

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

**A teoria educacional de John Dewey e sua relação com a Pedagogia Socialista
Soviética de Anton Makarenko:**
diferentes epistemologias, possíveis interações.

Leonor Gularte Soler

Pelotas, 2025

Leonor Gularte Soler

**A teoria educacional de John Dewey e sua relação com a Pedagogia Socialista
Soviética de Anton Makarenko:**

diferentes epistemologias, possíveis interações.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Neiva Afonso Oliveira

Pelotas, 2025

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

S685t Soler, Leonor Gularte

A teoria educacional de John Dewey e sua relação com a pedagogia socialista soviética de Anton Makarenko [recurso eletrônico] : diferentes epistemologias, possíveis interações / Leonor Gularte Soler ; Neiva Afonso Oliveira, orientadora. — Pelotas, 2025.

124 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. John Dewey. 2. Anton Makarenko. 3. Formação do homem novo. 4. pedagogia socialista. 5. Educação soviética. I. Oliveira, Neiva Afonso, orient. II. Título.

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Leonor Gularte Soler

A teoria educacional de John Dewey e sua relação com a Pedagogia Socialista Soviética de Anton Makarenko: diferentes epistemologias, possíveis interações

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 31/03/2025

Banca examinadora:

Profa. Dra. Neiva Afonso Oliveira (Orientadora)
Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Caroline Terra de Oliveira
Doutora em Educação Ambiental pela Fundação Universidade de Rio Grande

Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Eduardo Arriada
Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi (*in memoriam*)
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Belkis Souza Bandeira
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Dedico este trabalho à minha mãe (*in memoriam*).

Agradecimentos

À minha mãe (*in memoriam*), por ter me dado a vida e me ensinado o caminho da escola.

À minha filha, Rita, à minha neta, Laura, e minha bisneta, Laís, por iluminarem meus dias e pelo apoio incondicional.

À professora Neiva, minha orientadora, pela confiança no meu trabalho, pelo respeito, pelos tantos ensinamentos, pela paciência, pela disponibilidade e pelos muitos momentos que me estimulou a seguir em frente.

Ao Universo, agradeço a inspiração, a renovação e a oportunidade de evoluir todos os dias.

Gratidão especial ao mestre Avelino Oliveira, pela imensa acolhida na minha trajetória como pesquisadora. Suas tantas palavras de incentivo fizeram a diferença para a continuidade dessa jornada na pós-graduação.

À Universidade Federal de Pelotas, que me proporcionou a chance de expandir os meus horizontes, ao corpo docente, à direção e à administração da Faculdade de Educação. Obrigada pelo ambiente criativo e amigável nesses quatro anos.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001, que viabilizou a conclusão deste estudo.

Aos companheiros e companheiras do Grupo de Pesquisa Filosofia, Educação e Práxis Social (FEPráxiS), pelo apoio, pelos diálogos, pela partilha do conhecimento e pelo tanto de gentileza e afeto que sempre me foram dedicados.

Que a escuridão desapareça, vida longa ao Sol!
(panfletos da campanha de alfabetização da Rússia
Soviética iniciada no Dia do Trabalhador em 1925).



Resumo

SOLER, Leonor Gularte. **A teoria educacional de John Dewey e sua relação com a Pedagogia Socialista Soviética de Anton Makarenko**: diferentes epistemologias, possíveis interações. Orientadora: Neiva Afonso Oliveira. 2025. 124f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

A presente tese, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, na Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação, tem como objetivo investigar elementos oriundos da epistemologia deweyana que se encontram presentes na pedagogia socialista soviética de Anton Makarenko. No primeiro capítulo, buscou-se apresentar os vínculos culturais, evidenciando John Dewey como um *personagem conceitual*. Na primeira seção, nos primeiros movimentos da reforma do sistema escolar russo e seus vínculos culturais, a análise se dá desde a fundação do sistema e a recepção dos projetos estrangeiros; as primeiras traduções para o russo das obras de John Dewey; a obra *A Escola e a Sociedade* como sustentação teórica dos planos de reforma da educação russa; e também são examinadas as impressões de John Dewey sobre a Rússia Bolchevique e as influências dessa sobre seu pensamento educacional. A segunda seção se ocupa dos desdobramentos conceituais da pedagogia soviética, investigando os pontos e contrapontos dos objetivos da educação soviética, assim como as metodologias inovadoras frente à escola do trabalho no período de transição: sistema de complexos, Plano Dalton e Método de Projetos. No segundo capítulo, o estudo explora o experimentalismo pedagógico de Anton Makarenko e a edificação do novo homem soviético. Aplica-se, como fio condutor de análise, a educação do caráter. Na primeira seção, examina-se a participação dos pais na formação do caráter da nova família soviética utilizando como sustentação das hipóteses as categorias: autoridade e obediência, regime e disciplina. Na segunda seção, a inquirição se dá a partir dos princípios para formar o homem novo dentro da sociedade socialista soviética, analisando o trabalho criador como formação moral e a coletividade educativa como um organismo vivo da sociedade democrática. Ao final, os achados da pesquisa apontam que John Dewey, ao afastar-se do tradicionalismo pedagógico, alargou as fronteiras e abriu caminho para que a pedagogia soviética avançasse da prática (ação social liberal) em direção à práxis (revolucionária comunista). Observou-se que essas duas situações pedagógicas – Dewey e Makarenko – apresentam perspectivas pedagógicas em que as crianças são levadas a uma formação desde determinações prático-teóricas que se revelam na sua práxis. Conclui-se que a psicologia deweyana ancorada na educação como ação social, o instrumentalismo em suas práticas educativas e a perspectiva moral de construção de uma coletividade são os principais elementos que podem, em alguns aspectos, serem aproximados dos pedagogos socialistas nas reformas do ensino da Rússia soviética.

Palavras-chave: John Dewey; Anton Makarenko; formação do homem novo; pedagogia socialista; educação soviética.

Abstract

SOLER, Leonor Gularte. **John Dewey's educational theory and its relationship with Anton Makarenko's Soviet Socialist Pedagogy:** different epistemologies, possible interactions. Advisor: Neiva Afonso Oliveira. 2025. 124 p. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2025.

This thesis, defended within the Graduate Program in Education at the Federal University of Pelotas, in the Research Line of History and Philosophy of Education, aims to investigate elements derived from Deweyan epistemology present in the Soviet socialist pedagogy of Anton Makarenko. In the first chapter, the study seeks to present cultural connections, highlighting John Dewey as a conceptual character. The first section addresses the initial movements of the reform of the Russian school system and its cultural ties, analyzing the foundation of the system and the reception of foreign projects; the first Russian translations of John Dewey's works; *The School and Society* as a theoretical foundation for Russian education reform plans; as well as Dewey's impressions of Bolshevik Russia and its influence on his educational thought. The second section focuses on the conceptual developments of Soviet pedagogy, investigating the convergences and divergences in the objectives of Soviet education, as well as the innovative methodologies adopted during the transition period, including the complex system, the Dalton Plan, and the Project Method. In the second chapter, the study delves into Anton Makarenko's pedagogical experimentalism and the construction of the new Soviet man, using character education as the central analytical thread. In the first section, the role of parents in shaping the character of the new Soviet family is examined through the categories of authority and obedience, regime and discipline. The second section investigates the principles for forming the new man within Soviet socialist society, analyzing creative work as moral education and the educational collective as a living organism of democratic society. Ultimately, the research findings indicate that John Dewey, by distancing himself from pedagogical traditionalism, expanded the boundaries of educational thought and paved the way for Soviet pedagogy to move from practice (liberal social action) toward praxis (communist revolutionary action). It was observed that these two pedagogical approaches—Dewey and Makarenko—present educational perspectives in which children are guided through forms of development grounded in practical-theoretical determinations that manifest in their praxis. The study concludes that Dewey's psychology, anchored in education as social action, his instrumental approach to educational practices, and his moral perspective on building a sense of collectivity, are key elements that, in some respects, may be aligned with the efforts of socialist educators during the educational reforms of Soviet Russia.

Keywords: John Dewey; Anton Makarenko; formation of the new man; socialist pedagogy; Soviet education.

Lista de Quadros

Quadro 1 - Algumas viagens conceituais de John Dewey para além da Rússia Soviética.....	22
Quadro 2 - Associação e aproximação de alguns aspectos das ideias educacionais de John Dewey e do Pragmatismo Americano ao Marxismo	30
Quadro 3 - Obras de John Dewey traduzidas para o idioma russo entre 1907 e 1928	32
Quadro 4 - Publicações das impressões de John Dewey a respeito da Rússia Soviética após sua visita em 1928	40
Quadro 5 - Etapas do 'Sistema de Complexo' na escola de 1º grau	59
Quadro 6 - Sistema de complexos	59
Quadro 7 - Quadro explicativo do modelo do sistema de complexos no 'Complexo Nossa Região'	60
Quadro 8 - Características principais das ideias educacionais de Anton Makarenko e John Dewey.....	68

Lista de Abreviaturas e Siglas

CEL	Corrente da Educação Livre
CER	Corrente da Educação Realista
EUT	Escola única do Trabalho
NKP	NarKomPros – Comissariado do Povo para a Educação
PC	Partido comunista
POSDR	Partido Operário Social-Democrata Russo

Sumário

Os impulsos inspiradores da escrita da tese	11
1 Introdução.....	19
2 John Dewey: um <i>personagem conceitual</i> em terras soviéticas.....	18
2.1 Sistema escolar russo: os vínculos culturais nos primeiros movimentos da reforma.....	24
2.1.1 Os fundadores do sistema educacional e a recepção de projetos de reformas estrangeiros.....	28
2.1.2 A recepção e as traduções das obras de Dewey: a obra <i>Escola e a Sociedade</i> como sustentação teórica dos planos de reforma.....	31
2.1.3 As impressões de Dewey sobre a Rússia bolchevique: <i>por vivenciar essa experiência, tenho a obrigação de relatar com precisão tudo o que vi</i>	39
2.2 Os desdobramentos conceituais da educação soviética: ensino e trabalho	43
2.2.1 Os objetivos da educação: pontos e contrapontos.....	49
2.2.2 Sistema de Complexos, Plano Dalton e Método de Projetos: metodologias inovadoras à escola do trabalho no período de transição	54
3 Anton Makarenko: o experimentalismo pedagógico e a construção do <i>novo homem soviético</i>.....	64
3.1 A participação dos pais na formação do caráter da nova família soviética	69
3.1.1 Autoridade e obediência.....	70
3.1.2 Regime e disciplina	76
3.2 Princípios para formar o homem novo: educação pelo trabalho e coletividade educativa.....	81
3.2.1 A educação pelo trabalho: o trabalho criador como formação moral	82
3.2.2 Coletividade educativa: o organismo vivo da sociedade democrática.....	86
4 Considerações finais	92
Referências.....	98
Apêndices	105

Os impulsos inspiradores da escrita da tese

O primeiro incentivo para a escrita da tese surgiu no ano de 2019, ainda no mestrado, a partir da leitura de algumas obras referentes à filosofia política de John Dewey¹. Chamou minha atenção, naquele momento, o liberalismo social, democrático e cooperativo direcionado para a ação organizada e os ideais democráticos participativos defendidos pelo autor. Suas ideias, a partir de um socialismo liberal e democrático, foram o prenúncio de questões importantes nas discussões referentes à democracia na atualidade, principalmente a conexão intrínseca entre comunidade e democracia.

A partir dessas leituras, busquei construir o projeto de doutorado. Em 2020, fui aprovada para ingressar como aluna regular no curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) com a proposta de pesquisa intitulada *A democracia reflexiva de John Dewey: elementos para pensar a formação humana a partir da gestão democrática da educação*. Propunha-me a investigar a contribuição da teoria democrática deweyana que, alicerçada em uma concepção teleológica do autodesenvolvimento humano como intrinsecamente social e cooperativo, baseada em uma filosofia moral, pudesse de alguma maneira contribuir para o cenário atual da gestão democrática da educação.

Ao ingressar no doutorado, escrevi um texto para a disciplina S.A. Paradigmas Filosóficos da Educação, ministrada pela minha orientadora, professora Neiva Afonso Oliveira, versando sobre o movimento dos católicos nos anos 1930 e a crítica à pedagogia de John Dewey. A partir desse momento, senti-me provocada na direção da seguinte questão: seria Dewey um *liberal* ou um *comunista*, como

¹ O público e seus problemas (1927), Individualismo, Antigo e Novo (1930), Liberalismo e Ação Social (1935) e Liberdade e Cultura (1939).

rotulado por um determinado grupo de católicos?

Diante dessa interrogação, surgiram novos rumos na definição do problema de pesquisa, direcionando assim minhas leituras para o tema da educação russa. Explico-me. Não foi somente porque Dewey era rotulado comunista por alguns católicos. Algo mais havia no ar: em algumas leituras que havia feito, pude observar o fato de Dewey embasar-se bastante no coletivismo apostando que as ideias se constroem em comunidade e o pensamento é essencialmente social. Encontrei referências a vários pedagogos russos que sofreram influência de John Dewey. O que me chamou a atenção foi que essa influência aconteceu em um período de grandes transformações na educação escolar russa. Seduziu-me, também, a ideia de que a relevância dos escritos de Dewey, no período que antecede a 1930, foi tão imponente quanto à do pedagogo alemão Georg Kerschensteiner (1854-1932), criador das escolas do trabalho.

No estilo discursivo adotado por Dewey, em que os autores e as obras mencionadas são escassas ou genericamente referenciadas, observei menções a Karl Marx e ao Manifesto do Partido Comunista². Identifiquei um ponto em comum entre eles com relação à admissão de ambos quanto à história ser, toda ela, marcada pela luta de classes. É possível perceber que Dewey interagiu positivamente com algumas formulações marxianas, porém, não conseguia dialogar com os marxistas de seu tempo, acreditando que eles se tornaram partidários de uma versão simplificada dos ideais que diziam seguir³.

Em minha trajetória de pesquisadora, é importante ressaltar que os estudos sobre o filósofo John Dewey tiveram início ainda no Curso de Graduação, com o incentivo da Professora Kelin Valeirão, no curso de Licenciatura em Filosofia dessa mesma universidade. Ainda que meu trabalho de conclusão de curso tenha sido voltado para o filósofo Friederich Nietzsche e o ensino de Filosofia, a investigação a respeito do pragmatismo deweyano começava a se construir por meio da obra *Experiência e Educação* (1976), em trabalhos escritos para participação em eventos.

Na pesquisa de Mestrado que se encontrava inserida na linha 1 – Filosofia e História da Educação, realizei uma investigação referente à epistemologia

² Sobre esse assunto, ver *Liberalismo e Ação Social* (1935).

³ Usando como referência a categoria cultura, a hipótese desenvolvida por Dewey era de que a Rússia Bolchevique representava um processo de transformação para além da política e economia, como pensavam os próprios bolcheviques. A essência dessa transformação era moral e psicológica e seus resultados no futuro poderiam ser muito diferentes do que seus atores poderiam imaginar (Lucena; Lucena, 2016, p. 22).

instrumentalista de John Dewey e sua aplicabilidade na escola experimental de Chicago. Concluí que a teoria do conhecimento de Dewey e sua teoria da educação estão conectadas e se sustentam entre si, por meio da epistemologia instrumentalista. Essa passa a tomar forma e a se definir como uma teoria geral da educação a partir das experiências de John Dewey com a escola-laboratório da Universidade de Chicago.

Ainda no estudo em questão, foi possível inferir que a principal ideia do autor, de reconstruir a filosofia, fundamentou-se na rejeição das teorias dualistas desde o pensamento racionalista de Platão, passando por Descartes – separação entre corpo e mente – e o empirismo de John Locke, partindo para o desenvolvimento de uma nova abordagem epistêmica – o caráter instrumental do conhecimento. Compreendi que a epistemologia de Dewey começa a se delinear desde muito cedo, nos interesses pelos problemas sociais e no sentimento de separação entre Deus e natureza, alma e mundo, no mesmo período em que surgem os interesses pelas ideias de Hegel e de Darwin. Imaginar um mundo que tivesse a mesma natureza harmoniosa do ser vivo e buscar argumentos para justificar essa visão de uma unidade orgânica universal marcaram o pensamento de Dewey por toda a vida.

Com o aprofundamento das leituras, surgiram algumas questões a respeito de determinadas categorias presentes na filosofia da educação de John Dewey. Observamos que as categorias trabalho e pensamento reflexivo se encontram imbricadas e sustentadas pela convicção que Dewey deposita na democracia como modo de vida em sociedade e de experiência conjunta comunicada. O pensamento reflexivo, como método de pensar, encontra sua maior realização na ciência e o trabalho é, para Dewey, antes de tudo uma atitude mental. Isso quer dizer que o trabalho, antes de ser uma atividade externa, é o interesse em materializar adequadamente um propósito em forma objetiva, através de processos e materiais apropriados. Ou seja, é uma atividade dirigida pelos fins que o pensamento propõe a cada indivíduo com objetivos compartilhados, caso contrário não pode ser considerada uma atividade livre. A função da educação é unificar as ações: ação mental/interna com a ação física/externa. Porque é através da educação que o homem percebe os objetivos do trabalho como seus, deixando de ser externo e perdendo, assim, o caráter de servilidade. Esse é o pilar da sociedade democrática.

No doutorado, ao buscar o aprofundamento nas leituras a respeito da pedagogia socialista da educação soviética, deparei-me com muitos atores e

personalidades revolucionárias que eram merecedores de uma investigação aprofundada e muitos deles cujas obras não encontramos tradução do idioma russo. O psicólogo, marxista e pedagogo, Pavel Petrovich Blonsky⁴, que desempenhou um papel ativo na organização da Academia de Educação Socialista, tornando-se seu primeiro reitor, poderia ter sido uma das fontes. Antes da Revolução de Outubro, Blonsky considerava a educação uma ciência empírica, rejeitando qualquer relação com a política e a economia, entendendo a educação como o desenvolvimento das habilidades inatas e naturais e apoiando o princípio biogenético. Suas visões educacionais no período pré-revolucionário, no entanto, progrediram em favor de uma nova escola de vida, fundamentada nos últimos avanços no estudo da natureza pelas ciências sociais e naturais, identificando a importante tarefa da hereditariedade na formação da personalidade. Ele salientou o papel da sociedade, da comunidade e do trabalho.

Outro pedagogo chamou minha atenção ao buscar um meio termo entre o individualismo da escola nova e o novo homem marxista centrado no grupo e na comunidade – Vasili Alexándrovich Sukomlinski⁵. Sua escola foi denominada Escola da Alegria. O autor reconheceu que um grande interesse infantil de estudo percorre o caminho do trabalho. Lançou luzes sobre a reflexão a respeito do desenvolvimento da natureza da criança a partir de suas potencialidades por meio da alegria, da felicidade e da liberdade. Reconheceu que o trabalho da escola implica, antes de tudo, formação da criança num contexto de uma integridade social. Foram as leituras que fiz sobre Sukomlinski que aproximaram minha pesquisa do pedagogo soviético Anton Makarenko e suscitaram o desejo da investigação mais aprofundada sobre suas concepções pedagógicas.

Os pedagogos socialistas aproximavam as ideias de Dewey e do pragmatismo americano, em alguns aspectos contraposto à práxis para atingir a formação do homem novo, principalmente pelo vínculo estreito entre escola e vida social, pelo aprendizado por meio da experiência e o trabalho prático que se constituirá na base do processo de educação e formação. De igual forma, pela

⁴ Pavel Petrovich Blonsky (1884-1941), a partir da obra *Escola do Trabalho* (1919), apresenta os fundamentos da introdução do trabalho na escola, a partir de Pestalozzi, Fröebel, Dewey, Kerschensteiner e Marx.

⁵ Vasili Alexándrovich Sukomlinski (1918-1970), herdeiro dos princípios pedagógicos de Anton Makarenko (1888-1939), como ele próprio dizia, seus escritos eram um *produto de Makarenko*. (Fernandes, 1989, p. 5)

harmonização do trabalho físico com o intelectual por uma conexão da escola com a produção.

Outra possibilidade apresentava-se no fato de que os preceitos de escola do trabalho de Kerschensteiner, devido ao seu caráter burguês, já não correspondiam ao modelo da nova escola que os pedagogos soviéticos queriam implantar. A crítica principal a esse pedagogo alemão se referia à orientação desproporcional em relação aos trabalhos manuais. Para os pedagogos soviéticos, Dewey aplicava o princípio do trabalho com o objetivo de desenvolver as habilidades manuais concretas para encorajar a formação integral do indivíduo. Era, também, visível para esses pedagogos que Dewey trazia reflexões acerca da igualdade de oportunidades educativas para todos os membros da sociedade e em relação à relevância crescente que o desenvolvimento industrial ocupava na vida cultural da sociedade e na formação dos homens. Estaria, assim, explicada a popularidade de Dewey na década de 1920?

Na continuação da pesquisa, julgamos a possibilidade de que o *learn by doing* tenha sido adaptado e aprimorado de acordo com a necessidade da realidade educacional soviética. Isso nos pareceu muito óbvio. A primeira *Escola Experimental demonstrativa*⁶ recebeu o nome de Lepeshinskiy – nome do seu fundador. E funcionava com ensino de tipo internato, tendo como tarefa resolver a questão prática de elaborar a nova pedagogia e a escola do trabalho. Esse modelo de instituição de ensino constituía-se a partir de princípios de autodireção – participação direta do coletivo nas inúmeras maneiras de trabalho produtivo e intelectual da vida escolar, autosserviço e organização de uma forma inteligente de trabalho, explorando o elo entre o trabalho físico e intelectual baseado na participação da criança na comunidade, na vida e sua integração no processo de trabalho produtivo (Freitas, 2013).

Também, fez-se necessário, durante a escrita da tese, uma melhor compreensão no tocante à crítica de Dewey ao liberalismo, ao *laissez-faire*⁷. Apesar de sua visão individualista de sociedade desde seus primeiros escritos, Dewey defende ideais democráticos participativos, um liberalismo social, democrático e

⁶ Anunciada no Comissariado Nacional para a Educação em 1918 na primeira sessão dos professores internacionalistas. Este modelo de escola passou a chamar-se *Escola-comuna*.

⁷ *Laissez-faire*: expressão francesa que representa o liberalismo econômico, surgido no século XVIII, seu principal representante foi Adam Smith (1723-1790). Ideologia que defende a não-intervenção do Estado na economia, a livre-concorrência, do câmbio-livre e da propriedade privada (consultar Dicionário de política, v. 1, 1998, p. 686-705).

cooperativo direcionado para a ação organizada⁸. Essa crítica foi ampliada durante a *Grande Depressão*⁹, quando expressou uma forma de socialismo liberal e democrático¹⁰. Prenunciou questões importantes nas discussões referentes à democracia na atualidade, principalmente a conexão intrínseca entre comunidade e democracia.

No que se refere a contatos de cunho mais geográfico, a visita de Dewey à Rússia Soviética aconteceu junto a um grupo de educadores com o objetivo de conhecerem os fundamentos da educação soviética. Suas impressões foram registradas em um conjunto de artigos publicados na Revista *New Republic*, em novembro e dezembro de 1928, apresentando as preocupações de Dewey com relação aos rumos da educação no início do século XX. Constatando que, mesmo com muitas transformações em nível mundial acontecendo, a maioria das escolas norte-americanas ainda não havia incorporado as descobertas científicas no âmbito da psicologia infantil, Dewey busca conhecer novas experiências que estavam em curso em outros países para incorporá-las às escolas estadunidenses.

Em sua visita a uma colônia infantil no palácio de verão do Grão Duque de Peterhof-up¹¹ da Neva de Leningrado, surpreendeu-se presenciando experiências que, segundo ele, tinha dificuldade em descrever:

os professores e as crianças faziam todo trabalho em edifícios que não estavam totalmente restaurados e lembravam ruínas de guerra. [...] Dois terços das crianças são ex 'crianças selvagens', órfãos, refugiados, etc.. retiradas das ruas. Não há nada de surpreendente, para não dizer único, na existência desses lares de órfãos. Eu não vi nenhum cuidado especial do governo bolchevique para com os jovens. [...] Nunca vi em qualquer lugar do mundo um conjunto de crianças tão inteligentes, felizes e organizadas. Em nossa visita, encontramos crianças de diversas ocupações, como jardinagem, apicultura, serviços de manutenção, cultivo de flores em um jardim de inverno (construído e agora gerido por um grupo de rapazes que até então gostava de destruir tudo que viam), uso de ferramenta simples e implementos agrícolas, etc. [...] O mais importante não era a forma como realizavam as tarefas, mas suas atitudes e envolvimento para com elas, algo difícil de transcrever (Dewey, 2016, p. 51).

⁸ Ver *O público e seus problemas* (1927).

⁹ Também conhecida como a Crise de 1929, foi uma grande depressão econômica surgida em 1929 e findada com a Segunda Guerra Mundial. Foi considerada a pior e a mais longa recessão econômica do sistema capitalista do século XX, resultando em altos níveis de desemprego, quedas drásticas do produto interno bruto (PIB), da produção industrial, dos valores das ações e de diversos medidores de atividade econômica em muitos países no mundo.

¹⁰ Em escritos como *Individualismo, Antigo e Novo* (1930), *Liberalismo e Ação Social* (1935) e *Liberdade e Cultura* (1939).

¹¹ *Peterhof* é um conjunto de palácios e jardins, distribuídos sob as ordens de Pedro, o Grande, e por vezes chamado de Versalhes Russo (Dewey, 2016, p. 66).

Araújo (2016) afirma que Dewey identificou três objetivos fundamentais na nova educação soviética: (a) educar as crianças para que possam criar, coletivamente, um mundo novo onde cada uma possa viver real, cooperativa e criativamente, desde os dirigentes aos liderados, em concordância com suas capacidades e as exigências da situação específica; (b) transformar o mais rápido possível a população adulta em um povo realmente instruído e esclarecido no âmbito político, que soubesse ler e escrever. Em termos de educação soviética, tratava-se de, além de elevar o nível cultural da população, criar um ambiente cultural que fosse oposto ao capitalismo; e (c) desenvolver e manter a cultura nacional como algo fundamental à cultura geral, tanto na União quanto nas Repúblicas e territórios autônomos, organizando as instituições de ensino verdadeiramente nacionais na língua nativa do povo.

Até o início do Primeiro Plano Quinquenal, em 1928, os ativismos pedagógicos estavam em grande movimento, com grandes experimentações. Com a intenção de desenvolver um sistema educativo que alcançasse o crescimento cultural das grandes massas trabalhadoras e a formação de especialistas qualificados, as medidas do Plano tendiam a intensificar a luta de classes e um aumento do controle do partido também no ambiente escolar.

Segundo Freitas, ante o efeito da revolução cultural de Stalin, os recentes ocupantes do Narkompros inseriam no currículo escolar de 1929 atividades que davam início a colocar os estudantes e professores em campanhas tidas como significativas para a “revolução cultural, a coletivização e a industrialização, fazendo com que o método de projetos ganhasse força na forma de pensar as relações entre escola e vida” (Freitas, 2017, p. 17). Ainda que, sob protesto de Krupskaya, que defendia a proposta de complexos de estudos ou sistema de complexos. À vista disso, em 1931, devido a uma resolução do Comitê Central, no que se refere à escola elementar e média, foi proibida qualquer referência ao legado da pedagogia reformista russa do período pré-revolucionário e aos modelos de reformas vindos dos estrangeiros, como também qualquer experimento nas escolas de instrução geral.

Com a escola a serviço do partido, os critérios políticos e ideológicos dominando a evolução das ideias pedagógicas, o pensamento de Dewey começa a sofrer fortes críticas. Para Cunha (2001), Dewey não era a favor de uma tomada abrupta do Estado e da ditadura do proletariado para atingir a sociedade comunista,

mas ao contrário, apostava na inteligência, na liberdade e no individualismo, para que, caso fosse possível, em uma sociedade do futuro, chegar a uma sociedade sem classes. Dewey acreditava que a mudança social poderia acontecer por meio da democracia representativa e ainda que as instituições lograssem favorecer uma plutocracia privilegiada, não deveriam ser totalmente desacreditadas, porque são “passíveis de serem implementadas para dar vazão cada vez maior aos interesses coletivos” (Cunha, 2001, p. 103).

Saliento que o profícuo trajeto construído por Anton Makarenko no campo da pedagogia em diálogo com a filosofia, com a sociologia e com a psicologia foi marcado pelas contribuições de suas experiências pedagógicas relacionadas com as teorias de personalidades apontadas pela vida na marginalidade. Makarenko deu atenção especial às experiências pedagógicas, analisando como poderiam ser modificadas a partir de uma vida renovada na coletividade escolar.

Para Makarenko, a pedagogia precisava elaborar um conjunto de estratégias para a educação de atributos concretos do caráter das crianças, uma vez que compreendia que o processo pedagógico deveria ocorrer na experiência prática da organização da escola como coletividade em cada uma de suas fases. O cuidado e a dedicação para com o processo pedagógico em andamento, analisando e registrando cada acontecimento, discutindo a experiência pedagógica por meio de suas obras com suas hipóteses, erros e acertos, apresentam-se como alguns quesitos que serviram de fonte inspiradora para amparar os estudos a serem desenvolvidos na tese apresentada a seguir.

1 Introdução

Este estudo investiga elementos oriundos da epistemologia deweyana que se encontram presentes na pedagogia socialista soviética de Anton Makarenko, utilizando a educação do caráter como fio condutor. A participação dos pais, a educação pelo trabalho e a coletividade educativa na formação moral do novo homem soviético são categorias centrais para o desenvolvimento do objeto de estudo da tese. Defendo que a radicalidade de alto nível dos métodos da educação soviética, ao construir um modelo de sociedade totalmente diferente, inspirou-se em grande parte nos Estados Unidos, em especial, na epistemologia instrumentalista de John Dewey. Mesmo não havendo referência a Dewey, na herança da pedagogia reformista russa pós 1931, é possível considerar que John Dewey ocupa um *lugar*¹² epistemológico como um *personagem conceitual*¹³ em terras soviéticas.

Ao defender a tese de que a pedagogia deweyana, ainda que considerada liberal, apresenta práticas educativas que não são liberais, quero aproximar, em alguns aspectos, as proposições educacionais de Dewey daquelas que foram amplamente divulgadas e utilizadas nas reformas do ensino na Rússia. Compreendo que a recepção das ideias deweyanas não estão desconectadas dos fenômenos sociais que assolaram a União Soviética. No período revolucionário, os educadores socialistas, a partir da compreensão de que a escola possui um papel histórico na construção de um novo homem, assumem a responsabilidade histórica de construir

¹² Lê-se o termo *Lugar* com sentido ontológico, não espacial. *Lugar*, nesse caso, é entendido como o ponto a partir do qual se dispõe e se organiza uma dada concepção que se apresenta como base de sustentação à teorização educacional.

¹³ Esse conceito é apresentado por Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992) na obra *O que é a filosofia?* (1991) e será tratado com a devida atenção no decorrer da escrita da tese.

uma pedagogia socialista. Além de aproximar, em alguns aspectos, as duas correntes e práticas, quero argumentar que a crítica ao liberalismo velho e novo e o descontentamento perante a sociedade de classes sob a égide do capitalismo – ainda que sua ideia de classe social não seja justificada, como em Marx, nas divergências resultantes da propriedade e dos meios de produção – apresentam-se na delimitação das probabilidades de convívio e de diálogo entre os grupos que formam a sociedade. As duas correntes resgatam um pensamento deweyano com possibilidades de interagir com alguns marxistas do início do século XX.

Ao reconstruir a filosofia e defini-la como uma *teoria geral da educação*, Dewey compreende a escola como laboratório de aplicação e experimentação daquela para o processo de formação de atitudes fundamentais, tanto de natureza intelectual quanto sentimental, pois é a qualidade estética das experiências que proporcionam as condições para tal. É na escola que “poderiam ser testados os saberes e as técnicas necessárias ao fazer humano, as habilidades daqueles que os executam e suas competências, atitudes éticas e as posturas políticas que conduzirão a vida do indivíduo na sociedade” (Pagni, 2014, p. 68).

Outra questão que merece destaque dentro do projeto filosófico-educacional deweyano é o intercâmbio da experiência na vida comunitária. Esse processo garante ao indivíduo a continuidade da vida individual, “adaptando-se às novas situações exigidas socialmente, além da perpetuação da própria vida social, já que esta depende da reformulação das crenças, dos costumes e dos desejos para continuar se aprimorando” (Pagni, 2014, p. 71). Por esse motivo, Dewey elege a democracia¹⁴ como condição necessária para que os homens, pela interação e comunicação livre, possam conscientemente reorientar a experiência e aprimorar as formas de vida social para um futuro melhor.

Ao analisar a escola experimental criada por Dewey, identifiquei alguns conceitos-chave como fio condutor para uma melhor compreensão no que diz respeito à epistemologia deweyana aplicada à sua teoria educacional. Ressaltei alguns pontos que, no meu entendimento, tornaram a escola-laboratório uma das escolas mais criativas e progressistas do seu tempo, destacando-se das outras por sua aprendizagem de caráter instrumental baseada na experiência do cotidiano da vida da criança – de um lado os impulsos e os interesses psicológicos naturais da

¹⁴ Democracia, para Dewey (1936, p. 118), é mais que uma forma de governo, “é uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”.

criança que eram utilizados para atingir a sua atenção, e, de outro, as atitudes e práticas sociais. O projeto pedagógico elaborado na escola-laboratório apresentava como princípio que o aprender e o saber são experiências sociais.

Assim como John Dewey, o pedagogo ucraniano, Anton Makarenko, também pensou em uma escola muito à frente de seu tempo, buscando harmonizar aprendizagem com trabalho, diversão e comunicação. Ambos consideravam a disciplina escolar não como caminho para a boa educação, mas como resultado de um ambiente educativo cuidadosamente organizado (Rogacheva, 2021). Makarenko, preocupado em definir os parâmetros científicos da pedagogia e os desafios da revolução socialista, buscou sua principal referência nos princípios leninistas apresentados na obra *O estado e a Revolução* (1917), que são: (a) educar para o fim das diferenças de classe; (b) educar os novos comandantes da sociedade comunista; e (c) educar homens e mulheres, com diferentes capacidades e necessidades, mas com seus direitos assegurados.

As atividades construtivas consistiam no núcleo da escola deweyana e essas atividades dirigiam o trabalho para duas direções: a dimensão social e o contato com a natureza, que fornece a matéria-prima da aprendizagem. Pela perspectiva de Makarenko, a escola deveria ser um “espaço amplo, aberto, em contato com a sociedade e com a natureza, relacionando-se com as necessidades sociais de cada momento histórico, mas dirigida por um objetivo estabelecido coletivamente por professores e alunos” (Luedemann, 2002, p. 18). Tratar-se-ia de um ambiente onde a criança pudesse viver a sua realidade concreta como conquista no presente, reconhecida como sujeito, condutora da sociedade, envolvida nas decisões sociais do coletivo organizado.

