-se que o “Poema Pedagógico” contém, acumulados, os elementos humano-genéricos necessários a um efetivo movimento do retorno da literatura à vida, bem como a análise da pedagogia de Makarenko, por Lukács (1951, 1971), traz em si objetivado um acúmulo humano-genérico suficiente ao efetivo movimento de retorno da análise dialético-materialista da literatura à realidade social. Mais especificamente, ao campo da pesquisa educacional, quer dizer, à concreta vida acadêmica. (ALFREDO, 2013, p. 30).

Corroborar-se Alfredo (2013) ao se entender que a ênfase dada por Makarenko a respeito do trabalho como processo de formação vem exemplificar os pressupostos lukacsianos. Makarenko relata em suas obras a importância do trabalho para a formação do sujeito, utilizou-se do trabalho juntamente com a disciplina, a organização, o respeito e a exigência ao máximo de seus educandos, para fazer destes, pessoas de ótimo caráter, capazes de intervir positivamente em sua realidade e na sociedade. Ambos convergem suas ideias ao aceitarem que o trabalho é uma categoria fundamental ao ser social. O indivíduo vai se diferenciando do que era natural para uma consciência mais humana, mais social. O homem transforma a natureza por meio do trabalho e vai relacionando, incorporando ao seu cotidiano o fruto deste trabalho.

Tecnologia, trabalho e educação são categorias que se articulam e proporcionam a perpetuação do homem em nosso planeta. Como então construir uma Tecnologia que auxilie no processo de emancipação humana? É com o intuito de analisar e apontar possíveis redimensionamentos, que no próximo capítulo será aprofundado a análise entre a articulação destas categorias às obras de Makarenko.

3 A EMANCIPAÇÃO HUMANA NA PEDAGOGIA DE MAKARENKO

Emancipar os sujeitos é muito mais que formar as pessoas, diz respeito a torná-las capazes de se absterem dos seus anseios em prol da coletividade. Tarefa nada fácil de ser alcançada dentro de um sistema capitalista onde o consumismo e o individualismo imperam. Embora as relações sociais sejam estabelecidas na sociedade capitalista vigente, esta dissertação tem a intenção de discutir as possibilidades da emancipação humana em Makarenko. Neste sentido, a realidade vivida por Makarenko na época da aplicação de sua experiência pedagógica na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), era uma situação revolucionária em uma sociedade em construção, apoiada por um Estado de trabalhadores (soviets)²². Logo, percebe-se a necessidade de contextualizar tal produção literária. Neste sentido, procura-se abordar neste capítulo as seguintes questões: como podemos alcançar a emancipação humana? Que técnicas Makarenko utilizou em seu trabalho? Como se processa a articulação entre disciplina, coletividade, trabalho e emancipação?

A concepção de emancipação dos sujeitos sob a ótica da Pedagogia de Makarenko, compreende que o espaço político social é constantemente construído e reconstruído pelos sujeitos. Assim, “emancipar o sujeito é fazê-lo reconhecer e ser reconhecido como integrante da história coletiva, capaz de ajudar a escrevê-la e reproduzi-la de maneira mais benéfica para todos.” (SZENCZUK, 2015, p. 18.962). Aceita-se que a concepção socialista de apropriação humana do conhecimento não está apoiada apenas numa concepção de cognição, mas num posicionamento social frente ao mundo a ser aprendido e realizado, e é por intermédio da relação do sujeito com o meio que este se reconhecerá como pessoa, como também, é o tipo e a qualidade da relação que este mantém com o meio natural e social que o tornará emancipado ou não. Justifica-se que, embora Anton Semiónovitch Makarenko esteja inserido em um contexto envolto a Revolução de Outubro, na Rússia, ele retratou o pensamento marxista e vivenciou problemas educativos semelhantes aos nossos, no que tange: a dificuldade disciplinar dos educandos, o grande número de adolescentes infratores, poucos recursos para gerir o educandário, métodos pedagógicos que não resolviam a situação de analfabetismo e da marginalidade, falta de moral e ética, censura por implementar uma prática não legalizada, entre outros.

²² “Soviets: conselhos políticos populares que legislavam na Rússia pré-revolucionária, compartilhando o poder com as Dumas de Estado (o Congresso russo)” (CAPRILES, 2002, p. 71).

Para Makarenko a emancipação se apresenta como concepção de vida, que ultrapassa a esfera da subjetividade familiar e escolar, e interage totalmente com a esfera e os anseios sociais. É uma concepção de formação de sujeitos pautada na coletividade e para a coletividade. Onde as linhas mestras centram-se no enorme poder educacional que a coletividade exerce na formação dos sujeitos; na forte ligação entre o trabalho produtivo e a instrução escolar e; na integração do crédito de confiança com a exigência rigorosa para com a pessoa do educando.

Silva e Mata (2014), abordam o conceito da emancipação política como a possibilidade da libertação do sistema feudal e o conceito da emancipação humana como “o movimento que leva todos os indivíduos a assimilarem em si não só os interesses pessoais, mas a filiar tais interesses àquilo que é fundamental para toda a comunidade humana”, Silva e Mata²³ (2014, p.50 *apud* Szenczuk, 2015, p. 18.963).

Silva e Mata (2014) dizem que a emancipação humana não se realiza sob o capitalismo. Mesmo sendo inegável a contribuição capitalista para com a humanidade, “[...] pois aumentou a produção de bens de consumo, superando em números o mínimo necessário de produtos até então ofertados à população; proporcionou a liberdade civil e igualitária, ao menos formal e legal, de todos os indivíduos e superou a supremacia aristocrática, onde apenas alguns tinham direito”. (SILVA e MATA, 2014, p.50 *apud* Szenczuk, 2015, p. 18.963). Pois, tais avanços não atingem a todos, prometem uma liberdade individual que está condicionada e limitada pelas possibilidades ofertadas pela indústria, conseqüentemente aprisionou-os ao tornar mais profundas as relações sociais de exploração. E aliena do trabalhador o produto do seu trabalho. “Assim, a produção tem um cunho social, porém a apropriação do que é produzido é privada”. (SILVA e MATA, 2014, p.50 *apud* Szenczuk, 2015, p. 18.963).

No entanto, a concepção de formação humana em Makarenko não deixa de ter importância para os indivíduos dentro do sistema capitalista, pois é uma luta de transformação que se faz dentro deste sistema. No sentido da possibilidade de transformar a sociedade capitalista em uma sociedade mais igualitária e ir além do capital. E, quem sabe garantir a emancipação política e humana dos indivíduos no futuro.

Desta forma, este item está organizado em seis subitens. O primeiro: “Contextualizando a Revolução Russa”, analisa-se o panorama de acontecimentos que determinaram a prática educativa de Makarenko. No segundo: “As propostas educacionais na

²³ SILVA, G. L. da R. e MATA, V. Ap. da (org.). **Fundamentos Psicológicos e Pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil e ensino fundamental**. Brasília/Curitiba: MEC/UFPR, 2014,120p.

Rússia em busca de uma nova pedagogia de Estado”, aborda-se algumas das concepções e dificuldades quanto à implementação de uma pedagogia socialista. Neste item, recorreu-se às obras de Capriles (2002) e Freitas (2017), pois ambos abordam aspectos da pedagogia socialista. No terceiro: “Histórico da experiência educacional de Makarenko”, é relatada a experiência de trabalho e de vida de Makarenko, inicialmente pelo próprio relato do autor e, na sequência, utilizando-se das obras de Kumarin (1975) e Capriles (2002), os quais são autores referências no estudo da vida e das obras de Makarenko. Os subitens “Disciplina”, “Coletividade” e “Articulação dos conceitos de disciplina, coletividade, trabalho e tecnologia na Pedagogia de Makarenko com base para uma educação politécnica voltada para a emancipação humana”, embasam-se, principalmente, nas obras de Makarenko para abordar e analisar a articulação existente entre tais conceitos.

3.1 CONTEXTUALIZANDO A REVOLUÇÃO RUSSA

Ao partir da compreensão teórica que concebe o gênero humano como o conjunto das relações sociais, supõe que ignorar o curso histórico pressupõe um indivíduo humano-abstrato-isolado. Não se pode deixar de contextualizar o panorama de acontecimentos que determinaram a prática educativa de Makarenko, mesmo reconhecendo as limitações relativas à integralidade e à abrangência dos acontecimentos.

A Revolução Russa de 1917 originou a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS, que durou até 1991. Composta por duas fases distintas: a primeira, em fevereiro, com a derrubada do czar²⁴ Nicolau II da Rússia, o último czar a governar, que procurou estabelecer em seu lugar uma república de cunho liberal. E a segunda, em outubro, com a derrubada do Governo Provisório (Duma²⁵), que resultou no estabelecimento do poder soviético sob o controle do Partido Bolchevique.

No governo absolutista de Nicolau II, os trabalhadores rurais viviam em extrema miséria e pobreza, pagando altos impostos, a maioria da população era analfabeta²⁶ e ausente de direitos. Mesmo os trabalhadores urbanos, que desfrutavam os poucos empregos da fraca

²⁴ Czar ou Tzar em Russo significa Imperador. Foi o título usado pelos monarcas dos Império Búlgaro deste 913 e Império Russo entre 1546 e 1917.

²⁵ Duma Federal é um órgão legislativo que, junto com o Soviete da Federação, forma o Legislativo da Federação Russa. A Duma é a câmara baixa da Assembleia Federal, enquanto o Soviete da Federação é a câmara alta. Sua sede se encontra em Moscou.

²⁶ Segundo Capriles (2002), apenas 29% dos homens sabiam ler e escrever e 13% das mulheres.

indústria russa, viviam descontentes com o governo do czar. “No ano de 1905, Nicolau II mostra a cara violenta e repressiva de seu governo. No conhecido “Domingo Sangrento”, manda seu exército fuzilar milhares de manifestantes”. (DICIONÁRIO POLÍTICO, 2018). O governo absolutista do czar Nicolau II desagradava o povo, que queria uma liderança menos opressiva e mais democrática. A soma destes fatores levou a manifestações populares que fizeram o monarca renunciar.

Após a derrota da autocracia czarista e a instalação de um duplo poder, burguês-operário, os operários, soldados e marinheiros, armados sob a orientação bolchevique²⁷, levaram até o fim a Revolução Socialista, derrubando o Governo Provisório e estabelecendo o Governo dos Operários.

Ilustra Capriles (2002) que o cenário do outono de 1917 evidenciava um colapso econômico e político do Governo Provisório, liderado por Alexandr Fiodorovitch Kerenski. O contexto social era desolador e precário, como retrata a seguir:

A situação era desesperadora: uma inflação incontrolável e um índice de desemprego gigantesco, somados ao sacrifício humano que era continuar lutando na guerra contra os Impérios Centrais e Otomano, produziram um estado de fome generalizada e as mais miseráveis condições de vida. (CAPRILES, 2002, p. 71).

As dificuldades e contradições sociais, a crise da burguesia e a consciência política das massas trabalhadoras assinalavam todas as condições necessárias para promover uma revolta imediata e determinar “[...] a tomada do poder pelos soviets, que já controlavam as funções vitais das principais cidades do país; seguindo a liderança de Lenin, resolveram, numa série de congressos nacionais, assumir o controle político da nação”. (CAPRILES, 2002, p. 71).

De acordo com Capriles, Makarenko participava ativamente do desenrolar dos acontecimentos, principalmente nas discussões onde era analisado o caso da Ucrânia. “Os intelectuais, que tinham consciência da repressão sofrida durante o regime czarista e mantida pelo Governo Provisório, a partir de um ponto de vista progressista, lutavam pela criação da República Ucrânia independente”. (CAPRILES, 2002, p. 71). Lenin estava de acordo com a independência da Ucrânia e já havia, em junho de 1917, denunciado publicamente o Governo Provisório por não cumprir seu dever democrático de considerar a Ucrânia livre de seu domínio.

²⁷ Bolcheviques eram os partidários do Partido Bolchevique, liderado por Lênin, que derrotou o governo provisório e impôs o governo socialista soviético.

Makarenko, nas ocasiões em que foi consultado, sempre deixava clara a sua definição por uma solução federativa e aproveitava o ensejo para criticar, também,

[...] as restrições impostas em 1914, pela Duma de Moscou, quanto ao uso público da língua ucraniana, que, na revolução de fevereiro de 1905, tinha resgatado alguns dos seus direitos, principalmente os que se referem ao ensino na escola primária, à criação de textos literários compromissados com a realidade nacional ucraniana e à impressão de livros, jornais e revistas no idioma vernáculo. (CAPRILES, 2002, p. 71).

Como visto, Makarenko conhecia e se colocava em posição de sujeito emancipado diante da situação política do momento.

No entanto, o movimento nacionalista despertou pouco interesse entre os camponeses e operários ucranianos. Estes preferiram apoiar as mudanças sociais do Estado Russo – uma vez que se os camponeses apoiassem o movimento nacionalista, continuariam sob o domínio dos latifundiários de origem polonesa e religião católica. Para os operários a questão representava a continuidade das desumanas condições de vida impostas pelas indústrias e pelo capital judeu-alemão –, que prometiam benefícios para eles e por razões históricas, principalmente, por causa da unidade religiosa ortodoxa e de sua língua surgida da mesma raiz fonética, pesavam quanto aos seus posicionamentos de apoio.

Sob o ponto de vista de Capriles, os trabalhadores rurais e urbanos ucranianos acertaram em manter o apoio ao Estado russo, pois

[...] a burguesia nacionalista demonstrou, na prática, que os trabalhadores tinham razão, quando legislaram “sem romper com o Estado russo” na Rada Ucraniana Central, uma espécie de assembleia legislativa instituída em Kiev, em março de 1917, sob a presidência de Mihailo Khuchevski, professor e autor da importante História da Ucrânia russa. A Rada começou a legislar combatendo os bolcheviques e, mais tarde, promovendo a guerra civil. (CAPRILES, 2002, p. 72).

A Rada Ucraniana Central era uma organização nacionalista burguesa contrarrevolucionária constituída em abril de 1917 pela coligação dos partidos burgueses e pequeno-burgueses nacionalistas ucranianos no Congresso Nacional de Toda a Ucrânia, em Kiev. Tinha por objetivo consolidar o poder da burguesia e dos latifundiários ucranianos, criando um Estado burguês ucraniano, utilizando para isto o movimento de libertação nacional da Ucrânia. Apoiava o Governo Provisório, embora estivesse em desacordo com ele na questão da autonomia ucraniana.

Em 3 de dezembro de 1917, foi escrito o “Manifestó al Pueblo Ucraniano y Ultimátum a la Rada Ucrania”, segundo o qual

[...] los Soviets y, en especial, el II Congreso de los Soviets de Toda Rusia, el Gobierno socialista de Rusia, el Consejo de Comisario del Pueblo, reitera una vez más el derecho a la auto determinación de todas las naciones que estuvieron sojuzgadas por el zarismo y la burguesía rusa, incluido el derecho de dichas naciones a separarse de Rusia....[...] Acusamos a la Rada de que, escudándose en verbalismo nacional, sigue una política burguesa que se expresa, desde hace mucho, en el no reconocimiento de los Soviets y del Poder soviético en Ucrania (señalemos, entre otras cosas, la negativa por la Rada a la demanda de los Soviets de Ucrania de convocar inmediatamente un congreso regional de los Soviets ucranianos). Esa política ambigua, que hace imposible para nosotros el reconocimiento de la Rada como representante autorizado de las masas trabajadoras y exploradas de la república de Ucrania, ha impulsado a la Rada, en las fechas más recientes, a dar pasos que implican la supresión de toda posibilidad de avenencia. (LENIN, 1986, p. 151, grifos do autor).

Observa-se no manifesto, que a Rússia demonstrava preocupação com o caminho político da Ucrânia. No final deste manifesto, a Rússia dava um prazo de 48 horas para a Rada se pronunciar, caso contrário, estava declarada a guerra contra o Poder Soviético da Rússia e da Ucrânia.

Segundo a nota de rodapé 69 da obra de Lenin (1986), a Rada, após a vitória da Revolução Socialista de Outubro, se declarou órgão Supremo da República Popular da Ucrânia e travou uma luta aberta contra o Poder Soviético, sendo um dos centros da contrarrevolução de toda a Rússia. A Ucrânia foi proclamada República Soviética em dezembro de 1917, no I Congresso dos Sovietes de Toda a Ucrânia realizado em Khárkov. Neste congresso, foi declarada a abolição do poder da Rada Central. Em dezembro de 1917 e em janeiro de 1918 todo o território ucraniano foi percorrido por uma vaga de levantamentos armados dirigidos contra o poder da Rada Central, pela consolidação do poder soviético. Em janeiro de 1918, as tropas soviéticas da Ucrânia empreenderam uma ofensiva e no dia 26 de janeiro (8 de fevereiro) ocuparam a cidade de Kiev, tendo derrubado o poder da Rada burguesa. Derrotada e expulsa do território ucraniano, a Rada Central fez uma aliança com o imperialismo alemão com vistas a derrotar o Poder soviético e restaurar o regime burguês na Ucrânia e concluiu com ele uma paz separada. Em março de 1918, a Rada voltou a Kiev junto com as tropas austro-alemãs que invadiram o território da Ucrânia. Os alemães, tendo-se convencido de que a Rada era absolutamente incapaz de esmagar o movimento revolucionário na Ucrânia e de garantir o fornecimento de víveres às tropas invasoras, dissolveram-na no fim de abril.

Como se pode verificar acima, a Ucrânia se encontrava em um fogo cruzado, pois a Rada nada mais almejava que tornar a Ucrânia independente, para então se apoderar do estado

ucraniano. Suas ações geram grandes conflitos com o governo provisório e apenas com o golpe de estado de Kétman Skoropadski foi liquidada definitivamente.

A Rada tinha frequentemente graves conflitos com o Governo Provisório, o qual tomava medidas repressivas para liquidar os movimentos nacionais. Depois da Revolução de Outubro, a Rada converteu-se no baluarte da “contrarrevolução burguesa, disfarçada sob uma forma democrática nacional” (Stálin). Em fevereiro de 1918, a Rada foi derrubada pelos operários e camponeses ucranianos rebelados, mas foi logo restabelecida pelas tropas austro-alemãs que avançavam sobre a Ucrânia. Em abril de 1918, deviam ter-se entabulado (em Kursk) negociações de paz entre os representantes da Rada e uma delegação do Conselho dos Comissários do Povo, à frente da qual se encontrava Stálin. Mas o golpe de Estado do Kétman Skoropadski liquidou definitivamente, naqueles dias, a Rada Central. (DICIONÁRIO POLÍTICO, 2018).

Segundo Capriles, Makarenko não acreditava que o nacionalismo burguês da Rada Central fosse o caminho correto para a sobrevivência social, chamou a atenção para o perigo da dominação polonesa e a penetração dos capitais de outros países europeus e, sobretudo, negava qualquer projeto de independência que não avaliasse a tradição eslava. Makarenko defendia a unidade Pan-Russa²⁸.

Makarenko estava em Kriúkov no momento em que eclode a Revolução Socialista, de 25 para 26 de outubro de 1917, e toma conhecimento dos principais decretos elaborados por Lenin e sancionados pelo governo revolucionário. “Os jornais divulgavam as propostas sobre a paz universal e as determinações sobre a reforma agrária e a reforma educativa”. (CAPRILES, 2002, p. 73).

Segue o pronunciamento de Lenin após a vitória, comunicando que o Comitê Militar Revolucionário assumiu o poder do Estado e que as causas pelas quais o povo lutou: a imediata paz democrática, abolição das grandes propriedades, controle da produção e a constituição do governo soviético, estavam em mãos seguras. “*Informe sobre las tareas del poder de Los Soviets*”, em seção Do Soviete de Deputados Trabalhadores e Soldados de Petrogrado de 25 de outubro de 1917.

[...] El significado de esta revolución consiste, ante todo, en que vamos a tener un Gobierno soviético, nuestro propio órgano de poder, sin ninguna participación de la burguesía. Las propias masas oprimidas crearán el

²⁸ A VII Conferência Pan-Russa (Conferência de Abril), dos bolcheviques, que se reuniu em Petrogrado de 7 a 12 de maio (24 a 29 de abril) de 1917, dedicou grande atenção ao problema nacional. Stálin foi o informante sobre o tema. Lênin interveio com um discurso sobre o problema nacional (v. t. XX, das Obras Completas, d. russa, p. 275-278). A posição de Piatakov, que condenava a revolução ao isolamento e à derrota, foi combatida pela Conferência, que aprovou, por esmagadora maioria, a resolução defendida por Stálin. (DICIONÁRIO POLÍTICO, 2018).

poder. Será destruido de raíz el viejo aparato del Estado y creado un nuevo aparato de dirección: los organismos de los Soviets.[...] Una de nuestras tareas inmediatas consiste en la necesidad de terminar sin demora la guerra. Mas está claro para todos que si queremos terminar esta guerra, estrechamente vinculada al actual régimen capitalista, hay que vencer al propio capital.[...] La paz justa e inmediata propuesta por nosotros a la democracia internacional encontrará por doquier caluroso eco entre las masas proletarias internacionales. Para reforzar esta confianza del proletariado hay que publicar inmediatamente todos los tratados secretos. [...] conquistaremos la confianza de los campesinos con un solo decreto que abolirá la propiedad terrateniente. Los campesinos comprenderán que la salvación del campesinito está únicamente en la alianza con los obreros. Instituiremos un verdadero control obrero sobre la producción. Ahora hemos aprendido a trabajar al unísono. Testimonio de ello es la revolución que acaba de tener lugar. Disponemos de la fuerza de la organización de masas, que lo vencerá todo y conducirá al proletariado a la revolución mundial. En Rusia debemos dedicarnos ahora a edificar el Estado socialista proletario. ¡Viva la revolución socialista mundial! (Clamorosos aplausos.). (LENIN, 1986, p. 2, grifos do autor).

Foi com essa determinação que, em um governo socialista passou-se à condução de sua edificação. Um dos pontos mais importantes para a constituição do novo governo era alfabetizar a população, para tanto foram criadas forças tarefas, a obrigatoriedade de se alfabetizar e estabelecido novos parâmetros para a educação, surgindo, assim, uma nova pedagogia socialista.

3.2 AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS NA RÚSSIA EM BUSCA DE UMA NOVA PEDAGOGIA SOCIALISTA

Abordam-se algumas das concepções e dificuldades enfrentadas quanto à implementação de uma pedagogia socialista. Recorreu-se, principalmente, às obras de Capriles (2002), “Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista”, e de Freitas (2017), “A pedagogia socialista: devolvendo a voz aos pioneiros da educação básica”. Capriles, nesta obra, situa e conta fatos, detalhes e comentários da vida e da obra de Makarenko, sob o pano de fundo histórico que foi a Revolução Russa. Já Freitas articula a pedagogia socialista comparando-a à realidade brasileira, possibilitando uma reflexão de seus êxitos enquanto uma pedagogia de formação humana.

