Flávio Boleiz Júnior

PISTRAK E MAKARENKO:

Pedagogia social e Educação do trabalho

Universidade de São Paulo

Faculdade de Educação

Dissertação de Mestrado

Orientador: Prof. Dr. Vitor Henrique Paro

São Paulo

2008

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PISTRAK E MAKARENKO:

Pedagogia social e Educação do trabalho

Flávio Boleiz Júnior

Dissertação apresentada como requisito
parcial ao mestrado em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade
e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vitor Henrique Paro

São Paulo
2008

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

379(47) B688p	<p>Boleiz Júnior, Flávio</p> <p>Pistrak e Makarenko : pedagogia social e educação do trabalho / Flávio Boleiz Júnior ; orientação Vitor Henrique Paro. São Paulo : s.n., 2008. 168 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Makarenko, Anton Semiónovitch, 1888-1939 2. Pistrak, Moisey Mikhaylovich 3. Socialismo – Educação – União Soviética 4. Administração da educação – União Soviética 5. Democratização do ensino – União Soviética I. Paro, Vitor Henrique, orient.</p>
------------------	--

FOLHA DE APROVAÇÃO

Flávio Boleiz Júnior
Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho

Dissertação apresentada como requisito
parcial ao mestrado em Educação.
Área de concentração: Estado, Sociedade
e Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

1 Prof. Dr.

Instituição:

Assinatura: _____

2 Prof. Dr.

Instituição:

Assinatura: _____

3 Prof. Dr.

Instituição:

Assinatura: _____

“Como seria um mundo verdadeiro? Podemos ter uma idéia vaga: seria um mundo em que as pessoas pudessem se relacionar entre si como pessoas e não como coisas, um mundo em que as pessoas pudessem decidir sua própria vida.”

John Holloway, **Mudar o mundo sem tomar o poder**, p. 11.

Para Leleta, Bali e Grão-de-Bico.
Eles alimentam minhas esperanças e minha
confiança de que é possível construir um
outro mundo...

Agradecimentos

Agradeço à minha esposa, Fabíola, pelo incentivo constante, paciência perseverante, contribuições reflexivas inestimáveis e por estar sempre presente. Sua confiança nos meus estudos e na minha atuação profissional sempre marcou como importante complemento o amor que nos une e proporciona dividir todos os momentos da vida. A ela, pois, meu maior agradecimento.

Agradeço aos meus filhos Bruno e Marília pela paciência e carinho com que sempre respeitaram “os estudos do papai”, mesmo nos momentos de maior vontade de brincar ou maior necessidade de atenção aos próprios estudos.

Agradeço ao meu irmão mineiro Flander Calixto que, tantas vezes, leu e releu meus trabalhos ajudando-me a refletir, rever posições, melhorar os argumentos. Um irmão que ganhei há tão pouco tempo, mas que já marcou tanto, e tão positivamente, minha vida acadêmica e pessoal.

Agradeço à minha querida amiga Angeliete pelo carinho e incentivo constantes e pelas dicas de estudo e organização.

Agradeço à minha irmãzinha Lilian Ana pelo incentivo constante, pela torcida permanente e pelas leituras críticas do meu texto.

Agradeço aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração Escolar (Gepae) pela contribuição inestimável à realização deste trabalho: Bianca, Reinaldo, Márcia, Valdeilaine, Silvana, Brigitte, Roberto, Simone, Rubens, Lilian, Hérica, Mari, Luis, Teise, Peter, Hamilton, Cássio, Edvaneide e Fátima.

Finalmente, agradeço ao meu Orientador, Professor Doutor Vitor Henrique Paro que com uma paciência infinita e uma grandeza de alma ímpar, me recebeu, indicou horizontes e sendas, possibilitou que eu conquistasse autonomia, eliminou minhas dúvidas e revisou inúmeras vezes o texto, contribuindo com observações que me possibilitaram aprofundar e crescer nas reflexões que envolveram o presente trabalho.

BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. **Pistrak e Makarenko**: pedagogia social e educação do trabalho. São Paulo, Feusp, 2008. (Dissertação de mestrado)

Esta pesquisa bibliográfica procura investigar os trabalhos pedagógicos de Moisey Mikhaylovich Pistrak na Escola Lepechinski, em Moscou — Rússia —, e Anton Semiónovitch Makarenko na Colônia Gorki, em Poltava e Khárkov — Ucrânia. Ambas experiências retratam o momento histórico de construção da União Soviética, na primeira década após a Revolução de Outubro. Tanto na educação escolar de Pistrak como na educação não escolar de Makarenko, as relações entre trabalho — como atividade constitutiva da condição humana — e educação se estabeleceram de maneira muito clara, caracterizando os modelos adotados por esses educadores como pedagogias críticas, de um caráter social e ligadas à realidade dos educandos. A formação de sujeitos autônomos, criativos e integrados a uma sociedade que valoriza o trabalho coletivo se constituiu no objetivo principal de cada um desses educadores. O presente trabalho procura destacar esses aspectos da pedagogia socialista de Pistrak e Makarenko, buscando contribuir para uma reflexão acerca dos valores da educação contemporânea e das características democráticas como fundamentos para a gestão educacional.

Unitermos: trabalho coletivo em educação, escola do trabalho, educação democrática, participação.

Linha de Pesquisa (Área Temática): Estado, Sociedade e Educação

Banca Examinadora: Orientador: Vitor Henrique Paro

Data da Defesa:

Flávio Boleiz Júnior (1964 -) é natural de São Paulo. Formado em Pedagogia (2003) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Contato: flavio.boleiz@gmail.com.

BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. Pistrak and Makarenko: social pedagogy and work's education. São Paulo, Feusp, 2008. (Master degree dissertation)

This research was made to study, in books, pedagogical work done by Moisey Mikhaylovich Pistrak in Lepechinski School, Moscow, Russia, and Anton Semiónovitch Makarenko in Gorki Colony, Poltava and Kharkov, Ukraine. Their experiments were held during the historical period of building Soviet Union, in the first decade post October Revolution.

Both of their scholarship educational programs, work relationships , as human constitutive conditon, and education had been stablished, were done in very clear basis, setting theirs as a criticism model of pedagogy, connecting the reality of the studentes in a stated social character.

Autonomy, creative and integration among the individuals valued their team work providing autonomy to people.

This work intends to highlight the socialist Pistrak and Makarenko aspects, in order to contribute to a valued contemporaty education and the democratic characteristics as educational administration basis.

Key Words: Team educational work; school of work; democratic education; participative education.

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo 1	
Pistrak e a escola do trabalho.....	23
1.1 Teoria e prática.....	28
1.2 A Escola do Trabalho em fase de transição.....	31
1.3 O trabalho na escola.....	38
1.4 O ensino.....	63
1.5 A auto-organização dos alunos.....	74
Capítulo 2	
Makarenko e a Colônia Gorki.....	86
2.1 Colônia Gorki — primeiros anos.....	88
2.2 A nova sede.....	117
2.3 Kuriáj.....	132
Capítulo 3	
Conclusão: Trabalho, condição humana e educação.....	150
Referências.....	161
Bibliografia Consultada.....	164

INTRODUÇÃO

A maioria das sociedades ocidentais sempre tratou a criança como um ser que nada tem a dizer. A palavra infância, por exemplo, deriva do latim *infantia* que significa “mudez”, “dificuldade ou incapacidade de falar”.

A legislação ainda categoriza a criança como “menor” e “incapaz” e é comum ouvirmos as pessoas referirem-se aos infantes como “futuro do país” — uma visão de esperança, sem dúvida nenhuma, mas também de ausência de presente para as crianças, de quem tudo se espera e em tudo se aposta para depois. Nas escolas essa visão não assume coloração muito diversa. A criança continua sendo tratada como um ser “sem voz”, sem competência para dizer a sua palavra, argumentar, dialogar, participar de escolhas e decisões.

Ao analisarmos o campo da luta pelo direito à participação infantil mais intensa na vida social, percebemos que a conquista de espaços de manifestação das crianças e adolescentes vem caminhando, mas de forma muito tímida, nos últimos anos. Algumas “declarações” e leis específicas têm sido elaboradas com o fim de garantir-lhes tal participação, mas apresentam-se pouco expressivas e são pouco respeitadas. Um exemplo disso é a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1959, que faz ligeira menção, em seu Princípio 7º¹, ao direito de voz das crianças, quando se refere ao direito ao desenvolvimento de aptidões que assegure às crianças desenvolver a capacidade de “emitir juízo”.

No Brasil, a legislação também tem avançado devagarzinho. O Estatuto da Criança e do Adolescente — o ECA² — outorga à criança e ao adolescente o direito de participarem nas

1 Declaração Universal dos Direitos das Crianças: Princípio 7º - “Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, *sua capacidade de emitir juízo* e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.” (grifos nossos)

2 O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) — Lei Federal Nº 8.069/90 —, estabelece em seu Capítulo II: Do direito à liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

(...)

II – opinião e expressão;

(...)

discussões e tomadas de decisão quando o assunto seja de seu interesse. No entanto, a realidade cotidiana de milhões de crianças brasileiras tem demonstrado que apesar de muito progressista, o ECA ainda não se transformou em letra viva no que diz respeito a grande parte de seu texto e, por isso, não tem servido como garantia efetiva de respeito ao direito de voz aos infantes.

Algumas outras iniciativas têm buscado garantir a participação das crianças em instâncias decisórias, como no caso, por exemplo, do Plano Nacional de Educação — o PNE — que garante a participação dos estudantes nos Conselhos Escolares³. Outro exemplo é a Lei Federal 7.398/85⁴, que garante a organização dos educandos em Grêmios Estudantis.

No caso dos Conselhos Escolares, entretanto, apesar de numericamente constituírem um grupo muito maior do que o dos funcionários da escola ou o dos professores, os critérios de representatividade são desproporcionais e a representação discente acaba significando uma parcela pequena de componentes, com ínfima participação, de fato decisória, nas reuniões deliberativas. No município de São Paulo, por exemplo, o colegiado que dá forma ao Conselho Escolar destina 25% das vagas para alunos, 25% para pais, 25% para professores e 25% para funcionários do corpo técnico (que envolve diretoria, coordenação pedagógica, pessoal de secretaria, cozinha e serventes operacionais). Além disso, na prática, muitas escolas dificultam ao máximo a participação dos alunos nas reuniões de Conselho, enquanto que outras mantêm seu funcionamento somente para cumprir a lei. Trata-se de uma estratégia para que o Conselho sirva apenas aos interesses do corpo diretivo da escola, legitimando-lhe as decisões unilaterais, sem participação efetiva de seus membros no diagnóstico de problemas da escola e sugestões e implementação de projetos para sua resolução.

Em algumas poucas escolas, administradas por diretores mais progressistas e democráticos, valoriza-se e incentiva-se a participação dos alunos nas instâncias de decisão.

V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

3 Plano Nacional de Educação, em seu item 2.2 — Diretrizes: “Reforçando o projeto político-pedagógico da escola, como a própria expressão da organização educativa da unidade escolar, surgem os conselhos escolares, que deverão orientar-se pelo princípio democrático da participação. A gestão da educação e a cobrança de resultados, tanto das metas como dos objetivos propostos neste plano, envolverão comunidade, alunos, pais, professores e demais trabalhadores da educação.”

⁴ A Lei Federal 7.398/85, estabelece em seu Artigo 1º que: “Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de grêmios estudantis como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais.”

Há alguns diretores, por exemplo, que convidam os estudantes eleitos como “representantes de classe” para participarem das reuniões do Conselho Escolar, contando com grande comparecimento de alunos. Entretanto, mesmo garantido o direito a “voz” para todos os participantes, dentre os estudantes apenas os seus representantes eleitos, referentes à proporcionalidade legal de 25%, podem votar.

Quanto à formação dos Grêmios Estudantis, desde 1985 a legislação propicia aos estudantes o direito à sua constituição, como uma das instâncias legítimas de representatividade discente e participação autônoma na gestão escolar, mas na maioria das escolas de Ensino Básico ainda não estão implementados esses grêmios e nem se incentiva sua implementação. Normalmente, quando algum professor resolve apoiar a iniciativa da formação do Grêmio Estudantil, tem que se reunir com os alunos fora de seu horário de trabalho. Para isso não recebe remuneração ou incentivo, de modo que muitos não se dispõem a auxiliar em tal tipo de iniciativa, e dessa maneira, os grêmios acabam não se estabelecendo.

A escola que conhecemos passa longe dos interesses dos alunos, principalmente daqueles das classes oprimidas de nossa sociedade capitalista. Trata-se de um modelo de escola que “fala uma língua desatualizada” aos seus ouvidos e reproduz o *status quo*. Maria de Fátima Costa Félix exprime bem essa realidade, quando afirma que a escola estabelece-se em nossa sociedade como uma das “instituições jurídico-políticas e culturais da superestrutura que garantem as condições necessárias à reprodução do capital e à preservação da hegemonia da classe dominante.” (FÉLIX, 1985, p. 17) Dessa maneira a escola acaba por se transformar em instituição deseducadora, prestando um desserviço aos interesses das classes populares, que constituem seu maior público.

Ao refletir acerca do trabalho que se realiza nas escolas, não podemos deixar de pensar na noção de trabalho em geral, deparando-nos com a formulação de Karl Marx, que definiu que “trabalho é atividade adequada a um fim.” (MARX, 1983, p. 50) Pois bem, ao examinarmos o fim do trabalho educativo realizado pela instituição escolar, nessa perspectiva marxiana, percebemos todo o desalinho entre seus fins e a adequação de seus métodos, denotando clara inadequação em suas atividades. Parece até que estamos diante da anti-paráfrase de Marx, ao verificarmos que, em geral, na escola, trabalho é atividade não adequada a um fim.

Quando nos propomos observar os fazeres que se realizam na escola, percebemos o quanto eles se encontram divididos de maneira desconexa entre os profissionais que ali atuam.

A divisão do trabalho divide os trabalhadores e parece dividir, também, seus interesses de classe. Finalidades de diferentes segmentos que atuam na escola parecem dizer respeito a objetivos completamente diversos. As questões burocrático-administrativas (aquelas mais ligadas aos fazeres do escritório e do gabinete) aparentam pertencer a um departamento, dentro do organograma escolar, que nada tem a ver com o departamento pedagógico, nem com o de manutenção ou com o docente. Professores e demais funcionários da escola muitas vezes não se entendem e parecem trabalhar em disputa. É comum escutar-se os professores reclamando do “corpo mole” e do descaso dos demais funcionários que, por sua vez, sentem-se menosprezados pelos professores e comentam amiúde, aqui e acolá, que professor “tem nariz em pé” e se considera superior aos seus colegas que na escola desempenham as demais funções. É muito comum verificar-se que o coletivo escolar encontra-se cindido dentro dos quadros que compõem seu pessoal: a educação, que é finalidade cardeal da escola, não passa incólume ao largo de tais conflitos. As contradições entre os fins proclamados pela educação e a prática dos educadores nas escolas se fazem refletir diretamente no processo de ensino.

Em quase todas as redes educacionais, a equipe pedagógica e os docentes cuidam da educação, enquanto que a “equipe administrativa” cuida do funcionamento da unidade. Contudo, o alcance dos fins da educação escolar não passam apenas pela relação professor-aluno ou pelos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, mas depende, sim, da ação de toda a equipe de trabalhadores que atuam na escola que, de maneira direta ou indireta⁵, interferem nas aprendizagens que ali se realizam. É por isso que todos os trabalhadores que atuam na escola são, efetivamente, educadores. Na convivência com cada um desses educadores os educandos vão-se deparando com exemplos que influenciarão na apreensão dos valores a serem aprendidos. Uma criança em constante contato com um porteiro que lhe sorri e cumprimenta ao chegar na escola, construirá para si o exemplo de alguém educado para a figura do porteiro. Já a partir de uma relação com um atendente de secretaria que lhe acolha sempre de mau humor e maus modos, a mesma criança certamente construirá em sua mente um modelo de grosseria em torno da figura do escrivão.

⁵ Ao falarmos em “atividades-fim” e “atividades-meio” na escola, cumpre explicar que entendemos, com Vitor Paro (2004, p. 72-77), que as primeiras dizem respeito ao trabalho diretamente ligado ao processo ensino-aprendizagem — dos professores e auxiliares de sala —, enquanto que as outras dizem respeito a todos os demais fazeres que se realizam na escola — dos profissionais que trabalham com a limpeza, ou na secretaria da escola, por exemplo. Todos esses trabalhos devem convergir para um fim específico maior: a educação dos alunos. Além disso, as primeiras não se podem realizar sem o necessário suporte das segundas.

A escola se constitui em instituição socializadora e, por isso, destinada a reproduzir e perpetuar os valores sociais, estabelecendo-se como entidade de caráter conservador. Entretanto, ao atentarmos para a noção de sociedade preconizada por Max Horkheimer e Theodoro W. Adorno, vemos que cabe à escola, mais do que um papel reprodutivista, a tarefa de apresentar-se como uma instituição dinâmica, em permanente mutação na sua forma operacional. Horkheimer e Adorno afirmam que

no seu mais importante sentido, entendemos por “sociedade” uma espécie de textura formada entre todos os homens e na qual uns dependem dos outros, sem exceção; na qual o todo só pode subsistir em virtude da unidade das funções assumidas pelos co-participantes, a cada um dos quais se atribui, em princípio, uma tarefa funcional; e onde todos os indivíduos, por seu turno, estão condicionados, em grande parte, pela sua participação no contexto geral. (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 25)

Diante da constante necessidade de transcendência que caracteriza a condição humana, Horkheimer e Adorno abordam uma noção de interdependência peculiar às relações que os homens trocam na vida em sociedade, dando-lhe uma característica de mecanismo dinâmico. Em função de tal modo de funcionamento que se estabelece como mediação para as relações humanas, os sujeitos realizam suas finalidades pelo auxílio mútuo ou coadjuvação recíproca. Devido a tal dinamismo, as relações entre os sujeitos não se repetem de maneira sempre idêntica ou perfeitamente reproduzível, mas se realizam como que num ciclo imperfeito, pois que mutável, no qual os fatos se sucedem sem ficar se repetindo inexoravelmente. Ainda que o cotidiano se apresente como uma realidade concreta na vida dos homens, seus acontecimentos estão sempre prenhes de possibilidades de mudanças. Não há determinismo ou impossibilidade de diferentes realizações — o que descaracterizaria a condição de transcendência que é peculiar à humanidade.

Deveria fazer parte do papel da escola reproduzir as condições para o exercício da liberdade, numa sociedade dinâmica, caracterizada por uma textura formada por sujeitos livres. Mas falar da liberdade demanda algumas reflexões sobre seu significado que lhe desmistifique o sentido e lhe corrija sua acepção popularmente utilizada. É preciso demonstrar seu caráter ético, pois só é possível ao ser humano viver a própria liberdade a partir da eleição de valores e escolhas que faz no decorrer de sua vida.

O senso comum, influenciado pela vertente neoliberal hegemônica, faz disseminar-se a idéia de que liberdade seja poder cada um fazer o quê e quando quiser ou, ainda, não estar preso a responsabilidades e poder viver em função dos desejos e satisfação de caprichos pessoais. Entretanto, tais condições de vida não dizem respeito à liberdade humana, que se

constrói historicamente a partir da superação das necessidades mais primitivas — aquelas necessidades que se impõem a qualquer ser vivente, como imperativos naturais, tais como alimentar-se, reproduzir-se, proteger-se das intempéries, etc. Poder fazer o quê e quando se quer é algo que simplesmente não existe e não é possível a ninguém.

A sociedade capitalista, que a tudo busca transformar em mercadoria, despende vigorosas energias procurando persuadir as pessoas de que liberdade seja algo passível de ser comprado. Entretanto, para que se possa compreender o sentido da palavra liberdade — que é algo que não se vende, não se compra e não se conquista, mas se constrói numa inter-relação de ações individuais e coletivas —, é preciso compreender o que lhe diferencia da necessidade natural que se impõe aos homens. Necessidade aqui, como nos diz Ortega y Gasset (2002, p. 34) são aquelas coisas, aqueles fenômenos, que “necessariamente” devem ocorrer, independentemente da vontade humana. Tudo quanto o ser humano produz historicamente como forma de transcender tais imposições constitui a liberdade.

A condição de liberdade proporciona ao homem a oportunidade de realizar escolhas e cada escolha implica o estabelecimento de valores. O homem, além de livre, é um ser ético. Cada ser humano exercita a capacidade de estabelecer o que é bom e o que não é bom para sua vida. Por causa dessa capacidade é que realiza escolhas e, por meio delas, traça seus planos de vida e suas sendas.

Em um artigo com o sugestivo título “Podem a ética e a cidadania serem ensinadas?”, José Sérgio Fonseca de Carvalho explica que “o aprendizado de valores éticos, princípios e condutas morais resulta não do contato com um especialista ou de um ensino à parte e específico, mas da convivência difusa com todos os que nos cercam.” (CARVALHO, 2004, p. 96-97) Numa sociedade que se pretenda democrática as relações que se desenvolvem em suas escolas, para serem educativas, devem ser democráticas. Quando nos referimos aos valores da democracia, como salienta Carvalho, “a melhor forma de cultivá-los e transmiti-los como um dos mais importantes legados culturais da humanidade é torná-los presentes não só em nossas palavras, mas em nossas ações como professores e profissionais da educação.” (CARVALHO, 2004, p. 102)

A escola não pode atender aos interesses da sociedade, sem proporcionar a seus alunos um ambiente que se caracterize por relações democráticas. Afinal de contas, numa sociedade democrática, a finalidade da escola deve ser formar sujeitos aptos ao exercício da cidadania, e

a atividade educativa não pode se pautar na opressão, nas decisões unilaterais, na intolerância, na cultura única, se o fim for ensinar democracia, cidadania e ética.

Para se ensinar democracia e ética aos estudantes a escola deveria funcionar de acordo com um modelo em que todas as pessoas que trabalham ali se relacionassem de maneira democrática e respeitosa. Relações horizontais entre os professores e a equipe técnico-pedagógica da escola, entre equipe técnico-pedagógica e equipe de apoio⁶, entre equipe de apoio e professores, denotam democracia e demonstram uma determinada maneira de se estar num espaço compartilhado com diferentes, num convívio ético. Um ambiente que se pretenda realmente educador precisa transparecer tais relações; e cabe à escola buscar caracterizar-se como ambiente educador, já que sua função deve projetar-se para além, meramente, do ensino.

A escola democrática é aquela que, diretamente ligada à realidade de seus educandos e ao mundo atual, escolhe o ser humano como projeto — quer dizer, elege seus objetivos levando em conta não somente a necessidade de atualização histórico-cultural dos educandos, mas também as condições relativas a suas idades e necessidades características de suas fases de desenvolvimento. Nela os educadores se esforçam pela criação de condições para a mediação da apreensão da cultura historicamente construída e pelo estabelecimento dos direitos, da integração inter-cultural, da democratização ao acesso às conquistas todas da humanidade e da cidadania. Acontece que para se criar tais condições para que educandos e educadores comunguem dessa leitura de mundo e escolham o ser humano como seu projeto, é preciso que todos aqueles que atuam no ambiente escolar “conspirem” em prol desse mesmo objetivo e que o ser humano, que compõe o projeto escolar, seja aquele “aluno educado” que se busca encontrar ao final do processo educativo. Tal escola, como regra geral, é uma utopia⁷; um lugar que ainda não existe e que se deve buscar construir quando se elegem os valores da democracia como orientadores dos fazeres, das relações interpessoais e da gestão do tempo e do espaço escolar.

A escola que encontramos na sociedade contemporânea não é essa, mas uma instituição “bancária”, em cujo projeto “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.” (FREIRE, 2002, p. 58) Como diria Paulo Freire, o professor dessa escola é um mero transmissor de conhecimentos que, supondo

⁶ Por “equipe de apoio” referimo-nos aos funcionários da limpeza, porteiros, inspetores escolares e demais funcionários que não compõem nem a equipe de professores nem a técnico-pedagógica.

⁷ Utilizamos aqui o termo “utopia” com o significado atribuído por Paulo Freire: inédito viável. (FREIRE, 2002, p. 94)

uma futura utilidade para tudo o que ensina — melhor seria dizer “transmite” —, continua depositando em seus alunos, meros recipientes a guardar o que deve ser transmitido, os conhecimentos supostamente escolhidos pela sociedade para o trabalho escolar. Trata-se de um lugar, portanto, “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” (FREIRE, 2002, p. 58) Ora, numa sociedade que se guie por ideais democráticos — pertinentes aos interesses das classes subalternas (maiorias) —, é papel da escola garantir o processo de transformação dos indivíduos em cidadãos afinados com os valores significativos para o estabelecimento da democracia. Uma escola bancária — a nossa escola real — não apresenta congruência com tais ideais.

Historicamente, a humanidade vem construindo uma imensidão de valores, a nortear as relações das pessoas em sociedade. Dentre esses valores destaca-se, por exemplo, a condição de justiça social, uma vez que sem seu exercício pleno não é possível o estabelecimento de relações democráticas entre grupos e pessoas. Não se pode imaginar convívio pacífico e entendimento entre indivíduos com acesso assimétrico ao bem estar e à justiça social — e, por conseguinte, a um padrão de qualidade de vida digno e horizontalmente oferecido a todos. Tampouco se pode pensar em convívio pacífico entre pessoas e grupos que não tenham acesso a condições econômicas que proporcionem a promoção de tal bem estar necessário à dignidade humana.

Sobre a questão da justiça social, como valor e critério para o estabelecimento de relações democráticas, Atílio A. Boron afirma que

se a democracia não repousa sobre uma plataforma mínima de justiça social, se converte em uma ficção ou em uma mentira piedosa. E mesmo que a justiça social, em termos absolutos, seja impossível de alcançar, um certo mínimo da mesma — historicamente variável, com certeza — é absolutamente imprescindível para que uma determinada ordem política possa proclamar-se democrática e consolidar-se ao longo do tempo. [...] É muito improvável e mais que problemática a sobrevivência da democracia em uma sociedade desgarrada pela justiça, com seus desestabilizadores extremos de pobreza e riqueza e com sua extraordinária vulnerabilidade à prédica destrutiva dos demagogos. (BORON, 2000, p. 60)

A construção da democracia, nas relações que se desenvolvem entre pessoas e grupos, implica a postura ética de eleição de valores diante de fatores essenciais da vida — sejam aqueles constituintes do cotidiano, sejam os de cunho mais geral, ligados a fatos e acontecimentos casuais. Tal postura ética diz respeito tanto ao estabelecimento de valores —

e segundo Pablo Gentili, “a própria democracia é um valor” (GENTILI, 2000, p. 151) — quanto às escolhas que se faz diante deles.

Estabelecer valores, como já o dissemos, implica, a quem o faz, determinar: “isto é bom” ou “aquilo não é bom” e resolver querer, e adotar para si, “isto” ou “aquilo”. Aí se estabelece a conduta ética de eleger valores, de escolher.

Escolher a democracia como valor pode, perfeitamente, traduzir-se numa opção pessoal e individual de determinado sujeito. Entretanto, tal como sem a reunião de pessoas democráticas não se faz democracia, apenas um democrata, num grupo de pessoas, não a pode ali estabelecer também. A adesão aos princípios da sociedade democrática necessita consolidar-se como uma escolha coletiva que faça da democracia, no grupo que a busca construir, um valor comum.

A opção pelos valores democráticos só se faz possível em função da condição de eticidade em que os homens se realizam como seres humanos, escolhendo e, em decorrência de suas escolhas, superando as barreiras da necessidade para satisfação de suas escolhas e seus desejos.

Os homens não nascem democratas. A democracia é um valor construído pela humanidade como fruto de sua capacidade de ir além e transcender a natureza, construindo historicamente sua maneira de estar no mundo. Pablo Gentili argumenta que, ao escolhermos aderir aos valores e princípios da democracia, “o fazemos (ou tratamos de fazê-lo) justamente porque a democracia não está inscrita na alma humana, não é, nem poderia sê-lo, um comportamento ‘natural’ ou ‘inevitável’ da forma que os homens têm (biológica ou geneticamente) de organizar seu regime político.” (GENTILI, 2000, p.151) Porque é construção histórica, fruto das escolhas e conquistas dos “seres inconclusos” que somos (FREIRE, 2002, p. 30), também a democracia se constitui de características da inconclusão e se vai construindo a partir das escolhas diante do real e da criação de novos valores que vão proporcionando novas oportunidades de escolhas. Assim, “a democracia, do mesmo modo que todo valor, é uma construção, como tal, é sempre instável. Os que aderem a ela devem dotá-la de significado, devem criá-la, inventá-la, o que implica vontade de fazê-la digna de reconhecimento social.” (GENTILI, 2000, p.151)

Freire afirma que “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos.” (FREIRE, 1997, p. 17) Se uma sociedade almeja relações democráticas, a

escola deve ensinar modos democráticos de estar no mundo, em condições suficientes de autonomia para que se possa fazer escolhas diante dos valores, para que se possa ser subjetivamente ético. Essa tarefa consiste em propiciar aos escolares as condições de se realizarem como seres humanos, que assim só se podem considerar no exercício de sua subjetividade crítica e autônoma; capazes de construir e protagonizar a própria história. Para tanto, a educação,

em sua dimensão social, liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do ‘viver bem’ de todos, ou seja, para a realização da liberdade como construção social. (PARO, 2001, p. 34)

Educar cidadãos democráticos, na escola, demanda planejamento e aplicação de metodologias que concorram para a experimentação de relações horizontais e de partilha de poder, e tais experimentações devem passar pela socialização das discussões que desencadeiem tomadas de decisão e deliberações acerca dos caminhos a se seguir no cotidiano escolar. Porém, tal como não é possível ensinar alguém a nadar fora do meio líquido, tampouco se pode ter a intenção de ensinar valores democráticos a partir de práticas autoritárias. Se à escola cabe ensinar democracia aos seus alunos, sua administração deve se pautar em teorias, práticas e fazeres também democráticos, que favoreçam vivências democráticas aos seus funcionários, bem como ao seu corpo discente. É por isso que Flávia Obino Corrêa Werle, afirma que

só se pode aprender a democracia por meio do fazer e da vivência de processos e espaços participativos avaliados, constantemente, em sua qualidade democrática; a aprendizagem conceitual e teórica da democracia tem, na verdade, menor relevância nesse processo. A participação adulta pode ser prognosticada pela participação como estudante, daí a importância da escola dedicar tempo para fazer democracia e promover participação. (WERLE, 2003, p. 24)

Parafraseando Paulo Freire, que afirma que “é decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 1997, p. 41), entendemos que é participando que se aprende a participar. Por isso, procuraremos refletir a partir da dinâmica de trabalho de dois educadores soviéticos cujas experiências se situam nos primeiros anos da Revolução Russa. Analisaremos, em suas práticas, a importância da participação dos educandos nas tomadas de decisão, nas resoluções de conflitos e nas escolhas relacionadas tanto à gestão da aula, como da própria unidade educacional e do entorno no qual se insere.

Primeiramente dedicar-nos-emos à obra de Moisey Mikhaylovich Pistrak que se aplicou, segundo Roseli Salete Caldart, em seu artigo de apresentação de “Fundamentos da

escola do trabalho” — de Pistrak —, “na condução da Escola Lepechinsky e no contato de outras escolas primárias de sua época, buscando traduzir para o plano da pedagogia escolar os ideais, as concepções, os princípios e os valores do processo revolucionário inicial na União Soviética” (CARDART, 2005, p. 8), entre 1918 e 1929. Em seguida, estudaremos o trabalho de Anton Semiónovitch Makarenko na Colônia Gorki — no interior da Ucrânia, próximo à cidade de Poltava —, instituição educacional correcional para crianças e adolescentes infratores, de 1920 a 1928.

Ao examinarmos ambas as experiências, teremos como objetivo perscrutar as contribuições educacionais que tais educadores nos legaram a partir de uma administração educacional que envolvia diretamente a participação dos alunos, fosse por meio de assembléias escolares, da auto-organização ou da assunção de trabalhos voltados para a manutenção do equipamento educacional e da produção da própria existência. Como foco de tal aproximação, procuraremos identificar nas obras desses educadores as devidas relações entre educação e trabalho — na acepção marxiana desse termo —, além da contribuição que a formação para a vida coletiva oferece para o processo educacional dos cidadãos.