A análise da sociedade e da educação elaborada por Dewey se desenvolve em um cenário de crise do capitalismo e de muitos transtornos no seio da sociedade americana. Os trabalhadores, além de serem explorados, enfrentavam as drásticas consequências da crise mundial. Eram necessárias reformas urgentes na organização da sociedade e essas mudanças tinham como ponto de partida a educação. Só ela poderia assegurar os meios para uma vida mais humana e mais justa através da organização social democrática. Dewey acredita que os jovens trabalhadores precisam de conhecimentos não apenas técnicos, mas científicos, e são esses conhecimentos que direcionam o entendimento da importância social do

trabalho, para que assim seja possível superar o estado de degradação imposto pelo capitalismo.

A visão deweyana de ação política com destaque nas propostas liberais, segundo Cunha (2001, p. 103), “vai de encontro à experiência dos revolucionários soviéticos, mas talvez não fosse vista com maus olhos por alguns marxistas da época”. Em linhas gerais, tanto Dewey quanto o marxismo ocidental incluíram em suas propostas a demanda de uma reestruturação moral e cultural a ser realizada pelas vias já exploradas pela democracia burguesa. Dentro desses caminhos, a educação escolar passa a ser vista como uma possibilidade de preparação dos intelectuais que contribuirão para a revolução comunista.

Como dito anteriormente, diante do aprofundamento das leituras em muitos pedagogos russos, a escolha por Makarenko deve-se a questões pesquisadas por mim na dissertação de mestrado ao investigar a escola experimental da Universidade de Chicago. É possível encontrar aproximações em alguns aspectos entre os dois autores, principalmente a relação da escola com a vida. São questões em comum entre eles: a aprendizagem através da experiência, conectando o aluno com o mundo real; o trabalho como um componente indispensável da educação no desenvolvimento de valores, habilidades e atitudes que se fazem essenciais para a formação do homem na vida em sociedade – no caso de Makarenko, o homem dentro da sociedade soviética; a escola compreendida para além da transmissão de conhecimentos e comprometida com a formação de indivíduos atentos em sua missão com a sociedade; e o papel da educação para a construção de uma sociedade democrática onde as capacidades dos homens sejam aprimoradas e contribuam para o bem comum.

Anton Makarenko, inspirado em grandes nomes da história da pedagogia democrática mundial¹⁵ e preocupado com a necessidade de estabelecer com rapidez a nova ciência pedagógica, define alguns parâmetros fundamentais para o desenvolvimento da educação socialista, são eles: (a) ao invés de colocarmos a criança no centro da investigação pedagógica, considerar o fenômeno (fato) pedagógico como objetivo final, já que a pedagogia é uma ciência e, como tal, precisa da elaboração de um método científico de investigação; (b) intensificar a

¹⁵ Podemos citar Johann Pestalozzi (1746-1827), Robert Owen (1771-1858), Constantin Uchinski (1824-1870), Nadejda Krúpskaia (1869-1939), Stanislav Shatsky (1878-1934), Anatoli Lunatchárski (1875-1933), Pavel Blonsky (1884-1941).

preocupação no que se refere à coletividade infantil como um todo orgânico, reorganizando a psicologia do trabalhador na escola; (c) buscar um sistema cientificamente ordenado, onde se perceba se todas as suas influências são o necessário para que se tenha uma boa escola, antes de se pensar em métodos adequados; (d) a psicologia não pode ser o fundamento da pedagogia, mas a sua continuidade no processo de solidificação da lei pedagógica; e, por fim, (e) a escola russa de trabalho deve ser totalmente reestruturada, pois atualmente, pela sua ideia, é burguesa.

A base da escola precisa ser a preocupação com o trabalho, pois somente a organização da escola como economia a tornará socialista (Kumarin, 1975). Diante do exposto, no que diz respeito às inúmeras influências intelectuais que Anton Makarenko recebeu, é compreensível que na trajetória da escrita da tese haja diálogo com outros pedagogos socialistas soviéticos, visto que alguns deles são de uma importância ímpar para a investigação do contexto e das transformações educacionais ocorridas no período revolucionário da Rússia Soviética e, também, para alcançarmos os fundamentos epistemológicos da educação socialista defendidos por Makarenko.

A recepção das ideias de John Dewey na União Soviética apresentou-se como parte dos fenômenos sociais que influenciaram o desenvolvimento do sistema escolar russo, no período entre 1900 e 1930. Ao efetuar uma investigação, observei três períodos dos efeitos do desenvolvimento da escola com a sua influência. O primeiro momento foi a revolução de 1905, que se caracterizou pela transição da Monarquia absoluta para uma constitucional trazendo consigo algumas liberdades democráticas e, com elas, o surgimento de um grupo de ideias de caráter crítico nos aspectos educacionais com fortes tendências para reformas nesse campo. O movimento, marcado por uma busca intensa de reestruturação escolar, favoreceu a recepção de projetos estrangeiros de reforma e, em 1907, entre tantos modelos de reforma, o pensamento educacional de John Dewey despontava na Rússia¹⁶. Surgiram as primeiras traduções – *Escola e Sociedade*, *Como Pensamos* e *Escolas*

¹⁶ Essa disposição era ainda muito tímida comparada com o pensamento de Kerschensteiner, que nesse período já tinha 13 livros traduzidos e alguns artigos. Georg Michael Kerschensteiner (1854-1932), pedagogo alemão, discípulo de Pestalozzi, aparecia no cenário com grande popularidade na Rússia pré-revolucionária. Sua pedagogia, orientada para o trabalho, valoriza a inteligência prática, em oposição ao intelectualismo de Herbart.

do Amanhã¹⁷ – que foram inseridas nos discursos pedagógicos soviéticos. No período que antecede a outubro de 1917, as ideias de Dewey estão no ápice.

A revolução socialista de 1917 levou à fundação do Estado soviético, trazendo com ela uma transformação radical nas políticas educativas e, à vista disso, as ideias reformistas provenientes dos estrangeiros precisavam se adaptar ao novo ideal de educação soviética¹⁸. Nesse período, as influências de Dewey apresentavam duas linhas de pensamento: a educação livre e a educação realista, e as traduções de suas obras atingiram um momento frutífero com várias reimpressões. São elas: *Democracia e Educação: introdução a Filosofia da Educação, Escolas do Amanhã, Escola e Sociedade, A criança e o currículo e Como pensamos*¹⁹.

Ainda que houvesse certa unanimidade na crítica dos pedagogos soviéticos aos modelos burgueses, aqueles de tendência liberal foram os que exerceram um papel de destaque no que se refere à introdução do pensamento educacional deweyano nas propostas de reformas soviéticas. Krupskaya²⁰, Lunacharsky²¹ e Blonsky²², debruçados atentamente sobre as obras de Dewey, concluíram que a escola do trabalho²³ proposta por ele constituía o tipo de escola mais próximo daquela que eles planejavam para a reforma educacional em curso na União Soviética.

De acordo com os educadores soviéticos citados acima, Dewey soube apreender o espírito da nova escola em sua completude quando vinculou a ciência com a prática e a vida com a produção (Mchitarjan, 2009). Do mesmo modo que

¹⁷ *The School and Society, How we think, Schools of Tomorrow*, traduzidas para o russo em 1907, 1915 e 1916, respectivamente.

¹⁸ Entre 1917 e 1928, surgiram variadas concepções do que entender como uma escola de trabalho.

¹⁹ *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (trad. 1921), *Schools of Tomorrow* (trad. 1922), *The School and Society* (trad. 1922, 1924, 1925), *The Child and Curriculum* (trad. 1922, 1923) e *How we think* (trad. 1922).

²⁰ Nadejda Konstantínovna Krúpskaia (1869-1939), esposa de Lenin e vice-ministra da Educação no primeiro período soviético.

²¹ Anatóli Vasilevitch Lunatcharski (1875-1933) foi responsável pelas políticas públicas revolucionárias para a educação, como a campanha de erradicação do analfabetismo, o *likbez*, lançado em 1919. Após a revolução de 1917, foi nomeado comissário do povo de educação (Comissariado do Povo para a Educação ou Narkomprós – era o departamento soviético responsável pela administração da educação pública e da cultura). Sobre o Narkomprós, ver Glossário, p. 112.

²² Pavel Petrovich Blonsky (1884-1941), filósofo, psicólogo e educador, teve um papel ativo na organização da Academia de Educação Socialista (Academia de Educação Comunista), foi seu primeiro reitor. Com a ajuda de Krupskaya, Lunacharsky e Blonsky, transformaram a academia em um instituto líder de educação soviética.

²³ Sobre a escola do trabalho, havia duas correntes de pensamento antagônicas nesse período: a Educação Livre e a Educação Realista. Essas são analisadas no capítulo 2, subitem 2.1.1 - Os fundadores do sistema educacional e a recepção de projetos de reformas estrangeiros.

Dewey, os pedagogos soviéticos pretendiam edificar um sistema escolar que promovesse tanto o desenvolvimento individual quanto colaborasse para o bem da comunidade democrática formando o *novo homem socialista*. Esse desenvolveria uma visão clara dos objetivos da revolução e de sua posição na sociedade e seria um agente de transformação social participando ativamente da construção do novo Estado socialista.

A tese encontra-se dividida em dois capítulos. O primeiro capítulo intitulado 'John Dewey: um personagem conceitual em terras soviéticas' é dividido em duas seções. Na primeira seção, nos primeiros movimentos da reforma do sistema escolar russo e seus vínculos culturais, a análise se dá inicialmente pela investigação no que diz respeito aos fundadores do sistema educacional e a recepção dos projetos de reformas estrangeiros; a recepção das primeiras traduções para o russo das obras de John Dewey; a obra *A Escola e a Sociedade* como sustentação teórica dos planos de reforma da educação russa; e, também, examina-se as impressões de John Dewey sobre a Rússia Bolchevique e as influências dessa sobre seu pensamento educacional. A segunda seção ocupa-se de explorar os desdobramentos conceituais da educação soviética a partir das categorias de ensino e trabalho, investigando os pontos e contrapontos dos objetivos da educação soviética, assim como as metodologias inovadoras à escola do trabalho no período de transição: sistema de complexos, plano Dalton e método de projetos.

No segundo capítulo, denominado 'Anton Makarenko: o experimentalismo pedagógico e a construção do novo homem soviético', aplica-se como fio condutor de análise a educação do caráter. Este subdivide-se em duas seções. A primeira seção, intitulada 'A participação dos pais na formação do caráter da nova família soviética', explora, como sustentação das hipóteses, as seguintes categorias: 'Autoridade e obediência' e 'Regime e disciplina'. Na segunda seção, designada de 'Princípios para formar o homem novo: educação pelo trabalho e coletividade educativa', apresenta-se um estudo das categorias citadas no subtítulo: educação pelo trabalho e coletividade educativa, evidenciando 'a educação pelo trabalho: o trabalho criador como formação moral' e a 'coletividade educativa: o organismo vivo da sociedade democrática'. Ao final da pesquisa, realiza-se uma investigação acerca das principais conclusões obtidas, as quais, sobretudo, evidenciam se, a partir das categorias analisadas neste estudo, há interações entre as teorias da educação de Anton Makarenko e John Dewey.

2 John Dewey: um *personagem conceitual* em terras soviéticas

Neste capítulo, são apresentados os entrelaçamentos culturais nos primeiros movimentos da reforma e os desdobramentos conceituais da pedagogia socialista soviética, destacando o protagonismo da figura de John Dewey como um *personagem conceitual*.

Na primeira seção, investiga-se os entrelaçamentos culturais nos primeiros movimentos da reforma do sistema escolar russo e a análise se dá desde a fundação do sistema e a recepção dos projetos estrangeiros; as primeiras traduções das obras de John Dewey para o russo; a obra *A Escola e a Sociedade* como sustentação teórica dos planos de reforma da educação russa; e, também as impressões de John Dewey sobre a Rússia Bolchequive e as influências dessa sobre o pensamento educacional. A segunda seção ocupa-se de explorar os desdobramentos conceituais da educação soviética, a partir das categorias de ensino e trabalho, investigando os pontos e contrapontos dos objetivos da educação soviética, assim como as metodologias inovadoras à escola do trabalho no período de transição: sistema de complexos, plano Dalton e método de projetos.

As ideias de John Dewey tiveram ampla repercussão em toda a primeira metade do século passado, ultrapassando os limites de seu país de origem, os Estados Unidos. Segundo Popkewitz (2005, p. 4), o instrumentalismo de John Dewey, aplicado aos processos educacionais e às reformas da sociedade, entrou em um campo internacional, viajando por países do oriente ao ocidente, e para além de representar mudanças progressivas, tornou-se também “alvo de intelectuais, clérigos e habitantes de lugares que apresentavam diferentes ideias culturais referentes aos pressupostos morais da escola e da sociedade”. Popkewitz (2005) compreende que

o pragmatismo combinou-se com diferentes conjuntos de ideias e relações de autoridade à medida que as pessoas falavam de uma pedagogia escolar que fazia do indivíduo um agente de mudança, da ciência um modo de organização da vida cotidiana e da constituição de comunidades através de processos de resolução de problemas (Popkewitz, 2005, p. 4, tradução nossa).

Tanto no terreno das fontes²⁴ quanto no da metodologia, o pragmatismo deweyano viajou para terras distantes, conectando-se/desconectando-se com outros sistemas de ensino nos debates sobre o construir e reconstruir a sociedade através da educação, como também nos processos para formar a criança como futuro cidadão. Nesse sentido, de acordo com Sobe (2009), os escritos de Dewey devem ser tratados como se integrassem um agrupamento específico de conceitos e interpretações sobre o mundo e sobre o ser que não é simplesmente o de Dewey.

Apesar de existir uma relevância significativa na forma como Dewey é visto pelo mundo, “também é evidente que Dewey não funciona como um significante vazio, para o qual qualquer significado possa ser apostado” (Sobe, 2009, p. 20). Para Sobe (2009), o trabalho de Dewey pode ser visto como a integração de três principais enfoques culturais: (a) o indivíduo como agente de mudanças e sua responsabilidade pelo progresso pessoal e coletivo; (b) as noções pedagógicas de desenvolvimento infantil e o conceito de ação que incorporam essa noção de uma vida planejada na sequência do tempo regulado, ou seja, “inscrevendo o futuro no presente com o objetivo de controlar a ação” (Sobe, 2009, p. 21); e (c) a recondução da ciência como método da vida cotidiana.

John Dewey pode ser considerado um *personagem conceitual*, um *Dewey soviético*, visto que sua epistemologia educacional encontrou uma forte receptividade e significância pelos teóricos da primeira fase da pedagogia socialista soviética, quando aplicada à educação czarista, uma vez que, embora pensada para realidades distintas, a conexão da escola com a vida foi o elemento comum a eles para a construção do sistema educacional soviético após a Revolução de 1917. Para esses pedagogos, a escola precisava estar envolvida na criação da nova vida social, já que, com a revolução, abriam-se novas possibilidades para a formação de um

²⁴ Aqui me refiro à abordagem de história entrelaçada desenvolvida pelo professor Noah W. Sobe, onde ele defende que essa pode ser vantajosamente aplicada para pensar trocas culturais em história da educação. Segundo Sobe (2009), adotar conceitos como os de ‘entrelaçamento’ e ‘apropriação’ fornecem estratégias mais flexíveis para entender como pessoas, objetos, princípios e afetos – e até mesmo ‘futuros’ – foram construídos em dados contextos educacionais e com quais consequências.

novo ser humano.

Popkewitz (2005) afirma que duas ‘ferramentas’ intelectuais são usadas para ‘ler Dewey’ historicamente como um personagem conceitual. Uma delas é o termo *estrangeiro nativo*, a outra são as *bibliotecas itinerantes*. Popkewitz (2005) usa a irônica frase *nativo estrangeiro* para dar atenção à forma como ideias particulares como modos de vida são trazidos para novos contextos em que a ‘estranheza’ das ideias é vista como nativa ou a-histórica e ‘naturais’ àquela situação em que se encontram posicionados. John Dewey é um desses estrangeiros. Ele viaja para outras terras onde seu status de estrangeiro é muitas vezes esquecido quando ele ‘se torna’ um filho nativo. Hoje, esses estrangeiros nativos também podem ser Michel Foucault ou Paulo Freire, que assim como Dewey, são remontados em diferentes lugares à medida que os reformadores locais procuram mudar os princípios criando pertencimento e lares coletivos (Popkewitz, 2005).

De acordo com Deleuze e Guattari (2010), todo sujeito, todo objeto vivido, pertence à vida, e a vida não pode nunca lhes pertencer. Um personagem conceitual não é a ilustração de um conceito, ao contrário é a aparição desse conceito em ato, intervindo em uma situação dada, em um personagem ou em uma palavra. À vista disso

o *personagem conceitual* não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal *personagem conceitual* e de todos os outros, que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os *personagens conceituais* são os ‘heterônimos’ do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens. Eu não sou mais eu, mas uma aptidão do pensamento para se ver e se desenvolver através de um plano que me atravessa em vários lugares (Deleuze; Guattari, 2010, p. 78).

O personagem conceitual não é uma personificação abstrata, “ele vive, ele insiste”. O filósofo é a especificidade de seus *personagens conceituais*. É a idiossincrasia de seus personagens conceituais. Faz parte do destino do filósofo “transformar-se em seu ou seus *personagens conceituais*, ao mesmo tempo em que estes personagens se tornam, eles mesmos, coisa diferente do que são historicamente, mitologicamente ou comumente”, como exemplo: o Sócrates de Platão, o Dionísio de Nietzsche, o Idiota de Cusa (Deleuze; Guattari, 2010, p. 79).

Os personagens conceituais habitam o plano de imanência²⁵. É nesse plano que eles se movimentam, correm e dançam. O personagem conceitual é essa consciência que, aberta, transita, move-se sobre o plano, ao longo de todos os elementos que constituem o real. Ele é a especificação do conceito que, por sua vez, representa sempre uma encruzilhada do mundo, o cruzamento de compostos de movimentos. Ele é transcendental, tanto como personagem quanto como autor – não há como não ser, pois se manifesta através de uma consciência aberta, não palpável, ela mesma imagem-movimento. É expressão, sem limites de forma ou espaço que possa vir a circundá-lo, pois pertence plenamente ao plano de imanência, ou seja, ao campo transcendental sem consciência.

O campo social não esclarece totalmente sobre determinados movimentos que afetam o *Socius*. Ainda que comporte diversas estruturas e funções, os campos sociais são nós embaraçados, e neles há três movimentos que se misturam – é preciso, para desatrelá-los, identificar verdadeiros tipos ou personagens. “Os tipos psicossociais têm precisamente este sentido: nas circunstâncias mais insignificantes, ou mais importantes, tornar perceptíveis as formações de territórios, os vetores de desterritorialização, o processo de reterritorialização” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 83). Assim sendo,

os personagens conceituais têm esse papel, manifestar os territórios, desterritorializações e reterritorializações absolutas do pensamento. Os personagens conceituais são pensadores, unicamente pensadores, e seus traços personalísticos se juntam estreitamente aos traços diagramáticos do pensamento e aos traços intensivos do conceito. Tal ou tal personagem conceitual pensa em nós, e talvez não nos preexistia. Por exemplo, se dizemos que um personagem conceitual gagueja, não é mais um tipo de gagueja numa língua, mas um pensador que faz gaguejar toda uma linguagem, e que faz da gagueira o traço do próprio pensamento enquanto linguagem (Deleuze; Guattari, 2010, p. 85).

No exemplo dado acima, o Gago não perde sua existência concreta, ao contrário, ele assume uma nova existência, como condição interior do pensamento

²⁵ Imanência é “a presença de tudo em tudo - imanência absoluta, ou em outra coisa - imanência relativa. O contrário, pois, da transcendência. É transcendente o que se eleva além; imanente o que permanece em; diz-se, especialmente, do que existe na natureza e dela depende. Se tudo é material, como creio, se não existe nada a não ser o universo ou a natureza (nada, a não ser tudo!), forçoso é concluir que tudo é imanente” (Sponville, 2011, p. 299). Para Deleuze (2004, p. 161), o conceito de imanência não se refere a uma “coisa qualquer como unidade superior a todas as coisas, nem a um Sujeito como ato que opera a síntese das coisas: é quando a imanência não é mais imanência a outra coisa além de si que se pode falar de um plano de imanência”. Assim como não se define o campo transcendental pela consciência, assim também o plano de imanência não pode ser definido por um Sujeito nem por um Objeto capazes de contê-lo.

para seu exercício real como tal personagem conceitual. Os traços dos personagens conceituais dispõem, com o período e o meio históricos em que se manifestam, relações que só os tipos psicossociais permitem avaliar. Nesse sentido, os personagens conceituais e os tipos psicossociais se entrelaçam e se conjugam, mas nunca se confundem.

Diante do exposto, compreendemos que é possível considerar John Dewey um personagem conceitual não apenas na Rússia Soviética, que é o estudo em questão, mas também em diversos outros países ocidentais e orientais nos prenúncios de reformas educacionais. No Quadro 1 apresentamos alguns exemplos.

Quadro 1 - Algumas viagens conceituais de John Dewey para além da Rússia Soviética

Países	Principais representantes
Brasil	Anísio Teixeira
Bélgica	Jean-Ovide Decroly
Colômbia	Jean-Ovide Decroly (Belga)
Iugoslávia/Tchecoslováquia	Edouard Claparède (Suíço) traduziu obras de Dewey para o Francês
Portugal	Adolfo Lima
Suécia	Alva Myrdal/Ernst Wigforss
Turquia	Ismail Hakki Tonguç

Fonte: Organizado pela autora (2024).

Segundo Popkewitz (2005), as ideias e conceitos de Dewey, juntamente com as ideias de Claparedé²⁶ e Decroly²⁷, são utilizadas pelos reformadores nacionais para anunciar a *nova educação* em toda a América do Sul. No quadro acima cito o principal responsável pelas traduções de Dewey em português no Brasil: Anísio Teixeira²⁸. Na Bélgica, Decroly apresenta um *Dewey belga* em um discurso

²⁶ Édouard Claparède (1873-1940), suíço, nascido em Genebra, psicólogo e neurologista, destacou-se pelos estudos nas áreas da psicologia infantil, da pedagogia e da formação da memória. Foi um dos mais influentes expoentes europeus da escola da psicologia funcionalista, tendo as suas teorias grande repercussão nos movimentos de renovação pedagógica da primeira metade do século XX.

²⁷ Jean-Ovide Decroly (1871-1932), belga, nascido em Ronse, neurologista, psicólogo e professor. O interesse é a base para a aprendizagem. O estado desperto da criança está na base de toda atividade, incitando-a a observar, associar, expressar. Acredita que aprendizagens ocorreriam de maneira espontânea pelo contato com o meio, de onde proviriam estímulos para onde as crianças direcionariam suas questões.

²⁸ Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), nasceu em Caetité (BA) e em 1925 visitou e estudou os sistemas de ensino da Espanha, Bélgica, Itália e França. Em 1927 foi para os Estados Unidos da América, onde conheceu o trabalho de John Dewey desenvolvendo fortes laços intelectuais. Esses resultaram em sua articulação entre um grupo de intelectuais brasileiros com o objetivo de defender a educação como alavanca para remodelar, desenvolver e democratizar o país. E, sob sua liderança, o movimento Escola Nova no Brasil ganha força e se materializa em um Manifesto conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), redigido por Fernando de Azevedo (1894-1974).

missionário onde a pedagogia teria que preservar a doutrina cristã como amparo da ordem e do progresso por meio da organização da vida das crianças. O *Dewey colombiano*, através de Decroly e autores locais, surge para estabilizar a hierarquia das divisões de classe nas primeiras reformas e, mais tarde, como uma figura benevolente na reconstrução da sociedade colombiana, apresenta-se como uma pedagogia reacionária e conservadora. O *Dewey iugoslavo* surge como a redenção social que o trabalho pedagógico iugoslavo canaliza na atividade da criança. Em Portugal, na figura de Adolfo Lima²⁹, Dewey é o principal ponto de referência nas propostas para transformar as escolas portuguesas. O *Dewey sueco* é parte de uma democracia restaurativa que responde às ameaças do estado de bem-estar social, representado no quadro por duas figuras muito influentes – Alva Myrdal³⁰ e Ernst Wigforss³¹. Por fim, o *Dewey turco* é um personagem modernizador que cria uma forte cultura nacional entre seus camponeses. İsmail Hakkı Tonguç³², que reuniu os trabalhos de Dewey e Kerschensteiner na formação do currículo, desponta como principal expoente na Turquia.

John Dewey transita, move-se, não como um estrangeiro, mas como um nativo que, sendo ele mesmo, torna-se diferente historicamente em vários países. Sua epistemologia representa não apenas a interpretação de um conceito, mas a manifestação desse em atos que, por onde transita no plano de imanência, pode intervir em uma *situação dada, um personagem ou em uma palavra*.

Buscando verificar em que contexto ou situação apresentada nas reformas educacionais da União Soviética John Dewey transita como um personagem conceitual e de que forma o pensamento do filósofo atravessa a educação soviética, desenvolve-se, na sequência, um estudo dos primeiros movimentos da reforma do sistema escolar russo e seus vínculos culturais; analisa-se a recepção e as

²⁹ Adolfo Lima (1874-1943), nascido em Lisboa, advogado, professor, escritor, ligado aos movimentos libertários e de renovação pedagógica que tiveram ação em Portugal durante a Primeira República Portuguesa.

³⁰ Alva Myrdahl (1902-1986), sueca, importante reformadora social, referência no desenvolvimento da escola sueca e do sistema de bem-estar, sendo uma das pioneiras da pré-escola sueca. Seus escritos apresentam uma preocupação com as ameaças e as ansiedades que as crianças pequenas enfrentam no mundo capitalista. Buscou desenvolver seus trabalhos na pré-escola e em outras instituições de bem-estar onde as crianças estariam livres dessas ameaças.

³¹ Ernst Wigforss (1881-1977), sueco, o mais importante ideólogo social-democrata na construção do estado de bem-estar social da Suécia após a Segunda Guerra Mundial. Trouxe as ideias de John Dewey e William James para um contexto marxista e, mais tarde, socialista. Sua preocupação era com a adaptabilidade e plasticidade da natureza humana à medida que interagem com o ambiente.

³² İsmail Hakkı Tonguç (1893-1960), turco, cientista educacional e arquiteto e fundador dos *Turkish Village*, um instituto para treinamento de professores camponeses.

traduções das obras de Dewey, com destaque para a obra *Escola e a Sociedade* como sustentação teórica dos planos de reforma; e destaca-se também as impressões do próprio John Dewey sobre a educação russa a partir de suas vivências na viagem que fez à Rússia Soviética.

Na investigação seguinte, ainda dentro deste capítulo, explora-se os desdobramentos conceituais da educação soviética a partir das categorias de ensino e trabalho, investigando os pontos e contrapontos dos objetivos da educação soviética, assim como as metodologias inovadoras à escola do trabalho no período de transição: sistema de complexos, plano Dalton e método de projetos.

2.1 Sistema escolar russo: os vínculos culturais nos primeiros movimentos da reforma

A Rússia do início do século XX apresentava-se como um país muito atrasado, principalmente no que diz respeito à educação. Até a revolução de 1905, sob a herança do império czarista, o sistema educacional esteve marcado por controvérsias no que diz respeito ao modelo de escola que poderia assegurar a unidade do Império e, assim, resguardá-lo das principais influências externas que rondavam a educação pública, como: o catolicismo, o socialismo e o separatismo.

Havia, neste período, dois tipos de educação, a inferior e a superior. Na inferior, não tinha escola suficiente, nem educação obrigatória, apenas 1/4 dessa população sabia ler e escrever; a educação superior ficava em torno de menos de 1% e o acesso era muito limitado. Mais de 50% da população não era alfabetizada. Segundo os documentos do censo de 1897³³, em um grupo de 100 pessoas, apenas 29 homens e 13 mulheres eram alfabetizadas. E, ainda, quatro em cada cinco crianças não tiveram a oportunidade de estudar.

Imediatamente após a Revolução, o Sindicato dos Professores da Rússia do período czarista lidera uma greve com a parcela reacionária do magistério. Os revolucionários do campo educacional, por sua vez, acolhem prontamente as medidas que se fazem necessárias para estruturar e sistematizar um novo sistema

³³ Consultar <https://www.prlib.ru/item/1327921>.

educacional e uma nova escola. As discussões pedagógicas giravam em torno de algumas questões específicas, são elas: (a) ampliação da rede de escolas primárias; (b) introdução à escolaridade obrigatória; (c) abolição da divisão entre as escolas colegiais tradicionais e as secundárias; e (d) conexão da escola elementar com as instituições superiores dentro de um sistema escolar integrado.

A organização da educação soviética sob as bases socialistas acontece logo após a Revolução Russa de outubro de 1917³⁴. Em 27 de outubro de 1917, é criado o Commissariado Nacional da Educação³⁵ - O NarKomPros, em substituição ao Ministério da Educação do período czarista, em uma reunião da Comissão Executiva do Comitê Central, em que também foi nomeado o seu primeiro Comissário do Povo: Anatoli Lunatcharski. O commissariado estava composto por: Krupskaja, Pokrowski, Lepeshinski e Litkens. Todas as instituições acadêmicas passaram a depender diretamente do NKP, que desenhou com sucesso uma política de luta contra o analfabetismo através de uma campanha nacional de erradicação desse. O NKP tinha como missão reconstruir o sistema educacional russo atuando na educação e também na vida cultural. Sua tarefa primordial era organizar e homogeneizar o sistema escolar completamente. Os desafios da instrução pública eram enormes nas circunstâncias históricas que a Rússia enfrentava: a destruição gerada pela Primeira Guerra e a Guerra Civil, agravando-se pelos bloqueios econômicos, boicotes e propagandas contra a revolução formada pelos Estados capitalistas.

Nesse período, a crise instalada não impediu que fosse criada a Comissão Extraordinária da Rússia de Combate ao Analfabetismo. Em 26 de dezembro de 1919, o Conselho dos Comissários do Povo (SNK) adotou um decreto que previa a eliminação total do analfabetismo em todo país. A partir desta data, toda a população da Rússia Soviética, com idades entre 8 e 50 anos e que não sabia ler nem escrever, era obrigada a aprender a ler e escrever em sua língua nativa ou em russo à vontade. A eliminação do analfabetismo era vista como condição indispensável para garantir a participação consciente de toda a população na vida política e econômica da Rússia. Em julho de 1920, o Conselho dos Comissários do

³⁴ Na Revolução de Outubro, o Partido Bolchevique derrubou o governo provisório apoiado pelos partidos socialistas moderados e instalou o governo socialista soviético. Vladimir Ilyich Ulianov 'Lenin' (1870-1924) foi nomeado como Presidente do Conselho dos Comissários do Povo e Anatoli Lunatcharsky como o Comissário do Povo para a Educação.

³⁵ NarKomPros (em russo, *Народный комиссариат просвещения, Наркомпрос*).

Povo criou a Comissão Extraordinária de Toda a Rússia para a Eliminação do Analfabetismo (programa educacional), subordinada ao Commissariado do Povo para a Educação. A comissão assumiu o controle da organização de cursos educacionais, da formação de professores e da publicação de literatura educacional. Para aqueles que estavam aprendendo a ler e escrever, a jornada de trabalho foi reduzida em duas horas durante todo o período de estudos, enquanto o salário permaneceu o mesmo. Os órgãos de educação pública foram autorizados a utilizar casas populares, igrejas, clubes, casas particulares, instalações adequadas em fábricas e outras instituições para organizar aulas de ensino para analfabetos. Ao Commissariado do Povo para a Educação e aos seus órgãos locais foi concedido o direito de envolver todas as organizações públicas na educação dos analfabetos, bem como toda a população alfabetizada do país através do serviço de trabalho.

Lenin (1977), em seu discurso na *Conferência de Toda Rússia dos Comitês de Instrução Pública (1920)*³⁶, alertava que o socialismo precisava ser construído nas condições existentes e não em quimeras. Tarefa nada fácil, visto que precisava dos recursos humanos herdados do capitalismo. Para Lenin (1977, p. 400):

como é necessário romper com os velhos costumes, hábitos e ideias, o Comité Principal da Instrução Política e os seus trabalhadores têm à sua frente uma importantíssima tarefa que deve ser tida em conta antes de tudo. E efectivamente coloca-se perante nós o dilema de como ligar os professores, de velha formação na sua maioria, com os membros do partido, com os comunistas. Esta questão é extremamente difícil e deve ser muito e muito meditada.

Sendo assim, era preciso reeducar toda a burguesia intelectual e não somente a classe proletária. Para que isso fosse possível, era necessária uma árdua luta na qual a juventude desempenharia uma função primordial.

Segundo Lenin (1977, p. 402), nesse momento de luta era preciso “defender a edificação revolucionária, lutar contra a burguesia tanto pela via militar como mais ainda pela via ideológica, pela via da educação”, com o propósito de que toda a soma dos costumes, hábitos, ideias e convicções de que a classe operária adquiriu

³⁶ Conferência realizada em Moscovo entre os dias 2 e 8 de Novembro de 1920, com a participação de 283 delegados. No centro dos trabalhos da conferência estiveram questões ligadas à formação do Comité Principal da Instrução Política da República. Lunatcharski pronunciou um discurso, na sessão de encerramento, sobre o trabalho de instrução política. Krupskaya e Eitkens apresentaram relatórios de planos imediatos de trabalho e de organização dos comitês de instrução política locais. Foram discutidos também, nessa conferência, as seguintes questões: a campanha dos abastecimentos e o trabalho de instrução política, a propaganda da produção em ligação com o restabelecimento da vida económica do país, a liquidação do analfabetismo, entre outros.

no decorrer de muitos anos de luta pela liberdade política servisse de instrumento de educação de todos os trabalhadores. E a tarefa de resolver a questão de como precisamente educar recai sobre o proletariado.

Outro ponto importante destacado por Lenin (1977) é a ligação da instrução com a política. A ideia que domina a sociedade burguesa é uma sociedade apolítica e isso nada mais é que “enganar as massas pelo domínio da igreja, da propriedade privada, etc.”. Para ele, a missão fundamental do socialismo “consiste, entre outras coisas, em contrapor a nossa verdade à ‘verdade’ burguesa e em impor o seu reconhecimento” (Lenin, 1977, p. 404). Por esse motivo, Lenin insiste no fato de que tanto para os trabalhadores da instrução quanto para o partido comunista, como linha de frente na luta, sua principal tarefa é ajudar a educar e a formar as massas trabalhadoras para que possam superar toda herança impregnada do velho regime.