Faz-se um parêntese aqui, quanto à questão dos êxitos e insucessos. Entende-se que seria inadequado referir-se a êxitos e insucessos, uma vez que na análise materialista histórica,

devido a sua especificidade e à movimentação dialética, encontram-se sempre em processo, ou melhor, o que é sucesso num determinado momento torna-se insucesso em outro. É a vida, um constante construir e desconstruir. No entanto, os feitos históricos de grande impacto assim são qualificados. Ressalta-se que a maioria deles é vista como exitosa, questão que também deve-se ter ressalva, uma vez que depende do ponto de vista de quem analisa a situação.

Retomando ao êxito da Revolução de Outubro, segundo Trotsky (1980),

A Revolução Russa de Outubro lançou as bases de uma nova cultura, concebida para servir a todos, e foi por isso mesmo que assumiu, imediatamente, importância internacional. Mesmo que, sob o efeito de circunstâncias desfavoráveis e sob os golpes do inimigo, o regime soviético – admitamo-lo por um minuto – fosse provisoriamente derrubado, a marca indelével da insurreição do outubro permaneceria de qualquer maneira em qualquer evolução ulterior da humanidade. (TROTSKY, 1980, p. 984).

Na nova empreitada, os pedagogos tiveram por dever criar uma metodologia da docência, dedicada a constituir o homem novo. Os trabalhadores, ao construir o poder dos soviets e levar avante a reestruturação vitoriosa socialista e soviética, tinham a emancipação humana como ideal. Assim, os soviéticos, além de libertarem a classe operária, libertaram também os intelectuais e sábios que trabalhavam em condições sombrias. E ainda, no final de 1917, o Commissariado do Povo para a Instrução, segundo Capriles, decidiu modernizar a gramática russa com o objetivo de democratizar a escrita e, conseqüentemente, a cultura literária geral. A Revolução de Outubro possibilitou o desenvolvimento de uma doutrina que considerava a linguagem uma disciplina científica e política, o que permitiu aos pedagogos estabelecerem novas relações e conceitos de intercâmbios com os educandos. A teoria de Marr²⁹, que via a utilização da língua como uma arma essencial na luta de classes e na edificação do socialismo, corrobora Capriles (2002, p. 75), que tal teoria fornecia elementos de grande importância à Makarenko.

O próprio Makarenko relata que a Revolução expandiu o universo de possibilidades criativas, inclusive para ele, que começa a ampliar sua nova proposta de educação partindo do coletivo e no sentido de formar uma personalidade humana livre da escravidão econômica. As escolas primárias russas, até a Revolução de 1917, eram instituições isoladas, dirigidas com

²⁹ Nicolai Iakovlevitch Marr, linguista contemporâneo que tinha por teoria: “Cada classe social possui, para sua sobrevivência, uma ideologia e uma língua própria; a luta de classes manifesta-se, também, como uma luta linguística, tanto na escola como no conjunto da sociedade. Isso nos leva a uma conclusão lógica: a de que a língua, nas mãos do dominador, não seria mais uma ferramenta ou um instrumento para o conhecimento, e sim uma arma, a mais poderosa de todas as armas.” (CAPRILES, 2002, p.75)

critérios feudais, cujos programas limitavam a continuação dos estudos superiores. Em geral, nas áreas urbanas eram propriedades de setores das grandes burguesias e no campo, dos latifundiários. A Igreja também controlava maciçamente a instrução popular. (CAPRILES, 2002)

Grupos progressistas, anteriores à Revolução de Outubro, lutaram durante décadas pela criação de escolas públicas de ensino leigo. Constantin Dimitrievitch Uchinski foi o primeiro pedagogo a levar esta questão a âmbito nacional, tinha como proposta para uma reforma democrática no ensino a criação de um grande sistema público de instrução e a formação de quadros de pedagogos capazes de continuar as suas teorias de uma antropologia pedagógica³⁰. (CAPRILES, 2002)

Defensor de Uchinski, Tolstói abriu uma escola gratuita, mas não obrigatória, para filhos de seus colonos, chegou a escrever um ABC para seus alunos em quatro volumes. Apoiado pela teoria de Rousseau, sua metodologia de ensino acreditava que a criança era perfeita e era a sociedade que a modificava e corrompia. (CAPRILES, 2002, p. 21)

No fim do século XIX, a Rússia ingressou numa nova fase de desenvolvimento capitalista: o Imperialismo, fase superior ao capitalismo, amplamente analisado por Lenin. Segundo Capriles, os estudos de Lenin relatam que com o desenvolvimento da produção industrial surge um inevitável incremento da exploração dos trabalhadores, agravando as condições de vida destes. Naquele momento, as condições sociais determinaram um aumento radical na conscientização política do proletariado, levando-os, tanto o proletariado quanto o campesinato, a se aliar na luta contra a autocracia, assunto tratado no subitem anterior. Haviam outros pedagogos preocupados com as condições de ensino, mas foi somente com Tikheeva que a pedagogia russa começou sua etapa de aprofundamento na qualidade da instrução oferecida. Tikheeva, num encontro de professores em Moscou, “apresentou sua tese sobre a unidade e a continuidade da educação das crianças em casa, na pré-escola e no primeiro grau”. (CAPRILES, 2002, p. 23)

De acordo com Capriles, “na véspera da Revolução de Outubro, surgem três novos nomes que darão ao ensino russo um perfil de contemporaneidade em relação às pesquisas e aos métodos aplicados nessa época tanto na Europa como nos Estados Unidos” (CAPRILES, 2002, p. 23). São eles: Louise Shelkovo, que em 1905 já havia aberto uma escola popular para filhos de operários e acreditava que o jogo, no ensino pré-escolar, merecia a máxima atenção

³⁰ “Uchinski desejava uma educação baseada na cultura popular e nas tradições regionais russas ou não, ministrada na língua materna de cada povo.” (CAPRILES, 2002, p. 19).

e seriedade, pois é por meio dele que se desvenda o mundo interior da criança³¹. Alexandr Zelenko retorna a Moscou em 1904 trazendo notícias das teorias educacionais de Dewey aos meios operários. Stanislav Chatski declara que, ao tomar conhecimento da teoria de Dewey, observa uma proposição de uma reforma social por meio da educação. Em 1906, os três fundaram o Primeiro Centro de Assistência Social de Moscou, fechado por desagradar ao governo e fazendo com que Zelenko e Chatski fossem presos por ensinarem socialismo às crianças. Em 1918, o Primeiro Centro de Assistência Social de Moscou voltou a funcionar, sendo seu nome oficializado como Primeira Estação Experimental de Educação Pública. (CAPRILES, 2002).

Entre as figuras principais da época pré-revolucionária, concordando com Capriles, Nadejda Krúpskaia, esposa e companheira de Lenin, colocada em um lugar de destaque no panorama intelectual da época, interessou-se pela obra de Dewey e procurou amplas informações sobre o movimento Escola Nova. Com a incorporação do marxismo na sua visão de mundo, entende que o papel da educação se transforma num método científico de produção coletiva fundamentado no trabalho e na autodeterminação conjunta dos seus membros. Krúpskaia, em fevereiro de 1917, quando o Governo Provisório toma posse, denuncia num dos seus milhares de panfletos que as novas autoridades nada fizeram para modificar a situação do país. (CAPRILES, 2002).

A Revolução Socialista de 1917 proporcionou mudanças democráticas radicais na organização da instrução pública. Todos os povos que a formavam obtiveram o direito de desenvolver sua própria cultura em suas próprias escolas. Conjuntamente às transformações econômicas e ao desenvolvimento das relações sociais socialistas, começou a renovação cultural, que tinha como essência a criação de uma cultura socialista e a democratização de toda a vida espiritual da sociedade. E refletiu na esfera da instrução, “através das transformações realizadas pela direção do ensino popular entre 1917 e 1929, denominada, na época, Comissariado do Povo para a Instrução, hoje, Ministério da Educação”. (CAPRILES, 2002, p. 28).

De acordo com Capriles, os cursos de formação pedagógica do início desse período eram teoricamente confusos. O primeiro comissário do povo para a instrução foi Anatoli V. Lunatchàrst (ROMAIN ROLLAD *apud* CAPRILES, 2002), reconhecido como homem de vastos conhecimentos enciclopédicos, conhecedor das teorias marxistas, dos métodos ocidentais de instrução e da realidade nacional, foi “o verdadeiro responsável por toda a

³¹ “Pouco mais tarde as ideias de Shelkovo foram desenvolvidas, por caminhos independentes, pela italiana Maria Montessori e aplicadas nos primeiros anos da educação soviética”. (CAPRILES, 2002, p. 23).

transformação legislativa da escola russa e o criador dos sistemas de ensino primário, superior e profissional da futura pedagogia socialista”. (CAPRILES, 2002, p. 30). Freitas (2017) complementa que Lunatchàrst ficou à frente do comissionado até 1929. Segue Capriles, informando que a Lunatchàrst coube a missão, atribuída por Lenin, de integrar a velha intelectualidade russa à nova realidade sem grandes traumas. Para tanto, foram chamados pedagogos não comunistas, como Chatski, anteriormente referido, que colaborou até 1925, ano em que este rompeu com o Partido Comunista. Também participou Alexei G. Kalashnikov, seguidor das teorias de Pietr Kropotkin, o defensor da “Educação Integral”. (CAPRILES, 2002).

Conforme Freitas (2017), os anos iniciais da Revolução Russa no campo da educação em meio à guerra civil foram de grande dificuldade. Complementa a colocação de Capriles acima, dizendo que as escolas estavam destruídas, que havia milhares de crianças abandonadas em várias cidades atingidas e que, para complicar, inicialmente, o magistério não havia se engajado na revolução, assumindo uma posição de resistência que só começou a diminuir a partir de 1925. E que, mesmo diante destes fatos, em 1917-1918, são elaboradas e publicadas as posições fundamentais da revolução no campo da educação: a “Proclamação do Comissário do Povo para a Educação (1917); Deliberação do Comitê Executivo Central de toda a Rússia sobre a Escola Única do Trabalho (1918); e Declaração sobre os Princípios Fundamentais da Escola Única do Trabalho (1918)”. (FREITAS, 2017, p. 237)

Na obra Lenin – Tomo 37 (1986), encontram-se os escritos de Vladimir Ilich Lenin, compreendidos entre o final de julho de 1918 e 11 de março de 1929. Este compêndio reflete suas atividades na esfera da edificação cultural. A jovem República Soviética havia recebido de herança do czarismo o analfabetismo da maioria da população do país. Lenin considerava a reversão do analfabetismo uma de suas tarefas mais importantes, logo, era primordial organizar corretamente a instrução pública. O projeto de disposições do Conselho de Comissários do Povo, escrito em 2 de agosto de 1918, “*Sobre las condiciones de ingreso en los centros de enseñanza superior de la RSFSR – proyecto de disposición del consejo de comisarios del pueblo*”, logo a seguir, versa a respeito das condições de ingresso aos Centros de Ensino Superior, propondo adaptar as medidas adequadas para que todos que quisessem estudar tivessem acesso.

El CCP encarga al Comisariado de Instrucción Pública que prepare inmediatamente una serie de disposiciones e diligencias con vistas a que, si el número de los que soliciten el ingreso en centros de enseñanza superior rebasa el número habitual de vacantes, sean adoptadas las medidas más extraordinarias para asegurar la posibilidad de estudiar a cuantos lo deseen

y no pueda haber ningún privilegio, no sólo jurídico, sino de hecho, para las clases poseedoras. Deberán ser admitidos en primer lugar, indefectiblemente, los solicitantes procedentes del proletariado y de los campesinos pobres, a los se concederán becas en gran proporción. Se publica según el manuscrito. Escrito el 2 de agosto 1918. (LENIN, 1986, p. 35, grifos do autor).

Observa-se, nesta citação, o empenho do poder socialista em emancipar seu povo.

Desde sua criação, o Comissariado do Povo para a Instrução Pública tinha como meta conseguir alfabetizar e educar politicamente a população. No entanto, refere Capriles que a própria sombra do analfabetismo impediu tal façanha e, que Lenin dizia que “uma pessoa analfabeta fica fora da vida política e, para que dela participe, é necessário primeiro ensiná-la a ler e escrever”. (LENIN *apud* CAPRILES, 2002, p. 30). E, em 26 de dezembro de 1919, assinou o decreto “Sobre a liquidação do analfabetismo”, que obrigava todos de 8 a 50 anos de idade que não soubessem ler e escrever a se alfabetizar na língua materna ou na russa. (CAPRILES, 2002).

O Estado russo não só obrigou as pessoas a estudarem, mas disponibilizou as condições necessárias para que se alfabetizassem. Diferentemente do que se presencia nas escolas públicas do nosso país, onde as condições materiais para que se processe a educação escolar, são sucateadas, muitas vezes as verbas destinadas à educação são aplicadas em outras áreas da administração pública, entre outros destinos inadequados. Continuando, conforme Capriles, para os que estudavam e trabalhavam foi reduzida a jornada em duas horas diárias, com manutenção completa do salário. Era permitido aproveitar os lugares como Casas do Povo, igrejas, clubes, casas particulares e locais nas fábricas, empresas e repartições soviéticas, para dar aulas. O próprio Makarenko, como tratar-se-á a seguir, no início de sua carreira, dividiu o espaço de sua sala de aula com uma repartição que funcionava no turno contrário. (CAPRILES, 2002).

No pronunciamento de Lenin (1986), “*Discurso pronunciado en el I Congreso Nacional de Instrucción Publica – 28 de agosto de 1918*”, ele fala que a guerra tem mostrado na prática que era a “vontade da maioria” com que a burguesia se escudava; tem mostrado que, um punhado de plutocratas, leva ao povo a matança em áreas de seus interesses; tem-se questionado a fé de que a democracia burguesa está a serviço da maioria. Refere que a Constituição socialista e os soviets têm sido novidades para a Europa, o melhor exemplo para desmascarar toda a falsidade e toda a hipocrisia da democracia burguesa. “*Hemos proclamado públicamente que dominan los trabajadores y los explotados, y esto constituye nuestra fuerza y lo que hace invencibles*”. (LENIN, 1986, p. 78).

No que se refere à instrução pública, Lenin diz que ocorre o mesmo, pois quanto mais culto o Estado burguês, com tanto mais refinamento mentia, afirmando que a escola podia permanecer à margem da política e servir a toda sociedade, quando na realidade a escola havia sido inteiramente convertida como instrumento de dominação da classe burguesa, impregnada pelo espírito burguês de casta, objetivando proporcionar laçaios serviçais e obreiros astutos aos capitalistas. (LENIN, 1986)

Faz-se um parêntese, o discurso de Lenin de 1918, parece se adequar as situações que se vivenciam neste século: seja pela dominação da classe burguesa no espaço escolar, seja pela falácia de que a escola pública serve à sociedade, preparando os trabalhadores, ou, seja pela inverdade de que a escola prepara para a vida. Os problemas sociais causados pelo capitalismo não foram solucionados durante os anos, mas aprofundados.

Prossegue Lenin, a guerra tem mostrado que as maravilhas da técnica moderna servem de extermínio de milhões de obreiros e de enriquecimento fabuloso dos capitalistas que lucram com ela. Complementa, a guerra está minada interiormente porque temos denunciado a mentira dos capitalistas e temos mostrado o contrário, a verdade. Os capitalistas têm utilizado sua instrução para frustrar a edificação do socialismo e atuado arbitrariamente contra as massas trabalhadoras. (LENIN, 1986)

Assim, pode-se observar que a instrução soviética estava buscando a edificação de um modelo coletivo e emancipatório dos sujeitos, sem distinção.

A respeito das afirmações de Freitas (2017) sobre a proposta do plano educacional dos pioneiros da Revolução Russa, que se fundamentava na criação de “[...] uma nova escola com finalidade de dedicar-se à formação de um novo homem e uma nova mulher, com vistas a viver em uma sociedade sem classes”. (FREITAS, 2017, p. 237). Logo, nesta nova organização, os coletivos são uma peça fundamental na organização da vida social, implicando em preparar a juventude para um convívio baseado na participação ativa na vida coletiva, sem classes.

Ponto importante colocado por Freitas, que remete à centralidade do trabalho na educação russa, é o de que, para se ter uma sociedade sem classes, é necessário que tanto operários como camponeses sejam donos de sua própria produção e cumpram o papel histórico revolucionário de extinguir todas as classes.

Daí derivam as novas finalidades da educação sob a revolução – tanto em forma como em conteúdo. E, portanto, a nova escola se torna única, ou seja, um mesmo caminho por onde se formam todos os jovens, ressalvadas as diversidades de formas e inclinações. (SHUGIN, 1924 *apud* FREITAS, 2017, p. 238).

Almeja-se que um dia em nossa sociedade possa-se ter a participação ativa de todos na vida da sociedade, em condições igualitárias de comprometimento e responsabilidade. No entanto, sabe-se de nossas limitações enquanto Estado Neoliberal; sabe-se que num país com desigualdades econômicas tão profundas, dominado pelo sistema burguês, estabelecem-se articulações que perpetuam o seu poder; como também, sabe-se que, como anteriormente referido, a história não está determinada, assim como, sempre há uma brecha no sistema para que se realize a mudança. Imbuídos desta esperança permanece-se nas discussões e reflexões.

Continua explicando Freitas,

Neste processo de formar-se para assenhorear-se da produção da vida, onde todos se constituem como produtores da vida, *o trabalho é a categoria central de organização do sistema educativo*, desde seu início até o fim. [...] E como já não faz sentido a divisão entre trabalhadores que pensam e trabalhadores que executam, sendo necessária uma formação teórica e prática multilateral *de todos os produtores da vida*, emerge um sistema politécnico de preparação para a participação ativa na vida coletiva (Krúpskaia, 2017; Pistrak, 2015; Shugin, 2013) que articula várias instituições sociais participantes deste processo, com destaque para o papel da escola como um centro cultural inserido na comunidade. Pela porta de entrada do trabalho, chega-se por suas conexões, à vida, à auto-organização (pessoal e coletiva) e ao conhecimento sistematizado, em estreita ligação com o estudo da atualidade – que em última instância valida a forma e o conteúdo da nova escola. (PISTRAK, 2009, 2015, 2017 *apud* FREITAS, 2017, p. 239, grifos no original).

Como se pode verificar, o trabalho assume centralidade no processo educativo, ganhando a dimensão politécnica da vida dos sujeitos. Ponto estratégico da proposta dos pioneiros da Revolução Russa que orientava a pedagogia socialista e orienta o materialismo histórico dialético.

É neste clima de desenvolvimento do ensino popular que o jovem pedagogo Makarenko começa a fixar os parâmetros que revelariam uma nova relação entre a teoria e a prática, da dialética do processo pedagógico. E, assim como ele, a escola caminha rumo a uma coletividade total e única.

Segundo Capriles,

[...] a escola passa a ser uma coletividade total e única, na qual têm que estar organizados todos os processos educativos, e cada membro dessa coletividade deve sentir forçosamente sua dependência com relação a ela. Essa visão inédita no universo social, diretamente ligada à reestruturação cultural proposta pela revolução socialista, levou muitos dos marxistas russos, e entre eles o próprio Lenin, a considerar inicialmente que a escola também era uma superestrutura que refletia a sociedade burguesa e estava, por isso mesmo, destinada a desaparecer, na forma em que era conhecida.

Com a transformação da sociedade burguesa em sociedade socialista, os mais radicais levantaram a hipótese de “morte da escola” do mesmo modo que, na visão de Friedrich Engels, existiria o “desaparecimento gradual do Estado depois da expropriação dos bens da burguesia”. Desse ponto de vista, a função escolar se tornaria uma função natural da comunidade de trabalho, e um dia a escola e a fábrica acabariam por coincidir na sua própria existência. (CAPRILES, 2002, p. 31).

Muitos dos marxistas russos chegaram a acreditar que, juntamente com a transformação da sociedade burguesa em socialista e, com o desaparecimento gradual do Estado, depois da expropriação da propriedade burguesa, a função da escola iria ser naturalmente integrada à comunidade do trabalho e, um dia, iriam ser uma coisa só. (CAPRILES, 2002)

Entre 1918 e 1920, o Estado Socialista passa por uma segunda crise econômica, que eclode com uma guerra civil. Ressalta Capriles (2002) que, mesmo em meio à guerra, a educação fica com a segunda maior verba, perdendo apenas para os soldados, e que mesmo na batalha os soldados aprendiam a ler com as cartilhas escritas por Krúpskaia para o *front*. Segundo Freitas (2017), o período de 1917 a 1931 foi um período em que se constituiu a pedagogia socialista, se revelando um período de enfrentamentos de posições e um conjunto de problemas relevantes para os que ainda estão em fases menos desenvolvidas da luta socialista. Mas abaixo comentar-se-á a polêmica entre Pistrak e Shugin.

Para a construção de um sistema de educação estatal de bases socialistas era necessário elaborar uma teoria de educação, da instrução e de ensino. Sob o ponto de vista de Capriles, esta foi estruturada com muita dificuldade e divergências de opinião na direção a ser seguida. Teve influência nesta o pensamento formalista do Círculo Linguístico de Moscou, fundado pelo linguista e crítico de arte Otto Brik, que era uma corrente importante do pensamento revolucionário, não só na educação, mas na literatura, teatro e cinema. Aliado às revistas de Brik, Vladimir Maiakovski, com as obras “A arte da Comuna” (1918) e a famosa “Levy Front Iskustv - LEF”³² (1923), permitiram que o marxismo, integrado numa nova forma expressiva, estabelecesse normas políticas, críticas ideológicas e bases educativas para criar um mundo novo. “A esse movimento também estão relacionados Iuri Tiniánov, Boris Eikhenbaum e o grande Vitor Borisvitch Skovski. Os educadores sofreram grande influência desses teóricos”. (CAPRILES, 2002, p. 33).

Entre os autores e obras estudados por Krúpskaia, Chatski, Lunatchárski e Pinkevich no início da pedagogia soviética estavam: Friedrich Fröebel, com a obra “A educação do

³² “LEF é a sigla de Levy Front Iskustv, Frente Artística de Esquerda”. (CAPRILES, 2002, p. 32).

Homem”, escrita em 1826, e Maria Montessori, especialmente com a obra “Autoeducação nas escolas elementares”, de 1916. A obra de Montessori teve enorme repercussão. Nos anos de 1920, foram pesquisadas outras correntes não comunistas, entre elas a do filósofo Émile Durkheim, no que se refere ao fenômeno social³³. As obras de John Dewey, “Escola e sociedade”, de 1899, e “Democracia e educação”, de 1916. E ainda Plano Dalton, criado nos Estados Unidos, que também teve grande repercussão, mas acabou tendo sua teoria rejeitada por apresentar um caráter individualista em sua proposta didática. As obras de Jean Piaget também foram estudadas pelo psicólogo e educador Lev Semiónovitch Vygotsky, o qual demonstrou a impossibilidade de sua aplicação nas escolas soviéticas. (CAPRILES, 2002).