Antes de tratar especificamente dos trabalhos pedagógicos de Pistrak e Makarenko, é importante contextualizarmos a situação da educação no período pré-revolucionário, na região conformada pelos países que viriam a formar a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

A futura União Soviética do início do século XX, em termos de educação, era uma região muito atrasada. Apenas 20% dos homens e 13% das mulheres sabiam ler e escrever.

Pasquale D’Abbiero informa que

em 1917, na Rússia havia 70% de analfabetos, e nos demais países, que hoje fazem parte da União Soviética, o analfabetismo chegava a 98 e até 99%: regiões inteiras em que apenas 1 ou 2% sabiam ler e escrever, sem contar que cerca de 40 países não possuíam sequer o alfabeto, não havendo a língua escrita. (D’ABBIERO, 1951, p. 32-33)

As escolas primárias, até a Revolução Bolchevique, eram unidades isoladas que, em termos nacionais, não integravam uma rede que compusesse um programa russo de ensino.

René Capriles afirma que

a grande maioria das instituições de ensino eram de propriedade de alguns setores da grande burguesia, nas áreas urbanas, dos latifundiários, no campo, e uma pequena parte era do Estado. A Igreja, além de controlar maciçamente a instrução popular, também era proprietária de um significativo número de estabelecimentos educacionais. (CAPRILES, 2002, p. 18)

A escola primária era menos que “básica” ou “elementar”: sua duração variava entre dois e três anos e o ensino limitava-se à transmissão dos dogmas religiosos, algumas noções de leitura e escrita, iniciação à aritmética e canto religioso. “Num pequeno número dessas instituições, 5% do total, segundo estatísticas oficiais, o ensino perfazia, excepcionalmente, seis anos. Nesses estabelecimentos, existiam aulas complementares de gramática russa, história e geografia do país e algumas outras matérias não significantes.” (CAPRILES, 2002, p. 18)

Nos anos que antecederam a Revolução, alguns pedagogos russos tomaram contato — e muito se influenciaram — com os ideais da “escola nova”, que despontava nos Estados Unidos e na Europa. Tais idéias e teorias escolanovistas começaram a proliferar na Europa, sob influência das idéias do suíço Jean-Jacques Rousseau, que em seu livro “Emílio ou da educação”, publicado na França em 1762, preconizou a teoria da educação livre. Na Rússia pré-revolucionária, o primeiro pedagogo a defender as idéias escolanovistas e a teorizar sobre elas em termos de uma grande discussão nacional, foi Constantin Dimietrievitch Uchinski. Segundo Capriles

sua proposta para uma reforma democrática no ensino visava não somente a criação de um grande sistema público de instrução, como também, e principalmente, procurava normalizar a formação de quadros pedagógicos capazes de continuar as suas teorias de uma antropologia pedagógica. Uchinski desejava uma educação baseada na cultura popular e nas tradições regionais russas ou não, ministrada na língua materna de cada povo. (CAPRILES, 2002, p. 19)

Foi sob forte influência de Uchinski que o escritor Leon Tolstoi fundou a primeira escola democrática de que se tem notícia na localidade de Tula, a cem quilômetros de Moscou, em sua propriedade de Iasnaia Poliana, no ano de 1859; uma escola gratuita para os filhos de seus colonos. Sua pedagogia e metodologia de ensino, visivelmente influenciadas pelas idéias de Rousseau, baseavam-se na crença de que, de acordo com a natureza, a criança é perfeita, sendo que os homens e a sociedade é que lhe modificam e corrompem. Capriles explica que, para Tolstoi

a excitação do interesse é a mola mais eficaz do tirocínio perfeito. O professor deve saber incentivar naturalmente o aluno e nunca obrigá-lo a demonstrar um interesse que não experimenta. Deve ser válida a mesma liberdade para todos os educandos de perceber a influência, visto que só eles podem julgar se o educador verdadeiramente conhece e ama tudo aquilo que ensina. (TOLSTÓI Apud CAPRILES, 2002, p.21)

Ressalve-se que a iniciativa de Leon Tostói, com sua escola Iasnaia Poliana, representa uma grande exceção na Rússia pré-revolucionária, em que apenas uma em cada

cinco crianças tinham acesso à escolarização primária. Uma escolarização, como dissemos, de cunho preponderantemente religioso e de péssima qualidade.

Nesse contexto pós-Revolução de 1917, Pistrak e Makarenko procuram elaborar, a partir de suas práticas cotidianas, uma pedagogia nova, uma pedagogia socialista, capaz de contribuir para o surgimento do homem novo, necessário à continuidade e aperfeiçoamento dos ideais revolucionários.

A seguir, analisaremos as iniciativas de Pistrak, procurando identificar seus fundamentos e suas bases, na implementação de iniciativas educacionais com plena participação das crianças em sua gestão.

Capítulo 1 - PISTRAK E A ESCOLA DO TRABALHO

Neste capítulo nos aproximaremos da experiência de Pistrak na Escola Lepechinsky, entre 1918 e 1924, e no contato com outras escolas primárias e instituições infantis de sua época. Pouco conhecido pelos educadores do Brasil, sua obra “Fundamentos da escola do trabalho” vem ganhando espaço nos cursos de graduação de Pedagogia nos últimos anos. Sobre sua vida muito pouco se sabe. Roseli Salete Caldart explica que

sobre sua biografia quase não existem registros. O que sabemos, é que suas reflexões pedagógicas, elaboradas a partir de sua própria prática de professor e de militante socialista, tiveram bastante influência na educação da República Soviética, especialmente no final da década de 20 deste século que se despede, em pleno processo de construção da sociedade revolucionária. Numa fase posterior, sob a condução stalinista, a obra de Pistrak deixou de ser divulgada, o que talvez explique porque sabemos tão pouco sobre ele por aqui.” (CALDART, 2005, p. 7)

Pistrak demonstrou, por meio de seu trabalho pedagógico, que a questão principal, no que diz respeito à educação, não está no método educativo ou na escolha dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos; mas que a questão principal reside na clara definição dos fins a que se pretende chegar, por meio da educação. Métodos e conteúdos certamente são importantes, mas só terão sentido subordinados a fins claros e objetivos. Tal ideal educacional não estava presente nas idéias pedagógicas dos educadores russos seus contemporâneos, que mais se preocuparam em reformar a escola já existente, tentando adequá-la aos ideais da revolução socialista.

Diante de uma instituição estruturada nos valores da burguesia, Pistrak percebeu que as novas relações sociais, criadas como consequência da Revolução Soviética, necessitavam de um novo tipo de homem e, por conseguinte, um novo tipo de educação. Maurício Tragtenberg, em seu artigo de introdução à primeira edição da obra Fundamentos da escola do trabalho no Brasil — pela Editora Brasiliense —, pondera que

a visão educacional de Pistrak é concomitante ao período de ascensão das massas na Revolução Russa, a qual exigia a formação de homens vinculados ao presente, desalienados, mais preocupados em criar o futuro do que em cultuar o passado, e cuja busca do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo. Através de Pistrak, tem-se o projeto da revolução soviética no plano da educação, especialmente no nível do ensino primário e secundário. No entanto, muitos educadores da época acharam que poderiam desenvolver nas velhas formas pedagógicas os novos conteúdos revolucionários,

passando a ensinar a respeito da desalienação e da liberdade de igual forma como aqueles que analisavam as vantagens da submissão e do caráter sacral da autoridade: em suma, pretendiam “corrigir” as velhas teorias pedagógicas reciclando-as ante a nova situação. (TRAGTENBERG, 1981, p. 8-9)

Moisey Pistrak entendia que não seria possível vencer o desafio da educação do homem novo por meio das velhas instituições e suas velhas pedagogias. Ele sabia que o currículo oculto por detrás das velhas instituições escolares advinha de práticas não verbalizadas, mas com uma enorme capacidade educativa incongruente com os ideais da nova condição social de seu país. Tragtenberg explica que, por isso,

para fugir dos hibridismos e acomodações, Pistrak preferiu optar pela criação de nova instituição no lugar da transformação da velha estrutura. Para isso, utilizou os meios de que dispunha: a ênfase nas leis gerais que regem o conhecimento do mundo natural e social, a preocupação com o atual, as leis do trabalho humano, os dados sobre a estrutura psicofísica dos educandos, o método dialético que atua como força organizadora do mundo. A “Escola do Trabalho” estava definida. (TRAGTENBERG, 1981, p. 9)

A nova instituição escolar seria inviável, segundo Pistrak, sem o desenvolvimento da criatividade pedagógica entre seus professores. Para tanto, mais que simples mestre por ofício, o professor deveria se imbuir do espírito revolucionário, transformando-se em verdadeiro militante.

Pistrak preocupou-se, acima de tudo, em formular uma teoria pedagógica coerente com os objetivos centrais da Revolução, estruturada na realidade da prática escolar e baseada no método dialético. De acordo com Caldart,

para Pistrak, as crianças e os jovens tinham um lugar destacado na construção da nova sociedade soviética. Mas para isso precisavam ser educados ao mesmo tempo com muita firmeza ideológica e política nos princípios e valores da revolução, e com muita autonomia e criatividade para ajudar a recriar as práticas e as organizações sociais. (CALDART, 2005, p. 10)

Uma escola nova formadora do homem novo demandava uma teoria revolucionária que a sustentasse. Pistrak afirma, pois, que “sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária.” (PISTRAK, 2005, p. 24) Cabe à escola formar o indivíduo capacitado para a luta contra o capitalismo e para o estabelecimento do comunismo internacional. Num mundo caracterizado pela luta de classes, o indivíduo precisa aprender a atuar como sujeito e autor na transformação de uma nova organização social. Tal escola, nas palavras de Tragtenberg,

fundamenta-se no estudo das relações do homem com a realidade atual e na auto-regulação dos alunos. Uma vez que a realidade atual se dá na forma de

luta de classes, trata-se de penetrar essa realidade e viver nela — daí a necessidade de a escola educar os jovens conforme a realidade do momento histórico, adaptando-se a ela e, por sua vez, reorganizando-a. (TRAGTENBERG, 1981, p. 10)

A educação escolar deve basear-se no estudo agrupado dos fenômenos, considerando sempre a interdependência entre eles, que é o que transforma a realidade. Essa maneira de se estudar a realidade é a essência do método dialético. Em tal escola, a formação do estudante visa a prepará-lo para a atualidade, armando-o para a luta de transformação da sociedade. O trabalho é o principal sustentáculo da educação escolar e “deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade socialmente útil.” (TRANGTENBERG, 1981, p. 11)

Tanto Caldart (2005, p. 9) como Tragtenberg (1981, p. 10) destacam três aspectos centrais na obra de Pistrak, a saber, a relação entre escola e trabalho, a auto-organização dos educandos e o planejamento e organização do ensino por meio de complexos temáticos, “sendo este último o que mais costuma chamar a atenção, inclusive pela relação que tem com a reflexão sobre os temas geradores, proposto por Paulo Freire.” (CALDART, 2005, p. 9)

A compreensão de que só se podem formar cidadãos comprometidos com o coletivo social a partir de uma educação baseada numa pedagogia do coletivo levou Pistrak a organizar uma didática que extrapolava a sala de aulas e transformava toda a escola em espaço educativo. Na Escola do Trabalho, as crianças responsabilizavam-se por atividades úteis que iam da manutenção da higiene e limpeza escolar à gestão participativa da instituição, através de assembléias dos estudantes e da auto-organização dos educandos. Pistrak vislumbrava um lugar de destaque para a educação na construção da nova sociedade revolucionária.

O governo revolucionário soviético também reconhecia o direito de participação ativa da infância e juventude na determinação dos rumos a se tomar na construção da nova sociedade. Tanto é assim que, logo nos primeiros anos que sucederam a Revolução, formaram-se grupos de participação política e cidadã que congregavam crianças e jovens, a saber, o chamado “Movimento dos Pioneiros” e o “*Komsomol*” — ou Movimento da Juventude Comunista. Dessa forma, a Escola do Trabalho não laborava isoladamente ao eleger a auto-organização discente como base para seu processo pedagógico.

A respeito da auto-gestão levada a cabo pela Escola do Trabalho, Caldart afirma:

Pistrak defendia que esta era uma grande transformação histórica a ser feita na escola: a participação autônoma, coletiva, ativa e criativa das crianças e dos jovens, de acordo com as condições de desenvolvimento de cada idade, nos processos de estudo, de trabalho e de gestão escolar. Por auto-organização Pistrak entendia a constituição de coletivos infantis ou juvenis a

partir da necessidade de realizar determinadas ações práticas, que podem começar com a preocupação efetiva no Conselho Escolar, ajudando a elaborar planos de vida da escola. Ou seja, a auto-organização das crianças não deve ser vista como um jogo, mas sim como uma necessidade, uma ocupação séria de quem está encarregado de responsabilidades sentidas e compreendidas. O grande objetivo pedagógico desta cooperação infantil consciente era efetivamente educar para a participação social igualmente consciente e ativa.” (CALDART, 2005, p. 13)

Pistrak sugeria que, nas atividades desenvolvidas no espaço escolar, todos assumissem sucessivamente todos os tipos de tarefas que ali se desenvolviam, tanto aquelas características das funções dos dirigentes, como as peculiares dos trabalhos dos subordinados. Para que isso fosse possível, entendia que era necessário que a auto-organização fosse aceita e assumida sem reservas. Além disso, as crianças também deveriam realizar outros trabalhos úteis na vida social. Tragtenberg diz que “as crianças devem também participar cuidando dos jardins e dos parques públicos, plantando árvores e conservando as belezas naturais, organizando campos de jogos e práticas esportivas, enfim, associando as iniciativas da escola às de outros órgãos administrativos.” (TRAGTENBERG, 1981, p. 12) Além de constituir-se toda a instituição escolar em espaço educativo, “a escola deve ser um centro cultural capaz de participar da vida social”. (TRAGTENBERG, 1981, p. 12)

Em 1918, um regulamento sobre a Escola Única do Trabalho instituiu, na União Soviética, as oficinas profissionais nas escolas, ressaltando o valor específico dos ofícios artesanais. Nessas oficinas as crianças menores trabalhavam com papel, papelão e tecidos, enquanto que os adolescentes trabalhavam com madeira e metais. Tragtenberg diz que “para Pistrak, isto é essencial para o ensino de questões como a divisão de trabalho e o trabalho mecanizado: o aluno compreenderá melhor a mecânica e a essência do maquinismo se utilizar ferramentas diferenciadas.” (TRAGTENBERG, 1981, p. 12)

Relativamente à escola do campo, Pistrak destaca o valor de sua constituição no centro cultural mais importante, onde sejam formados os revolucionários que construirão o futuro, numa instituição infantil digna da confiança social. Além disso, para Pistrak toda escola de ensino básico deveria possuir um espaço no campo com área entre meio e um hectare, como forma de divulgação da influência da cidade. Nas escolas rurais, as atividades pedagógicas deveriam considerar o ritmo do trabalho do campo e as estações do ano, sendo o trabalho agrícola na escola considerado como um problema didático, capaz de contribuir para que o estudante compreendesse a aliança operário-camponesa, realidade impregnada na atualidade de seus escritos.

Além do trabalho no campo, Pistrak valoriza também, e muitíssimo, o trabalho urbano e moderno das fábricas como integrante do processo educativo. Para Tragtenberg

igualmente importante é a fábrica, um fenômeno da realidade atual, relacionado com o ambiente social, onde a grande produção é o resultado da união da técnica com a economia. Assim, para Pistrak, o estudo da força motriz de uma fábrica e das diferentes formas de energia levam ao da geografia econômica e à compreensão da luta interimperialista pelas fontes energéticas. O estudo das matérias primas, base da produção, coloca a questão da agricultura, geografia econômica e do entrelaçamento entre a tecnologia e a técnica. A máquina-ferramenta conduz a questões econômicas e técnicas, fundamentadas na física, matemática e química, e situa o papel do rendimento do trabalho. Por sua vez, situando-se o operário como ponto de partida, pode-se abordar as questões como as classes sociais, o salário, o sindicato, a ligação do operário com o camponês e com o Partido, a condição feminina e o trabalho. (TRAGTENBERG, 1981, p. 13)

De fato, a importância da fábrica para o modo de encarar o mundo de Pistrak era tão grande, que ele afirma:

Toda a realidade atual desemboca na fábrica. É preciso imaginar a fábrica como o centro de uma ampla e sólida teia de aranha, de onde partem inumeráveis fios ligados entre si de maneira a formar os nós múltiplos da vida. Esta teia é o esqueleto, a armadura de toda a realidade atual, o objetivo central da atenção de nossa escola. (PISTRAK, 2005, p. 78-79)

Além da valorização da participação das crianças no trabalho rural e fabril, Pistrak também defendia a ampla participação das crianças na vida social. Elas deveriam participar das assembléias gerais, clubes, cooperativas, festas revolucionárias, campanhas sociais em geral, enfim, de todos os mecanismos sócio-econômicos, como forma de aquisição do conhecimento do funcionamento da sociedade e da economia. Para todas essas experiências deve haver preparo escolar. Além disso, também para os setores não-produtivos da economia, a escola deve preparar o novo homem. “Segundo Pistrak, a escola do proletariado deve ser nessas funções trincheira de luta pela edificação de um novo regime.” (TRAGTENBERG, 1981, p. 14)

Como já dissemos anteriormente, a organização do ensino por “complexos” constituía-se numa das bases da obra de Pistrak. Tais “complexos” referiam-se a módulos sociais que compunham, conjuntamente com os conteúdos, princípios e técnicas pedagógicas, o projeto escolar. Ao referir-se a tais “complexos”, Tragtenberg diz que

a organização do programa de ensino, segundo Pistrak deve orientar-se através dos “complexos”, cujo tema é escolhido segundo os objetivos da escola. O critério para seleção dos temas do complexo deve ser procurado no *plano social* e não no plano meramente pedagógico. O complexo deve ter significado relevante no âmbito *social*, de modo que permita ao aluno a

compreensão do real. Trata-se de selecionar um *tema fundamental* que possua um valor real, e que depois possa ser associado sucessivamente aos temas de outros complexos. (TRAGTENBERG, 1981, p. 18 — grifos do autor)

Valorizando a voz dos infantes, na Escola do Trabalho todos os cargos deveriam ser ocupados pelos escolhidos por eleição na Assembléia Geral das Crianças, a base principal do coletivo escolar. Dessa maneira, o coletivo infantil era aquilatado e incentivado, de modo a estruturar uma nova maneira de se administrar a escola, a que Pistrak chamava “auto-organização dos alunos”. Com inspiração e base nos soviets⁸, que Pistrak acreditava só serem legitimamente possíveis por meio da ação direta das massas, o coletivo escolar baseado na auto-organização dos alunos representava a autoridade máxima na escola.

Começamos nossa análise da Escola do Trabalho, partindo da importância fundamental da formação de um coletivo de educandos e educadores para a transformação teórica e prática dos fazeres educativos na construção de uma gestão participativa, com envolvimento direto dos alunos.

1.1 Teoria e Prática

Em busca de construir uma nova maneira de se pensar e fazer escola, Pistrak fala da importância de os educadores apreenderem as idéias de uma pedagogia social. Para tanto, destaca a importância da formação de um coletivo de educadores, como norte para a resolução da infinidade de problemas com que se deparam em seu dia-a-dia. Ele afirma que

é claro que um professor isolado, abandonado a si mesmo, não encontrará sempre a solução indispensável ao problema que enfrente; mas se se trata de um trabalho coletivo, da análise coletiva do trabalho de uma escola, o esforço não deixará de ser um trabalho criador, e isto já foi provado pela experiência das reuniões regionais de professores primários. (PISTRAK, 2005, p. 26)

Uma das idéias fundamentais de Pistrak diz respeito à necessidade do estudo teórico por parte dos professores e educadores em geral. Enquanto que a prática apaixona e envolve

⁸ Soviete significa conselho, e na Rússia, a partir de 1905, era cada um dos conselhos constituídos pelos delegados dos trabalhadores, dos camponeses e dos soldados e que, após a Revolução de Outubro de 1917, na Rússia e, posteriormente, na ex-União Soviética, passaram a ter função de órgão deliberativo.

muito os educadores, com relação à teoria se mostram indiferentes, apesar de não serem hostis a ela. Entretanto, em relação à necessidade de se conhecer bem a teoria, o autor argumenta:

Constatamos então, a propósito de todos os problemas da vida escolar, que apenas a teoria nos dá o critério indispensável para optar, avaliar e justificar tudo o que fazemos na escola. O educador que não dispõe deste critério não poderá trabalhar de forma útil na escola: ele se perderá sem encontrar o caminho, sem guia, sem saber o objetivo a ser atingido. (PISTRAK, 2005, p. 24-25)

Pistrak defende a idéia de que cada educador deva se tornar um militante social, condição sem a qual seria impossível criar uma escola eficiente para atendimento aos interesses da revolução e do homem novo.

Educação, escola e pedagogia estão diretamente ligadas às questões políticas. A educação do homem novo — o homem que construiria e viveria numa sociedade sem classes — só poderia ser oferecida numa escola diferente daquela conhecida pelos pedagogos tradicionalistas ou reformistas. Tal educação revolucionária, numa escola revolucionária, demandava uma nova pedagogia — também revolucionária —, uma pedagogia calcada numa teoria marxista que “deve ser antes de tudo uma teoria de pedagogia social, ligada ao desenvolvimento dos fenômenos sociais atualmente dados e interpretados do ponto de vista marxista.” (PISTRAK, 2005, p.22)

Diferentemente de vários outros pedagogos de sua época, Pistrak julgava não ser possível simplesmente utilizar as antigas idéias pedagógicas sem passá-las pelo crivo de uma reflexão criteriosa. Uma escola afinada com os ideais da formação do homem novo não poderia trabalhar com base nas velhas verdades pedagógicas burguesas, como se se tratasse de prerrogativas verdadeiras à educação, passíveis de simples adaptação aos ideais socialistas. Para Pistrak,

é preciso desconfiar e enfrentar ceticamente os antigos valores, todo o ensino deve sofrer uma revisão de valores sob a luz da pedagogia social, justificada em função da escola soviética. Sem uma justificação prévia deste tipo, é impossível perguntar, por exemplo, como deve ser ensinada esta ou aquela matéria. (PISTRAK, 2005, p. 24)

O ensino de cada disciplina deveria ser analisado sob o prisma de sua necessidade e utilidade tanto à vida dos educandos quanto à causa revolucionária. Uma pedagogia ligada à cotidianidade e às necessidades diretas do alunado não poderia prescindir de sua vida atual e os ideais da revolução.

Citando Lênin, na Conferência dos educadores políticos de 3 de dezembro de 1920, Pistrak destaca o caráter político da Educação. Não há neutralidade no ato educativo, de modo que a afirmação de uma neutralidade em educação não passa de “uma hipocrisia da burguesia, um meio de enganar as massas. [...] Não podemos atualmente colocar nenhum problema escolar abstraindo as questões de política geral.” (PISTRAK, 2005, p. 23)

Em defesa de uma teoria pedagógica social e revolucionária, o autor sustenta que

sem uma teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria pedagógica social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas. (PISTRAK, 2005, p. 24)

Essa teoria revolucionária não deve ter por objetivo apresentar um método pronto e acabado ao educador, mas fornecer-lhe as condições para que seja capaz de criar seus próprios métodos diante de cada realidade que enfrenta em seu cotidiano e “criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no caminho desta criação.” (PISTRAK, 2005, p. 25)

Cada escola é única e enfrenta diferentes e peculiares problemas no dia-a-dia. O enfrentamento de tais problemas se faz possível, portanto, na medida em que os professores desenvolvam sua criatividade na busca de soluções.

Este método não é natural pelo simples fato de que nossa escola é viva, ativa, e não acadêmica ou escolástica? Não podemos aplicar as mesmas regras a todas as condições escolares: seria um comportamento contrário à própria essência da nossa escola. Mas, se isto é verdade, é evidente que um bom método para uma escola seria, talvez, mau para uma outra: é preciso, portanto, desenvolver no professor, a todo custo, a aptidão para a criatividade pedagógica; senão, será impossível criar a nova escola. (PISTRAK, 2005, p. 25)

Um professor bem preparado para o uso de sua criatividade na criação de seu método educacional adequado a sua realidade, deveria ser, acima de tudo, um militante social ativo. Para tanto, “o conhecimento do método marxista deve significar mais de metade do conhecimento da teoria e das concepções comunistas sobre a educação.” (PISTRAK, 2005, p. 26)

Levando em conta essa necessidade premente de uma formação docente em torno de conhecimentos sociais que a escola tradicional não foi capaz de oferecer em sua formação inicial, o programa de reeducação dos professores passou a dedicar a metade do tempo de

formação à sua preparação sociológica. Todos os professores precisavam tornar-se militantes sociais, de modo que Pistrak destaca que

é preciso que cada educador se torne um militante social ativo; trata-se de uma obrigação não só do professor de 1º grau (já convencido desta necessidade), não só do professor responsável pelo curso de sociologia na escola de 2º grau (isto é óbvio), mas também de qualquer especialista: matemático, físico, químico ou naturalista. (PISTRAK, 2005, p. 26-27)

1.2 A Escola do Trabalho em fase de transição

A escola sempre esteve a serviço de seu tempo, de um determinado regime social, especialmente das classes dominantes de cada época. Se assim não fosse, não teria sobrevivido; teria sido extirpada do rol de instituições que sobrevivem às mudanças sociais em todos os tempos.

Numa sociedade de classes também a escola adquire um caráter de classe, servindo aos interesses dos dirigentes da sociedade que, por se tratar de uma minoria a subordinar a maioria aos seus interesses, sempre procurou dissimular seu caráter, que, desvelado, significaria o fim de sua dominação.

Se a escola sempre se caracterizou como uma arma nas mãos das classes dirigentes, óbvio se faz que, na contramão da lógica hegemônica, nas mãos da maioria subordinada, assuma o mesmo papel a favor de ideais que revolucionem a ordem estabelecida. “A revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é a arma ideológica da revolução.” (PISTRAK, 2005, p. 30)

Diante da realidade da Revolução Russa, apresentava-se uma questão a ser resolvida para os educadores socialistas: como prosseguir com um modelo de escola, tal como a conhecia Pistrak, que laborava em favor de uma classe dirigente pequeno-burguesa que não mais se admitia no poder? Enquanto alguns pedagogos soviéticos buscavam se apoiar no velho modelo de escola, procurando reformá-la para tentar adaptá-la às necessidades e ideais da revolução, Pistrak percebeu que preciso seria romper com o paradigma existente até então e, mais que re-significar, reconstruir de fato o conceito e os fazeres do que se convencionava chamar escola. Problematicando esse assunto, Pistrak argumenta:

Como procurar resposta a esta questão? Nos embriões da escola do trabalho que se formaram na Europa ocidental ou na América? Haverá uma relação de continuidade entre o ideal dos melhores pedagogos reformistas da burguesia e a escola do trabalho soviética? Na realidade, só se pode falar de continuidade, do ponto de vista que nos interessa, na medida em que se estabeleça uma continuidade entre o regime burguês e a revolução proletária. Entre a nova escola e as melhores escolas antigas há apenas uma continuidade dialética e revolucionária, da mesma forma que o novo regime nasce do antigo graças às suas contradições internas. (PISTRAK, 2005, p. 30-31)

Ao vermos Pistrak referir-se aos “embriões da escola do trabalho que se formaram na Europa ocidental ou na América”, parece-nos importante destacar que a idéia da necessidade de um inter-relacionamento entre a educação e a vida social e mesmo o conceito de uma escola do trabalho não é obra original de Pistrak nem sequer do socialismo. Os educadores ocidentais adeptos da pedagogia ativa, fortemente influenciados pelo pensamento de John Dewey e seu “ensino pela ação”, já disseminavam tais idéias. Mario Alighiero Manacorda explica, citando o Credo Pedagógico de John Dewey, que

a forte acentuação das relações e da interação entre a vida social e a vida escolar, ou melhor, educativa, não é prerrogativa do socialismo, já que esta é também característica de Dewey: o seu juvenil Credo pedagógico, de 1897, está cheio de apelos vigorosos para estas necessárias relações:

“Toda a educação seja socializada: a tríplice unidade moral da escola pode enunciar-se: fim social, força social, interesse social... A escola é antes de tudo uma instituição social... vida social simplificada. A educação é o momento fundamental do progresso e da ação social. A escola é o instrumento essencial e mais eficaz de progresso e de reforma social... O professor é empenhado não somente na formação dos indivíduos, mas na formação da justa vida social”.

“Social” ou sociedade, evidentemente, não significa socialismo, já que existe uma sociedade e uma socialidade burguesa; e, embora Dewey não seja insensível aos problemas sociais e às instâncias socialistas, todavia, na sua insistência sobre a função social da escola, precisamos destacar sobretudo alguns vestígios daquilo que chamaríamos de ilusão pedagógica, da qual falaram Cernusevskij, Tolstoi e Marx. (MANACORDA, 2004, p. 317)

De acordo com Dewey, a educação intelectualista e memorista que antigamente pouco causava prejuízos aos indivíduos, atualmente não pode mais ser tolerada já que a complexidade da produção exige conhecimentos também cada vez mais complexos.

Quando os homens viviam em grupos menores que pouco tinham a ver com os outros grupos, os prejuízos causados pela educação intelectualista e memorista era realmente pequeno. Mas agora é diferente. Nossas estradas de ferro e embarcações, os bondes, telégrafos e telefones, fabricas e fazendas de trabalho, e até nossas ferramentas e utensílios domésticos mais usuais, dependem de diversificados e complexos conhecimentos materiais, físicos, químicos e biológicos. Subordinam-se, para sua eficácia, a uma compreensão acerca dos fatos e relações da vida em sociedade. (DEWEY, 1960, p. 46)

Um pedagogo alemão de nome Gerg Kerschensteiner (1854-1932), representante da pedagogia ativa cujos antecedentes históricos se baseiam no neo-humanismo, principalmente em Pestalozzi, desenvolveu a idéia de uma pedagogia antiintelectualista. De suas propostas foi que surgiu a idéia de uma “escola do trabalho”. De acordo com Francisco Larroyo,

o ponto de partida da doutrina de Kerschensteiner em sua concepção antiintelectualista e criadora do ensino é: à “educação memorista” opõe-se “a escola do trabalho”. Esta, com efeito, trata de obter com um mínimo de matéria instrutiva um máximo de habilidades, a serviço de um caráter cívico. (LARROYO, 1970, p. 770)

Para Kerschensteiner somente o trabalho socialmente valioso — que ele entende como sendo aquele que enobrece o indivíduo como membro de uma comunidade de homens benevolentes — é educacionalmente valioso. Seu conceito de escola do trabalho resume-se em que:

1. A Escola do Trabalho é uma escola que enlaça, na medida do possível, sua atividade educativa às disposições individuais em seus alunos, e multiplica e desenvolve para todos os lados possíveis estas inclinações e interesses mediante uma atividade constante nos respectivos campos de trabalho.
2. A Escola do Trabalho é uma escola que trata de conformar as forças morais do aluno, destinando-se a examinar constantemente seus atos de trabalho, para ver se expressam com a maior plenitude possível o que o indivíduo sentiu, pensou, experimentou e desejou, sem enganar-se a si mesmo nem aos outros.
3. A Escola do Trabalho é uma escola de comunidade de trabalho na qual os alunos, enquanto seu desenvolvimento é suficientemente alto, aperfeiçoam-se, ajudam e apóiam recíproca e socialmente, a si mesmos e às finalidades da escola, para que cada indivíduo possa chegar à plenitude de que é capaz por natureza. (LARROYO, 1970, p. 771)

Se o objetivo a ser alcançado era a formação do novo homem, comprometido com o coletivo — porque sentindo-se pertencente à coletividade —, a orientação da escola não poderia ser outra que não um trabalho pedagógico capaz de ensinar a importância desse coletivo, elegendo-o como a base e o fim de seu trabalho. É exatamente por isso que Pistrak considerava como fundamentais, para a sustentação da escola do trabalho, dois princípios, a saber: “as relações com a realidade atual” e a “auto-organização dos alunos.” (PISTRAK, 2005, p. 32)

Outros educadores deram prosseguimento a uma pedagogia conectada com a idéia de uma escola do trabalho, dentre os quais Larroyo (1970, p. 771-772) destaca Hugo Gaudig, A. Rude, Heussmann, Oestrewich, dentre outros. Entretanto todos eles seguidores dos ideais de Dewey que, como vimos em Manacorda (2004, p. 317), diferentemente dos ideais de Pistrak, apresentam vestígios de “ilusão pedagógica”.