O desafio está em como ligar sistematicamente pessoas tão diferentes, já que a organização dos professores, durante muito tempo, lutou contra a revolução socialista. Entre eles, fortaleceram-se, particularmente, os preconceitos e hábitos burgueses e o espírito hostil os mantinha totalmente desconectados da classe proletária. Era preciso educar “um novo exército de pedagogos e professores” (Lenin, 1977, p. 405) totalmente conectado com o partido, com um espírito entranhado de suas ideias para que pudesse atrair para si as massas operárias e impregná-las do espírito do comunismo.

E como se pode fazer isso? De acordo com Lenin (1977, p. 407), “isso só é possível dominando toda a soma de conhecimentos que os professores herdaram da burguesia. Sem isso, seriam impossíveis todas as conquistas técnicas do comunismo e seria vão sonhar com elas”. Lenin observa que é necessário estudar em detalhes a experiência americana, buscar para si tudo que for possível conquistar dos países capitalistas, examinar essas experiências sob a ótica marxista e ver o que pode ser aproveitado.

2.1.1 Os fundadores do sistema educacional e a recepção de projetos de reformas estrangeiros

Desta forma, o NarKomPros – Comissariado do Povo para a Educação (NKP), sob a supervisão de Lunatcharski e a forte influência de Krupskaya, assumiu a tarefa de reconstruir o sistema educacional russo e ficou responsável pela formulação e decisão das políticas estatais. O fato é que o pensamento abrangente e mais flexível de Lunatcharski não agradava determinados setores do Partido Comunista, ainda que apoiado incondicionalmente por Krupskaya.

Os sindicalistas defendiam a antecipação da profissionalização: a escola secundária, entre 13 e 17 anos, deveria ser totalmente profissionalizante, já que a Rússia, diante do quadro econômico, necessitava com urgência de mão de obra técnica para que alavancasse seu desenvolvimento industrial. Por outro lado, o NKP sustentava uma educação politécnica: não voltada para especialização precoce, mas para a “preparação multilateral da juventude e seu envolvimento no trabalho com finalidades pedagógicas, para desenvolver princípios científicos mais gerais da organização do trabalho” (Freitas, 2017, p. 8), fundamentada nas áreas da produção nacional.

As discussões pedagógicas que antecederam a Revolução de 1917 dividiam-se em dois grupos de intelectuais. E permaneceu fragmentada pós-revolução com a criação do NKP. A corrente reformista, que denominamos neste estudo de *corrente da educação livre* (CEL), era herdeira e seguidora das ideias de Tolstoi³⁷, seus adeptos favoreciam a autonomia escolar, ou seja, a escola livre do controle administrativo do Estado e transferida para comunidades autogeridas. Além disso, defendiam o direito de cada escola formar autonomamente a sua práxis pedagógica.

A segunda corrente, que nomearemos neste estudo de *corrente da educação realista* (CER), surgiu no contexto da transformação industrial que se iniciou nos anos de 1890, com o propósito de consolidar o princípio do trabalho nas escolas elementares e ampliar a formação vocacional. “Seu objetivo era dar prioridade a uma educação realista, científica e orientada para a prática” (Mchitarjan, 2009, p. 166, tradução nossa).

³⁷ Liev Nikolayevich Tolstoi (1828-1910) é considerado o precursor do movimento da Escola Nova na Rússia.

Essas realizações da educação soviética, no contexto da Revolução de 1917, e seu elo com a Escola Nova, através do ativismo pedagógico, sofreu influência não apenas de Tolstói. De acordo com Ferreira e Bittar (2021, p. 29), a gênese do pensamento educacional bolchevique³⁸ apresenta uma “plêiade de intelectuais liberais, libertários e marxistas legais” que construíram as bases da “filosofia educacional dos adeptos de Lenin a partir do início do século XX”. Stanislav Shatsky, Pavel P. Blonsky e Albert P. Pinkevich³⁹, intelectuais liberais críticos da educação czarista, aderiram ao governo bolchevique, uma vez que encontraram, sob esse governo, a possibilidade de realizar as reformas que almejavam. Ferreira e Bittar (2021) ressaltam ainda que,

em uma conversa com Dewey, por exemplo, Shatsky, grande humanista e administrador pedagógico durante o período final do czarismo, afirmou que seria um grande erro recusar-se a cooperar com o novo regime, o qual havia aberto caminho para as causas que os reformadores haviam ardentemente defendido durante o czarismo e que agora eram bem recebidas. Por sua reputação e importância, a adesão de Shatsky ao Partido Comunista, em 1926, foi considerada um dos maiores sucessos da educação soviética da época. Ele era o maior conhecedor da obra de Dewey na Rússia, seguido por Krupskaya. Além disso, ao lado de Pistrak, um dos mais influentes intelectuais da educação soviética após 1921, Shatsky compunha a Seção Pedagógica do Supremo Conselho Científico, órgão responsável, junto ao Partido Comunista, por aplicação das políticas educacionais bem como de estudar e verificar na prática a sua eficácia (Ferreira; Bittar, 2021, p. 9).

No conjunto das obras desses radicais pensadores russos, no que diz respeito aos métodos de ensino, o encontro e a convivência entre o marxismo e os princípios ativos da Escola Nova é o que dá sentido e constitui, na década de 1920, o projeto pedagógico desenvolvido pelos bolcheviques.

Nesse ínterim, com a publicação da *Deliberação sobre a Escola Única do Trabalho* (1918), pelo comitê do PC, e *Princípios fundamentais da Escola Única do Trabalho* (1918), redigido pelo NKP, dois pensadores liberais desfrutaram de uma visibilidade maior, em um universo de ideias para a construção da nova pedagogia e

³⁸ Corrente revolucionária e, por consequência, marxista do pensamento político no movimento operário internacional, que surgiu no princípio do século XX, na Rússia, e se modelou em um partido proletário de novo tipo, o Partido Bolchevique, fundado por Vladimir Ilitch Lenin (1870-1924). No II Congresso do POSDR (1903), durante as eleições dos organismos dirigentes do partido, os seguidores de **Lênin** constituíram a maioria (em russo: *bolchinstvó*, e daí provêm o nome de bolcheviques). A base teórica do bolchevismo é o marxismo-leninismo. **Lênin** definia o bolchevismo como a aplicação do marxismo às condições específicas da época (consultar <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/b/bolchevismo.htm>).

³⁹ Shatsky (1878-1934), Blonsky (1884-1941) e Pinkevich (1884-1939).

da escola do trabalho. São eles: John Dewey e Georg Kerschesteiner. Mchitarjan (2009) esclarece que a popularidade de Dewey em alta devia-se a dois motivos: primeiro, pela relação e a proximidade das ideias de Dewey e do pragmatismo americano ao marxismo, conforme discriminado no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Associação e aproximação de alguns aspectos das ideias educacionais de John Dewey e do Pragmatismo Americano ao Marxismo

Marxismo	John Dewey/Pragmatismo
(a) práxis como fundamento de todo conhecimento e único critério de verdade válido; (b) aceitar a atividade prático-material como espaço de privilégio para o desenvolvimento humano; (c) anular as diferenças de classe e promover a justiça social; (d) reconhecer o papel fundamental que a produção desempenha no desenvolvimento da sociedade; (e) incluir as massas populares no controle da vida cultural, social e política.	(a) aprendizado por meio da experiência e o trabalho prático que se constituirá na base do processo de educação e formação; (b) uma harmonização do trabalho físico com o intelectual por uma conexão da escola com a produção; (c) o vínculo estreito entre escola e a vida social.

Fonte: Mchitarjan (2009).

Outra possibilidade apresentava-se no fato de que os preceitos de escola do trabalho de Kerschesteiner, devido ao seu caráter burguês, já não correspondiam ao modelo da nova escola que os pedagogos soviéticos queriam implantar. A crítica principal referia-se à orientação desproporcional em relação aos trabalhos manuais. Para eles, Dewey aplicava o princípio do trabalho com o objetivo de desenvolver as habilidades manuais concretas para encorajar a formação integral do indivíduo, destacava a relevância crescente que o desenvolvimento industrial ocupava na vida cultural da sociedade e na formação dos homens e, também, pensava na igualdade de oportunidades educativas para todos os membros da sociedade.

A diferença entre Kerschesteiner e Dewey, ainda que houvesse admiração, apreço mútuo e afinidade de suas opiniões sobre os aspectos práticos e a filosofia da educação, revela-se nitidamente na contradição sobre o ensino profissional. Kerschesteiner propunha uma escola de educação contínua em que se ensinassem conhecimentos teóricos junto com os aspectos práticos da educação profissional e a aprendizagem seria um complemento. A vida em uma comunidade de trabalhadores que desenvolvesse continuamente os valores do companheirismo ativo e do afeto aos outros, assim como a subordinação dos interesses próprios ao bem comum, tinha significado maior para ele que a instrução teórica (Röhrs, 2010).

Em contraposição, Dewey reafirma a importância da escola como base de uma atividade profissional posterior, desenvolvendo a faculdade de juízo nos jovens de maneira a prepará-los para suas vidas profissionais. “A visão de Kerschensteiner da educação como apelo ao natural egoísmo dos jovens e ao seu desejo de promoção pessoal, e sua insistência em que a educação geral deve estar estreitamente relacionada com o ensino profissional”, mesmo que “em condições análogas às da vida cotidiana, representa um ponto de desacordo entre os dois educadores” (Röhrs, 2010, p. 29).

É importante salientar que, ainda que haja uma divergência na concepção de trabalho na escola por parte das duas correntes pedagógicas – CEL e CER –, ambas concordam que há uma diferença entre os países ocidentais e a Rússia Soviética. Enquanto no ocidente, o trabalho na escola é visto como atividades lúdicas, artesanais e brincadeiras, na Rússia Soviética vai significar trabalho útil ligado de modo direto ao sistema produtivo. Entretanto,

apesar dessa distinção, na bibliografia que recomendava aos professores, Krupskaja indicava livros de Dewey, entre os quais sua primeira grande obra, *A Escola e A sociedade* (1899), na qual defendeu que a escola não podia ficar alheia aos problemas da sociedade industrial moderna, mas ligar-se intimamente ao ‘progresso social’. Em resumo, para ela, era indispensável que o pensamento de Dewey fosse conhecido e compreendido pelos professores russos (Ferreira; Bittar, 2021, p. 91, grifo do autor).

2.1.2 A recepção e as traduções das obras de Dewey: a obra *Escola e a Sociedade* como sustentação teórica dos planos de reforma

Ainda que houvesse contradições no papel da educação russa no que se refere ao período que antecede a Revolução Burguesa de 1905, as reformas da escola secundária ainda tinham o czarismo como linguagem oficial e suas inspirações nos exemplos práticos e culturais da Europa. Entretanto, após a revolução havia uma busca intensa por modelos de reforma escolar e, nesse contexto, insere-se o pensamento educacional de John Dewey como um entre tantos projetos pedagógicos estrangeiros em terras soviéticas.

A recepção das obras de Dewey teve dois momentos diferentes. Entre 1907 e 1917 permaneceu ainda muito reservada, se comparada às obras de Kerchesteiner, que era o pedagogo ocidental de maior popularidade na Rússia Soviética. Esse, até 1917, já somava 13 obras e dois artigos traduzidos para o russo. As traduções de John Dewey tiveram início em 1907 ainda com muitas limitações e certa timidez. Enquanto Kerchesteiner era citado 50 vezes, no mesmo período, aconteciam 13 menções às obras de Dewey por parte dos intelectuais russos.

O segundo período apresenta-se entre 1917 e 1928, quando, como dito anteriormente, ao surgirem variadas concepções sobre a compreensão acerca de uma escola de trabalho, as influências de Dewey dividem-se em duas linhas de pensamento – a CEL e a CER. Nessa ocasião, as traduções de suas obras atingem um momento frutífero com várias reimpressões, conforme detalhado no Quadro 3:

Quadro 3 - Obras de John Dewey traduzidas para o idioma russo entre 1907 e 1928

Obra	Ano de publicação	Anos de reimpressão			
		1922	1923	1924	1925
Escola e Sociedade (The School and Society)	1907	1922		1924	1925
Como pensamos (How we think)	1915	1922			
Escolas do amanhã (Schools of tomorrow)	1916	1922			
Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação (Democracy and education: an introduction to the Philosophy of Education)	1921				
A criança e o currículo (The Child and the curriculum)	1922		1923		

Fonte: Organizado pela autora (2022).

De acordo com a amostra anterior (Quadro 2), é possível observar um crescimento nas traduções das obras de Dewey a partir de 1917, apresentando como momento bem fecundo o ano de 1922. Para além das traduções, suas ideias educacionais frutificaram entre os pedagogos estatais e foram tratadas dentro de um contexto temático mais profuso, resultando em mais de 40 artigos escritos por intelectuais russos.

Para compreendermos a circulação das obras de Dewey e o caminho percorrido pela sua epistemologia educacional em terras soviéticas, é necessário retornarmos à História da Rússia no período do Czar Nicolau II⁴⁰. Pavel Nikolaevic

⁴⁰ Nicolau II (1868-1918) foi o último Imperador e autocrata de *Todas as Rússias (Czar)*. Seu reinado terminou com a Revolução Russa de 1917, quando, tentando retornar do quartel-general para a capital, seu trem foi detido em Pskov e ele foi obrigado a abdicar.

Ignat'ev⁴¹, ao assumir o Ministério da Educação Russa, tentou implantar uma reforma integral do sistema educativo, considerando a obra *A Escola e a Sociedade* de John Dewey como principal fonte de inspiração. Os projetos de Ignat'ev, como novo ministro, eram superar o atraso do sistema escolar russo e conduzi-lo a um nível semelhante ao da Europa Ocidental.

Segundo Mchitarjan (2009), testemunhas da influência de Dewey nos planos de reforma do Ministério de Educação indicam que o novo ministro, defensor da CER, estudou, antes de 1915, um dos trabalhos mais importantes de Dewey, a obra *Escola e Sociedade*, e observou que a filosofia e a pedagogia de Dewey eram a fundamentação teórica da reforma educativa que ele tinha como propósito desde muito tempo. “Chamaram sua atenção em especial as ideias de Dewey a respeito da aprendizagem prática, a educação orientada para a realidade e a escola como parte do ambiente da criança” (Mchitarjan, 2009, p. 171, tradução nossa). Sendo assim, tanto ele quanto seus colaboradores encontraram nessa obra de Dewey um grande incentivo para colocar em prática as reformas necessárias.

As reformas no ensino almejavam uma escola integrada com o lugar para o ensino prático. Os novos currículos apresentavam um espaço maior para as atividades práticas de física, química, biologia, desenho técnico e educação física, dando a máxima importância para as atividades manuais, e sugeriam a sua incorporação gradual como disciplina obrigatória. Mchitarjan (2009) afirma que seus projetos representavam uma transformação radical na educação estatal, visto que

eram adequados para resolver os problemas mais graves que afligiam ao sistema escolar russo e levá-lo ao nível de desenvolvimento econômico e social de seu tempo. Por outro lado, também deram origem às principais reivindicações dos pedagogos reformistas: escola integrada e escola do trabalho. Tanto na elaboração de seus projetos, quanto nos seus conteúdos concretos, a influência de Dewey parece ter sido bem considerável. Em geral, na Rússia de 1915, podia-se ter a impressão de que as ideias reformistas de Dewey (juntamente com as de Kerschensteiner) desempenharia um papel decisivo no desenvolvimento futuro do sistema escolar russo. No entanto, estas ideias só puderam ser colocadas em prática de modo parcial visto que a implementação dos planos de Ignat'ev foi dificultada pela Primeira Guerra Mundial e também pela revolução socialista de outubro de 1917 (Mchitarjan, 2009, p. 171, tradução nossa).

⁴¹ Pavel Nikolaevic Ignat'ev (1870-1926) atuou de 1904 a 1907 como Presidente dos órgãos de autoadministração das zonas rurais, entre 1907 e 1909 ocupou o cargo de governador de Kiev, atuou, também, de 1909 a 1914 como chefe de departamento do Ministério da Agricultura e em janeiro de 1915 foi nomeado Ministro da Educação. Era considerado por seus contemporâneos como uma pessoa muito competente, correta, acessível e humilde, com uma imensa capacidade de adaptar-se rapidamente as tarefas que lhe eram designadas (Mchitarjan, 2009, p. 186, tradução nossa).

Com a Revolução de Outubro, surge a necessidade, como dito anteriormente, de um trabalho muito extenso de esclarecimento das massas, uma ampla formação dos trabalhadores, tanto do campo quanto da cidade, para um melhor entendimento dos princípios que, a partir desse momento, serviriam de alicerce para uma nova sociedade. Sendo o papel principal da educação combater o analfabetismo e a ignorância, a escola revelou-se uma instituição fundamental para a formação do novo homem que a nova sociedade socialista demandava.

Nesse entendimento do papel histórico da escola, as obras de Dewey experimentaram seu ápice⁴². Nesse período pós-revolução, Lunatcharski e Krupskaja detêm função decisiva no que se refere ao abandono dos modelos de reformas alemãs e as aproximações, em alguns aspectos, ao modelo norte-americano. Krupskaja via no sistema escolar estadunidense uma escola muito mais democrática do que as escolas alemãs. Para Krupskaja (2017b), a escola pública, em toda a Europa, adquiriu o formato de uma escola de ensino⁴³, deixando de desenvolver e restando na criança o desejo natural e a sua forte predisposição e atração para os trabalhos manuais.

A organização da atividade escolar nos Estados Unidos é livre de burocracia e de rotina e propicia liberdade de iniciativa para o estudante, pois está ancorada em princípios democráticos. Sendo assim, a escola torna-se flexível e adaptável a todas as necessidades da vida. Segundo Krupskaja (2017b), são muitos os fios que ligam a escola americana à produção social do país e é natural que o trabalho tenha nela o seu lugar, desde o início, nos jardins de infância até as escolas politécnicas, onde acontece o encerramento do ensino dos trabalhos manuais.

Krupskaja (2017b) também faz referência ao novo ramo da pedagogia que encontrou ampla aplicação na escola pública americana – a psicologia experimental, que apresentava como meta o estudo científico da natureza da criança. Mesmo sendo uma ciência nova e cercada de preconceitos pedagógicos, a psicologia experimental oportunizava o estudo do efeito de inúmeras condições no avanço de habilidades mentais, estipulando a conexão entre elas. Pesquisas como o impacto da fadiga na memória, no desejo, na atenção, e a capacidade de concentração, de esforço, de lembrar analisada pela influência do interesse em um objeto, são alguns

⁴² Conforme o Quadro 3.

⁴³ Escola de ensino ou estudo, conforme Krupskaja (2017c), deve ser entendida como uma oposição à Escola do trabalho. Esta é ligada à vida e ao trabalho enquanto aquela é totalmente livresca e isolada do trabalho e da vida.

exemplos.

Como aponta Krupskaia (2017b), as pesquisas de John Dewey – psicólogo e educador –, nesta área fundamentaram cientificamente os princípios que organizaram a escola americana. Pensando nela, Dewey chegou às seguintes conclusões:

A personalidade da criança é uma soma de determinadas forças enraizadas no organismo, predisposições, que são a razão dos impulsos da criança, que direcionam a atividade em conformidade com esses impulsos. Estas forças, predisposições, podem ser direcionadas de uma determinada forma, colocadas em um caminho, mas não podem ser reprimidas. O interesse da criança por um ou outro assunto ou atividade indica que esse objeto ou atividade possui em si algo que atrai a criança para ele, que satisfaz determinadas necessidades do seu organismo em desenvolvimento. Se essas exigências são atendidas, a criança fica satisfeita; quando uma criança está envolvida em algo que a atrai, que interessa, ela vai se envolver por completo no que faz, a sua atividade se desenvolve, o corpo se esforça sem coerção externa. Como resultado, a atividade com aquela matéria que interessa provoca desenvolvimento das forças mentais da criança (Krupskaia, 2017b, p. 51).

O educador, ao estudar a personalidade da criança, pode desenvolver seus interesses, transformando-os para atingir grandes resultados. Reprimir a personalidade do estudante, forçando-o a fazer aquilo que não desperta seu interesse interior, acaba enfraquecendo a sua vontade e dispersando sua atenção. Krupskaia (2017b) adverte que só é possível concretizar o livre desenvolvimento da personalidade da criança se houver um regime democrático. Por esse motivo, rapidamente a prática da aplicação desses princípios expandiram-se nas escolas americanas e tiveram tanta dificuldade de se corporificar nas escolas da Europa (na Alemanha, principalmente).

Lunatcharsky, assim como Krupskaia, dedicaram grande parte de sua atenção, em seus escritos e em seus discursos, às experiências ocidentais. Da mesma forma, não perdeu de vista o caráter burguês das orientações pedagógicas, tanto de países da Europa, como a França e a Alemanha, quanto dos Estados Unidos da América. Conforme mencionam Ferreira e Bittar (2021), para Lunatcharski

os norte-americanos tinha perfeitamente razão ao afirmarem que é preciso desenvolver as habilidades manuais, por isso na escola primária era importante até mesmo o *autosserviço* compreendido como pequenas reparações na escola, trabalho na horta ou de alguns pequenos animais domésticos, mas sem que as crianças fossem sobrecarregadas e que procedessem de forma a se enriquecerem com a experiência (Ferreira; Bittar, 2021, p. 79).

Em 1918, Lunacharsky implanta a Escola Única do Trabalho. Segundo o *Regulamento Geral sobre a Escola única do Trabalho*, publicado em 16 de outubro de 1918, é atribuído o nome 'Escola Única do Trabalho' a todas as escolas da República Socialista Federativa Soviética que estivessem na jurisdição do Comissariado do Povo para a Educação (NKP), com exceção das instituições de ensino superior. Na Declaração sobre os *Princípios Fundamentais da Escola Única do Trabalho*, publicado na mesma data do *Regulamento Geral*, Lunacharsky (2017), como principal representante da Comissão Estatal para a Educação, define os parâmetros para a nova escola, que deve ser não somente gratuita em todos os níveis, não apenas acessível, mas deve ser, o mais rapidamente possível, obrigatória, e, para fortalecer-se solidamente, ela deve ser, ainda, única e do trabalho. Única porque todo o sistema de escolas regulares, do jardim da infância até a universidade, constitui em si uma única escola, uma única escada contínua. Significa que todas as crianças devem entrar em um único e mesmo tipo de escola e começar sua educação igualmente. Isso significa que todas elas têm direito a avançar pela escada até seus níveis mais altos. É mais ainda obrigatório ser escola do trabalho porque o Estado Soviético encontra-se em processo de transformação do regime capitalista para o socialista. E a exigência da introdução do trabalho como fundamento do ensino é colocada por duas razões: (a) utilizando a psicologia como primeiro fundamento, o princípio do trabalho conduz a um conhecimento criativo, vivo e ativo do mundo; e (b) o desejo imediato do estudante em familiarizar-se com aquilo que ele mais precisa na vida, com o trabalho na agricultura e nas empresas em todas as diferentes formas.

A Escola Única do Trabalho é totalmente contrária aos princípios das escolas burguesas. Segundo Lunacharsky (1918, p. 38), a burguesia herdou o legado escolástico, de estudos escolares, ou seja, herdou uma escola livresca, focada nos manuais, “da lição oral dada pelo mestre e das respostas igualmente orais dos alunos que se mantêm imóveis nas carteiras durante certo número de horas, uma escola de programa fixo, uma escola da lição que tem de se aprender de cor”. Por esse motivo, segue ele, “consideramos esta escola completamente condenada pela ciência pedagógica. Os melhores pedagogos burgueses até já renunciaram a ela” (Lunacharsky, 1918, p. 38).

Em busca de um caminho para a escola viva e direcionada ao ensino prático da formação da criança, Lunacharsky (1918) via a necessidade de separar a escola

primária da secundária. Na primeira, o ensino deve abarcar o jogo e a incorporação dos conhecimentos elementares no desenvolvimento de atividades que surgem de brincadeiras e, aos poucos, se tornem mais sérias, visto que o principal objetivo dos jardins de infância e dos primeiros anos escolares era tornar os jogos das crianças o mais racional possível. Apenas as crianças mais velhas, no ensino secundário, é que poderiam “direta e positivamente enveredar pela via do segundo grau da escola do trabalho, isto é, do ensino do próprio trabalho” (Lunacharsky, 1918, p. 51).

Lunacharsky (1918), ao analisar a instrução da criança através de métodos vivos (brincadeiras, jogos, encenações, canto, dança, modelagem, desenho) como a concepção primeira do princípio do trabalho, leva-nos a compreender a fundamentação de seus escritos na filosofia educacional de John Dewey. A busca dessa relação entre o conhecimento e a experiência, a conexão da escola com a vida social, o vínculo entre vida e educação, entre outros elementos, dão sustentação para Lunacharski criar a Escola Única na Rússia. É possível observar esse movimento de criação da Escola Única a partir dos textos: ‘Proclamação do comissariado do povo para a educação’ (29 de outubro de 1917), assinado por Lunacharsky, e ‘Deliberação do comitê executivo central de toda a Rússia’ (16 de outubro de 1918).

Lunacharsky (1918, p. 50) sustenta que “os processos de trabalho mais aceitáveis são aqueles por meio dos quais a criança não se vai tornar nunca um trabalhador explorado”, porém, realiza “sempre todo o trabalho precisamente em nome e para as finalidades do seu desenvolvimento psíquico e físico”. A forma como essa ideia poderia ser aceita sem objeções ao que se refere à indústria e o *autoserviço* – trabalhos domésticos em geral – recebeu o olhar atento de alguns pedagogos na realização de estágios preparatórios na escola primária para o trabalho futuro.

De modo nenhum nego que, nas atividades das crianças na escola, possa ser reservado a este *autoserviço* um certo lugar, mas é preciso encarar a coisa com um máximo de prudência. E com certeza que nos primeiros tempos, dadas, sobretudo, a pobreza das escolas e a impossibilidade de contratar pessoal técnico, grandes erros foram cometidos neste sentido. Não vimos que só é educativo o trabalho de determinado tipo: o que serve à aquisição de novas aptidões úteis, à sua aquisição e fixação, e que, de caminho – pelo fato de a criança trabalhar — enriquece notoriamente os seus conhecimentos. Quando Dewey descreve como devem preparar-se os alimentos e como se podem deste modo dar-se excelentes lições de química e física, de botânica e de zoologia, de higiene e de fisiologia, tem profundamente razão (Lunacharski, 1918, p. 51).

Essas descrições sobre a pedagogia de John Dewey, as quais Lunacharski se refere, e também Krupskaja, ou quando analisam as pesquisas do autor sobre a personalidade da criança – pesquisas que garantiram as bases científicas para organizar a escola americana –, são questões levantadas pelo filósofo a respeito das respostas educacionais das crianças que ele descreve minuciosamente, baseado em suas experiências vividas na Escola Laboratório da Universidade de Chicago⁴⁴, na obra *A Escola e Sociedade* (1900).

A Escola Laboratório desenvolvida por Dewey foi um experimento que integrou a Universidade de Chicago. Como qualquer outro laboratório, seus principais objetivos eram expor, testar, verificar e criticar princípios e declarações teóricas. A inauguração da Escola experimental da Universidade de Chicago aconteceu no dia 13 de janeiro de 1896. Fundada por John Dewey e William Rainey Harper (1856-1906), esse último diretor da Universidade naquela ocasião, foi a primeira escola primária da Universidade de Chicago, ficando conhecida como Escola Dewey ou Escola Laboratório - *LabSchool*.

Segundo Soler (2019), inicialmente, a escola elementar tinha duas particularidades: primeiro, com relação à instrução das crianças que lhe fora confiada, e segundo, diz respeito à Universidade de Chicago, pois a escola estava sob a responsabilidade e integrava o trabalho pedagógico da Universidade. Foi reconhecido que Dewey era o autor das ideias e princípios que foram estabelecidos na escola. Os professores ficaram responsáveis pela conduta educacional, pela administração, seleção de conteúdos, implementação de programas de estudo e instrução das crianças. Tudo aconteceu em um desenvolvimento gradual, a partir de princípios e métodos educacionais, sem regras fixas, sem ideias prontas. O empreendimento se propôs a determinar, pela experiência – e não só pela discussão e teorização –, quais dos problemas podiam ser trabalhados e como é que esse trabalho podia ser desenvolvido.

Westbrook (2010) afirma que a escola teve uma grande importância como campo de experimentação da psicologia funcional e do pragmatismo deweyano, porém, teve um valor maior ainda como expressão da sua ética e da sua teoria democrática. A escola, antes de tudo, era um experimento para a democracia, visto

⁴⁴ A respeito das experiências da Escola Laboratório, ver a Dissertação de Mestrado intitulada *A epistemologia instrumentalista de John Dewey e sua aplicabilidade na Escola experimental da Universidade de Chicago* (2019), de minha autoria, onde trato desse tema com maior profundidade.

a função social da educação defendida por Dewey. Com a morte de Parker, a fusão do Instituto com a Universidade, a atitude de indiferença e hostilidade à escola, por parte do presidente William Harper, levou à renúncia de Dewey em 1904.

Para Dewey, a escola elementar revelou-se uma possibilidade onde ele seria capaz de desenvolver na prática suas ideias, tanto filosóficas quanto psicológicas, no campo da educação. Essa escola funcionava como um laboratório de ensino, garantindo liberdade de ação aos alunos e aos professores, e, com isso, havia a oportunidade da criação e renovação de recursos e de ferramentas pedagógicas. Assim como Dewey, Lunacharsky, Krupskaja e os educadores que seguiam os preceitos da CEL, buscavam distanciar-se daquilo que era essencial na velha escola: o afastamento do ensino escolar da vida e o isolamento das matérias uma em relação à outra.

2.1.3 As impressões de Dewey sobre a Rússia bolchevique: *por vivenciar essa experiência, tenho a obrigação de relatar com precisão tudo o que vi*

As preocupações de John Dewey no tocante aos rumos da educação no início do século XX foram registradas amplamente na *Revista New Republic*. Evidenciando suas investigações no campo da educação infantil e da psicologia, era possível observar, em seus escritos, que a maioria das escolas, mesmo com grandes transformações acontecendo mundialmente, ainda conservavam métodos obsoletos que não inseriam, na esfera da psicologia infantil, as descobertas científicas. Essa comprovação motivou o filósofo a viajar pelo mundo a fim de conhecer novas experiências educacionais que estavam acontecendo naquele momento para integrá-las às escolas norte-americanas.

As observações e análises que Dewey desenvolveu em sua viagem à Rússia Soviética resultaram seis artigos publicados na Revista *The New Republic*, conforme os dados do Quadro 4:

Quadro 4 - Publicações das impressões de John Dewey a respeito da Rússia Soviética após sua visita em 1928

	Data da publicação original
Leningrado mostra o caminho	14/11/1928
Uma cidade em transformação	21/11/1928
A construção de um mundo novo	21/11/1928
Como funcionam as escolas russas?	05/12/1928
A escola nova para uma nova era	12/12/1928
O futuro de um grande experimento	19/12/1928

Fonte: Organizado pela autora (2022).

No primeiro escrito⁴⁵, *Leningrado mostra o caminho* (1928), já se pode perceber um Dewey surpreso com o que via diante de seus olhos. Sentindo espanto e vergonha ao mesmo tempo, percebeu que fora enganado referente aos conteúdos publicados sobre a União Soviética, nos Estados Unidos. Em todos os artigos publicados por ele, sobre a União Soviética, é possível constatar sua luta para romper com os preconceitos estimulados pelo anticomunismo nos Estados Unidos⁴⁶.

Dewey (2016, p. 88) afirma que “as minhas noções e preconceitos antecedentes reverteram-se por completo. Até então, tinha a noção de que o comunismo socialista era, essencialmente, algo puramente econômico”. Essa ideia criou-se pelo destaque dos socialistas nos países ocidentais às questões econômicas e pelo “materialismo econômico autoproclamado pelos marxistas comunistas. Portanto, estava despreparado para o que realmente encontrei” (Dewey, 2016, p. 88). Nos grupos sociais com os quais teve contato – entre eles, trabalhadores e educadores –, as discussões eram focadas nas possibilidades de compartilhamento da cultura tendo como fundamento as diferenças entre os países burgueses e o regime russo.

A preocupação dos países burgueses era melhorar as condições materiais da classe trabalhadora, aspirando atingir um tipo específico de público. O regime russo, diferente dos burgueses, estava interessado no desenvolvimento e na ampliação do

⁴⁵ Todos os artigos resultaram em uma obra intitulada *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary Word* (1928).

⁴⁶ Havia um movimento da burguesia internacional de resistência e negação, tendo como principal canal de divulgação a imprensa falada e escrita. A revolução bolchevique, na esfera internacional, foi vista como a negação e uma enorme ameaça da existência do modo de produção capitalista. A propaganda anticomunista apresentava como objetivo principal incutir na sociedade, atingindo todas as classes sociais e expandindo-se desde os livros escolares, os sermões religiosos e até nos princípios familiares, que havia a presença de uma enorme maldição instituída sobre o planeta, onde os comunistas seriam uma espécie de exército do Satã direcionado a “corromper a moralidade e, difundir o medo e governar todo o planeta sob a constituição da tirania e da maldade” (Lucena; Lucena, 2016, p. 15).

real conteúdo da vida. Dewey percebeu que uma parcela considerável de jovens se dedicava aos ideais humanos e morais e não se importavam em se sacrificar para o cultivo livre de uma nova cultura em que todos pudessem compartilhar. E essa esperança era contagiante.

Essas ações, dos líderes soviéticos, na tentativa de assegurar o acesso à cultura para toda a população russa, foram muito admiradas pelo filósofo. No artigo *Uma cidade em transformação* (1928), Dewey declara sua admiração por todas as instituições de crianças e jovens que visitou e pela capacidade intrínseca que o povo russo manifesta na inteligência e simpatia pela arte. Segundo ele,

talvez o mais importante na Rússia não é o esforço para a transformação econômica, mas a vontade de usar a mudança econômica como meio de desenvolver uma cultura popular como o mundo jamais conheceu. Posso facilmente imaginar a incredulidade que tal declaração desperta nas mentes daqueles que concebem as atividades bolcheviques como dotadas de uma essência meramente destrutiva (Dewey, 2016, p. 52).