Segundo Capriles, os pedagogos soviéticos acreditavam que ensinar de acordo com esses métodos era uma contradição ao pensamento marxista e leninista, e justificavam tal contrariedade, dizendo que não trabalhavam com as estruturas globais, proporcionando às crianças um conhecimento fragmentado e disperso da realidade. (CAPRILES, 2002).

Freinet, que na década de 30 representava a ponta da esquerda na Europa Ocidental, despertou interesse entre os soviéticos pelo conteúdo cooperativista e popular de seus textos e de suas experiências pedagógicas. E Kerschensteinet, refere Capriles, tampouco foi bem-sucedido com suas teorias da “escola do trabalho”. A escola do trabalho teve nos professores Shugin e Pistrak seus principais cultores na URSS. E, “foram estes que insistiram em estudar a obra dos revolucionários democratas da segunda metade do século XIX, aqueles que criaram as bases de uma literatura socializante, nacionalista e libertária”. (CAPRILES, 2002, p. 34) e que integraram os planos de estudos do segundo período da reforma educativa, de 1921 a 1924. Acrescentando as obras de Nikolai Ivanovich Pirogov e Vissation Grigorevitch Belinski, este divulgador das ideias socialistas contra o sistema de servidão, e autores como Tchernishevski, considerado herdeiro de Belinski na liderança da *intelligentsia* radical russa, e em especial importância na formulação teórica do ensino marxista, as teses do fisiologista Ivan Petrovitch Pavlov, criador da reflexologia, demonstraram que o homem possui um primeiro sistema de sinalização e, um segundo, que é a linguagem, evidenciando a base fisiológica do pensamento. “Esta concepção do homem e da estrutura psíquica e social forneceu a Lunatchárski valiosos elementos que, posteriormente, seriam determinantes na condução dos educadores e na formulação de ações no coletivo”. (CAPRILES, 2002, p. 35).

³³ Durkheim advoga que o fenômeno social “é caracterizado pelo fato de ser o produto da consciência social ou coletiva, a qual não é uma simples soma das consciências individuais, mas representa uma síntese nova, como se se tratasse de um sujeito que pensa, sente e quer de um modo autônomo” (DURKHEIM *apud* CAPRILES, 2002, p. 33).

De acordo com Freitas (2017), Pistrak e Shugin causaram uma das grandes polêmicas interessantes de se acompanhar no interior da Revolução Russa. Pistrak, com seu poder analítico, via de forma variada e flexível a solução do desenvolvimento da escola do trabalho politécnico em conexão com os modos de produção que coexistiam na Rússia. Para Pistrak, onde existisse uma escola do trabalho, esta deveria ser implementada até politécnica ficar. Já para Shugin, onde existisse uma grande indústria nasceria uma escola do trabalho. Shugin defendia a imediata politecnização da educação. Freitas refere que estas polêmicas geravam pressões muito sérias no destino da educação, pressionavam a preparação de técnicos. (FREITAS, 2017)

Consonante Freitas, o tripé da educação soviética encontra-se pautado no trabalho, na auto-organização e na atualidade da vida, somado a conhecimentos sistematizados. Freitas complementa dizendo que não há razão para se mudar nos dias atuais, no plano estratégico, esta formulação, visto que a principal razão é que o projeto social comunista e sua teoria da formação humana demandam o alargamento da concepção pedagógica e formativa da escola capitalista para além do conhecimento sistemático desta escola.

Ter revelado, praticamente, as formas e conteúdos de tal formulação é no que consiste o legado específico da Revolução Russa no campo da educação, e não as finalidades da educação comunista em si que demanda, pois estas são produtos do movimento comunista internacional. E forma e conteúdo da escola são dependentes das finalidades da organização social que se pretende. (SHUGIN, 1924 *apud* FREITAS, 2017, p. 241).

Freitas pretende deixar claro que a análise da Revolução Russa possibilita a elaboração de propostas de organização da escola de acordo com as forças locais, creditando à pedagogia russa este feito. Nas escolas, conforme a orientação da Pedagogia Socialista, o programa de estudo deixa de ser um fim específico e passa a fazer parte de um programa de vida, construído em cada espaço específico de luta por meio dos coletivos dotados de ferramentas de análise da sua realidade. (FREITAS, 2017)

É nesse panorama que surgem o pensamento e o método de Makarenko, pensando a prática educativa como uma organização do coletivo, para o coletivo e somente por intermédio do coletivo.

Considerou-se de primordial importância situar historicamente os pensamentos e autores que permeavam as ideias educativas na Rússia no momento em que Makarenko cria, na prática, a sua pedagogia, tentando, neste breve relato, abranger um pouco da totalidade

histórico-social compreendida entre a transição para a sociedade socialista soviética e sua posterior implantação.

Na próxima seção será abordado o contexto histórico das experiências educativas de Makarenko. Além disso, encontram-se os princípios da educação politécnica expostos por Makarenko no livro “Problemas da Educação Escolar”, do qual abordar-se-á no decorrer desta dissertação.

3.3 HISTÓRICO DA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL DE MAKARENKO

Os escritos de Makarenko retratam situações com falas e episódios ocorridos durante sua trajetória de trabalho, principalmente, quando esteve na direção da Colônia de Gorki e da Comuna de Dzerzhinski. Durante este período, por diversas vezes foi questionado a respeito de seus métodos por outros pedagogos e autoridades, como também, recebeu fiscalizadores do Estado nas colônias e participou de muitas conferências sobre educação, dividindo sua experiência. Nem todos concordavam com sua prática pedagógica, pois Makarenko era questionado constantemente sobre sua rigidez quanto à disciplina e, também, quanto ao dinheiro que a colônia gerava. No entanto, não ofereciam outra alternativa para a problemática da reeducação de infratores. Na obra “Poema Pedagógico” (1939) encontram-se, por várias vezes, estes relatos. Assim, se traz a seguir escritos do próprio Makarenko sobre sua experiência e sua prática pedagógica e, na sequência, outros dois escritores que estudaram a vida e a obra de Makarenko. São eles: Valentin Vasielivich Kumarin e René Capriles.

Inicia-se este item com dois textos escritos pelo próprio Makarenko e traduzidos por Kumarin do russo para o espanhol, “*De mi experiencia de trabajo*” e “*Acerca de mi Experiencia*”, ambos compõem a obra “*Anton Makarenko: su vida y labor pedagógica*”.

Makarenko, no capítulo “*De mi experiencia de trabajo*” (1975), retrata a sua participação na *Conferencia de Maestros de Escuela del Ferrocarril a Yaroslavl*, em 29 de março de 1939. Inicia sua fala se identificando como tendo sido professor de uma escola de ferroviários e, também, ser filho de ferroviário. Logo, diz ele, devo pensar como vocês. Nesse capítulo descreve sua trajetória.

Em 1920, o Poder Soviético o coloca à frente de uma colônia de pequenos infratores da lei, a Colônia Gorki³⁴. Conta o autor que aceitou o cargo porque se considerava um grande educador. Depois da revolução trabalhou em uma escola de Poltava, onde pela manhã funcionava o Conselho de Economia Provincial e, à tarde, o lugar era usado como escola. Refere que encontrava as carteiras e o ambiente sujo e impregnado de nicotina e fumo. As condições de trabalho com as crianças eram péssimas e Makarenko está disposto a sair daquele lugar, não importando para onde iria. Desta forma, aceitou a proposta e começou a trabalhar na colônia³⁵. Um trabalho que durou 16 anos, o qual o autor o classificou de sorte, por ter dirigido uma mesma coletividade durante todo esse tempo.

Em julho de 1935, esta experiência acabou, mas não por sua vontade. Makarenko foi destinado a Kiev como ajudante do chefe do Negociado de Colônias de Trabajo do comissariado do povo do interior da Ucrânia. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975).

Makarenko expõe que todos esses anos de trabalho fizeram com que chegasse a algumas conclusões, das quais é partidário de estendê-las à escola ordinária também, porque notou que nos últimos oito anos em que dirigia a comuna Dzerzhinski havia pouca diferença quanto ao caráter da sociedade infantil e as crianças da comuna, as crianças infratoras dentre 3 a 4 meses já estavam com hábitos normais. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975).

Na comuna, as crianças geralmente não estavam cursando a série correspondente à sua idade, porque, em geral, chegavam com 10 a 12 anos escrevendo muito mal, ou sem saber ler e escrever. Logo, era para eles muito mais difícil terminar o décimo grau aos dezoito anos. Além do que, tinham prejuízos acadêmicos por estarem menos preparados para o trabalho escolar sistemático. Este era um obstáculo para fazer a escola média; no entanto, tinham certas qualidades que permitiam a eles vencerem grandes dificuldades. Acostumados a não contar com a ajuda dos pais, só deles dependiam tudo, estavam acostumados a lutar. Portanto, não demorou para a escola abrir o caminho ao Instituto, onde, assim, poderiam dar continuidade aos estudos. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975).

³⁴ Makarenko assumiu em 1920 a Colônia Gorki, em Poltava, e a dirigiu durante dezesseis anos (1920-1936).

³⁵ Seu trabalho no início da colônia foi muito difícil. Eram cinco edifícios, em cuja estrutura não havia absolutamente nada. Janelas, portas e fogões, tudo havia sido arrancado até a última pequena árvore. Passados dois meses, chegaram os primeiros seis educandos à colônia. Tinham entre 16 e 17 anos, eram delinquentes vestidos à sua maneira, com comportamento de descaramento e cínico, nem ofendiam os pedagogos, porque nem os reparavam. Um dos primeiros educandos não demorou para realizar um assalto e assassinar, sendo preso pela polícia dentro da própria colônia. Mas, Makarenko como anteriormente referido, reverte esse quadro de penúria e abandono material e humano.

Com a autogestão, a comuna conseguia viver muito bem, com uniformes bons, alimentação adequada, acesso à cultura e até viagens. Salieta Makarenko, para imaginarmos a força mobilizadora que havia nas mãos dos pedagogos na comuna, que estes chegaram a promover uma excursão dos 500 educandos ao Volga e ao Cáucaso. A autogestão possibilitou condições de vida melhores aos educandos. Como não se podia dar dinheiro aos educandos, estes, quando saíam da colônia, tinham uma conta poupança de 2.000 rublos. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Makarenko estava convencido da participação do cidadão capacitado para ajudar edificar o Estado e, também, obrigatoriamente, de educar a pessoa para ser feliz. E o dinheiro que eles conseguiram gerar na comuna pôde ser também um agente educador, pois possibilitou que tivessem a experiência de possuir excelentes condições de vida, bem como melhores recursos para se investir na educação. Não é porque estavam em um País Soviético que o dinheiro deixava de desenvolver valores nas comunas.

Estoy convencido de que el fin de nuestra educación no reside sólo en educar al hombre de espíritu creador, al hombre ciudadano capacitado para participar con el máximo de eficacia en la edificación del Estado. Nosotros debemos educar también a una persona que sea obligatoriamente feliz. En el País Soviético, el dinero puede ser un excelente educador, un magnífico pedagogo. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975, p. 317, grifos do autor).

Makarenko concerne que na forma de produzir da comuna era necessária a divisão do trabalho, mas que, em sua prática, dispunha de uma coletividade laboral e, portanto, tinha um tipo de produção desta natureza coletiva. Deixa claro que não era um administrador e que seguiu sempre interessado nos problemas da educação, chegando a certas conclusões, que talvez estivessem em luta com as posições teóricas vigentes da época. As concepções de Makarenko, conforme referido anteriormente, não eram aceitas por todos os pedagogos socialistas da URSS. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Quando se refere à pedagogia, a destreza pedagógica pode ser levada à fronteira com a técnica. Diz Makarenko que toda sua vida buscou provas disto. E insiste que os problemas da educação e da sua metodologia, não podem ser limitados aos procedimentos de ensino, pelo motivo de que o processo educativo não se limita à sala de aula, mas a todo o espaço em que está o educando. Refere-se que se faz necessária uma pedagogia que domine os meios de influência universal e de poder, de maneira que, quando os educandos entrem em contato com estas influências, inclusive as mais nocivas, estas possam ser niveladas e liquidadas por nossa influência. Assim, de modo algum pode-se imaginar que este trabalho pode se exercer em

classe somente. “El trabajo de educar dirige toda la vida del alumno”. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975, p. 319).

Makarenko é partidário de uma educação ativa, onde se inculque na pessoa determinadas qualidades, onde o pedagogo empenha todo seu intelecto e emprega todas as suas forças neste objetivo. Quando se tem um fim proposto não há o que se temer; na verdade, para Makarenko, os infratores não eram mais do que crianças com os nervos destruídos. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Compreende Makarenko que o bem-estar existe quando reina a ordem mais completa, nenhum grito, nenhuma correria. Se as crianças querem correr, para isso têm o pátio, se querem gritar, deve-se dizer que não devem, pois também devem cuidar dos professores da escola, pois estes também são um “valor” do estado e as crianças devem preservá-los. Se a coletividade tem uma atitude consciente e respeito a sua ordem, daí, verdadeiramente, reinam a tranquilidade e a severidade. O limite e a exatidão estipulam onde podem e onde não podem correr e, onde não é necessário acalmar os nervos. (MAKARENKO, 1975 In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Conta que qualquer pessoa e em qualquer horário poderia visitar a comuna e não veria as crianças empurrando uns aos outros, ou fazendo outras diabruras do tipo. Na coletividade cheia de brios e repleta de vida, ninguém golpeia ninguém. Assim, diz estar convencido de que a tendência de a criança correr aloucada e a gritar pode ser perfeitamente remitida a uma tranquilidade interna. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

A exigência dentro da escola, para Makarenko, deve ser elevada. Ele próprio agradece aos comuneiros por compreender o significado desta exigência. E que, em muitos aspectos, estes também o educaram. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Na comuna, descreve Makarenko, ele exigia muito de toda a coletividade. A emulação se estabelecia com acordos gerais de todas as classes e destacamentos³⁶, que compreendiam, entre outros índices, ser amáveis e comportar-se corretamente. Makarenko diz que computava os acertos e, ao melhor destacamento, vencedor da emulação mensal, eram entregues seis entradas diárias de teatro para todo destacamento e o direito de limpar os sanitários. Esta lógica de realizar o trabalho mais desagradável se encontrava com um caráter especialmente preferencial ao vencedor. Ao melhor destacamento correspondia limpar os sanitários, e assim

³⁶ Os destacamentos eram formados por colonos de todas as idades, tanto meninos como meninas, compostos por 10 a 12 colonos, era uma forma de organizar a ordem, a disciplina e o trabalho coletivo. No decorrer deste subitem abordar-se-á com maiores detalhes a sua formação.

fizeram, até que outro destacamento ficou com o primeiro lugar e reivindicou que seriam eles que continuariam a limpeza. Revela Makarenko que esta lógica não era invenção dele, foi uma lógica natural arrancada das exigências. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Makarenko (1975), diz que proferiu em 20 de outubro de 1938, na Conferencia no *Instituto Científico-Práctico de Escuelas Especiales y Casas Infantiles*, e refere-se que suas palavras não devem ser vistas como receitas ou leis, mas como conclusões após o trabalho de 16 anos seguidos em educandários.

Comprendo perfectamente que mis ideas se determinan por mi experiencia pedagógica, que es posible otra experiencia y que si y ola hubiera probado pudiera ser que pensara de otra manera. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975, p. 282, grifos do autor).

Observa-se nas obras de Makarenko que a tradição e a história que foram se criando dentro do coletivo, iam fortalecendo e dando identidade a este, fazendo com que os novos educandos se adequassem ao processo educativo por intermédio da prática dos antigos colegas. Acredita-se que, neste percurso, possa identificar e exemplificar o processo materialista histórico dialético, uma vez que o conhecimento da história e a prática dos educandos formavam, cada vez mais, um coletivo forte que assim se estabelecia.

Quanto à questão sobre que tipo de criança é mais difícil reeducar, a infratora ou a da família? Makarenko relata que para ele a categoria mais difícil de educar, que ele com o passar do tempo recebia em suas instituições, não eram os infratores da lei, nem os vagabundos, mas as crianças que tinham família. Estas por terem seu caráter desonesto, por seu aspecto externo e por seu espírito de resistência. No entanto, diz que, mesmo assim, tinha sido mais fácil educar as crianças com famílias do que os primeiros educandos da colônia, os primeiros infratores da lei, com os quais ele não sabia na época trabalhar. Termina esta ideia dizendo que chegou à conclusão de que não existem crianças difíceis de educar. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Makarenko (1975) estende suas observações a respeito dos pais e diz que nos últimos anos de trabalho foram enviadas a sua escola crianças com pais e crianças “ditas” desorganizadas. Para Makarenko, o problema se encontra na falta de preceitos das famílias. Sugere que os pais poderiam ser influenciados por meio da constituição das escolas de brigadas de alunos. Nestas escolas, os alunos tinham a incumbência de responder territorialmente pelo ocorrido nos arredores onde residiam, como também pela organização da

turma. Desta forma, argumenta Makarenko, a família poderia ser influenciada pelo seu próprio filho. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Revela Makarenko que há uma pequena distância, quase insignificante, entre a norma moral social e as deformações morais sociais, a qual, se conseguia reverter, os comportamentos dos infratores, com o seu engajamento na organização de sua instituição. Uma vez que estes infratores eram tratados com respeito, sua vida pregressa era desconsiderada e, naquele ambiente, os infratores encontravam um estado de organização impossível de se melhorar. Todos unidos, envolvidos, disciplina perfeita, concreta, trabalhavam bem e estavam orgulhosos de sua comuna e de sua disciplina. Sentimento este que residia, também, no ambiente da comuna: preparado e adequado às condições materiais necessárias ao desenvolvimento humano. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Makarenko salienta que, na sua experiência, reparou que o caráter estragado e deformado dos indivíduos surtia influência instantânea quando colocado em uma situação que revolucionasse todos os desejos do indivíduo, todas as suas ansiedades. Esta metodologia das explosões e evoluções, chamada por Makarenko de método da explosão, era um dos métodos mais acertados para a correção de caráter baseada na própria coletividade. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Nota-se em seus escritos a preocupação em esclarecer que sua organização permitia se transformar em um organismo social, se transformando num coletivo, que não se resumia em uma multidão, como vemos na citação: “El primer rasgo distintivo de la colectividad es que no es una muchedumbre, sino un órgano operante, estructurado con arreglo a un fin y capaz de actuar”. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975, p. 287).

Makarenko aponta também que o êxito da sua coletividade não se resumiria a ela apenas, mas ao próprio coletivo primário, uma organização com certas obrigações, um certo dever e certa responsabilidade. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

De acordo com Kumarin (1975), Makarenko algumas vezes afirmava que não se considerava um educador de talento, dizia ser um pedagogo normal, de capacidade média. No entanto, conseguiu dominar a perícia pedagógica, o que considerava muito importante. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Makarenko afirmava estar seguro de que a sua experiência tenha chegado a uma certa verdade, a de que o princípio fundamental pedagógico em nosso trabalho pedagógico, na escola e às margens dela, assim como no trabalho pré-escolar, é ter o máximo de respeito

pelas pessoas. Deve-se ter o máximo respeito e exigência insistente, clara e aberta para poder dizer: “comportar-se de tal e de qual maneira”. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Makarenko proferia que seus êxitos educativos estavam ao alcance de todos. Pedia desculpas caso a sua narração parecesse exemplar, pois não pretendia monopolizar nenhuma classe de exemplaridade, mas narrar simplesmente o que presenciou em sua vida. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Capriles (2002) vislumbra que Makarenko compreendia que, com o triunfo da Revolução de Outubro, o dever dos pedagogos era criar uma nova metodologia de docência, dedicada a instruir o homem novo. Os soviéticos tinham liberado tanto os operários de parte das jornadas de trabalho para se alfabetizarem como também os sábios e os intelectuais para ensinarem. Os educadores teriam que alfabetizar dezenas de milhões de pessoas e instruí-las de acordo com as exigências políticas do socialismo. Ao ver a Revolução expandir um universo de possibilidades criativas, e possuidor de uma visão dialética da pedagogia, Makarenko começou a sentir que as portas da educação se abriram para desenvolver com maior liberdade suas teorias de docência, tendo por objetivo formar a partir do coletivo uma personalidade humana livre, sem a escravidão econômica. (CAPRILES, 2002)

Ao retornar a Kriúkov, narra Kumarin (1975), precisamente em 1918, a Escola Ferroviária em que Makarenko havia lecionado foi transformada em escola do segundo ensino e Makarenko foi nomeado seu diretor. O país tinha passado pela guerra civil e nos lugares onde Makarenko trabalhava estiveram também os grupos da contrarrevolução, os alemães e os anarquistas. Somente em 1919 o Exército *Rojo* liberou definitivamente as cidades de Kremenchug e Kriúkov e, no início de 1920, o Poder soviético foi estabelecido em toda Ucrânia. (KUMARIN, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975). Em setembro de 1920, o Soviete de Kharkov, conforme anteriormente referido, propuseram a Makarenko dirigir uma colônia de delinquentes menores, recém-formada, e ele aceitou no ato.

Capriles (2002) tem o posicionamento de que uma carta de Gorki a Lenin, indiretamente, determina o futuro de Makarenko sem o conhecer, pois Gorki sugere que se estude a possibilidade de resolver o problema educacional dos infratores. A seguir, Capriles relata as condições em que se encontravam os reformatórios, muito parecidos com prisões.

Na Rússia pré-revolucionária, todos os reformatórios infantis eram considerados estabelecimentos de tipo correcional e dependiam de administração judicial. Nestas verdadeiras prisões, os menores delinquentes eram, simplesmente, isolados da sociedade. Este tratamento sempre produzia um efeito contrário ao desejado, gerando, na grande maioria dos casos,

psicopatas incorrigíveis. Com a mudança dos valores sociais, a visão de uma reclusão punitiva foi rejeitada logo no início dos estudos dos programas de reabilitação. Essa solução policialesca era incompatível com as novas diretrizes formuladas pela Comissão Gorki, as quais exigiam que fosse feito um trabalho concreto de readaptação das crianças e dos jovens, mediante a educação, com a finalidade de fazer deles cidadãos perfeitamente integrados à produção social. (CAPRILES, 2002, p. 79).