No que diz respeito às “relações com a realidade atual”, Pistrak referia-se às condições presentes no contexto da Revolução Soviética. Dizia que “tudo que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da nova vida” (2005, p. 32) estava relacionado ao que se nominava realidade atual. Ele afirma que não basta estudar a realidade atual: é necessário que ela invada a escola de uma maneira organizada para que viva em seu interior adaptando-se a ela ativamente. Uma escola coerentemente afinada com a realidade atual — com os ideais da revolução — obriga-se a “rever o objeto do ensino tradicional, herdado da antiga escola” capacitando-se para “abandonar toda uma série de disciplinas, ou aspectos do curso, sempre e quando tornem difícil a compreensão da realidade atual, afastando-se das noções essenciais sem as quais não se poderia compreender a realidade atual.” (PISTRAK, 2005, p. 33)

O objetivo a ser alcançado pelos alunos de tal escola, transcendendo o mero contato e conhecimento da realidade atual, diz respeito à transformação que esse conhecimento deve realizar em cada um deles. Pistrak afirma que é papel da escola propiciar aos alunos as condições para que possam modificar definitivamente sua visão de mundo e suas ações com base nessa nova realidade que se apresenta. Ele afirma:

O objetivo que os alunos devem atingir é não somente estudar a realidade atual, mas também se deixar impregnar por ela. A consequência é que os antigos métodos de ensino não podem mais servir, é preciso estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo o que existe, mas uma demonstração deste tipo só é possível na medida em que o ensino se concentre em torno de grupos de fenômenos constituídos em objetos de estudo: assim, a questão do ensino unificado, da concentração do ensino por complexos, torna-se, uma questão candente; a questão do método que agora se coloca não é simplesmente a questão de uma assimilação melhor e mais completa destes ou daqueles estudos; trata-se de uma questão que se relaciona com a essência do problema pedagógico, com o conhecimento dos fenômenos atuais em suas relações e dinâmicas recíprocas, isto é, com a concepção marxista da pedagogia. (PISTRAK, 2005, p. 34-35)

Desde o ensino primário a escola deve trabalhar em prol da socialização das crianças em consonância com a realidade atual. Cada estudante deve transformar-se num combatente comprometido com a luta revolucionária, conhecendo e apropriando-se dos conhecimentos que apóiem essa luta. Adquirir ciência, aqui, significa conhecer, viver e defender a revolução.

Pistrak defendeu um trabalho na escola que servisse de base à Educação. Esse trabalho deveria “estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social”. (PISTRAK, 2005, p. 38)

Tais posturas educativas, plenas de características políticas especialmente ligadas aos ideais revolucionários do contexto em que estava inserido, levaram Pistrak a abordar, de maneira defensiva, o tema das “preocupações da criança”. O texto de Pistrak faz referências a críticas por ele classificadas como preconceitos “científicos”. Diz que os pedagogos alegam que a Escola do Trabalho não leva em consideração os interesses de cada faixa etária, violentando, assim, as crianças; que política e revolução são temas forçosamente impostos aos estudantes e que, sendo assunto de adultos, deveriam ser aprendidos apenas pelos mais velhos. A tais críticas, o autor responde argumentando que

seria ridículo negar que, em idades diferentes, a criança reage diferentemente aos fenômenos exteriores, concebendo-os diferentemente. É evidente que cada idade tem suas particularidades e isto deve ser seriamente considerado pela escola. Mas há uma distância entre esta verdade e a determinação das preocupações da criança de acordo com sua idade. As formas de intelecto infantil são simplesmente as formas assumidas pelas preocupações da criança, mas estas preocupações, em si mesmas, são alimentadas pela vida exterior, pelo meio social da criança; trata-se simplesmente das formas nas quais se processa um certo conteúdo, mas de modo algum o conteúdo depende das propriedades do cérebro em desenvolvimento; depende completamente dos fenômenos exteriores da existência e, antes de tudo, dos que resultam das relações sociais estabelecidas entre os homens. (PISTRAK, 2005, p. 39)

Como decorrência de tal argumentação em favor de uma certa diretividade, Pistrak defende que “a escola tem o direito de falar da formação e da direção das preocupações da criança num sentido determinado, se é que deseja educar a criança.” (PISTRAK, 2005, p. 39)

Assim sendo, cumpre à escola dar conta de formar o homem preparado para viver e interagir com a realidade atual. Para que isso se torne verdade, é preciso que busque responder, em primeiro lugar, que tipo de homem a realidade atual exige. A resposta a semelhante questionamento deveria ser buscada por todos os educadores, em todos os tempos, vinculada às suas realidades atuais, devidamente contextualizadas. A resposta sugerida por Pistrak, contextualizada em seu tempo e com suas peculiaridades, dizia respeito a uma realidade marcada pela luta revolucionária e pela construção da nova sociedade socialista. A construção de tal sociedade, marcada pela valorização — e pela necessidade — do fortalecimento da coletividade a partir da concretização de seus interesses. Para tanto, aponta a necessidade do desenvolvimento e presença de três qualidades: “1) aptidão para trabalhar

coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; 2) aptidão para analisar cada problema novo como organizador; 3) aptidão para criar as formas eficazes de organização.” (PISTRAK, 2005, p. 41)

A habilidade para trabalhar coletivamente constitui um problema que a escola deverá procurar resolver. Somente a partir do próprio trabalho coletivo é que se adquire tal aptidão, que diz respeito a se saber tanto dirigir quanto obedecer; e tanto dirigir quanto obedecer, aprende-se na prática: é dirigindo que se aprende a dirigir e é obedecendo que se aprende a obedecer. Por isso, numa escola empenhada em ensinar tais valores e saberes, é preciso que as crianças, primeiramente, se auto-organizem. Depois, é necessário que ocupem tanto os lugares dos que dirigem como, sucessivamente, os dos que obedecem.

A aptidão para analisar cada problema novo como organizador implica a vivência de experiências nas diversas funções dirigentes e de obediência. Com objetivos e problemas novos a enfrentar e superar constantemente, aprende-se a ser flexível e a organizar-se em função de cada nova situação. Para que isso ocorra com êxito é necessário que se desenvolvam hábitos de organização. Pistrak afirma que é preciso atingir a auto-organização sem reservas, plenamente.

É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem conseqüentemente organizar esta vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade. (PISTRAK, 2005, p. 42-43)

Diante das idéias até aqui tratadas, coloca-se a questão do trabalho propriamente dito. Onde fica o trabalho nesta “escola do trabalho”? Esse é o assunto de que se tratará a seguir.

1.3 O trabalho na escola

Pistrak fala de sua experiência pessoal, adquirida no decorrer de oito anos, sobre a questão do trabalho na escola. Ele explica que, apesar de se tratar de uma das questões mais importantes para a educação — especialmente a educação soviética pós-revolucionária —, é uma das menos estudadas. Com a ascensão das forças populares pós-revolução de 1917, “as novas correntes da pedagogia comunista a colocam cada vez mais em primeiro plano” (PISTRAK, 2005, p. 45), o que demanda preparação para sua discussão em todas as escolas.

De acordo com o autor, três correntes nada exitosas se distinguem, referentemente à questão do trabalho na escola, desde a proclamação da escola do trabalho até o momento.

À primeira corrente, Pistrak chama de “pedagógica”. Ele diz que tal corrente imitou certos pedagogos reformistas burgueses tomando-lhes emprestada a solução para o problema do trabalho na escola. Neste caso, no entanto, o trabalho colocava-se aos alunos de maneira completamente desorganizada, “sem nenhum plano de conjunto, sem nenhuma concepção teórica; ocupava um lugar completamente secundário, desempenhando apenas um papel auxiliar nos estudos.” (PISTRAK, 2005, p. 46) Dessa maneira o trabalho sujeitava-se ao programa de estudos, que ocupava lugar de destaque na educação, adaptando-se a ele, de modo que “não apresentava nenhuma continuidade, nenhuma unidade, dividindo-se numa série de pequenos trabalhos sem nenhuma ligação.” (PISTRAK, 2005, p. 47)

O fracasso de tal modelo, segundo Moisey Mikhaylovich Pistrak, deve-se ao fato de que

esta maneira de colocar a questão não resolve absolutamente o problema das relações entre o trabalho e a ciência. O problema aqui é substituído por um outro: o da relação entre os diferentes cursos e alguns pequenos trabalhos. São questões completamente diferentes. (PISTRAK, 2005, p. 46)

A segunda corrente, segundo Pistrak “mais audaciosa” (PISTRAK, 2005, p. 46), propunha um trabalho qualquer tomado em sua integridade, como base do trabalho escolar. A tal ofício deveria adaptar-se todo o programa de ensino e seu planejamento.

Assim como no caso da primeira corrente, o problema não se apresentava corretamente colocado. “Em ambos os casos substituíam-se a relação entre o trabalho e a

ciência pela relação dos diferentes cursos com o trabalho da oficina” (PISTRAK, 2005, p. 46), sendo que neste caso, ao contrário do que ocorria na primeira corrente, era o ensino que se subordinava ao trabalho manual, realizado nas oficinas.

Pistrak destaca que a causa do fracasso, aqui como no caso anterior, deve-se ao fato de que “trabalho manual e aulas teóricas, eram independentes um em relação ao outro, e sua ligação era puramente eventual, quando se produzia, mas não era nem podia ser constante.” (PISTRAK, 2005, p. 47)

A terceira corrente, diferentemente das anteriores, é muito simples e baseia-se na suposição de que o trabalho, qualquer que seja, é base primorosa para a educação. Tal corrente nem sequer procura resolver o problema da relação trabalho-ciência na escola, pois

graças ao trabalho o homem se torna disciplinado e organizado: é preciso ensinar o amor e a estima pelo trabalho em geral. O trabalho eleva o homem e lhe traz alegria; educa o sentimento coletivista, enobrece o homem e é por isso que o trabalho, e particularmente o trabalho manual de qualquer tipo, é precioso como meio de educação. (PISTRAK, 2005, p. 48)

O malogro de tal corrente deve-se ao fato de que a ciência é colocada de lado. “Não é preciso procurar a relação entre o trabalho e a ciência. Se a relação existir em casos isolados, muito bem; caso contrário, não tem importância.” (PISTRAK, 2005, p. 48)

A frustração das iniciativas dessas três correntes acabou por fortalecer o restabelecimento de uma escola em que o trabalho, quando não completamente ausente, acabou por desempenhar um papel muito pequeno.

Mesmo com peculiaridades positivas, Pistrak considerava que tais correntes não eram capazes de resolver a questão do trabalho na escola, por considerá-lo desde um prisma abstrato, “como uma disciplina isolada e separada de seu aspecto principal, que é a preocupação com a realidade atual.” (PISTRAK, 2005, p.49) Assim sendo, esvaía-se o sentido da relação entre trabalho e ciência, já que não era possível pensar uma nova escola soviética, empenhada na preparação do homem novo, separada da vida cotidiana da nova realidade. Da mesma forma o trabalho na escola, segundo Pistrak, não pode ser imaginado “a não ser como uma parte do problema geral do trabalho das crianças e dos adolescentes no sistema soviético, como uma parte do trabalho social.” (PISTRAK, 2005, p.49) Um trabalho que na escola não fosse pensado em seu caráter social seria sempre um trabalho desfocado. O problema daí advindo reside no fato de que a relação entre trabalho e ciência se torna totalmente inconsistente. Pistrak diz que uma tal maneira de se encarar o trabalho na escola — em que trabalho e educação se encontravam desconexos — só era possível

quando o ensino era separado da educação. Nossa escola deve liquidar esta separação. O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças. (PISTRAK, 2005, p. 49-50)

O estudo do trabalho humano é a coluna central dos novos programas educacionais que passaram a nortear a escola soviética no período pós-revolucionário. Pistrak diz que “eles surgem como o método marxista para ensinar a conhecer e a dominar a realidade atual por meio da escola.” (PISTRAK, 2005, p. 50)

Ao falarmos de trabalho humano e de método marxista, parece-nos interessante citar, ainda que brevemente, a visão de Marx acerca do trabalho humano, buscando contextualizar a teoria aqui exposta por Pistrak.

Como já dissemos anteriormente, Marx define trabalho como uma “atividade orientada a um fim”. (MARX, 1983, p. 150) É por meio do trabalho que o homem transcende a natureza, superando o mundo das necessidades que esta lhe impõe. Por meio do trabalho o homem produz-se historicamente à medida em que constrói coisas novas e satisfaz suas necessidades humanas. Para Karl Marx,

antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira força instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. (MARX, 1983, p. 149)

O trabalho é, então, tal como o descreve Marx, atividade exclusivamente humana. Mais até do que isso: é atividade constituinte da própria condição de humanidade do homem, pois se é pelo trabalho que o homem transcende a natureza, é transcendendo a natureza que ele se faz sujeito, portanto histórico. Parafraseando Marx, Paro afirma que o trabalho “é um processo pelo qual o homem se apropria da natureza, submete-a a sua vontade, domina-a em seu proveito, para produzir sua existência material. Ao dar forma útil aos recursos naturais, o homem coloca frente à natureza suas próprias forças naturais.” (PARO, 1988, p. 20)

Mas para Pistrak, ao abordar o tema da Escola do trabalho, não é o caso de se estudar qualquer tipo de trabalho humano, mas somente aquele socialmente útil, já que é o tipo de trabalho que origina as relações sociais dos seres humanos. Educativamente é preciso atentar-se para o valor social do trabalho que é o alicerce sobre o qual se assentam a vida e o desenvolvimento da sociedade. Os alunos não devem estudar somente o trabalho exterior à escola ou o trabalho dos adultos. É necessário que fique claro que “na base do trabalho escolar devem estar o estudo do trabalho humano, a participação nesta ou naquela forma de trabalho, e o estudo da participação das crianças no trabalho.” (PISTRAK, 2005, p. 50)

Como garantia de uma relação bem adequada entre trabalho e escola, Pistrak assevera a necessidade de se responder às seguintes questões:

1. Que forma e que tipo de trabalho podemos indicar para esta ou aquela idade?
 2. Em que aspecto de um certo tipo de trabalho será necessário concentrar a atenção? Qual é o valor relativo dos diferentes aspectos do trabalho?
 3. Qual é a relação existente entre esta ou aquela forma do trabalho executado na escola e o trabalho dos adultos em geral, ou seja, quais as finalidades sociais de um trabalho escolar determinado?
 4. Como harmonizar o trabalho e o programa escolar, ou seja, como realizar a síntese entre o ensino e a educação?
 5. Quais métodos gerais de educação devem ser observados no trabalho?
- (PISTRAK, 2005, p. 51)

Na resposta a estas perguntas se concretiza a possibilidade de se executar uma boa revisão dos programas educacionais.

Devido às dificuldades inerentes à pobreza material da União Soviética nos primeiros anos pós-revolucionários, o trabalho doméstico transformou-se em princípio da Educação Infantil. Passou a ser tarefa dos estudantes cuidar da cozinha, da roupa — lavando-a e passando-a —, do suprimento de lenha, etc. Com o decorrer do tempo, tais tarefas foram assumindo um caráter de segundo plano e, na maioria das escolas, desapareceu. Se por um lado, o trabalho doméstico, freqüentemente, é nocivo à saúde das crianças e no mais das vezes revelam-se cansativos e desagradáveis, por outro lado, não se poderia renunciar a todos os trabalhos domésticos, já que tanto a necessidade material como a de formação intelectual demandam um mínimo de seu conhecimento. De acordo com Pistrak, parece ser

impossível renunciar a todo e qualquer tipo de trabalho doméstico, porque ele permite adquirir uma série de bons hábitos, que introduzem a civilização no seio da família e sem os quais seria impossível pensar na criação de um “novo modo de vida” de que se fala tanto neste momento. Ora, o “novo modo de vida” é um dos passos mais importantes no caminho da nova civilização. (PISTRAK, 2005, p. 52)

Ao falar de trabalho doméstico, deve-se destacar, por exemplo, a importância do desenvolvimento de saudáveis hábitos de higiene entre os estudantes. O desenvolvimento dos valores da boa higiene tem por função social contribuir para com a luta contra os problemas de saúde — epidemias, parasitas, doenças contagiosas, etc.

Hábitos de higiene, normas vinculadas à organização do cotidiano e outras atividades ligadas aos trabalhos domésticos precisam ligar-se aos programas educacionais da escola desde os primeiros anos de escolarização, de modo que possam ser introduzidos de forma gradual aos planos de estudos dos alunos no decorrer de toda sua escolaridade. Pistrak destaca que “o estudo do complexo definido como ‘salvaguarda da saúde’ é apenas um começo, uma introdução ao trabalho doméstico correspondente.” (PISTRAK, 2005, p. 53) Ele reforça a importância da educação escolar na transformação da vida dos educandos, dizendo que “a sujeira, a falta de higiene, o desprezo pela organização na vida cotidiana, devem ser vencidos na escola, com a ‘racionalização’ do trabalho doméstico.” (PISTRAK, 2005, p. 53)

Falando de tarefas domésticas, Pistrak refere-se a atividades que, na escola, dizem respeito ao asseio, organização e manutenção do equipamento. Ele defende a participação das crianças nos trabalhos coletivos relativos à limpeza, às tarefas da cozinha, ao serviço de distribuição das refeições, etc. Entretanto chama a atenção para o fato de que não é necessário que as crianças se responsabilizem por todas as tarefas, “porque elas seriam malfeitas, na medida em que algumas exigem uma real especialização (por exemplo, a cozinha).” (PISTRAK, 2005, p. 54) Tendo também como objetivo o desenvolvimento de hábitos de vida e trabalho coletivos, tais tarefas não devem ser penosas, ao passo que precisam estar adaptadas às peculiaridades de cada escola como salvaguarda do êxito de tal método.

É preciso ater-se às condições particulares de cada instituição infantil para escolher as tarefas que podem ser executadas coletivamente e que são capazes de desenvolver hábitos de vida coletiva, sem esquecer de que se trata também de escolher formas de trabalho que não sejam penosas, arrasadoras, evitando-se, assim, resultados negativos constatados quando se abusou do método. (PISTRAK, 2005, p. 54)

A aptidão e a necessidade de viver e trabalhar coletivamente deve ser uma realidade propiciada aos educandos pela instituição de ensino, se o desenvolvimento da vida coletiva for um fim para a educação escolar. Na busca da construção de um novo modo de vida, o trabalho coletivo se faz necessário para que se possa aprender a “viver e a trabalhar coletivamente na base da ajuda mútua, sem constrangimentos recíprocos.” (PISTRAK, 2005, p. 54) As tarefas domésticas coletivas constituem-se num bom instrumento para o

desencadeamento do sentimento e da compreensão da precisão e da serventia sociais da vida coletiva. Assim sendo, as tarefas domésticas devem organizar-se de modo que as crianças possam tirar proveito de sua relação com as necessidades e utilidades sociais.

Pistrak chama a atenção para a importância de não se deixar de lado a explicação que relaciona a ciência com o trabalho. Ele alerta que

não se pode perder de vista — e isto é igualmente importante — a explicação científica das diferentes fases do trabalho. Geralmente, esta questão nem sequer chega a ser colocada. Lavamos, limpamos, varremos, mas será que perguntamos por que fazemos isto, e como poderíamos tornar estas fases do trabalho mais fáceis, mais higiênicas, etc.? É preciso suscitar todas estas questões entre as crianças, fornecendo-lhes as respostas correspondentes; é preciso que o cérebro delas trabalhe no sentido da explicação científica do trabalho doméstico. (PISTRAK, 2005, p. 55)

O trabalho doméstico, portanto, exerce um importante papel na educação das crianças, já que auxilia na tarefa educadora da transmissão de certos hábitos úteis para a sociedade, chegando a influenciar a família por meio do que as crianças levam para casa do que aprenderam na escola. Vale lembrar, com Pistrak, que “é preciso evitar que as tarefas sejam penosas. É preciso dosá-las, de maneira que os resultados não sejam o contrário do que se pretende” e conclui sua apreciação sobre as tarefas domésticas afirmando que “o método consiste em considerá-las do ponto de vista de sua utilidade social.” (PISTRAK, 2005, p. 56)

Há, ainda, outras formas de trabalho que a escola pode executar. São os trabalhos sociais que não exigem conhecimentos especiais. Essas formas podem ser ponderadas como uma extensão dos trabalhos domésticos, são atividades que não se caracterizam pela constância ou periodicidade, mas por sua eventualidade; atividades que se dirigem à contribuição para com o interesse da comunidade, da sociedade em geral.

Baseando-nos no mesmo princípio de utilidade social, podemos e devemos induzir as crianças a toda uma série de tarefas, como, por exemplo, a limpeza e a conservação de jardins e de parques públicos, a plantação de árvores (Dia da Árvore), a conservação das belezas naturais, etc. [...] Podemos estimular a participação na preparação de clubes de operários ou de jovens, em ocasiões festivas, na organização de campos de jogos e de esportes, nesta ou naquela campanha política, etc. (PISTRAK, 2005, p. 56-57)

Tais trabalhos podem ser executados por praticamente todas as crianças do Ensino Fundamental e constituem uma maneira de transformar a escola num centro cultural, já que se trata de trabalhos extra-escolares, que ampliam o alcance de atuação do território de aprendizado para o entorno da instituição escolar. A inter-relação que se pode estabelecer entre a escola e as demais instituições sociais e organismos estatais são muito variadas,

constituindo amplas possibilidades. Tais possibilidades podem se concretizar, principalmente, a partir da bilateralidade na tomada de iniciativas entre a escola e as demais instituições.

Pistrak elucida tais possibilidades, dizendo:

Para que os trabalhos deste tipo tenham êxito, não basta simplesmente a iniciativa da própria escola: é preciso que todas as nossas instituições sociais e todos os organismos estatais, que todas as organizações compreendam o grande papel que a escola pode desempenhar em relação à questão, revelando mais iniciativas quando se tratar de utilizar a escola para estes trabalhos; é preciso, portanto, que a iniciativa seja bilateral. (PISTRAK, 2005, p. 57)

Para que as iniciativas sejam bilaterais, como sugere Pistrak, é necessário que as concepções de educação social contagiem os diferentes territórios sociais, bem como as diversas instituições estatais. Quando cada cidadão considerar a escola como um centro cultural competente o bastante para participar, interferir e se pronunciar a respeito de diferentes atividades sociais, suas peculiaridades terão se transformado juntamente com o paradigma hegemônico e “nossa escola se tornará viva.” (PISTRAK, 2005, p. 58)

Outra questão debatida há muito tempo, não somente pela escola soviética, mas pela escola do trabalho desde os primórdios das idéias de Kerschensteiner, é a das oficinas escolares. Rosemary Dore Heijmans narra que

tendo-se graduado em matemática, Kerschensteiner lecionou em escolas elementar e secundária, sendo conselheiro escolar e inspetor de escolas em Munique, onde permaneceu de 1895 a 1919. Foi nessa época que declarou guerra à “escola do livro” (buchschule), defendendo a “escola do trabalho” (arbeitsschule). Procurou, então, introduzir o trabalho manual nas escolas elementares de Munique, criando cozinhas nos estabelecimentos destinados às meninas e oficinas naqueles para onde iam os meninos. (HEIJMANS, 2006, p. 6)

Outro continuador da escola do trabalho que defendia a idéia de oficinas escolares, foi Hugo Gaudig. Para ele “a escola não deve ser um auditório mas uma oficina, um lugar onde os alunos adquirem trabalhando os conhecimentos e as habilidades, e não um lugar onde o saber lhe é imposto.” (LARROYO, 1970, p. 772) Larroyo nos fala, ainda, do pedagogo orientado na doutrina do socialismo científico, Paul Oestreich, que defendia que

devemos ir à escola considerada como um complexo econômico, como uma colônia de vitalidade rodeada de campos e culturas, com instalações para gado e para oficinas, na qual os jovens tomem a seu cargo tarefas reais e de responsabilidade, que lhes dêem autonomia verdadeiramente ativa. (LARROYO, 1970, p. 772-773)

Na União soviética as oficinas escolares tornaram-se uma preocupação essencial desde a revolução bolchevique, mas principalmente a partir de 1918, com a publicação do regulamento sobre a Escola Única do Trabalho, que retratava a necessidade do desenvolvimento do trabalho produtivo no interior da escola. A partir de então, “as escolas e os estabelecimentos para crianças lançaram-se na organização de oficinas escolares de todo o tipo. Não se podia conceber a escola do trabalho de outro modo.” (PISTRAK, 2005, p. 58)

Para que as crianças possam compreender os processos e técnicas industriais, de acordo com Pistrak, é preciso que elas, mais que ler tudo a seu respeito ou aprender seu funcionamento teoricamente, experimentem o trabalho industrial. É necessário que os alunos toquem o material, conheçam suas máquinas e ferramentas. É por meio da oficina profissional que a escola pode oferecer tais oportunidades a seus educandos, superando o estudo puramente teórico do trabalho humano. Destacando a grande importância do artesanato para a produção soviética de seu tempo, Pistrak explica que “o trabalho numa oficina escolar pode estar ligado ao estudo dos ofícios artesanais urbanos e rurais, seu valor específico no conjunto de nossa economia, da ideologia do artesão, etc.” (PISTRAK, 2005, p. 59)

Em busca da satisfação de tais finalidades, é necessário que a oficina atenda, segundo Pistrak, pelo menos, três condições:

1. É preciso, de preferência, organizar oficinas onde se trabalhem os produtos mais conhecidos do ponto de vista técnico e na vida corrente, ou, mais simplesmente, são prioritários os ofícios mais conhecidos. [...]
2. O instrumental e os métodos de trabalho devem ser tão variados quanto possível. [...]
3. As oficinas devem possibilitar às crianças a mais ampla criatividade técnica. (PISTRAK, 2005, p. 60-61)

Sinteticamente poder-se-ia dizer que é preciso produzir algo útil na escola, que as crianças precisam passar por experiências variadas e que devem poder criar, superar o meramente explicitado pelas aulas nas oficinas. A formação de educandos criativos encontra especial importância na teoria de Pistrak, para quem a transformação da economia e da sociedade passa pela necessidade da educação de homens novos, capazes de construir o novo mundo.

Neste ponto, parece-nos interessante abordar algumas idéias de trabalho retratadas por Marx, como meio para contextualização de seus significados na obra de Pistrak em sua relação com os fins da educação escolar.

Para Marx, trabalho útil é “determinada atividade produtiva adequada a um fim” que aparece “na totalidade dos vários tipos de valores de uso” de uma maneira “igualmente diversificada, de acordo com gênero, espécie, família, subespécie, variedade [...] — uma divisão social do trabalho.” (MARX, 1983, p. 50) Por se tratar de forma de mediação entre homem e natureza — ou seja, um meio através do qual o homem interfere, maneja, transforma a natureza —, o trabalho caracteriza-se como condição de existência do humano-histórico, pois é por meio do trabalho que o homem se faz humano.

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (MARX, 1983, p. 50)

Em sua tarefa de atualização histórico-cultural das novas gerações, cabe à escola oferecer aos estudantes as condições e situações em que possam exercitar, aprender e apreender o valor do trabalho para sua condição de humanidade. Marx, aprofundando a idéia do trabalho como determinador da condição humana histórica dos homens, afirma:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado de trabalho como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. (MARK, 1983, p. 149)

Essa atividade essencialmente humana, o trabalho, para que se possa realizar, demanda certas condições. Em primeiro lugar, para que haja trabalho, é necessária a ação do próprio homem por meio de sua força de trabalho, que é toda a energia dos homens gasta no processo de produção. Marx entende “por força de trabalho ou capacidade de trabalho [...] o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie.” (MARX, 1983, p.139)

Outra condição necessária à realização do trabalho é a existência do objeto de trabalho, que nada mais é do que aquele elemento sobre o qual realizar-se-á a atividade e que

sofrerá transformação sob influência de tal atividade. Objeto de trabalho pode tanto referir-se às coisas que se pode encontrar diretamente na natureza, sem que tenham sofrido qualquer ação prévia do homem, como também pode dizer respeito a elemento que já tenha sofrido algum tipo de transformação por meio do trabalho humano, e que agora receberá, novamente, transformação sob ação do trabalho humano.

A terra (que do ponto de vista econômico inclui também a água), como fonte original de víveres e meios já prontos de subsistência para o homem, é encontrada sem contribuição dele, como objeto geral do trabalho humano. Todas as coisas, que o trabalho só desprende de sua conexão direta com o conjunto da terra, são objetos de trabalho preexistentes por natureza. Assim o peixe que se pesca ao separá-lo de seu elemento de vida, a água, a madeira que se abate na floresta virgem, o minério que é arrancado de seu filão. Se, ao contrário, o próprio objeto de trabalho já é, por assim dizer, filtrado por meio de trabalho anterior, denominamo-lo matéria-prima. Por exemplo, o minério já arrancado que agora vai ser lavado. Toda matéria-prima é objeto de trabalho, mas nem todo objeto de trabalho é matéria-prima. O objeto de trabalho apenas é matéria-prima depois de já ter experimentado uma modificação mediada por trabalho. (MARX, 1983, p. 150)

Para atuar sobre o objeto de trabalho e transformá-lo o homem utiliza-se de elementos coletados na própria natureza ou elementos que ele mesmo produz, tais como ferramentas, máquinas, instrumentos, peças de oficina. São as “coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto.” (MARX, 1983, p.150) Para poder dispor dos meios de trabalho de que necessita na relação que estabelece com a natureza para transformá-la, o homem ora busca no meio natural suas ferramentas, ora as cria conforme sua precisão.

Do mesmo modo como a terra é sua despesa original, é ela seu arsenal original de meios de trabalho. Fornece-lhe, por exemplo, a pedra que ele lança, com que raspa, corta, etc. A própria terra é um meio de trabalho, mas pressupõe, para servir como meio de trabalho na agricultura, uma série de outros meios de trabalho e um nível de desenvolvimento relativamente alto da força de trabalho. Tão logo o processo de trabalho esteja em alguma medida desenvolvido de todo, necessita ele de meios de trabalho já trabalhados. Nas cavernas humanas mais antigas encontramos instrumentos de pedra e armas de pedra. Ao lado de pedra, madeira, osso e conchas trabalhados, o animal domesticado e, portanto, já modificado por trabalho, desempenha no início da história humana o papel principal como meio de trabalho. (MARX, 1983, p.150)

Os meios de trabalho são criações peculiares da atividade especificamente humana que, tanto caracterizam o próprio trabalho como tal, como caracterizam o homem como edificador de sua história por meio de seu trabalho. “O uso e a criação de meios de trabalho, embora existam em germe em certas espécies de animais, caracterizam o processo de trabalho

especificamente humano e Franklin define, por isso, o homem como *a toolmaking animal*, um animal que faz ferramentas.” (MARX, 1983, p. 150-151)

Entretanto, de uma maneira mais geral, Marx amplia a noção de meios de trabalho, tratando-os de uma forma muito mais abrangente. De acordo com Vitor Paro,

Marx considera meios de trabalho todas as condições objetivas necessárias à realização do processo de trabalho. Incluem-se, aí, já, não apenas os elementos materiais, [...] mas também aqueles meios [...] que participam só indiretamente do processo de trabalho mas, sem os quais, este processo fica total ou parcialmente comprometido. (PARO, 1988, p. 20-21)

Essa ampliação da noção de meios de trabalho possibilita a inclusão, nesta categoria, de muitas outras coisas, para além daqueles elementos que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho para atuar sobre ele e modificá-lo. Segundo Marx,

além das coisas que medeiam a atuação do trabalho sobre seu objeto e, por isso, servem, de um modo ou de outro, de condutor da atividade, o processo de trabalho conta, em sentido lato, entre seus meios com todas as condições objetivas que são exigidas para que o processo se realize. Estas não entram diretamente nele, mas sem elas ele não pode decorrer ao todo ou só deficientemente. O meio universal de trabalho desse tipo é a própria terra, pois ela dá ao trabalhador o *locus standi* e ao processo dele o campo de ação (*field of employment*). Meios de trabalho desse tipo, já mediados pelo trabalho, são por exemplo edifícios de trabalho, canais, estradas etc. (MARX, 1983, p. 151)

Ainda interessa, neste momento ao se falar em trabalho, abordar uma sua característica que se apresenta como elemento essencial para se pensar educação. Trata-se do fato de que os homens se relacionam pelo trabalho e pelo fruto do trabalho.