O filósofo acredita que são muitos os obstáculos a serem enfrentados nessa nova luta educativa e pode ser que não tenham êxito devido às inúmeras propagandas antibolcheviques no âmbito internacional. Entretanto, é possível que, conforme a Rússia se sinta mais segura e livre para formar seu próprio destino, essa tendência negativa desapareça. Uma vez que “o principal esforço é nobremente heroico, evidenciando uma fé na democracia da natureza humana que supera todas que existiram no passado” (Dewey, 2016, p. 53).

Em seu papel como intelectual, Dewey manteve encontros com educadores, tanto liberais como também com membros do partido comunista. Podemos citar – para além de Krupskaja e Lunacharsky –, os educadores Shatsky e Pistrak, que eram membros da Seção Pedagógica do Supremo Conselho Científico e também dirigiam escolas experimentais. Shatsky coordenava uma colônia educacional na área rural ao norte da Rússia que centralizava outras 14 escolas, as quais juntas formaram uma grande estação experimental onde se desenvolviam métodos e materiais para a área rural. Sobre essa colônia, Dewey evidenciou, em seus registros, que nessa experiência, a educação oferece um material ilustrativo magnífico destacando a importância da revolução na evolução da Rússia Soviética.

Pistrak conduzia a experiência de um abrigo para trabalhadores urbanos, que na ocasião da visita de Dewey estava fechado em período de férias, o que não

permitiu que Dewey o conhecesse. O filósofo, atento a essas experiências, registrou suas conclusões questionando-se de que forma uma educação amparada e desenvolvida nos rígidos e dogmáticos princípios marxistas poderia ser influenciada por processos experimentais criativos, vitais e flexíveis. Para Dewey (2016, p. 91), “fica difícil perceber o que é esse ideal de criação”, porém, não é possível compreender as atividades educativas bolcheviques sem notar que essa essência é o que caracteriza os dirigentes escolares russos em uma dimensão inexplorada por outros países.

O cenário russo trouxe para o filósofo estadunidense uma sensação de “vitalidade e libertação” desde seus primeiros momentos. Os contatos educacionais que surgiram na continuidade da viagem só vieram a confirmar sua primeira impressão. Ao falar sobre os resultados atingidos pela revolução, apesar de muitas incógnitas, Dewey se arrisca a destacar dois movimentos possíveis em curso. O primeiro trata da importância do crescimento dos grupos cooperativos voluntários. Segundo Dewey (2016, p. 92), “na teoria ortodoxa esses grupos constituem uma fase de transição para a sociedade comunista conforme predestinado pelo marxismo”. Essa teoria não é muito clara para ele, pois dependendo da subordinação dos camponeses ao Estado, há maior ou menor pressão para a realização de concessões, o que pode ultrapassar o sentido estritamente comunista.

Como segundo movimento, Dewey evidencia o enfoque experimental do sistema educacional russo, onde o trabalho cooperativo desempenha um papel fundamental. O filósofo observa uma grande propaganda doutrinária nas escolas, contudo, há uma possibilidade de que quanto mais se desenvolver essa mentalidade de cooperação, muito mais subordinada ficará a doutrinação para o crescimento do livre arbítrio. Dewey acredita que uma educação, para ser intelectualmente livre, precisa militar contra uma aceitação servil de um dogma enquanto dogma. Por isso, acredita que “as escolas são um fator *dialético* (movimento que se contradiz no final, do qual ele ouve muito falar) na evolução do comunismo russo” (Dewey, 2016, p. 92).

O trabalho enquanto princípio pedagógico é o vínculo estreito entre a escola e o projeto de sociedade defendido pelo regime socialista. Para Dewey, através da união entre trabalho e educação desenvolvidos de maneira ampliada, o trabalho assume um caráter central para a formação de novos hábitos e pensamentos direcionados, principalmente às novas gerações. O filósofo vê um efeito libertador da

participação ativa na vida social dos estudantes. Algo muito maior do que uma simples autoconfiança individual, mas sim vitalidade e confiança na vida, algo que ele confessa que lhe proporcionou uma das experiências mais estimulantes de toda a sua vida.

2.2 Os desdobramentos conceituais da educação soviética: ensino e trabalho

Vimos, anteriormente, que os pedagogos soviéticos tinham, em sua maioria, a compreensão de que para construir uma nova sociedade, que superasse o individualismo e o egoísmo do sistema capitalista e que visualizasse o bem comum e a construção de novas relações sociais, seria necessária uma ampla educação das massas que ultrapassasse os limites da escola burguesa. E, sendo assim, eles tomaram para si a tarefa histórica de construir uma nova pedagogia, evidenciando o papel da escola na formação do novo homem.

Essa nova pedagogia distancia-se da pedagogia burguesa⁴⁷ quando se esforça para tomar para si os princípios do materialismo histórico-dialético, que falaremos a seguir, e se vincula à luta revolucionária. Digo isso porque assumindo um legado humanístico e buscando afastar todas as limitações classistas que até então lhe era imposta, a nova pedagogia se converte em um elemento de luta pela emancipação do homem das correntes de exploração e coerção. Suchodolsky (1976, p. 53, tradução nossa) afirma que “o conceito socialista de homem e de educação surgiu nas condições do sistema capitalista, no meio dos preparativos para a luta revolucionária que o iria derrubar”. A associação desse conceito unido às experiências das massas trabalhadoras da época e a prudência de Marx ao determinar com muita clareza o perfil do futuro contribuíram para que, com o triunfo da revolução socialista na União Soviética, surgissem novos e complexos problemas para serem resolvidos.

Lenin considerou os ensinamentos marxistas poderosos por serem verdadeiros e sugeriu que os professores soviéticos precisavam se armar com a compreensão e o conhecimento desses ensinamentos, pois eles seriam o guia dos

⁴⁷ Sobre a pedagogia burguesa, ver capítulo *John Dewey: um personagem conceitual em terras soviéticas*, subitem 2.1.2.

mestres na direção certa da educação dos jovens. Não bastava conhecer apenas citações de Marx sobre educação e formação, mas a essência do pensamento do filósofo. Lenin, desde o início da organização do Comissariado da Educação Pública, insistia na edificação dos programas escolares de modo que eles oferecessem os pilares de uma visão de mundo marxista plena.

Krupskaia (2017a) afirma que Marx, com uma visão de mundo materialista, ensinou a apreender cada fenômeno em todas as suas conexões e mediações e em seu desenvolvimento. E, sendo assim, as ciências da natureza precisavam ocupar um lugar importante nos programas escolares, dando atenção especial à teoria da evolução e aos ensinamentos de Darwin. A construção do programa necessitava ir além da visão de mundo materialista, mas precisava assentar seus fundamentos no materialismo dialético, visto que

Marx e Engels estudavam do ponto de vista do materialismo dialético não só os fenômenos da natureza, mas também os fenômenos sociais, fenômenos da vida social presente e do passado. O materialismo histórico é de grande importância no sentido de que ele não só descreve os acontecimentos históricos, mas explica as razões, e com isso, leva à compreensão da realidade para entender como, por quais caminhos pode-se transformar o mundo capitalista em socialista, para entender o que é socialismo (Krupskaya, 2017a, p. 246).

É necessário esclarecer que foram inúmeras as interpretações erradas ao longo da história no que se refere ao pensamento filosófico de Karl Marx (1818-1883). Entre tantas incompreensões, Fromm (1964, p. 14) afirma que, uma delas, a que mais disseminou-se, foi a ideia sobre o conceito de materialismo como afirmando que “[...] a suprema motivação psicológica do homem é seu desejo de vantagem monetária e conforto, e que esse [...] constitui o principal incentivo em sua vida pessoal e na vida da raça humana”. Essa imagem nada tem em comum com o pensamento de Marx, já que sua “meta era a emancipação espiritual do homem [...] sua reintegração como ser humano, sua aptidão para encontrar unidade e harmonia com seus semelhantes e com a natureza” (Fromm, 1964, p. 15).

Entre tantos tipos de correntes materialistas de seu tempo, podemos dizer que Marx criticava o materialismo mecânico, defendia um materialismo humanista e natural, o qual baseava-se no “estudo da verdadeira vida econômica e social do homem e da influência do estilo real da vida do homem em seus pensamentos e sentimentos” (Fromm, 1964, p. 19). É nesse sentido que Marx opõe-se a Hegel, visto

que, enquanto a filosofia de Hegel parte do homem imaginário ou de como ele é visto – *assim do céu para a terra*, como afirma Marx –, a filosofia marxiana parte *da terra para o céu*, ou seja, parte da vida real do homem, seus interesses como indivíduo em um processo vital. Segundo Marx e Engels (2009, p. 119):

o principal defeito de todo o materialismo existente até agora, inclusive o de Feuerbach, é que o objeto, a realidade, o sensível, só é apreendido sob a forma do objeto ou da contemplação, mas não como atividade humana sensível, como prática; não subjetivamente. Daí o lado ativo, em oposição ao materialismo, ter sido abstratamente desenvolvido pelo idealismo – que, naturalmente, não conhece a atividade real, sensível, como tal.

Para Marx, os propugnadores do materialismo defendiam que o objeto só é entendido sob a forma de contemplação, ou seja, eles não compreendem a atividade humana como uma atividade objetiva. O materialismo histórico pode ser considerado uma interpretação antropológica da história na visão de Marx, o que difere totalmente de um materialismo econômico onde a principal força são os desejos materiais dos homens. Nem materialista e tampouco idealista, Fromm (1964, p. 23) esclarece que “Marx estuda o homem e a história partindo do homem real e das condições econômicas e sociais em que ele tem de viver, e não primordialmente das ideias dele”, como defendia Hegel.

A proposta de unificação do ensino com o trabalho⁴⁸, que se originou com os *socialistas utópicos*⁴⁹ no início do século XIX, influenciou e inspirou o pensamento de Marx e Engels sobre educação. As experiências educativas de Robert Owen foram amplamente citadas em suas obras, como, por exemplo, *O Capital*, como *germe da educação do futuro*, alicerçada em três eixos – ensino, trabalho produtivo e ginástica –, e que adequados à classe trabalhadora, ofereciam subsídios para a superação do capitalismo. A análise da sociedade capitalista realizada por Marx apresenta um homem alienado, dividido e embrutecido pelo capital⁵⁰. Nesse sentido, faz-se

⁴⁸ Segundo Marx (2013, p. 678), “do sistema fabril, como podemos ver em detalhe na obra de Robert Owen, brota o ‘germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões”.

⁴⁹ Os socialistas utópicos defendiam a possibilidade de implantar o sistema socialista de forma lenta e gradual estruturado no pacifismo e também na boa vontade da própria burguesia. Na obra *Do socialismo utópico ao Socialismo científico* (1880), Friedrich Engels faz uma análise do pensamento dos principais socialistas utópicos do período, que são: Saint-Simon (1760-1825), Fourier (1772-1837) e Robert Owen (1771-1858), para distinguir do Socialismo Científico defendido por Karl Marx.

⁵⁰ Marx (1964, p. 94), em *Manuscritos Econômicos Filosóficos* (1844), no *Primeiro Manuscrito*, afirma que “o trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em

necessária uma formação omnilateral, que desenvolva todas as dimensões do ser humano, ainda que seja impossível a existência de um homem inteiro nessa sociedade, devido à divisão do trabalho⁵¹.

A divisão que surgiu a partir da apropriação privada da terra e gerou a divisão dos homens em classe-proprietários e não proprietários também provocou uma divisão na educação. De um lado, a educação dos homens livres, que abrangia a classe proprietária, e de outro, a educação dos serviçais, identificada com a classe dos não proprietários. Esta anexada ao próprio regime de trabalho, e aquela direcionada para as atividades intelectuais. À vista disso, para compreendermos as possibilidades de unificar formação intelectual e trabalho produtivo, é essencial que possamos entender quem é esse ser humano de múltiplas dimensões a que Marx se refere.

A interpretação do homem e de seu mundo acontece, segundo Marx (1964), se ele deixar de se reconhecer como uma essência determinada em abstrato, ou seja, o homem somente se descobre em sua relação exterior com o outro, com a natureza – que lhe dá os meios de sobrevivência – e com ele próprio. Essa tríplice relação faz com que o homem saia de sua interioridade. Não existe uma essência ou natureza humana em geral, o homem é um ser social, mas está historicamente condicionado pelas relações que mantém com os outros homens e com a natureza e pelas exigências do trabalho produtivo responsável pela sua transformação e seu desenvolvimento.

Abbagnano (2002) observa que, para Marx, somente nas relações de trabalho é que o homem se realiza como humano. E que é essa relação que difere o homem do animal. Produzindo seu meio de sobrevivência, ele mantém uma relação ativa com a natureza, criando, assim, sua existência material, sua capacidade de expressão e realização. Sendo assim, “o trabalho é a única manifestação da liberdade humana, da capacidade humana de criar a própria forma de existência específica” (Abbagnano, 2002, p. 35). Fromm (1964) acrescenta que Marx não vê o

força e extensão. [...] A desvalorização do mundo humano aumenta na razão direta do aumento de valor do mundo dos objetos”. No sistema capitalista, o trabalho não faz parte da natureza do homem, ele além de não se realizar, nega a si mesmo, apresenta um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolve livremente suas energias mentais e físicas, tornando-se exausto fisicamente e mentalmente deprimido.

⁵¹ O envolvimento da escola no regime capitalista a serviço da economia mostra-se incompatível com a educação omnilateral defendida por Marx, visto que as possibilidades da educação omnilateral inserem-se em um projeto socialista, uma nova sociedade, que liberte o trabalho, a cultura, as relações humanas em todo seu conjunto dos *grilhões* da sociedade capitalista.

trabalho como um castigo, ao contrário, é o próprio homem, fazendo-se homem. A finalidade última de Marx “era a emancipação espiritual do homem [...] sua reintegração como ser humano, sua aptidão para encontrar unidade e harmonia com seus semelhantes e com a natureza” (Fromm, 1964, p. 15).

Encontramos escritos sobre educação em várias obras de Marx. *No Manifesto do Partido Comunista* (1848), Marx e Engels apresentam as ideias sobre educação que interessam aos trabalhadores partidários do comunismo. Entre as medidas destinadas a revolucionar todo o modo de produção presente no *Manifesto*, está a educação pública gratuita de todas as crianças, ensino sem controle do governo⁵², eliminação do trabalho infantil nas fábricas e desenvolvimento omnilateral do ser humano. Para eles, a omnilateralidade não significa desenvolver as potencialidades humanas inatas, mas a criação dessas pelo próprio homem no trabalho. A educação é um fenômeno vinculado à produção social total, sendo o homem produto e produtor da sociedade.

Em Teses sobre Feuerbach (1845), Marx (1982a, p. 3) nos esclarece que a “doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece que tais contingências são mudadas pelos homens” e acrescenta, ainda, que o próprio educador deve ser educado. Ao argumentar com Owen, que não conseguia resolver o dilema de como os velhos educadores poderiam educar os novos homens, Marx afirmou que a convergência das condições e da ação dos indivíduos poderia ser tratada e compreendida racionalmente apenas como uma prática revolucionária. É nas *Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores* (1864) que Marx manifesta-se sobre o conteúdo pedagógico que, para ele, deve constituir o ensino do caráter socialista, e reforça seu entendimento sobre educação. Diz Marx (1982b, p. 4),

por educação entendemos três coisas: Primeiramente: Educação mental. Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: 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 manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

⁵² O ensino pode ser estatal sem que esteja sob o controle do governo. O governo pode nomear inspetores, cujo dever consistirá em vigiar para que a lei seja respeitada, sem que tenham o direito de intrometer-se diretamente no ensino. Seria algo semelhante aos inspetores de fábrica, que vigiam para que as leis de fábrica sejam respeitadas (Marx, 1964, p. 139).

A possibilidade de vincular o ensino e a ginástica com o trabalho manual e vice-versa é a potencialidade do ensino do futuro, desenvolvido espontaneamente sobre a base da grande indústria. Manacorda (1991) salienta que as escolas de politecnias e de agronomia são citadas por Marx para que os filhos dos operários possam receber ensino de tecnologia e de manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A finalidade do ensino politécnico é fazer compreender e viver a estrutura econômico-social a partir de sua inserção na atividade de produção e intensificar, assim, sua capacidade de agir. Para Marx, trabalhar com o cérebro e com as mãos corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano.

Em sua obra *Crítica ao programa de Gotha* (1875), Marx e Engels (2011) reforçam a exigência de vínculo precoce do ensino ao trabalho produtivo, como um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade, porém, subordinando-os à rígida regulamentação da duração do trabalho, conforme as diferentes idades: duas horas entre 9 e 12 anos, quatro horas entre 13 e 15 anos e seis horas entre 16 e 17 anos. A integração entre ensino e trabalho constitui-se na maneira de sair da alienação crescente. Reunificando o homem com a sociedade, o que deve acontecer desde a infância, o ensino deve colocar em evidência o caráter social do trabalho e – dentro da perspectiva de uma sociedade sem classes – estimular a associação livre dos indivíduos. Associar o ato produtivo ao educativo é um meio decisivo para a emancipação do homem.

Dito isso, é possível perceber que desenvolver a educação das massas é condição fundamental para consolidar as conquistas e realizações revolucionárias, visto que esse é o caminho para que compreendam seus interesses de classe, as questões essenciais e urgentes que resultam da luta de classes e para que possam desenvolver uma consciência mais clara e mais exata dos objetivos sociais da classe vitoriosa. Para Pistrak (1981, p. 33), “a revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é a arma ideológica da revolução”. Nesse sentido, compreendemos que outras indagações surgem como desafio para os professores responsáveis pela construção da nova pedagogia. Interpretados sob a perspectiva socialista, quais são os novos objetivos da educação e como executá-los de maneira útil e com sucesso na nova escola soviética?

2.2.1 Os objetivos da educação: pontos e contrapontos

Conforme Dewey observou, no centro da pedagogia socialista, nos pilares que a sustentam, encontramos um elo significativo entre a escola, a sociedade e o trabalho como princípio educativo. Essa relação entre educação, escola e trabalho foi estudada e interpretada sob as exigências do materialismo histórico-dialético. No entanto, a proposta da escola única do trabalho (EUT) deu origem às disputas entre os grupos de educadores de Moscou e Leningrado no que se refere à compreensão do papel da escola e a reconstrução do currículo. As divergências marcantes e os conflitos aconteceram a partir daquilo que se entende por escola do trabalho.

Shulgin⁵³, um dos parceiros de Pistrak na Escola-Comuna Experimental Demonstrativa do Comissariado do Povo para a Educação em Moscou, ou Escola Comuna do NKP, mostrou-se um dos maiores críticos das pedagogias liberais, principalmente a teoria educacional de John Dewey, no período dos pioneiros. Antes de adentrar a análise de Shulgin é importante esclarecer o que eram as escolas-comuna.

As Escolas-comunas foram criadas em 1918, com base na Deliberação do Comitê Central sobre a Escola Única do Trabalho, eram escolas experimentais-demonstrativas com ensino do tipo internato, que entre 1918 e 1925 tinham a tarefa de resolver a questão prática de elaborar a nova pedagogia e as formas e métodos de implementação da escola do trabalho. A maioria delas foi projetada para que as crianças permanecessem por um ano. Em 1923 já havia 178 escolas-comuna. Panteleïmon Nikolaevich Lepeshinskiy (1868-1944) fundamentou um modelo de escolas-comuna como uma comunidade que se forma a partir dos princípios de autodireção, autosserviço e organização de uma forma inteligente de trabalho. Houve duas fases de escolas-comuna. Na primeira (1918-1925), iniciaram-se os trabalhos para determinar o novo conteúdo da educação, desenvolver métodos de

⁵³ Viktor Nikolaevich Shulgin (1894-1965), educador e historiador, concluiu seus estudos na Universidade de Moscou em 1917. Foi membro de Deputados operários da cidade de Ryazan e do Comitê Executivo, Comissário Provincial das Finanças e Comissário Provincial da Educação de Ryazan em 1918. Entre 1918 e 1922, trabalhou no Comissariado do Povo para a Educação. Entre 1922 e 1931, foi Diretor do Instituto de Métodos do Trabalho Escolar, e, em 1931, do Instituto de Pedagogia Marxista Leninista. Trabalhou na Seção Científico-pedagógica do Conselho Científico Estatal (GUS) entre 1921 e 1931, presidida por Krupskaya. Pós 1931, suas ideias, assim como a de seus companheiros, foram condenadas como ideias antileninistas erradas sobre o desaparecimento da escola (Freitas, 2013, p. 8).

ensino e inculcar nos alunos os princípios do coletivismo, da iniciativa e da atividade por meio de exemplos de trabalho. Já a segunda fase (1926-1937) está associada ao desejo da escola de conduzir politécnicos durante o período de industrialização. O foco é a resolução de questões de formação laboral e trabalho socialmente útil. Para Moisey M. Pistrak (2009), o programa de trabalho de 1931 mostrou inteiramente a esperança nos métodos de projetos na escola como oficina da fábrica. Separa a politecnização da escola do estudo das bases da ciência. Esse programa se edifica na subordinação do estudo ao trabalho produtivo e na realização do plano financeiro-empresarial da empresa.

Na obra *Rumo ao Politecnismo*⁵⁴, Shulgin faz um estudo das ideias de Dewey no que se refere ao seu sistema pedagógico e mesmo reconhecendo que o filósofo pressentiu a importância do trabalho como articulador do processo de formação, entende que isso não é o bastante para dar solidez a sua proposta educacional. Nascida e desenvolvida no imperialismo, a proposta pedagógica de John Dewey é, para Shulgin (2013, p. 27), “sangue do próprio sangue e osso do seu próprio osso”. E, como consequência, muito fortemente aparecem as contradições tão características desse período. É muito claro que a necessidade despertou a ‘pedagogia do imperialismo’ para a vida a qual ela serve. É visto também que é preciso criar uma nova escola que substitua a escola artesanal – a escola industrial. Segundo Shulgin (2013), Dewey enfrenta uma contradição insolúvel, visto que

ele entende que o desenvolvimento econômico do mundo impõe a escola exigências que não são viáveis dentro do regime democrático existente. ‘Impraticáveis’, ‘impossíveis’, elas exigem mais do que deseja Dewey. E ele? Ele não quer se separar do sistema existente, lutar pelo futuro; não, ele quer ‘atenuar as contradições’, ‘adaptar’⁵⁵. Esta é a meta principal da sua filosofia. Este é o núcleo do seu sistema de ensino” (Shulgin, 2013, p. 30).

⁵⁴ Essa obra se refere a uma coletânea de artigos e conferências proferidas durante sua atividade no campo educacional. Foi traduzida do original russo em 1930.

⁵⁵ Adaptação, para Dewey, não é uma conformidade com o meio. O ambiente não é algo fixo que tenha um modelo de mudanças que se efetuam no organismo, isso Dewey nomeia de hábito passivo. Quando nos habituamos com as coisas que vivemos, nossas roupas, nosso clima, também com nossos amigos, vivendo em conformidade com o meio, não somos capazes de converter esses resultados que Dewey denomina ‘acomodações’ em hábitos operantes e ativos sobre o nosso meio, ou seja, hábitos associados à inteligência (razão). A adaptação à ‘racionalidade externa’ precede a ‘racionalidade da mente’ e isso quer dizer que a racionalidade não é uma dádiva natural, ela é oriunda das interações dos organismos com o mundo, das adaptações objetivas dos seres humanos. O desenvolvimento do conceito de hábito encontra-se na obra *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology* (1922), traduzida para o português sob o título de *A natureza humana e a conduta: introdução à psicologia social* (1956).

No entanto, o historiador alerta que essas contradições não se manifestam somente em Dewey, elas integram o pensamento de todos os adeptos da escola burguesa do trabalho, a diferença entre eles é que Dewey as apresenta com mais clareza e maior definição.

Na análise de Shulgin (2013), o conhecimento verdadeiro, para Dewey, é apenas aquele que permite adequar os nossos objetivos e desejos às reais condições da vida – a democracia e o industrialismo. Ou seja, Dewey pretende colocar a escola a serviço da ‘democracia em desenvolvimento’. Ao inserir o trabalho produtivo na escola, o filósofo busca efetivar a segunda tarefa, determinada pelo objetivo e significado do trabalho, que é interligar a escola com a vida. E, sendo ainda pouco para Dewey, ele busca organizar a escola com bases sociais, fazendo dela uma pequena comunidade, que é o embrião da futura sociedade.

O caráter socializante do trabalho produtivo, para Dewey, é a principal característica e permanente causa de influência da educação sistemática: a atividade de trabalho deve ser o centro em torno do qual são agrupados os exercícios científicos. Assim, o trabalho manual é uma maneira de mostrar as necessidades elementares da sociedade e as formas de sua satisfação, ou seja, ele é o meio por onde as crianças são conduzidas por todos os ciclos de aprimoramento da humanidade. Dewey vê como essencial demonstrar de que forma esse princípio se realiza na vida, “descrevendo uma série de escolas em que já se conduz o ensino em conformidade com esses princípios, onde os estudantes tomam parte no trabalho socialmente necessário” (Shulgin, 2013, p. 31).

Shulgin (2013) reconhece a importância que Dewey dá à organização do trabalho na escola. As perguntas que permeiam o trabalho de geografia, como, por exemplo: o que se faz com as coisas e produtos produzidos em nossa cidade e que não são usados por nós? O estudo da história acontece a partir da atualidade e direciona os jovens ao estudo do presente, introduzindo-os de forma organizada na vida, para além da sala de aula. O historiador observa, também, que uma dessas escolas foi transformada pelos estudantes em uma liga civil e eles tomaram para si a responsabilidade pelo ‘estado das ruas’ e as crianças se envolveram na limpeza e orientaram a população nos assuntos civis.

Ainda nessa mesma escola, fizeram uma campanha para a criação de jardins domésticos: os estudantes de jardinagem ajudam aqueles que queriam ter seu jardim, dando assistência desde a forma de plantar até que o jardim estivesse firme.

Da mesma forma, o trabalho escolar leva em conta esses requisitos. Outro exemplo de escola a serviço da vida dado por Shulgin é aquela onde cada estudante das classes mais adiantadas toma para si como tarefa de que algumas crianças pequenas venham para a escola limpas e bem arrumadas e, caso seja necessário, os mais velhos lavam e consertam as roupas dos pequenos.

É importante lembrar e ressaltar que a tarefa não é criar um trabalhador com especialização limitada, não é esse o papel da indústria. Sua função é auxiliar a avaliar na prática o conhecimento teórico que o estudante adquiriu, permitir que o estudante tenha algumas ideias sobre os fatores reais de produção, para que ele disponha de certa orientação na escolha mais atenta de uma profissão. Conforme Shulgin (2013), Dewey é 'inimigo' da escola profissional. Para Dewey, nada é mais incoerente do que preparar para uma atividade determinada, pois a produção moderna exige: a) um trabalhador largamente educado; e b) escolas que atendam essa demanda, porém, com trabalho adequadamente organizado.

Diz Shulgin (2013, p. 34):

Nisto está o lado forte e positivo do sistema pedagógico de Dewey. Ele entendeu que a escola do trabalho não é casual, não é uma invenção ociosa de pedagogos. Não; ela necessariamente é chamada à vida pelo andamento do desenvolvimento econômico. Ele entendeu que a economia exige uma escola industrial, que não se pode criar o operário necessário pela escola ensino; entendeu que não necessitamos de um profissional estreito, mas de um homem com grande reservas de conhecimentos teóricos e práticos; que todos os programas escolares devem estar ligados à vida, que os estudantes, no futuro, ainda na escola, já devem tomar parte na edificação, que a escola deve ser colocada a serviço da vida; e, mais que isso, ele tentou mostrar como se faz isso, como isso pode acontecer.

Ainda assim, o campo de visão de Dewey é muito limitado. Segundo Shulgin (2013), Dewey exige do professor a subtração das características de classe, que seja ofuscada a autoconsciência de classe e a legitimação da democracia. Exige também a adaptação das escolas à sociedade existente, nesse caso, a sociedade burguesa. Justificando que a escola está a serviço dessa democracia em desenvolvimento, o filósofo busca convencer as crianças e os professores de que a melhor forma de alcançar o ideal de uma sociedade sem classes não é a luta de classes, não é a luta contra a burguesia, mas a eliminação das particularidades de classe, ou seja, ele busca isolar os trabalhadores/adolescentes da classe a que pertencem para "substituir a filosofia da sua classe pela filosofia da burguesia decadente" (Shulgin, 2013, p. 36).

É importante mencionar que, para Dewey, o entendimento de democracia vai além de um sistema de governo. Em *Natureza humana e a conduta* (1922), Dewey justifica seu ideal original de democracia. Nos seus estudos psicológicos, busca explicar os mecanismos sociais que podem auxiliar na compreensão da compatibilidade social da autorrealização humana. A solução encontrada está na quantidade de impulsos – hábitos –, indiretos que os seres humanos podem desenvolver, ou seja, os hábitos estáveis de ação aprovados e estimados por um grupo particular de referência. Segundo Honnet (2001), a satisfação produzida pela atividade de certa ação aumenta na dimensão que o cidadão compreende o reconhecimento dos outros em interação. Já que todo membro da sociedade sempre pertence a algum agrupamento de referência, existem possibilidades de que no percurso da evolução da personalidade se formem apenas hábitos sociais úteis.

Na obra *O público e seus problemas* (1927), Dewey apresenta a distinção entre democracia como uma ideia de vida social e a democracia política como sistema de governo. Estabelece a conexão entre a comunidade democrática e o desenvolvimento singular da personalidade como uma relação de troca entre grupos livres e em cooperação. A ideia de democracia é vazia se não estiver incorporada nas relações humanas, deve afetar todos os modos de associação humana: a família, a escola, a indústria e a religião. As instituições governamentais servem apenas como meios para garantir a essa ideia canais de execução efetiva. Dewey entende que

a democracia é um modo de vida guiado por uma fé ativa nas possibilidades da natureza humana. A crença no homem comum é um item familiar ao credo democrático. [...] A democracia é um modo de vida pessoal conduzido não apenas pela fé na natureza humana em geral, mas pela fé na capacidade dos seres humanos de julgamento e ação inteligentes, caso condições apropriadas sejam dadas. Fui acusado mais de uma vez e por opositores de uma fé indevida, utópica, uma fé nas possibilidades da inteligência e na educação como um correlato da inteligência. De qualquer forma, não inventei essa fé. Eu a adquiri do meu ambiente, já que esse ambiente era animado pelo espírito democrático (Dewey, 2008, p. 139).

A crítica de Dewey à democracia como forma de governo faz alusão, na verdade, ao Estado moderno. A democracia política se apresenta como um agrupamento de medidas e organizações políticas a partir das quais se estabeleceu a ideia moderna de Estado: soberania, representação, regra da maioria e sufrágio universal. Ao refutar essa forma política da democracia é que Dewey elabora seu conceito de democracia como ideia.

Nesse confronto de ideias, podemos constatar que, ainda que Shulgin (2013) tenha sido o maior crítico de Dewey nesse período, não é possível negar que as metodologias utilizadas para a criação da nova escola apresentavam como fundamentação teórica a epistemologia educacional do filósofo. É sobre esse tema que trataremos a seguir.

2.2.2 Sistema de Complexos, Plano Dalton e Método de Projetos: metodologias inovadoras à escola do trabalho no período de transição

Os pedagogos soviéticos, responsáveis pelo processo de transição educacional dentro do novo regime, tinham consciência dos desafios que estavam por vir, visto que a escola nos tempos pré-revolucionários servia de instrumento nas mãos das classes dominantes. “Não houve interesse destas em esclarecer a essência de classe da escola; ao contrário, colocaram para si o objetivo de ocultar essa essência, de evitar a preparação da destruição desse regime com sua própria ajuda” (Pistrak, 2013, p. 111). Nesse sentido, uma das tarefas primordiais da revolução social, segundo Pistrak (2013), traduz-se no esclarecimento dessa essência de classe. A nova escola objetiva a formação da pessoa, onde ela se reconhece como membro do coletivo de pessoas que lutam contra o regime ultrapassado, buscando uma vida nova, uma nova ordem social, onde não haveria divisão em classes sociais. As novas gerações precisam compreender em que se traduz o sentido desse processo de luta que constitui a humanidade, assim como que lugar a classe oprimida, em especial os mais jovens, devem ocupar nessa luta. Para a formação comunista, Pistrak (2013) ressalta que é importante que haja uma direção com ideias pedagógicas definidas, pois a nova escola ainda traz consigo continuidade e contradição interna entre o regime burguês e a revolução social.

Nesse sentido, afirmo que é viável aproximar algumas categorias essenciais do pragmatismo deweyano nas reformas educacionais soviéticas. São elas: (a) vida e educação não podem ser separadas, não é possível que as crianças estejam em um momento preparando-se para a vida e em outro vivendo, pois vida e educação são uma unidade; (b) a finalidade da educação é mais educação no sentido de capacidade maior em experimentar, projetar e compreender; e (c) para que a

educação aconteça, a escola precisa assumir a função de uma comunidade em miniatura, criando ambiente de comunicação e de cooperação entre as pessoas aspirando propósitos comuns. Isso resultará na conexão da escola com a vida geral da comunidade. Assim, é possível identificar relações dos princípios desenvolvidos na prática das escolas soviéticas, não apenas com as verificações através das experiências de Dewey na Escola Laboratório, mas também com sua teoria educacional.

As demandas educacionais deste período encontraram muitas dificuldades para chegar à prática das escolas. Krupskaya exerceu papel fundamental no processo de modificação e organização desse trabalho pedagógico. Alguns tópicos foram centrais para a política educacional e representaram uma inovação curricular e metodológica de vasta importância, ainda que com enorme dificuldade de ser implantada. São eles: complexos de estudo, auto-organização escolar e trabalho socialmente necessário como parte integrante da formação dos estudantes. Pistrak (2013) alerta para o fato de que a nova escola pode estar ligada com a antiga escola burguesa.

Alguns conceitos, terminologia, formas externas dos detalhes podem continuamente transferir-se para a nova escola, mas o conteúdo, as formas organizacionais e os objetivos da escola devem ser novos. As ideias e métodos copiados da pedagogia burguesa pela nova escola (digamos: trabalho, autodireção) devem receber novo colorido, nova interpretação. Estas ideias e métodos devem partir de novos objetivos de formação, e estes, em essência, partem inteiramente das tarefas e objetivos da construção revolucionária (Pistrak, 2013, p. 112).