Lenin responde a carta de Gorki, concordando e aprovando a ideia de se fazer dessas crianças e jovens cidadãos integrados à produção social. Makarenko, na sequência, cria e aplica seu método com a finalidade de alcançar este objetivo. (CAPRILES, 2002)

Sem saber o que fazer com os infratores na colônia, Makarenko e seus poucos auxiliares recorreram aos livros de Pedagogia, porém os livros não ensinavam como lidar com delinquentes. Makarenko teve clareza que as fórmulas livrescas não poderiam ser adaptadas àquela situação. Ele relata um episódio onde, após inúmeras tentativas para obter o respeito dos delinquentes, teve uma saída violenta de suas emoções: ao ser respondido provocativamente, com a ideia de impunidade por um educando, Makarenko reagiu dando uma bofetada neste. Diz Makarenko que, do ponto de vista pedagógico, um absurdo para muitos,

Pero el caso es que el influjo emocional, precisamente, venció la indiferencia y el descaro de aquel quinteto flamenco de colonos. Vieron, que para ellos, en aras de la última posibilidad para devolverles la fisonomía humana, el director se había jugado a una carta lo último, la propia vida, que era lo único que le quedaba por jugarse. (KUMARIN, 1975, p. 16, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975).

Como se observa, foi a última tentativa de recuperar a fisionomia humana deste educando, pois a delinquência havia tomado conta de todo o ser desses educandos. Capriles (2002) escreve que este ato colocou em risco tanto a vida de Makarenko quanto a existência da colônia. Ato que foi severamente criticado pelo coletivo docente da colônia, como um absurdo pedagógico, mas que deflagrou em Makarenko sua visão de uma aplicação dialética e revolucionária. Makarenko começou a estabelecer as bases para sua dialética do processo pedagógico. Kumarin (1975) refere-se que este ato corrigiu de improviso a situação, pois os educandos reagiram como se esperava, ou seja, indivíduos que haviam saído do mundo da delinquência, cederam à força, sem experimentar humilhação, com um respiro de satisfação. Esta situação soou como uma vitória geral, tanto do educador como dos educandos. No entanto, necessitava se firmar, exigindo medidas de outra natureza. Mas quais?

Makarenko criou o seu método dentro da colônia. Educar todos de uma vez exigia uma perspectiva necessária de compreensão de todos. Então, organizou a vida da colônia de maneira que os próprios educandos respondessem por tudo, “*por los bienes inmuebles, por el plan de producción, por la distribución de los ingresos, por el orden y la disciplina*”. (KUMARIN, 1975, p. 17, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975).

Capriles complementa dizendo que,

[...] a vida na colônia foi organizada mediante um sistema de interligação coletiva de responsabilidades, de forma que os próprios educandos se sentiam parte fundamental do todo. Formulou a ideia acompanhada de uma exigência única, na qual foi intransigente: manter a disciplina. (CAPRILES, 2002, p. 85)

Assim, com base na responsabilidade coletiva e na disciplina, partiu-se rumo à transformação.

De acordo com Kumarin (1975), a primeira solução teórica foi respaldada pelos feitos práticos, empregar forças contra a necessidade. Havia trinta meninos, vagabundos, cobertos de trapos, famintos e sarnentos. Makarenko sabia que, movidos pela fome, seus pupilos por diversos pretextos iam até o mercado da cidade afanar comida e compreendia que naquele momento era impossível proibir este procedimento, de chegar ao estômago deles. Para terminar com os roubos, se exigia uma determinada situação pedagógica e Makarenko aguardava o momento certo. Começaram os roubos na colônia, roubaram o salário de seis meses dos educadores. Makarenko, em uma reunião geral, pediu que devolvessem. Dois educandos, ao terminarem a reunião, disseram que sabiam quem havia roubado e, na manhã seguinte, o dinheiro apareceu faltando um quarto. Makarenko notou que os colonos se assombravam com a habilidade dos casos, porém eles roubavam a eles próprios, e eles não compreendiam. Os colonos roubavam e não tinham consciência disso como errado. Então, Makarenko foi conversando e, em uma reunião, em que um colono iria ser julgado por ter roubado dentro da própria colônia, este começou a dizer que os colegas não eram ninguém para poder julgá-lo. Neste momento, a opinião social nasceu, um educando se colocou a favor da colônia e, assim, conseguiu-se obter a primeira vitória. Makarenko iniciou a comoção dos educandos para que se interessassem pela economia da colônia. (KUMARIN, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975).

Capriles (2002) compreende que somente quando se educa o coletivo podemos contar que a personalidade individual possua maior disciplina e liberdade. E que, na prática, Makarenko dimensionou o verdadeiro sentido da educação pelo processo dialético. Diz ainda

que, não se pode educar um homem quando não se tem à frente um objetivo político determinado. Makarenko vislumbrava um futuro aos seus educandos e, conseqüentemente, um futuro ao seu Estado.

Empregando um trabalho instrutivo, especialmente de leitura, foi sendo transformada a consciência dos colonos. Na colônia se lia muito, faziam-se leituras coletivas nos dormitórios de “obras de Pushkin, Korolenko, Mamin-Sibiriak, Veresáev e, em particular, de Gorki”. (KUMARIN, 1975, p. 20, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975).

Makarenko, segundo Kumarin, narrou a história de vida de Máximo Gorki a seus educandos. Seus pupilos não acreditavam que Gorki tinha tido uma vida parecida com a deles. Contava Makarenko que alguns episódios da história eram comparados à vida de seus pupilos. A leitura da literatura de Gorki provocou um grande efeito educativo, devido à identificação de suas histórias à história deste autor, fundamentando as disputas e mediando os valores humanos dos colonos. (KUMARIN, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975).

Discorre Kumarin (1975) que a criação dos destacamentos mandados por um chefe, um dos educandos, havia produzido um efeito positivo educativo na colônia. Nestes destacamentos, constavam 10 ou 12 colonos, compostos tanto por meninos como por meninas, sem nenhuma discriminação; eram formados, em geral, por um prazo de uma semana, outros com mais ou menos dias, dependendo da tarefa a ser realizada, e eram destituídos quando cumprida a tarefa. Esta organização da coletividade, inventada por Makarenko, abriu horizontes para solucionar as tarefas de educação desde as mais sutis até as complexas. No entanto, o trabalho era tanto e tão desanimador que em menos de dois anos Makarenko sentiu a necessidade de fazer uma sistematização teórica de seu método. Capriles (2002) entende que a organização dos destacamentos, assim como a alta rotatividade de posto, conduzia a colônia numa forma de microssociedade democrática. (KUMARIN, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975).

Makarenko, no que se refere à sistematização do seu método, expôs pela primeira vez, à *Solicitud al Instituto Central de Organizadores de Instrucción Pública* (24 de agosto de 1922), os pontos principais a serem observados pela ciência pedagógica:

Considero como problemas fundamentales de la ciencia pedagógica los siguientes: 1) Creación de un método científico de investigación pedagógica. En la actualidad, se considera como el ABC que el niño es el objeto de la investigación pedagógica. A mí me parece esto incorrecto. Objeto de investigación por parte de la ciencia pedagógica debe considerarse el hecho pedagógico (el fenómeno); 2) Acentuar la atención para con la colectividad infantil como un todo orgánico. Para ello se precisa reestructurar toda la psicología del trabajador escolar; 3) Renunciar

por completo a la idea de que para una buena escuela se necesitan, en primer lugar, Buenos métodos dentro de la clase. Lo que ante todo se precisa para una buena escuela es un sistema científicamente organizado de todas las influencias;4) La psicología no debe ser el fundamento de la pedagogía, sino la continuación de ella en el proceso de realización de la ley pedagógica.5) La escuela rusa de trabajo debe reestructurar-se totalmente, puesto que, actualmente, por su idea, es burguesa. El fundamento de la escuela rusa no debe hacerse la ocupación-trabajo, sino el trabajo-preocupación. Sólo la organización de la escuela como una economía la hará socialista. (MAKARENKO, 1958, p. 402, in: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975, p. 22, grifos do autor).

Makarenko apontou alguns problemas fundamentais da ciência pedagógica, sendo os seguintes: a) o objeto de investigação pedagógica deve ser o feito pedagógico, o fenômeno; b) focar a atenção na coletividade como um todo orgânico; c) para se ter boa escola se faz necessário se ter um sistema cientificamente organizado livre de todas as influências; d) a psicologia deveria ajudar na comunicação para a realização da lei pedagógica; e) as escolas devem ter por preocupação o trabalho, pois só a escola como uma economia a tornará socialista.

Capriles (2002) relata que Makarenko enviou um relatório sobre suas experiências e as bases da sua tese ao *Instituto Central de Organizadores de Instrucción Pública*, expondo as medidas acima citadas. Tais medidas tiveram grande repercussão entre os pedagogos soviéticos. “Krúpskaia, após conhecer a proposta e o trabalho de Makarenko, insistiu na participação direta do Komsomol³⁷ na orientação política dos educandos” (CAPRILES, 2002, p. 92). A educadora, Lidia Nikolaieva Seifúnina, que trabalhava na Sibéria, também com infratores, escreveu “*Delinquentes*”, em 1922, mostrando que seguiu o caminho de Makarenko; no entanto, a grande maioria dos educadores soviéticos “acusou Makarenko de promover uma escola espartanista e criticou seus métodos severos e autogestionários”. (CAPRILES, 2002, p. 93).

O informe de Makarenko repercutiu na capital ucraniana Kharkov, onde este foi convidado para dar uma palestra explicativa da sua tese. Nesta ocasião, em 1922, conheceu Galina Stakhievna Salkó, pedagoga e dirigente do Comissariado do Povo para a Instrução Pública da Ucrânia, que muito entusiasmada com as ideias de Makarenko, incentivando-o a escrever uma monografia e, em 1927, casou-se com ele.

Makarenko então, segundo Kumarin (1975), decidiu expor os aspectos pedagógicos da reeducação dos delinquentes em sua monografia. Para tanto, foi estudar em Moscou, no

³⁷ Komsomol, organização leninista juvenil do Partido Comunista da União soviética, que teve uma participação fundamental na luta contra o analfabetismo.

Instituto Central de Organizadores de Instrucción Pública. De acordo com Capriles, Makarenko apresentou às autoridades pedagógicas resumidamente as dificuldades econômicas que teve no início da colônia e os problemas pedagógicos ocasionados pela falta de um programa revolucionário para a reeducação dos jovens delinquentes. Relatou ainda as mudanças que ocorreram na colônia, e como a organizou e a deixou produtiva. Nesta oportunidade, ele afirmou ser “indispensável para a educação politécnica uma empresa com o mais alto nível de organização e programada com um plano de produção autogestionário”. (CAPRILES, 2002, p. 95).

Makarenko, de acordo com Kumarin, permaneceu por pouco tempo em Moscou, pois seus pupilos o bombardeavam de cartas pedindo seu regresso. Até que recebeu um telegrama do chefe da *Sección de Instrucción Pública de Poltava*, e Makarenko regressou à colônia. (KUMARIN, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

No verão de 1925, enuncia Kumarin (1975), a colônia Gorki alcançou seus êxitos pedagógicos e econômicos. Era uma instituição educacional onde o bem-estar material se conjugava com uma vida cultural diversificada das crianças e dos pedagogos. Os estudos eram acompanhados dos cuidados com o campo, da granja e da criação de porcos. Na colônia havia grupos de teatros e grupos de música, era florida e assustava pela limpeza. Porém, o mais belo eram as crianças. Apresentando-se com esmero e gosto, amáveis, otimistas e disciplinadas, pareciam que não tinham nada em comum com os sujos e vagabundos que haviam chegado à colônia.

Capriles conta que, para se chegar a este nível de organização e disciplina, Makarenko concordou com a teoria de Krúpskaia e solicitou a participação do Komsomol na colônia, a fim de colaborar com a formação política dos educandos. Após uma análise profunda do comitê central, decidiu fazer uma experiência e, em 1923, foi enviado Tijon Nestoróvitch Kóval como instrutor político da colônia. “Imediatamente na colônia organizou-se uma célula composta por nove komsomols”. (CAPRILES, 2002, p. 104).

Kumarin (1975) expõe que a espinha dorsal política da colônia era a organização do Komsomol. Makarenko e os educandos lutaram até que o Komsomol fosse reconhecido. Em 1928, a organização do Komsomol chegou a 250 membros. Esse era o núcleo coeso de toda a coletividade da colônia, que se centrava num espírito ideológico, político e cultural. (KUMARIN, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975).

Narra Kumarin (1975) que, no ano de 1925, a colônia comemorou cinco anos e foi organizada uma grande festa, onde vizinhos e autoridades foram convidados. O *Comisariado del Pueblo de Instrucción Pública* concedeu a Makarenko o título de “*héroe rojo del trabajo*”

e é enviado para a comissão científica em Moscou e Leningrado. (KUMARIN, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Na colônia, estudo e trabalho se completavam em harmonia. Capriles (2002) refere-se à criação de um fundo social, com base nos rendimentos positivos dos investimentos realizados na agricultura e pecuária, que possibilitou aos colonos formados continuar seus estudos nos institutos técnicos ou científicos, como também usar o fundo nos matrimônios dos que decidiam casar.

Makarenko descobriu que o movimento é a vida da coletividade, pois reparou que, quando haviam alcançado um objetivo, o coletivo se desestimulava. Logo, apostar no futuro, numa perspectiva nova, atrativa e difícil de alcançar, era a estratégia de Makarenko para manter o movimento da coletividade e o interesse dos educandos. (CAPRILES, 2002)

De acordo com Kumarin (1975), cada novo problema a respeito do futuro da colônia era discutido na Assembleia Geral, mas todos os debates acabavam por atender a Kuriash, um monastério com cerca de 200 crianças no maior grau de abandono, administrativo, pedagógico e humano. As crianças estavam vivendo sem tomar banho, fazendo suas necessidades em qualquer lugar, porque já estavam desacostumados ao trabalho e à disciplina. Agora os colonos passaram a se preocupar com os problemas da sociedade e, a esta altura, já se havia elevado a consciência destes. A coletividade de Makarenko decidiu transformar o estabelecimento infantil Kuriash, e auxiliar as crianças. Makarenko elaborou um plano detalhado para a tomada de Kuriash, e em 9 de maio de 1926, junto com quatro educadores e onze educandos, chegaram a Kuriash. No espaço de uma semana, realizaram um trabalho preparatório de caráter psicológico sério. Em 15 de maio, cento e vinte gorkianos ingressaram coesos e com completo vínculo de organização na colônia Kuriash, reestruturando com rapidez a vida dos Kuriashanos. O Komsomol fez um núcleo político e organizador, fundindo-se nos destacamentos da nova e unificada colônia. A colônia Kuriash tinha condições iniciais melhores do que a colônia Gorki, porém, carecia de métodos pedagógicos. Galina Stajéevna Salko foi nomeada dirigente da nova instituição. (KUMARIN, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Os êxitos do método de Makarenko eram evidentes; no entanto, segundo Kumarin (1975), estes eram criticados com dureza³⁸. Os sucessos nas operações educativas da colônia Kuriash e da colônia Gorki persuadiram, definitivamente, pois estes eram mais eficazes do que a proposta de algumas instituições oficiais.

³⁸ Conforme anteriormente referido, alguns educadores soviéticos criticavam Makarenko, acusando-o de promover uma escola espartanista com métodos severos e autogestionários. (CAPRILES, 2002, p. 93).

Em 1927, Makarenko apresentou uma proposta para unificar em um complexo pedagógico as 18 colônias de trabalho da região de Járkov. Porém, os adversários de Makarenko se colocaram contra este experimento³⁹. Kumarin, refere-se que no verão de 1927, Makarenko começou a dirigir simultaneamente a comuna de trabalho Dzerzhinski, que acabava de organizar-se em Járkov. Em 8 de junho de 1928, as crianças e os pedagogos receberam a visita de Alexéi Maxímovich Gorki, numa solenidade há muito esperada, e realizaram a maior festa da história da colônia. (KUMARIN, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Capriles (2002) conta que após três meses da visita de Gorki, Makarenko deixou para sempre a colônia. Estava abalado pelos conflitos que mantinha com seus superiores do *Comisariado do Polvo para a Intrusión Pública da Ucrania*, e este assumiu integralmente a Comuna Dzerzhinski, a primeira escola de regime de autogestão.

De acordo com Kumarin (1975), a partir de 3 de setembro de 1928, Makarenko se entregou por completo ao trabalho da Comuna Dzerzhinski, que levou este nome em homenagem ao ardente revolucionário Félix Dzerzhinski, primeiro chefe da Cheka⁴⁰ e precursor do programa estatal de luta contra a vagabundagem infantil. A comuna ocupava vários edifícios e tinha tudo que era necessário para a vida e para os estudos das crianças. Foram transplantados sessenta colonos gorkianos, implantando, assim, as novas condições de vida da coletividade anterior. Makarenko refere-se que tudo foi preparado para uma vida razoável das crianças; no entanto, esqueceram-se de programar a base produtora. As oficinas artesanais eram os únicos espaços onde os comuneiros poderiam trabalhar. Makarenko convidou um administrador de experiência para organizar as modestas áreas para a produção de mercadorias deficitárias. Os êxitos comerciais do fruto do trabalho dos comuneiros foram tão grandes que, a partir de junho de 1930, a comuna passou a se autogerir economicamente. Dentro de um ano, a comuna obteve um empréstimo bancário e construiu em alguns meses

³⁹ O êxito que abria portas para Makarenko, ao mesmo tempo, gerava problemas com a classe docente. Constantemente tinha atritos com seus colegas da capital, que não aceitavam a metodologia makarenkiana. Limitado por discussões burocráticas, era frequentemente obrigado a ir a Kharkov para esclarecer denúncias contra suas iniciativas. Segundo Makarenko, apud Capriles, “meus adversários sempre tiveram a habilidade de predispor funcionários influentes e algumas autoridades docentes contra o experimento pedagógico das colônias unificadas. Também é verdade que nós tínhamos muitos amigos que acreditavam no nosso trabalho, mas os inquiridos eram constantes e não me deixavam um minuto livre para continuar nas minhas pesquisas. Eu queria sistematizar o aprendizado e não tinha forças para lutar contra a burocracia”. (MAKARENKO apud CAPRILES, 2002, p. 127). Segundo Capriles, Makarenko, ao basear-se nas ideias marxistas sobre a educação, encontrava grande resistência entre os educadores nacionalistas ucranianos, cuja pedagogia era hostil ao sistema soviético.

⁴⁰ Cheka, nome da primeira polícia secreta da União soviética, fundada por Félix Dzerzhinski.

uma verdadeira fábrica para a produção de máquinas de perfuração⁴¹. Para a época, estes instrumentos eram muito complicados, no entanto, eram manejados por comuneiros de 13 e 14 anos. Após um ano, os comuneiros montaram outra nova e grande empresa, uma fábrica de máquinas fotográficas de película. No quinquênio de existência, em 28 de dezembro de 1932, produziram a primeira série de aparelhos fotográficos. (KUMARIN, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Com a construção das fábricas, segundo Kumarin (1975), a educação do trabalhador se tornou a educação produtora, alcançando seu nível mais elevado. A formação curricular dos educandos abrangia quatro horas de trabalho na fábrica e mais cinco na escola. Também liam muito, praticavam esporte e se destacavam por seus conhecimentos políticos. A autogestão proporcionava aos comuneiros o custeamento de seus estudos, roupas, alimentação e a própria manutenção da fábrica. Tinham a melhor banda de música de toda a Ucrânia e os melhores artistas, e estes poderiam se dar ao luxo de gastar com excursões de veraneios. (KUMARIN, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Na comuna Dzerzhinski, em 15 março de 1928, também foi organizado o Komsomol. Kumarin (1975) relata que Makarenko dizia que o Komsomol era o verdadeiro dirigente da coletividade. Alguns dos sinais característicos apontados pelo modo de vida das comunas eram a autodireção, a habilidade dos educandos para administrar em nome da coletividade, o saber de subordinar a estes interesses da sensação de dignidade própria, o orgulho da coletividade, o espírito de organização, a delegação e o otimismo. Assim como nas comunas, as muitas décadas da pedagogia inovadora de Makarenko despontavam no desenvolvimento social. (KUMARIN, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Concorda-se com o posicionamento de Kumarin (1975) de que, a chave para apreciar as realizações pedagógicas da colônia M. Gorki e da comuna Dzerzhinski foi, sem dúvida, a teoria científica da coletividade que Makarenko elaborou de 1927 a 1935.

No “Livro para os Pais” (1981), Makarenko definiu a concepção de coletivo:

O coletivo é um organismo social vivo e, por isso mesmo, possui órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes. Se tudo isso não existe, não há coletivo, há uma simples multidão, uma concentração de indivíduos. (MAKARENKO, 1981, p. 72).

⁴¹ Máquinas de perfuração, furadeiras elétricas, instrumentos muito complicados para aquele tempo, que se traziam do estrangeiro. Os comuneiros conseguiram assimilar a tecnologia empregada na fabricação e reproduzi-las em um mês em meio. (CAPRILES, 2002, p. 147).

A base teórica de Makarenko, exposta aqui, como todo o processo materialista histórico dialético, aconteceu em um determinado espaço, lugar e com articulações específicas daquele momento real. Fator que não impede de ser estudada e refletida em nossos dias, uma vez que os problemas sociais com menores infratores permanecem e, até o presente momento, o sistema capitalista não deu conta de resolvê-lo. Mesmo cientes de que, no momento real, onde se articulam outros interesses políticos e sociais, onde os valores morais, éticos, religiosos e patrióticos não estão em pauta nesta sociedade, assim, observa-se a dificuldade da aplicação do método de Makarenko nas instituições socioeducativas. Uma vez que, tais instituições, que abrigam menores infratores, se apoiam em metodológicas pedagógicas consideradas sem eficácia educativa e socializadora das crianças e jovens infratores. No entanto, não se deve descartar o feito de Makarenko, o qual pode contribuir para pensar as atuais práticas educativas. Como também, não se deve desconsiderar a relação trabalho e educação, com vistas a educação politécnica.

Compreende-se juntamente com Kumarin, que os anos de trabalho na comuna foram para Makarenko um período de criação científica e literária. Em 1930, Makarenko escreve “*La marcha del año 30*”, composto por reportagens que tratam da vida na comuna Dzerzhinski. Em 1932, terminou a novela FD-I, onde descreveu uma nova etapa da comuna. Segundo Capriles, FD-I era o nome da furadeira fabricada na comuna. Em 1933, escreveu a peça teatral “*Tono Mayor*” e a apresentou ao concurso nacional de obras dramáticas, sendo elogiada. Esta foi editada em 1935. (KUMARIN, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Expõe Kumarin que, simultaneamente a esses feitos, Makarenko seguiu trabalhando em sua obra principal, “Poema Pedagógico”, sendo que no final de 1933, finalizou a primeira parte; a segunda parte em 1934, juntamente com o almanaque “*Año dieciocho*”, e a terceira em setembro de 1935. De todas as partes do país chegavam cartas de leitores felicitando com sentimentos mais cordiais as suas obras. Seu trabalho literário foi reconhecido pela opinião pública e, em 1 de julho de 1934, foi admitido como membro da *Unión de Escritores Soviéticos*. (KUMARIN, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Makarenko viveu em Moscou os últimos anos de sua vida. Em Moscou teve a possibilidade de se concentrar por inteiro no trabalho científico e literário.