A própria natureza do processo de produção faz com que se dêem relações entre indivíduos. A produção de determinados produtos requer a participação de mais que uma única pessoa em sua cadeia de produção. Além disso, é impensável imaginarmos um produtor que consiga dar conta, sozinho, de sua própria subsistência, submetendo a natureza e retirando dela tudo quanto necessite para sobreviver. Vitor Paro nos explica, por exemplo, que

ao relacionar-se com a natureza, o homem não o faz como indivíduo isolado, mas em contato permanente com outros homens. O relacionar-se dos homens entre si é condição essencial da existência humana. [...] Essas relações se manifestam de modo particular no processo de trabalho, por força, quer da própria natureza do processo de produção no qual estão normalmente envolvidas mais de uma pessoa, quer na destinação dos produtos desse processo, na sociedade. [...] Desde as épocas mais primitivas, entretanto, os homens perceberam, por força da inevitabilidade de suas relações recíprocas, que os objetivos a que se propunham podiam ser atingidos mais efetivamente e com economia de recursos quando, em lugar de agirem isoladamente, suas

ações fossem conjugadas na busca de objetivos comuns. (PARO, 1988, p. 22)

Além da interação de relações que se dá na conjugação de atividades e ações em busca de objetivos comuns, “a divisão social do trabalho, existente nas sociedades onde vigora a troca entre produtores privados, já pressupõe as relações entre esses produtores.” (PARO, 1988, p. 22)

Referindo-se às relações sociais que se dão por meio dos trabalhos privados de cada produtor, John Holloway esclarece tal noção ao explicar o caráter social do fazer. Ele explica que todo trabalho que realizamos — todo fazer — se relaciona com os fazeres de inúmeros outros seres humanos, no tempo presente, no passado e nos fazeres por fazer. A matéria prima, os instrumentos e ferramentas, os insumos e demais objetos que utilizo hoje, tanto como meios de trabalho como objetos a se modificarem no processo de trabalho, estão conectados a outros seres humanos que já se dedicaram a algum tipo de fazer que já se lhe aplicou anteriormente. Além disso, cada trabalho, cada fazer que realizamos hoje — com o intuito de trocar, fornecer, oferecer a alguém — conectar-se-á com outras pessoas, desencadeando outras redes e seqüências de interdependência que caracterizarão a condição social do trabalho ora realizado.

O fazer é inerentemente social. O que eu faço é sempre parte de um fluxo social do fazer em que a condição prévia do meu fazer é o fazer (ou o ter feito) dos outros, em que o fazer dos outros proporciona os meios do meu fazer. O fazer é inerentemente plural, coletivo, coral, comunal. Isso não significa que todo fazer é (ou inclusive deveria ser) levado adiante coletivamente. Significa, na verdade, que é difícil conceber um fazer que não tenha como condição prévia o fazer dos outros. Eu me sento diante do computador e escrevo isto, aparentemente em um ato solitário individual, mas meu escrever é parte de um processo social, é um cruzamento do meu escrever com o escrever de outros (os mencionados nas notas de milhões de outros) e também com o fazer daqueles que desenharam o computador, os que o montaram, o empacotaram, o transportaram, aqueles que instalaram a eletricidade na casa, que geraram a eletricidade, que produziram os alimentos que me dão a energia necessária para escrever e assim sucessivamente. Existe uma comunidade do fazer, uma coletividade de fazedores, um fluxo do fazer através do tempo e do espaço. O fazer passado (o nosso próprio e o dos outros) se converte no presente nos meios do fazer. Qualquer ato, sem importar quão individual ele pareça, é parte de um coro de fazeres em que toda a humanidade é o coro (ainda que anárquico e discordante). Nossos fazeres estão tão entrelaçados que é impossível dizer onde termina um e começa o outro. É claro que há muitos fazeres que por sua vez não criam as condições para o fazer de outros, que não alimentam o fluxo social do fazer como um todo: é possível, por exemplo, que ninguém jamais leia o que estou escrevendo agora. No entanto, porque um fazer não se transforma no fluxo social do fazer não deixa de ser social. Minha

atividade é social, ainda que ninguém leia isto: é importante não confundir social com funcional. (HOLLOWAY, 2003, p. 46-47)

Nosso trabalho, nossa transcendência ao meramente natural, as transformações que impomos à natureza na empresa da construção do historicamente humano, impulsiona, pois, nosso ser social, que também caracteriza nossa espécie biológica e nossa condição peculiar racional.

Pistrak entende que a oficina deva ser utilizada na escola como um modo de se desenvolver hábitos de trabalho bem definidos e necessários nos alunos. Tais hábitos são considerados por ele como muito importantes para a educação geral, principalmente levando-se em conta a realidade do contexto soviético do período pós-revolucionário que, segundo ele, caracterizava-se “por um modo de vida primitivo”. (PISTRAK, 2005, p. 63) A relação da oficina com o ensino escolar não é negada e nem é desprezado o seu papel didático. Entretanto, a maior importância despendida ao papel da oficina escolar diz respeito à possibilidade de se estabelecer como “ponto de partida para o estudo e a compreensão da técnica moderna e da organização do trabalho.” (PISTRAK, 2005, p. 63)

Com o objetivo de ensinar a organização científica do trabalho, a escola não pode abrir mão da oficina, onde o trabalho deve ser útil e produtivo. Pistrak é enfático ao afirmar que

de tudo o que foi dito conclui-se que o trabalho na oficina escolar deve ser produtivo, e esta obrigação, por sua vez, determina a organização e o programa dos trabalhos executados na oficina.

No que se refere ao programa de trabalho, nunca será demasiado insistir nesta idéia fundamental; tudo o que a oficina faz está a serviço do estudo do trabalho, e *a oficina não produz objetos sem utilidade prática*. (PISTRAK, 2005, p. 65 — grifos do autorcom)

A utilidade dos objetos produzidos pelas crianças na escola, na oficina escolar, pode dizer respeito a diferentes finalidades. O que é necessário é que “a utilidade e a necessidade do produto apareçam claramente no espírito das crianças.” (PISTRAK, 2005, p. 65-66) Tais objetos podem prestar-se às necessidades tanto da própria escola, em seu funcionamento cotidiano, quanto do acampamento de estudo do meio ou do projeto social a que a escola se dedique. A produção da oficina escolar e seu trabalho podem ir se tornando cada vez mais complexos, de modo que se possa chegar a um processo de divisão do trabalho e mesmo ao maquinismo. Dessa maneira os alunos poderão aprender a organizar economicamente a oficina, levando em conta os diferentes aspectos administrativos necessários ao seu bom funcionamento.

Ao abordar o tema administração, parece importante compreender seu significado, além de destacar o caráter humano que perpassa toda e qualquer atividade administrativa. Segundo Vitor Paro, “a administração como é entendida e realizada hoje é produto de longa evolução histórica e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade.” (PARO, 1988, p.18) Por isso, para melhor compreendermos o sentido do que chamamos administração, necessário se faz encontrar uma acepção que lhe sirva de explicação independentemente do contexto em que seja utilizada. Quanto a isso, Paro afirma que

para melhor compreender sua natureza, é preciso examiná-la, inicialmente, independentemente de qualquer estrutura social determinada. Isso implica examinar o conceito de administração *em geral*, ou seja, a administração abstraída de seus determinantes sociais que, sob o capitalismo, por exemplo, configuram a chamada administração capitalista. (PARO, 1988, p. 18)

Considerando a administração, pois, em seu sentido geral, utilizaremos com Vitor Paro sua definição de “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados.” (PARO, 1988, p. 18) Assim sendo, afirmamos desde já seu caráter exclusivamente humano, uma vez que apenas os homens são capazes de determinar metas a serem alcançadas por meio de suas atividades. Esse autor explica que o animal, obviamente, “também realiza atividade, mas sua ação é qualitativamente diversa da ação humana, já que ele não consegue transcender seu estado natural, agindo apenas no âmbito da necessidade.” (PARO, 1988, p. 19)

Para atingir suas metas, o homem necessita se organizar e traçar planos de ação, quer dizer, precisa agir de maneira racional diante dos meios materiais e conceptuais de que dispõe. Vitor Paro explica que “porque se propõe objetivos, o homem precisa utilizar racionalmente os meios de que dispõe para realizá-los. A atividade administrativa é, então, não apenas exclusiva mas também necessária à vida do homem.” (PARO, 1988, p. 19)

Administração e trabalho inter-relacionam-se, pois, combinando-se na constituição da condição de humanidade dos homens, que se constroem historicamente.

A União Soviética do início do século XX caracterizava-se como país basicamente agrícola. Entretanto a agricultura soviética era muito rudimentar e os agricultores muito simples, de modo que a maioria dos camponeses usava arados de madeira puxados a cavalos e burros. Seus instrumentos e ferramentas para agricultura eram extremamente rudimentares e o trabalho rural não era considerado rigorosamente profissional. Pistrak diz que o trabalho agrícola nem foi discutido, em termos de princípios educacionais, justamente “porque esta

forma de trabalho não é estritamente profissional, mas ligada à vida e à atividade humanas em condições puramente naturais.” (PISTRAK, 2005, p. 69)

De qualquer maneira, Pistrak defende o trabalho agrícola nas escolas — não somente nas escolas agrícolas, como a Escola da Juventude Camponesa, como também nas escolas politécnicas e de formação básica. O trabalho agrícola nas escolas de todo o país teria como principais objetivos o desenvolvimento das técnicas da própria agricultura além do aprendizado relativo ao valor do trabalho camponês igualmente ao trabalho fabril. Ele explica que as escolas do campo deveriam ter, pelo menos, uma área de meio a um hectare onde os alunos deveriam aprender a trabalhar racionalmente — vemos aqui, novamente, a questão da “utilização racional de recursos para a realização de determinados fins”, aplicada às questões do trabalho do campo. Para Pistrak,

se quisermos elevar seriamente o nível de nossa agricultura, se quisermos divulgar amplamente os novos métodos aperfeiçoados de trabalho agrícola e de economia rural, a escola deverá ser colocada na vanguarda deste trabalho, porque é o centro cultural que influencia diretamente a criança desde uma tenra idade e indiretamente toda a população camponesa. Não se trata, portanto, de especialização agrônômica, mas simplesmente de uma escola que ensine às crianças a trabalhar racionalmente, fornecendo-lhes uma bagagem científica geral suficiente para trabalhar racionalmente uma pequena área escolar, consideradas sua idade e forças. (PISTRAK, 2005, p. 69-70)

Vemos que o trabalho docente e da escola, relativamente à atividade educacional no campo, deve ter como meta o aprimoramento da agricultura, da economia rural e da melhoria da qualidade da vida no meio rural. Esse trabalho “deve ser feito com *a ajuda da escola e através dela*.” (PISTRAK, 2005, p. 70 — grifos do autor)

Com a rigorosidade das estações climáticas, a União Soviética conta com apenas metade do ano para o trabalho agrícola. Por isso, com a chegada da primavera, o absenteísmo nas escolas tornava-se altíssimo. As famílias, não vendo serventia no que se aprendia naquela instituição arcaica e desconectada dos seus valores e interesses, optavam por não enviar as crianças às aulas de modo a poder aproveitar sua força de trabalho no tempo do plantio.

Pistrak entendia que era necessário que a escola se mostrasse útil para a vida camponesa. Que seus conteúdos e valores, seus ensinamentos e atividades pudessem auxiliar na melhoria da qualidade de vida da população rural, bem como no aprimoramento das técnicas e rendimento agrícolas. Para Pistrak,

na medida em que atender as necessidades do agricultor, a escola se tornará indispensável para ele, podendo desempenhar um grande papel em toda sua

vida; e assim veremos desaparecer a desconfiança que se manifesta aqui e ali em relação a ela. Quando o camponês perceber que a escola é útil, que o ajuda a melhorar sua vida e seu trabalho, o absenteísmo escolar durante a primavera e o verão diminuirá rapidamente. Constatase, então, que o problema essencial é aproximar a escola das necessidades da economia e da vida camponesas. (PISTRAK, 2005, p. 70)

Também na cidade os estudantes deveriam aprender técnicas de agricultura. Entretanto, o enfoque da questão se coloca de maneira completamente diferente. Primeiramente deve-se considerar a importância da aliança entre operários e camponeses na construção de uma nova sociedade. O trabalho nas escolas urbanas não se deve limitar “a estudar a economia rural, mas também a divulgar no campo a influência cultural da cidade.” (PISTRAK, 2005, p. 70) O trabalho social entre os camponeses e o estudo da natureza, realizado do ponto de vista da produção, é possível e necessário para que os alunos da cidade conheçam minimamente a agricultura e seu valor. Além disso, conhecer o trabalho agrícola quando se vive na cidade e conhecer algo do trabalho urbano quando se está na zona rural, possibilita compreender e apropriar-se das relações dialéticas que se estabelecem entre campo e cidade, operário e camponês, nas interações que se operam no mundo do trabalho.

Falando do trabalho infantil na zona rural, relativamente às atividades escolares, Pistrak preocupa-se com os limites da força dos estudantes. Ele destaca que o excesso de zelo para com a garantia da vida material de certas colônias de férias e comunas infantis, leva as autoridades das administrações locais a atribuírem-lhes muitas vezes fazendas enormes. Tais propriedades rurais não poderiam ser exploradas exclusivamente por crianças, pois extenuar-se-lhes-ia as forças, prejudicando-lhes as condições de estudos.

Um simples cálculo prova que uma criança de 10 a 15 anos, depois de ter trabalhado em sala de aula um tempo determinado, e longo, não pode garantir com o trabalho agrícola na fazenda a comida, a roupa, os calçados, a manutenção do estabelecimento, a luz, o aquecimento, o material escolar e a remuneração de todo o pessoal técnico. É impossível a realização integral deste plano, ao menos atualmente, em função de nossa técnica agrícola atrasada, da falta de um capital de base suficiente, da pobreza geral e dos preços relativamente baixos dos produtos agrícolas; mas este resultado é parcialmente possível e necessário. (PISTRAK, 2005, p. 72)

A sugestão de Pistrak para com o trabalho em colônias de férias e comunas infantis é que tais fazendas não sejam de tamanho superior às possibilidades de exploração por parte dos estudantes, além de que se considere o trabalho agrícola, efetivamente, como um problema pedagógico — destacando-lhe as complexas relações entre trabalho, administração, economia e aprendizagem.

Comparativamente às oficinas nas escolas urbanas, o campo agrícola nas colônias infantis apresentam uma superioridade em termos de realidade no mundo do trabalho. Se tais oficinas escolares estarão sempre aquém da realidade da fábrica, os campos agrícolas das colônias são, efetivamente, campos agrícolas; são as próprias fazendas a serem cultivadas e, preferencialmente, *loci* para o desenvolvimento de novas técnicas e, conseqüentemente, melhor agricultura.

Melhorar a qualidade do trabalho agrícola é apenas um dos objetivos da escola no campo. Muito importante, também, é a caracterização da escola rural como centro cultural. Pistrak destaca que “o objetivo a atingir é não apenas econômico, mas, antes de tudo, político, pertencendo, em conseqüência, ao domínio da pedagogia social.” (PISTRAK, 2005, p. 74)

Quando a escola trabalha com metas e práticas que vão ao encontro das necessidades e anseios da comunidade, percebe-se que está atingindo seus objetivos sociais. Sua pedagogia mostra-se bem organizada na medida em que seu público se mostra satisfeito, envolvido e integrado aos seus fazeres. De acordo com Pistrak,

há um critério muito preciso para saber se o trabalho das crianças na escola atinge seus objetivos culturais: é a atenção, a estima da população; se a população estima, ama sua escola, sua instituição infantil, é porque a instituição está à altura de sua tarefa social; caso contrário, temos a prova de que o trabalho da instituição está mal organizado pedagogicamente. (PISTRAK, 2005, p. 74)

Num país em que a maior parte da população é formada por pequenos e médios agricultores a importância do trabalho agrícola na escola se faz ainda maior. Nesse caso a escola pode e deve se destacar como centro de referência para o desenvolvimento de novas técnicas e para o aprimoramento dos métodos e dos meios de produção no campo.

Nas regiões urbanas, coloca-se a questão das fábricas. Depois de ter abordado a questão do trabalho agrícola, o problema das fábricas se coloca como central nas discussões acerca da educação para o trabalho. Na situação da União Soviética da segunda década do século XX, a fábrica se apresentava como um fenômeno peculiar a retratar a realidade. Todo o desenvolvimento necessário à ascensão econômica e política da nova nação no cenário internacional demandava o desenvolvimento das fábricas e o aprimoramento das técnicas de produção. Para a educação, então, a fábrica significava mais que um conteúdo a ser aprendido. Era a materialização dos próprios valores a serem apreendidos pelas crianças e pelos jovens soviéticos.

Emblemática no norteamamento da vida social do início do período pós-revolucionário, a fábrica parece ocupar um espaço educativo, no contexto soviético, muito maior do que mero meio de produção. Para Pistrak,

a fábrica parece assim não como um fenômeno isolado a ser estudado sem grande interesse pela escola, mas como um núcleo onde se concentra toda a realidade atual considerada em suas principais manifestações; como o nó de inumeráveis fios, articulando fenômenos isolados; como a encruzilhada de numerosas estradas; como um grande pórtico aberto para o mundo. (PISTRAK, 2005, p. 76)

Do estudo e da observação das relações que se estabelecem entre as pessoas e as coisas na fábrica é possível depreender muitos dos fenômenos sociais que se desencadeiam em diferentes fases da vida. Pistrak faz menção, por exemplo, às possibilidades que o conhecimento do funcionamento das fábricas oferece aos estudantes de compreenderem problemas relacionados à energia — por meio da aprendizagem acerca de sua força motriz —, mostra as probabilidades de se compreender a técnica — por meio do conhecimento de suas diferentes máquinas motrizes —, e só para não ir tão longe, conseqüentemente, da luta mundial pelo domínio das fontes de energia e das técnicas e tecnologias de produção para o domínio do mercado e da economia mundial.

Ao se deparar com a matéria-prima, na fábrica, ao estudante abre-se a possibilidade de estudar a geografia econômica, perscrutando suas origens e controle, a agricultura ou a mineração, na busca de suas origens, a questão da técnica e da tecnologia, ao procurar compreender as maneiras pelas quais se operam suas transformações. No estudo da máquina-ferramenta apresenta-se a possibilidade de aprofundar as questões de física, de mecânica, de matemática. Do resultado de sua produção, advém as questões relativas às transações entre diferentes mercadorias. Pistrak destaca que

surgem mais tarde as questões relativas ao produto fabricado, à sua venda, ao consumo, aos mercados, ao comércio, à cooperação; todos estes problemas nos fazem voltar ainda uma vez à questão da aliança do proletariado com o campesinato, questão fundamental de nossa economia e de nossa política. (PISTRAK, 2005, p. 78)

Explorando a questão das relações entre a fábrica e a educação, Pistrak vai mais longe, destacando que

evidentemente, analisamos apenas uma parte muito restrita das relações existentes entre a fábrica e a vida. Toda a realidade atual desemboca na fábrica. É preciso imaginar a fábrica como o centro de uma ampla e sólida teia de aranha, de onde partem inumeráveis fios ligados entre si de maneira a formar os nós múltiplos da vida. Esta teia é o esqueleto, a armadura de toda a

realidade atual, o objetivo central da atenção de nossa escola. (PISTRAK, 2005, p. 78-79)

Na década de 1920, como vimos, Pistrak já pensava “de maneira complexa”, imaginando um trabalho “em rede”. Ele destaca que “o trabalho principal da escola é *tornar compreensíveis ao aluno todos os nós e todos os fios que se ligam à fábrica.*” (PISTRAK, 2005, p. 79 — grifos do autor) A partir daí é que o trabalho passa a apresentar interação com a educação, pois, afinal de contas, será possível aos estudantes estabelecerem relações entre aquilo que estudam na escola e o que presenciam na fábrica. O trabalho social, portanto, despontará quase “naturalmente” como consequência dessa relação — causa-efeito — que se estabelece entre escola e fábrica. É assim que se estabelece a síntese tão procurada entre o trabalho e a ciência. “Ela não é obtida de uma forma direta, mas graças à educação no trabalho.” (PISTRAK, 2005, p. 79)

A importância do trabalho direto na fábrica se justifica e legitima justamente no fato de que o contato dos estudantes com o cotidiano da produção, com o dia-a-dia do trabalhador fabril, propicia “*as emoções necessárias à educação social*: caso contrário, o ensino não terá alma, digamos assim, ou seja, a educação escolar estará mutilada em sua metade essencial.” (PISTRAK, 2005, p. 80 — grifos do autor) Por isso mesmo é que o contato dos estudantes com a fábrica deve açambarcar não somente um pequeno pedaço da produção, mas a fábrica como um todo. Os estudantes devem ter a oportunidade de estudar a fábrica toda. É importante que convivam com os operários, tomando contato com sua vida, seu trabalho, suas preocupações; deve tomar parte das diversas manifestações que se desenrolem, relativamente à vida da fábrica, tais como “as assembléias gerais, cooperativas, clube, juventude comunista, célula do Partido, festas revolucionárias, liquidação do analfabetismo, etc.” (PISTRAK, 2005, p. 81)

Diante da realidade das crianças, de sua cultura e seu modo de ver e estar no mundo, Pistrak destaca que não é com qualquer idade que a criança deve participar do trabalho da fábrica, muito menos durante um longo período, mas a partir de uma determinada idade em que já tenha tido experiências nas oficinas escolares e por um período determinado do ano. Ele diz que,

considerando-se o trabalho prévio nas oficinas, definido como propedêutico ao trabalho de fábrica, considerando-se igualmente a idade imposta pelas condições do trabalho fabril e os amplos problemas colocados pelas fábricas às crianças, não se poderá falar de trabalho na fábrica às crianças a não ser depois do 6º ano de estudos, ou mais exatamente, talvez, a partir do 7º, por

exemplo, durante um trimestre (trimestre de inverno). (PISTRAK, 2005, p. 81)

A escola deve estar conectada à vida e às preocupações da sociedade, à produção e ao trabalho social da fábrica. Para tanto, precisa providenciar maneiras de se fazer com que a comunidade se interesse pela própria escola e por seus problemas.

Pistrak destaca, também, a importância da instituição escolar na preparação dos cidadãos para o “trabalho improdutivo”. Falar de trabalho “produtivo” ou “improdutivo” demanda algum esclarecimento. Para Marx, ao se tratar do trabalho em abstrato “como processo entre homem e Natureza”, meio de trabalho e objeto de trabalho aparecem “como meios de produção, e o trabalho mesmo como trabalho produtivo.” (MARX, 1983, vI/2 – p. 105) Entretanto o próprio Marx, na nota 7 do capítulo V da mesma obra, destaca que “essa determinação de trabalho produtivo, tal como resulta do ponto de vista do processo simples de trabalho, não basta, de modo algum, para o processo de produção capitalista.” (MARX, 1983, p. 151)

No modo de produção capitalista, é considerado trabalho produtivo aquele em que, exaurindo a si mesmo, o trabalhador produz mais-valia e enriquece o patrão. Marx explica:

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. (MARX, 1983, p. 105)

Esclarecendo o significado de “trabalho produtivo” segundo o modo de produção capitalista, Marx cita o exemplo do trabalho do professor. Ele argumenta que

se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar. (MARX, 1983, p. 105-106)

O próprio Pistrak diz que o termo “trabalho improdutivo” é infeliz. Ele explica que tal expressão diz respeito a “formas de atividades que não produzem valores materiais.” (PISTRAK, 2005, p. 84) Fazem parte da categoria denominada trabalho

improdutivo, por exemplo, o funcionalismo público, o trabalho desenvolvido nas instituições sociais em geral, o trabalho que garante o funcionamento das empresas, etc. Todas as funções relacionadas a tal trabalho improdutivo são importantíssimas até mesmo para que o trabalho produtivo se realize. Formar os trabalhadores que desempenharão tais atividades é importante tarefa da escola e da sociedade; tão importante quanto formar os operários qualificados.

Todas as funções relacionadas ao trabalho improdutivo constituem trabalho útil e necessário. Pistrak adverte os educadores de que “o aluno deve conceber todas estas formas de trabalho como partes integrantes da obra construtiva dos Sovietes, como um trabalho útil e necessário em seu respectivo lugar.” (PISTRAK, 2005, p. 85)

Em todo caso, na visão de Pistrak o papel da escola não se deve restringir à formação para o trabalho improdutivo. E mesmo ao se propor formar o trabalhador, a escola não pode laborar sozinha, já que não tem capacidade ou competência para cumprir integralmente essa tarefa. Sem a atuação diretamente no local de trabalho, o estudante não aprende de fato a ser um trabalhador. É na inter-relação que se estabelece entre a escola e a indústria, ou órgão social, ou instituição do Estado, enfim, entre a escola e um local de trabalho propriamente dito, que se forma o trabalhador. O papel da escola diante da sociedade é de instituição socializadora, que atue de maneira racional na busca do cumprimento de seus objetivos. Pistrak aponta de maneira clara e objetiva as metas a serem atingidas pela instituição escolar: “o objetivo da escola é formar as crianças para que possam, num prazo breve, com um gasto mínimo de energia e de força, pagando à vida um tributo mínimo pelo aprendizado, adquirir a experiência necessária para se tornarem trabalhadores completos.” (PISTRAK, 2005, p. 89-90)

Ele explica tais objetivos da escola resumindo as questões da seguinte maneira:

1. A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida.
2. Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente.
3. Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções. (PISTRAK, 2005, p. 90)

Uma escola de sete anos, incluindo 1º e 2º graus, não pode sustentar a pretensão de formar trabalhadores especializados. Sua proposta mais coerente deve ser formar sujeitos aptos a desempenhar as funções de auxiliar ou de ajudante. A capacitação para o trabalho

especializado deve constituir tarefa da própria indústria, pois “*uma capacidade deste tipo pode ser adquirida apenas na prática do trabalho verdadeiro, na ambiência da vida real* (isto é, na fábrica, na oficina, na loja, no escritório, etc.)”. (PISTRAK, 2005, p.91 — grifos do autor)

Outra função a ser desempenhada pela escola, na concepção de Pistrak, é a de propiciar uma forma de transição da vida escolar para a vida no mundo do trabalho, que seja gradual e o mais “natural” possível. Tal transição deve se dar de maneira gradual, processual.

O aluno parte das obrigações compreendidas pelo tipo mais simples de trabalho, vai-se adaptando aos hábitos técnicos do trabalho e chega ao trabalho social da escola, no qual participa como membro da coletividade escolar. Finalmente, opera-se a passagem para a prática individual junto às organizações sociais e às instituições públicas externas à escola. Evidentemente, esta forma de trabalho deve ser realizada de preferência nos últimos anos escolares. Ela facilita a supressão das barreiras que separam a escola da vida. A entrada do aluno na vida depois da escola deixa de ser um salto no desconhecido, tornando-se uma transição bastante fácil e, quanto mais passar despercebida, melhor será para o aluno. (PISTRAK, 2005, p. 91-92)

Quanto ao estabelecimento de relações entre as escolas e as fábricas ou demais instituições públicas, econômicas e sociais em que os alunos devem complementar sua formação, Pistrak destaca a importância de que o Estado legisle em prol de uma regulamentação da extensão do aprendizado do alunado para esses locais. Ele assevera a importância de que as escolas se organizem na mobilização pela formulação de uma legislação que garanta tais possibilidades de relacionamento entre escola e mundo do trabalho.

Ainda tratando do assunto do trabalho na escola, Pistrak aborda o tema do problema da organização científica do trabalho. Em sua opinião, essa questão é crucial para a reconstrução da economia soviética, mas de modo diferente do que ocorreu nos Estados Unidos e na Europa ocidental. Ali, segundo Pistrak, os estudos em torno da organização científica do trabalho se desenvolveram com a finalidade de se “intensificar a produção, reforçando a exploração do operário e aumentando os lucros do capitalismo”. (PISTRAK, 2005, p. 97) Na atualidade vivida pelo autor, a proposta se coloca de maneira completamente diferente, com objetivo oposto. Pistrak sustenta que o desenvolvimento da organização científica do trabalho num mundo socialista deve propiciar “o meio mais eficaz de aumentar a produção, de utilizar racionalmente a energia do trabalho, de reformar metodicamente e economicamente a administração”, e acrescenta que “a organização científica do trabalho

(que é atualmente um meio de exploração) se metamorfoseia em meio de libertação.” (PISTRAK, 2005, p. 97)

Para Pistrak, ao se pensar na implementação da organização científica do trabalho na União Soviética, é necessário que se compreenda que sua realização só é viável “de baixo para cima, atraindo a atenção das massas operárias para esse tipo de organização, suscitando um certo entusiasmo em torno destes problemas” (PISTRAK, 2005, p. 98), de modo que se possa perceber a partir dessa metodologia a consolidação das conquistas da revolução social.

Ao destacar-se a importância da implementação de uma organização científica do trabalho, não parece lógico que tal problema se ausente de um projeto de “escola do trabalho”. Pensando nisso, Pistrak afirma que “o problema da organização científica do trabalho assume uma grande importância, tornando-se para a escola, que forma e prepara a atividade das massas populares, uma questão atual que é indispensável introduzir no ensino de uma forma ou de outra.” (PISTRAK, 2005, p. 98)

Ensinar a organização científica do trabalho para os alunos colocou-se, em tal contexto, como um conteúdo que não podia ser deixado de lado. Para tanto, ao invés de se apresentar na escola uma nova disciplina que se propusesse cumprir esse objetivo, Pistrak propôs que a organização científica do trabalho se incorporasse no cotidiano da escola, principalmente por acreditar que a organização científica do trabalho não fosse ainda uma ciência passível de simplificação. Pistrak afirmou que

não é indispensável ensinar a organização científica do trabalho enquanto disciplina distinta, mas é incontestavelmente necessário que as crianças vivam diariamente na atmosfera da organização científica do trabalho, que, diariamente, sejam convencidas de sua importância e de sua utilidade, que ela impregne toda a vida escolar, tornando-se parte integrante das preocupações das crianças e dos objetivos que elas pretendem alcançar, organicamente ligada *a sua vida e a seus hábitos cotidianos*. Assim, o gosto por esta espécie de assuntos e de questões se desenvolverá entre as crianças. (PISTRAK, 2005, p. 100 — grifos do autor)

A introdução, na escola, do estudo da organização científica do trabalho passa necessariamente pela análise dos modos como se dão as relações coletivas que perpassam as atividades do âmbito escolar, na busca da construção de uma boa organização de seus fazeres. Para Pistrak, é necessário que, tanto para o trabalho realizado nas atividades-fim quanto nas atividades-meio, sejam organizadas de modo a apresentarem “*um plano de trabalho previamente formulado, [...] a execução do trabalho, [...] e, o balanço do trabalho realizado*”. (PISTRAK, 2005, p. 102-103 — grifos do autor)

Especialmente no que diz respeito à avaliação, a que Pistrak se refere como “balanço do trabalho realizado”, o autor destaca sua importância para que o trabalho, exercido de maneira a encaixar-se na forma cientificamente organizada de trabalho, se aperfeiçoe mais e mais no decorrer do tempo de sua execução. Ele afirma que “as considerações corretas contribuirão para que apareçam, antes de tudo, as causas fortuitas que impediram a execução do trabalho de acordo com o plano adotado, ou seja, as causas independentes de nós e imprevisíveis.” (PISTRAK, 2005, p. 103) Além disso, numa análise avaliativa profunda do trabalho realizado, poder-se-á chegar aos problemas omitidos ou não previstos em tempo oportuno e, finalmente, aos erros e imprecisões cometidos na elaboração dos projetos e planos, por falta de experiência em termos de trabalho de organização das atividades.

Pistrak insiste na importância de que se procure “enraizar na escola os elementos da organização científica do trabalho.” (PISTRAK, 2005, p. 104) No fazer cotidiano dos trabalhos escolares, os estudantes aprenderão e apreenderão o valor e as vantagens de tal modo de organização. Por isso “é preciso que estas concepções impregnem a atmosfera em que as crianças viverão [...]. É somente nestes limites que se pode falar de ‘ensinar’ a organização científica do trabalho.” (PISTRAK, 2005, p. 104)

Algo muito importante nas idéias de Pistrak diz respeito a que tipo de trabalho se deve ensinar na escola. Não é qualquer trabalho que responde aos anseios educacionais, já que “não basta levar as crianças a estudar o esforço realizado pela atividade humana”. (PISTRAK, 2005, p. 106) Se assim fosse, qualquer atividade humana poderia ser considerada em sua relação com os objetivos gerais da educação. O que Pistrak propõe é, antes de tudo, o trabalho pensado do ponto de vista da vida contemporânea: trabalho arquitetado do ponto de vista social, sobre o qual se trama decisivamente uma compreensão determinada e uma apreensão da realidade, o trabalho que oferece à criança, desde cedo, as possibilidades de desenvolver atividades socialmente úteis.