Esses objetivos se referem à formação do homem que necessita se reconhecer como um membro do coletivo de pessoas que lutam por uma nova ordem social, sem divisão de classes. Diante disso, algumas indagações faziam-se necessárias e urgentes. O que deve ser atualmente, durante a fase revolucionária, a escola do trabalho? Como ela deve ser organizada e conduzida para que a essência de seus objetivos alcance a formação do homem novo, dentro de um novo regime social? O que é necessário para que o professor domine a arte de ensinar e se torne um bom educador soviético?

Pistrak (1981) destaca que a escola do trabalho é ancorada em dois princípios, são eles: (a) ligação com a atualidade; e (b) auto-organização dos estudantes. Entretanto, ressalta que não basta apenas estudar a realidade atual,

essa deve introduzir-se na escola de maneira organizada para que a escola possa viver esse ambiente adaptando-se e reorganizando-se ativamente. Nesse sentido, no tocante ao caráter do ensino sobre um estudo da realidade atual, é possível algumas conclusões. Primeiramente, no tocante ao objeto da educação, a concepção de realidade atual desses pedagogos reforça a necessidade de rever o ensino tradicional herdado da velha escola e os habilita a abandonar uma série de disciplinas e cursos que se afastam das noções essenciais da realidade atual.

Em seguida, no que diz respeito aos métodos de trabalho, os antigos métodos não servem mais para essa realidade, é necessário estudar os fenômenos e suas relações demonstrando que esses fazem parte de um processo natural ao desenvolvimento histórico, “é preciso demonstrar a essência dialética de tudo que existe” (Pistrak, 1981, p. 35), mas algo dessa proporção só será possível pelo caminho da unificação do ensino ao redor de grupos de fenômenos como objetos de estudo. “As questões do ensino unificado, da concentração de ensino ao redor de eixos básicos, recebem aqui a devida importância” (Pistrak, 1981, p. 36).

Pistrak (2013, p. 116) ressalta ainda que essas questões que estão em evidência no pensamento pedagógico desse período, de buscas por métodos unificados, como *ensino por complexo* e *concentração do ensino*, precisam estar alinhadas aos objetivos da nova pedagogia, ou seja, necessitam de um fundamento de cunho ideológico para a “formação de lutadores e construtores do regime futuro”. Isso significa dizer que se faz necessário colocar na consciência das gerações futuras que a tarefa de cada jovem, além de ser um soldado na frente de luta, é instrumentalizar-se, “saber manejar na prática seu instrumento – o conhecimento” (Pistrak, 2013, p. 117).

Ao se referir à auto-organização, Pistrak (2013) destaca que carrega consigo uma enorme importância e fundamentação sociopedagógica. Ela deve buscar objetivos definidos e isso predetermina o vínculo da escola com a autodireção. Colocando o problema da realidade atual diretamente ligado à questão da auto-organização (ou autodireção) das crianças, os pedagogos precisam seguir algumas diretrizes. Primeiramente, a auto-organização precisa ser criada ao redor de determinada tarefa vinculada ao interesse da criança, partindo de seu cotidiano na escola e exigindo aplicação ao trabalho. É essa tarefa que define o círculo das obrigações e o âmbito das responsabilidades. “A escola deve transferir para as mãos das crianças o maior número possível dessas tarefas, as quais exigem

iniciativa, domínio de si, organização e criatividade” (Pistrak, 2013, p. 123).

Em segundo lugar, não pode haver uma tutela em demasia na autodireção da criança por parte do professor. Isso não quer dizer que a criança possa fazer tudo por si mesma, ele – o professor – deve, a seu tempo, ajudá-la, aconselhá-la e dirigi-la com discricção, sem exageros. Em terceiro lugar, a auto-organização dos estudantes deve se expandir à participação ativa das crianças na edificação da sua escola. As crianças precisam sentir que, juntamente com os professores, elas criam a sua escola, constroem a sua vida, o seu centro. Desde muito cedo, devem aprender que “elas não apenas subordinam-se a determinados pilares solidificados da escola, mas influenciam ativamente no seu crescimento, desenvolvimento e mudança” (Pistrak, 2013, p. 126). Além disso, a auto-organização precisa servir para unir a escola a outras organizações infantis, dando oportunidade à criança de exercitar seus hábitos organizacionais em outras condições, em uma escala mais abrangente, em um ambiente mais múltiplo, fora dos muros da escola.

Para a implementação do plano de estudos (currículo) da escola do trabalho, os pioneiros utilizaram o conceito articulador central ‘Complexo de Estudos’, inserindo uma estratégia educacional onde buscavam agrupar as categorias que se sobressaíram como mais significativas da produção educacional desse período – ‘atualidade’ e ‘auto-organização’. O NKP apresenta a noção de complexo para os professores na Carta Metodológica⁵⁶ e, de imediato, no início da carta, Krupskaya (2017b) destaca a importância da terminologia dos termos ‘sistema de complexos’ e ‘método de complexos’.

Segundo ela, o termo ‘sistema de complexos’ é utilizado mais comumente e não o termo ‘método de complexos’, mesmo que, no cotidiano e na literatura, a última seja mais propagada. A questão é que, quando há referência ao ‘ensino por complexos’, nós, habitualmente, temos uma tendência a contrapor a ele o ‘ensino por disciplinas’, mas ninguém emprega a palavra ‘método de disciplinas’, utiliza antes ‘sistema de ensino por disciplinas’. Considerando essa semelhança, o mais adequado e exímio é usar a expressão ‘sistema de ensino por complexos’ (Krupskaya, 2017b).

⁵⁶ *Primeira carta: sobre o ensino por complexos (1924)*. Elaborada pela Seção científico-pedagógica do Conselho Científico Estatal, presidido por Krupskaya, de maneira a auxiliar as escolas na implantação do sistema de ensino por complexos. Na *Carta*, é apresentado um modelo desenvolvido na escola Zagryadchinskoy de primeiro grau, terceira estação experimental demonstrativa de Gaginsky do Narkompros com os estudantes do 3º e 4º grupos, no período de setembro a dezembro de 1923 (vide Quadros 5 e 6).

Da mesma maneira, Krupskaya ressalta que o termo ‘método de complexos’ não é recusado, ao contrário, será empregado em um entendimento mais detalhado, mais profundo.

O método de complexos é um método científico específico, isto é, um método que exige o estudo das coisas e fenômenos não de forma isolada, mas em suas interrelações, nas ligações de uns com os outros, na sua totalidade, complexidade. Nós podemos colocar a noção de ‘método por complexo’ ao lado da noção de ‘método dialético’, mas não ao lado, por exemplo, de ‘observação’, ‘excursão’, ‘métodos formais de ensino’. O método dos complexos é um método de estudo, não um método de instrução, não um método de dar aulas. Nós não colocamos o método dos complexos entre as chamadas técnicas didáticas, mas exatamente o vemos como um método científico - um método da ciência, método que se usa na ciência com as pesquisas (Krupskaya, 2017b, p. 310, grifos da autora).

Desse modo, é possível compreender que os pioneiros utilizam uma referência ao ‘sistema de complexos’, contrapondo e substituindo o ‘sistema de disciplinas’, e incorporam o ‘método de complexos’ como uma forma de abordagem do estudo da realidade. Para eles, a escola antiga se preocupou com as disciplinas escolares, o método “livresco de ensino”, e com ausência do método de pesquisa, as crianças ficavam isoladas das coisas e dos fenômenos reais. Esse sistema afastou a escola da vida.

A proposta do ‘sistema de complexos’ é estudar a natureza e a sociedade interligadas com o trabalho. O papel dos complexos apresenta, na escola de sete anos, diferentes etapas. A primeira etapa são os quatro primeiros anos e se refere à educação primária, seguidos de mais três anos de educação secundária. No entanto, a escola de segundo grau apresenta um obstáculo central para a organização do ‘método de complexos’, visto que os estudos são dirigidos “não por uma pessoa, mas por um grupo de especialistas”, o que torna mais dificultoso “conciliar a prática do curso ministrado independentemente em cada disciplina e a subordinação de todas as disciplinas ao complexo” (Pistrak, 1981, p. 110). Nos quadros a seguir (Quadros 5, 6 e 7), demonstra-se o sistema de complexos.

Quadro 5 - Etapas do 'Sistema de Complexo' na escola de 1º grau

1ª etapa – educação primária	2ª etapa – educação secundária	
Do 1º ao 4º ano	Do 5º ao 6º ano	7º ano
Aproximação básica ao fenômeno, dar esclarecimento à criança sobre o que é mais essencial na ligação dos grupos principais de fenômenos.	Estudo temático dos fenômenos sem perder a ligação real entre os grupos fundamentais de fenômenos.	Conduz um balanço do estudo específico dos grupos de fenômenos consolidando a ligação entre os grupos de fenômenos.

Fonte: Krupskaya (2017b).

Quadro 6 - Sistema de complexos

'Complexo nossa região' - Trabalho na escola Zagryadchinskoy de primeiro grau, terceira estação experimental demonstrativa de Gaginsky do Narkompros com os estudantes do 3º e 4º grupos, no período de setembro a dezembro de 1923.			
Condições naturais da região	Atividade de trabalho da população local	Sociedade	Trabalho realizado pelos estudantes no estudo deste complexo
<p>Ocupação do espaço. Limites. Características da superfície. Composição do solo. Rios, córregos, lagoas. Tempo. Clima. Vegetação natural local (flores, grama, floresta, árvores frutíferas). Cultivo de cereais e legumes da região. Animais úteis e prejudiciais. Pássaros.</p>	<p>Distribuição das terras. Trabalho agrícola como base para a população da região. Instrumentos agrícolas. Trabalho empregado na nossa região. Condição do gado em nossa região. Processamento de lã. Linho e seu tratamento. Ofícios e artesanato comuns entre as pessoas da nossa região. O orçamento da economia camponesa de médio porte. A divisão do trabalho na família de camponeses por sexo e idade. Calendário de trabalho da família camponesa.</p>	<p>A distribuição da terra na região por posse antes e agora. A população da região. A história da região: a) desde os primeiros assentamentos até o florescimento da servidão; b) o período de dominação dos senhores da terra – florescimento da servidão, a vida camponesa com os proprietários. Desenvolvimento do capitalismo. O impacto desse último na aldeia. A revolução de 1905, a Guerra Imperialista de 1914-1918 e seu reflexo na região. As revoluções de fevereiro e outubro de 1917. O movimento contrarrevolucionário. A fome. A forma moderna de vida e costumes. A moral da família camponesa moderna, rituais, festas, folclore etc.</p>	<p>Participação no planejamento dos trabalhos e em sua organização (divisão do trabalho, para estabelecer uma ordem etc.). Observações sobre fenômenos locais da natureza, sobre a ocupação dos habitantes e dos fenômenos da vida social. Pesquisa (por exemplo: composição do solo, construção e operação de instrumentos agrícolas, fontes da história primitiva da região). Coleta de dados estatísticos, históricos e outros (dos cidadãos locais, dos órgãos do governo, prontuários etc.). Anotações e coletas de canções locais, rimas, provérbios, crenças, lendas etc. Compilação de toda a espécie de descrições (natureza, trabalho, vida, e outras). Cálculos com limites de qualquer grandeza (com decimais); elaboração de tabelas e gráficos; determinar percentagens (em relação à elaboração de partes específicas do complexo). Configuração e resolução de problemas que tocam em outras questões do complexo. Recuperação em extratos de leitura de manuais e fontes históricas, jornais, artigos de revistas, artigos sobre artes e poemas de antologias e outros livros. Esboços. Moldagem. Modelagem. Organização de exposição sobre o tema do complexo.</p>

Fonte: Krupskaya (2017b).

Quadro 7 - Quadro explicativo do modelo do sistema de complexos no 'Complexo Nossa Região'

Como exemplo, toma-se aqui um complexo não porque a elaboração deste seja impecável; não encontramos aqui o tema da higiene, assistência social mútua, bem como a questão da gestão da região. Como ocorrem as reuniões na cidade e no campo, as assembleias da escola das aldeias que não se encontram em condições avançadas, temas que são valiosos para este complexo, sendo que cada escola terá que avançar o possível sem muito filosofar e sem recursos e forças especiais. O esquema do complexo apresentado aqui está baseado em uma escola de primeiro grau do camarada A. Rozhdestvin, o qual teve participação direta na ilustração. O próprio camarada Rozhdestvin olha para esta coleta de dados apenas como estando “em processo”. Entretanto, em nossa opinião, na forma como foi trabalhada, ela cumpre o objetivo à perfeição. Há muitas insuficiências, por exemplo, aqui não vemos coisas como a educação na região, no saneamento se dá mais atenção a como é organizado e conduzido etc., mas um exemplo como este é valioso porque é tomado diretamente da prática que realmente está acontecendo e, além disso, é de grande interesse o estudo minucioso do estudo etnográfico. “Nossa região” foi descrita pelo diretor da escola de Zagryadchinskoy, que reuniu todo o material para esta edição e o forneceu. Está longe de ser uma experiência perfeita no estudo do complexo, mas tem um grande valor pedagógico.

Fonte: Krupskaya (2017b).

É possível observar que Krupskaya (2017b) reconhece o trabalho do diretor da escola e seu empenho em reunir todo o material para que fosse divulgado entre todos os educadores. Ela considera, também, que há muito ainda que avançar, porém, esse modelo específico, embora estando em processo de coleta de dados, na forma como foi trabalhado, ainda que esteja longe de ser uma experiência perfeita, apresenta um imenso valor pedagógico.

Na organização do trabalho das crianças, o ‘Plano Dalton’ desenvolvido por Helen Parkhurst⁵⁷, é quem dá a sustentação para o planejamento do trabalho, a divisão em etapas e a constante avaliação do que foi realizado. A educação pelo Plano Dalton é estruturada e desenvolve-se a partir de três princípios básicos: a liberdade, a cooperação e a atribuição. Liberdade não quer dizer indisciplina, mas a criança desviar sua energia para a busca e organização de seus próprios estudos à sua maneira; a cooperação significa a interação da vida em grupo, conceito esse que Parkhurst coloca como o ‘objeto de uma educação democrática’, citado por Dewey em *Democracia e Educação* (1936); por fim, a atribuição é inerente à autoconfiança. É preciso treinar a autossuficiência e dar às crianças o máximo de

⁵⁷ Helen Parkhurst (1887-1973) foi a criadora do sistema de ensino conhecido como ‘Plano Laboratório Dalton’. Após muitos anos de cooperação e parceria com Maria Montessori e inspirada no trabalho de John Dewey, em 1918, baseando-se em um plano experimental que havia desenvolvido para a escola secundária em Dalton, Massachusetts, começou a implementá-lo numa base contratual com alunos de sua escola em Nova York. Os alunos trabalharam em “brigadas de laboratório” em tarefas específicas para as quais foram contratados. Não havia provas ou exames e a disciplina externa era mínima. Enquanto trabalhavam nas tarefas, os alunos enviavam relatórios de progresso aos professores.

responsabilidade possível durante seu trabalho de atribuição.

O 'Plano Dalton' apresenta pontos positivos, como a independência do trabalho e a possibilidade da passagem ao método experimental (não reduzindo ao método de laboratório), contudo, revela alguns aspectos negativos. Tragtenberg (1981, p. 20) afirma que, para Pistrak, o 'Plano Dalton' destrói o trabalho coletivo, visto que cada estudante precisa responder por si e por seu trabalho, o que o leva a assinar uma espécie de contrato individual com a escola "e que desmembra o programa através de uma distribuição mensal formal e rígida".

Pistrak (1981) coloca a seguinte questão: é possível que o 'Plano Dalton' ofereça, em substituição ao sistema das atividades escolares, novas maneiras de organização que correspondam totalmente às tarefas e aos objetivos da atual escola soviética? Poderemos introduzir, sem restrições, em nossa escola, as melhores novidades e os melhores produtos das melhores escolas burguesas? Segundo ele,

é preciso desenvolver o hábito da desconfiança e da crítica em relação a todos os produtos que têm a marca registrada da burguesia e são importados por nossas escolas. Esta crítica deve se basear em dizer com certeza que o 'Plano Dalton', embora seja de grande valor para nós, apresenta também inconvenientes e pode mesmo em determinados momentos provocar efeitos nocivos. É preciso condenar qualquer tentativa de organizar o trabalho segundo o 'Plano Dalton' e com ajuda de traduções e de compilações (Dewey, Parkhurst etc.), que não seriam adaptadas a nossos objetivos pedagógicos - e não somente a nossas condições de trabalho (Pistrak, 1981, p. 125).

Isso quer dizer que Pistrak considera a possibilidade de readaptação do 'Plano Dalton' no ensino desde que se mantenha o trabalho técnico, o programa oficial, o sistema de complexos e a auto-organização dos estudantes. No entanto, dentro das condições soviéticas existem, segundo Pistrak (1981), dois problemas que exigem esforços coletivos do corpo docente.

O primeiro é de ordem metodológica, ou seja, o problema da tarefa proposta para um trabalho independente. Formular a tarefa de maneira que cada passo do aluno seja revisto ou indicar de uma forma geral são dois extremos. Ainda que seja difícil buscar em cada caso uma linha de conduta justa que oriente o aluno ao trabalho experimental realizado com seus próprios meios, ambos estão errados. "Este é um problema geral de método: é o conjunto do método experimental no trabalho da escola profissional que está em questão" (Pistrak, 1981, p. 130).

O segundo problema citado por Pistrak é unicamente soviético e se refere à adequação dos princípios independentes de um plano estipulado para o trabalho de formação, como também ao conjunto das atividades profissionais e sociais do aluno. A concepção soviética sobre o plano de vida escolar que apresenta como característica principal a auto-organização dos alunos direciona esse problema a uma questão específica: a introdução da Organização Científica do Trabalho na escola. Nesse sentido, ampliar e estender o Plano Dalton, dentro do novo sistema educativo soviético, a todos os tipos de trabalho próprios das crianças propiciará solucionar o desafio do excesso de trabalho e alicerçará a escola considerando o desenvolvimento físico.

Quando a proposta dos pioneiros⁵⁸, com a saída de Lunacharsky, começa a ser substituída, inicia-se a defesa da introdução do 'método de projetos', defendido por Shulgin, nas escolas que recebiam apoio do impacto da revolução cultural promovida por Stálin⁵⁹. Os novos ocupantes do NKP acrescentaram, no plano de estudos, atividades consideradas de extrema importância para a revolução cultural, a industrialização e a coletivização. E, sendo assim, o 'método de projetos' ganha força na forma de refletir as relações entre a escola e a vida.

O nome de origem do 'Métodos de projetos' foi 'home-projects' e nele havia a pretensão de colocar em evidência dois fatores: o valor educativo das atividades práticas independentes, em casa pelos alunos; e a necessidade de que suas atividades, na própria escola, pudessem servir para propósitos que oferecessem forma e direção em sua atividade. O ponto de partida do sistema de projetos, como também sua fundamentação teórica, se situa, na visão de Lourenço Filho (1961), nos primeiros ensaios realizados por John Dewey na escola primária experimental da Universidade de Chicago. Os modelos didáticos foram em seguida aperfeiçoados

⁵⁸ O termo *pioneiros* se refere aos primeiros educadores humanistas que, seguindo a trilha aberta por Leon Tolstói, vinham renovando o pensamento pedagógico russo. Esse ativismo pedagógico iniciado por Tolstói abriu caminho para o que se chamaria mais tarde de *Escola Nova* em várias partes do mundo. No Brasil, o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* (1932), documento redigido por 26 intelectuais de ideologias diferentes, defendia uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, tornou-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país, sendo alvo de críticas consistentes pelo movimento da Igreja Católica.

⁵⁹ Josef Vissarionovitch Djughashvili (1878-1953) nasceu em Góri, Georgia. Eleito membro do primeiro Comitê de Tbilissi (capital da Georgia) do Partido Operário Social-Democrata Russo, alinhado à corrente leninista (1901). Ingressou na ala bolchevique do POSDR (1903). Adotou o pseudônimo revolucionário de Stálin (1912), homem de aço. Por sugestão de Lenin, foi apontado para o Comitê Central dos bolcheviques (1912). No período czarista, Stálin havia sido preso e exilado várias vezes, somando um total de dez anos de clandestinidade. Após o triunfo da revolução, ocupou o cargo de Comissário para as Nacionalidades. Eleito secretário-geral do Partido Comunista (1922). Após a morte de Lénin (1924), Stálin passou a dirigir o governo da União Soviética.

por discípulos e alunos de Dewey, destacando-se, entre eles, William Kilpatrick⁶⁰.

As análises do 'Método de projetos' em Kilpatrick vão além dos estudos anteriores sobre esse assunto e fundamentam-se em três questões: (a) é a primeira definição de projeto como um método específico de ensino; (b) diferente das concepções anteriores, ampara-se na psicologia e contribui para as conexões dessa com a educação; e (c) focaliza a ação do sujeito buscando sua formação autônoma independente da sociedade. Logo, ao fortalecer o sujeito, compete à educação classificar as diferentes influências recebidas do ambiente a fim de fortificar a direção interna e o alcance do autogoverno do indivíduo.

O 'método de projetos' não tem uma ordem preestabelecida para a execução. As etapas formais se referem mais ao preparo do assunto pelo professor do que à marcha da aprendizagem. Depois de criada a situação-problema que impede o aluno de conhecer, ele pode iniciar o trabalho por qualquer das etapas, voltar atrás sempre que achar necessário. Ou seja, é necessário que o aluno adquira experiência e conhecimento resolvendo problemas práticos em situações sociais.

Até 1929, o 'método de projetos' não havia recebido atenção devida e, na União Soviética, era visto como algo secundário. Todavia, segundo Freitas (2017, p. 17), "o conceito em si era apoiado também pela velha guarda que o acolhia dentro da noção de complexos de estudo e o articulava com o papel educativo da escola". A partir de 1929, o 'método de projetos' é imposto às escolas e assumido como referência, ainda que sob os protestos de Krupskaya, que argumentava que os programas de estudos eram chauvinistas, negligentes com a perspectiva histórica e também com a questão da leitura e da escrita.

Para confirmar as hipóteses que mencionamos até aqui, no capítulo seguinte busca-se reunir elementos provenientes da epistemologia educacional deweyana que se encontram incorporados na pedagogia de Anton Makarenko. O fio condutor de análise utilizado para essa investigação é a educação do caráter do novo homem socialista. As categorias utilizadas para o estudo são: autoridade e obediência; regime e disciplina; trabalho como formação moral; e coletividade educativa como organismo vivo da sociedade democrática.

⁶⁰ William Heard Kilpatrick (1871-1965) foi aluno, colaborador e discípulo direto de John Dewey no Teacher College da Universidade de Columbia em New York. Suas principais influências foram a 'teoria da experiência' de John Dewey e a 'psicologia da aprendizagem' de Edward Lee Thorndike (1874-1949).

3 Anton Makarenko: o experimentalismo pedagógico e a construção do *novo homem soviético*

Como vimos no primeiro capítulo, a epistemologia educacional de John Dewey, além de muito bem aceita pelos pioneiros da educação na União Soviética, é considerada favoravelmente para todas as reformas educacionais em curso na construção do novo homem socialista.

No capítulo anterior, o objetivo principal foi percorrer o caminho desses pioneiros e apresentar John Dewey como um personagem conceitual que transita entre os mais diversos pedagogos responsáveis pelo legado dessa nova educação soviética. Para atingir o objetivo proposto, o capítulo apresentou-se fracionado em duas seções. Na primeira seção, investigou-se desde os primeiros movimentos da reforma do sistema escolar, seus vínculos culturais, as primeiras traduções das obras de Dewey e a sustentação teórica dessas publicações nos planos de reforma. O olhar de Dewey sobre a Rússia Soviética e a forma como essa impressão influenciou sua epistemologia educacional foram também analisadas. A Segunda seção ocupou-se de explorar os desdobramentos conceituais investigando os pontos e contrapontos dos objetivos da educação soviética, como também as metodologias inovadoras ante a escola do trabalho no período de transição: sistema de complexos, plano Dalton e método de projetos.

Este capítulo apresenta como objetivo confirmar as hipóteses mencionadas anteriormente, considerando a relevância do experimentalismo pedagógico de Anton Makarenko e buscando nele os elementos oriundos da epistemologia educacional deweyana que estão contidos em sua pedagogia utilizando a educação do caráter como fio condutor.

Residindo em países distintos, influenciados por ambientes culturais e circunstâncias de vida bastante diversas, Dewey e Makarenko tinham objetivos e aspirações que se assemelhavam consideravelmente, apresentando muita afinidade entre si. A ênfase na prática e na ação, onde a vida comunitária e o trabalho em equipe são fundamentais para o desenvolvimento integral do indivíduo, aproxima, em alguns aspectos, suas teorias educacionais. À medida que mudanças radicais aconteciam na União Soviética, com a revolução surgiam outros desafios ainda maiores para os educadores. A frente pedagógica precisava se ocupar de milhares de crianças e adolescentes sem pais e sem famílias que eram enviadas para as colônias de educação.

Impregnadas por um espírito de humanismo socialista, com uma grande fé no homem e amor pela infância e juventude, as teses teóricas de Makarenko não diferem de toda sua atividade pedagógica prática. Como princípio fundamental, profundamente humano, sua máxima era exigir muito de cada pessoa, mas ao mesmo tempo dar a ela o maior respeito possível. Para Makarenko, exigência e respeito não são categorias diferentes, analisadas de um ponto de vista humano são “dois aspectos dialeticamente ligados de uma só e mesma atitude” (Filonov, 2010, p. 14). Esse princípio foi o que concedeu surpreendente êxito em seu trabalho com os infratores da lei e com as crianças abandonadas.

Leitor de Pestalozzi e de outros grandes nomes da história da pedagogia democrática mundial, seguidor atento dos trabalhos dos pedagogos soviéticos de seu tempo⁶¹, antes e depois da revolução, os principais interlocutores de sua pedagogia – seja de aproximação ou rejeição –, são Máximo Gorki, com seu romantismo ativo, Nadezhda Krupskaja, Vladimir Ilitch Ulianov (Lenin) e Josef Vissarionovitch Djughashvili (Stálin). Enfrentou duras críticas da Comissão de Instrução Pública por não aceitar seguir as diretrizes pedagógicas da Ucrânia, que eram influenciadas pelo modelo rousseaniano de educação e que enfatizava a educação individual da criança.

Makarenko não era de acordo com a ideia de transformar as escolas e as salas de aula em laboratórios de observação das crianças. Ao contrário, defendia que era preciso “acompanhar as necessidades de cada período da coletividade e a participação de cada criança no movimento particular de cada coletivo de contato e

⁶¹ Krupskaja, Lunatcharski, Blonski e Chatski.

no movimento geral da coletividade” (Luedemann, 2002, p. 26). Ainda assim, mesmo não concordando com os princípios utilizados na escola de Pistrak, muitas das ideias ou metodologias da escola nova foram incorporadas por ele na visão e na organização da vida infantil na coletividade, como, por exemplo, as atividades físicas, culturais, recreativas, as excursões, teatro, banda, comissões de biblioteca.

Makarenko elaborou uma pedagogia original, centrada no trabalho, na coletividade e no indivíduo. Acreditava que para a instauração de uma nova sociedade, era preciso uma nova pedagogia que desenvolvesse um processo educativo ativo com um fim concreto, compreendendo todos os aspectos da vida e das atividades das crianças e dos adolescentes. Esse processo não deveria se limitar apenas ao estudo. Era preciso uma educação dedicada à formação do caráter, uma abordagem pedagógica que englobasse uma variedade de formas de influência positiva, de modo que quando os alunos se deparassem com influências negativas poderosas, essas pudessem ser neutralizadas pela influência da educação. Por essa razão, a educação não poderia se restringir somente à instituição escolar, mas teria que permear todo o cotidiano da infância e da adolescência, impactando na formação da personalidade, na vida privada e nas relações interpessoais. Makarenko (1977) compreende que os fins da educação se apresentam como um

programa da personalidade, um programa de caráter humano, que inclui, além disso, na noção de caráter, todo o conteúdo da personalidade, ou seja, também o caráter das manifestações externas, da convicção interior, da educação política e do conhecimento: em uma palavra, incluo definitivamente todo o quadro da personalidade humana, e considero que nós, educadores, devemos possuir esse programa da personalidade humana e nos esforçar para alcançá-lo. Eu não teria sido capaz de realizar meu trabalho prático sem esse programa. Nada ensina o homem como a experiência (Makarenko, 1977, p. 49).

A experiência do trabalho prático ao qual Makarenko se refere, também foi essencial na construção do projeto pedagógico deweyano quando da criação da Escola-Laboratório da Universidade de Chicago. Para Dewey, as discussões sobre a ‘nova educação’ precisavam partir de uma perspectiva mais ampla, já que todas as mudanças nos métodos de ensino e nos currículos são resultado das transformações sociais e também tentativas de atender às demandas da sociedade. Nesse período, em suas observações, Dewey contou com diversas oportunidades para desenvolver uma reflexão sistemática sobre a educação. Essa experiência de

três anos, que foi um marco para a construção de sua epistemologia educacional, é relatada pelo filósofo na Obra *Escola e Sociedade*⁶².

As ideias pedagógicas de Makarenko originam-se a partir de suas práticas que duraram mais de 16 anos e resultaram em um grande corpo de escritos. Três deles exerceram uma vasta influência na União Soviética: (a) seu relato de formação da Colônia Gorki, intitulado *Poema Pedagógico*⁶³; (b) as experiências na Comuna Dzerjinski, que resultaram em um romance chamado *Bandeira nas Torres*⁶⁴; e (c) *O livro dos Pais*⁶⁵, que apresenta a orientação da educação familiar para a constituição da coletividade na família.

Kumarin (1977) observa que, para Makarenko, o principal problema da educação são as interrelações entre a coletividade e o indivíduo. Quanto mais abundantes e multifacetadas elas forem, mais íntegro será o processo educativo e melhor se resolve a tarefa fundamental da pedagogia: “o desenvolvimento multifacético do indivíduo” (Kumarin, 1977, p. 5). Visto que “fora da coletividade não é possível formar uma personalidade com alto grau de consciência, sentido de responsabilidade perante a sociedade e elevados padrões morais” (Kumarin, 1977, p. 5).

Observa-se que a ciência ocupa um lugar central no pensamento de Dewey, porém, isso não interfere em sua visão da educação como preparação moral antes mesmo da preparação intelectual. Para Makarenko, as crianças precisavam incorporar hábitos de cooperação social. O desenvolvimento de hábitos inteligentes é intrínseco à sua teoria moral. Uma das críticas de Dewey à escola tradicional é justamente a forma de transmissão teórica pouco consistente no que se trata de bons costumes e/ou teorias morais. Ele afirma que,

os valores sociais são abstratos até serem assumidos e manifestados na vida de cada aluno. Temos de perguntar, portanto, o que significam quando traduzidos em termos de conduta individual. [...] Temos que considerar a

⁶² Os três primeiros capítulos da obra constituem textos originais de conferências proferidas na Escola Elementar da Universidade de Chicago, em abril de 1899, diante de um público de pais e interessados. A segunda parte contém material extraído das contribuições de Dewey para os *Registros da Escola Elementar*.

⁶³ Obra escrita em três volumes, entre 1933 e 1935, publicada entre 1934 e 1936, narra a experiência de Makarenko e a forma de organização da coletividade na Colônia Gorki.

⁶⁴ A obra escrita em dois volumes, publicada em 1939, narra a experiência vivida na Comuna Dzerjinski no período de 1928 a 1935.

⁶⁵ A obra divide-se em quatro volumes: volume I (1937) e volume II (1939) tratam da educação moral e política; o volume III traz a educação através do trabalho e a orientação profissional; e volume IV é sobre a necessidade de educar o ser humano para ser feliz.

criança como um agente ou executor dos métodos pelos quais ela pode reproduzir na sua própria vida os valores constituintes da vida social (Dewey, 1903, p. 26, tradução nossa).

Ou seja, a formação ética das crianças não acontece por meio de disciplinas específicas, encontra-se interligada ao trabalho escolar cotidiano. A maneira como esses conteúdos são ministrados atuam de forma efetiva na constituição da personalidade moral da criança, guiando impulsos, fortificando certos hábitos, ajustando a conduta e o caráter da mesma.

A seguir, o Quadro 8 apresenta os principais elementos que circundam as concepções pedagógicas de Anton Makarenko e John Dewey. A partir desses elementos, extraídos das obras referenciadas na tese, dos autores em questão, busca-se possíveis aproximações entre os dois educadores.

Quadro 8 - Características principais das ideias educacionais de Anton Makarenko e John Dewey

Anton Makarenko	John Dewey
(a) Relação coletividade/indivíduo	(a) Relação sociedade/indivíduo
(b) Escola como coletividade	(b) Escola como sociedade em miniatura
(c) Atividade lúdica e o trabalho	(c) Atividade lúdica e o trabalho
(d) Disciplina e autoridade	(d) Liberdade e autonomia com disciplina
(e) Práxis educativa	(e) Pensamento e ação
(f) Autogestão educativa	(f) Comunidade democrática

Fonte: Organizado pela autora (2022).

Observa-se no Quadro 8 que a relação entre o indivíduo e a sociedade é objeto de profunda análise. A necessidade de criar na escola um ambiente social que propicie o experimento de novas relações sociais era uma preocupação para ambos os educadores. Makarenko entende que a vida da sociedade em todas as suas formas e manifestações precisa ser a base da formação do indivíduo. E somente a experiência coletiva pode formar o *homem novo* e desenvolver uma moralidade válida. A coletividade é o objeto da educação. O centro da escola é a autogestão da coletividade, assegurada por uma direção única. Makarenko reconhece que a escola, como instituição social, detém força social e revolucionária, especialmente sob a influência das organizações revolucionárias das classes trabalhadoras.

A relação entre o brincar e o trabalhar é um tema significativo e muito discutido por ambos os educadores na formação das crianças e dos jovens. O

trabalho, enquanto ação inteligente, é, para Dewey, altamente educativo. O cultivo do hábito do trabalho criador como formação moral, para além da importância social e econômica, é defendido por Makarenko. Observa-se que em Dewey o conceito de disciplina é intrínseco ao interesse da criança que, a partir da liberdade de pensamento, tem autonomia para enfrentar os problemas por si mesmo. O professor é o líder intelectual de um grupo social. Na sociedade socialista, disciplina é um fenômeno moral e político e, nesse sentido, Makarenko defende uma disciplina consciente, em que a criança ou o jovem, além de compreender por que deve cumprir a ordem, precisa sentir a necessidade e o desejo de cumpri-la da melhor maneira possível. A autogestão está contida na estrutura orgânica da coletividade e seu órgão fundamental é a assembleia geral de todos os educandos da instituição infantil. Comunidade, para Dewey, deve ser compreendida como uma associação espontânea de pessoas que compartilham as consequências de suas ações e de seus pensamentos. A associação está na base da comunidade onde reside a democracia, para além de formas políticas, um modo de vida cooperativo.