Em 1937, foram transmitidas, por rádio, oito conferências de Makarenko dedicadas ao problema da educação familiar. Em 1938, ministrou um ciclo de conferências para os trabalhadores do “*Comisariado del Rueblo de Instrucción Pública de la Federación Rusa*”. Ainda em 1937, publicou na revista “*Krásnaya nov*” o “*Libro para los padres*”. Nesta obra

original, Makarenko falou sobre os problemas da educação na família socialista, apontando como resolvê-los. (KUMARIN, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

A novela “*Banderas en las torres*” foi outra grande obra de Makarenko, publicada durante esses anos de produção intensa, em continuação ao “Poema Pedagógico”. Nesta, descreveu a vida na comuna Dzerzhinski, mostrando a coletividade bem organizada e espiritualmente perfeita. (KUMARIN, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Em 31 de janeiro de 1939, Makarenko foi condecorado pelos destacados êxitos, realizações e encorajamento à literatura soviética, com a “*Bandera Roja del Trabajo*”. (KUMARIN, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Escreveu também vários artigos pedagógicos e literários críticos, inclusive sobre a ética comunista, a literatura e a sociedade. De acordo com o ponto vista de Kumarin, Makarenko teria o propósito de continuar o “*Libro para los padres*” e terminar a novela “*Caminos de una generación*”, escrever vários roteiros cinematográficos e também se dedicar a um trabalho fundamental sobre a educação comunista. (KUMARIN, 1975 In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Em março de 1939, Makarenko viajou a Járkov, a fim de intervir no Instituto Pedagógico com a conferência “*Mis critérios pedagógicos*”, onde entrevistou os antigos educandos da comuna Dzerzhinski. Esta foi sua última aparição pública. Em 1 de abril de 1939, vivendo em Moscou, faleceu, repentinamente, de um ataque cardíaco. (KUMARIN, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Concorda-se com Kumarin (1975) ao concluir que, procurando nas páginas das obras de Makarenko, pode-se encontrar respostas a muitas perguntas que hoje nos preocupam, pois, seu pensamento vai ao encontro do homem do futuro.

Acredita-se que, tanto Kumarin quanto Capriles, contribuíram na disseminação da história das mudanças e da vida de Makarenko. Capriles situando historicamente e politicamente os acontecimentos que rodeavam a vida naquela época, e Kumarin descrevendo com detalhes o dia a dia dos feitos educativos de Makarenko.

Um dos conceito-chaves da prática pedagógica de Makarenko é a disciplina. Para Makarenko a disciplina ganha amplitude, pois esta é concebida a partir da disciplina de vida dos educandos, necessária para a organização e formação dos sujeitos emancipados.

3.4. DISCIPLINA

Atualmente a disciplina é entendida por muitos como a coerção que leva o indivíduo a respeitar normas pré-estabelecidas. Esta não é a concepção de disciplina que se adota nesta dissertação. Aqui, ela pode ser entendida como uma possibilidade de levar o educando ao acesso do conhecimento, o respeito a si e ao coletivo, e a consciência de que é preciso se organizar, uma vez que o conhecimento requer disciplina. “A disciplina para Gramsci significa a capacidade de comandar a si mesmo, de se impor aos caprichos individuais, às veleidades desordenadas: significa enfim, uma regra de vida”. (FRANCO, 1994, p. 64).

Sem perder de vista a abordagem materialista histórica dialética, utiliza-se do pensamento de Kant (1999) para explicar que a disciplina é a forma coerente para a perfeita educação da criança. Segundo Kant, na primeira infância a criança tem a sua atenção despertada para os fatores da educação, conhecimento das normas e leis. É esta disciplina que será utilizada nos primeiros passos da educação, pois evita que os homens sigam suas inclinações naturais, e permite a instrução que é a parte positiva da educação. A disciplina evita a animalidade do sujeito para si ou contra a sociedade. A disciplina não deve ser servil, mas deve permitir a liberdade da criança, e procurar mostrar as obrigações e deveres para consigo mesmo e com a sociedade. A disciplina permite respeitar a liberdade dos outros cumprindo fielmente seus deveres. (KANT, 1999)

Makarenko utilizou-se da disciplina tanto em sua prática pedagógica como em sua própria vida.

A disciplina é um preceito que perpassa por todas as obras desse autor. Ela não pode ser entendida de forma limitadora do indivíduo, mas aplicada através da concepção de disciplina da vida, onde os anseios coletivos se sobressaem aos anseios individuais, e que tem por objetivo o respeito mútuo.

Makarenko (1975), no capítulo “*Acerca de mi experiência*”, conta que na comuna haviam tantas normas interessantes, originais e concisas que qualquer pessoa que estivesse de serviço poderia dirigi-la tranquilamente. Neste, Makarenko comenta a respeito do seu livro *Poemas Pedagógicos* que inicia recordando um problema disciplinar, bem como as implicações que teve—para impor a ordem aos educandos considerados delinquentes, a exemplo do episódio anteriormente mencionado, que diz respeito ao caso da hostilidade agressiva entre ele e um educando, fato este que lhe rendeu as acusações de que recomendava nos seus métodos educativos, o espancamento. Este ocorrido lhe rendeu o êxito do seu

método, pois, naquele momento, este ato foi a solução para se iniciar o respeito. Makarenko colocou que teve que agir da mesma forma que os infratores para ser respeitado, pois essa era a linguagem deles. Diz o autor que sua prática não se baseou nesta classe de disciplina pela violência. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Makarenko alcançou um nível de disciplina que ele retratou em sua novela “*Banderas en las torres*”, onde se fala de uma disciplina severa e sólida, capaz de chegar a um idílio. É muito difícil de ser obtida, pois requer um grande espírito criador, pensar alto e ter personalidade. Seus êxitos são lentos, sendo quase impossível visualizar o seu progresso. Makarenko aparenta em seus escritos ser otimista e, neste sentido, coloca que há a necessidade de se prever positivamente o futuro, enxergar mais à frente do que o presente. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

O conceito de disciplina de Makarenko tem por finalidade a plena unificação da consciência profunda com normas rigorosas. Makarenko diferencia a disciplina, pautada só na consciência, da disciplina mecânica. Segundo este autor, sem a consciência não tem como haver uma boa disciplina, pois sem ela, a disciplina vira rigorosidade. No entanto, uma disciplina baseada em uma norma mecânica, em um dogma, em uma ordem, tenderá sempre a transformar-se em obediência cega, em subordinação mecânica a pessoa que a aplica. (KUMARIN, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

A disciplina que Makarenko empregou é uma conjugação da plena consciência, da clareza e da absoluta compreensão, geral para todos, apresentando-se na forma externa de se comportar, absolutamente exata, forma que não admite discussões, divergências, objeções, demoras e charlatania. Harmonia disciplinar que a coletividade construiu devido a muitas circunstâncias felizes e a participação de muitas pessoas. (KUMARIN, 1975; KUDRYASHOVA, 1975)

Makarenko conseguiu a partir de muitos procedimentos unificar esta consciência como uma forma disciplinar exata. Em primeiro lugar, todos os procedimentos e métodos condiziam precisamente a este fim. No entanto, a disciplina não era condição para se conseguir realizar um bom trabalho, não era um método para chegar ao sucesso deste. Como método este pode ser entendido como maldição, quando na verdade, a disciplina é o resultado final de todo um trabalho. (KUMARIN, 1975; KUDRYASHOVA, 1975)

Desta forma, Makarenko vê a disciplina como meio de amplitude e articulação política.

Segundo Makarenko:

La disciplina es la imagen de la colectividad, su voz, su belleza, su movilidad, su mímica y su convicción. Todo lo que hay en la colectividad, en definitiva, adopta la forma de disciplina. La disciplina es un fenómeno profundamente político, es lo puede llamarse estado interno del ciudadano de la Unión soviética. Ahora lo comprendo perfectamente. (MAKARENKO, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975, p. 298, grifos do autor)

Inicialmente, Makarenko diz que a disciplina não é um meio educativo, mas ao contrário, é um resultado da educação. “*La disciplina no es, ante todo, un medio de educación, sino el resultado, transformando-se sólo después em medio*” (MAKARENKO, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975, p. 299) Um resultado que se expressa inclusive no comportamento a ser efetivado quando a pessoa se encontrar só. Disciplina esta que se manifestava particularmente na figura do chefe de brigada ou do chefe de destacamento.

Os chefes de brigada ou de destacamento, não tinham o direito de castigar e nem dispunham de outros direitos especiais na comuna, porém a brigada que estava de serviço governava durante o dia a comuna. Desde 1930 já não haviam mais educadores na comuna, a responsabilidade da brigada, que estava apenas de guarda, respondia por tudo que se passava na comuna, desde as seis da manhã até doze da noite. Somente a brigada a Assembleia Geral capacitou ordenar, fato este que passou a ser tradição e orgulho, e que foram observadas as regras coletivas. (MAKARENKO, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Era comum o chefe da guarda repetir apenas uma vez suas ordens, não se podia falar com ele sentado, mas de pé e esticado, e também não podia se contradizer com ele. O chefe da guarda tinha muitos assuntos a resolver. Assim, os problemas durante a guarda eram resolvidos ali mesmo, pelo chefe da guarda, e as ocorrências relatadas posteriormente ao coletivo, evitando-se assim intermináveis discussões e que se propagassem mentiras. Mesmo porque, esta formação não permitia que se desencadeasse a mentira. A dúvida de algo era uma ofensa gravíssima.

Los comuneros estaban convencidos de que toda la situación, todo el orden por el que se regía el que estaba de servicio, le impedían faltar a la verdad. Era una ley moral que no necesitaba comprobarse. Tal es cuadro que ofrecía lo que puede denominarse disciplina. (MAKARENKO, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975, p. 30, grifos do autor)

O método empregado por Makarenko deveria conduzir a estruturação do coletivo como organização determinada por meio da perícia pedagógica. Makarenko diz que este

método não se via por nenhuma parte dentro dos institutos pedagógicos, desconheciam-no por completo.

Makarenko entendia o processo educativo como separado do processo de instrução. Dizia que para o educador era necessário saber ler o rosto das pessoas, conhecer o interno da pessoa, e ressaltava que isto não tinha nada de místico. Também a perícia pedagógica exigia a postar a voz do educador, e em saber dominar seus gestos. Ele se referiu a casos onde a entonação da voz se mostrava importante para advertir, demonstrar indignação, bem como reconhecimento. O pedagogo tem que dominar-se, e evitar a todo custo que seus nervos sejam seus instrumentos pedagógicos. Makarenko exemplifica que só aprendeu a dominar tal arte, quando aprendeu a entoar sua voz por intermédio de exercícios de inflexão vocal, e quando soube dominar as expressões do seu rosto, e que, somente então, perdeu o temor de alguém que não o atendesse sua chamada e não sentisse que era preciso executá-la. (MAKARENKO,1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975, p. 299)

Quanto à postura do educador, Makarenko complementa dizendo que esta não deve ser colocada em prática apenas quando se está na frente do educando, pois a atitude do educador tem significação, nas situações que o rodeia, principalmente, quando se acredita que nada nos observa. O estado de ânimo do educador pode impressionar os educandos. Portanto, o educador tem que saber dominar-se, pois este é o exemplo. (MAKARENKO,1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Makarenko comenta que esta perícia pedagógica foi útil para utilizar certos movimentos metodológicos especiais, um deles, poderia se chamar um infrator e dar-lhe uma repressão, mas, Makarenko vislumbrando uma mudança interna do infrator, mandava um bilhete pedindo que este viesse sem falta ver-lhe as onze da noite, na verdade não queria dizer nada em particular, mas era para que este pensasse e ao vir conversar com ele já estivesse preparado. Assim, aquela ou aquele educando desenvolvia um processo interno revendo sua postura. Além do que, ele acredita que os pedagogos também devem fazer exercícios práticos, pois todos nós somos aprendizes. (MAKARENKO,1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Como observa-se, Makarenko assim como Marx, pensa que o educador também seja uma pessoa a ser aprimorada. Pensa-se que dentro do movimento materialista histórico dialético não poderia ser diferente tal entendimento, visto que, há um movimento nas relações que se processam na sociedade, logo, nos movimentamos também.

Um outro método o qual Makarenko entendia como importante e que deveria ser utilizado era o jogo. Durante a infância, o jogo é uma norma de conduta que deve ser

empregada sempre, mesmo quando se ocupa de algo sério. Ressalta-se que até os adultos gostam de jogar.

El niño siente pasión por el juego y hay que satisfacerse. No sólo hay que proporcionarle tiempo para que juegue, sino también saturar su vida con esta afición, pues toda su vida es un juego. (MAKARENKO,1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975, p. 306, grifos do autor)

A questão do jogo era levada tão a sério que, dentro da comuna havia uma fábrica onde eram produzidas máquinas fotográficas “Leika”, com muita precisão e, segundo Makarenko, essa produção era vista como um jogo pelos educandos. (MAKARENKO,1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Vygotsky (2007), assim como Makarenko, na obra “A formação social da mente” dedica um capítulo para abordar a importância do brincar da criança para a formação de seu psiquismo, entendendo que ao brincar se pode experimentar papéis sociais e ir se apropriando de conceitos socialmente aceitos.

Makarenko também se preocupou com as questões dos riscos pedagógicos. Diz que ocorrendo a necessidade de correção, o pedagogo deve ser incisivo e falar em tom de voz forte para demonstrar descontentamento, bem como a clareza das condutas consideradas errôneas. Exemplifica que, poucas vezes, a Assembleia Geral expulsou educandos, precisamente 10 durante 8 anos. Por mais que ele lutasse e amenizasse para impedir os comuneiros da expulsão, não poderia ir contra a Assembleia. Relatou Makarenko: “*Les abría la puerta y les decía: tienes todos los caminos abiertos, vete a donde quieras, el mundo te aguarda*”. (MAKARENKO,1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975, p. 308). Segundo o autor, o mais assombroso era que todos estes expulsos escreviam para ele. Em uma das cartas, o ex-comuneiro diz que, ao se ver expulso por 500 pessoas que não queriam viver com ele quis provar que não era ruim e, atualmente, tinha se tornado tenente e quis comunicar esse feito, a fim de que Makarenko não ficasse preocupado por haver lhe expulsado. Conclui Makarenko que há necessidade de se arriscar, pois o chamado “tacto” começa a incomodar, não só o pedagogo, como também os educandos. Às vezes, era necessário romper para levar a pessoa a agir até o limite lógico, sem “tapujos”.

Dentro da concepção de Makarenko, o indivíduo para ser considerado disciplinado, necessita, assim, ser reconhecido pelo coletivo. Coletividade e Disciplina caminham juntas e articuladas dentro da sociedade. Viver coletivamente é exercer a disciplina dentro do seu dia a dia, é oportunizar descobertas e a vida bem vivida para todos. Nada mais democrático do que respeitar as vontades do coletivo. No subitem: “Coletividade”, será analisada a concepção de

Makarenko no que se refere ao coletivo, bem como as articulações que este estabelece dentro da sociedade soviética.

3.5 COLETIVIDADE

A concepção neoliberal de sociedade investe no consumismo, incentivando e ditando comportamentos de consumo, que criam nas pessoas a falsa sensação de bem-estar. Sensação esta de pouca intensidade que logo após se ter adquirido um objeto é, novamente, estimulada pelo desejo de adquirir outro objeto melhor que o que se tem. O importante é ter - não mais se satisfazer na troca afetiva com os outros, nas atitudes solidárias dos indivíduos para com os outros -, afastando assim o ser humano do convívio social. Portanto, a intenção desse consumismo desenfreado é aflorar a competição e a individualidade, fazendo com que o indivíduo só se sinta bem quando adquire algo, um bem de consumo - esta é a maneira da escola reprodutivista neoliberal educar, ou seja, incentivando o saciamento de um desejo pessoal, passageiro, desconexo dos interesses da coletividade. Ciente disso, se aceita que uma forma de contribuir na transformação dessa sociedade, é a conscientização dos indivíduos de que só crescemos quando todos crescem, que é necessária a educação dentro da coletividade, da participação coletiva, para que este indivíduo em formação se sinta parte do todo e queira transformar esta sociedade tão desigual. Não vivemos sem os outros, logo, respeitar o coletivo e vivenciá-lo se faz necessário em qualquer sociedade humana, mesmo na capitalista.

Para Makarenko, o coletivo é um organismo vivo, onde deve haver a valorização do seu trabalho. Cambi (1999), corrobora com Makarenko quando reafirma:

O “coletivo” é um “organismo social vivo” colocado, ao mesmo tempo, como meio e fim da educação. É um “conjunto finalizado de indivíduos”, ligados entre si “mediante a comum responsabilidade sobre o trabalho e a comum participação no trabalho coletivo”. Na vida do coletivo cada indivíduo assume tarefas e responsabilidades, age segundo normas disciplinares das quais ele próprio deve fazer-se fiador e liga o próprio trabalho a algumas “linhas de perspectiva” que relacionam o próprio “coletivo” a mais vasta realidade social e política. Só através do “coletivo” é possível formar aqueles “homens novos”, engajados e socialistas, que são requeridos para a criação e o desenvolvimento da sociedade revolucionária. (CAMBI, 1999, p. 560).

Assim, o convívio na sociedade exige certos posicionamentos e certas manifestações de atitudes as quais o processo de emancipação dos sujeitos deve considerar e constantemente avaliar.

Numa sociedade com base socialista, nada mais lógico do que administrar coletivamente nossas vidas. Makarenko gerou uma coletividade, gerou novas vidas realizando a reeducação de delinquentes e infratores. Acreditou num futuro para 500 pessoas e essas juntamente com ele, lutaram por uma sobrevivência digna.

O êxito da colônia Gorki e da comuna Dzerzhinski, como anteriormente referiu-se, se deve a teoria científica da coletividade, que Makarenko elaborou e a implantou. Entre os postulados desta teoria, encontra-se a referência de que a coletividade é a chave para o êxito de sistema sociedade-indivíduo. A coletividade é uma célula social, onde estão incluídos os componentes principais da sociedade socialista; traz o objeto palpável do modo socialista de vida e com ele assegura o que os membros da coletividade entendam por interesses da sociedade e interesses pessoais, garantindo uma mentalidade coletivista. (KUMARIN, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Para Makarenko, segundo Kumarin (1975), tanto a coletividade quanto a sociedade socialista são fenômenos novos, portanto não existiam antes. Makarenko chegou a esta conclusão após analisar minuciosamente as diferentes formas de agrupamento social das pessoas. A sociedade socialista está baseada no princípio do coletivismo, que está relacionado ao bem-estar de cada um e de todos. “En ella el bienestar de cada uno depende directamente del bienestar de todos y el bienestar de todos se determina directamente por el bienestar de cada uno”. (KUMARIN, 1975, p. 32, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Concorda-se com Kumarin (1975) ao referir-se que Makarenko conceitua a coletividade como uma microestrutura social, na qual se reproduz um tipo de relação característica para todo o conjunto da sociedade. Também diferencia o conceito de sociedade e de coletividade. Para ele, a diferença de toda uma sociedade é que a coletividade representa a unidade de contatos, pois os membros da coletividade estão ligados mutualmente por relações e dependências diretas. Diz ainda, que a coletividade só pode ser criada por uma base de atividade útil para a sociedade. Trata das agrupações que surgem para o trabalho antissocial, que não podem ser conceituadas como coletividade. Makarenko plantou a questão da coletividade como uma célula que não surge de forma espontânea, mas criada da atividade consciente e concreta das pessoas. (KUMARIN, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Kumarin (1975) ressalta que, a defesa dos interesses da coletividade sobre o interesse individual, cria uma certa soberania, fazendo com que alguns pedagogos questionem se este fato está contra o direito de uma determinada personalidade, contra sua liberdade. (KUMARIN, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Outro ponto levantado é o de que, se a coletividade deseja respeitar e defender os interesses gerais, só começa a repartir bens, sem obter nada em troca, sem exigir nada dos indivíduos que a formam, perde-se a qualidade de coletividade. Se desintegra e se extingue com todas as consequências que dela derivam, primeiramente, para o indivíduo. O objetivo da constituição da coletividade é o desenvolvimento harmônico e livre do indivíduo.

El destino supremo de la colectividad es la creación de condiciones para el desarrollo armónico e libre del individuo, para la educación de colectivistas. “Para trabajar con una sola persona hay que conocerla e cultivarla. Si yo me imagino las personas como granos amontonados, si no las veo en escala de la colectividad, si las abordo sin tener en cuenta que son parte de la colectividad, no estaré en condiciones de trabajar con ellas”. (MAKARENKO, 1975, p. 173, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975, p. 34)

Para Makarenko, ver as pessoas fora da coletividade é enxergar um amontoado de pessoas e não ter condições de trabalhar com elas. Makarenko, diz que a coletividade não é uma multidão, mas um órgão operante estruturado com arranjos a um fim e capaz de atuar. (MAKARENKO, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975, p. 287)

No capítulo “*Acerca de mi Experiência*” (1975), tratado no subitem “Histórico da experiência”, Makarenko detalha, a partir de seus 16 anos de trabalho, como deve-se constituir o coletivo. Diz o autor, que uma coletividade primária não pode ter menos de sete pessoas, pois, em geral, começa-se a transformar-se em uma coletividade de amizade. Por outra parte se tiver mais que quinze pessoas, tende a dividir-se em dois. Logo, o ideal é entre sete e quinze pessoas e que tenha um chefe único, que apesar de sua autoridade como chefe não seja ditador, porém que ao mesmo tempo seja “*plenipotenciário*”⁴² desta coletividade.

Makarenko considera a coletividade primária como a ideal, como sendo a coletividade que sente simultaneamente sua unidade e força, e que ao mesmo tempo, não é uma companhia de amigos que entram em acordo, senão um fenômeno de ordem social, uma coletividade, uma organização que tem certas obrigações, um certo dever e certa responsabilidade. (MAKARENKO, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

⁴² Pessoa diplomática investido de plenos poderes, em relação a uma missão especial.