De sua atitude relacionada ao trabalho, Pistrak deduz três conclusões — uma que diz respeito à natureza da educação, outra que se refere ao papel da cultura da escola do trabalho e, a terceira, que precisa as relações entre a ciência e o trabalho.

Relativamente à sua natureza, Pistrak procura problematizar o significado exato do termo educação. No contexto em que se desenrola a educação do homem novo, em função da nova sociedade preconizada pela revolução soviética, o autor considera que educar um indivíduo consiste, dentre outras coisas, em “dotá-lo de princípios que lhe possibilitarão uma

avaliação moral de sua própria pessoa, enquanto membro da sociedade, a determinação do próprio lugar na grande luta pela existência, que se tornou tão áspera atualmente.” (PISTRAK, 2005, p. 106) Além disso, a educação no contexto soviético pós-revolução (e pré-Stálin, principalmente) devia nortear-se pela formação para a ação coletiva.

A escola soviética deve ser organizada de forma tal que a própria criança seja obrigada diariamente, pela dinâmica mesma da vida escolar, a se colocar, para depois resolver, a questão “eu e os outros” e a resolvê-la da única forma justa. A escola deve agir de uma forma que responder a esta questão seja uma necessidade pessoal e irresistível para a criança, uma necessidade que se faça sentir praticamente. (PISTRAK, 2005, p. 107)

Educação moral baseada na auto-avaliação e no auto-convencimento em função, sempre, do coletivo acima do individual: eis a natureza da educação soviética para Pistrak.

No que se refere ao papel da cultura da escola do trabalho, Pistrak apresenta algumas considerações acerca da importância da integração entre seus objetivos e a transformação cultural das classes proletárias, no estabelecimento de uma cooperação completa, para a obtenção de fundamentos consistentes no alicerce de uma sociedade socialista. Para tanto a escola não pode obrar sozinha, pois “faz parte da superestrutura ideológica edificada na base da produção, em bases sociais bem determinadas que não dependem da vontade dos indivíduos e dos reformistas.” (PISTRAK, 2005, p. 108)

A escola desempenha um papel socializador a serviço das classes dominantes. Sua tarefa social se diferencia em função do modo de produção e da qualidade das relações que se trocam entre os indivíduos segundo o tipo de sociedade em que vivem e convivem. Para Pistrak,

na sociedade dividida em classes, a escola servirá os interesses das classes dominantes, ou abertamente — e então não haveria condições de lhe atribuir um papel realmente cultural, isto é, de pô-la a serviço da libertação das classes exploradas, que compõem a maioria da população; ou de forma dissimulada — e então o corpo de professores torna-se, objetivamente, o instrumento das classes dominantes, sem que, *subjetivamente*, assuma isto de forma consciente. (PISTRAK, 1981, 88-89 — grifos do autor)

Em suas interações com as demais instituições da sociedade e seu modo de produção, à escola não cabe o papel de, sozinha, determinar as grandes mudanças sociais necessárias para que se possa criar uma nova sociedade. Aliás, nem sequer cabe à escola o papel de iniciadora de tais câmbios sociais. A aplicação prática do aprendizado que se realiza na escola é condição para que se efetive sua função social. Se a sociedade não tiver passado por

mudanças perenes em todos os seus setores, em vão tentará a escola modificar-se. Pistrak, ao referir-se à educação norte-americana, diz que

os melhores professores democratas e pacifistas começam a tomar consciência de que a solução “teórica” do problema da educação é muito difícil, se é que não é impossível. E isto é totalmente exato se se pretende resolver o problema da educação na América “sem mexer no resto”! (PISTRAK, 2005, p. 109)

Pistrak diz que, no caso da escola soviética, o ocorrido se deu de maneira completamente diversa. As mudanças sociais precederam os câmbios educacionais.

A tomada do poder, em outubro de 1917, pela aliança entre operários e camponeses, significou um salto “do reino da necessidade para o reino da liberdade”. Ou seja, depois de ter tomado o poder, as fábricas e as usinas, após ter expropriado os proprietários de terra e de fábricas e esmagado as classes dominantes, o proletariado dirige a transformação integral da vida no interesse das amplas massas trabalhadoras; a partir de agora a marcha das coisas não obedece mais cegamente às leis da produção, que independem da vontade humana (reino da necessidade), porque as próprias relações de produção estão nas mãos do proletariado e são conscientemente dirigidas pela classe ditadora no sentido do bem comum (reino da liberdade). Todo o sentido de uma revolução social está em que os processos que até então escapavam à vontade humana passam a ser subordinados e controlados por ela. (PISTRAK, 2005, p. 109-110)

A escola não tem condições de levar adiante sua tarefa cultural se todo o trabalho social não estiver, também, voltado para tal objetivo. A transformação social depende, diretamente, do desenrolar de um processo que tome forma a partir da vontade dos trabalhadores, pois seria impossível “corrigir as injustiças do regime social ‘por meios intelectuais’.” (PISTRAK, 2005, p. 113)

Ao abordar a questão das relações entre a ciência e o trabalho, Pistrak destaca que é preciso levar-se em conta que “nem o trabalho nem os conhecimentos constituem fins em si mesmos.” (PISTRAKI, 2005, p. 114) Ciência e trabalho ocupam lugares no sistema geral da educação e importa definir que lugares são esses. Para tanto, é necessário que ciência e trabalho convirjam para os objetivos gerais que a educação deve-se propor lograr em favor da formação do novo homem. A partir desta premissa, Pistrak define

o trabalho como uma participação ativa na construção social, no interior e fora da escola, e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente esta atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe. [...] O principal é que o trabalho e os conhecimentos científicos tenham o mesmo objetivo, que a prática seja generalizada e sistematizada pela teoria, que a prática, afinal de contas, se baseie em leis teóricas. (PISTRAK, 2005, p. 114)

1.4 O ensino

A escola Soviética, nos primeiros anos após a revolução de 1917, passou a atender as crianças por um período de sete anos — lembramos que, como dissemos anteriormente, antes da Revolução, o ensino se dava por um período de dois a três anos. Os três primeiros anos de escolarização, após a Revolução, então, constituíam o primeiro grau, enquanto que os demais quatro anos formavam o segundo grau.

Durante o primeiro grau era objetivo da escola contribuir para a compreensão marxista da vida moderna por parte do aluno. Para tanto, Pistrak sugeria que os educadores conhecessem ao máximo o perfil de cada idade, considerando a soma dos conhecimentos, hábitos e grau de técnica dos educandos. Pistrak destacava esse como único objetivo a ser atingido pelo ensino elementar.

A consecução de um objetivo de tal envergadura demandava a destruição do modelo disciplinar tradicional com sua substituição por um paradigma capaz de estabelecer relações de nexos entre as diferentes ciências componentes da grade curricular. Pistrak destacava a dificuldade da ruptura de concepções tradicionais acerca do valor intrínseco de certas disciplinas — principalmente por parte dos professores especialistas das áreas de Física, Matemáticas, História Natural. A proposta do programa escolar oficial, para superação dessa barreira, foi o estabelecimento do seguinte princípio: “o objeto do ensino não é a *ciência pura*, transposta para a escola e adaptada à idade da criança.” (PISTRAK, 2005, p. 118 — grifos do autor)

Para Pistrak as metas da escola e da pesquisa, relativamente à ciência, são diferentes. Ele afirma que, enquanto que o objetivo do pesquisador, em seu trabalho científico subjetivo, é a ciência em si mesma, “na escola a ciência deve ser ensinada apenas como meio de conhecer e de transformar a realidade de acordo com os objetivos gerais da escola”, e argumenta que “na sua imensa maioria, os alunos que saem da escola vão ser trabalhadores

ligados à realidade imediata, e não sábios. [...] Na escola devemos apenas ensinar o que pode ser útil mais tarde.” (PISTRAK, 2005, p. 119)

O programa escolar oficial não negava a necessidade do ensino das ciências, mas, procurando não reduzi-lo, pretendia oferecê-lo de um modo mais científico do que a antiga escola. O ensino tradicional oferecia aos alunos uma ciência inútil, nunca aplicável à realidade da vida dos educandos — uma gama de conhecimentos que “tinham a qualidade de poder ser esquecidos facilmente e definitivamente, mesmo depois dos mais ferozes exames”. (PISTRAK, 2005, p. 120) Por sua vez, o programa escolar da União Soviética revolucionária assumia o objetivo e o compromisso de

oferecer apenas conhecimentos científicos que não sejam esquecidos e que se gravem profundamente, cuja necessidade seja incontestável aos olhos das crianças, conhecimentos que correspondam aos objetivos principais da escola, concorrendo para a realização de seus objetivos. Ou seja, importamos não com a quantidade, mas com a qualidade dos conhecimentos que oferecemos com a intenção de ajudar os alunos a se apropriarem solidamente dos métodos científicos fundamentais para analisar as manifestações da vida. (PISTRAK, 2005, p. 120)

Por meio desses métodos e princípios, consolidou-se a possibilidade do agrupamento de diferentes disciplinas, antes oferecidas isoladamente, em torno de mesmos objetivos e temas de estudo.

Nos primeiros anos pós-revolução, o professorado soviético apresentou uma forte resistência aos programas obrigatórios oficiais de educação. Dizia-se que os programas limitariam o campo de ação dos professores, reduzindo-lhes as possibilidades de desenvolvimento de sua criatividade, impondo às escolas o suplício de Procusto⁹. Afirmava-se que os programas secariam e enfraqueceriam o pensamento pedagógico, impossibilitando que se criasse uma nova escola. Pistrak entendeu esse movimento como uma forma de protesto contra a antiga escolástica e o esmagamento do pensamento do professor.

A nova realidade, mesmo num modelo em que os professores se viam liberados das amarras do velho paradigma, não revelou novas práticas docentes. Pistrak diz que

houve um fracasso na medida em que o professor, tendo recuperado sua liberdade de ação, não soube o que fazer, perdeu o pé, e, apesar de seus esforços, seguiu a linha de menor resistência, voltando ao método ao qual estava acostumado pelas tradições, pelos preconceitos pedagógicos persistentes e pelo hábito. (PISTRAK, 2005, p. 121)

9 Na mitologia grega, Procusto era um gigante que convidava as pessoas a passarem a noite em sua cama de ferro. Entretanto, tal convite escondia uma armadilha: os visitantes deveriam caber na cama perfeitamente, de modo que se fossem muito baixos, eram esticados; se eram muito altos, tinham as pernas cortadas. Deveriam se “enquadrar” impecavelmente.

Durante o biênio 1920-1921, o Commissariado de Instrução Pública editou os Programas-modelo para a Escola Soviética Única, num modelo indicativo e não obrigatório. Com esses programas, muitas idéias falsas, enraizadas no meio docente, puderam ser superadas, mas eram pouco claras as relações que se estabeleciam entre os Programas e as metas principais da escola. Nas palavras de Pistrak, “constituíam essencialmente uma reforma das antigas disciplinas e não *a revolução completa que era indispensável*.” (PISTRAK, 2005, p. 122 — grifos do autor)

Finalmente, o Conselho de Instrução Pública divulgou um programa que marcou mudanças realmente revolucionárias na educação soviética. Segundo Pistrak,

pelo programa analisa-se a vida atual através do método marxista. Analisa-se a realidade atual, selecionando-se seus elementos mais importantes, mais característicos do ponto de vista comunista, e isto se faz, naturalmente, da forma mais acessível a uma idade determinada; num segundo momento, sintetizam-se todos estes elementos. Cada parte do esquema que constitui o programa oficial é justificada tendo em vista os objetivos fundamentais da escola, sendo apenas um elo de uma única corrente. (PISTRAK, 2005, p. 123)

Dentre as características do Programa, Pistrak destaca a integração propiciada aos conceitos e conteúdos das diferentes disciplinas entre si, num movimento de transição da técnica para a economia e vice-versa. “O programa oficial, em todas as suas indicações — afirma Pistrak —, insiste nas relações indispensáveis que unem todas as disciplinas escolares, subordinando-as à finalidade social proposta pela escola.” (PISTRAK, 2005, p. 124) Por outro lado, os programas não deveriam ferir, mas incentivar, a autonomia de cada escola, respeitando as peculiaridades condicionantes de seu trabalho — tais como as econômicas e administrativas, as sociais, as relativas ao entorno, aquelas especificamente técnicas e funcionais, tais como número de alunos, dimensões das salas de aula, etc. Por isso mesmo fica claro que a instituição central oficial jamais poderá organizar programas e planos fixos e imutáveis para todas as escolas, podendo somente, isto sim, estabelecer uma linha geral e as diretrizes essenciais geradoras de um esquema de trabalho a se estabelecer em cada unidade escolar. Desse modo, cada escola deveria adaptar seu plano local ao plano oficial geral, levando em consideração suas condições específicas.

Todas as atividades desenvolvidas pelos educandos deviam estar integradas ao programa da escola. Tal integração deveria se estabelecer de maneira tão completa, que os programas constituir-se-iam em verdadeiros planos de vida. Sobre tal integração, Pistrak é categórico:

A cultura física, a organização científica do trabalho, o trabalho de grupos de estudo, as excursões para lugares próximos e distantes, a escola de verão — tudo deve ser integrado nos programas.

Em resumo, os programas devem englobar toda a vida escolar, formando um feixe das diversas formas de atividade, ligadas entre si pelos objetivos gerais da educação.

“Não serão mais programas, mas planos de vida” (sic.), dirá o leitor. É isso mesmo, planos de vida. E por que não deveríamos passar dos programas de ensino diretamente para os planos de vida? (PISTRAK, 2005, p. 126-127)

Algo detectado por Pistrak nas escolas soviéticas de seu tempo foi o excesso de trabalho a que eram submetidos os estudantes. Apesar de contar com alunos, de fato, mais autônomos — participando dos grupos de estudo, dos trabalhos dos pioneiros¹⁰, das células, etc. —, as escolas foram sobrecarregando de trabalho os alunos ao ponto de Pistrak dizer que tal problema “não se trata apenas de um defeito, trata-se de um crime.” (PISTRAK, 2005, p. 128) As tarefas que as crianças desempenhavam na escola, somadas aos trabalhos da célula da juventude comunista e à vanguarda dos pioneiros, representavam uma sobrecarga aos ombros das crianças, que acabou chamando a atenção da sociedade e dos educadores em geral. Eram muitas tarefas a cumprir: participar do grupo de estudos, escrever artigos para o jornal mural, trabalhar na oficina, participar de ensaios para as festas e comemorações que se aproximavam, o trabalho no destacamento (dos pioneiros), o estudo dos fenômenos da natureza enquanto o estudante estivesse no campo, a leitura e a escrita, os desenhos, o estudo do papel da juventude comunista, o estudo em torno da história do movimento operário e do partido, a participação na propaganda anti-religiosa. “Mas tudo isso já faz parte, em maior ou menor grau, do trabalho escolar”, explica Pistrak (2005, p. 129). Só que tantas atividades exercidas pelo alunado não são levadas em conta quando da elaboração do plano geral de trabalho. Pistrak afirma que

se fizéssemos isto, recapitulando todas as ocupações do aluno da escola moderna, localizaríamos um bom número de trabalhos comuns que poderiam ser agrupados e que se encontram dispersos nas diferentes partes da vida escolar. Muitas disciplinas poderiam ser condensadas, anulando-se a duplicação das tarefas. Além da condensação do trabalho, faríamos passar um sopro de vida num ensino que nem sempre interessa à criança. A prática destas observações exige a formulação de um plano de trabalho para todo o ano escolar. (PISTRAK, 2005, p. 129-130)

Pistrak faz menção em sua obra ao programa de ensino segundo os complexos. Tais “complexos” dizem respeito aos centros de interesses dos alunos. Segundo ele, o sistema do complexo é o que há de mais importante no sistema de pedagogia social da escola soviética.

¹⁰ Pioneiros: movimento infantil, semelhante aos escoteiros, nos países socialistas.

O método a ser utilizado na consecução do sistema de complexos, é o método dialético. Tal método, segundo as explicações de Pistrak, propicia aos estudantes a compreensão da realidade atual desde um ponto de vista marxista, não de um ponto de vista estático, mas dinâmico. Os estudos focam-se nos fenômenos e objetos em suas múltiplas relações recíprocas, desde pontos de vista diferentes nas diversas disciplinas. De acordo com Pistrak, “o estudo deve mostrar as *relações recíprocas* existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método *dialético*.” (PISTRAK, 2005, p. 134 — grifos do autor) Por isso insiste na necessidade de se organizar as disciplinas do programa oficial em projetos interdisciplinares, como única maneira de se garantir uma apreensão da realidade atual afinada com o método dialético. Assim compreendido, o sistema de complexos passa a ser um sistema de organização do programa oficial, construído e legitimado a partir dos objetivos da escola.

Do ponto de vista da prática do sistema de complexos, colocam-se algumas questões a serem consideradas em sua implementação, assim enumeradas por Pistrak:

- a) Seleção de temas do complexo;
- b) Como estudar cada tema;
- c) Organização do ensino segundo o sistema dos complexos; e
- d) Organização do trabalho das crianças no sistema dos complexos.

Vejamos como Pistrak trata de cada uma desses itens que se propõem tanto como questões de ordem metodológica, como de pedagogia social.

A seleção de temas do complexo não poderia simplesmente ser definida a partir do planejamento de uma disciplina específica. Cada complexo deve tratar de um fenômeno ou objeto de relevante valor e grande importância, constituindo-se, assim, em instrumento de alargamento da compreensão das crianças a respeito da realidade atual. Não se pode admitir que o tema de um determinado complexo seja algo fortuito, um fenômeno gerado pelo acaso, coisa que Pistrak narra ter ocorrido:

Lembro-me que, em 1918 ou 1919, ouvi alguém dar um exemplo a propósito da tese de que a escola deve corresponder à vida, devendo estudar o meio ambiente e não a escolástica inacessível às crianças: “você sai da escola, alguém tropeça num tijolo, o tijolo atrai a atenção das crianças, trona-se um assunto de conversas, o tema do tijolo pode servir para transmitir uma grande quantidade de conhecimentos ou de hábitos, um certo nível de técnicas, de tal maneira que duas semanas não serão suficientes para tratar

do assunto”. Pode ser que isto tenha sido interessante em 1918. Mas, atualmente, é inadmissível que se defina o complexo na base de um assunto que interessou às crianças por puro acaso e que não tem nenhuma relação com a realidade atual. (PISTRAK, 2005, p. 135-136)

Os temas dos complexos não podem ser temas independentes, trabalhados com algum grupo em especial. O tema do complexo tem que apresentar um caráter geral, de tal modo que Pistrak arremata: “devemos renunciar categoricamente a complexos como o poço, o fogareiro, a vaca, o tanque, se são dados a este ou àquele grupo como temas independentes. Estes objetos não têm em si mesmos nenhuma importância em relação à realidade atual.” (PISTRAK, 2005, p. 136)

O tema geral, por vezes, desdobra-se em vários outros temas diferentes. Cada um desses temas diferentes pode até não dizer respeito a assunto de grande valor por si mesmo. Entretanto, se fizer parte de um todo para o qual se coloca como necessário, como elo indispensável quando visto desde uma perspectiva mais geral, se justifica e torna-se admissível. “O que devemos exigir é uma relação geral com o *tema fundamental* e a seleção de um tema fundamental que tenha um valor real.” (PISTRAK, 2005, p. 136 grifos do autor) Os temas devem se suceder quais elos de uma corrente, fortalecendo-se na continuidade e coerência de seu planejamento. É somente através de tal método dialético que se pode atingir os objetivos atribuídos à escola, segundo Pistrak.

Como disséramos na apresentação inicial de Pistrak, citando Caldart, o complexo temático “costuma chamar a atenção, inclusive pela relação que tem com a reflexão sobre os temas geradores, propostos por Paulo Freire.” (CALDART, 2005, p. 9) De fato, as semelhanças entre a forma de escolha do tema do complexo — em Pistrak — e do tema gerador — em Freire — estão muito relacionados. Vejamos o que Paulo Freire diz a respeito dos temas geradores:

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da política.

[...] a linguagem do educador ou do político (e cada vez nos convencemos mais de que este há de tornar-se também educador no sentido mais amplo da expressão), tanto quanto a linguagem do povo, não existem sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos. Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem.

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que

chamamos de *universo temático* do povo ou conjunto de seus *temas geradores*. (FREIRE, 2002, p. 86-87 — grifos do autor)

Notamos muitas congruências entre as idéias de Freire e a pedagogia de Pistrak, principalmente no que diz respeito ao temas geradores e ao sistema do complexo. Ambos educadores procuraram encontrar na realidade existencial dos educandos as bases dialéticas para uma educação transformadora, libertadora. A realidade atual, para os dois, é o campo de estudos em torno do qual se deve desenrolar todo o processo ensino-aprendizagem. Seja por meio do desenvolvimento de complexos ou de temas geradores, a compreensão crítica do mundo se constitui na base para o desenvolvimento de uma pedagogia social.

Pistrak procura trazer uma contribuição acerca da maneira como se deve desenrolar o estudo dos complexos. Ele pondera que cada complexo deve ser compreendido como um assunto principal, ligado a diversos outros assuntos secundários — ainda que não menos importantes — diretamente ligado à vida social real, participando de sua construção. Os diversos complexos devem, pois, encadear-se como elos de uma mesma corrente. Um trabalho educacional que lide assim com os complexos garante maior qualidade ao processo de ensino, pois

de um lado, possibilita ao próprio tema do complexo absorver toda uma série de fenômenos atuais que procedem da mesma ordem de idéias; de outro lado, essa forma de agir impede a subestimação das relações entre os complexos, obrigando a sua apresentação sob a forma de uma corrente única que se desdobra gradualmente. (PISTRAK, 2005, p. 138-139)

Um trabalho que considerasse o complexo como um assunto preciso, delimitado, que se fechasse em si mesmo sem o estabelecimento de conexões com outros complexos, limitaria o horizonte de possibilidades de aprendizado para os estudantes, meio que reproduzindo o padrão das disciplinas tal como têm sido trabalhadas pela escola tradicional.

Trabalhar pedagogicamente encadeando diferentes assuntos, projetos, complexos, é tarefa bastante fácil para os docentes que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental. Como se trata de professores “polivalentes”, regentes não de uma disciplina, mas de uma classe, o estabelecimento de nexos entre o que se trabalha numa e noutra disciplina se torna em tarefa não somente mais fácil, como necessária em muitas ocasiões em que, no diálogo com os alunos, o professor ensina conteúdos e objetivos de uma determinada disciplina, utilizando-se de exemplos e estratégias a que a turma já está familiarizada por conta do estudo de outras disciplinas. Quando a regência dos docentes deixa de ser de uma determinada classe e passa a ser de determinada disciplina, aparecem as maiores dificuldades de encadeamento entre os objetivos e assuntos das diversas disciplinas e, por conseguinte, dos complexos. A

solução deste problema passa necessariamente pela organização docente que precisa passar a se formar em serviço e a trabalhar cotidianamente de maneira coletiva e integrada.

Um aspecto muito importante a ser levado em conta quando do planejamento das atividades escolares em função da concepção de trabalho por complexos, diz respeito à questão das idades dos alunos e suas características específicas. As crianças menores possuem características peculiares à sua fase de desenvolvimento que as diferenciam das crianças maiores. Dessa maneira, ao se planejar o trabalho em complexos é necessário pensar uma organização para as séries iniciais que encadeie um maior número de complexos com uma duração de tempo menor — Pistrak sugere quatro a seis semanas —, de modo a se atender a demanda específica das idades dos estudantes. Em tais séries iniciais, talvez seja mais adequado trabalhar um complexo por mês, ao passo que nas séries superiores se deveria ir diminuindo a quantidade de projetos, de modo que ao final do Ensino Médio — o 2º grau da escola soviética aos tempos de Pistrak —, se pudesse estudar somente um único complexo, em torno do qual girasse todo processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Esse único complexo, ao final dos estudos da Educação Básica, aproximar-se-ia muito do trabalho a que os estudantes, em sua absoluta maioria, teria que se submeter ao término dos estudos.

A idéia de Pistrak era ir oferecendo conhecimentos mais difíceis e complicados na medida em que os alunos fossem avançando em conhecimentos, idade e capacidade de se concentrar por uma quantidade maior de tempo em determinado assunto.

A respeito dessas mudanças necessárias que se devem processar no decorrer do trabalho por complexos na escola, Pistrak explica que

durante os primeiros anos de escolaridade, quando o estudo do complexo dura apenas duas semanas, pode-se fixar a atenção das crianças durante o período sobre o próprio tema, sobre seus aspectos precisos, e então se pode falar de concentração cotidiana do ensino na base de um complexo determinado. Mas quanto mais as crianças crescerem, mais se enriquece o complexo e mais o trabalho se desenvolve. O tema pode ser então desmembrado numa série de temas secundários, dirigindo-se a atenção das crianças sobre estes temas, desde que sejamos capazes de manter suas *relações mútuas solidamente enraizadas no espírito das crianças*. Mais tarde, ainda, o estudo dos complexos não mais compreenderá um grupo contínuo de ensino em torno de temas precisos, mas um trabalho sobre questões diversas simplesmente *subordinadas a uma idéia geral: a do tema selecionado como complexo*. (PISTRAK, 2005, p. 142 — grifos do autor)

Note-se que não se está falando de uma escola em que não se organizasse os saberes em forma de disciplinas. Não se trata disso. O que ocorre é que Pistrak, já na segunda década do século XX propunha — a partir de suas experiências práticas — que a organização das

disciplinas se desse em função do que era importante ensinar aos alunos. Ligadas aos diferentes complexos a serem estudados pelos alunos, “nenhuma disciplina escolar tem e pode ter uma finalidade em si mesma” (PISTRAK, 2005, p. 145), mas devem se subordinar, sempre, aos objetivos gerais do curso e da escola.

Para Pistrak, a organização pedagógica do trabalho escolar, de acordo com o sistema de complexos, deveria caracterizar-se como fruto de um trabalho coletivo. No início do período letivo dever-se-ia eleger uma seqüência de temas a serem abordados, numa determinada ordem. Em seguida, o grupo de educadores do ano, série ou período em questão teria a tarefa de estudar, discutir, refletir acerca das peculiaridades principais de cada complexo, estabelecendo os objetivos fundamentais de cada disciplina na relação com tal complexo. Dessa maneira, para cada uma dessas disciplinas — sejam elas ministradas por um professor polivalente ou por um professor especialista — se estabelece as diretrizes para composição do programa de trabalho com os educandos. Para cada programa disciplinar, o docente deveria atentar para dois aspectos importantes do trabalho educativo: numa perspectiva dialética, detectar aquilo que o complexo em questão “pede” à disciplina para que seu tema principal seja compreendido e apreendido pelos educandos; depois, deverá determinar uma maneira geral para o agrupamento das diferentes disciplinas em torno do complexo, de modo que elas se encadeiem e tomem um corpo coerente e “com sentido” para o processo de aprendizagem dos estudantes.

A construção de um projeto de trabalho escolar baseada nestas premissas, necessita de um esforço coletivo de trabalho por parte do coletivo docente. Pistrak afirma que

a condição indispensável para o êxito dos complexos na escola [...] é a existência de uma íntima solidariedade de trabalho entre todos os educadores, a subordinação das necessidades gerais — aliás, puramente imaginárias — de cada especialidade aos objetivos gerais do ensino. (PISTRAK, 2005, p. 147)

É desejável que todas as disciplinas integrem o complexo. Entretanto, em função da pouca experiência que se tem em torno de tal maneira de se trabalhar pedagogicamente, é perfeitamente compreensível que algumas disciplinas, inicialmente, fiquem de fora, demorando algum tempo até que se tenha adquirido as habilidades para composição de complexos em que todas as áreas do conhecimento escolar possam ser integradas.

Sobre o desenvolvimento prático do trabalho com os complexos, Pistrak dá algumas sugestões de como deva ser sua execução. Ele sugere que o encadeamento de assuntos e temas que são tratados num determinado complexo seja retomado em sua conclusão, não mais

como algo a se estudar, mas como algo que já se conhece. Sugere, por exemplo, que se realize, ao final de um determinado complexo, uma conferência sobre o assunto central, abordando, dentro da medida do possível, todos os subtemas abordados no decorrer dos estudos do complexo.

Ao se referir à maneira como deve se desenvolver o trabalho de complexo desde sua fase inicial, Pistrak tece sugestões bem práticas. Ele diz:

A nosso ver, o trabalho sobre um dado tema começa da seguinte forma: explicamos às crianças o essencial do próprio complexo, mostrando-lhes por que um dado complexo é importante, como possibilita compreender este ou aquele aspecto da vida contemporânea, entregando-lhes rapidamente uma visão geral do conjunto do tema, explicando-lhes os temas secundários e as tarefas particulares específicas de cada disciplina no complexo dado. Em seguida, começa o trabalho independente de cada especialidade, mas de acordo com o programa e com o plano cujo princípio de unidade é o tema geral do complexo. (PISTRAK, 2005, p.149)

Algo que merece destaque neste ponto, ainda que já tenha sido comentado anteriormente, é uma característica importante do trabalho educacional com os complexos: “trata-se do método fundamental para analisar a realidade atual do ponto de vista marxista.” (PISTRAK, 2005, p. 151) É o método dialético que aqui se deve considerar como objetivo principal para o aprendizado de análise das circunstâncias da atualidade. Para apreensão do método dialético, da apreciação de dadas conjunturas na abordagem complexa, multifacetária, não-simplista, faz-se necessária uma prática que cabe à escola proporcionar aos alunos.

A tomada de contato, por parte dos discentes, com o tema do complexo — logo no início de sua abordagem — e o momento de seu término, exercem função muito importante para o aprendizado de tal método dialético. Após o aprendizado de uma série de temas interligados; depois de se ter discutido, refletido, provado empiricamente toda uma gama de experiências ligadas ao tema principal de um dado complexo, compete à escola oferecer condições para que os alunos possam refletir acerca do processo em que se desdobrou todo o complexo, compreendendo as diversas fases e relações entre os diferentes temas que foram trabalhados durante sua aprendizagem.

Além do envolvimento das disciplinas escolares com o tema tratado, é necessário que todas as diferentes facetas do cotidiano escolar estejam englobadas em sua consecução, num esforço comum para o êxito do processo ensino-aprendizagem. Cada uma das tarefas e dos fazeres que se desenrolam no ambiente escolar, devem conspirar a favor dos objetivos educacionais.

No sistema do complexo, as disciplinas não se fecham em si mesmas e as ciências não são ensinadas de maneira desconexa entre si, de modo que “o sentido dos estudos científicos deve ser compreendido não no término do ensino, *mas durante o próprio ensino.*” (PISTRAK, 2005, p. 153 — grifos do autor) Cada disciplina analisa uma parte da matéria ensinada aos alunos procurando proporcionar-lhes a apreensão do domínio do método científico acerca do conhecimento que se está produzindo e estudando.

Há que se tomar certo cuidado para não se transformar o complexo na panacéia capaz de resolver todos os problemas da educação. Se não houver um encadeamento entre o complexo, o trabalho real dos estudantes e sua auto-organização em atividades intra e extra-escolares, perder-se-á grande parte do proveito que se poderia lograr com o complexo. O ensino escolar, segundo entendimento de Pistrak, deve deixar de ser unicamente intelectual, rompendo com o antigo método tradicional. Coloca-se, aí, o principal problema pedagógico diante da educação em sua atualidade: “é por isso que somos levados a encadear o trabalho técnico, a auto-organização das crianças, o trabalho social da escola e o ensino propriamente dito.” (PISTRAK, 2005, p. 154)

Educação e ação precisam relacionar-se diretamente para que se possa formar o homem novo, para a sociedade revolucionária que se articula nos ideais soviéticos ao tempo de Pistrak. Com base nessa idéia, ele afirma que

adotando o sistema dos complexos, devemos liquidar os complexos “sentados”, os complexos estéreis que os alunos só fazem estudar: devemos passar, gradualmente, mas sem falta, para os complexos geradores de ação. A razão de ser do complexo poderia ser a realização de uma ação definida. (PISTRAK, 2005, p. 154)

A organização do ensino em complexos representa uma reviravolta definitiva e radical no que se refere à educação escolar no antigo regime. A partir das novas concepções sociais que a conjuntura apresentava à realidade atual de Pistrak, o sistema do complexo se apresentou como uma metodologia compatível com a concepção marxista de educação, capaz de articular, entre os estudantes, o fomento de uma educação dialética.