3.1 A participação dos pais na formação do caráter da nova família soviética

Como já foi dito anteriormente, o fio condutor que permeia a hipótese da tese e o estudo dos autores em questão é a educação do caráter. Vimos que a mudança revolucionária na sociedade soviética trouxe consigo uma visão antropológica completamente nova, com a educação sendo convocada a participar ativamente na formação de um novo ideal humano. Não só na educação, mas em todas as áreas do social, tudo estava por ser feito após a ruptura em direção à mudança para a formação do homem novo. É nessa atmosfera complexa e, ao mesmo tempo, envolvente, que Makarenko, comprometido com a luta pela construção do socialismo, desenvolve sua prática pedagógica. Diante de suas experiências na Colônia Gorki e dedicado à elaboração da práxis de uma pedagogia comunista, ele vê a necessidade de direcionar-se aos pais soviéticos⁶⁶ dessa sociedade em construção.

⁶⁶ Conferências pedagógicas desenvolvidas em Moscou, em 1937, no ápice de sua carreira de educador.

Makarenko (1981, p. 17) percebeu que “educar correta e normalmente a criança é muito mais fácil do que reeducá-la”. Não é tão difícil uma educação correta desde a infância e quando os pais se esforçam, nesta tarefa, ela torna-se agradável e feliz. Entretanto, a “reeducação é uma coisa completamente diferente. Se o processo educativo sofreu sérias falhas e omissões, se foi realizado improvisadamente, de modo negligente ou leviano, será necessário reformar e corrigir muita coisa” (Makarenko, 1981, p. 18). E essa tarefa não é nada fácil: “exige esforços, conhecimentos e paciência que nem todos os pais possuem” (Makarenko, 1956, p. 27). Ele reconhece que toda a essência do trabalho educativo consiste na organização da família e da vida da criança, como também no exemplo dado pelos pais com sua vida privada e social.

Dewey (1936, p. 39) concorda em parte com Makarenko, pois, para ele, “os exemplos valem evidentemente mais do que as regras”. Adquirimos boas maneiras com a boa criação e “esta é adquirida pelos atos habituais como reações a estímulos habituais, e não como conhecimentos transmitidos” (Dewey, 1936, p. 39). Ou seja, antes de tudo, a criança precisa estar conectada com situações da vida real, visto que são elas que estimulam a habilidade dessas crianças de resolverem problemas em um ambiente prático.

Autoridade e obediência, regime e disciplina são questões que necessitam ser tratadas desde a primeira infância. E observa-se em todas essas categorias o predomínio de uma ética socialista. É sobre esses temas que falaremos a seguir.

3.1.1 Autoridade e obediência

A sociedade soviética entregou aos pais a missão de formar os futuros cidadãos da nova pátria socialista. Considerando que a diferença entre a família soviética e a família burguesa é o caráter da autoridade dos pais, esse conceito necessita ser tratado com muita responsabilidade para com os filhos⁶⁷. A estrutura

⁶⁷ Na formação do homem burguês, em uma perspectiva individualista-liberal, destacamos o pensamento de John Locke (1632-1704) e J. J. Rousseau (1712-1778), na responsabilidade dos pais para com seus filhos. Para John Locke, a criança precisa adquirir hábitos de conduta mediados pela família, que lhe dá segurança e ordem, para que quando adulta tenha disciplina e ajude na conservação e na manutenção da sociedade instalada na época – uma sociedade livre, ainda que

da autoridade dos pais não provém da natureza, mas é constituída em cada família e, segundo Makarenko (1981), não é uma tarefa difícil. Contudo, há pais que solidificam essa autoridade sob bases falsas, reduzindo sua função a simplesmente que os filhos obedeçam. Makarenko (1981) alerta que

a autoridade e a obediência não podem instituir-se como fins em si mesmas, já que o único fim que se persegue é o de uma educação correta. A obediência deve ser considerada apenas como um dos caminhos para esse fim. Os que perseguem a obediência pela obediência mesma são os pais que não compreendem, ou não pensam nos verdadeiros objetivos da educação. Fundamentam sua tranquilidade na obediência dos filhos (Makarenko, 1981, p. 28).

Ou seja, se o verdadeiro objetivo está amparado em bases falsas, perdura por pouco tempo e quase sempre não sobra autoridade, tampouco obediência. Mesmo que se consiga, às vezes, a obediência, com os objetivos reais da educação em segundo plano, formam-se homens obedientes, mas fracos de caráter.

Makarenko (1956) enumera algumas espécies de falsa autoridade, conforme descrito a seguir. A autoridade da repressão é aquela em que o pai/mãe sempre grita, repreende, lança mão da vara, responde às perguntas com grosseria e castiga qualquer falta da criança. Não educa, mas habitua a criança a manter-se longe do pai, provoca mentira, covardia e desenvolve a maldade. A autoridade do distanciamento são os pais que acreditam que, para educar, precisam manter a distância, sem contato, sem conversas, só se dirigem à criança pela sua autoridade, mantêm-se normalmente isolados e transmitem suas ordens através da mãe que, por sua vez, está mais preocupada com sua vida pessoal, deixando as crianças com a vó ou empregada. Esta autoridade não é útil e essa família precisa de organização racional. A autoridade de presunção (orgulho) é um distanciamento ainda mais prejudicial, quando os pais, pela vaidade (ou de um cargo ou de uma relação

desigual, visto que Locke trata da educação da criança da nobreza e da burguesia. A disciplina deve ser vista para além do processo de instrução e punição, mas como disciplina moral. Ainda que seja individualista, a teoria da disciplina de Locke é essencial ao definir que o processo de aprendizagem é mais importante que o conteúdo aprendido. J. J. Rousseau (2014) vê os pais como primeiros educadores. A mãe aparece com uma influência educacional maior por estar mais perto da criança, o que não exime a responsabilidade do pai. O primeiro papel do pai é dar condições para que o filho cresça com saúde, que seja um homem sociável perante a sociedade. A função dos pais, como educadores, é a formação de um cidadão autônomo e preparado para as reformas que a sociedade necessita. Ainda que os processos disciplinares fossem contribuições necessárias à educação para consolidar as conquistas da revolução burguesa e da revolução socialista, sentidos diferentes se observam nas duas vertentes: em Locke, disciplina é um meio para alcançar os fins; para Makarenko, disciplina é o fim em função do qual o regime instaurado é capaz de garantir a sua estrutura.

importante) e pela soberba, perdem o discernimento do caminho da educação dos filhos.

Na autoridade do pedantismo. nesse caso, os pais dedicam mais atenção aos filhos, porém, são frios, suas palavras transformam-se em leis. Ainda que ele descubra que um castigo tenha sido imposto injustamente, não o retira de forma alguma, não vê os interesses, tampouco o crescimento da criança. A autoridade do raciocínio é quando a racionalidade exagerada se torna irracional. Discursos longos, aborrecidos e cansativos, esquecendo que a criança não é um adulto e tem sua própria vida (mais emocional, menos racional) que precisa ser respeitada. A autoridade da bondade é a menos inteligente. Usa o amor em uma nuance de concessões, ternura e bondade como principal recurso para conseguir a obediência. Permitem tudo e fazem qualquer sacrifício para manter a harmonia familiar, fogem dos conflitos. Assim, em seguida, os filhos começam a mandar na família e se os pais reagem acontece uma experiência muito negativa. A autoridade da amizade é aquela em que pais e filhos devem ser amigos desde que essa amizade não afete as funções e responsabilidades de cada um no seio da família. Quando a amizade excede os limites normais, observa-se um processo inverso na educação – os filhos querem educar os pais. Não há desobediência, mas também não há respeito mútuo.

Por fim, a autoridade do amor é a mais falsa disseminada entre nós. Os pais envolvem a criança em mimos e associam a obediência ao sentimentalismo. Todas as ações dos filhos devem ser motivadas no amor dos pais. Essa autoridade provoca egoísmo familiar. As crianças, desde muito cedo, compreendem que podem “ganhar” os outros fingindo afeto, crescem incapazes de ter simpatia desinteressada por quem não conhecem e perdem o espírito de camaradagem. A autoridade do suborno apresenta-se como a mais imoral de todas elas. Obediência comprada com presentes e promessas. O estímulo em prêmio pela atitude correta da criança em relação aos pais é inadmissível.

Há muitas outras falsas autoridades. Há casos em que os pais sequer estão preocupados com a formação das suas crianças, tratam os filhos como fardos a serem carregados e, quando se aborrecem, os castigam por qualquer coisa. Pais que têm um tipo de autoridade e mães outro. E, diante de tantas falsas autoridades, Makarenko questiona: em que consiste a verdadeira autoridade dos pais na família soviética? Segundo ele,

seu principal fundamento está na vida e no trabalho dos pais, na sua personalidade cívica e na sua conduta. São os que dirigem a família, que respondem por ela diante da sociedade, diante da própria felicidade e diante dos filhos. Se cumprem sua missão de maneira honesta, racional, se se propõem objetivos importantes e interessantes, se analisam seus próprios atos, terão uma autoridade verdadeira, evitando-se assim a necessidade de buscar fundamentos e de recorrer a receitas ou artifícios de qualquer espécie (Makarenko, 1981, p. 32).

Para Makarenko (2002), é necessário que os pais separem o carinho e o afeto natural pelos filhos de uma medida racional necessária para que eles possam ser educados pelo bom senso. A ética aristotélica⁶⁸ apresenta-se como um método justo e aplicável à educação familiar. A justa medida é um meio termo para criar um homem de verdade com grandes sentimentos e que possa realizar nobres empreendimentos. Cada pai poderá dizer “quero que meu filho esteja capacitado para realizar qualquer façanha, que seja um homem de verdade e de grandeza de alma” (Makarenko, 2002, p. 333), que tenha grandes sonhos, inspirações e paixões e faça planos, mas por outro lado “não quero que seja mão-aberta, que compartilhe tudo a esmo porque é muito generoso, ficando na miséria ele, sua mulher e seus filhos” (Makarenko, 2002, p. 333), fazendo com que essa bondade exagerada destrua até sua riqueza espiritual.

Dito isso, é relevante acrescentar que John Dewey também apresenta em seus escritos uma preocupação com a família no que se refere à educação dos filhos. O elemento central para compreendermos o que é uma família, na concepção de John Dewey e James Tufts (1908), e a chave para resolver as dificuldades nas questões teórico-práticas, é que nela se reporta a existência de um bem comum familiar. No que se refere ao aspecto moral, a família tem um fim – o bem comum de todos os seus membros. Esse apresenta três aspectos principais: (a) o matrimônio

⁶⁸ A apropriação da ética aristotélica – também chamada de ética das virtudes –, por Makarenko exige uma compreensão básica do que ela significa. A virtude é compreendida por Aristóteles (1991, p. 38) como “uma disposição de caráter relacionada com a escolha e consistente numa mediania, isto é, a mediania relativa a nós, a qual é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática”. Ou seja, trata-se de uma escolha de todas as coisas que, de alguma forma, dependem de nós e visa à justa medida, afastando-se tanto do defeito quanto do excesso. Para o estagirita, existem virtudes intelectuais – a sabedoria, a inteligência e a prudência e virtudes morais, que são as virtudes de caráter –, como a liberalidade e a temperança, por exemplo. A virtude moral é desenvolvida pelo hábito, mas para que seja encontrada e preservada, ela precisa daquilo que Aristóteles chama de *justa medida*, ou seja, as virtudes não podem ser destruídas pela falta, nem pelo excesso, mas sim conservadas pelo meio-termo entre dois extremos. Sendo assim, não pode haver virtude, nem caráter virtuoso se houver excesso ou falta (Aristóteles, 2015). Educar *para e pela* virtude pressupõe disciplinar as vontades, controlar continuamente os instintos e a manifestação das determinações externas (Boto, 2001). As qualidades do homem que não são concedidas pela natureza precisam ser lapidadas pela educação, “aprendemos algumas coisas pela força do hábito e outras pela influência dos educadores” (Aristóteles, 2006, p. 256), diz o estagirita.

converte uma relação entre duas pessoas, seja de paixão ou de amizade, em uma união deliberada, íntima e responsável, visando um fim comum de bem mútuo; (b) a família é a agência social para o cuidado e formação da raça; e (c) e essa função fomenta o caráter dos pais. Simpatia, ternura, afeto, constância na intenção, sacrifício pessoal, responsabilidade e atividades são exigidos e geralmente requeridos pelos filhos (Dewey; Tufts, 1908).

Segundo Strauss e Cropsey (2016), o conceito de crescimento fornece a Dewey um critério do bem universal e simultaneamente compatível com um entendimento evolutivo do homem e da sociedade. O crescimento humano é percebido por Dewey como uma contínua realização das possibilidades humanas produzidas por uma desafiadora interação entre o hábito e o impulso. O crescimento em si – físico, moral e intelectual – é a única finalidade moral. É o conceito de crescimento que orienta a investigação filosófica deweyana para os problemas que exigem soluções, pois são essas tensões e conflitos que atrasam o crescimento na vida comunitária e devem ser eliminados pela aplicação do método da inteligência.

O crescimento humano acontece primeiramente no seio das associações. Entre as associações diversas que contribuem para esse crescimento estão a família, o clã, a vizinhança, a escola, os sindicatos, as empresas, as corporações, os clubes etc. Dewey as divide em duas categorias: (a) grupos que se caracterizam por relações face a face, que são as comunidades locais (família, vizinhança, etc.); e (b) grande comunidade (Estado). Dewey observa que,

em seu sentido mais profundo e rico, uma comunidade deve sempre permanecer uma questão de intercurso face a face. É por isso que a família e a vizinhança, com todas as suas deficiências, sempre foram as principais agências de nutrição, os meios pelos quais as disposições são formadas de forma estável e as ideias adquiridas que se apegam às raízes do caráter. A Grande Comunidade, no sentido de intercomunicação livre e plena, é concebível. Mas ela nunca pode possuir todas as qualidades que marcam uma comunidade local. Ela fará seu trabalho final na ordenação das relações e no enriquecimento da experiência das associações locais (Dewey, 1927, p. 212, tradução nossa).

Dewey quer dizer que há algo muito profundo dentro da própria natureza humana que direciona a relacionamentos satisfatórios e estáveis e que esses laços só podem ser desenvolvidos em uma comunidade próxima. E é nela que se formam de modo sólido as inclinações básicas e humanas e são adquiridas as ideias que constituem as próprias bases do caráter. Inicialmente, as associações primárias,

face a face, poderiam estar desvinculadas do Estado, já que essas geravam uma comunidade de interesses e valores compartilhados, porém, devido ao fato de algumas estarem trabalhando em objetivos opostos ou ainda presas em conflitos, cria-se uma entidade especial para supervisão e regulação – o Estado. É ele que harmoniza as relações entre as associações primárias.

As condições materiais da vida causam um prejuízo enorme para o crescimento de grande parte dos cidadãos. Com o poder econômico concentrado privando muitas pessoas de uma oportunidade para um consistente desenvolvimento, Dewey (1927) alerta que pais carentes são, na maioria das vezes, incapazes de proporcionar a seus filhos elementos essenciais para o seu crescimento, incluindo uma educação adequada. Quando isso acontece, o Estado deve assumir essa responsabilidade, ainda que os filhos sejam responsabilidade primordial da família.

Em *Experiência e Educação* (1976), ao examinar as questões de autoridade e controle social, Dewey volta-se para situações humanas em geral. Como se utilizar do controle social sem violar a liberdade do indivíduo? Ele se apropria de exemplos da vida cotidiana – os jogos de futebol organizados nos intervalos das aulas. “Jogos envolvem regras e regras ordenam o seu comportamento. Jogos não são atividades ao acaso, nem uma série de improvisações. Sem regras não há jogos”, diz Dewey (1976, p. 47). Quando surgem disputas, apela-se ao juiz ou alguma decisão na arbitragem, caso contrário, o jogo termina. Dewey (1976) chama a atenção para os aspectos do controle que aparecem nessa situação: (a) se as regras são parte do jogo e não vêm de fora, os jogadores não sentem que estão submetidos à imposição do controle externo; (b) mesmo que um indivíduo não concorde com algo e se zangue durante o jogo, sua objeção não é à regra, mas ao que julga violação da regra; e (c) as regras são bem padronizadas e são legitimadas pela tradição. O elemento convencional possui muita força. Os jovens, geralmente, só mudam as regras quando os adultos, que são seus modelos, já fizeram essas mudanças. Dito isso, Dewey (1976, p. 48) conclui que “o controle das ações individuais é efetuado pela situação global em que os indivíduos se acham envolvidos e em que participam e atuam como partes componentes e cooperativas”.

3.1.2 Regime e disciplina

É comum associarmos o termo *disciplina* à submissão. Nesse sentido, o termo assume a função negativa de uma regra enquanto impede que essa não seja transgredida. Para Makarenko, o termo disciplina apresenta vários significados: pode representar regras de conduta para alguns, enquanto para outros é uma série de costumes já formados. Há, ainda, aqueles que veem nesse termo apenas a obediência. Suas análises em relação à disciplina dentro da nova sociedade acontecem tanto no âmbito familiar quanto no espaço escolar⁶⁹.

Diz-se que um homem é disciplinado quando é obediente, porém, na sociedade soviética, Makarenko (1981) propõe uma análise alternativa, visto que a simples obediência não representa uma boa disciplina e não pode satisfazer a sociedade soviética, assim como a obediência cega que imperava na velha escola pré-revolucionária. Segundo ele,

do cidadão soviético, exigimos uma disciplina muito mais ampla. [...] que não só compreenda por que e para que deve cumprir uma ordem, mas que sinta a necessidade e desejo de cumpri-la da melhor maneira possível. [...] que esteja disposto a cumprir com o seu dever em cada minuto da sua vida sem esperar resoluções nem ordens; que possua iniciativa e vontade criadora. [...]esperamos que faça só aquilo que é realmente útil e necessário para nossa sociedade, para o nosso país, e que não se detenha diante de nenhuma espécie de dificuldade ou obstáculo. [...] exigimos dele a capacidade de abster-se de atitudes ou atos que servem somente para proporcionar-lhe proveito e satisfação pessoais [...] que podem prejudicar terceiros ou toda sociedade (Makarenko, 1981, p. 37).

Sendo assim, disciplinado é o homem que sempre em todas as circunstâncias da vida sabe escolher a atitude correta, aquela que é mais útil para toda a sociedade e que se mantém nessa retidão até o fim, independente das dificuldades que possa enfrentar.

Makarenko (1981, p. 38) lembra aos pais que a disciplina não se cria com algumas medidas 'disciplinares', mas "com todo sistema educativo, com a organização de toda a vida, com a soma de todas as influências que atuam sobre a criança". Para Makarenko, a disciplina apresenta-se no princípio da justa medida.

⁶⁹ Em Conferências sobre educação infantil (1937), Makarenko apresenta suas ideias a respeito da disciplina no âmbito da educação familiar na terceira conferência; e em *La Colectividad y la educación de la personalidad* (1938), ele analisa a disciplina no contexto da escola.

Faz-se necessário que haja uma harmonia entre o carinho e a exigência sem mergulhar na austeridade e no espontaneísmo. A disciplina é uma conquista da responsabilidade em que a criança, ao assimilar determinadas normas e regras, corre alguns riscos para desenvolver a sua liberdade. Por esse motivo, os pais precisam se apropriar de movimentos opostos dos sentimentos: os gestos e suas moderações, a expressão de afeto, a renúncia, o desejo.

A “disciplina não é uma causa, um método, um procedimento,” mas o “resultado geral de todo trabalho educativo” (Makarenko, 1956, p. 59). No entanto, existe um aspecto mais limitado nesse trabalho vinculado à disciplina e que quase sempre é confundido com ela – o regime. Esse é “só um meio, um procedimento educativo” (Makarenko, 1981, p. 38). Vejamos a diferença entre os dois. A disciplina faz parte dos tipos de fenômenos de que sempre se exige perfeição e deve ser assim porque, sendo ela um resultado, sempre nos acostumamos a lutar pelos melhores resultados. O regime é muito diferente. Como já foi dito, “é só um meio, e sabemos que todo meio – em qualquer circunstância da vida – deve ser empregado somente quando corresponde ao objetivo, quando é adequado” (Makarenko, 1981, p. 39). Por isso, é possível conceber uma disciplina e considerá-la como a melhor, mas não podemos dizer o mesmo do regime. “Um determinado regime pode ser conveniente em certos casos e não sê-lo em outros” (Makarenko, 1956, p. 60).

Ghiggi (1992) aponta que o regime necessita ter qualidades adequadas à vida familiar específica do país e da cultura em que se vive. No caso da família soviética, é preciso que esteja de acordo com o objetivo. As normas implantadas na família devem ser entendidas não por já terem sido aplicadas ou porque tornam a vida mais alegre e agradável, mas unicamente por ser o meio mais apropriado para que se atinja o objetivo determinado. Esse objetivo precisa ser bem definido e também precisa ser do conhecimento das crianças, que necessitam entender que a observância das normas é necessária para facilitar o trabalho doméstico da mãe etc. A constância é a segunda propriedade importante de um regime. “Se é preciso escovar os dentes hoje, também deverá sê-lo amanhã; o mesmo pode ocorrer em relação à arrumação da cama, etc.” (Ghiggi, 1992, p. 28).

Tudo que se relaciona à educação apresenta uma importância ímpar para Makarenko (1981). Entretanto, as ordens devem, ao serem transmitidas, obedecer a algumas orientações: (a) não devem ser comunicadas com asperezas, gritos ou irritação, mas também não devem parecer um pedido; (b) o seu cumprimento deve

estar dentro das possibilidades da criança; (c) todo o processo precisa ser racional ou consciente; e (d) não deve contradizer outras ordens do pai ou da mãe. E, além disso, quando comunicada, a ordem deve ser cumprida de imediato.

E como proceder quando a criança não cumpre uma ordem? Deve-se evitar que ocorra, mas quando acontecer é necessário repeti-la em tom mais frio e mais sério. Os pais precisam refletir sobre essa resistência, é muito provável que haja culpa paterna. E essa reflexão serve para evitar erros futuros. O mais relevante, nesse caso, é não deixar que as crianças adquiram o hábito da desobediência e que o regime familiar seja infringido. Admitir esse tipo de experiência e deixar que a criança encare as ordens paternas como algo desnecessário de obrigatoriedade é muito prejudicial. Quando os pais agem corretamente desde o começo, não é necessário recorrer ao castigo. Em relação ao castigo, Makarenko (1956) considera que

quando o regime se desenvolve corretamente desde o início, quando os pais velam atentamente pelo seu desenvolvimento, as punições não se tornam necessárias. Numa família bem organizada, não surgem motivos para castigos, o que constitui o melhor método de educação familiar. Mas famílias há, em que a educação já está tão descuidada, que não se pode passar sem castigos. Geralmente, nesses casos as famílias recorrem de modo inábil às punições, e pioram, mais de que melhoram as coisas. Castigar é muito difícil e exige muito tato e precaução da parte do educador e, por isso, recomendamos aos pais que o evitem o mais possível e procurem de preferência reestabelecer um regime correto. Certamente, é preciso muito tempo para consegui-lo, mas é preciso ser paciente e esperar tranquilamente os resultados (Makarenko, 1956, p. 69).

Makarenko (1956) reforça que punição só deve ser aplicada em casos extremos. Se não existe um regime correto, a punição não ajuda em nada a criança, porém, com regime correto basta um pouco de paciência. Por isso, faz-se de vital importância, na vida familiar, estabelecer uma experiência correta para não ter que corrigir as consequências de uma experiência errada.

Vejamos o que Dewey tem a dizer no que diz respeito à disciplina. Para o filósofo estadunidense, interesse e disciplina são aspectos que se relacionam entre si em uma atividade originada de um objetivo. Uma pessoa é disciplinada quando exercita a importância de suas ações e também possui o dom da capacidade de resistência à distração, às perturbações e aos obstáculos. Essa é a essência da disciplina.

Disciplina significa energia a nossa disposição; o domínio dos recursos disponíveis para levar avante a atividade empreendida. Saber o que se deve fazer e fazê-lo prontamente e com a utilização dos meios requeridos, significa ser disciplinado, quer se trate de um exército, quer de um espírito. A disciplina é positiva. Humilhar o espírito, domar as propensões, compelir à obediência, mortificar a carne, fazer um subalterno executar um trabalho desagradável – estas coisas são ou não disciplinadoras, na medida em que desenvolverem a compreensão daquilo que se tenha em vista, e em que deem perseverança para a ação (Dewey, 1936, p. 169).

É importante destacar que, ainda que alguém tenha uma capacidade disciplinar excelente, essa ação não será possível de ser realizada sem o interesse e a vontade. Os pais, e também os professores, queixam-se de que os filhos não querem ouvir e nem compreender o que lhes é ensinado. E isso acontece, segundo Dewey (1936, p. 170), porque “seus espíritos não se prendem à matéria, porque esta não lhes diz nada; porque não faz parte de seus interesses”. É necessário remediar essa situação, mas não se deve usar métodos que aumentem a indiferença. O castigo, por exemplo, pode ser usado, mas exige uma responsabilidade social. Em qualquer sociedade, os princípios fundamentais de uma teoria do castigo baseada no bem social são: (a) o castigo deve ser aplicado para desenvolver com eficácia a cooperação responsável; e (b) o castigo deve articular-se com outras necessidades sociais para que seja estável em relação ao bem social geral.

Pensando em uma sociedade democrática⁷⁰, Shook (2002) afirma que Dewey discorda da teoria do castigo centrada no bem social e a classifica como uma teoria da educação moral, que é uma espécie de teoria de reintegração. Ainda que Dewey não tenha elaborado uma teoria específica do castigo, a sua visão de comunidade democrática está em conformidade com todos os princípios da teoria da reintegração que apresentaremos a seguir.

O traço fundamental do ‘castigo reintegracionista’ é que ele é justificado na medida em que faz reintegrar o ofensor a uma comunidade de membros que se preocupam e se importam uns com os outros. Esse castigo só acontece quando a maioria dos membros da sociedade ainda se importa com o ofensor. Por esse

⁷⁰ Democracia, para Dewey, não se refere, nem apenas, nem principalmente, ao funcionamento das instituições políticas, mas é um “modo de vida” fundamentado em sua fé nas possibilidades da “natureza humana”, no “homem comum”, nas atitudes que os homens revelam em seus vínculos compartilhados, em todos os acontecimentos da vida cotidiana (Dewey, 2008, p. 138). É uma aposta generosa na capacidade de todas as pessoas dirigirem suas próprias vidas, livre de coerção e imposição por parte dos outros sempre que estejam dadas as devidas condições (Franco; Pogrebinschi, 2008, p. 16). Ver página 58.

motivo, o castigo é aplicado de forma respeitosa para que se restabeleça o sentimento de respeito no ofensor para com a comunidade. Há um eixo central de princípios comuns ao sentimento de respeito que a teoria da reintegração exige: (a) um respeito constante para toda a humanidade, sem fazer distinções, deve ser a base que fundamenta todas as ações da comunidade, sempre considerando a dignidade e a autonomia de cada indivíduo; (b) a comunidade deve empenhar-se para incorporar seus valores morais como prioridade, em todos os contextos sociais que estejam alinhados com esses princípios; e (c) a comunidade se dedicará ao bem-estar social de maneira que esteja alinhada com os primeiros e segundos princípios.

Esses princípios centrais exigem que o processo de reintegração: (i) ensine ao infrator que ele não agiu corretamente; (ii) inspire o infrator a sentir vergonha com sinceridade e arrepende-se de sua ação incorreta; (iii) oriente o infrator a adotar um regime de penitência que evidencie uma transformação de caráter; e (iv) reúna o infrator e a comunidade para um ritual de conciliação. Essa teoria “opõe-se pesadamente à violência desumanizante e à brutalidade inconsequente das teorias centradas na justiça e do retributivismo puro” (Shook, 2002, p. 184).

O castigo, sendo utilizado como um método de estabelecer e desenvolver a cooperação responsável com vistas ao bem social, se apresenta, para Dewey, como uma ferramenta útil na educação. Isso porque a essência primeira da educação é sempre uma educação moral, visto que “o desenvolvimento de uma conduta socialmente responsável é o desenvolvimento de uma conduta moralmente boa” (Shook, 2002, p. 187). Em uma democracia precisa haver empenho coletivo no desenvolvimento da conduta moralmente responsável que dure a vida toda e isso exige o cuidado do exercício da força social coercitiva, mas essa precisa ser aplicada de modo socialmente responsável. Caso contrário, será somente uma forma de violência não inteligente e grosseira. A solução para esse impasse está em reconhecer que o castigo pode ser moral na medida em que desenvolve a conduta moralmente responsável por meios que são, eles mesmos, morais.

3.2 Princípios para formar o homem novo: educação pelo trabalho e coletividade educativa

O trabalho de reorganização da educação na Ucrânia, sob a direção de um novo Estado socialista, trouxe para Makarenko um imenso desafio. A ele foi dada a tarefa de *construir* o novo homem soviético. O chefe do Departamento de Educação da Província, incomodado com a proliferação de “vagabundos, moleques abandonados” (Makarenko, 1987, p. 12) que invadiam as residências e, também com as reclamações de Makarenko no que se refere ao prédio que lhe foi dado para a sua escola profissional, é evidente quando expressa suas expectativas em relação a Makarenko:

- O principal é que, sabe...não se trata de alguma colônia de delinquentes juvenis qualquer, mas você entende, é a Educação Social... Precisamos de um homem novo assim... um que seja nosso! E você trate de construí-lo. De qualquer jeito, todos têm de aprender. Então você vai aprender, também (Makarenko, 1987, p. 13).

Makarenko já havia percebido que precisava de uma nova teoria pedagógica para dar conta da difícil missão que lhe foi atribuída, mas ainda não sabia como fazer. Sua maior experiência pedagógica não nasceu com propostas bem alicerçadas e nem com uma direção explícita e evidente a seguir, mas com uma única convicção de que existia um motivo legítimo que deveria ser explorado e investigado. A reeducação dos jovens ex-delinquentes estava impregnada de preconceitos, como: a criança marcada pela marginalidade dificilmente terá seu caráter alterado; ou que esses jovens têm mínimas chances de desenvolver uma cultura mais sofisticada, sendo necessário educá-los para o trabalho manual, sendo assim, essa tarefa tornava-se ainda mais complexa.

Isto posto, interessado em criar um método geral de educação comunista que superasse a educação burguesa, o pedagogo aceita o desafio de trabalhar como diretor de uma colônia de reeducação de crianças e jovens delinquentes. Apoiado em algumas ideias do NKP, Makarenko percebe que é de extrema importância romper radicalmente com a antiga visão de formação de personalidade e direcionar

o trabalho pedagógico na educação da coletividade⁷¹ e não do indivíduo. “Para ele, a resposta ao problema colocado pela necessidade da reeducação só poderia ser encontrada na relação entre teoria e prática” (Luedemann, 2002, p. 118).

3.2.1 A educação pelo trabalho: o trabalho criador como formação moral

A educação pelo trabalho é a segunda característica fundamental do sistema pedagógico de Makarenko. Na sexta conferência, “Educação para o trabalho”, da obra *o Socialismo e a educação dos filhos* (1956), Makarenko orienta os pais em relação à importância do trabalho na educação familiar. “Não se pode conceber uma educação soviética correta que não seja uma educação dos hábitos de trabalho” (Makarenko, 1956, p. 104) e, por esse motivo, analisa em detalhes o sentido e o alcance da educação para o trabalho na família.

Há diferentes capacidades de trabalho, uns realizam tarefas mais simples, outros mais complexas. Tais capacidades não são inatas, as pessoas se educam durante a vida. A formação das qualidades de trabalho não educa apenas o homem para ser um bom ou mau cidadão, mas também para seu futuro nível de vida e bem-estar. Ainda que, desde os primórdios, o homem tenha procurado não ser apenas força de trabalho, mas força criadora, sabe-se que nem sempre isso foi possível diante das condições de desigualdade e de exploração de classe. Para Makarenko (1956, p. 104):

o trabalho criador só é possível quando o homem trabalha com amor, quando o homem sente real prazer em seu trabalho e compreende a utilidade e a necessidade desse trabalho, quando este se torna para ele uma forma fundamental de expressão de sua personalidade e de seu talento. Somente quando se formou profundo hábito de esforço de trabalho é possível esta atitude relativamente ao trabalho; nesse caso nenhuma tarefa se torna difícil quando possui um sentido. Ao comunicar-se o hábito e o prazer do esforço, não se está apenas educando o homem para o trabalho, mas formando-se, também o camarada, isto é, preparando-se relações justas entre os homens. É também uma formação moral.

⁷¹ Essa experiência de construção da coletividade na prática aconteceu em três locais: Poltava (1920-1923), Trepke (1923-1926) e Kuriaj (1926-1928) e foi denominada de Colônia Gorky.

Os esforços de trabalho em comum, o trabalho coletivo, a ajuda mútua no trabalho e a reciprocidade contínua dos trabalhadores criam relações sadias entre os homens. O homem mais imoral é aquele que foge do trabalho, que se limita a observar como os outros trabalham e exploram os frutos desses esforços.

A importância que Dewey atribui ao trabalho quando se pensa em educação, apresenta-se para além de um simples ato exterior, mas como uma atitude do espírito. Para ele, na maioria das vezes, a palavra *trabalho* não corresponde completamente ao seu significado, normalmente é empregada para caracterizar uma atividade de rotina, que alcance resultados convenientes, com uma seleção de meios altamente criteriosos e estritamente necessários, um ajuste deliberado que produza consequências almejadas. Dewey salienta que

considerar o trabalho como simples ato de fazer o que precisa ser feito é ter dele uma visão exterior. Podemos considera-lo também de dentro; e é assim que devemos olhá-lo quando nele pensamos com referência à educação. Nesse terreno, trabalho significa atividade dirigida pelos fins que o pensamento propõe ao indivíduo, como coisas a realizar; significa engenho e inventiva para escolher meios próprios, para traçar planos; assim, significa, em suma, que as expectativas e as ideias são verificadas nos resultados reais (Dewey, 1979, p. 209).

O trabalho como ação inteligente é altamente educativo, visto que enquanto constrói significações, está continuamente verificando-as e aplicando-as a situações reais. O adulto não deve considerar o valor da atividade da parte da criança pelos seus padrões habituais do valor do *produto*, pois nesse caso a atividade terá pouquíssima importância. Essa atividade precisa ser considerada de uma perspectiva da intenção, da invenção e da observação exercitadas pela criança, sempre com o entendimento de que aquilo que é considerado uma *história velha* para o adulto, pode germinar emoção e pensamento na criança.