Outra questão abordada por Makarenko, a respeito da coletividade é a sua duração. Segundo o autor, uma coletividade primária sem trocas de pessoas, composta de dez ou quinze crianças, mantém a sua qualidade de coletividade durante sete ou oito anos, podendo ser trocado 25% de doze pessoas no curso de 8 anos. Foi este tempo que Makarenko conseguiu manter uma coletividade com movimento, se desenvolvendo, uma coletividade primária de caráter seguro, com poder unipessoal do chefe e depois da equipe de trabalho. (MAKARENKO, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Makarenko (1986), expõe mais de uma vez a sua consideração a respeito de ser a coletividade a forma principal do trabalho educativo. Para Makarenko, a educação deve organizar-se mediante a criação de coletividades unidas, fortes e influentes. Para tanto, aponta que “[...] a escola deve ser uma coletividade unida em que estão organizados todos os processos educativos e cada membro desta coletividade deve sentir a sua dependência em relação a ela, à coletividade, deve ser fiel aos interesses dela, defendê-los e sobretudo apreciá-los”. (MAKARENKO, 1986, p. 66). E, cabe somente à escola, segundo o autor, dirigir a coletividade infantil, fazendo com que as outras instituições a ela se subordinem.

Ressalta que uma coletividade deve ter um objetivo comum, caso contrário, não conseguirá encontrar nenhum método para a sua organização. Assim, este objetivo deve ser o de toda a escola. Mas, não se deve esquecer que a força da coletividade infantil é muito grande e o seu poderio é quase insuperável. No entanto, tal coletividade pode se dissolver facilmente se uma série de erros e mudanças de direção ocorrerem, como também, pode continuar viva se cultivar e preservar as tradições que nela vão se criando. Segundo o olhar de Makarenko (1975), as crianças são verdadeiros mestres em criar suas tradições.

Preservar as tradições, segundo Makarenko, é uma tarefa de importância extraordinária do trabalho educativo. É um dos princípios mais importantes da organização coletiva. Através da tradição, se afirma as experiências significativas das gerações anteriores, inclusive o respeito para com o passado do coletivo, e também por meio dela aprendem-se os hábitos do comportamento correto. Segundo Makarenko, a tradição une a coletividade. O autor usou dessa sabedoria quando assumiu a colônia de Kuriáj, levando alguns de seus educandos para implantar as novas regras neste educandário. (KUMARIN, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975).

Makarenko (1981b), assim como Mészáros (2008), vê na escola como sendo o lugar mais indicado para a formação coletiva do indivíduo. Makarenko diz que a escola deve ajudar a família, indicando livros de educação, cursos pedagógicos, observando a permanência dos

seus filhos, orientando um sistema de estímulos e castigos, desenvolvendo um trabalho instrutivo mediante um trabalho conjunto.

Makarenko (1981b), salienta que, a escola deve estender seu trabalho educativo para outros espaços. Assim, a escola tem por direito dirigir a educação e a aplicação deste direito na organização científica do processo educativo, de tal forma que a lógica do processo educativo possa dirigir tanto a escola como fora dela.

Sob o ponto de vista do autor, para a construção da sociedade socialista as orientações a serem seguidas deveriam partir da escola, visto que é o local mais adequado para realizar a formação social da sociedade soviética. Entende-se que, tanto naquele momento histórico e político, como no atual, a escola desempenha a mesma função: formar os indivíduos de acordo com o interesse social. O que se inverte é a lógica do saber pedagógico que, para Makarenko, deveria se estender aos demais espaços, mas, na atualidade, o saber que interessa ao capital é o que é reproduzido na escola. Segundo Foucault (2013), sem perder de vista a abordagem materialista histórica dialética, até a forma como se constrói as escolas e se dispõem as carteiras dos alunos em sala de aula, são reflexos de uma forma de controle externo, no caso, do capital.

Sobre a vivência de Makarenko na construção da coletividade, refere-se o autor que, inicialmente, a tendência era colocar na chefia do coletivo as pessoas com a personalidade mais forte, capaz de mandar, mas com a troca semanal da chefia - ou de outros períodos caso fosse necessário para a realização de uma determinada atividade – tal movimento, proporcionava a formação de dirigentes de todos sem distinção. Diz ainda que, para educar uma coletividade ciente de seus limites de poderes e de sua responsabilidade consciente, se necessita em torno de 4 a 5 anos. (MAKARENKO, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Makarenko, compara as coletividades primárias como sendo os seus destacamentos - grupos de educandos, formados para realizar as tarefas dentro da comuna. Estes destacamentos, após algumas tentativas de experimentar a melhor composição, foram formados por crianças pequenas e jovens de 17 ou 18 anos. Segundo o autor, esta coletividade era mais parecida com a família e seria conveniente para o aspecto educativo, pois reinava a solicitude dos menores e o respeito aos maiores. (MAKARENKO, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Relatava o autor que na comuna existiam destacamentos fixos e outros provisórios. Os destacamentos provisórios variavam seus objetivos de acordo com a tarefa a ser cumprida. Havia também, um conselho de chefes, compondo a autogestão geral da coletividade. Este

tipo de organização, segundo Makarenko, sempre provocou objeções de pedagogos, professores, escritores e jornalistas, que consideravam esta organização como contendo uma matriz de quartel, levando a uma disciplina mecânica. No entanto, Makarenko salienta que poucos eram os críticos que realmente se preocupavam em investigar a essência deste fenômeno. (MAKARENKO, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Como haviam 28 destacamentos, o órgão de direção era composto por 28 chefes. Makarenko conta que era pressionado pelas organizações superiores a apresentar um plano de trabalho ao conselho de chefes, mas nunca apresentou, pois achava que “*este era un órgano de dirección que debía trabajar en consonancia a las tareas y temas que surgían cada día y que no se podían prever en el plan*”. (MAKARENKO 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975, p. 292). Diz o autor que, nos últimos 8 a 10 anos de seu trabalho, o Conselho de chefes foi de grande mobilidade, pois ele podia convocar no decorrer de dois minutos para solucionar qualquer questão de emergência. Para unir os chefes, conta o autor, que bastavam três toques curtos de corneta, por uma única vez, para que se apresentassem imediatamente ao Conselho e que no começo custou trabalho para tal apresentação, mas depois, se tornou habitual, convertendo-se em um verdadeiro reflexo do espírito coletivista.

Outra regulamentação, segundo Makarenko, também necessária do Conselho era que cada chefe só poderia falar durante um minuto, pois, às vezes, tinham que se reunir durante 5 ou 10 minutos do recreio entre as aulas. Os que falavam mais de um minuto eram considerados charlatões e deixavam de ser escutados. (MAKARENKO, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Na comuna existia a escola completa de 10 graus, com todas as qualidades necessárias. Havia também uma fábrica, na qual todos trabalhavam quatro horas diárias. No total eram 4 horas de trabalho e 5 de estudos, somando 9 horas. Makarenko conta que nunca tiveram mulheres para a limpeza da comuna, todas as manhãs os pavimentos eram limpos, diz que, em geral, três ou quatro delegações visitavam os ambientes, tudo brilhava. (MAKARENKO, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Quando os Conselhos de Chefes se reuniam, não importava quem era o representante de determinado destacamento, pois em cada, sabia-se quem deveria estar presente e quem deveria substituir o ausente, interessava que fosse uma pessoa com o título de comuneiro. Caso o conselho fosse discutir um problema de grande importância, o chefe era eleito não no destacamento, mas por uma Assembleia Geral da Comuna. Segundo Makarenko, chegaram a seguinte fórmula: que o Conselho de Chefes, não só na comuna, mas também em cada destacamento, se considerasse Conselho de Delegados, para que não só fossem delegados de

um destacamento determinado, mas de toda a comuna. Este conselho era superior ao destacamento. (MAKARENKO, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Makarenko salienta que o Conselho de Chefes o ajudou a desenvolver seu trabalho durante os 16 anos, e que ele sentia gratidão e um grande respeito por este órgão que foi mudando gradualmente, porém persistindo sempre intenso, formando uma personalidade coletiva, um movimento. (MAKARENKO, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

De acordo com Kumarin (1975), para Makarenko a organização do coletivo passava por três fases de implantação. A primeira era estabelecer objetivos imediatos, estipulando um sistema de trabalho interessante nos círculos de educandos, como a organização de uma execução, uma sessão de cinema ou teatro, entre outros. Entre as perspectivas imediatas deve haver algumas que exijam alguns esforços de trabalho, algumas tensões de trabalho. A segunda: observar quando a coletividade já estava formada, vigorosa e mais exigente era o momento de se introduzir uma perspectiva intermediária. A coletividade deve se preparar meticulosamente e sistematicamente visando os conteúdos desta perspectiva. Entre as perspectivas secundárias, estão os preparativos de um acontecimento solene que não demore mais que dois ou três anos. Estes preparativos devem saturar toda a vida da coletividade escolar e incorporar um trabalho criativo intenso a quase todos os alunos e pedagogos. A terceira e última, tem uma perspectiva de longo prazo, no caso, deve determinar, principalmente, a preocupação de cada estudante sobre seu futuro, o da coletividade e do seu país. Makarenko salienta que a capacidade de uma pessoa se guiar por um outro tipo de perspectiva é um critério importante para uma educação correta. (KUMARIN, 1975, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Segundo Makarenko (1986), para a pessoa aceitar os desejos coletivos, a coletividade deve ser organizada adequadamente, o que implica ter uma vida cheia de conteúdo e desenvolver-se incessantemente. No caso, os educandos não tinham, em geral, família, assim era essencial para sua formação humana a educação coletiva. No entanto, para se ter uma vida normal, onde a coletividade pudesse se desenvolver, tem importância decisiva o rigoroso equilíbrio dialético entre direção e autogestão. Uma vez que se sobressaia o poder da direção, pode haver um sufocamento dos indivíduos e, caso contrário, quando se sobressaia a autogestão, ativa-se as tendências anarquistas, o que destrói os contatos coletivistas. (MAKARENKO, 1986)

Quanto à direção e autogestão, concorda-se com Kumarin, assim como Makarenko, de que:

La concentración de funciones administrativas en manos del director de la escuela y la exención de estas funciones a los maestros, se precisa para que se estimulen, lo más posible alumnos, para que los escolares se incorporen lo antes posible al proceso activo de dirección de la colectividad, al proceso de educación e autoeducación. (KUMARIN, 1975, p. 41, In KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975).

Desta forma, Makarenko entende que a concentração de algumas funções administrativas, na figura do diretor, bem como as isenções destas funções pelos professores se fizeram necessárias para que se estimulassem ao máximo possível a iniciativa e independência dos próprios alunos no processo de educação e autogestão. O futuro estava escrito nas mãos de seus educandos, e estes por meio de seus trabalhos souberam seguir e ultrapassar o mestre.

Salienta Makarenko que não se pode plantar nenhuma exigência se não existe uma coletividade autenticamente funcionando. Dispor de uma verdadeira coletividade é algo muito difícil, pela razão de que, esteja a pessoa certa ou não, seu interesse deve-se resolver em honra própria, pois não importa o interesse pessoal e, sim, o da coletividade. Observar sempre a disciplina e cumprir aquilo que é desagradável, diz Makarenko, é somente assim que a pessoa entende a verdadeira coletividade. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975)

Makarenko apostou na coletividade, por causa das suas condições múltiplas de interação, possibilidades de inter-relações e de espaço educativo privilegiado do ser humano, contrapondo-se a sociedade marcada pelo individualismo.

No subitem seguinte, discute-se a articulação dos conceitos de disciplina, coletividade, trabalho e tecnologia na pedagogia de Makarenko relacionando-os com as obras de Saviani, Mészáros e Frigotto no que tange a temática da Educação Politécnica. No sentido de que: pode-se afirmar que disciplina e coletividade, mediadas pelo trabalho foram articulações que Makarenko utilizou como base de uma educação politécnica para alcançar a emancipação humana de seus educandos? Esta é uma das questões que verificar-se-á no próximo subitem.

3.6 A ARTICULAÇÃO DOS CONCEITOS DE DISCIPLINA, COLETIVIDADE, TRABALHO E TECNOLOGIA NA PEDAGOGIA DE MAKARENKO COMO BASE PARA UMA EDUCAÇÃO POLITECNICA VOLTADA PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA

Nesta parte do texto, buscou-se examinar as contribuições e impasses da pedagogia aplicada por Makarenko no que tange à formação de sujeitos emancipados, bem como, na medida do possível, ressaltar algumas das principais contribuições de Makarenko no que se refere a sua prática educativa, no sentido de uma Educação Politécnica.

Para Makarenko a concepção de homem-cidadão está profundamente ligada à da disciplina e à coletividade. Diz que:

[...] na sociedade soviética temos o direito de considerar como disciplinado somente o homem que sempre e em todas as circunstâncias sabe escolher a atitude correta, a mais útil para a sociedade, e que possui a firmeza de manter essa atitude até o fim, quaisquer que sejam as dificuldades. É evidente que não se pode educar um homem com esse tipo de disciplina somente por meio do exercício da obediência. (MAKARENKO, 1981, p. 38)

Essa percepção nos remete a refletir e justificar a disciplina, a coletividade, o trabalho, a tecnologia e a emancipação dos sujeitos como assuntos de real contribuição à construção de uma nova sociedade. As relações sociais estabelecidas pela lógica capitalista, hoje, em nosso país, se resumem às ações desrespeitosas para com a dignidade humana, pois, além de excluir os indivíduos do acesso ao saber historicamente elaborado, de alienar o conhecimento do seu trabalho, também se destinam à exclusão das condições materiais de sobrevivência que os identificam como seres humanos, contudo neste contexto há lutas no sentido da emancipação.

“O coletivo é um organismo social vivo e, por isso mesmo, possuem órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes. Se tudo isso não existe, não há coletivo, há uma simples multidão, uma concentração de indivíduos”. (MAKARENKO, *apud* CAPRILLES, 2002, p. 12). Tal afirmação parece servir também a nossa organização social, principalmente, quando se refere que sem um organismo social vivo, só há um amontoado de pessoas, uma vez que, na nossa realidade esta quantidade cresce para milhões de pessoas desapropriadas da participação social.

Makarenko (1989, p. 257) acreditava que educar um indivíduo era muito mais que “recuperar” uma pessoa. Dizia que, o que se precisa fazer é reeducá-la de uma nova maneira,

isto é, educá-la para que ela se torne não somente um membro inofensivo e não-perigoso da sociedade, mas, para que se transforme num ativista da nova era. E foi isto que ele buscou e conseguiu concretizar durante seu trabalho.

A questão a respeito da formação de sujeitos emancipados é sempre presente e clara nas obras aqui estudadas. Como se pode observar na citação a seguir, o autor questiona, e ele próprio responde sobre a diferença de uma formação voltada para o indivíduo e para o coletivo.

Num coletivo desses, a incerteza dos caminhos individuais não podia determinar uma crise. Pois os caminhos individuais nunca são bem claros. E o que é um caminho individual claro? É a renúncia ao coletivo é “burguesismo” concentrado: uma preocupação tão precoce, tão tediosa, quanto ao pedaço de pão futuro, quanto àquela decantada qualificação profissional. E que qualificação? De carpinteiro, sapateiro, moleiro. Não, eu creio firmemente que para um moço de dezesseis anos da nossa vida soviética, a qualificação mais preciosa é a qualificação de lutador e de homem. (MAKARENKO, 1989, p. 176, v.2).

É interessante observar como a relação do trabalho está presente durante a formação dos indivíduos, no entanto, não é ela a sua finalidade, ou seja, não profissionalizar o indivíduo, mas usar das relações de trabalho para educá-lo enquanto sujeito a torná-lo emancipado e atuante na sociedade. Neste sentido, pode-se afirmar que a formação ministrada por Makarenko abrange o viés politécnico.

Saviani (2003), embasado primeiramente em Marx e, na sequência, nas obras de Gramsci, entende a politecnia, como derivada da noção de trabalho, do seu conceito e do seu princípio educativo. Assim, “toda educação se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho”. (SAVIANI, 2003, p. 132). Isto porque entende que o que define a existência humana e o que caracteriza a realidade é o trabalho.

Com a crescente mecanização da agricultura na sociedade moderna e com a industrialização, refere Saviani (2003), bem como, devido à passagem do direito consuetudinário para o direito positivo, a sociedade se distanciou das relações naturais, adotando normas resultantes das próprias relações entre os homens. Passou a ter como premissa, a introdução de códigos de comunicação não naturais e, em seguida, a exigência de generalização dos códigos escritos na sociedade. E, por consequência, a necessidade da generalização da alfabetização, que coloca em questão a universalização da escola.

A sociedade capitalista, ao incorporar os códigos escritos, gera a necessidade de que todos possam dominá-los. Decorre daí a proposta da universalização da escola pública, e é sobre esta base que vão se estruturar os currículos escolares. Desta forma, a base do currículo

da escola elementar está pautada no conhecimento da natureza, uma vez que, para o homem existir, é necessário adaptá-lo às Ciências Naturais, ou seja, ao currículo elementar do bloco que esta compõe. O outro bloco é composto pelas Ciências Sociais, que surgem da necessidade de se conhecer como os homens se relacionam entre si. “Esses conhecimentos que compõem o currículo escolar são chamados de científicos, porque são obtidos por métodos e por processos sistemáticos. E não existe o sistemático, o elaborado, fora de registros escritos”. (SAVIANI, 2003, p. 133). É na sociedade moderna que a Ciência é convertida em potência material incorporada ao trabalho socialmente produtivo, logo, se torna presente no conjunto da sociedade. Desta forma, além das Ciências Naturais e Ciências Sociais, os elementos de expressão destas, também compõem o currículo elementar que são: o domínio da linguagem e da matemática. Em função das exigências da vida em sociedade, o trabalho determina, de forma implícita, e orienta o currículo escolar.

No entanto, “à medida que o processo escolar se desenvolve, surge a exigência de explicitar os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho. Entendendo, pois, que o ensino médio deveria já se organizar na forma de uma explicitação da questão do trabalho”. (SAVIANI, 2003, p. 136). Trata-se, neste momento, de explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna. Segundo Saviani, é neste ponto que se encontra a questão da politecnicidade.

“A noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. (SAVIANI, 2003, p. 136). Pois, a sociedade moderna, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, é marcada por uma contradição:

[...] a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potencial material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, meios de produção. [...] se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante. (SAVIANI, 2003, p. 137)

No entanto, o homem não pode ser expropriado de todo conhecimento, porque sem conhecimento não pode produzir, e nem acrescer valor ao capital. “Desse modo, a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada”. (SAVIANI, 2003, p. 137). Desta forma, o trabalhador domina algum tipo de conhecimento, mas somente a parcela que lhe cabe realizar.

Dentro desse contexto,

[...] a concepção capitalista burguesa tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Tal concepção também vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo. (SAVIANI, 2003, p. 138)

Ao fragmentar o trabalho em especialidades autônomas para melhor executar determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho, e ao dividir o trabalho entre aqueles que executam e aqueles que controlam o processo de trabalho, o sistema capitalista impede que todos os trabalhadores tenham o mesmo tipo de formação, ocasionando a inapropriação da grande maioria dos trabalhadores do saber historicamente elaborado pela humanidade.

Contrapondo a essa ideia, temos a noção de politecnia, “[...] postulando que o processo de trabalho, desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais”. (SAVIANI, 2003, p. 138). Uma vez que, todo o trabalho humano envolve a concomitância do exercício do corpo e intelectual. A ideia de politecnia tenta trazer “[...] a compreensão desse fenômeno, a captação da contradição que marca a sociedade capitalista, e a direção de sua superação”. (SAVIANI, 2003, p. 139) Para além da sociedade capitalista, que corrija as distorções sociais, esta traz o sentido de que o trabalhador seja capaz de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com articulações entre trabalho manual e o intelectual, com a compreensão do seu caráter, da sua essência e do processo real. “Trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna”. (SAVIANI, 2003, p. 140).

Entende-se que Makarenko, dentro de suas colônias, foi capaz de desenvolver a politecnia, pois aliou significação do trabalho e produção ao coletivo de educandos, juntamente ao processo de formação humana. Na colônia a teoria e a prática do trabalho faziam sentido para a vida de todos e eram compartilhados os frutos do trabalho.

Um movimento do real dentro das condições existentes da atualidade para a superação dos limites existentes, se refere Saviani, ao projeto de criação do Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, onde chamou-lhe a atenção a proposta de uma atividade na perspectiva da politecnia, ou seja, uma proposta capaz de trazer subsídios para se repensar à direção do

sistema de ensino no país. Apto a tratar da articulação do presente com o futuro, “[...] formulando uma proposta no interior de um sistema de ensino cuja ordenação não corresponde exatamente ao espírito dessa proposta”. (SAVIANI, 2003, p. 132) Sugere que se formulem e implantem propostas utilizando-se de medidas que apontem para uma nova situação, “[...] porque é à luz destas propostas e experiências podem ser incorporadas, à legislação geral do ensino do país, medidas mais consistentes e mais avançadas”. (SAVIANI, 2003, p. 132). Mesmo que posteriormente, seja necessário fazer alguns ajustes.

Makarenko coloca que talvez a diferença principal entre o seu sistema educacional e o burguês encontra-se no fato de que “[...] o coletivo infantil soviético deve necessariamente crescer e enriquecer, vislumbrar a sua frente um amanhã melhor e lutar por ele num jubiloso esforço comum, num sonho alegre e obstinado. Quem sabe é nisso que se resume à verdadeira dialética pedagógica”. (Makarenko, 1989, p. 192)

Makarenko tinha muito claro que estava formando sujeitos para servir ao Estado Socialista, ou melhor, ajudando a desenhar a vida dos sujeitos tendo como fundo o contexto da sociedade soviética. Portanto, a formação não estava direcionada aos anseios individuais, mas aos anseios da sociedade comunal.

Segundo Makarenko, na sociedade socialista, a exigência moral se dirige a todos, e todos devem cumpri-la. Nesta sociedade não há normas de santidade de fachada, e os progressos morais que esta alcança se exprimem no comportamento das massas. Ele define a moralidade socialista como sendo o fruto da solidariedade real dos trabalhadores.

Ainda esclarece:

A moral comunista, pelo simples fato de ser fundada na ideia de solidariedade, não pode ser uma moral da abstração. Exigindo do indivíduo a liquidação da cupidez, o respeito pelos interesses e pela vida dos camaradas, a moral comunista exige em todos os outros casos igualmente um comportamento solidário e exige em especial a solidariedade na luta. Alargando-se até às generalizações filosóficas, a ideia da solidariedade abarca todos os domínios da vida. A vida é luta para cada um dos dias seguintes, a luta contra a natureza, contra as trevas, contra a ignorância, contra o ativismo zoológico, contra as sobrevivências da barbárie; a vida é luta para dominar as forças inesgotáveis da terra e do céu. (MAKARENKO, 1981, p. 358).

Como então formar esse tipo de sujeito? O autor diz que, desde os primeiros anos de vida, a família soviética deve cultivar a experiência social das crianças, organizando o treino do homem para ações solidárias variadas e habituá-lo a superar as dificuldades que um processo coletivo de crescimento comporta. É importante que o sentido da solidariedade não

se restrinja aos estreitos padrões familiares, mas se desenvolva no vasto domínio da vida humana, em geral, seguindo o sistema dos princípios gerais da vida soviética e da moral comunista. No entanto, não se deve deixar de considerar a subjetividade de cada família, ou melhor, que cada família se distingue pela sua vida própria e deve, por si mesma, regular de forma independente numerosos problemas educativos, isto é, sem recorrer a receitas prontas.