No que se refere ao trabalho coletivo das crianças, Pistrak traçou algumas considerações importantes para a compreensão dos fins da educação que defendia. Primeiramente explicou que por trabalho coletivo não compreendia o trabalho comum das crianças realizado na sala de aulas, pois esse tipo de trabalho sempre existiu, desde que há salas de aulas, em todas as escolas.

De acordo com Pistrak, o trabalho coletivo é aquele considerado como uma unidade. As diferentes tarefas que compõem tal trabalho podem ser desmembradas, divididas em várias partes, de modo que cada subgrupo do coletivo realize uma dessas partes. Mas cada grupo tem consciência de que a parte que executa compõe, juntamente com as outras partes, o trabalho comum. O balanço do trabalho como um todo é realizado pelo coletivo de estudantes. Por meio desse balanço — da revisão do trabalho — é que se faz possível unificar o trabalho, possibilitando a todos perceberem e apreenderem o sentido da divisão do trabalho; esse modo de organização evidencia para os educandos que a somatória de diferentes esforços advindos de diferentes subgrupos resulta numa tarefa comum. Pistrak fala da responsabilidade de todos os membros do coletivo pelo trabalho comum como condição para o funcionamento do trabalho coletivo. Ele afirma:

Enfim, entendemos por trabalho coletivo a responsabilidade coletiva do trabalho. Ordinariamente, consideramos cada aluno como responsável por seu trabalho individual. E, de fato, se uma classe não representa um coletivo compacto, se a unidade das crianças é apenas o resultado de sua reunião fortuita num lugar de ensino (observemos rapidamente que isso não constitui um estimulante bastante forte para justificar a unidade aos olhos das crianças), a responsabilidade coletiva na realidade significará uma falta total de responsabilidade. Se ninguém responde por ninguém, cada um deve responder por si mesmo. Mas se temos um autêntico *coletivo* de crianças (...), organizado na base de seus interesses vitais, pode-se falar de responsabilidade coletiva, isto é, de responsabilidade de todo o coletivo por cada um de seus membros e de cada um de seus membros por todos. Colocando-se assim o problema, pode-se falar de *uma classe como uma unidade*. (PISTRAK, 2005, p. 158-159 — grifos do autor)

1.5 A auto-organização dos alunos

Obviamente, a educação se organiza, em dada sociedade, com objetivos e finalidades bem afinadas com suas características principais. Dessa maneira, parece óbvio que ao se falar de “auto-organização dos alunos”, poder-se-á pensar numa maneira de se ensinar os estudantes a auto-organizarem-se de acordo com diferentes princípios e fins.

Pistrak destaca, ao falar da auto-organização dos alunos, que os princípios da escola burguesa são a autoridade e o absolutismo, rigorosos e inalteráveis, impostos de cima para baixo. Por isso ele afirma que

o objetivo da auto-organização dos alunos nas escolas burguesas é, na maioria dos casos, ajudar o professor a manter sua autoridade; o martelo e a punição saem das mãos do professor graças “ao progresso da civilização” e são substituídos por uma distribuição de funções, destinadas a salvaguardar uma determinada ordem escolar. (PISTRAK, 2005, p. 170)

A auto-organização na escola burguesa visa à perpetuação do regime escolar, travestindo-o de um caráter de democracia em que, na verdade, o que busca é o desenvolvimento do senso de obediência e respeito à lei — “estima pela lei, pelo documento que se chama ‘Constituição de Estado’”. (PISTRAK, 2005, p. 171) O sentimento de necessidade de obedecer à lei está entre os objetivos da educação. Seria inconcebível a formação de um cidadão cujo cérebro pudesse conceber a possibilidade de abalar as leis de seu país. Afinal de contas, “do ponto de vista da lei, toda revolução é ilegal.” (PISTRAK, 2005, p. 171) Segundo a compreensão de Pistrak, a democracia burguesa trata os cidadãos como vassalos, cultivando neles sentimentos conservadores. Assim, a destruição das bases constitucionais significaria o estabelecimento do caos, a dissipação da cultura e da civilização, a volta, mesmo, à situação selvagem. Para conseguir manter a ordem social, o Estado burguês labora arranjando não somente a auto-organização dos estudantes, mas também todo o regime escolar, bem como a política governamental e toda a organização da vida social.

A participação do povo, nas democracias ocidentais, restringe-se à atuação como votantes nos pleitos que escolhem seus candidatos a cargos executivos e legislativos, a quem são passadas verdadeiras procurações que os transformam em legítimos representantes dos cidadãos. Por meio deles o capital facilmente domina as massas populares, garantindo-se a ordem social. Pistrak diz que

a atividade e a iniciativa pessoais das massas são supérfluas nas “verdadeiras democracias”; qualidades deste tipo ao nível das massas populares são consideradas mais nocivas do que úteis. Na medida em que o poder existe, deve-se obedecer a ele sem restrições até que novas eleições sejam livremente organizadas.

Estas características do regime burguês, que oferecem à burguesia a possibilidade de manter sua dominação, influem nas formas e na natureza da auto-organização escolar onde ela existe. (PISTRAK, 2005, p. 172)

Ao falar-se de auto-organização escolar numa sociedade socialista, está-se compreendendo outra maneira de concebê-la e de colocá-la em prática. A concepção de

democracia e de participação popular assume outra perspectiva que se consolida não somente por meio de eleições e escolha de candidatos, mas também pela interferência direta nas tomadas de decisões por parte dos trabalhadores, que além do direito têm todo o interesse em participar de sua própria organização social.

Numa sociedade em que se consolida a participação direta do povo nas tomadas de decisão, a Constituição, enquanto lei fundamental do Estado, assume uma conotação muito diferente, antes maleável que imutável, dinâmica, mutável na medida em que se aproxime de seus objetivos finais — que no caso da sociedade preconizada por Pistrak, definiam-se pelo estabelecimento do comunismo.

Tais diferenças em termos de concepção do significado das leis marcam profundamente a diversidade entre a democracia burguesa e a democracia socialista. Conseqüentemente, os objetivos da autonomia escolar numa e noutra sociedade não podem coincidir, de sorte que os objetivos e a própria prática da auto-organização escolar na escola desta ou daquela sociedade apresentar-se-ão com características radicalmente diferentes.

A concretização da construção de um coletivo infantil na escola soviética, aos tempos de Pistrak, configurava-se como uma das distinções mais importantes para a caracterização da autonomia escolar e da auto-organização dos alunos. Entretanto, nas palavras do próprio Pistrak, “qual é a escola ‘onde não há coletivo infantil?’”. Isto é verdadeiro se se considerar o coletivo como a reunião acidental de certa quantidade de crianças num mesmo lugar visando à formação, isto é, visando a algo que se refere apenas ao aspecto exterior de suas preocupações, um objetivo que não exprime ainda o interesse infantil. (PISTRAK, 2005, p. 176)

É interessante perceber que um mero ajuntamento acidental de crianças não forma um coletivo. Um ajuntamento acidental de crianças pode significar, no máximo, uma totalização quantitativa de individualidades, enquanto que “o coletivo apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo. A quantidade se transforma em qualidade.” (PISTRAK, 2005, p. 177)

Segundo Pistrak, para que se constitua um coletivo é necessário que haja, para seus integrantes, interesse — ou interesses — em comum. Tal interesse — ou interesses —, se falamos de escola, precisa ser desenvolvido entre as crianças se for objetivo da escola criar um coletivo infantil. Para tanto, será necessário levar-se em conta a idade das crianças e suas características, para se organizar o trabalho de ensino. Pistrak assinala que

o ensino escolar, como se faz normalmente, não é agradável às crianças, não as atrai, não cria nelas uma tendência interior a se formar, sobretudo se não compreendem os objetivos deste ensino. Mas, mesmo que o trabalho de ensino seja excelente, não é capaz de criar, por si mesmo, suficientes interesses para o estabelecimento de um sólido coletivo infantil. A escola só permitirá um amplo desenvolvimento e uma coesão íntima do coletivo das crianças no momento em que for o lugar (e o centro) da vida infantil, e não apenas o lugar de sua formação; nós nem chegaremos a dizer que ela deve ser o lugar de sua formação, se esta palavra não exprimir a ajuda que se deve dar às crianças para que cresçam e assumam sua própria educação, reduzindo-se simplesmente à “influência” educativa do pedagogo sobre uma determinada criança. (PISTRAK, 2005, p. 177-178)

É papel da escola provocar os interesses nas crianças, organizando-os, ampliando-os, formulando-os e tornando-os interesses sociais. Os interesses individuais devem se transformar, por meio das interferências da escola, em fatos sociais, fortalecendo o coletivo infantil. Para Pistrak o fortalecimento do coletivo infantil é fundamental para o desenvolvimento da auto-organização escolar. Ele afirma que “a necessidade do coletivo infantil deriva da necessidade fundamental de inculcar nas crianças a atividade, a iniciativa coletiva, a responsabilidade correspondente à sua atividade. O coletivo das crianças criará, pelo próprio fato de existir, a auto-organização.” (PISTRAK, 2005, p. 178)

Neste ponto, Pistrak destaca dois tipos de auto-organização. O primeiro tem como objetivo real ajudar o professor e a escola, ao passo que o segundo busca, de fato, a formação de cidadãos autônomos e contribui diretamente para com a educação dos alunos.

No primeiro caso, a auto-organização cumpre a função de apoiar um determinado regime escolar cujo emprego do tempo é todo traçado pelos adultos. Nesse caso, ao invés da reunião das crianças num coletivo o que veremos será sua divisão, já que apenas uma parte delas recebe dos adultos algumas funções que lhes outorgam a responsabilidade pelo governo e direção dos colegas, sem que estes tenham sido convencidos da necessidade de obedecer. A meta, neste modelo, não leva em consideração as crianças e procura contribuir para com a comodidade do educador num modelo escolar estabelecido.

O esquema de auto-organização introduzido pelo professor de cima para baixo pode parecer muito bem elaborado e muito conveniente, mas na prática revela-se uma tarefa grandemente árdua. Não há como se trabalhar num clima de disciplina e o educador vive a lutar com as crianças difíceis, precisando pensar sempre em punições e outras formas de ação.

A auto-organização neste caso configura-se como algo estranho para as crianças, de modo que assim que o educador afrouxe as rédeas com que controla o grupo, a organização e a ordem começam a desmoronar.

Pistrak afirma que “este tipo de organização (ou, antes, esta concepção da coisa) deve desaparecer; em última análise, ele acaba virando um tipo anti-soviético de auto-organização.” (PISTRAK, 2005, p. 179)

O segundo tipo de auto-organização vai-se construindo gradualmente, de maneira processual enquanto se desenvolve, também, o coletivo das crianças. Na medida em que cresce o repertório das preocupações infantis, aumenta, também, a idéia da necessidade da organização. Esse processo de construção da auto-organização assenta-se sobre uma base muito mais sólida; criam-se mais condições propícias ao aparecimento de outros interesses, por parte das crianças, ao mesmo tempo em que surge uma curiosidade maior e sadia. Entretanto, este outro tipo de auto-organização demanda a constituição de certas condições iniciais e preliminares.

Para começar, este tipo de auto-organização não pode ser implantado de supetão, logo quando as crianças iniciam o processo escolar. Na verdade este tipo de auto-organização deve começar a nascer juntamente com o surgimento de sua necessidade, no exercício de determinada ação. Em segundo lugar, como Pistrak mesmo afirma, “deve-se organizar o trabalho de modo que o ensino seja compreendido *pelo espírito das crianças como uma ação importante para sua vida*. Só então o trabalho de formação se tornará uma necessidade para a criança, servindo à auto-organização.” (PISTRAK, 2005, p. 181 — grifos do autor) Finalmente, ao se preconizar a auto-organização dos estudantes desde um ponto de vista realmente educativo, é importante destacar-se o papel do pedagogo na constituição dessa auto-organização. Aqui Pistrak argumenta que

é preciso dizer francamente que, sem o auxílio dos adultos, as crianças podem, talvez, se organizarem sozinhas, mas são incapazes de, formular e de desenvolver seus interesses sociais, isto é, são incapazes de desenvolver amplamente o que está na própria base da auto-organização. Acrescentaríamos que o pedagogo não deve ser estranho à vida das crianças, não se limitando a observá-la. Se fosse assim, de que adiantaria nossa presença na escola? Exclusivamente ao ensino? Mas, de outro lado, o pedagogo não deve se intrometer na vida das crianças, dirigindo-a completamente, esmagando-as com sua autoridade e poder. É preciso encontrar a linha de comportamento justa, evitando, sem dúvida, o esmagamento da iniciativa das crianças, a imposição de dificuldades a sua organização, mas permanecendo, de outro lado, o companheiro mais velho que sabe ajudar imperceptivelmente, nos casos difíceis, e, ao mesmo tempo, orientar as tendências das crianças na boa direção. Para falar de forma mais concreta, isto quer dizer que é preciso suscitar nas crianças preocupações carregadas de sentido social, ampliá-las, desenvolvê-las, possibilitando às próprias crianças a procura das formas de realização. (PISTRAK, 2005, p. 181-182)

Este tipo de auto-organização visa a formar crianças autônomas desde sua idade escolar. Para tanto é necessário, como vimos na fala de Pistrak, que a educação faça sentido. Nessa mesma linha de pensamento, desponta na atualidade — vale a pena ressaltar — o pensamento de Francisco Gutiérrez, que afirma que educar significa caminhar com sentido, e que “caminhar com sentido significa, antes de mais nada, dar sentido ao que fazemos, compartilhar sentidos, impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana e compreender o sem sentido de muitas outras práticas que aberta ou solapadamente¹¹ tratam de impor-se.” (GUTIÉRREZ, 1996, p. 39)

Encharcadas com o sentido da participação coletiva, as crianças vão-se organizando, constituindo um verdadeiro coletivo e dando forma à auto-organização. Com isso, o cuidado que os educadores devem tomar, segundo Pistrak, é com as “constituições infantis”.

Em grande parte das escolas onde se favorece o aparecimento da auto-organização, acaba-se por estabelecer um modelo de “constituição” escrita que, ou é imposta pela direção da instituição escolar — de cima para baixo —, ou é criada pelas crianças mesmo, porém sob forte influência dos educadores, seja com o nome de “combinados pedagógicos”, “contrato pedagógico”, ou outros mais. O problema de tais modelos de documento, de acordo com Pistrak, é que

as crianças consideram a constituição como algo de oficial e, nos melhores casos, ela se tornará um dogma, uma lei imutável, não autorizando nenhuma violação, o que não corresponde em absoluto aos objetivos de nossa educação. O mesmo resultado é atingido por constituições elaboradas pelas próprias crianças, se descem aos menores detalhes. (PISTRAK, 2005, p. 183)

Se por um lado a constituição estabelece uma certa ordem na auto-organização das crianças, por outro atrapalha muito a adaptação que precisa ocorrer continuamente nas relações estabelecidas entre elas para que tal auto-organização logre o objetivo de garantir autonomia aos estudantes. O que ocorre é que a constituição torna mais rígidas as possibilidades de mobilidade das formas de auto-organização das crianças, que de outra maneira deveria se adaptar às suas idades e níveis de preocupação social, proporcionando-lhes flexibilidade. Pistrak afirma que não vê “necessidade de uma constituição deste tipo para a autonomia das crianças.” (PISTRAK, 2005, p. 184)

O que é preciso para que se estabeleça uma auto-organização consolidadora do coletivo dos estudantes, e da escola como um todo, é um modelo de constituição diferente do

¹¹ Este neologismo foi utilizado pelo autor, em sua tradução da língua espanhola para a portuguesa, com a acepção de “maneira oculta”.

que se acabou de abordar: um modelo de constituição que possa ser pensada como um projeto autônomo de atividades, que possa ser reorganizado a cada instante, sempre que assim se faça necessário. A constituição deve estar adaptada à vida escolar e não o cotidiano escolar à constituição. Os estudantes devem ter consciência dessa peculiaridade da constituição escolar. Deve saber que qualquer um de seus parágrafos ou artigos podem ser mudados pela assembléia geral. Flexibilidade, dinâmica e autonomia devem constituir características próprias de uma constituição escolar que vise à consolidação da auto-organização dos alunos.

Algo com que se deve ficar atento, quando se trata da auto-organização dos alunos, é a justiça infantil. A partir de todo o movimento que leva os alunos a conquistarem sua auto-organização, comumente aparecem iniciativas por parte das próprias crianças, numa perspectiva de liquidar seus próprios conflitos. A partir dessas iniciativas, baseadas na constituição escolar, Pistrak faz referência ao fato de que em muitas escolas aparecem verdadeiros tribunais infantis que analisam e julgam as atitudes de seus iguais. Em condições inadequadas, estabelecem-se tribunais compostos por “juízes, partes, leis segundo as quais se julga, um código penal e, enfim, instituições encarregadas de executar as decisões da justiça.” (PISTRAK, 2005, p. 185)

Esse tipo de arranjo para o controle do comportamento — da disciplina dos alunos — apresenta mais pontos negativos que positivos. O próprio Pistrak aponta alguns pontos positivos, argumentando da seguinte maneira:

Quais são as vantagens da justiça infantil? Em primeiro lugar, as crianças aprendem a tratar de seus problemas umas com as outras, a liquidar seus conflitos entre si. A justiça ajuda ainda a formar o sentimento da responsabilidade. Permite, enfim, evitar intromissões na vida das crianças: graças à justiça infantil, o regime determinado é apoiado pelas próprias crianças. (PISTRAK, 2005, p. 185)

Por outro lado, Pistrak destaca as desvantagens da justiça infantil, julgando-a, mesmo, nefasta, quando argumenta que

a imparcialidade é uma das qualidades indispensáveis à justiça. Em nome da imparcialidade, o representante da lei e as diversas partes (acusação e defesa) têm o direito de recusar esta ou aquela testemunha, para que problemas pessoais e fortuitos não influenciem o veredicto. A justiça infantil deve satisfazer esta exigência? Claro que sim. Mas isto é possível nas condições escolares? Não, porque, na escola, lidamos com um determinado tipo de coletivo, em que as crianças se encontram todos os dias, multiplicando-se os laços pessoais, as inclinações individuais, simpatias e antipatias, ligando as crianças através de relações diversas. Muitos sentimentos pessoais, acidentais, individuais, mesclam-se ao sentimento social. [...]

E, além disso, considerem que o juiz encontrará o acusado hoje mesmo em diversos momentos, e voltarão a se encontrar amanhã, depois de amanhã. A ação judiciária não sairá afetada? Sem dúvida alguma; é preciso também pensar que as crianças não têm a firmeza que se pode exigir dos adultos, nem opiniões bem fundamentadas, nem convicções que resistam às circunstâncias e às tendências acidentais; se considerarmos tudo isto, veremos que *a justiça infantil é de fato nefasta*. (PISTRAK, 2005, p. 186-187 — grifos meus)

Para substituir a justiça infantil, Pistrak sugere a assembléia geral das crianças, a analisar de maneira coletiva todos os problemas que surjam no cotidiano escolar — desde os conflitos e violações de regras, até os casos acidentais e outros mais que se compreenda necessário serem submetidos à apreciação do coletivo.

A assembléia geral das crianças representa a melhor forma de representação do coletivo infantil. As discussões que ali se desenrolam, além de educar, desenvolvem o sentimento de pertencimento ao coletivo, aumentando a consciência das crianças sem descaracterizar a atmosfera infantil. Nas assembléias gerais das crianças, o educador é apenas mais um de seus membros, sem nenhum privilégio ou prerrogativa que não seja própria de todos os membros. “Sua influência deriva apenas da sua autoridade moral, de sua experiência enquanto companheiro mais velho.” (PISTRAK, 2005, p. 188) Somente quando a assembléia estiver demonstrando distanciamento a procedimentos éticos e corretos, caberá ao educador exercer sua influência com muita prudência, de modo que intervenha somente em casos de absoluta necessidade.

Na escola do trabalho, Pistrak explica que não se utiliza um sistema de punições aplicadas pelo educador. Ele diz que esse tipo de prática está extinto. Entretanto, é função da escola aplicar “medidas necessárias à ação pedagógica em relação a determinado tipo de delito, à violação da disciplina ou infração ao regime.” (PISTRAK, 2005, p. 190) Para tanto, faz-se necessário refletir acerca de que medida se deve aplicar em cada caso específico, de modo a não se uniformizar a ação corretiva, para que não se acabe instaurando um novo sistema de punições. Relativamente a este problema, Pistrak oferece uma série de questionamentos, procurando determinar o melhor caminho para a ação do pedagogo:

Em primeiro lugar, que medida é aplicável num caso determinado? Se a infração não deve passar despercebida, como agir sobre uma criança dada para que no futuro assuma a consciência de que seu ato é inadmissível? Em segundo lugar, cada caso individual deve servir de oportunidade para colocar a seguinte questão: em que medida o regime escolar atual predispõe aos delitos, ou seja, *em que medida nós mesmos cometemos erros*? (PISTRAK, 2005, p. 190 — grifos do autor)

Pistrak chama atenção para o fato de que o pedagogo e a escola cometem muitos erros que induzem a um determinado tipo de comportamento, por parte das crianças, que no mais

das vezes acaba sendo classificado como “anormal” ou “difícil”. Entretanto tais características não passam de uma forma de resposta aos estímulos estabelecidos pelo próprio pedagogo — e pela escola — aos alunos em geral, considerando, a partir do aluno “médio”, todos os alunos como iguais. É como se se tratasse de uma massa uniforme sobre a qual se podem aplicar as mesmas iniciativas e práticas didático-pedagógicas, sem distinção ou diferenciação de tratamento. Ocorre que quando se trabalha pedagogicamente “para todos” não se está trabalhando, de verdade, para ninguém. Afinal, os educandos não são, em hipótese alguma, todos iguais e, por isso mesmo, não existe “todos” quando se trata da aplicação de técnicas e métodos de educação. Existe, sim, “todos” quando se pensa na totalidade dos sujeitos a que se deve levar e oferecer educação, mas não quando se fala do *modus operandi* do educador em seu cotidiano profissional. É muito comum que procuremos adequar cada criança, cada aluno, ao regime escolar estabelecido. Muito dificilmente o pedagogo se põe a refletir e agir sobre o regime escolar, buscando em seus sistemas as causas que levam certas crianças a não se adequarem. Parece lógico que o que deveria fazer parte da tarefa profissional do pedagogo, seria refletir, analisar e procurar entender de que maneira o próprio regime escolar se coloca como causa das inadequações daqueles estudantes que se diferenciam da média dos alunos atendidos.

Se a escola procurar partir da realidade que se apresenta como peculiaridade da bagagem trazida por seus alunos, se ela não trata seus educandos como se fizessem parte de uma linha de produção em série, tentando uniformizá-los enquadrando-os todos em moldes previamente preparados por um regime imutável, tenderá a atingir de maneira muito mais eficaz suas metas educacionais na constituições do homem novo. Pistrak afirma que “a tática do pedagogo não deve consistir em transmitir às crianças um dado regime, mas tentar por todos os meios em seu poder formular um regime de acordo com o coletivo infantil e indispensável a este coletivo.” (PISTRAK, 2005, p. 192)

Trabalhar dessa maneira implica, sem sombra de dúvidas, fortalecer o coletivo infantil, de modo que o regime escolar vá se transformando em seu próprio regime, influenciando e se deixando influenciar pelas preocupações infantis, gerando nas crianças um sentimento de responsabilidade pela sua aplicação e manutenção — aqui compreendida como maleável, flexível e mutável.

Pistrak não sugere ou defende, absolutamente, que a escola passe a laborar em função, apenas, da vontade ou dos interesses das crianças. Muitas vezes os desejos e interesses infantis significariam procedimentos e atitudes que se transformariam em fenômenos voltados

contra seu próprio bem-estar e sua formação. Se é justo que as crianças participem na criação de seu próprio regime escolar, também o é que o façam sob a supervisão de um adulto — ou grupo de adultos — que, sem tolher a ação dos estudantes, os oriente e ajude a se organizar.

A auto-organização das crianças não pode ser encarada, seja por elas ou pelos adultos que com elas trabalhem, como uma brincadeira ou um jogo. Deve, outrossim, constituir-se numa necessidade para elas, capaz de incutir-lhes o senso de responsabilidade diante do trabalho sério na construção da autonomia escolar. Exceto o trabalho de ensino, todas as atividades escolares podem ser realizadas pelas crianças. Segundo Pistrak,

a questão fundamental é a seguinte: qual pode ser a atividade das crianças? Pensamos que não há nenhum problema escolar indiferente às crianças, e elas podem participar de todos (ou ajudando os adultos, ou resolvendo as questões pelos próprios meios). [...] Pouco a pouco *toda a organização do trabalho que não se relacione com o ensino* se encontra assim nas mãos dos alunos. E eles participam, parcialmente, até mesmo na organização do ensino. (PISTRAK, 2005, p. 197 — grifos meus)

Um coletivo infantil escolar atendido por um serviço de educação bem organizado estará sempre conectado a fazeres relacionados às questões sociais de sua atualidade. Um problema vivido pelas escolas dos tempos de Pistrak, e também pelas de nosso tempo, diz respeito ao distanciamento que os educadores deixam que se interponha entre seu cotidiano e a realidade. A escola muitas vezes está apartada da vida, num isolamento social tão grande que a maioria de seus alunos adquire uma visão muito superficial e vaga dos acontecimentos que se passam do lado de fora de seus muros. Além de não conhecerem a sociedade e as relações que inter-correm em seu meio, os estudantes não encontram estímulos na maioria das escolas para se envolverem nos trabalhos e causas que poderiam, objetiva e concretamente, significar uma verdadeira pedagogia social.

Outra atividade importante para a educação dos estudantes, de acordo com as idéias de Pistrak, é a participação ativa nos Conselhos Escolares. É preciso que os alunos participem ativamente desses conselhos para que tomem contato e façam parte do trabalho orgânico da gestão escolar, de modo a intervirem não somente nos problemas econômicos, mas também nos pedagógicos. A participação nos Conselhos proporciona ao alunado perceber a possibilidade de um relacionamento mais horizontal com seus educadores e, conseqüentemente, passarão a expressar suas opiniões e desenvolver uma visão mais ampla do sistema educacional que se estabelece na unidade escolar, de maneira séria e responsável.

Pistrak destaca que participar no Conselho Escolar, juntamente com os alunos, não exime o adulto de seu papel de educador. Ele afirma que “abrir o Conselho escolar às crianças

não significa que seja necessário renunciar às reuniões particulares do coletivo dos educadores.” (PISTRAK, 2005, p. 201) Adultos e crianças assumem diferentes papéis no cotidiano escolar, ainda que tais diferenças possam ser tratadas e vividas de forma horizontal — o que não deve significar a perda da autoridade por parte dos educadores.

Entretanto quando uma questão disser respeito ao coletivo estudantil, o corpo docente não deve fazer nomeações, mas deixa ao cargo da assembléia geral, da qual participam com mesmo direito a voto tanto os alunos, como seus professores ou demais educadores da escola, eleger os representantes de todos os cargos em questão.

Uma característica já tratada anteriormente, que Pistrak torna a destacar, diz respeito à necessidade de se formar cidadãos prontos para liderar, quando for necessário, mas também a obedecer, quando for o caso. Ele afirma peremptoriamente que “nosso objetivo é dirigir o coletivo das crianças de forma que cada membro possa administrar, quando seja necessário, e também obedecer e ficar nas fileiras quando seja preciso.” (PISTRAK, 2005, p. 205)

Finalmente, Pistrak afirma que não é apenas a gestão da escola, pensada como uma forma durável e como uma estrutura mais ou menos estável, que se pode nomear auto-organização. Muitas outras tarefas e modos de organização também podem e devem ser consideradas como formas de auto-organização. Ele explica que,

sob o nome de auto-organização, compreendemos muitas outras manifestações da atividade independente das crianças em todos os campos possíveis da vida escolar. A execução de uma reunião, de uma festa, de uma excursão mais ou menos longínqua, a entrada dos calouros na escola, uma exposição dos trabalhos escolares, etc., podem ser realizadas fora dos limites da organização autônoma ordinária, exigindo a criação de organismos, comissões e grupos temporários, etc., que são dissolvidos quando termina a tarefa. (PISTRAK, 2005, p. 207)

Tais grupos, ainda que temporários, constituem uma forma, evidentemente de auto-organização, e merece a atenção do educador preocupado com a formação de cidadãos baseada na autonomia e na capacidade de se auto-organizar.

A integração entre a escola e as atividades sociais de seus alunos deve se constituir o quanto antes, como forma de se estabelecer os necessários nexos entre os fazeres escolares e a nova realidade social, em construção na sociedade soviética dos tempos de Pistrak. Além disso, tudo quanto possa ser organizado pelo coletivo dos alunos, deve ser executado com vistas ao fortalecimento da auto-organização estudantil.

Na sociedade soviética revolucionária, a escola podia e devia contar com os grupos de pioneiros. Como forma de organização infantil, os pioneiros muito tinham a contribuir para

com a auto-organização dos estudantes, uma vez que desenvolvia e participava de inúmeras iniciativas sociais que em muito contribuíam com a pedagogia social que se estava a desenvolver nas escolas. A autonomia do coletivo infantil nas escolas, com apoio dos pioneiros, desenvolve-se, de acordo com Pistrak, sob três princípios, a saber:

1º) a base sólida e única da autonomia será a *cooperação infantil consciente*; este é o elemento essencial da autonomia; 2º) a autonomia será verdadeiramente realizada pelas próprias forças das crianças; o professor se tornará apenas o amigo, o companheiro mais velho, o colaborador mais experiente e mais instruído. Involuntariamente pela força das coisas, o professor assumirá o lugar que consideramos o melhor para ele na organização autônoma; 3º) a auto-organização, na medida em que é parte integrante do trabalho dos pioneiros, englobará inevitavelmente um círculo de atividade maior do que o campo que lhe é comumente reservado na escola. (PISTRAK, 2005, p. 219 — grifos do autor)

Além dos pioneiros, também a Juventude Comunista desempenha papel importante no estabelecimento de uma auto-organização dos estudantes. O problema da escola passou a constituir uma prioridade para a Juventude Comunista, desde o final da guerra civil. A Juventude fortaleceu e impulsionou a educação da geração mais jovem. Idealizou e fez funcionar com muito entusiasmo as escolas da juventude camponesa. Organizou o segundo ciclo do 2º grau por meio de seus próprios esforços. O envolvimento da Juventude com a educação assumiu tal amplitude, que praticamente todos os aspectos do ensino popular tornaram-se, sob alguma perspectiva, objetos de sua ação direta e positiva.

Pistrak afirma que a importância da Juventude Comunista é tão grande para a auto-organização escolar, que “se considerarmos o fenômeno do ponto de vista da escola, do ponto de vista pedagógico, perceberemos que se trata de um fato novo na história da escola: a “auto-organização”, ou seja, a participação independente, coletiva, ativa e criativa da juventude na construção das instituições escolares.” (PISTRAK, 2005, p. 221)

A confiança na positiva influência da Juventude Comunista é tamanha, que Pistrak encerra seu livro afirmando:

As observações realizadas nos últimos anos provam que há uma importante e feliz transformação nas concepções do educador relativas ao papel e ao lugar da Juventude Comunista na escola. Trata-se da maior garantia para um rápido e excepcional êxito no que se refere à criação da escola soviética do trabalho. (PISTRAK, 2005, p. 224)

A educação da criança e do jovem não se restringiu, na União Soviética dos anos 1920, à atuação escolar. Foi, também, fruto da atuação organizada dos pioneiros e da

Juventude Comunista e desempenhou papel chave na formação do proletário e do camponês daqueles tempos, na luta pela construção de uma nova ordem social e de um homem novo.