Makarenko (1981, p. 59) acredita que educar para os hábitos de trabalho, antes de desenvolver a capacidade física – que não é menos importante –, expande o desenvolvimento psíquico e espiritual do indivíduo, que quando produzido por um trabalho harmonioso “distingue o cidadão de uma sociedade sem classes do cidadão de uma sociedade dividida em classes”. Outra particularidade que Makarenko julga essencial é a importância do trabalho na vida individual, para além da importância social e produtiva. Por isso, o pedagogo enfatiza que os pais, como educadores, jamais poderão esquecer o princípio da individualidade de cada um, já que “é

precisamente a preparação familiar que tem a maior importância na qualificação futura do indivíduo”.

Devido a sua grandiosa importância social, o trabalho desempenha um papel imenso na vida pessoal da criança e do adolescente, uma vez que é a forma fundamental da expressão de sua personalidade. “O trabalho, como meio de desenvolvimento multilateral do homem da sociedade comunista, deve ser fecundo e produtivo” (Aranski; Piskunov, 1975, p. 16), organizado em empresas com alta equipe técnica e combinado com estudo nas escolas. Quando a criança realiza a tarefa escolar, ela precisa compreender que está cumprindo, além de uma função pessoal, uma função social da qual precisa prestar conta aos pais e ao Estado. No entanto, é necessário que haja estímulo também ao trabalho no ambiente familiar, visto que é através da frequente ajuda mútua de todos os seus integrantes que se desenvolve a atmosfera coletivista.

Makarenko estava convencido de que o trabalho que não apresenta como finalidade a criação de valores materiais não é um elemento educacional positivo. Por essa razão, mesmo o trabalho que é considerado educativo necessita estar relacionado com os valores que esse trabalho pode criar. Para Makarenko (1986, p. 30), “podemos obrigar o homem a trabalhar tanto quanto quisermos”, porém, se conjuntamente não o educarmos política e moralmente, “e se ele não participar na vida social e política, este trabalho será simplesmente um processo neutro, sem resultados positivos”. Ao analisar a experiência da educação pelo trabalho na Colônia Gorki e na Comuna Dzerzhinski, Makarenko apontou que, enquanto meio educativo, o trabalho deve figurar sempre no sistema de outros meios de educação, porque o trabalho torna-se um processo neutro, sem valor educativo, caso não caminhe em conjunto com a educação política e social.

Segundo Edwards (1991), durante os primeiros anos da Colônia Gorki na década de 1920, Makarenko experimentou três tipos diferentes de atividades de trabalho. O primeiro era o *autoatendimento*, que representava trabalho de limpeza, manutenção dos quartos, lavagem dos pratos, cortes de lenha e outras atividades que atendiam às exigências do dia a dia. Nessa atividade de *autoatendimento*, que apresentava caráter pedagógico e prometia resolver os problemas da época, Makarenko depositou sua confiança, mas logo viu sua esperança abalada, já que esse trabalho comum não qualificado era limitado e não tinha capacidade de educar e construir o caráter. O pedagogo observou que o trabalho sem preocupação social

e coletiva era um elemento com pouca relevância no desenvolvimento de motivações inovadoras de comportamento. Foi constatada uma parcela positiva no fato de que o trabalho envolvia tempo e produzia um tipo de cansaço benéfico. Makarenko observou como regra contínua que os colonos trabalhadores mais competentes eram os mais resistentes à influência moral.

Segundo, ao buscar um trabalho mais desafiador, Makarenko descobre as *oficinas*⁷². Na análise de Makarenko, havia um valor maior no trabalho das oficinas, na formação do caráter, quando cada colono assumia a responsabilidade pelo produto que fabricava, porém, existia também alguns elementos negativos: não criava laços sociais robustos e nem incentivava a motivação social. Ao contrário, ele constata que essas oficinas estavam facilitando instintos pequeno-burgueses, já que cada um queria ter sua própria oficina e passavam a invejar uns aos outros.

E terceiro, no *trabalho agrícola*, as atitudes morais dos colonos tiveram uma melhora visível com o desenvolvimento da agricultura e a introdução dos objetivos do coletivo nesse espaço de trabalho. A capacidade pedagógica da agricultura vai além dos resultados que valorizam a interação com a natureza, se expressa no fato de que os colonos reconhecem o total compromisso com seu trabalho e eram senhores de suas fazendas. Makarenko percebeu que os esforços direcionados do coletivo e sua dedicação consciente criaram uma sustentação moralmente saudável na colônia.

Edwards (1991) acrescenta ainda que, na Comuna Dzerjinski, já com o seu sistema pedagógico em alto grau de desenvolvimento, as novas experiências se expressam pelo trabalho na produção industrial. Ao refletir e investigar sobre o efeito no papel educacional dos salários e da divisão do trabalho e na formação do caráter, Makarenko não concordava com o pagamento de salários. Esses, como gratificação imediata, iriam deteriorar a motivação equilibrada pelas perspectivas futuras do coletivo. Ainda assim, sabendo que tinha que ceder nas questões salariais, ele acreditava que em um coletivo bem administrado poderiam ser alcançados os mesmos objetivos sem remuneração.

Makarenko concorda com a divisão do trabalho, já que com o passar do tempo o jovem se torna um trabalhador altamente qualificado e sujeito fundamental na grande produção social. Esse processo de produção gerou aspectos positivos no

⁷² Ao final de 1921, a colônia já havia estabelecido várias oficinas: uma ferraria, uma marcenaria, uma sapataria, uma carpintaria e uma oficina de fabricação de cestos.

caráter do aluno, visto que gerou exatidão, movimentos definidos, hábitos de trabalho minuciosos, consciência e atitude responsável. Makarenko observou que essas capacidades se refletem em suas atitudes profissionais, seguindo esses jovens para além da comuna, em sua vida toda.

Em *Escola e Sociedade* (2022), Dewey deixa evidente que os trabalhos manuais – trabalhos em madeira e em metal, tecelagem, costura e culinária – não devem ser utilizados nas escolas como disciplinas distintas. Ao contrário, devem ser encarados como métodos de vida e de aprendizagem. Reforçando o significado social do trabalho, ele afirma que:

devemos concebê-los em todo seu significado social, como exemplos dos processos por meio dos quais a sociedade perdura, como ferramentas para familiarizar a criança com algumas das necessidades primordiais da vida comunitária e como métodos que a crescente perspicácia e engenho do homem encontraram para satisfazer essas necessidades; em suma, como instrumentos graças aos quais a própria escola será convertida em um genuíno centro de vida comunitária ativa, ao invés de um lugar isolado onde se aprendem as lições (Dewey, 2002, p. 23).

O filósofo compreende a sociedade como um conjunto de pessoas que trabalham unidas com linhas comuns e estimuladas por um espírito comum e direcionadas a objetivos comuns. Essas necessidades e objetivos comuns levam a um intercâmbio gradual de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários. Segundo ele, a falta de organização da escola como uma unidade social natural se dá na ausência desse elemento de atividade comum e produtiva.

3.2.2 Coletividade educativa: o organismo vivo da sociedade democrática

Na Colônia Gorki e na Comuna Dzerzhinski, Makarenko buscou novas formas de organização da vida infantil. A coletividade deveria se estruturar de maneira que os objetivos comuns não fossem dominantes, mas deveriam estar vinculados aos interesses pessoais, do contrário não seria uma educação soviética. Para que se estabelecesse uma coletividade em toda sua plenitude, era necessária a atividade de todos os seus membros. Fora da coletividade, não é possível formar uma personalidade com alto grau de consciência, sentido de responsabilidade ante a

sociedade e elevadas qualidades morais.

Kumarin (1977) observa que a mais alta missão da coletividade, o princípio básico da sua vida, é a preocupação com o indivíduo. Segundo ele,

esse princípio se manifesta com especial destaque onde Makarenko elaborou a questão dos objetivos da educação e propôs um modelo pedagógico original na forma de um 'programa da personalidade' em que qualidades políticas e morais que devem ser educadas na era soviética incorporam-se formando um todo. A essa síntese, Makarenko chamou de 'programa modelo' pedagógico geral, isto é, obrigatório para todos os alunos. Mas nesse 'modelo' acrescentou-se 'orientação pessoal' para inclinações, interesses, talentos e habilidades de cada pessoa. A solução para todos esses problemas fundamentais da vida da coletividade depende da sua estrutura orgânica (Kumarin, 1977, p. 7, tradução nossa).

Essa estrutura inicia-se pelo destacamento. Esse se apresenta como a unidade principal e básica da coletividade da colônia e sua criação deu vida a novas formas de direção e autogestão.

Balabanovith (1980) acrescenta que, na obra *O Poema Pedagógico*⁷³, Makarenko apresenta a coletividade em toda sua complexidade e com todas as suas contradições, sendo ela um organismo social vivo em eterno crescimento, composto de inúmeros indivíduos, cada qual interessante à sua maneira com uma imensidão de personalidades, sem limites e nutridas de variações.

Para Makarenko (1986), coletividade

não é simplesmente um conjunto, um grupo de indivíduos que colaboram entre si, como ensinam os pedólogos. A coletividade é um complexo de indivíduos que possuem uma finalidade específica, são organizados e possuem organismos coletivos. E onde há uma organização coletivista, há órgãos coletivos, há uma organização de pessoas representativas, de representantes, e o problema da relação entre camaradas não é mais uma questão de amizade, de afeto ou de vizinhança, mas um problema de dependência responsável. Mesmo quando os camaradas se encontram em condições semelhantes, formam-se juntos desempenhando funções aproximadamente iguais, não estão unidos por uma simples amizade, mas

⁷³ A obra original *Poema Pedagógico* foi publicada em três tomos nos anos de 1933, 1934 e 1935. No Brasil, a primeira edição da obra foi publicada pela Editora Brasiliense em três volumes, entre os anos de 1985/1986. Em 2005, a Editora 34 lançou a primeira edição do livro em um único volume. Baseada em fatos reais, a obra relata toda sua experiência como educador na Colônia Gorki. Tendo como personagem principal a *Coletividade*, a obra apresenta as dificuldades e os sofrimentos que marcam o nascimento da *Coletividade*. Dando sequência ao Poema, a *Coletividade* já com alto grau de desenvolvimento é apresentada na obra *As bandeiras das torres* (1938), no mesmo gênero literário (novela) do *Poema Pedagógico*, expondo sua vivência na Colônia do 1º de maio (Comuna Dzerjinski). Makarenko expande seu campo de visão para a família, em *O livro dos Pais* (1937), apresentando a vida cotidiana de uma família soviética, com um olhar atento e sensível. Makarenko soube vincular com maestria as questões da educação no seio da família aos problemas fundamentais da personalidade. Uma obra que penetra profundamente na psicologia das crianças e dos pais.

pelos laços de responsabilidade comum pelo trabalho, pela sua participação comum no trabalho coletivo (Makarenko, 1986, p. 130).

Coletividade é um grupo de trabalhadores livres, unidos por objetivos e ações comuns, organizado e dotado de órgãos de direção, de disciplina e de responsabilidade. A coletividade é um organismo social em uma sociedade humana saudável, fruto de uma educação baseada em um trabalho livre e consciente.

Makarenko aposta na escola como uma coletividade única. É inconcebível, segundo ele, um trabalho normal sem uma coletividade pedagógica coerente baseada em uma metodologia única que responda coletivamente, tanto na sala de aula quanto na escola como um todo. Apenas criando uma coletividade escolar única é possível despertar – na consciência infantil – a força significativa da opinião pública como elemento educativo e disciplinante.

O pedagogo estava convencido de que uma coletividade sem objetivos definidos não conseguirá encontrar uma forma de se organizar. Por isso, um objetivo único e coletivo deve ser proposto a cada grupo, não a cada grupo de escolares separadamente, mas necessariamente a toda a escola. Makarenko (1977, p. 106) afirma: “sou a favor de insistir que a única coletividade infantil que dirige a educação das crianças seja a escola. Todas as outras instituições devem estar subordinadas a ela”, visto que a distribuição do processo educativo entre diferentes instituições e pessoas não ligadas pela responsabilidade recíproca e pela direção unipessoal não pode trazer benefícios.

Pela prática de seu trabalho como educador na colônia Gorki e na comuna Dzerzhinski, Makarenko (1977) coloca como primeira tarefa a criação de uma coletividade escolar única. O que é necessário para isso? Interesses escolares únicos, uma forma única de trabalho escolar, uma autodireção escolar única e, por fim, a comunicação, o contato entre os membros dessa coletividade. A organização da coletividade necessita, antes de tudo, resolver o problema da coletividade primária. Em suas hipóteses, baseadas, acima de tudo, nas suas experiências práticas, Makarenko percebeu que não seria possível uma transição direta de toda a coletividade para a personalidade, apenas uma transição mediante a coletividade primária, criada unicamente para fins pedagógicos. Coletividade primária é definida por Makarenko como aquela em que seus membros se encontram em constante união por laços práticos, amistosos, cotidianos e ideológicos.

No entanto, Makarenko (1977) observou que estruturar uma coletividade primária a partir da sala de aula deixou resultados desastrosos. Agrupadas em trabalho constante, diário, querendo aproveitar o máximo, as crianças desse grupo acabaram por se desligar dos interesses da coletividade geral. Por esse motivo, Makarenko passa a estruturar a coletividade primária sob o aspecto de uma brigada de produção. Essas também não trouxeram resultados satisfatórios, porque, segundo ele, “uma coletividade primária dessa natureza, que não ultrapassa os seus limites, está sempre propensa a separar-se dos interesses da coletividade geral” (Makarenko, 1977, p. 81) e ao isolar-se em seus interesses, perde seu valor com tal, assimilando os interesses de toda a coletividade e impedindo a passagem aos interesses de toda a comunidade escolar.

Makarenko não concordava que as atividades de instrução e educação desenvolvidas deveriam se basear apenas no interesse da criança, já que o senso de responsabilidade, muitas vezes, entraria em conflito com esses interesses. Luedemann (2002, p. 160) observa que, para o pedagogo, havia a necessidade de desenvolver a consciência da criança ou do jovem para a importância social da atividade a ser desenvolvida, pois “o prazer de ter realizado a atividade será resultado mais da própria consciência do que mesmo do interesse em si”.

Dewey analisa que a evolução social exige que sejam introduzidos fatores mais ativos, expressivos e de autonomia na escola, porém, esses fatores precisam ser organizados e avaliados na totalidade do seu significado e as ideias e ideais envolvidos precisam assumir o controle pleno do sistema escolar. Por isso, ele acredita que realizar tal ação representa transformar cada escola em uma “comunidade embrionária”, ou seja, uma ocupação que reflita a vida da sociedade no seu todo. Para o filósofo, somente quando a escola tiver capacidade de iniciar e exercitar cada um dos novos membros da sociedade na participação em uma comunidade tão reduzida, impregnando-os de um espírito de altruísmo e entregando-lhes os instrumentos de uma autonomia legítima, haverá uma melhor garantia de que a sociedade no seu todo é digna, admirável e harmoniosa.

Assim como Makarenko, Dewey (2002) compreende que o processo educativo vai além do interesse da criança. É necessário gerenciar as atividades e dar-lhes um rumo definido. Quando orientadas e colocadas a serviço de um fim organizado, tais atividades tendem a desenvolver resultados significativos, em vez de se dispersarem ou se limitarem à expressão de simples impulsos. Para que não

sejam ignorados e nem reprimidos os impulsos da criança, Dewey sugere uma terceira via: “dirigir as atividades da criança, exercitando-a de acordo com determinados vetores e conduzindo-a, assim, a objetivos que são o corolário lógico da via escolhida” (Dewey, 2002, p. 42). Ou seja, quando a criança tenta concretizar seu impulso de fazer determinada atividade, ela se vê obrigada a definir bem a sua ideia e transformá-la em um plano, e para isso é necessário disciplina e perseverança. Ela aprende a superar os obstáculos por meio do seu esforço.

Dewey era um comunitarista⁷⁴ e, como tal, se dedicou a mostrar como uma sociedade democrática pode comprometer-se no bem social de modo humano e inteligente. Para Dewey (1927, p. 149):

onde quer que haja atividade conjunta cujas consequências sejam percebidas como boas por todas as pessoas singulares que participam dela, e quando a percepção do bem for tamanha a ponto de promover um desejo e esforço enérgico para mantê-lo justamente porque ele é um bem compartilhado por todos, há, em certa medida, uma comunidade. A consciência clara de uma vida comunitária, em todas suas implicações, constitui a ideia de democracia (tradução nossa).

Segundo Dalbosco (2018), Dewey vê o ser humano como um ser cooperativo porque alcança satisfação em suas atividades, uma vez que elas preenchem fins e objetivos altamente comunitários. Isso significa que o ser humano pode expandir suas habilidades e aptidões de forma mais satisfatória e profunda ao se tornar um

⁷⁴ Em termos gerais, o *comunitarismo* pode ser definido como um ideário que confere centralidade à comunidade (e não ao Estado ou ao mercado) e abarca desde formulações filosóficas e sociológicas até políticas e econômicas, cujos vínculos encontram-se nas grandes religiões e na filosofia grega, perpassando todo o pensamento ocidental. O debate entre *liberais* e *comunitaristas* (os quais podemos citar: Michael Sandel (1953 -), Michael L. Walzer (1935 -), Alasdair MacIntyre (1929 -) e Charles M. Taylor (1931 -), inicia-se a partir da obra *Uma teoria da justiça* (1971) escrita por John Rawls (1921-2002). O surgimento de inúmeras teorias que conferem centralidade à comunidade na vida social antecede a este século. O termo *comunitarismo* foi criado em 1841 por John G. Barmby (1820-1881), socialista utópico, para significar membros de uma comunidade criada para praticar teorias socialistas e comunistas, contemporaneamente pode ser encontrado no dicionário Webster's (1909) como: pertencente a ou característico de uma comunidade. Ainda que os comunitaristas se dividam em várias correntes, há um princípio comum em todos os debates *liberalismo* x *comunitarismo*, que é: a comunidade é fundamental para a construção da boa sociedade. A proposta central do *comunitarismo liberal* é que uma boa sociedade requer um equilíbrio entre Estado, comunidade e mercado, rejeitando tanto o Estado mínimo quanto o estado-centrismo. A teoria política desenvolvida por John Dewey antecipou em várias décadas os debates em torno do *comunitarismo* e das formas deliberativa e procedimental da democracia. É possível considerar John Dewey como um comunitarista liberal, visto que, para o filósofo, comunidade e democracia são categorias inseparáveis. O conceito deweyano de comunidade consiste antes em uma concepção idealizada de vida comunal, isto é, em certo modo de vida a ser perseguido como um ideal ético ou moral. Enquanto membros da comunidade, para além de suas funções, os indivíduos possuem uma função especificamente política, que é a de participar direta e ativamente na estruturação dos termos da vida associativa e na busca do bem comum.

participante reconhecido da comunidade. Democracia e vida comunitária caminham juntas e o dever ético da comunidade humana é assegurar formas plurais de reconhecimento a todos os membros. Há uma face formativa nesse vínculo entre democracia e vida comunitária, já que esse reconhecimento não é dado, mas precisa ser conquistado. Sua definição de comunidade, ainda que abstrata, aponta o compromisso verdadeiro da comunidade de preservar a participação e o prazer de cada membro na cooperação grupal.

Dewey (1976), ao falar do controle social, assunto que foi abordado anteriormente, identifica que no caso de atividades cooperativas em que todos os seus membros participam, sejam na família ou em outro tipo de grupo comunitário, esse controle social precisa ser bem ordenado e com confiança mútua, caso contrário não funciona. “Não é a vontade ou o desejo de uma pessoa que estabelece a ordem, mas o espírito dominante em todo grupo. O controle é social, mas os indivíduos são partes do grupo e não elementos fora da comunidade” (Dewey, 1976, p. 49). Isso não significa que a autoridade dos pais ou professores não tenha que intervir e exercer controle direto, ainda que tais casos sejam poucos se comparados ao controle exercido normalmente. O mais importante é que em uma família bem ordenada – ou outro grupo comunitário –, os pais ou professores não exercem a autoridade pela manifestação da simples vontade pessoal, mas como um representante e agente dos interesses do grupo como um todo. Quando é necessário falar e agir firmemente, deve ser feito no interesse do grupo e não como exibição de poder pessoal. É nisso que difere a ação arbitrária da ação leal e justa.

4 Considerações finais

A escrita da tese, por sua própria natureza, produz-se em um *campo de turbulência*. Parafraseando Marcos Villela Pereira (2013), escrever resulta de um movimento estimulante de conflitos e batalhas, em que na maioria das vezes sabemos como começar, mas quando escrevemos enfrentando diferentes condições – inclusive o próprio vazio da escrita ainda não produzida, a folha em branco –, sabemos onde queremos chegar, mas não sabemos ao certo onde vamos chegar. À vista disso, no final desse percurso, penso que meu maior desafio, assim como também minha maior contribuição foi instigar, através da pesquisa, que outros pesquisadores desenvolvam futuras investigações no campo das possíveis relações entre o pensamento de John Dewey e algumas interpretações das ideias marxianas surgidas no contexto descrito na pesquisa, campo esse fértil e pouco explorado com a profundidade, rigorosidade e respeito que o tema exige e merece.

O movimento produzido em cada nova leitura, em cada página escrita, foi um constante *devoir*. Nesse caminho, foram muitas indagações e poucas conclusões, talvez porque o principal desafio do pesquisador-filósofo seja esse jogo de interrogações que a filosofia nos apresenta dentro de um número infinito de possibilidades que se mostram no decorrer da trajetória. Afinal, antes de tudo, o que realmente importa em uma atitude filosófica é o caminhar e a reflexão que ele nos proporciona, é o ato de refletir criticamente sobre a realidade. Sabemos que sem o *espanto (thauma)* – incômodo inicial que a filosofia nos provoca –, nenhuma pesquisa se inicia e se concretiza.

No estudo em questão, na tese, busquei comprovar que há elementos da epistemologia deweyana presentes na pedagogia socialista soviética de Anton Makarenko. Para defender a hipótese de tese, o fio condutor empregado foi a

educação do caráter. Detive-me em analisar algumas categorias que considerei central para o objeto de estudo da tese, foram elas: **autoridade e obediência, regime e disciplina, educação pelo trabalho e coletividade educativa**. O empenho da investigação desenvolvida fortaleceu a ideia de que a psicologia deweiana ancorada na educação como ação social, o instrumentalismo em suas práticas educativas e a perspectiva moral de construção de uma coletividade foram os principais elementos que cativaram os pedagogos socialistas soviéticos. E são esses elementos que podem, em alguns aspectos, serem aproximados daqueles amplamente divulgados e empregados nas reformas do ensino na Rússia Soviética.

Procurei defender que a extrema radicalidade dos métodos educacionais soviéticos, quando desenvolveram um sistema de sociedade completamente diferente, inspiraram-se em grande parte nos Estados Unidos, em especial na epistemologia instrumentalista de John Dewey. As contradições ideológicas e políticas que circundavam as duas correntes – Liberalismo e Marxismo – no que diz respeito aos propósitos de uma sociedade, não se aplicavam aos pressupostos teórico-metodológicos da educação no período revolucionário. Pretendi, também, sustentar que, apesar de não haver referência a Dewey na continuidade da pedagogia reformista russa pós 1931, é possível considerar que John Dewey ocupa um lugar epistemológico como um personagem conceitual em terras soviéticas.

Busquei argumentar que a pedagogia de John Dewey, embora considerada liberal, possui práticas educativas que se aproximam, em certos aspectos, daquelas implementadas nas reformas do ensino na Rússia Soviética durante o período revolucionário. A recepção das ideias deweianas na União Soviética não estava desvinculada dos fenômenos sociais que aconteciam nos Estados Unidos da América e na Rússia Soviética. No período revolucionário, os educadores socialistas, a partir da compreensão de que a escola possui um papel histórico na construção de um novo homem, assumem a responsabilidade histórica de construir uma pedagogia socialista. Com Lênin incentivando uma assimilação seletiva de conhecimentos estrangeiros, que incluía a experiência americana, John Dewey exerce um papel significativo como referência teórica nos primeiros passos da reforma educacional soviética que visava a formação de uma nova sociedade.

O ativismo pedagógico desenvolvido no contexto da revolução sofreu influência de intelectuais liberais, libertários e marxistas, porém, Krupskaya e Lunatcharski se destacaram na primeira parte do estudo, visto que ambos foram os

primeiros responsáveis pelo NKP e tinham nas mãos a tarefa de formular e decidir as políticas estatais do novo sistema educacional. Não podemos deixar de frisar, porém, que nesse conjunto de autores/pedagogos há um Viktor Nikolaevich Shulgin a apontar que Dewey enfrenta uma contradição insolúvel, que é a de não pretender modificar o sistema, mas *atenuar* e *adaptar*, conforme mencionamos na página 56 deste texto.

Ao aprofundar a análise dos objetivos da educação soviética, pude observar que as divergências marcantes e os conflitos entre grupos de educadores soviéticos aconteciam a partir do que eles entendiam por escola do trabalho e da compreensão do papel da escola e da reconstrução do currículo. Shulgin via em Dewey alguém que pretendia colocar a escola a serviço da democracia em desenvolvimento. Compreende-se que Shulgin refere-se à democracia como sistema político; para Dewey, como foi dito, a democracia se desenvolve para além de um sistema político, também como uma ideia, um imperativo moral. É evidente que a importância dada por Dewey à organização do trabalho na escola é o motor que alicerça as metodologias utilizadas para a criação da nova escola soviética. Transitando pelas metodologias inovadoras à escola do trabalho no período de transição – sistema de complexos, plano Dalton e método de projetos – foi possível inferir que, mesmo submetida às várias críticas, a pedagogia deweyana se inseria em todas elas como paradigma inspirador.

Em clima de contradição entre o ensino tradicional (liberal burguês) e o extremo (proposta socialista), o educador foi mudando sua concepção de educação sempre buscando harmonizar a experiência bolchevique com certos campos de ação da escola nova, relacionando o processo educativo ao avanço da sociedade. As ideias pedagógicas de Makarenko se originam a partir de suas práticas. O experimentalismo é a gênese do pensamento pedagógico de Makarenko, assim como a epistemologia educacional de Dewey – ambos tinham uma proposta de pedagogia fundamentada na experiência concreta.

Makarenko, conectado ao mundo socialista, inicia sua prática na Colônia Gorki, inaugurada em 1920, imerso em um contexto revolucionário, junto às crianças abandonadas e infratoras. Dewey, em janeiro de 1896, funda a Escola Experimental da Universidade de Chicago, conhecida como *Lab-School*, na qual surgem as primeiras hipóteses para uma nova educação nos Estados Unidos. Há diretividade educativa nos dois pensadores e há o pensamento de que a escola precisa ser

forjada com base no que hoje denominamos *politecnia*. Tanto para Dewey quanto para a educação soviética, a escola deveria estar estreitamente ligada à produção de realidades materiais, às organizações sociais, à política e ao meio.

Observou-se que ambos os educadores analisaram de forma intensa as relações entre indivíduo e sociedade e a urgência de desenvolver na escola um ambiente social que favorecesse o experimento de novas relações sociais. Para Makarenko, só a experiência coletiva pode desenvolver uma moral válida na formação do novo homem socialista. Todavia, esse homem novo necessitava ser formado desde a primeira infância e, à vista disso, o sentido do trabalho educativo se encontrava-se na organização da família, da vida da criança e no exemplo dado pelos pais. Para Dewey, como em Makarenko, os exemplos colaboram indiscutivelmente na formação das crianças mais do que as regras. Obtemos boas maneiras e boas práticas coletivas com a boa criação que se adquire pelas ações cotidianas e não pelos saberes que nos são transmitidos. É o contato da criança com situações da vida real que incentiva as habilidades de resolverem problemas em um contexto prático. Como já foi dito na página. 61, o conhecimento é um instrumento de luta muito potente. A seguir demonstro, com base nas categorias acima citadas, que existem correspondências, em certos aspectos, nas duas teorias.

Para Makarenko, a autoridade dos pais é construída dentro de cada família. É a organização racional dessa autoridade que pode evitar que ela se estabeleça em bases ilusórias, o que levaria à formação de indivíduos obedientes, mas com um caráter frágil. Para equilibrar o afeto natural com as decisões racionais, Makarenko aplica a educação pelo bom senso, a partir da ética aristotélica. A perspectiva de Dewey sobre a moral familiar é centrada no bem-estar coletivo dos membros e enriquecida por qualidades emocionais, como simpatia, ternura, afeto, constância na intenção, sacrifício pessoal, responsabilidade e práticas cotidianas, e as atividades que normalmente são demandadas pelos filhos.

A disciplina, para Dewey, é intrínseca ao interesse da criança, à sua liberdade de pensamento, possibilitando que ela desenvolva autonomia para solucionar problemas. O castigo, sendo utilizado como um método de estabelecer e desenvolver a cooperação responsável com vistas ao bem social se apresenta, para Dewey, como uma ferramenta útil na educação. Para Makarenko, uma educação familiar bem-organizada dispensa o castigo, que deve ser reservado para casos extremos. Um regime correto, com paciência, é mais eficaz do que a punição em um

ambiente inadequado. A prioridade é estabelecer experiências corretas para evitar a necessidade de corrigir erros. Na sociedade socialista, disciplina é um fenômeno moral e político, e, nesse sentido, Makarenko defende uma disciplina consciente, quando a criança ou o jovem, além de compreender por que deve cumprir a ordem, precisa sentir a necessidade e o desejo de cumpri-la da melhor maneira possível. Sendo assim, disciplinado é o homem que sempre em todas as circunstâncias da vida sabe escolher a atitude correta, aquela que é mais útil para toda a sociedade e se mantém nessa retidão até o fim, independentemente das dificuldades que possa enfrentar.

Em relação às categorias educação pelo trabalho e coletividade educativa, o estudo se desenvolveu a partir do trabalho criador como formação moral e a coletividade como um organismo vivo da sociedade democrática. No primeiro tópico, educação pelo trabalho, conclui-se que, para Makarenko, o trabalho, para ser um trabalho criador, precisa ser executado com a compreensão e a necessidade desse, pois só assim se torna uma expressão da personalidade do trabalhador, ou seja, ele enfatiza o trabalho como necessidade de expressão pessoal e de relações mais justas entre os homens. Dewey considera o trabalho como uma atitude do espírito, quando empregado na educação, ou seja, uma atitude mental educativa que valoriza o processo de pensamento e ação da criança para além do resultado material.

A coletividade educativa, que foi analisada no segundo tópico, para ser contemplada com uma educação soviética, para Makarenko, precisava estar vinculada aos interesses pessoais e sua principal missão era a preocupação com o indivíduo. Sendo um conjunto de pessoas que possuem uma finalidade específica, são organizadas e possuem organismos coletivos. Essa união se dá pelos laços de responsabilidade comum pelo trabalho e pela participação de cada um no trabalho coletivo. A escola precisa ser uma coletividade única para que haja possibilidade de despertar na consciência infantil a força significativa da opinião pública como elemento educativo e disciplinante.

Dewey defende uma escola ativa, autônoma e organizada, que reflita a vida da sociedade como um todo. Para o filósofo, apenas quando a escola detiver capacidade de iniciar e exercitar cada um dos novos membros da sociedade na participação em uma comunidade tão reduzida, impregnando-os de um espírito de altruísmo e entregando-lhes os instrumentos de uma autonomia legítima, haverá uma garantia melhor de que a sociedade no seu todo é digna, admirável e

harmoniosa.

Em relação ao papel do interesse da criança no processo educativo, tanto Dewey quanto Makarenko reconhecem que é preciso cultivar na criança a satisfação para além do interesse momentâneo. Makarenko defende o desenvolvimento da consciência social da atividade, enquanto Dewey propõe gerenciar e direcionar as atividades para um objetivo organizado para que essas atividades gerem resultados significativos em contraste com a dispersão ou a limitação à simples expressão de impulsos.

Por fim, retomando o que me motivou a pesquisa: ainda que aparentemente contraditório, é possível duas pedagogias ancoradas em paradigmas diferentes, em alguns aspectos, se aproximarem? Creio que John Dewey incentivou o desenvolvimento de uma filosofia educacional mais equilibrada – liberal no sentido filosófico e conservadora no sentido de uma política vinculada à consciência de classe –, considerando a experiência e sua função na educação, não apenas rejeitando as velhas ideias e adotando o extremo oposto, mas produzindo inspiração em sua fé constante no poder da inteligência humana. Esse afastamento do tradicionalismo pedagógico alargou as fronteiras e abriu caminho para que a pedagogia soviética avançasse da prática (ação social liberal) em direção à práxis (revolucionária comunista). Trata-se de duas situações pedagógicas: Dewey e Makarenko, que apresentam perspectivas pedagógicas em que as crianças são levadas “a formar-se a partir de exigências prático-teóricas que descobrem na sua práxis” (Gorz, 1980, p. 85). Também, nessa esteira de relacionamento da pedagogia com a teoria e a prática, o destaque dos dois paradigmas educacionais para a perspectiva de que apontam para o que Kowarzik (1988, p. 130) denomina “horizonte de tarefas da prática educacional a partir da totalidade da humanização do homem”.

O processo de desenvolvimento teórico que aqui se encerra é apenas um movimento de construção subjetiva individual que, por certo, diante da abundância e da multiplicidade do assunto e da atualidade das questões discutidas, apresenta um longo e frutífero caminho oferecendo a mim e a outros pesquisadores possibilidades de muitas reflexões filosóficas que tanto clamam a educação, a pedagogia e a formação humana.

Referências

- ABBAGNANO, N. **História da Filosofia**. Volume XIII. 3. ed. Lisboa: Presença, 2002.
- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ARANSKI, V.; PISKUNOV, A. A. Makarenko, eminente pedagogo soviético. *In: Problemas de la educación escolar Soviética*. Trad. J. Rodriguez. Moscou: Ed. Progreso, 1975.
- ARAÚJO, J. C. Apresentação. *In: DEWEY, J. Impressões sobre a Rússia Soviética e o mundo revolucionário*. Trad. Carlos Lucena e Lurdes Lucena. Uberlândia: Navegando publicações, 2016.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco; Poética**. Col. Os Pensadores, vol. II. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2006.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2015.
- BALABANOVITCH, E. **Prefácio**. Poema Pedagógico-I. Trad. M. Rodrigues Martins. Lisboa: Ed. Livros Horizonte LTDA, 1980.
- BOTO, C. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 76, out. 2001.
- CVERDLOV, Y.; PODROVSKY, M.; AVANESOV, V. Deliberação do comitê executivo central de toda a Rússia. Anexos. *In: FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Orgs.). A construção da pedagogia socialista – escritos selecionados*. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 275-284.
- CUNHA, M. V. **John Dewey – A utopia democrática**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001.
- DALBOSCO, C. A. Formação para a vida democrática em John Dewey: alternativa contra a violência humana e política. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 449-470, maio-ago. 2018.
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DO PRESIDENTE DA FEDERAÇÃO RUSSA. **Resultado do Censo de 1897**. Disponível em: <https://www.prlib.ru/item/1327921>. Acesso em: 31 jan. 2025.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2010.
- DELEUZE, G. A imanência, uma vida. **Terceira Margem: Revista do Programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura da UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 11, p. 160-164, 2004.