Os pais que querem educar um verdadeiro cidadão, que sirva ao país, devem buscar formar um homem instruído, enérgico, honesto, devotado ao seu povo, à causa da revolução, laborioso, vigoroso e delicado. Para obter tal resultado é necessário que a educação seja encaminhada através de um tom mais sério, mais simples e mais sincero. “Estas três qualidades devem constituir a verdade suprema da vossa vida”. (MAKARENKO, 1981, p. 367).

Ele ainda lembra aos pais que: “a educação não necessita de muito tempo, basta-lhe pouco, racionalmente utilizado. E repitamos: a educação realiza-se à toda hora, mesmo quando não estais em casa”. (MAKARENKO, 1981, p. 368). Pois,

O verdadeiro trabalho educativo, como decerto já sabeis, não reside essencialmente nas vossas conversas com a criança, nem na influência direta que exerceis sobre ela, mas na organização da vida da criança. O trabalho educativo é, antes de mais nada, um trabalho de organização. E nesta tarefa não há pormenores a minimizar. Não tendes o direito de considerar seja o que for como um pormenor, e de o esquecer. Seria um erro terrível pensar que na vossa vida e na do vosso filho haveis de distinguir algo de importante e consagrar-lhe toda a vossa atenção, desprezando todo o resto. No trabalho educativo não há trivialidades sem importância. Um laçarote que atais ao cabelo de uma menina, este ou aquele chapelinho, um brinquedo, tudo isso são coisas que podem ter a maior importância na vida da criança. A boa organização é aquela que não perde de vista os menores pormenores e as menores circunstâncias. As pequenas coisas atuam regularmente, quotidianamente, à toda hora, é delas que a vida se faz. Dirigir esta vida, organizá-la, será a vossa tarefa mais essencial. (MAKARENKO, 1981, p. 368).

De acordo com Saviani (1989), o trabalho educativo não ocorre apenas na escola, ele ocorre em outros espaços também. No entanto, é somente na escola que se transmite o conhecimento elaborado historicamente pela humanidade.

Saviani (1989) entra no assunto que diz respeito aos objetivos educacionais, explicitando o que são estes objetivos; a quem, como e quando devem ser estabelecidos. Ele entende por objetivo da educação “[...] um programa da personalidade humana, um programa do caráter humano, com a particularidade de que no conceito de caráter incluo todo o conteúdo da personalidade, isto é: o caráter das manifestações externas e da convicção íntima, a educação política e os conhecimentos incluem, então, o quadro inteiro da personalidade

humana..." (SAVIANI, 1989, p. 59). Para tanto, ele sugere que os pedagogos devem elaborar um programa da personalidade humana, para o qual devem dirigir as suas aspirações, mas tal programa não deve desconsiderar os talentos que cada um possui, pois é importante valorizar as particularidades dos indivíduos.

Quando os rapazes e as moças começaram a sair da comuna com a instrução média completa e a qualificação de sexta e sétima categoria, Makarenko diz que viu que o estudo era proveitoso. Foi aí que Makarenko se deu conta de como as condições de produção, de uma produção séria, eram as premissas que facilitavam o trabalho pedagógico. E decidiu lutar ainda mais para que dentro das escolas soviéticas também tivesse produção. Pelos seguintes motivos: o trabalho das crianças abria muitos caminhos para a educação, além do que, a autogestão financeira da Comuna Dzerzhinski era o que cobria seus gastos com a produção do trabalho ali efetuado e, ainda, era enviada ao Estado uma quantia anual. (MAKARENKO, 1975, In: KUMARIN; KUDRYASHOVA, 1975).

Concorda-se com Mészáros (2008) quando este concebe a “própria educação como um órgão social estrategicamente vital, isto é, como a prática social inseparável do desenvolvimento contínuo da consciência socialista”. (MÉSZÁROS, 2008, p.95) Plausível apenas pela “postura radicalmente diferente com relação à mudança no interior da estrutura da ordem hegemônica alternativa”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 95). Assim como Mészáros, Makarenko utilizou-se desta concepção de educação, retratando por meio de seus êxitos pedagógicos a prática social da consciência socialista.

No que se refere ao processo avaliativo, Makarenko tem um enfoque muito mais coerente com uma formação voltada à emancipação dos sujeitos do que o enfoque capitalista de avaliação, uma vez que, nossas escolas auxiliam na conservação e consagração de poder e privilégios de determinadas classes sociais. Neste sentido, quando confrontado esse processo avaliativo com o sentido dado à avaliação por Makarenko, a análise política deste pode induzir nossa sociedade a uma ressignificação do seu conceito, principalmente, no que diz respeito ao sistemático mecanismo de eliminação e manutenção de classe que ocorrem no interior da escola. É primordial que a avaliação assuma uma vertente crítica e reflexiva da própria ação, a fim de analisar e melhorar essa mesma ação: trata-se de um processo de reflexão-ação-reflexão. Para tanto, se faz necessário que o professor tenha em conta as perspectivas alternativas e diferentes interpretações dos outros atores do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os alunos. Assim sendo: como é possível numa sociedade capitalista, trazer uma prática socialista transformadora?

Szenczuk (2015) aponta em suas considerações que: a concepção de Makarenko, no que tange a emancipação dos sujeitos e suas relações educativas é uma concepção pautada na e para a coletividade; na prática pedagógica atual, observa-se o movimento da prática emancipatória, por parte de alguns professores, quando estes se preocupam e procuram transmitir um conhecimento completo, cientificamente comprovado e historicamente construído. No que se refere ao espaço social mais apropriado à implantação do processo emancipatório, reafirma-se a necessidade de ser o espaço escolar o lugar mais adequado.

A autora conclui que:

Assim, como anteriormente referido, deve-se reafirmar a importância do tema no âmbito escolar e pensar na construção de uma sociedade melhor através do movimento de emancipação humana, o que nos remete em pensar em uma educação escolar comprometida com a formação de sujeitos emancipados. Sabe-se que não é na escola que a sociedade melhorará, mas é ela a responsável no que tange a formação dos sujeitos, logo, nela deve-se iniciar a “semente” da transformação social. Acredita-se que desde que estamos nos propondo a participar e discutir os fundamentos pedagógicos e psicológicos estamos nos apropriando de conhecimentos, refletindo e revendo nossas posturas enquanto emancipadores. Logo, não surgiria aqui a “semente” da mudança em nossa prática? (SZENCZUK, 2015, p. 18.790)

Mesmo sem respostas, mas ainda com esperanças, pode-se apontar no seguinte sentido: o homem, a sociedade e o mundo em que estamos inseridos não se encontram prontos e determinados, pelo contrário, são sempre inacabados e plausíveis de transformações, assim, a educação sendo um dos fatores que interferem na transformação, pode trazer a esperança de um mundo melhor, na medida que pode possibilitar - com a contribuição da discussão sobre a disciplina, coletividade, trabalho e tecnologia e sua representatividade quanto à emancipação dos sujeitos, sob a ótica da pedagogia socialista – através de ideias novas, o surgimento de uma nova sociedade igualitária e democrática.

É no espaço dessa sociedade, por meio das relações sociais, que o homem se faz homem, pois ele a produz e é por ela produzido, num processo dinâmico de construção que contém avanços, recuos e rupturas. Sem perder de vista o viés materialista histórico dialético, salienta-se que, “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais”. (FREIRE, 1979, p. 61). Logo, é nesta sociedade que o ser humano aprende a respeitar seus limites e dos outros, bem como avaliar as atitudes a tomar frente às circunstâncias com que se depara.

Conforme tratado no capítulo II, de acordo com a interpretação de Novaes e Dagnino (2004) a tecnologia é um processo social, constituída também por elementos não técnicos (valores, pressões econômicas, interesses particulares, entre outros. As decisões e escolhas tecnológicas são guiadas por interesses particulares, políticos e econômicos, valores incorporados do e pelo capitalismo. Neste sentido, a Ciência e a Tecnologia existentes representam mais um obstáculo do que um meio para a emancipação humana. Assim, presencia-se uma situação de posicionamento, na qual a participação da coletividade na constituição e no direcionamento dos avanços tecnológicos torna-se primordial.

Como então elevar a participação dos indivíduos nas determinações tecnológicas?

Sabe-se que não se tem um programa a ser seguido, no entanto, têm-se os conhecimentos de possibilidades a serem aplicados. No caso, há a possibilidade de que, assim como Makarenko, um indivíduo formado que coloca acima de seus anseios particulares os anseios sociais, poderá estar consciente da necessidade de sua participação nas decisões que lhe cabem. Tendo esta iniciativa, algo já começa a mudar, e quem sabe, futuramente, transformar.

Sendo assim, o que permite Mészáros (2008) a pensar a nova educação, é justamente o fato de que as concepções de educação, de consciência, de mundo, não são definidas automaticamente pelos interesses dominantes em cada momento histórico. Aponta o autor que estas concepções são fruto de um processo coletivo inevitável, de proporções elementares e que não pode ser expropriado definitivamente, nem mesmo pelos melhores políticos e intelectuais. Caso contrário, Gramsci (1982), o domínio da educação poderia se impor para sempre a favor do capital.

Assim como Makarenko, Mészáros aponta a unidade entre educação e trabalho; no entanto, Mészáros se refere mais especificamente à questão da superação dos males do capital, como a possibilidade de avanço para além do capital. Neste sentido, Mészáros traz ao nosso contexto a perspectiva unitária entre educação e trabalho que Makarenko implantou dentro da perspectiva socialista. Como também, a possibilidade da questão da emancipação humana para além do capital.

Mészáros (2008) coloca que

O papel da educação socialista é muito importante nesse sentido, sua determinação interna simultaneamente social e individual lhe confere um papel histórico único, com base na reciprocidade pela qual ela pode exercer sua influência e produzir um grande impacto sobre o desenvolvimento social em sua integridade. A educação socialista só pode cumprir seu preceito se

for articulada a uma intervenção consciente e efetiva no processo de transformação social. (MÉSZÁROS, 2008, p. 95)

Como se observa, a educação é concebida como um órgão social, no qual a prática social encontra-se inseparável do desenvolvimento contínuo da consciência socialista. Desta forma, segundo Mészáros (2008), alterar as condições historicamente dadas, de acordo com a dinâmica do desenvolvimento social em andamento, não é apenas aceitável, mas também de importância vital na ordem hegemônica alternativa. Fato este que não poderia cumprir sua função social almejada sem a educação, uma vez que, a formação do sujeito em questão é simultaneamente social e individual, impensável sem os processos educativos. “O futuro depende de nossa capacidade (ou incapacidade) de transformar essa potencialidade abstrata em realidade criativa concreta”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 101).

Saviani (1989) assim como Mészáros (2008) apontam que, a educação socialista, frente à necessidade da emancipação humana dentro do capital, representa um desafio fundamental.

Por intermédio da educação socialista, a força produtiva dos indivíduos se estende e acentua, simultaneamente ampliando e tornando mais emancipadora a força reprodutiva geral de sua sociedade como um todo. Esse é o único significado historicamente sustentável de ampliação da riqueza social, em contraste com o culto fetichista da expansão do capital fundamentalmente destrutiva em nosso mundo finito, que é inseparável do desperdício fatal do sistema do capital. (MÉSZÁROS, 2008, p. 103)

Ressalta-se que por intermédio da educação socialista, a riqueza social, encontra-se ampliada tanto no crescimento das forças produtivas como em sua humanidade. E é justamente este fato que confere o verdadeiro significado da expressão “indivíduo social rico”.

Sua educação como autoeducação orientada ao valor, inseparável do desenvolvimento contínuo de sua consciência socialista em sua reciprocidade dialética com as tarefas e desafios históricos que tem de enfrentar, os faz crescer tanto em suas forças produtivas como em sua humanidade. É isso que lhes proporciona o fundamento necessário para a autossatisfação criativa como sujeitos autônomos que podem obter sentido de (e, ao mesmo tempo, dar sentido a) sua própria vida como indivíduos sociais particulares, plenamente cientes de sua parte- e responsabilidade- em assegurar o desenvolvimento positivo historicamente sustentável de sua sociedade. (MÉSZÁROS, 2008, p. 103)

Assim como Mészáros (2008) analisa, a mudança só pode ocorrer orientada pela consciência social. Makarenko foi capaz de criar com seus educandos uma consciência social

na comuna, possibilitando assim, com que estes tivessem acesso a riqueza social, e mudassem além de suas vidas a vida da coletividade. Saviani (1989) corrobora com a análise de mudança ao atribuir a escola a função de transformar a consciência social.

Na contemporaneidade, tem-se visto a importância da escola e da sua função educativa expandir-se, acompanhando as necessidades de produção social, expressa curricularmente nos saberes úteis (ler, escrever e contar), elementos ainda hoje privilegiados nas práticas escolares nas séries iniciais e decisivos para o prosseguimento dos estudos. Por outro lado, a pressão de grupos organizados, com interesses e objetivos, por vezes, diversos a transmissão do saber socialmente constituído, tendem a exercer a uma função de controle dos efeitos educativos da escola capitalista. Entre seus efeitos educativos estão: a alteração do sentido dos valores sociais da democracia e da cidadania; e mudança da estrutura da escola, muitas vezes, a transformando e exigindo dessa o mesmo rendimento de uma empresa e, em outras, se submetendo a falácia de um bom ensino e/ou praticando o assistencialismo aos educandos.

Este processo ocasionou uma ruptura no que se refere à escola enquanto domínio exclusivo dos professores. Lentamente, a escola e seus professores vão-se apropriando dos novos valores socialmente aceitos, e formatando-os nos saberes escolares. Isto permite que a escola legitime estes saberes e possibilita que a socialização do conhecimento científico por ela trabalhado possa ser apresentada para se prestar contas perante a sociedade. É nesse novo espaço de aprimoramento que se pode haver a abertura para uma nova releitura da realidade. Essas reflexões têm como pressuposto a concepção de que a escola é um espaço de produção de saberes e, nesse sentido, outra concepção de saber se estrutura. Contraditoriamente, talvez, esta abertura possa ser direcionada, não no sentido de reproduzir e ser controlada pelo capital, mas no sentido de que sejam exploradas novas possibilidades de realização de um trabalho educativo articulado com projetos educacionais e sociais críticos, possibilitando, assim, uma formação que respeite a dignidade humana.

Frigotto (2007) diz que se deve afirmar o direito à educação escolar básica unitária e politécnica e/ou tecnológica, que articulem conhecimentos científicos, filosóficos, culturais, técnicos e tecnológicos com a produção material e a vida social e política para todas as crianças e jovens. Atrelada e articulada a essa formação básica, deve estar a formação técnico-profissional dos adultos, entendida como um direito social da pessoa em prosseguir se qualificando e em possibilitar seu ingresso no processo produtivo dentro das novas bases científico-técnicas que lhe são inerentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve por objetivo analisar a articulação entre trabalho, educação e tecnologia sob as premissas de Makarenko. Nos limites desta pesquisa bibliográfica, teve-se a satisfação de realizar o resgate dos pressupostos sócio pedagógicos de Makarenko, visto que tais pressupostos podem contribuir para repensar as atuais práticas pedagógicas dos nossos jovens e crianças, além de trazer à luz a possibilidade da emancipação humana. Pois esta vem ao encontro do posicionamento social do indivíduo frente ao mundo a ser apreendido, e, vivenciado através da totalidade social.

No entendimento, observou-se uma linha muito tênue entre a tecnologia e o poder de controle que esta exerce. A grosso modo, a tecnologia, no âmbito linear do determinismo tecnológico, é produzida para controlar as massas. No entanto, sob outro prisma, pode-se dizer que a tecnologia é ao mesmo tempo constituída e constituinte das relações sociais e, conseqüentemente, sua concepção, produção e utilização é social e historicamente situada. Neste aspecto, parece incoerente tratar a tecnologia como algo concebido e produzido fora do âmbito social, uma vez que desde a sua criação está permeada por desejos, ações e perspectivas humanas. Na análise do fenômeno, é necessário situar a tecnologia no contexto das relações, mediações e contradições em que se dá a luta de classes na sociedade capitalista. Compreende-se a tecnologia imbricada na prática de Makarenko numa relação composta, ora como tecnologia (produzindo o novo), ora como capaz de influenciar a elaboração tecnológica mediante a emancipação dos sujeitos.

No que se refere à criação de uma proposta pedagógica contra-hegemônica de intervenção social, Freitas (2017) concebe que uma proposta pedagógica mais avançada dificilmente poderá ser produzida fora dos movimentos sociais e depois transferida para seu interior, uma vez que por exigência do próprio materialismo histórico dialético, ela não deve ser construída de fora, devem ser consideradas as condições da realidade onde se está atuando, como também é fundamental conectá-la com a vida material e com o tipo e nível tecnológico do trabalho local. Assim, a proposta pedagógica de Makarenko foi elaborada e executada para um determinado tempo e espaço histórico, o que não nos impede de extrair dela as lições de esforço pedagógico-educativo para serem refletidas sob o olhar da nossa realidade.

A história de vida de Makarenko por si só já merece ser difundida e reconhecida como exemplo nos meios educativos, pois sua atuação na direção das instituições fez diretamente a

diferença positiva na vida de mais de 500 pessoas. Apenas um grupo seletivo de pensadores e educadores na história da educação conseguiu tamanho feito!

Makarenko relatou não só os anseios e situações humanas, mas descreveu todo um cenário. Em sua obra o coletivo transpassa as relações entre os indivíduos, articulando-se as condições materiais, naturais e psicológicas. Isto ocorreu, talvez pela clareza que ele possuía de como deveria ser organizada uma sociedade socialista, portanto, os assuntos abordados têm como alvo à formação dos sujeitos soviéticos. As relações analisadas entre indivíduo e coletivo se misturam entre a esfera pedagógica e sociológica.

De modo geral, pode-se dizer que as linhas mestras pedagógicas de Makarenko centram-se na “crença” do potencial educacional do coletivo; na forte ligação entre o trabalho produtivo e a instrução escolar e na integração do crédito de confiança com a exigência rigorosa para com a pessoa do educando. Destas linhas resultaram um coletivo formado por jovens da melhor qualidade, com coragem de viver, desenvolveram senso de responsabilidade social e de honra individual, provando o sucesso de seu princípio educacional: centrar em exigir o máximo da pessoa, mas, em contrapartida, respeitá-la na essência humana.

Mesmo em situações desesperadoras, ocorridas na época soviética vivida por Makarenko, ele não desistiu e procurou incentivar seus educandos com esperança que os levassem a realizar obras e obterem resultados inesperados e surpreendentes, muitos destes inalcançáveis para a própria organização social atuante fora da Colônia Gorki.

Makarenko buscava, estudava e analisava as relações educativas na prática, e isso talvez tenha o inspirado a realizar algumas de suas obras na forma dialogada. Este autor debateu suas ideias pedagógicas e as contrapôs com as dos pedagogos intelectuais da sua época, e por isso estes os criticavam ferozmente, desprezando e ridicularizando a implantação da sua prática pedagógica, por conta desta, não estar embasada teoricamente. Mas, para ele o que era importante eram seus êxitos, frutos da sua vivência enquanto educador. Na sua concepção “nada ensina tanto ao homem como a experiência”. (MAKARENKO, 1986, p. 60).

Saviani (2003) aponta a noção de politecnia na sociedade moderna como o caminho para a superação da dicotomia entre instrução profissional e instrução geral. A noção de politecnia propõe uma unidade entre os aspectos do trabalho manual e intelectual, trata-se de proporcionar aos educandos um conhecimento instrucional único que abrange todos os ângulos da prática produtiva que estão na base da organização da produção moderna, como também, a todos educandos, sem distinção e restrições de conteúdos escolares. Ressalvada as limitações de época e de contexto social, Makarenko aliou significação do trabalho e produção ao coletivo de educandos, juntamente ao processo de formação. Em sua prática

pedagógica se articulavam aulas de cultura geral, orientação teórica e trabalho prático, motivando seus alunos a crescerem enquanto indivíduos, enquanto coletivo, enquanto partícipes de uma nação. Tarefa que segundo a concepção de politecnicidade de Saviani, atribui-se a Makarenko sua exemplificação.

Nas obras de Makarenko também se encontram respostas de como pais e educadores devem proceder durante o processo educativo de formação dos sujeitos emancipados, como se pôde presenciar na obra: “O Livro dos Pais” (1981), quando esta sugere a construção pedagógica da autoridade paterna.

Uma das críticas às suas obras versa sobre a sua prática educativa que se apoiou numa certa dose organizacional de militarismo associado às condutas democráticas. No entanto, foi à maneira pedagógica encontrada pelo autor para educar delinquentes, uma vez que, a violência estava presente nessas instituições.

O problema da violência e delinquência enfrentado por Makarenko, reconhecendo as peculiaridades de sua época e lugar, segue sendo na atualidade, um problema importante para a nossa sociedade. As dificuldades estruturais (ausência de perspectiva de trabalho digno, abandono pelo Estado dos serviços básicos para as populações carentes), materiais (pauperização da população) e afetivas (desestrutura familiar) em que nossas crianças e adolescentes vivem, empurram esses jovens para a violência e delinquência. Contudo, as perspectivas de respostas do Estado para a solução de tais problemas são ínfimas.

Hoje, constantemente, os noticiários escancaram o tratamento desumano dos educandários brasileiros, que na verdade estão longe de serem educandários, uma vez que, em geral, se limitam a educar através de ações punitivas ou do cumprimento de uma ordem, apenas por ela assim ser constituída. Frente a esta situação indaga-se: Como educar e formar cidadãos emancipados para que estes tenham a garantia do respeito mútuo, da integridade psíquica, física e moral? Este é um desafio educativo que deve ir ao encontro de ações pedagógicas alternativas apoiadas na emancipação humana dos sujeitos.

Makarenko conseguiu, além de reeducar delinquentes, fazer com que sua instituição se autossustentasse com qualidade por meio do trabalho desenvolvido pelos educandos na colônia; devolveu a sociedade sujeitos preparados e de ótimo caráter; além de muitas vezes, por meio de seus teatros, disseminar a cultura entre os mais pobres e auxiliar a comunidade na doação e provimento da alimentação.

O êxito da organização educacional da Colônia Gorki, onde Makarenko desenvolveu sua prática pedagógica, foi pautado, principalmente, na sensata distribuição e repartição dos deveres e direitos dos indivíduos, o qual conseguiu organizar a paciência no presente e a

confiança no dia de amanhã. Makarenko (1989) dizia, “um bom núcleo se multiplica pela divisão” (MAKARENKO, 1989, p. 136)

Makarenko se preocupou em desenvolver a tecnologia na comuna Dzerzhinski, na década de 20, implantando técnicas administrativas e produzindo mercadorias vinda do estrangeiro de difícil confecção. Pode-se afirmar que preparou seus educandos aliando tecnologia em sua formação.