Capítulo 2 - MAKARENKO E A COLÔNIA GORKI

Makarenko nasceu na cidade de Belopólie, na região sudeste da Ucrânia, em 1888. Filho de Semion Grigorievitch Makarenko, um operário da rede ferroviária nacional, onde trabalhava como pintor de paredes e de Tatiana Mikhailovna Dergatchova, tinha mais três irmãos. Aos sete anos de idade, foi matriculado na escola primária de dois anos. Em 1901 mudou-se com sua família para o subúrbio de Kriúkov, na cidade de Krementchug. Nessa cidade pôde cursar a Escola Urbana, de seis anos. Apesar das dificuldades impostas pela situação financeira e pelo próprio sistema educacional russo, deu prosseguimento aos seus estudos nas bibliotecas públicas e procurou participar como ouvinte de inúmeros debates em círculos intelectuais da cidade. Em agosto de 1904, ingressou num curso de formação de professores primários que durava apenas onze meses. Em 1905 recebeu seu primeiro diploma de educador e, em seguida, no dia 1º de setembro do mesmo ano, aos dezessete anos de idade, foi admitido como professor da Escola Ferroviária, na mesma empresa em que trabalhava seu pai. Em 1914, Makarenko iniciou seus estudos superiores no Instituto Pedagógico de Poltava, localizada a cem quilômetros de Krementchug. Ali obteve o diploma de pedagogo, com habilitação para lecionar nas escolas de 2º grau e para ocupar cargos administrativos e de direção até o nível nacional. Em setembro de 1920 foi convidado para dirigir como docente a primeira colônia experimental educacional para menores infratores, a seis quilômetros da cidade de Poltava. Ali desenvolveu seu trabalho com meninos e meninas criminosos, socialmente desajustados e humanamente famintos.

Makarenko foi um pedagogo muito autêntico e controvertido. Jesús Palacios explica que ele

sustenta, de fato, uma posição pedagógica cheia de originalidades. E o faz não por capricho, mas devido à falta de validade das doutrinas pedagógicas que não eram mais que, segundo seu entendimento, exatamente isso: doutrinas. Em numerosas ocasiões, Makarenko se queixa de não poder contar com técnicas pedagógicas válidas; para ele a literatura pedagógica está cheia de bonitas palavras, de pensamentos brilhantes (“puro charlatanismo”), mas vazia de técnicas, de métodos, de instrumentos válidos para sua aplicação por um educador carregado de problemas. A pedagogia lhe decepçiona a tal ponto, que não duvida em afirmar que “os pedagogos não sabem absolutamente nada de educação”. (PALACIOS, 1989, p. 360)

Toda sua teoria surgiu, pois, de sua práxis como organizador e diretor de comunas educativas, onde por diversas vezes fora recriminado pelos delegados de Instrução Pública

(uma espécie de supervisores da época), acusado de fazer uma pedagogia de quartel e de não respeitar os interesses das crianças. A tais acusações, Anton Makarenko rebatia dizendo que sua práxis representava uma pedagogia do real, ao contrário da pedagogia “das nuvens”, apregoadada pelos pedagogos de gabinete de seu tempo.

Relativamente às idéias da escola nova, Makarenko foi um grande crítico de seus ideais. Para ele o princípio segundo o qual a educação deve se organizar em torno do interesse da criança não é mais que um grande equívoco. O mais importante, sempre, é o interesse da coletividade, e não do indivíduo. Este — o interesse da criança — muitas vezes se encontra em contradição com o interesse da coletividade. O interesse coletivo implica deveres e responsabilidades sempre superiores aos desejos espontâneos da criança. Para Palacios,

não há nada, portanto, em Makarenko que possa se parecer ao culto à espontaneidade infantil. Como vimos, a defesa dessa espontaneidade se baseia, fundamentalmente, no caráter bom da natureza da criança: deixando operar a natureza, se deixa operar a bondade; mas Makarenko opina que “o homem se move segundo as leis da sociedade humana e não somente segundo as da natureza” e que, em consequência, o papel da educação consiste em educar esta natureza em função dessa sociedade; é nesse sentido que se deve interpretar sua afirmação segundo a qual “os educadores soviéticos não somos os ‘servidores da natureza’, mas seus professores.” O culto ao espontaneísmo não somente menospreza o papel da educação como também é socialmente prejudicial; não restando, pois, outra alternativa que abandoná-lo. (PALACIOS, 1989, p. 362-363)

A disciplina e a organização exigem uma educação da vontade. Esta é uma capacidade absolutamente necessária para o progresso da comuna e da sociedade, “não somente como desejo e sua satisfação, mas também como desejo e abstenção, desejo e renúncia simultaneamente. Se a criança se habitua a realizar seus desejos sem nunca colocar-lhes freio, nunca terá força de vontade.” (PALACIOS, 1989, p. 362)

Para os reformistas a noção de felicidade infantil, — especialmente os escolanovistas e pedagogos soviéticos por eles influenciados —, era uma idéia fundamentalmente individualista e apoiada em certas noções tais como as de espontaneidade e liberdade. Já para Makarenko, a felicidade se ligava à participação em atividades sociais e interconectava-se, em primeiro plano, ao cumprimento dos deveres e responsabilidades delas decorrentes.

2.1 Colônia Gorki — primeiros anos

Em 1920, três anos haviam se passado desde a revolução bolchevique e a União Soviética, ainda em formação, continuava em guerra civil. Pelas ruas das cidades e pelos campos, multiplicavam-se os menores delinquentes que, órfãos ou separados de seus pais pelas consequências nefastas da guerra, das epidemias e da fome, lutavam pela sobrevivência, entregues à própria sorte.

O escritor Máximo Gorki, muito preocupado com o futuro das crianças delinquentes — e da própria sociedade que começava a surgir no novo regime —, escreveu uma carta a Lênin manifestando sua apreensão com o problema e solicitando providências urgentes. René Capriles reproduz um trecho da carta de Gorki a Lênin, que diz:

[...] chamo a sua atenção para a necessidade de tomar medidas decisivas acerca da luta contra a delinquência infantil. Agora que estou informado do estado deste problema, sei com que apavorante rapidez o contágio da delinquência progride. Em Petrogrado contam-se mais de 6.000 crianças criminosas, dos 9 aos 15 anos, todas reincidentes e, entre elas, um bom número de assassinos. Há garotos de 12 anos, cada um deles com três mortes nos seus antecedentes. Isolá-los não seria uma solução. Impõem-se outras medidas; proponho, portanto, criar uma liga para a luta contra a delinquência infantil, na qual incluirei as personalidades mais competentes em matéria de educação da infância deficiente e da luta contra a delinquência infantil. (CAPRILES, 2002, p. 79)

Lênin mostrou-se sensível ao grande problema social que se instalava, relativamente à delinquência infantil. Em resposta à idéia de Gorki, criou a Comissão para a Luta contra a Delinquência Infantil, durante o verão do mesmo ano, sob presidência do próprio Máximo Gorki e com ativa participação de Lunatchárski e Krúpskaia.

Organicamente, o problema das crianças delinquentes era tratado, desde os tempos da Rússia pré-revolucionária, no âmbito da justiça comum. De pronto, a nova Comissão transferiu esse âmbito para a Educação. Até então os menores infratores eram internados em reformatórios correcionais, onde simplesmente eram isolados da sociedade. Sob planejamento da Comissão Gorki, estabeleceu-se que era momento de se modificar o modelo de funcionamento do tratamento das crianças delinquentes. Passou-se a exigir que se realizasse um trabalho efetivo de readaptação desses menores, transformando-os em cidadãos integrados na produção social.

Nessa ocasião Anton Makarenko dirigia uma escola profissional na cidade de Poltava. Convocado pelo Zavgubnarobraz da Província de Khárkov — chefe do Departamento de Educação Pública —, Makarenko foi convidado a dirigir a primeira colônia experimental de reabilitação de menores delinquentes da província. Segundo Capriles,

como Anton Semiónovitch Makarenko estava profundamente influenciado pela constante leitura das obras de Gorki sobre a vida e os problemas das crianças na rua, ele aceita o novo desafio, ciente da responsabilidade que isso significa. [...] Era esta a oportunidade que sempre esperara para pôr em prática as suas teorias sobre o desenvolvimento de uma nova ação docente, baseada na interligação do coletivo geral com o coletivo dos educandos e o coletivo dos educadores. (CAPRILES, 2002, p. 80)

No diálogo que manteve com o Zavgubnarobraz, Anton explicitou sua preocupação, ao mesmo tempo em que falou de sua concepção educativa na formação do homem novo. Ele disse ao seu superior:

- Mesmo antes da Revolução já se sabia lidar com esses vagabundos. Já existiam as colônias para delinquentes juvenis.
- Isso não nos serve, sabe... O que foi antes da Revolução não presta para nós.
- Certo. Isso significa que temos de criar o homem novo de maneira nova.
- De maneira nova, isso mesmo, nisso você está certo.
- Mas ninguém sabe de que jeito fazer isso.
- Nem você sabe?
- Nem eu sei. (MAKARENKO, 2005, p. 12)

Diante da clareza com que Makarenko manifestou sua ignorância quanto ao modo de realizar sua nova tarefa, o Zavgubnarobraz determinou que, mesmo sob o risco de muito errar, o trabalho fosse feito. Era preciso colocar em prática, para com os menores delinquentes, as belas teorias de Educação Social.

O trabalho estava encaminhado. Cerca de seis quilômetros distante de Poltava, encontrava-se um antigo reformatório abandonado, no meio de bosques e campos, próximo à Estrada Khárkov. A propriedade contava com aproximadamente quarenta hectares de terras férteis, situados numa clareira bem no meio da floresta de pinhos. Makarenko explica que “num dos seus cantos foram colocadas cinco estruturas de tijolos em forma de caixote, geometricamente corretos, compondo todos juntos um quadrado perfeito. Isto é que é a nova colônia para infratores da lei.” (MAKARENKO, 2005, p.14)

A vizinhança se compunha, basicamente, de florestas, uma lagoa cercada de juncos e, do outro lado dessa lagoa, algumas casinhas de uma quinta de kuláks — os antigos camponeses proprietários ricos que exploravam o trabalho dos camponeses pobres.

A antiga colônia que antes se estabelecia naquele local era administrada por velhos militares que se dedicavam a não mais que vigiar os passos dos educandos tanto nos momentos de estudos e trabalho, quanto nas atividades de recreio e lazer. Anton Makarenko diz que “pelos relatos dos camponeses vizinhos podia-se deduzir que a pedagogia desses ‘tios’ não primava pela complexidade. A sua expressão exterior se limitava a um instrumento da simplicidade de um porrete.” (MAKARENKO, 20005, p. 14)

Tudo quanto havia de valor no antigo reformatório, fora saqueado pelos colonos locais, desde mobílias, até as portas, tiradas de suas dobradiças, até as árvores do pomar que haviam sido arrancadas inteiras, com raiz e tudo, para serem replantadas nas terras cuidadas pelos vizinhos. Não houvera vandalismo, o que espantara Anton Semiónovitch, pois os vidros não haviam sido quebrados ou as portas arrancadas à força, mas tudo houvera sido retirado cuidadosamente para ser reutilizado.

Ao chegar à colônia, Makarenko encontrou um outro funcionário, chefe do abastecimento, chamado Kaliná Ivánovitch Serdiuk, um ucraniano — assim como o próprio Makarenko — que, apesar do sotaque, se recusava a utilizar, por princípio, a língua da Ucrânia. Anton o descreve com a seguinte explicação:

Imaginem um *pan*¹² de Vrubel, já totalmente calvo, com apenas alguns tufo de cabelo sobre as orelhas. Raspem a barba desse *pan* e aparem-lhe os bigodes à moda episcopal. Ponham-lhe um cachimbo entre os dentes, e terão não mais um *pan*, mas Kaliná Ivánovitch Serdiuk. (MAKARENKO, 2005, p. 15)

Um senhor com mais de cinquenta anos de trabalho em sua história, Kaliná orgulhava-se de ter servido como hussarado da guarda pessoal do Regimento de Keksholm de Sua Majestade — o czar Nicolau II, e de ter dirigido a evacuação da cidade de Mírgorod durante a ofensiva alemã. Apesar de sua avançada idade, Makarenko se refere a ele afirmando que “Kaliná Ivánovitch ficou sendo o primeiro objeto de minha atividade educacional.” (MAKARENKO, 2005, p. 16)

Ficara na velha colônia um velho cavalo de cerca de trinta anos. Com algum trabalho, Anton e Kaliná conseguiram colocá-lo à frente de uma espécie de charrete, que se deslocava a uma velocidade aproximada de seis quilômetros por hora. Kaliná seguia empoleirado na charrete enquanto que Makarenko venciam a distância que separava a colônia da cidade a pé.

12 *Pan* significa senhor ou patrão em ucraniano. Ao mesmo tempo, Pan é um deus mitológico protetor da natureza e do gado, que inspirou um famoso quadro de Vrubel.

Ao final de dois meses estava reformado e, mais ou menos em ordem, um dos prédios da colônia. Por uma questão de medo dos “vagabundos” e descrédito quanto ao trabalho que se iniciaria naquela velha colônia correcional, foi difícil encontrar educadores dispostos a se aventurarem no trabalho que Anton tentava iniciar. As duas primeiras educadoras eram muito jovens, recém-saídas do ginásio. Tratava-se de Lídia Pietróvna e Iekaterina Grigorievna. Ambas tinham aproximadamente a mesma idade, mas a primeira nada sabia de pedagogia, enquanto que a outra já era, nas palavras de Makarenko, “um lobo pedagógico de peso.” (MAKARENKO, 2005, p. 18)

Três meses após o início dos trabalhos, a colônia recebia seus seis primeiros educandos. Quatro deles tinham dezoito anos e eram indiciados por assalto domiciliar à mão armada, enquanto que os outros dois, mais novos, eram acusados de furto. Foram recebidos com cordialidade e para eles fora preparado um almoço especial de boas vindas. Entretanto de início os novos educandos simplesmente não se submetiam aos educadores da colônia. Pelo contrário, desrespeitavam a todos e saíam à noite com destino incerto, retornando apenas às altas horas da madrugada. Alguns dias depois, um desses educandos fora levado preso por um agente policial, acusado de assassinato e roubo cometidos durante a noite.

A situação com que Anton se deparava nesses dias era muito complicada. A pedagogia que conhecia em nada lhe ajudava a delinear o trabalho que tentava levar adiante. Ele escreve que

a floresta solitária que rodeava a nossa colônia, os “caixotes” vazios das nossas casas, a dezena de catres em lugar de camas, um machado e uma pá à guisa de instrumentos e meia dezena de educandos que recusavam categoricamente não só a nossa pedagogia, mas toda e qualquer cultura humana — tudo isso, para dizer a verdade, não correspondia nem um pouco a toda a nossa experiência escolar pregressa. (MAKARENKO, 2005, p. 19)

A realidade da colônia chocava-se frontalmente com as teorias pedagógicas conhecidas e estudadas por Makarenko. Os primeiros meses na colônia foram de sofrimento e muito estudo. Durante o inverno de 1920, a literatura pedagógica foi parte substancial dos estudos dos educadores. Entretanto, por mais que estudasse e lesse, por mais que buscasse uma receita para aplicar àqueles educandos que de maneira nenhuma se envolviam nos trabalhos da colônia, Anton não encontrava uma teoria que lhe desse uma base sólida para o trabalho prático.

Cecília da Silveira Luedemann (2002) explica que foram meses difíceis, em que Makarenko e suas colegas educadoras estudavam ao som dos bombardeios da guerra polonesa que se desenrolava muito próxima.

Sentia o caos de uma velha Ucrânia que morria e de outra que nascia, mas ainda infestada de *batkos*, chefes dos bandos cossacos ucranianos. Resultado: a pressão dos acontecimentos, da necessidade urgente de uma ação de reeducação dos jovens levou Makarenko a fechar os livros e abandonar a idéia fixa em fórmulas pedagógicas e a pensar sobre o problema educacional que tinha diante de si. (LUEDEMANN, 2002, p. 122)

Os cinco educandos mais pareciam nobres mal-educados e vagabundos: em nada ajudavam, zombavam dos educadores repetidamente, reclamavam da comida e das condições espartanas da colônia, passavam o dia fora roubando e só retornavam para dormir. Com o rigoroso inverno vieram as tempestades de neve. Os educadores solicitavam o auxílio dos educandos para o trabalho árduo da remoção da neve e para que auxiliassem a rachar lenha para o aquecimento da colônia. Entretanto, por mais de quatro meses, os educandos simplesmente se recusavam a colaborar.

Em determinada manhã de janeiro de 1921, Anton solicitou a um dos educandos — Zadórov, que Makarenko considerava que tinha aparência de bem alimentado e bem instruído — que fosse rachar lenha para a cozinha. Ouviu, então, uma resposta alegre e zombeteira: “— Vai rachar você mesmo, vocês são muitos aqui.” (MAKARENKO, 2005, p. 22)

Makarenko não se conteve diante de tamanho desrespeito. Era a primeira vez que algum dos educandos o tratava por “você”, o que, naquelas circunstâncias, soou extremamente ofensivo. Tomado pela cólera potencializada pelos meses de trabalho em vão, Anton esbofeteou com tanta força o rosto do educando, que o derrubou no chão e, em seguida, voltou a bater-lhe mais duas vezes. Makarenko afirma que ia bater-lhe ainda mais, mas o educando colocou-se de pé, assustado, e antes que levasse mais algum golpe do irado educador, desculpou-se em meio a um gemido lamentoso.

Makarenko conta que surgiu em suas mãos um atizador de ferro. Estava no dormitório dos educandos e bateu como atizador no encosto de uma cama, ameaçando a todos: “— Ou todos vocês vão já para o mato rachar lenha, ou desapareçam da colônia para o diabo que os carregue!” (MAKARENKO, 2005, p. 23)

Chegou a passar pela cabeça de Makarenko que talvez tivesse sido uma péssima idéia que fossem rachar lenha naquele dia. Afinal de contas, depois da atitude tão colérica que tomara, colocar machados nas mãos dos educandos poderia ser pouco aconselhável. Mas tudo

correu muito bem. Foram os seis — o próprio Anton Makarenko, juntamente com os educandos Zadórov, Burún, Vólokhov, Gud e Taranêts — trabalhar na floresta, onde derrubaram alguns pinheiros tortos até a hora do almoço. Ao final do dia todos venciam o mau-humor e, já conversando, se riam da sova que Makarenko dera no educando. O próprio Zadórov, muito seriamente, abordou Makarenko e lhe disse: “— Nós não somos tão maus assim, Anton Semiónovitch! Tudo acabará bem. Nós compreendemos.” (MAKARENKO, 2005, p. 24)

Luedemann considera que o educando admirara o ato corajoso de Makarenko, pois juntamente com seus colegas, poderia ter revidado e espancado o educador até a morte. A autora diz que

todos sabiam que ele havia se arriscado e não os devolveria à Instrução Pública como incorrigíveis. A partir daí, os primeiros educandos entenderam que era melhor aprender a trabalhar e conviver no coletivo, do que voltar para cumprir suas penas na prisão. As educadoras Lidia e Iekaterina reprovaram totalmente o descontrole de Makarenko e passaram a discutir mais detalhadamente os próprios passos do trabalho educacional, procurando superar o momento de indisciplina e egoísmo dos educandos. (LUEDEMANN, 2002, p. 126)

A partir desse dia, o cotidiano começou a tomar corpo na colônia, e um “corpo coletivo”. Anton Semiónovitch esclareceu as regras da colônia, explicando que cada um deveria arrumar suas coisas para que o quarto permanecesse em ordem. Além disso, haveria plantonista nos dormitórios, todos deveriam estudar e as saídas para a cidade só poderiam ocorrer com autorização dos educadores, de modo que quem saísse sem permissão não precisaria voltar, pois não seria mais recebido.

Makarenko colocou-se de maneira clara e objetiva: “— Escolham, rapazes, o que é mais importante para vocês. Não pode ser de outro jeito. Deve existir disciplina na colônia. Se não lhes agradar, podem dispersar-se, cada um que vá para onde quiser. Mas quem continuar vivendo na colônia, terá de manter a disciplina. Como quiserem. Nada de ‘covil’ aqui.” (MAKARENKO, 2005, p. 25)

Duas semanas depois, em fevereiro de 1921, chegavam à colônia mais quinze educandos. Agora sim se tratava, realmente, de meninos abandonados e absolutamente andrajosos — sujos, mal-cheirosos, piolhentos e sarnentos. De tal maneira encontravam-se socialmente degradados, que Anton os descrevia dizendo que “aquela criatividade especial que supostamente torna o pensamento infantil muito próximo, pelo seu tipo, do pensamento científico, eles ainda não possuíam.” (MAKARENKO, 2005, p. 27) Com mais educandos na

colônia tornou-se necessária a contratação de mais educadores. Em março do mesmo ano, a colônia já contava com o que Makarenko chamava de “um autêntico Conselho Pedagógico.” (MAKARENKO, 2005, p. 25) Somavam-se ao grupo de educadores o casal Natália e Ivan Óssipov, além de uma superintendente muito idosa — esta que nada tinha a fazer na colônia, que era extremamente pobre.

O inverno de 1923 chegou com muita neve e rigorosidade. Na colônia a situação era desesperadora para Anton Semiónovitch, que não conseguia vestir e calçar condignamente seus colonistas, além de garantir um suprimento muito insatisfatório de alimentos diários.

Os casacos esfarrapados mais mereciam o nome de mulambos, mal-e-mal cobriam a pele humana; muito raramente encontravam-se por baixo dos mulambos os restos de uma camisa deteriorada. [...] Muito poucos pés de colonistas ostentavam botinas, a maioria enrolava os pés em trapos e os amarrava com barbantes. [...]

Nossa comida, um mingau ralo de painço, chamava-se *condiór*. Qualquer outro alimento acontecia casualmente. (MAKARENKO, 2005, p. 29)

Como a alimentação estava racionada pelo Estado, os hospitais, idosos, deficientes e sanatórios disputavam a atenção das autoridades no suprimento de suas necessidades. Algumas vezes Anton fazia-se acompanhar de um grupo de colonistas em suas idas às autoridades, de modo a fazê-los perceber as necessidades e a fome por que passavam. Com isso conseguiam acrescentar à ração diária de *condiór*, algumas fatias de pão de centeio. Em raríssimas ocasiões, ameaçando as autoridades com a eminência de uma revolta dos colonistas, conseguia algum pequeno suprimento de balas, carnes e defumados.

A fome, durante os primeiros anos de funcionamento da colônia, foi o principal problema enfrentado, dificultando enormemente o processo de educação dos educandos. Makarenko afirma que

A primeira necessidade do homem é o alimento. Por isso a situação com as roupas não nos deprimia tanto quanto a situação com o alimento. Nossos educandos estavam constantemente famintos e isso dificultava sensivelmente o problema da sua reeducação moral. Apenas uma certa parte, e pequena, do seu apetite, os colonistas conseguiam satisfazer por meio dos seus próprios recursos. (MAKARENKO, 2005, p. 31)

Esses “recursos” significavam pequenos roubos na feira da cidade, ou nas margens do rio Kolomák, nas redes dos pescadores locais. Algum tempo depois, os próprios colonistas conseguiram adquirir algumas dessas redes e puseram-se a pescar, mas somente durante a primavera e o verão, pois durante o inverno o riacho congelava.

O início das atividades de pesca, na colônia, trouxe a oportunidade do começo de uma aprendizagem importante para a construção do coletivo. Ocorre que tudo começou com um educando de dezesseis anos de idade, Taranêts, que tendo conseguido uma dessas redes — *iáteri*, em ucraniano —, pescava e se escondia com um pequeno grupo de camaradas para comer os peixes. A certa altura, Taranêts resolveu levar um peixe frito de presente para Anton Semiónovitch que simplesmente o recusou, argumentando que os peixes deveriam ser oferecidos ao coletivo de educandos. Luedemann ressalta que Makarenko fez o colonista compreender “que ali tudo era de todos: a frigideira, o óleo, a rede e os peixes pescados. O combate ao individualismo fazia parte de um processo de desenvolvimento de atividades práticas em que os educandos percebessem o nosso no lugar do meu.” (LUEDEMANN, 2002, p. 129) Daí em diante, a pesca passou a constituir uma atividade coletiva, e os meninos traziam vários peixes para a colônia durante as estações mais quentes do ano. Entretanto, durante o inverno a fome voltava a castigar.

O cotidiano da colônia, com seus problemas e soluções, foi-se constituindo na base para a construção coletiva de normas disciplinares e aperfeiçoamento de uma gestão coletiva. Estabeleceu-se um tribunal popular, para julgar os casos de desrespeito às normas estabelecidas — tanto as combinadas quanto as tácitas. Tal iniciativa dera-se em função da necessidade de se julgar um educando que vinha executando uma série de roubos na colônia. Depois, diante dos assaltos que ocorriam corriqueiramente na estrada que passava ali perto, montou-se uma equipe de guarda e segurança, com o intuito de prender os ladrões e desbaratar os planos de tantos quantos pretendessem por ali assaltar e roubar. Em seguida, diante do problema da derrubada ilegal de árvores no bosque que cercava a colônia, formaram-se destacamentos de vigilância e guarda, visando à preservação ambiental do entorno, além da defesa dos camponeses pobres, pois os *kuláks* — camponeses ricos — roubavam a madeira do bosque, de noite, para vender-lhes durante o dia como lenha. O trabalho dos colonistas foi coroado de sucesso, fazendo nascer e se desenvolver, pouco a pouco, um sentimento de respeito e solidariedade na coletividade que se formava, bem como junto aos camponeses seus vizinhos. Luedemann refere-se a tais trabalhos dos educandos da colônia, como motivo para que Makarenko se assumisse, em aparência e atitude, como soldado revolucionário. A autora explica que

o jogo militar de ocupação e vigilância da propriedade do povo passou a ter um significado muito forte para os colonos. Makarenko resolveu assumir o jogo militar que estavam experimentando e nomear o novo organismo social que nascia como “destacamento”. A partir de então, Makarenko passou a

vestir-se como um soldado revolucionário, um bolchevique, com farda e boné. (LUEDEMANN, 2002, p. 135)

Tais trabalhos trouxeram aos colonos a elevação da auto-estima e do senso de honra. Além disso, o exemplo dos educadores na lida diária com os educandos, e com os problemas da colônia em geral, constituía ferramenta eficaz na tarefa educadora. Anton Semiónovitch Makarenko soube dosar e aplicar todos esses saberes no processo de ensino de seus colonistas. Tratava com firmeza, porém muita serenidade, a todos os meninos e meninas da colônia, demonstrando sempre, em suas ações, uma preocupação abnegada e incansável para com os educandos. Tais atitudes do educador despertavam um grande respeito por parte dos colonistas.

Conforme ia passando o tempo, novas levadas de educandos também iam-se somando aos colonistas já estabelecidos. Várias contradições geracionais pululavam as relações interpessoais que se desenrolavam em tais ocasiões. Ocorriam choques entre as gerações mais velhas de colonistas que já vinham desenvolvendo um senso de coletividade, e as mais novas que traziam consigo os problemas advindos das ruas, das gangues, da luta diária pela sobrevivência em meio a uma sociedade que se reestruturava após a revolução e que, em muitos cantos de toda a União Soviética, ainda não superara completamente a guerra civil.

Durante os primeiros anos da colônia surgiram diferentes tipos de problemas ligados à marginalidade: brigas e disputas de poder, uso de armas — especialmente navalhas e punhais finlandeses —, uso de *samogón* — uma bebida alcoólica, espécie de vodka caseira — e jogos de cartas com apostas em dinheiro, comidas, roupas e serviços gerais. As soluções para tais problemas sempre perpassavam a discussão e a reflexão coletiva. Os destacamentos, as assembléias gerais ou os tribunais populares resolviam os problemas de maneira compartilhada e participativa, implementando uma pedagogia do coletivo e servindo de meio para a educação geral.

Dentre as regras pedagógicas utilizadas por Makarenko, estava a tática do mais absoluto esquecimento do passado dos educandos, em especial seus delitos. Ao invés de ficar escarafunchando o passado dos colonistas e revirando suas histórias pessoais em busca do que houvessem feito antes de irem para a colônia, preocupava-se com o futuro e com o que poderiam vir a fazer e a ser. Um princípio que fundamentava o trabalho pedagógico de todos os educadores da colônia era o respeito pela personalidade de cada educando; por isso não interessava seu passado, mas procurava-se ver, em cada um deles, uma pessoa em permanente esforço para descobrir os próprios lados positivos.

Havia perto da colônia, a cerca de três quilômetros, uma fazenda semi-destruída, abandonada por seus antigos proprietários. Ficava dentro dos limites do mesmo soviete rural, mas em terras ainda desconhecidas de Anton Semiónovitch e seus colonistas. Apesar das condições precárias em que se encontrava a propriedade, Makarenko refere-se a ela como “um reino adormecido”, e descreve-a explicando que se tratava de

cerca de uma dezena de casas grandes e pequenas, galpões e casebres, currais e outras edificações se encontravam ali em ruínas. Eram todos iguais na sua destruição: nos lugares dos fogões, montes de barro e tijolos cobertos de neve; assoalhos, portas, janelas, escadas haviam desaparecido. Muitos tabiques e tetos também estavam quebrados, em muitos lugares estavam sendo desmanchadas paredes de tijolos e fundações. Da enorme cavaleriça sobravam apenas dois muros longitudinais de tijolo, e por cima deles, tristonho e absurdo, erguia-se para o céu um belo, como se fosse recém-pintado, tanque de ferro. Só ele, em toda aquela propriedade, dava a impressão de algo vivo, todo o resto já parecia um cadáver. (MAKARENKO, 2005, p. 49)

Foi justamente o tanque de ferro que maior interesse despertou em Kaliná Ivánovitch. Ele pensava no quanto seria bom conseguir ganhar aquele tanque, levá-lo para a colônia e instalá-lo sobre a lavanderia para transformá-la numa casa de banho. Com a idéia fixa de conseguir o tal tanque para realização de seus objetivos, Kaliná pediu a Makarenko que redigisse um solicitação, primeiro ao soviete rural local, depois ao Comitê Executivo Distrital e finalmente ao Comitê Executivo da Comarca. Nada feito. Em nenhuma das instâncias procuradas ele conseguiu autorização para a retirada do tanque de ferro da fazenda.

Duas semanas depois, num certo domingo, Anton Semiónovitch saiu para um passeio em companhia de alguns dos educandos. Foram à fazenda abandonada. Olhando à volta, deparando-se com condições muito especiais no local, teve a idéia de transferir para lá a colônia. Afinal de contas, ali na fazenda o solo era arável e de excelente qualidade, ao contrário do que cercava a colônia, que era arenoso e não se prestava à agricultura. Aquela propriedade parecia bastante interessante para a instalação de uma colônia em melhores condições de educação e trabalho para os educandos e educadores.

De um lado erguia-se uma casa de dois andares, nova, ainda sem acabamento exterior, com pretensões a estilo. Nos seus aposentos, altos e amplos, ainda se conservavam os forros esculpidos e peitoris de mármore. No lado oposto do quintal havia uma cocheira nova de concreto oco. Mesmo os edificios destruídos, vistos de perto, causavam admiração pela solidez da construção, pelas fortes vigas de carvalho, amarrações reforçadas e seguras, pela esbeltez dos pilares e precisão das linhas verticais. Aquele poderoso organismo econômico não sucumbira à senilidade e às doenças, mas fora violentamente destruído em pleno florescer das forças e da saúde. (MAKARENKO, 2005, p. 49)

Além das construções semi-destruídas, a fazenda, cuja sede situava-se sobre uma colina, contava também com um pomar que descia em direção ao rio — que rodeava a propriedade por três lados —, além de contar com um grande moinho de cinco pavimentos num pátio secundário.

Tal propriedade pertencera à família Trepke, que resolvera tudo abandonar e seguir com as tropas de Ivan Ivánovitch Denikin, um general russo que conduziu o exército branco em ofensivas contra os bolcheviques durante os anos 1918 a 1929. Todos na colônia, passaram a se referir à propriedade, como Fazenda Trepke, em alusão a seus antigos proprietários.