DEWEY, J. **Ethical principles underlying education**. Chicago: Ed. Imprensa da Universidade de Chicago, 1903. Disponível em <https://ia801607.us.archive.org/22/items/ethicalprinciple00deweuoft/ethicalprinciple00deweuoft.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

DEWEY, J. **The public and its problems**. Nova York: Henry Holt and Company, 1927. Disponível em: https://www.gutenberg.org/cache/epub/71000/pg71000-images.html#Page_147. Acesso em: 15 jul. 2024.

DEWEY, J. **Democracia E Educação**: breve tratado de Filosofia da Educação. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1936.

DEWEY, J. **Naturaleza humana y conducta**: introducción a la psicología social. México: Fondo de Cultura Económica, 1964.

DEWEY, J. **Liberalismo, liberdade cultura**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1970.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Trad. Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, J. **A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo**. Lisboa: Ed. Relógio D'Água, 2002.

DEWEY, J. Democracia Criativa: a tarefa diante de nós. *In*: FRANCO, A.; POGREBINSCHI, T. (Orgs.). **Democracia Cooperativa**: escritos políticos escolhidos de John Dewey. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 135-142.

DEWEY, J. O público e seus problemas. *In*: FRANCO, A.; POGREBINSCHI, T. (Orgs.). **Democracia Cooperativa**: escritos políticos escolhidos de John Dewey. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 25-82.

DEWEY, J. **Impressões sobre a Rússia Soviética e o mundo revolucionário**. Trad. Carlos Lucena e Lurdes Lucena. Uberlândia: Navegando publicações, 2016.

DEWEY, J.; TUFTS, J. H. **Ethics**. Nova York: Henry Holt and Company, 1908. Disponível em: https://www.gutenberg.org/files/39551/39551-h/39551-h.htm#Page_572. Acesso em: 12 jul. 2024.

DEWEY, J.; DEWEY, E. **Schools of To-morrow**. New York: EP Dutton & Companhia, 1915. Disponível em <https://archive.org/details/schoolsoftomorro005826mbp/page/n9/mode/2up>. Acesso em: 5 out. 2023.

EDWARDS, R. **A.S. Makarenko's General Educational Ideas and Their Applicability to a Non-Totalitarian Society**. 1991. 440f. Dissertação (Doutorado

em Filosofia) - Loyola University Chicago, Chicago, 1991. Disponível em https://ecommons.luc.edu/luc_diss/2755/. Acesso em: 4 nov. 2024.

ENGELS, F. **Do Socialismo utópico ao Socialismo científico**. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2020.

FERNANDES, H. Ao leitor. *In*: SUKHOMLINSKI, V. **O meu coração está com as crianças**. Moscovo: Ed. Progresso, 1989.

FERREIRA, J. A.; BITTAR, M. **A educação soviética**. São Carlos: EduFSCar, 2021.

FERREIRA, J. A.; BITTAR, M. Krupskaya nos arquivos do National Union of Women Teachers: “uma palavra sobre a educação de classe”. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 21, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660769>. Acesso em: 6 jan. 2024.

FILONOV, G. N. **Anton Makarenko**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.

FRANCO, A.; POGREBINSCHI, T. (Orgs.). **Democracia Cooperativa**: escritos políticos escolhidos de John Dewey. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FREITAS, L. C. de. Prefácio. *In*: SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo (artigos e conferências)**. Trad. Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREITAS, L. C. de. Prefácio. *In*: FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Orgs.). **A construção da pedagogia socialista** – escritos selecionados. São Paulo: Expressão popular, 2017. p. 7-18.

FROMM, E. **Conceito Marxista do homem**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

GHIGGI, G. A disciplina e o processo pedagógico: considerações a partir da proposta de Anton S. Makarenko. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 1, p. 27-30, dez. 1992.

GORZ, A. **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

HONNET, A. Democracia como cooperação reflexiva. John Dewey e a teoria democrática hoje. *In*: SOUZA, J. (Org.). **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001. p. 63-91.

KOWARZIK, W. S. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

KRUPSKAYA, K. N. Os ensinamentos de Marx para o educador soviético – guia para a ação. *In*: FREITAS, L. C; CALDART, R. S. (Orgs.). **A construção da**

pedagogia socialista – escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017a. p. 245-263.

KRUPSKAYA, K. N. Carta metodológica. Primeira carta: sobre o ensino por complexos. *In*: FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Orgs.). **A construção da pedagogia socialista** – escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017b. p. 309-344.

KRUPSKAYA, K. N. Educação pública e democracia. *In*: FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Orgs.). **A construção da pedagogia socialista** – escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017c. p. 35-60.

KUMARIN, V. Pedagogo, escritor, cidadão. Esbozo biográfico. *In*: KUMARIN, V. Pedagogo. **Anton Makarenko: su vida y labor pedagógica**. Moscou: Ed. Progreso, 1975.

KUMARIN, V. La colectividad y la personalidad em la teoria pedagógica de A. Makarenko. *In*: MAKARENKO, A. **La colectividad y la educación de la personalidad**. Moscou: Ed. Progreso, 1977.

LENIN, V. I. Discurso na Conferência de Toda a Rússia dos Comitês de Instrução Política das Secções de Gubérnia e Uezd da Instrução Pública. *In*: LENIN, V. I. **Obras Escolhidas em seis tomos**. Tomo 3. Tradução por Edições Avante. Moscovo: Edições Progresso Lisboa, 1977. p. 400-407. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1920/11/08.htm>. Acesso em: 28 jan. 2024.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 7. ed. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1961.

LUCENA, C.; LUCENA, L. Prefácio. *In*: DEWEY, J. **Impressões sobre a Rússia Soviética e o mundo revolucionário**. Trad. Carlos Lucena e Lurdes Lucena. Uberlândia: Navegando publicações, 2016.

LUEDEMANN, C. da S. **Anton Makarenko: Vida e Obra - a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUNACHARSKI, A. **A educação na Rússia revolucionária**. Discurso no I Congresso de Toda a Rússia para a instrução pública, realizado em 1918. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-na-russia-revolucionaria.pdf/view>. Acesso em: 18 fev. 2024.

LUNACHARSKI, A. Declaração sobre os princípios fundamentais da escola única do trabalho. Anexos. *In*: FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Orgs.). **A construção da pedagogia socialista** – escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 285-305.

MAKARENKO, A. **O socialismo e a educação dos filhos**. Trad. Regina Rocha Freire. Rio de Janeiro: Ed. Vitória, 1956.

- MAKARENKO, A. **La colectividad y la educación de la personalidad**. Compilação e introdução de V. Kumarin. Moscou: Ed. Progreso, 1977.
- MAKARENKO, A. **Poema Pedagógico-I**. Trad. M. Rodrigues Martins. Lisboa: Ed. Livros Horizonte LTDA, 1980.
- MAKARENKO, A. **Conferências sobre educação infantil**. Trad. Maria Aparecida Abelaira Vizotto. São Paulo: Ed. Moraes, 1981.
- MAKARENKO, A. **Problemas de la educación escolar soviética**. Compilação e introdução de V. Aranski e A. Piskunov. Trad. J. Rodriguez. Moscou: Ed. Progreso, 1986.
- MAKARENKO, A. **Poema Pedagógico- I**. Trad. e apresentação de Tatiana Belinki. 2. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.
- MAKARENKO, A. A família e a educação dos filhos. *In*: LUEDEMANN, C. da S. **Anton Makarenko: Vida e Obra - a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Ed.Cortez, 1991.
- MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. *In*: FROMM, E. **Conceito Marxista do Homem**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.
- MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. Trad. Ed. Avante. Moscovo: Edições Progresso Lisboa, 1982a. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: 1 abr. 2024.
- MARX, K. **Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores**. Trad. Ed. Avante. Moscovo: Edições Progresso Lisboa, 1982b Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 1 abr. 2024.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. Trad. Rubens Enderle. Rio de Janeiro: Boitempo Editorial, 2013. Disponível em <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2024.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX, K.; ENGELS F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Ed. Navegando, 2011. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf> . Acesso em: 1 abr. 2024.
- MCHITARJAN, I. John Dewey and the Development of Education in Russia before 1930-Report on a Forgotten Reception. **Encuentros sobre Educación**, v. 10, p.

163-186, out. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v10i0.2172>. Acesso em: 12 set. 2021.

PAGNI, P. A. **Experiência estética, formação humana e arte de viver**. São Paulo: Ed. Loyola, 2014.

PEREIRA, M. V. A escrita acadêmica – do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 213-244, jan./mar. 2013.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do trabalho**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

PISTRAK, M. M. **A Escola-comuna**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2013.
POPKEWITZ, T. S. Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education-An Introduction. *In*: POPKEWITZ, T. S. (Org.). **Inventing the Modern Self and John Dewey**. New York: Palgrave Macmillan, 2005. p. XVII, 302.

ROGACHEVA, Y. American Makarenko and soviet Dewey: a search for pedagogical renewal. **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.539>. Acesso em: 12 set. 2021.

RÖHRS, H. **Georg Kerschensteiner** (Col. educadores). Trad. e org. Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves. Recife: Fund. Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou Da Educação**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2014.

SHOOK, J. R. **Os Pioneiros do Pragmatismo Americano**. Tradução: Fábio M. Said. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOBE, N. W. Entrelaçamentos e troca cultural na história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 13-38, set./dez. 2009.

SOLER, L. G. **A epistemologia instrumentalista de John Dewey e sua aplicabilidade na Escola experimental da Universidade de Chicago**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo** (artigos e conferências). Trad. Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2013.

STRAUSS, L.; CROPSEY, J. **História da Filosofia Política**. Rio de Janeiro: Forense, 2016.

SUCHODOLSKI, B. **Fundamentos de Pedagogía Socialista**. Barcelona: Ed. Laia, 1976.

TRAGTENBERG, M. Introdução. *In*: **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. **John Dewey**. Fundação Joaquim Nabuco;
Recife: Ed. Massangana, 2010.

Apêndices

Apêndice A – Revisão de literatura: alargamento conceitual da pesquisa e o afastamento que aproxima

Na revisão bibliográfica efetuada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na data de 28/08/2021, com os descritores *John Dewey; pedagogia socialista; educação e trabalho*, encontrei 1.276.875 documentos. Ao refinar a busca para *Teses de Doutorado*, no período dos últimos 5 anos, de 2016 a 2020, nas *Áreas e Programas de Educação*, encontrei 3.323 assim distribuídas: 707 teses (2016), 748 (2017), 707 (2018), 533 (2019) e 628 (2020).

Teses encontradas no portal Capes

Ano	Teses localizadas	Teses selecionadas
2016	707	0
2017	748	1
2018	707	1
2019	533	0
2020	628	1
Total	3.323	3

Fonte: Organizado pela autora (2022).

*O quadro detalhado encontra-se no apêndice B.

Na sistematização inicial, na leitura dos resumos de cada uma, encontrei três teses que transitam no terreno que quero investigar. São elas:

(a) *As impressões de John Dewey sobre a escola russa soviética em 1928: a importância da dimensão política e social da educação para constituição de uma sociedade democrática*, de autoria de Marco Aurélio Gomes Oliveira (UFU), datada de 19/01/2018. O autor apresenta como objetivo central discutir o posicionamento político deweyano referente ao papel da educação e formação do indivíduo, tendo como ponto de partida as experiências educacionais conhecidas durante a viagem à Rússia soviética realizada em 1928. A partir da problemática da pesquisa, formulou a seguinte tese: para John Dewey, a partir do conhecimento das experiências educacionais na Rússia Soviética em 1928, é possível acreditar numa educação política que promova a formação do indivíduo visando uma sociedade democrática desde que o ambiente social seja profundamente alterado.

(b) *Em defesa da modernidade na educação: os liberais e a esquerda nos manifestos de 1932 e 1959*, de autoria de Michele Cristine da Cruz Costa (UECAMP)

datada de 13/03/2017. A autora apresenta a relação entre o pensamento liberal e o de esquerda no Brasil tendo em vista dois momentos históricos (e dois autores, Anísio Teixeira e Florestan Fernandes) específicos: a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, num período de equilíbrio entre as ideias da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, e a Campanha em Defesa da Escola Pública, organizada em torno dos debates para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961, com a publicação do manifesto Mais uma vez Convocados, em 1959, num contexto de predomínio da Pedagogia Nova enquanto corrente hegemônica no campo das ideias pedagógicas.

(c) *Educação, cultura e revolução: O PCB e os intelectuais marxistas no período nacional desenvolvimentista (1946-1964)*, de autoria de Marta Loula Dourado Viana (UECAMP), datada de 09/06/2020. A autora buscou apreender, na dinâmica histórica, em que medida as interpretações acerca da realidade brasileira, elaboradas pelo Partido Comunista do Brasil (PCB) e pelos intelectuais marxistas, balizaram as concepções e atividades educativas e culturais contra-hegemônicas no período nacional desenvolvimentista. Com isso, a autora analisa a crítica ao escolanovismo, bem como os elementos de interlocução na luta em defesa da escola pública e modernização pedagógica.

Na mesma data, efetuei a pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com os mesmos descritores, realizei uma pesquisa geral, visto que ao refinar a busca, conforme fiz no Catálogo da Capes, não apareceram quaisquer dados.

Teses e Dissertações encontradas no portal da BDTD/IBICT

Ano	Teses	Dissertações	Dissertações selecionadas	Teses selecionadas
1999	0	1	1	0
2009	1	3	1	0
2010	1	0	0	0
2011	0	1	0	0
2012	0	5	0	0
2013	0	1	0	0
2014	1	2	0	0
2015	0	2	0	0
2016	1	2	0	0
2017	0	1	0	0
2018	1	1	0	1
2019	1	1	0	0
2020	0	0	0	0
Total	6	20	2	1

Fonte: Organizado pela autora (2022)

*O quadro detalhado encontra-se no apêndice C.

Dessa forma, conforme apresentado acima, na busca geral encontrei 26 trabalhos entre dissertações e teses. Desses, encontrei duas dissertações e tese que se aproximam da minha pesquisa. São elas:

(a) *O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada*, dissertação de autoria de Cezar Ricardo de Freitas (UNIOESTE), ano de 2009. O autor apresenta as propostas de Educação Integral e Integrada nos teóricos da União Soviética, especificamente Vladimir Ilitch Ulianov, o Lênin (1870-1924), Nadejda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939), Moisés Mikhaylovich Pistrak (1888-1940) e Anton Semionovich Makarenko (1888-1939), a partir da Revolução de Outubro de 1917 até a década de 1930, e em John Dewey (1859-1952), expoente máximo da chamada Pedagogia da Escola Nova. Tratou-se de apreender em que medida os autores soviéticos dialogaram com as proposições escolanovistas, notadamente com John Dewey, a partir da problematização do processo de desenvolvimento e de consolidação do capitalismo, sustentado pelo liberalismo e seus princípios fundamentais, com ênfase na segunda fase do liberalismo, na qual John Dewey está situado. Ao mesmo tempo, explicitou os desafios que a Rússia revolucionária enfrentava, destacando o que era pertinente no embate entre os liberais, fascistas e socialistas, bem como os elementos incorporados, negados ou até mesmo superados pelos teóricos soviéticos. São eles: (a) elementos do escolanovismo incorporados e superados nas proposições de Lenin, Krupskaya, Pistrak e Makarenko, exceto na disputa política que expressava liberalismo/capitalismo em contraponto ao socialismo; (b) na prática escolar, todos os autores colocaram questões que se aproximaram de Dewey; (c) na experiência do *socialismo real* havia a necessidade de educar para uma nova sociedade com o objetivo de acabar com a divisão de classes; e (d) um Estado ultracentralizado, poderoso e violento.

(b) *Trabalho e educação na escola capitalista: atualidade da Escola Nova e a educação dos trabalhadores*, dissertação de autoria de José Romulo Soares (UFC), ano de 1999. O autor aborda a atualidade da Escola Nova e suas implicações na relação entre o trabalho e a educação na sociedade contemporânea. Parte da análise da atual escola capitalista, a Escola Nova, argumentando sua permanência constante, tanto enquanto ideário e conseqüente modelo para a prática pedagógica como enquanto legislação educacional. Analisou sua concepção de educação e de trabalho e a forma como aproxima as duas práticas antes tão distantes. A união

entre o trabalho e a educação, um novo sentido libertário em educação e a compreensão da psicologia da criança são as grandes contribuições do escolanovismo. Destacou o primeiro ponto e demonstrou o caráter revolucionário da maior corrente teórica da Escola Nova, o pragmatismo de John Dewey e sua tentativa de superar os dualismos presentes na sociedade de classes, inclusive com preocupações com o modelo produtivo taylorista/fordista, que pretende superar. Fundamentados no materialismo histórico e na dialética materialista, propõe a superação desse tipo de escola, revelando suas contradições e incorporando suas contribuições. Partindo das manifestações da escola capitalista, o faz somente por ser ela a escola concreta de nossa época, porém, não alimenta qualquer ilusão com a pedagogia burguesa nem com o modelo social que lhe dá origem, mas ao contrário, busca a construção de uma nova forma de sociabilidade, o socialismo, na qual a formação humana seja omnilateral e livre.

(c) *Revolução burguesa e ensino profissional: o protagonismo da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (1946-1961)*, tese de autoria de Talita Francieli Bordignon (UFSCAR), ano de 2018. A autora procurou identificar os sujeitos que se portaram como os agentes da Revolução Burguesa no Brasil, naquele período, bem como suas peculiaridades, procurando caracterizar o desenvolvimento do capitalismo no país como periférico, autocrático e que acentua as desigualdades sociais, tal como na análise de Florestan Fernandes. Defende que, buscando-se fazer hegemônica, a burguesia brasileira movimentou seus intelectuais orgânicos, considerando seu interesse em desfazer as possibilidades de implantação de uma sociedade que não fosse a capitalista e seu empenho em solidificar o liberalismo em todas as esferas da vida em coletividade. Os agentes da Revolução Burguesa, agindo organicamente e articulados com as elites internacionais, operaram a inculcação ideológica do *american way of life*, valores condizentes com os princípios da sociedade liberal industrial que se pretendia consolidar, de modo que o americanismo e o fordismo direcionassem este processo. A educação técnica industrial foi o palco e a estratégia que os donos do poder usaram para operar seus desejos de manutenção da ordem liberal burguesa. Os princípios da Escola Nova de John Dewey foram divulgados nas escolas técnicas industriais pela CBAI para entranhar os pressupostos da sociedade liberal na mentalidade dos trabalhadores, a fim de manter a sociedade organizada em classes antagônicas e evitar a revolução da ordem.

Em 22/10/2022, efetuei uma busca no Google acadêmico, acrescentando o nome de 'Anton Makarenko' aos descritores da busca. A pesquisa refinou o período de 2016 a 2020 com os seguintes descritores: John Dewey, Anton Makarenko, pedagogia socialista, educação e trabalho. Assim, encontrei 23 resultados, sendo que 14 deles (alguns já apareciam nas buscas anteriores) transitam aproximados ao terreno que pretendo investigar. Conforme o quadro apresentado abaixo, são eles: nove artigos, duas teses, duas dissertações e um livro.

Teses, Dissertações, Artigos e Livros encontrados no portal do Google acadêmico

	Teses	Dissertações	Artigos	Livros	Total
2016	1				1
2017		1			1
2018	1		3		4
2019			2	1	3
2020		1	4		5
Total	2	2	9	1	14

Fonte: Organizado pela autora (2022).

*O quadro detalhado encontra-se no apêndice D.

**Apêndice B - Ficha catalográfica - <https://catalogodeteses.capes.gov.br> -
 acesso em 28/08/2021; Banco de Teses e Dissertações Capes - (Teses);
 Período: de 2016 a 2020; Programa: Educação; Descritores: John Dewey,
 pedagogia socialista, educação e trabalho**

Título	Autor/ Instituição	Data	Resumo
As impressões de John Dewey sobre a escola russa soviética em 1928: a importância da dimensão política e social da educação para constituição de uma sociedade democrática.	Marco Aurélio Gomes Oliveira (UFU)	19/01/2018	Esta tese tem como objetivo central discutir o posicionamento político deweyano referente ao papel da educação e formação do indivíduo tendo como ponto de partida as experiências educacionais conhecidas durante a viagem realizada à Rússia Soviética em 1928. A partir da problemática de pesquisa, formulou-se a seguinte tese: para John Dewey, a partir do conhecimento das experiências educacionais na Rússia Soviética em 1928, é possível acreditar numa educação política que promova a formação do indivíduo visando uma sociedade democrática desde que o ambiente social seja profundamente alterado.
Em defesa da modernidade na educação: os liberais e a esquerda nos manifestos de 1932 e 1959.	Michele Cristine da Cruz Costa (UECAMP)	13/03/2017	O objeto de estudo do presente trabalho é a relação entre o pensamento liberal e o de esquerda no Brasil tendo em vista dois momentos históricos específicos: a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, num período de equilíbrio entre as ideias da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, e a Campanha em Defesa da Escola Pública, organizada em torno dos debates para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961, com a publicação do manifesto Mais uma vez Convocados, em 1959, num contexto de predomínio da Pedagogia Nova enquanto corrente hegemônica no campo das ideias pedagógicas (Anísio Teixeira e Florestan Fernandes).
Educação, cultura e revolução: O PCB e os intelectuais marxistas no período nacional desenvolvimentista (1946-1964).	Marta Loula Dourado Viana (UECAMP)	09/06/2020	O objetivo deste trabalho foi apreender, na dinâmica histórica, em que medida as interpretações acerca da realidade brasileira, elaboradas pelo Partido Comunista do Brasil (PCB) e pelos intelectuais marxistas, balizaram as concepções e atividades educativas e culturais contra-hegemônicas no período nacional desenvolvimentista. Com isso, analisar a crítica ao escolanovismo, bem como os elementos de interlocução na luta em defesa da escola pública e modernização pedagógica.

**Apêndice C- Ficha catalográfica - <https://bdtd.ibict.br> - acesso em 28/08/2021;
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Teses e dissertações);
Pesquisa sem filtro; descritores: John Dewey, pedagogia socialista, educação
e trabalho**

Título	D/T	Autor/ Instituição	Data	Resumo
O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada	Dissertação	César Ricardo de Freitas/ UNIOESTE	2009	Este trabalho tem como objetivo apresentar as propostas de Educação Integral e Integrada nos teóricos da União Soviética, especificamente Vladimir Ilitch Ulianov, o Lênin (1870-1924), Nadejda Konstantinovna Krupskaja (1869-1939), Moisés Mikhaylovich Pistrak (1888-1940) e Anton Semionovich Makarenko (1888-1939), a partir da Revolução de Outubro de 1917 até a década de 1930, e em John Dewey (1859-1952), expoente máximo da chamada Pedagogia da Escola Nova. Tratou-se de apreender em que medida os autores soviéticos dialogaram com as proposições escolanovistas, notadamente com John Dewey, a partir da problematização do processo de desenvolvimento e de consolidação do capitalismo, sustentado pelo liberalismo e seus princípios fundamentais, com ênfase para a segunda fase do liberalismo, na qual John Dewey está situado. Ao mesmo tempo, explicitamos os desafios que a Rússia revolucionária enfrentava, destacando o que era pertinente no embate entre os liberais, fascistas e socialistas, bem como os elementos incorporados, negados ou até mesmo superados pelos teóricos soviéticos.
Trabalho e educação na escola capitalista: atualidade da Escola Nova e a educação dos trabalhadores	Dissertação	José Rômulo Soares/ UFCEARÁ	1999	A pesquisa aborda a atualidade da Escola Nova e suas implicações na relação entre o trabalho e a educação na sociedade contemporânea. Parte da análise da atual escola capitalista, a Escola Nova, argumentando sua permanência constante, tanto enquanto ideário e consequente modelo para a prática pedagógica, como enquanto legislação educacional. Analisa sua concepção de educação e de trabalho e a forma como aproxima essas duas práticas antes tão distantes. A união entre o trabalho e a educação, um novo sentido libertário em educação, e a compreensão da psicologia da criança são as grandes contribuições do escolanovismo. Destaca-se o primeiro ponto e demonstra-se o caráter revolucionário da maior corrente teórica da Escola Nova, o pragmatismo de John Dewey, e sua tentativa em superar os dualismos presentes na sociedade de classes, inclusive com preocupações com o modelo produtivo taylorista/fordista que pretende superar. Fundamentada no materialismo histórico e na dialética materialista, propõe a

Título	D/T	Autor/ Instituição	Data	Resumo
				<p>superação desse tipo de escola, revelando suas contradições e incorporando suas contribuições. Se partimos das manifestações da escola capitalista, o fazemos somente por ser ela a escola concreta de nossa época, porém, não alimentamos qualquer ilusão com a pedagogia burguesa nem com o modelo social que lhe dá origem, mas, ao contrário, buscamos a construção de uma nova forma de sociabilidade, o socialismo, na qual a formação humana seja omnilateral e livre.</p>
<p>Revolução burguesa e ensino profissional: o protagonismo da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (1946-1961)</p>	<p>Tese</p>	<p>Talita Francieli Bordignon/ UFSCAR</p>	<p>2018</p>	<p>O trabalho procurou identificar os sujeitos que se portaram como os agentes da Revolução Burguesa no Brasil, neste período, bem como suas peculiaridades, procurando caracterizar o desenvolvimento do capitalismo no país como periférico, autocrático e que acentua as desigualdades sociais, tal como na análise de Florestan Fernandes. Buscando-se fazer hegemônica, a burguesia brasileira movimentou seus intelectuais orgânicos, considerando seu interesse em desfazer as possibilidades de implantação de uma sociedade que não fosse a capitalista e seu empenho em solidificar o liberalismo em todas as esferas da vida em coletividade. Os agentes da Revolução Burguesa, agindo organicamente e articulados com as elites internacionais, operaram a inculcação ideológica do <i>american way of life</i>, valores condizentes com os princípios da sociedade liberal industrial que se pretendia consolidar, de modo que o americanismo e o fordismo direcionassem este processo. A educação técnica industrial foi o palco e a estratégia que os donos do poder usaram para operar seus desejos de manutenção da ordem liberal burguesa. Os princípios da Escola Nova de John Dewey foram divulgados nas escolas técnicas industriais pela CBAI para entranhar os pressupostos da sociedade liberal na mentalidade dos trabalhadores, a fim de manter a sociedade organizada em classes antagônicas e evitar a revolução da ordem.</p>

Apêndice D - Ficha catalográfica - <https://scholar.google.com.br> - acesso em 22/10/2022; Google acadêmico; período: de 2016 a 2020; Descritores: John Dewey, Anton Makarenko, pedagogia socialista, educação e trabalho

Título	Autor	Tipo	Ano	Resumo
Um olhar atual sobre a pedagogia socialista: um ensaio teórico.	SILVA, VG da; PASQUALLI, R	A- revista – investigação, sociedade e desenvolvimento.	2020	Questões de história empresarial são abordadas com o intuito de analisar os projetos após a Revolução Russa de 1917, sob o olhar da relação educação e trabalho e do pensamento dos principais autores da Pedagogia Socialista Soviética.
Caminhos da educação socialista	CIAVATTA, M.	A- revista trabalho necessário.	2018	Objetiva situar a pedagogia socialista no contexto histórico das sociedades onde se realizaram algumas experiências. Aborda o tema em três momentos: questões conceituais e sua historicidade; o contexto dos processos revolucionários onde gerou-se a ideia também revolucionária da emancipação humana e da pedagogia socialista; por último, algumas experiências realizadas segundo esse ideário de homem e de sociedade, na Revolução Russa, na Revolução Cubana e no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST).
A politecnia nos debates pedagógicos soviéticos das décadas de 20 e 30	MACHADO. L.R.S	A- revista brasileira da educação profissional e tecnológica.	2020	A Revolução Russa de 1917 possibilitou a discussão da teoria materialista da educação, ensejando, especialmente nas décadas de 1920 e 1930. O artigo focaliza a questão do ensino politécnico, identificando as definições e decisões formuladas e as principais contribuições nesse processo de sistematização, bem como as condições objetivas que condicionaram a materialização desses propósitos naquele momento.
Educação social e popular na educação de jovens e adultos: a atuação dos organismos internacionais	ZANELLA, M.N; LARA, A.M de B; CABRITO, B.G.	A- revista lusófona de educação.	2018	O artigo apresenta uma problematização sobre os pressupostos da Educação Social e da Educação Popular e a aproximação dos conceitos com a Educação de Jovens e Adultos a partir da década de 1970. O texto historiciza o nascimento da Educação Social no século XVIII e a sua inserção no mundo capitalista e socialista. Os autores identificaram os pressupostos históricos que os possibilitou afirmar: a Pedagogia Social visa à manutenção do sistema vigente, seja ele socialista ou capitalista, e a Educação Popular possui em seu cerne a transformação do sistema no qual está engendrada.

Título	Autor	Tipo	Ano	Resumo
Inovações radicais na educação brasileira	F.R.CAMPOS; P. BLIKSTEIN. ORG	L- Serie Tecnologia e Inovação na Educação Brasileira.	2019	O livro trata dos fundamentos dos movimentos radicais de escolarização, citando as experiências de Dewey e Makarenko. Apresenta relato de inovações radicais nos processos de escolarização em diversos estados brasileiros.
Ensino Médio integrado à educação profissional: formação omnilateral ou unilateral?	AZEVEDO, Ana Paula Lima	D- UFC	2017	investiga a Formação Inicial de Professores no Curso de Licenciatura em Química presencial da Universidade Federal do Ceará (UFC), no Campus de Fortaleza, e no Curso de Licenciatura em Física presencial do Instituto Federal do Ceará (IFCE), nos campi de Acaraú, Crateús, Fortaleza, Sobral e Tianguá. Como aporte teórico, toma o pensamento de Marx, Pistrak e Makarenko.
Educação Integral no Brasil: reflexões acerca da formação para o esclarecimento e a autonomia na perspectiva de Adorno	BRAGA, Océlio Jackson	T-UFC	2016	O tema do trabalho é a educação integral no contexto da educação brasileira, exercendo reflexões acerca da sua dimensão emancipatória, tomando como referencial o pensamento adorniano. O estudo possibilitou compreender que a dimensão político-filosófica da educação integral no Brasil é orientada historicamente por uma matriz não-crítica em relação à sociedade capitalista e, portanto, voltada para a semiformação e não para a formação humana.
A Educação Politécnica no Brasil do século XXI.	CERQUEIRA, B.R.E.S.	D- UFC	2020	Busca a compreensão das relações entre trabalho e educação no capitalismo, das reflexões sobre a concepção de educação referenciada em Marx e Gramsci, bem como das experiências soviéticas de Pistrak e Makarenko, investiga como a Educação Politécnica, enquanto uma dimensão dessa concepção, tem se configurado no Brasil do presente século.
As concepções de educação integral e integrada em John Dewey.	FREITAS, C.R.	A-revista trabalho e educação.	2020	O objetivo é discutir os conceitos de Educação Integral e Educação Integrada em três obras de John Dewey: "Liberalismo, Liberdade e Cultura", "Democracia e Educação" e "Experiência e Educação". Embora com perspectiva diferente, há no filósofo uma preocupação de dialogar com temáticas propostas por socialistas, como a crise do capitalismo da década de 1930, os problemas gerados pela exclusão social e a necessidade de vinculação entre educação e trabalho.
As impressões de John	OLIVEIRA, M. A.G.	Tese-UFU	2018	O objetivo é discutir o posicionamento político deweyano referente ao papel

Título	Autor	Tipo	Ano	Resumo
Dewey sobre a escola russa soviética em 1928: a importância da dimensão política e social da educação para constituição de uma sociedade democrática.				da educação e formação do indivíduo tendo como ponto de partida as experiências educacionais conhecidas durante a viagem realizada à Rússia Soviética em 1928. Para John Dewey, a partir do conhecimento das experiências educacionais na Rússia Soviética em 1928, é possível acreditar numa educação política que promova a formação do indivíduo visando uma sociedade democrática desde que o ambiente social seja profundamente alterado.
A escola soviética na perspectiva deweyana: a importância da liderança soviética no processo de transição social.	OLIVEIRA, M. A.G. LUCENA, C.A.	A- revista interfaces da educação.	2019	O artigo apresenta os primeiros resultados da pesquisa de doutoramento no tocante à função política e social da educação para John Dewey, tendo como objeto de estudo os seis artigos produzidos pelo filósofo oriundo de sua visita na Rússia soviética em 1928.
John Dewey: um clássico da educação para a democracia.	FAVORETTO, A.	A- periódicos- UNB.	2020	Examina a concepção de democracia de John Dewey em relação à sua perspectiva de sociedade e escola em Democracia e educação.
A educação na Internacional Comunista.	DINIZ, C; BAUER, C; DELCORSO, I.	A-EccoS—revista científica.	2019	A proposta é analisar as perspectivas educacionais que se processaram e se desenvolveram no seio da Terceira Internacional, também conhecida como a Internacional Comunista (IC). A sua principal finalidade é reconhecer a importância da IC para o movimento internacional dos trabalhadores, recuperar sucintamente alguns aspectos de sua história e procurar localizar os autores, as preocupações teóricas e os desafios que se colocaram para aqueles que atuaram em suas fileiras e tinham como prioridade a intervenção no campo educacional, como foi o caso destacado de Nadezhda Krupskaya.
O “novo paradigma da politecnicia” na experiência do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul,	FRITSCH, R; HEIJMANS, R.D.	A- revista educação Unisinos.	2018	Aborda a experiência do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, tendo como objetivo debater o “novo paradigma da politecnicia” como fundamento e princípio orientador da política educacional do Governo Tarso Genro (2011-2014). Como resultados, afirma que as propostas da “escola nova” influenciaram os intelectuais socialistas e suas ideias pedagógicas chegaram à Rússia, onde foram muito difundidas, antes mesmo da revolução soviética.