A concepção de emancipação para Makarenko é entendida como uma concepção de vida que ultrapassa a esfera da subjetividade familiar e escolar, e se articula integralmente com a esfera e os anseios sociais. A concepção de formação deste autor está pautada na e para a coletividade, centra-se no enorme poder educacional que a coletividade exerce na formação dos sujeitos e na efetivação dos interesses da coletividade. A abrangência deste conceito faz-se denominá-la de emancipação humana, a qual no sistema capitalista não há como alcançá-la, mas existe a possibilidade de ser construída.

E, por que estudar Makarenko hoje? Pôde-se dizer que os escritos de Makarenko não estão relacionados à nossa realidade, mas estes podem contribuir para pensar a contemporaneidade educacional, pois as situações de violência e delinquência que ele lidou são situações semelhantes as nossas atuais; diga-se, sem perspectivas de solução até o momento. Não se pode deixar de reconhecer e aprender com a grande lição de luta, perseverança e confiança ensinados por Makarenko. Nem se pode desconsiderar que o autor esclareceu muitos dos problemas da reeducação socialista, bem como, conseguiu abrir novas perspectivas para os que são mais necessitados e desfavorecidos pelos poderes públicos.

Makarenko afirmava: “[...] uma fé segura e sem limites, temerária e sem reservas, no poder infinito da obra educativa.” (MAKARENKO, 1981, p. 67). Este autor demonstrou que a educação por si só não transforma as circunstâncias em que as pessoas se encontram, pois, estas também devem ser transformadas, uma vez que as circunstâncias podem fazer das pessoas aquilo que elas são.

Fato importante e de pouca repercussão literária que merece ser ressaltado é o de que Lukács, ao ter contato com as obras: “Poema Pedagógico” e “A construção socialista e o nascimento do novo homem – Makarenko: o caminho para a vida”, atribuiu a estas, o retrato da construção da pedagogia socialista. Makarenko, assim como Marx e Lukács, embasou-se no materialismo histórico dialético para desenvolver suas teorias e concepções a respeito do trabalho. Eles veem o trabalho como a categoria fundante, capaz de estabelecer a relação entre o ser vivo e a natureza que permite constantemente criar o novo. Seus educandos eram motivados a sempre criarem relações novas, objetivos novos para o coletivo, planejavam e

organizavam que tipo de trabalho eram necessários para a conclusão desses, desta forma, produziam incessantemente conhecimentos e artefatos.

A ênfase dada por Makarenko a respeito do trabalho como processo de formação, demonstrou os pressupostos lukacsianos. Makarenko relatou em suas obras a importância do trabalho para a formação do sujeito, utilizou-se do trabalho juntamente com a disciplina, organização, respeito e exigência ao máximo de seus educandos para fazer destes, pessoas de ótimo caráter, capazes de intervir positivamente em sua realidade e na sociedade.

Esta dissertação não poderia deixar de referendar em suas considerações finais, a única relação que existe entre o ser vivo e a natureza que permite constantemente criar o novo: o “trabalho”, que segundo Lukács (2010a) é a categoria fundante. Concordou-se com esta concepção, uma vez que os indivíduos se originam e se transformam das mediações e relações realizadas com a natureza. É por meio do trabalho que nos diferenciamos enquanto seres humanos e, ao mesmo tempo, nos caracterizam enquanto tal.

Outro ponto a ser salientado, é o fato de que no ser humano nunca as ações são iguais. Desta forma, a ação do trabalho no ser social é única. Ao transformar a natureza, o ser humano se transforma, e além disso, o ser humano transformado transforma a sociedade. Só o homem tem a capacidade de produzir o novo, criar as necessidades, tanto no plano objetivo quanto no subjetivo.

Entendeu-se que a educação pode auxiliar a enfrentar as dificuldades sociais, mas que sozinha não é capaz de resolvê-las. A transformação da realidade ocorrerá quando, junto com a nossa transformação, ocorrer à transformação das circunstâncias. No entanto, a educação tem um papel fundamental nesta transformação. Fato este demonstrado por Makarenko, Saviani, Frigotto, Mészáros, entre outros autores abordados nesta dissertação. O que não impede que as mudanças sejam iniciadas pela educação, uma vez que devemos ter a clareza que não se pode esperar as condições ideais para mudar as circunstâncias. A dialética é um fenômeno que faz parte da realidade concreta, e ressalta-se a necessidade de compreensão desta, a fim de observar formas de atuação e transformação do real.

Sendo assim, a prática pedagógica deve ser entendida como uma prática social, e, desta forma, a escola poderá fazer a sua tarefa com mais clareza, ou seja, promover junto a seus educandos e comunidade, canais mais acessíveis de compreensão crítica do mundo, do seu país, do seu estado, das relações que se estabelecem entre eles, pois é mediante ao conhecimento que cada indivíduo se formará sujeito produtor e transformador de sua própria história e da história do mundo.

Considerou-se que a troca de experiências entre professores-professores e professores-educandos conduzem não só à reflexão sobre a prática pedagógica, mas também ao questionamento sobre a socialização dos saberes, fazendo com que o professor assuma tanto o papel de formador, como de investigador.

Por tudo isso, Makarenko nos deixa uma lição de prática emancipadora e de vida. Para ele a escola é vida, não uma preparação para a vida.

Concordou-se com Mészáros ao pensar que as concepções de educação, de consciência e de mundo, não são definidas automaticamente pelos interesses dominantes em cada momento histórico, são resultantes dos momentos de produção material e social. Haja vista que as civilizações não permanecem no feudalismo até hoje. Fato este que, apesar da aparência hegemônica do capitalismo, há lacunas que podem ser usadas para a sua superação. Mészáros apontou que estas concepções são fruto de um processo coletivo inevitável, de proporções elementares e que não podem ser expropriados definitivamente, nem mesmo pelos melhores políticos e intelectuais.

Assim, este trabalho apontou no sentido de que não dá para dissociar trabalho, educação e tecnologia, pois não existe trabalho sem tecnologia e tecnologia sem trabalho, como também, para haver ambos há a necessidade de o homem intermediar essas relações sociais.

Apesar da fetichização e do determinismo da ciência, da técnica e da tecnologia, que se impõe à sociedade e reforçam-se como forças autônomas das relações sociais de produção, de poder e de classe, dentro do sistema capitalista; além da interpretação da ciência, da técnica e da tecnologia, como negativas, representadas como subordinadas aos processos de exploração e alienação; ambos os aspectos ocultam o fato de que a atividade humana que produz o conhecimento e o desenvolvimento da técnica e da tecnologia, que podem assumir o posto, no âmbito das relações sociais, de alienantes e exploratórias ou de emancipatórias. Logo, não são intrinsecamente determinadas, mas são determinadas pelos processos em que são decididas, produzidas e apropriadas, social e historicamente, no sistema capitalista. É nestes processos que Frigotto (2007), vê a possibilidade da atividade humana se tornar emancipatória.

A discussão e a esperança de dias melhores, permanecem no contexto contemporâneo, articulados com o projeto de transformação revolucionária desta realidade.

Sabe-se que não existem verdades eternas nas ciências, assim, sugere-se que esta dissertação a respeito das concepções da formação humana e do trabalho aborde outros

autores e outros vieses, a fim de que a discussão dos contrapontos contribua para o aprofundamento e enriquecimento do conhecimento da temática.

Logo, como habita-se um mundo estruturado socialmente por seres humanos, há sempre a possibilidade da mudança, da transformação. Pois, aceitou-se que não estamos fadados ao extermínio. Mészáros (2008) lembra que as questões que merecem afirmação constante na sociedade são: as concepções de educação, de consciência e de mundo, as quais não são definidas automaticamente pelos interesses dominantes, o que permitem serem transformadas, através das possibilidades de mudanças sociais e materiais, no sentido da emancipação humana.

Entendeu-se a transformação social como princípio educativo. Por meio do trabalho e do método materialista histórico dialético, da educação juntamente com a análise do momento real, estas são ferramentas que possibilitam a observação de brechas na estrutura social, que podem ser usadas para promover estratégias de interferências sociais. Apenas cientes de todas essas variáveis, pode-se gestar a real transformação. No decurso desta colocação, procurou-se mostrar que a análise da totalidade do real pode se aplicar aos atores sociais e suas múltiplas determinações.

Neste contexto, resgatar os pressupostos da pedagogia socialista de Makarenko, apoiado na articulação entre trabalho, educação e tecnologia faz sentido, e pôde contribuir para pensar as questões sócio pedagógicas da realidade atual e da possibilidade da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ALFREDO, Raquel Antonio. **A análise da pedagogia de Makarenko por Lukács e relação entre o processo educativo e o de desenvolvimento histórico-social do ser humano: contribuições à psicologia sócio-histórica.** 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16109/1/Raquel%20Antonio%20Alfredo.pdf>.

Acesso: 11 ago. 2018.

BAIBICH-FARIA, Tania Maria; MENEGHETTI, Francis Kanashiro. Ética, educação e formação na sociedade tecnológica: contribuições de Adorno, Horkheimer e Marcuse para a pedagogia do antipreconceito. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga; HORN, Geraldo Balduino. (Orgs.). **Diálogos e perspectivas de investigação.** Ijuí: Editora Unijuí, 2008. (Coleção Cultura, Escola e Ensino; volume 1)

BARATA-MOURA, José. **Curso método, produção do conhecimento e transformação social: um estudo das teses de Karl Marx sobre Feuerbach.** Produção: Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE/UTFPR) e Grupo de Estudos em Tecnologia e Trabalho (GETET). Coordenação de Domingos Leite Lima Filho. Curitiba, UTFPR, 2015. 2 DVD.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencine. São Paulo: Editora UNESP, 1999- (Enciclopaidéia)

CAPRILES RENÉ, **Makarenko: O nascimento da pedagogia socialista.** São Paulo: Scipione, 2002.

DICIONÁRIO POLÍTICO – Marxists Internet Archive. Disponível em:

https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/r/rada_central_ucraniana.htm. Acesso em: 12 ago. 2018, às 13:00 h.

ENGELS, Friederich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.**

Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>

Acesso em: 21 de out. 2018, às 14:51

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **A disciplina na escola.** Cenafor/MEC, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Pedagogia Socialista: devolvendo a voz aos pioneiros da educação russa. In: CALDART, Roseli Salette; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. (Orgs.).

Pedagogia Socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular, 2017. 320p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Julio Cesar França; NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo.** São Paulo: Fiocruz/EPSJV, 2007. p. 241-287.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista. **Interface:** Comunicação, Saúde, Educação, 2017, p.509-519.

GAMA, Ruy. **A tecnologia e o trabalho na História.** São Paulo, Nobel/Edusp, 1986. p. 181-207.

GOMIDE, D. C. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre Políticas Educacionais. In: JORNADA DO HISTEDBR - GRUPO DE ESTUDO HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 11. 2013. **Anais...** Cascavel: UNIMEP, 2013.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARVEY, Daniel. O que a tecnologia revela. In: HARVEY, Daniel. **Para entender o capital.** São Paulo: Boitempo, 2013.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia.** Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1999.

KUENZER, Acácia. **Para estudar o trabalho como princípio educativo na Universidade:** categorias teórico-metodológicas. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1992.

KUMARIN, V. Pedagogo, escritor, cidadão. In: KUMARIN, v; KEDRYASHOVA, A. **Anton Makarenko:** su vida y labor pedagógica. Moscou: Editorial Progreso, 1975.

LESSA, Sergio. Lukács: trabalho, objetivação e alienação. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 15, dez. 1992. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731992000100002&lng=pt&tlng=pt. Acesso: 20 dez. 2017, às 10:52.

LESSA, Sergio. Trabalho produtivo e improdutivo. **Dicionário da Educação Profissional e Saúde.** 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/traproimp.html>. Acesso: 19 dez. 2018, às 22:00.

LENIN, V. I. **Obras completas.** Tomos 35 e 37. Moscou: Editorial Progreso, 1986.

LUKÁCS, G. O trabalho. In: LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II.** São Paulo: Boitempo, 2010a.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MAKARENKO, A. S. Acerca de mi experiência de trabajo. In: KUMARIN, v; KUDRYASHOVA, A. **Anton Makarenko**: su vida y labor pedagógica. Moscou: Editorial Progreso, 1975.

MAKARENKO, A. S. **Conferências sobre Educação Infantil**. Apresentação de Wagner Gonçalves Rossi; tradução de Maria Aparecida Abelaira Vizotto. São Paulo: Moraes, 1981a.

MAKARENKO, A. S. **Livro para os pais**. Tradução de M. Rodrigues Martins. 2 v. Lisboa: Livros Horizontes, 1981b.

MAKARENKO, A. S. **Problemas da Educação Escolar**. Moscou: Progreso, 1986.

MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**. Tradução de Tatiana Belinsky. 3 v. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MARCUSE, H. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo, UNESP, 1999.

MARX, Karl. **O Capital: Livro I capítulo VI (inédito)**. São Paulo: Livraria editora ciências Humanas Ltda., 1978.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do conselho Geral Provisório**. As diferentes questões. Lisboa: Avante Edições, 1982. Disponível em: <http://www.marxists.org/portuges/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 10 maio 2018.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. São Paulo, Boitempo, 2011.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Editora expressão Popular, 2008.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, D., LIMA FILHO, D. e SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n.63, out-dez 2015.

NAPOLEONI, Cláudio. **Lições sobre o capítulo sexto (inédito) de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

NOVAES, Henrique; DAGNINO, Renato. O Feitiche da Tecnologia. **Org & Demo**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 189-210, 2004. Disponível em:
<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/viewFile/411/311>.
Acesso em: 12 jun. 2018.

PINTO, Álvaro Vieira. Entrevista. **Revista de Cultura**, Rio de Janeiro: Vozes n. 6, ano 64, 1970.

PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, v. 1, 2005.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA – PPGTE. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em:
dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8172161413024778 Acesso em: 12 set. 2015.

QUELUZ, Gilson L.; LIMA FILHO, Domingos Leite. A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 19-28, 2005. Disponível em:
<http://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revistaet/article/view/71/69>. Acesso em: 29 ago. 2013.

NOSELLA, Paolo. A Escola de Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas e veredas: una historia cotidiana de la escuela. In ROCKWELL, Elsie (coord). **La escuela cotidiana**. 2ª reimp. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

ROMERO, Daniel. **Marx e a Técnica** - um estudo dos manuscritos de 1861-1863. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ- Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da Educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1991.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e Saúde**, v.1, n.1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, v. 12, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, D. **Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético**. Perspectiva, Florianópolis, jan. /abr. 2013, vol.31, n.1, 185-209.

SILVA, G. L. da R. e MATA, V. Ap. da (org.). **Fundamentos Psicológicos e Pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil e ensino fundamental**. Brasília/Curitiba: MEC/UFPR, 2014,120p.

SZENCZUK, Luciana. A concepção de emancipação dos sujeitos sob a ótica da Pedagogia de Makarenko. In: XII Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, 2015. Curitiba. **Anais...** Curitiba: Marcelino Champagnat (PUC-PR), 2015. p. 18.960-18.972.

SZENCZUK, Luciana e LIMA FILHO, Domingos L. Interações sociais entre trabalho, educação e tecnologia e suas relações com a emancipação humana: aproximações à pedagogia de Makarenko. In: ENCONTRO INTERNACIONAL TRABALHO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DE TRABALHADORES, 2017. **Anais...** Fortaleza: UFC, 2017.

TUMOLO, Paulo Sergio. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?** Campinas: Educação & Sociedade, jan./abr. 2005. Vol. 26, n.90, p.239-265

TUMOLO, Paulo Sergio. **Espaço aberto. Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate.** Revista Brasileira de Educação, maio/ago.2011, vol.16 n.47, p.443-519.

TROTSKY, Leon. **A história da Revolução Russa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Editora, 2007.

Endereços eletrônicos:

https://www.ebiografia.com/karl_marx/. Acesso em: 03 de maio de 2017, às 16h 13min.

https://www.goodreads.com/author/show/4712696.Valentin_V_Kumarin. Acesso em: 08 julho 2018, às 14h12min.

<https://www.sohistoria.com.br/ef2/revolucaorussa/>. Acesso em: 12 ago. 2018, às 13h30min.

APÊNDICE

Síntese biográfica da vida de Makarenko

Makarenko, de acordo com Kumarin⁴³ (1975), elaborou um sistema de educação infantil, com ajuda da coletividade, que utilizou em sua prática de trabalho. Pensou e preparou a formação de um homem para o futuro. Nascido em 1 de março de 1888, para alguns autores seguidores do calendário juliano, na cidade de Bielopolie, da província de Járkov. Seu pai, Semión Grigórievich, pintor, um homem reservado e pouco comunicativo, e sua mãe, Tatiana Mijáilovna, filha de um soldado que havia servido por 25 anos um exército czarista, uma mulher otimista e alegre, administrava com maestria o pouco soldo que seu esposo recebia, permitindo alimentar, calçar e vestir os quatro filhos.

Aos sete anos, profere Kumarin (1975), Makarenko ingressou na escola, recebendo a orientação de seu pai de que as escolas urbanas não tinham sido feitas para eles, logo, ele deveria demonstrar quanto ele valia; queria dizer que ele deveria se sair bem, tarefa que Makarenko não teve dificuldade de cumprir. Em 1904, após terminar o ginásio, com sobressaliência, foi cursar magistério. E em 1905, após terminar o curso, começou a lecionar. Tinha muito conhecimento e sabia transmitir, mas sentiu que não bastava ensinar. Ao presenciar um aluno que não tirava notas boas, não por estar preguiçoso, mas sim por estar com tuberculose, e que, ao receber sua baixa nota, a sua doença se agravou, percebeu que na formação também deveria ser levada em conta a individualidade da pessoa, entendendo que o trabalho educativo não podia ser reduzido apenas a um método de ensino.

Kumarin (1975) refere que, em 1911, Makarenko assumiu o cargo de inspetor, cujas funções eram inspecionar, observar e dirigir, dentro da Escola Ferroviária da Estação Dolínskaya. Adaptou-se de imediato às obrigações, dando a estas um caráter criador e interessante. Ocupava o tempo livre de seus educandos fazendo teatro, organizando noite de máscaras e jogos diversos. Suas medidas educacionais já impressionavam por sua

⁴³ Valentin Vasíelivich Kumarin, nascido em 25 de abril de 1928 em Knyazheveryatino, Tambov, região da Rússia Federativa e falecido em 14 de julho de 2002. Doutor em educação, professor, escritor e membro da união jornalística da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS, teve por influência as obras de Anton Semiónovitch Makarenko. Escritor da obra que analisamos “*Anton Makarenko: su vida y labor pedagógica*” (1975). E, também, com a contribuição de René Capriles, escritor, jornalista, tradutor e cineasta. Ex-correspondente de diversos jornais e diretor da sucursal do Rio de Janeiro da agência de notícias Návasti, da ex-União Soviética. Nosso contemporâneo, Capriles traz, na obra “*Makarenko – o nascimento da pedagogia socialista*” (2002), um estudo comparativo das várias tendências, métodos e escolas pedagógicas que precederam o trabalho de Makarenko, como também solidamente apoiado na pesquisa, no estudo e na reflexão da vida e da obra do biografado Makarenko.

envergadura. De forma interessante, aliava conhecimento com emoção. Encabeçou um círculo de tendência revolucionária e educativa, onde participavam intelectuais e operários ferroviários, falavam da necessidade de realizar transformações revolucionárias, da liberdade e da democracia. Segundo Capriles (2002), Makarenko demonstrava estar ligado a todos, tanto aos seus alunos como às crianças que não frequentavam a escola e, em especial, os pais. Refere Capriles que Makarenko visitava com assiduidade cada uma das casas do povoado e conversava demoradamente com os pais, ensinando como tratar as crianças.

Em 1914, relata Kumarin (1975) que Makarenko escreveu um pequeno relato que o enviou a Alexéi Maxímovich Gorki, maior autoridade literária para ele, pedindo que dessa sua opinião a respeito do texto por ele escrito, e este respondeu dizendo que seu tema era interessante, mas não tinha a profundidade necessária. Neste mesmo ano, Makarenko ingressou em Poltava no Instituto Pedagógico, para se formar professor do segundo ensino; já era maduro, tinha 26 anos.

De acordo com Capriles (2002), aos 26 anos de idade, Makarenko passou com facilidade o primeiro ano de estudo. Ele tinha economizado durante os quatro anos que trabalhou como inspetor na escola de Dolinskaia, mas em 1915 ele teve que dar aulas particulares para poder se manter em Poltava. E em 1916, após a morte de seu pai, passa a ser o responsável legal pela família. Neste ano é chamado ao serviço militar e, apesar de sofrer de uma miopia de grau bastante elevado, se apresenta em Kiev. Não gostou da vida miserável do exército, sentia a cada instante a inutilidade de sua presença naquele lugar, então decide escrever a seus amigos íntimos pedindo que solicitassem ajuda para que seu caso fosse revisto. Uma nova junta médica o examina e determina sua incapacidade física. Assim, volta a Poltava, em 1917, e tenta retomar o tempo perdido nos estudos. Termina os estudos com honras, recebendo-as do Conselho Pedagógico da Direção Distrital de Instrução. Recebe não somente a medalha de ouro, mas também o título de professor com direito de lecionar nas escolas de 2º grau e o habilitando profissionalmente a ocupar cargos administrativos e de direção em nível nacional. No entanto, Makarenko, em contato com a realidade do sistema educacional da época, soube rapidamente que o próprio ensino impunha limitações técnicas e culturais aos recém-formados, descobrindo que sua qualificação não o possibilitava a exercer integralmente a atividade docente na escola superior.

De acordo com Capriles a leitura da teoria evolucionista de Darwin afasta definitivamente Makarenko dos padrões cosmológicos utilizados pela catequese religiosa.

Ao aceitar o princípio da seleção natural como o principal fator da evolução dos seres vivos, nega a versão teleológica da criação independente do homem e aceita a

teoria de que os seres vivos evoluíram, numa escala contínua, a partir das variedades de vida simples para dar origem às mais complexas. (CAPRILES, 2002, p. 70).

Este princípio da seleção natural, segundo Capriles, terá grande influência nas formulações pedagógicas de Makarenko.

Conforme Kumarin (1975), uma nova etapa da vida de Makarenko e de milhões de pessoas começou com a vitória da Grande Revolução Socialista de Outubro, realizando os sonhos de Makarenko e dos intelectuais. Limpando a consciência da servidão ao poder da riqueza pessoal, se livraram do medo do amanhã; a ajuda e a confiança eram a garantia de um futuro de realizações comuns. E Makarenko trabalhou para o bem da revolução.