Ao voltarem para a colônia, Anton Semiónovitch e seus companheiros de passeio contaram seus sonhos aos demais colonistas. Makarenko narra os acontecimentos daquela noite, dizendo que

no dormitório, discutimos ruidosamente minúcias e detalhes da futura colônia. Antes de nos dispersarmos, Iekaterína Grigórievna disse:
— Sabem duma coisa, rapazes, isso não é bom — cair nesse tipo de sonhos impossíveis. Não é coisa de bolchevique.
Fez-se um silêncio constrangido no dormitório.
Cravei um olhar furibundo no rosto de Iekaterína Grigórievna, dei um murro na mesa e falei:
— Pois eu lhe digo: daqui a um mês essa propriedade será nossa. Será isto coisa de bolchevique?
A rapaziada explodiu em gargalhadas e prorrompeu em “urras”. Eu também ri e ri a própria Iekaterína Grigórievna.
Passei a noite inteira redigindo um informe para o Comitê Executivo Provincial. (MAKARENKO, 2005, p. 52)

Passada uma semana, o Zavgubnarobraz convocou Makarenko para uma reunião e, após uma visita à Fazenda Trepke e uma conversa com o Presidente do Comitê Executivo Provincial, conseguiu a autorização para a transferência da colônia, além da verba para as necessárias reformas. Os colonistas exultaram de felicidade ao mesmo tempo em que seu senso de solidariedade e construção do coletivo se acirrou consideravelmente. Mesmo diante das dificuldades que se colocavam para as reformas e assunção da propriedade, o trabalho dos colonistas encontrou êxito e a colônia, após cerca de dois anos de reformas, foi transferida — não sem grande esforço e depois de muitas dificuldades com verbas atrasadas, mão-de-obra desqualificada para as reformas, em função do pouco dinheiro para pagamento de pedreiros e carpinteiros, e vários outros problemas.

O número de colonistas ia crescendo com o passar dos meses. A colônia, que só possuía um quase imprestável cavalo velho de nome Pequerrucho — um rocinante quirguiz

com cerca de trinta anos de idade. Certa feita, no início da primavera de 1921, o velho Kaliná Ivánovitch fora à Comissão de Menores fazer não se sabe mais o quê. Ocorre que a Comissão havia prendido um menor delinquente que roubara um cavalo. O menor fora despachado para alguma colônia, mas não se havia conseguido localizar o proprietário da montaria. Makarenko conta que “a Comissão passou uma semana de agonias terríveis: não estava acostumada a se haver com uma prova material tão incômoda como um cavalo.” (MAKARENKO, 2005, p. 56) Kaliná, ali chegando, percebeu o incômodo por quê passava o pobre animal, estacionado no meio do pátio do prédio onde se instalava a Comissão, calçado de paralelepípedos, e “sem dizer uma só palavra, pegou-o pela rédea e trouxe para a colônia. Voaram-lhe ao encalço os suspiros de alívio dos membros da comissão.” (MAKARENKO, 2005, p. 57) Tratava-se de um cavalo de pelo vermelho, logo nomeado de Ruivo. Os colonistas entusiasmaram-se com o novo animal, especialmente Gud, que era o educando que cuidava do velho Malích e que, doravante, trabalharia como cavaleiro também do Ruivo.

Com o novo cavalo, tornava-se possível realizar novas e importantes tarefas na colônia. Após passar alguns dias na cavalaria reinando com alguns educandos, Kaliná, depois de juntar um monte de utensílios velhos e restos remanescentes da antiga colônia, conseguiu, com o auxílio de martelo, chave de fenda e algumas ferramentas mais, produzir algo bem parecido com um arado. A partir daí, começou-se a arar a terra na colônia, com o auxílio de educandos e a utilização da imitação de arado puxada pelo Ruivo.

Além do trabalho com o arado, começou-se também um novo tipo de atividade na colônia: o trabalho de ferreiro-soldador. Nos galpões havia alguns instrumentos de ferreiro. A convite de Kaliná, transferira-se para a colônia um velho ferreiro que, juntamente consigo, levava uma forja e uma bigorna e passara a trabalhar ali na função de instrutor. Tratava-se de Sofrón Golován, um *kulák* que, com medo de que os mujiques¹³ da cidade lhe tomassem a ferraria, resolvera transferir-se para a colônia com suas ferramentas. Diante dos questionamentos de Makarenko acerca de como instalar o tal ferreiro na colônia e de como mantê-lo ali, Kaliná argumentou:

— [...] Que é que tem que ele seja um *kulák*?... Ele vai trabalhar, de qualquer forma, como um homem de verdade. [...] Os mujiques, aqueles parasitas, vão tomar-lhe a ferraria de qualquer maneira, e qual é a vantagem disso? Vão deixá-lo por aí à toa. Então já é melhor que a ferraria fique conosco, porque o Sofrón está frito de qualquer jeito. (MAKARENKO, 2005, p. 58-59)

13 Mujique: camponês russo de antes da revolução de 1917. Por extensão, homem rude, do povo.

E assim mudou-se para a colônia mais um educador, que passou a instruir os colonistas no ofício de ferreiro-soldador. Logo apareceu na colônia, também, um instrutor de carpintaria. Como já começava a ser liberada, em pequenas partes, a verba para a reforma da nova sede da colônia, em Trepke, era preciso que se começasse a produzir tudo quanto possível com as próprias mãos. Inicialmente, os educandos só produziam trabalhos de carpinteiro e ferreiro de uma qualidade absolutamente insignificante. Sofrón não se entusiasmava muito com a função de instrutor, além de gastar seu ínfimo ordenado praticamente todo em bebidas alcoólicas — Makarenko explica que ele vivia “alto”, mas nunca bêbado.

De qualquer maneira, a ferraria foi-se constituindo num alegre laboratório de trabalho e aprendizagem. Os serviços que os colonistas prestavam ali traduziam-se em alegria e possibilidades de aprendizado pedagógico e social. Makarenko conta que

na ferraria sempre se ouviam risadas, diante dos seus portões escancarados volta e meia se demoravam dois ou três aldeões, comentando seus assuntos de agricultura, taxações, falando de Verkhol, o presidente da Comissão dos Camponeses Pobres, de forragem e das semeadeiras. Nós ferrávamos os cavalos dos aldeões, colocávamos aros nas rodas de suas carroças, reformávamos seus arados. *Cobrávamos meia tarifa dos camponeses pobres, e esta circunstância se constituiu no ponto de partida para intermináveis discussões sobre a justiça e a injustiça social.* (MAKARENKO, 2005, p. 59 — grifos meus)

Sofrón trouxe para a colônia um outro aldeão para ajudar nos trabalhos de ferraria: Kózir. Sempre sorridente e muito animado, era um homem de quarenta anos cortês, sorridente e quieto. “Era recém-egresso do manicômio e tremia mortalmente à simples menção do nome da sua legítima esposa, que era de fato culpada pelo diagnóstico errôneo dos psiquiatras da província.” (MAKARENKO, 2005, p. 60) Kózir era rodeiro e, fugindo da esposa, ficou muito feliz ao mudar-se para a colônia. Uma característica desse novo trabalhador-educador era a religiosidade. Vivia a fazer o sinal da cruz o tempo todo e tudo dedicava ou relacionava com sua fé em Deus e em Jesus Cristo. Seu jeito de falar e de se benzer fazia graça aos educandos.

Kózir tornou-se o favorito de todos os colonistas. Sua religiosidade era encarada como um tipo especial de insanidade muito grave para o doente, mas nem um pouco perigosa para os circundantes. Mais ainda: Kózir desempenhou um papel decididamente positivo no desenvolvimento da aversão à religião. (MAKARENKO, 2005, p. 60-61)

Naqueles tempos foram desmantelados muitos bandos de cossacos ucranianos, de modo que seus componentes menores de idade, que no geral serviam aos atamáns e bátkos¹⁴

14 *Atámans e bátkos* eram os chefes dos bandos cossacos ucranianos.

como cavaleiros e ajudantes de cozinha, eram enviados para a colônia. A cada leva de menores novos que se somavam aos colonistas, problemas surgiam no processo de adaptação, que demandavam militância pedagógica e empenho educacional por parte de todos os educadores.

A condição cultural muito limitada logo se tornou motivo de preocupação para Makarenko. A grande maioria dos educandos que chegavam à colônia eram semi-analfabetos ou analfabetos totais. Estavam muito acostumados a conviver com a sujeira, com os piolhos, a fome e apresentavam uma postura defensivo-agressiva, característica de um ameaçador heroísmo primitivo. Inicialmente mostrava-se deprimente o modo como se estabelecia uma tendência contínua à cizânia e às desavenças.

Um problema enfrentado pela colônia, cujo resultado acabou por somar louros na luta pela construção do coletivo, foi a questão do consumo de bebida alcoólica entre os colonistas. Certo domingo, trouxeram para Makarenko Ossádchi, um dos educandos, bêbado. Makarenko deixou-o adormecer e, ao levá-lo para o dormitório, sentiu cheiro de álcool ali.

Makarenko conta a situação em que se encontrava a colônia, explicando que “estávamos cercados por um mar de *samogôn*, vodca ilícita de destilarias clandestinas. Na própria colônia havia muitos bêbados — empregados e camponeses. Eu soubera que Golován enviava os rapazes para buscarem o *samogôn*.” (MAKARENKO, 2005, p. 68)

Percebendo o mal que o *samogôn* vinha causando, não somente para os jovens e adolescentes da colônia, mas para toda a sociedade do seu entorno, Makarenko conseguiu uma ordem que o autorizava a buscar e destruir os aparelhos de fabricação caseira de *samogôn*. Apesar de todo mal que fazia e de se tratar de contravenção legal, o *samogôn* já estava tão embrenhado na cultura camponesa, que praticamente todos os camponeses com um pouco de melhores condições compravam e mantinham um pequenino alambique para produção própria e para venda da vodca caseira aos camponeses mais pobres.

Juntando os demais educadores e os educandos mais velhos, Makarenko elaborou um plano de ação. Levantaram-se de madrugada e saíram em direção à cidade. Com a ordem de busca e destruição de alambiques em mãos, encontraram e destruíram vários aparelhos de fabricação de *samogôn*. Até mesmo o próprio Luká Semiónovitch Verkhól, o presidente da Comissão dos Camponeses Pobres, possuía um aparelho de fabricação de *samogôn*, que foi confiscado e destruído pelos colonistas. Sem falar no presidente do soviete rural, Serguêi

Ivánovitch Gretchanói, que tentou interferir contra a ação dos colonistas, que também possuía um aparelho, apesar de afirmar que vinha combatendo o *samogôn* há tempos.

A luta contra o *samogôn* rendeu vitórias importantes. Primeiramente, combateu o alcoolismo que se estabelecia há tempos pelos aldeamentos circundantes da colônia. Em segundo lugar, combateu o alcoolismo dentro da própria colônia. Em terceiro lugar, contribuiu para colocar fim ao desperdício do trigo que era utilizado na fabricação do *samogôn*, numa região que passava por problemas sérios de pobreza e de fome. Finalmente, colaborou para com o sentimento de importância social dos colonistas, melhorando a auto-estima de todos e fortalecendo os laços na construção do coletivo.

As noites na colônia passaram, pouco a pouco, a se transformar num momento alegre do dia. Reuniam-se nos dormitórios todos os educadores — os de plantão e os demais. Era momento de se escutar histórias de toda sorte — mentirosas e verdadeiras —, além de todo tipo de problemas — de atuais a literários, de políticos a filosóficos. “Aqui mesmo também se decidiam diversos casos da nossa vida, mexericava-se sobre a vida dos vizinhos-aldeões, projetavam-se detalhes da reforma e da nossa feliz vida futura na segunda colônia.” (MAKARENKO, 2005, p. 85) Alguns colonistas mais velhos tinham muito jeito para contar histórias, o que encantava a todos, principalmente aos mais novos.

Muitas vezes organizavam-se, à noite, sessões de leitura. A biblioteca da colônia houvera-se iniciado no primeiro dia de sua fundação, com a compra e doação de livros por parte de Makarenko e dos demais educadores. Ao final do inverno já era possível encontrar ali quase todos os clássicos.

Cultivar o gosto pela leitura propiciou aos colonos momentos de muito aprendizado, seja do ponto de vista didático-pedagógico, seja do social. Entretanto, algo que Makarenko destaca relativamente às sessões de leitura que se organizavam nas noites da colônia — principalmente nas de inverno —, é a paixão pela literatura de Máximo Gorki, que levou o coletivo a colocar na colônia o nome desse escritor. Makarenko relata que

muitos colonistas gostavam de ler livros, mas nem todos eram capazes de assimilar o conteúdo. Por isso é que organizávamos leituras comunitárias em voz alta, das quais costumavam participar todos. Quem lia era eu ou então Zadórov, que tinha uma dicção excelente. No decorrer do primeiro inverno nós lemos muita coisa de Púchkin, Korolêno, Mámin-Sibiriák, Veressáiev e principalmente Gorki. (MAKARENKO, 2005, p. 85-86)

Os livros de Gorki causavam forte impressão nos educandos. Suas personagens despertavam amores e ódios da parte dos leitores e ouvintes. “Infância” e “Ganhando meu pão” fomentaram especial interesse, levando os educandos a pedir que a leitura não se interrompesse tão cedo e, com a respiração suspensa nesta ou naquela passagem, seguiam interessados até meia noite.

No começo, eles não acreditaram, quando eu lhes contei a verdadeira vida de Máximo Gorki, ficaram atônitos com essa história, e de repente se empolgaram com o caso:

— Quer dizer que o Gorki é parecido conosco? Mas sim senhor, isto é que é! Essa questão os perturbava profunda e jubilosamente. (MAKARENKO, 2005, p. 86)

Em sua obra “Infância”, justamente, Gorki conta “a sua terrível história de menino órfão que foi obrigado a trabalhar para patrões egoístas e desumanos e a viver pelas ruas e estradas da velha Rússia.” (LUEDEMANN, 2002, p.142)

Durante os meses que se seguiram, ao mesmo tempo em que a admiração por Gorki ia aumentando, uma série de acontecimentos cotidianos na colônia iam dando a Makarenko e aos demais educadores a oportunidade de construírem, juntamente com seus educandos, uma nova pedagogia social.

Durante o inverno de 1922, por exemplo, surgiu um problema inesperado entre os colonistas, que acabou por desequilibrar o senso pedagógico de Makarenko. No último outono, foram trazidos para a colônia os primeiros judeus. Dentre eles, viera um menino que houvera trabalhado no Departamento de Investigação Criminal, não se sabe no quê ou por quê. “Foi sobre ele que desabou em primeiro lugar a raiva selvagem de nossos veteranos” (MAKARENKO, 2005, p.104), fazendo irromper um forte e inesperado sentimento anti-semita. Começaram a bater, achincalhar, tomar seus pertences melhores e deixá-los sem comida, além de humilhá-los de tudo quanto é jeito. Pior ainda, a ação dos veteranos dava conta eficazmente de manter o terror e o medo entre os colonistas judeus.

Makarenko descreve a má sorte desses educandos, narrando:

Começaram a espancar Ostromúkhov por qualquer motivo e sem motivo algum. Bater, escarnecer a cada passo, tomar-lhe um bom cinto, ou um calçado inteiro e dar-lhe em troca os seus velhos farrapos inúteis, achar um modo astuto de deixá-lo sem comida ou de estragar-lhe a comida, provocá-lo sem fim, insultá-lo com toda sorte de palavras, e, o mais terrível, conservá-lo em permanente estado de medo e desprezo — eis o que encontrou na colônia não só Ostromúkhov, como também Schnaider, e Glêizer e Kráinik. (MAKARENKO, 2005, p. 104-105)

O trabalho que os educadores da Colônia Gorki tiveram que desenvolver contra esse problema parecia impossível de ser realizado. As ações dos veteranos se davam em absoluta cumplicidade mútua, em segredo e com muito cuidado, quase sem riscos. Mas não era possível manter esse estado de terror anti-semita por muito tempo sem que os educadores se dessem conta do que estava ocorrendo. Apesar de que vários dos colonistas estivessem envolvidos nas ações preconceituosas e maldosas contra os judeus, havia dois dos colonistas veteranos que mais se destacavam no assunto: Taranêts e Ossádchi.

Taranêts já se realçara por sua capacidade de organização e sua inteligência, mas a presença de educandos mais velho não lhe permitiam se sobressair. Makarenko destaca essa característica do colonista e explica seu envolvimento nas ações anti-semitas, ao discorrer que

a vivacidade, inteligência e talento de organizador já há muito destacaram Taranêts para a primeira linha dos colonistas, mas a chegada de rapazes mais velhos não deixava espaço a ele. Agora, a sua inclinação para o autoritarismo encontrou uma válvula de escape no aterrorizar os judeus e no zombar deles. (MAKARENKO, 2005, p. 105)

Já com relação ao Ossádchi, a questão era bem diferente. Era sombrio e teimoso. Usava um topete que parecia despertar o interesse das moças na cidade próxima à colônia. “Ele se orgulhava de seu passado, mas não porque visse nele alguma beleza, simplesmente por teimosia, porque era o seu passado e ninguém tinha nada a ver com a sua vida.” (MAKARENKO, 2005, p. 105) Ossádchi acabou se transformando no pior algoz dos judeus, mesmo não sendo, de fato, um anti-semita. Sua impunidade e a condição indefesa dos judeus proporcionavam-lhe a oportunidade de se destacar na colônia pela intimidação e humor de mau-gosto que disseminava.

A situação foi ficando cada dia mais insustentável para os educandos judeus. Makarenko resolveu pedir a ajuda dos colonos mais velhos, com que se relacionava bem, mas não encontrou apoio, conseguindo apenas o compromisso de que não mais se envolveriam nas ações anti-semitas. Ossádich e Taranêts precisavam ser barrados, mas Makarenko não conseguia encontrar uma maneira para estabelecer uma abordagem pedagógica que desse conta do problema. Ossádich era mais grosso, mais violento diretamente com os judeus. Já Taranêts comportava-se de maneira muito mais astuta e criativa. Nunca espancava os judeus, mas colocava pedaços de papel entre seus artelhos durante e a noite e ateava-lhes fogo, fingindo dormir. Outras vezes convencia algum colega a raspar somente metade dos cabelos de algum dos judeus e em seguida fingia que o aparelho de tricotomia estivesse defeituoso, forçando o educando a andar atrás de si implorando que lhe cortasse o restante dos cabelos.

A solução dos problemas acabou dando-se de maneira vergonhosa e súbita. Certa noite, na hora do jantar, Ossádich atormentava Schnaider, oprimindo-o e mangando dele, até que a certa altura, na frente do educador de plantão e de todos os demais colonistas que também jantavam, bateu no colega. Outro judeu — Ostromúkhov — por milagre ocorreu em defesa de Schnaider, mas Ossádchi espancou-o também. Ao sair do refeitório, recusou-se a ir falar com Makarenko.

O plantonista levou os dois educandos agredidos ao escritório de Makarenko, que mandou chamar o agressor. Junto com ele veio Taranêts e seguiu-se a seguinte situação, conforme narrativa de Makarenko:

Ossádchi me lançou um olhar por cima do ombro e perguntou:
 — Bem, cheguei... O que é?
 Indiquei-lhe Ostromúkhov e Schnaider:
 — O que é isto?
 — E então? Grande coisa!... Dois judeuzinhos. Pensei que o senhor ia me mostrar alguma coisa.
 E de repente o chão pedagógico ruiu fragorosamente debaixo dos meus pés. Encontrei-me no vácuo. Um pesado ábaco que estava numa cadeira súbito voou para a cabeça de Ossádchi. Errei, e o ábaco bateu na parede e despencou no chão.
 Fora de mim, eu procurava na mesa alguma coisa pesada, e de repente agarrei a cadeira e atirei-me com ela sobre Ossádchi. Em pânico, ele jogou-se para a porta, mas o casaco caiu-lhe dos ombros e Ossádchi, tropeçando nele, caiu no chão.
 Recobrei a consciência: alguém me segurava pelos ombros. Voltei-me — Zadórov olhava para mim, sorrindo:
 — Esse nojento não vale tanto! (MAKARENKO, 2005, p. 108)

Diante da situação caótica, Taranêts prometeu não mais molestar os judeus. Ossádchi cumpriu “prisão” de quatro dias a pão e água¹⁵. Ao final da pena, resolveu ir embora da colônia. A partir desse dia, nunca mais houve manifestações anti-semíticas na Colônia Gorki. Makarenko, por sua vez, amargou vários dias de depressão e sensação de impotência diante de sua ação anti-pedagógica. O autor desabafa, considerando:

Indignava-me a pessimamente organizada técnica pedagógica, e a minha impotência técnica. E eu pensava com repulsa e raiva sobre a ciência pedagógica:
 “Há quantos milênios ela existe! Que nomes, que idéias brilhantes: Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonsky! Quantos livros, quantos papéis, quanta glória! E ao mesmo tempo, um vácuo, não existe nada, é impossível haver-se com um só desordeiro, não há nem método, nem instrumental, nem

15 Dentre as regras estabelecidas pela assembléia de colonistas, elegera-se a prisão. Consistia em um castigo ao infrator de alguma das normas da Colônia, que o obrigava a permanecer no gabinete de Makarenko, geralmente estudando ou lendo, durante os horários de folga. Os casos mais graves de infração às normas era punido com a suspensão das atividades cotidianas e prisão a pão e água — em que o infrator era alimentado, durante a prisão, apenas com esses alimentos.

lógica, simplesmente não existe nada! Tudo uma enorme charlatanice.” (MAKARENKO, 2005, p. 111 — aspas no original)

O tempo se passou. Ossádchi voltou logo para a colônia — não conseguiu viver muito tempo nas ruas. Os acontecimentos cotidianos e as novas aprendizagens educacionais seguiram levando adiante a construção da pedagogia social de Makarenko.

Durante o inverno de 1922, mesmo diante de uma lei que proibia a co-educação nas colônias de delinquentes juvenis, a Colônia Gorki tinha autorização para realizá-la e contava com seis meninas há cerca de um ano.

Luedemann analisa a presença das meninas e a co-educação na Colônia Gorki, considerando:

A presença feminina era o que faltava para constituir o coletivo de um senso de humanismo ainda mais profundo. Dentre elas, a mais bonita era Olia Voronova, que despertava suspiros entre os rapazes, mas que se interessava apenas pela amizade com Burún. Sua beleza era acompanhada de um caráter de tenacidade e esforço no trabalho coletivo. Amava o trabalho no campo e jurava que um dia se casaria com um camponês. Nastia Notchevnaia era a líder; estudiosa, amiga de todos, de porte elegante e voz firme, sabia questionar os colegas quando era o seu dia de coordenadora de plantão. (LUEDEMANN, 2002, p. 146-147)

Havia dentre os educadores da Colônia Gorki o sonho de enviar seus educandos para as Faculdades Operárias. Instituídas em 1919, essas faculdades destinavam-se a jovens trabalhadores. Em russo chamavam-se *Rabótchi Fakultiét*, cuja abreviação era *rabfak*.

Dentre os colonistas quem melhor estava pronta para tal empreitada era Raíssa Sókolova. Tratava-se de uma colonista bem instruída, mas que não tinha real interesse pelo *rabfak*. Por insistência dos educadores, ela se preparou e foi aprovada para a *rabfak* de Kiev, durante o verão de 1921. Os rapazes da Colônia Gorki, seus colegas, não se conformavam com o fato de Raíssa ir para a faculdade. Diziam que ela não tinha jeito, que detestava estudar e que certamente arranjaría confusão em Kiev.

Assim que a educanda viajou para Kiev, Makarenko ficou sabendo que sumira da cidade um ex-colonista com quem ela vinha trocando bilhetes “suspeitos”. “Raíssa passou no exame para a *rabfak*. Mas uma semana depois dessa boa notícia, soubemos que Kornêiev também fora para Kiev.” (MAKARENKO, 2005, p. 117)

Durante sua estadia na *rabfak*, Raíssa recebia uma ajuda financeira em dinheiro. Além disso, a Colônia lhe enviava mensalmente uma quantia de vinte a trinta rublos. Entretanto, em suas raras cartas, ela sempre se queixava de que estava sem dinheiro.

Durante o inverno, em janeiro de 1922, Raíssa retornou inesperadamente à Colônia, trazendo todos os seus pertences, dizendo ter sido dispensada para as férias. Makarenko consultou a faculdade e ficou sabendo que a educanda abandonara o curso. Dois meses depois do regresso de Raíssa, os educadores começaram a desconfiar que ela estivesse grávida. Inquirida por Makarenko ela negou veementemente e recusou qualquer diálogo a respeito disso, alegando que queria que a deixassem em paz. Por se tratar de uma jovem muito obesa, foi difícil observar se sua barriga estava crescendo ou não em função de uma gestação.

Em certa noite de abril, justamente enquanto Makarenko proferia uma conferência numa reunião de pedagogos na cidade, com o teatro municipal lotado e muitas questões acerca da co-educação, chegou desesperado um colono com a notícia que o bebê de Raíssa houvera sido encontrado morto no dormitório das meninas.

Durante o intervalo, chamaram-me para o foyer. Dei com um esbaforido Brátchenko: ele viera à cidade montado, a galope, e não quis dizer a nenhum dos educadores do que se tratava.

— Temos uma desgraça, Anton Semiónovich. No dormitório das meninas encontraram uma criança morta.

— Como assim, uma criança morta?!

— Morta, completamente morta. Numa cesta da Raíssa. Lenka estava lavando o chão, e foi espiar na cesta, quem sabe queria pegar alguma coisa — e lá estava a criança morta.

— O que estás falando aí!

O que se pode dizer sobre o que nós sentimos? Nunca antes eu havia vivido tamanho horror. As educadoras, pálidas e chorosas, saíram de qualquer jeito do teatro e voltaram para a colônia. Eu não pude ir junto, porque tinha de me defender dos ataques à minha conferência.

— Onde está a criança agora? Perguntei ao Anton.

— Ivan Ivánovitch a trancou no dormitório, lá no dormitório.

— E Raíssa?

— Raíssa está no gabinete, os rapazes estão guardando ela.

Mandei Anton [Brátchenko] para a milícia com a notificação do achado, e fiquei no teatro para continuar a discussão sobre disciplina. (MAKARENKO, 2005, p. 120)

A educanda alegou não saber por que agira daquela forma com sua criança. Perante a investigação criminal instaurada pela milícia, ela explicou que dera à luz durante a noite, procurando manter o silêncio e não gemer para não despertar as colegas. Ao tentar calar o choro do bebê, acabou sufocando-o. Julgada, a colonista foi condenada condicionalmente a oito anos, a serem cumpridos na própria Colônia Gorki. Makarenko arrumou emprego para ela na cidade, numa malharia, e seis anos mais tarde, encontrou-a trabalhando no balcão de um bufê. Aproximou-se e a cumprimentou:

— Como vais?

— Vou bem. Trabalho no bufê. Tenho dois filhos e um bom marido.

— Kornêiev?

— Ei, não — sorriu ela —, o passado está esquecido. Ele foi morto a facadas na rua, já faz tempo... E sabe duma coisa, Anton Semiónovitch?

— O quê?

— Obrigada, porque naquele tempo o senhor não me afogou. Eu, assim que entrei para a malharia, desde então atirei fora o meu passado. (MAKARENKO, 2005, p. 123)

Os meses correram e a Colônia enfrentou muitas e diferentes situações: uma epidemia de tifo, a expulsão de Sofrón Golován por permanente embriagues, o inverno com pés congelados.

Na cidade, grande parte dos técnicos do Departamento de Educação Pública hostilizava a pedagogia que Makarenko aplicava na Colônia Gorki. Consideravam sua experiência policialesca e “afirmavam que a punição educa escravos, que é preciso dar liberdade à criatividade infantil, confiando o máximo na organização e na autodisciplina da criança.” (MAKARENKO, 2005, p. 132) Por sua vez, Anton Makarenko afirmava sua convicção, baseada na experiência que vivenciava com os colonistas, que somente diante de uma coletividade bem formada e estabelecida é que se pode adotar uma postura educativa de maior autonomia e envolvimento dos educandos nas decisões relativas à gestão, tanto do próprio processo educativo, quanto da instituição educacional em si.

Em suas exposições acerca da disciplina, Makarenko marcava firme sua posição deixando clara sua concepção pedagógica que defendia até mesmo o uso da força, em certos casos, como instrumento de educação. Referindo-se a uma dessas suas exposições, ele narra:

Eu me permiti externar a minha profunda convicção de que, enquanto não estiverem criados o coletivo e os órgãos do coletivo, enquanto não existirem tradições e não forem criados hábitos elementares de trabalho e de vida, o educador tem o direito, e não deve renunciar a ele, de usar a força e de obrigar. Afirmar também que não era possível basear toda a instrução sobre o interesse, que a educação do senso de responsabilidade e do dever muitas vezes entra em conflito com o interesse da criança, em especial da forma como esta o entende. Eu exigia a educação de um ser humano resistente e forte, capaz de executar também trabalhos desagradáveis e trabalhos tediosos, se eles são requeridos pelos interesses do coletivo. (MAKARENKO, 2005, p. 132)

Apesar dos posicionamentos de Makarenko contrários a vários desses técnicos do Departamento de Educação Pública, os dias, semanas e meses se passavam, e a Colônia Gorki continuava sua faina educacional nos moldes estabelecidos por seu diretor. Ali, o trabalho dos educadores dividia-se em plantões, de modo a cobrir-se as necessidades de trabalho diário, das noites e das tarefas educativas. No dia do plantão principal de um educador, ele enfrentava uma dura tarefa o dia inteiro. Acordava às cinco horas da manhã e era o

responsável por todas as tarefas do dia, levando seu serviço adiante até soar o toque de recolher. Ele cuidava da execução dos trabalhos, atendia aos problemas de brigas e desentendimentos, cuidava da despensa e encomendava os produtos que faltassem, além de responsabilizar-se pela higiene dos educandos — desde a higiene coletiva até a individual de cada um para com sua cama ou seu próprio corpo.

Na medida em que os educandos iam-se integrando na rotina da Colônia Gorki, assumiam responsabilidades maiores, chegando a compartilhar a responsabilidade pela coordenação do educador plantonista principal. Com isso iam compreendendo a dinâmica do estabelecimento de um coletivo e tomando parte na coordenação da complexidade do cotidiano, compreendendo melhor as necessidades gerais e se envolvendo diretamente na partilha das decisões e soluções de problemas. Já os educadores, por sua vez, tomavam parte diretamente na vida produtiva da colônia, envolvendo-se com o trabalho na lavoura e nas oficinas, na horta e nas reformas necessárias para bom funcionamento do equipamento escolar.

Certa feita, um dos inspetores do departamento até tentou intervir na gestão da Colônia, chegando a mandar deter Makarenko por desacato a uma ordem totalmente descabida, mas tal iniciativa acabou desencadeando uma revolta entre os colonistas que, em poucas horas, fez reverter-se a situação colocando o tal inspetor, literalmente, para correr.

Com o intuito de acelerar as reformas em Trepke, os educandos passaram a se movimentar muito mais entre as duas colônias. Na fazenda, começaram a trabalhar mais nas atividades agrícolas e com isso, pouco a pouco, a conhecer melhor e se interessar pela economia camponesa. O maior problema residia no fato de que ninguém realmente entendia muito de arar a terra, de plantar e de colher. Outro problema era o fato de que os cavalos da Colônia — Pequerrucho e Bandida — não tinham mais condições de trabalhar puxando o arado, devido a sua idade; e Ruivo já trabalhava muito puxando os carros de transporte.

Certo dia, numa conversar com Tchernênko, o presidente da Inspeção Obreira e Camponesa da Província, Makarenko relatou as dificuldades com os cavalos, ao que recebeu uma oferta.

Tchernênko ficou pensativo, e de repente deu um pulo:

— Espere! Eu tenho aqui uma seção econômica e para a primavera não vou precisar de tantos cavalos. Vou ceder-lhes três deles provisoriamente, vocês mesmos terão de alimentá-los, e os devolverão dentro de um mês e meio. Vá conversar com o nosso administrador. (MAKARENKO, 2005, p. 153)

Após uma longa conversa com o administrador da Inspeção dos Operários e Camponeses, conseguiu-se a liberação dos cavalos. Não foi uma liberação gratuita. O administrador exigiu que se firmasse um contrato de aluguel dos cavalos, que seria pago em farinha e rodas — já que a Colônia Gorki, nesses tempos, já produzia farinha em seu moinho e fabricava rodas, inclusive revestidas de borracha, em sua ferraria.

Uma das casas ficou pronta em Trepke, o que possibilitou o real início da ocupação das terras da segunda colônia. Seis educandos mudaram-se para lá, sem educadores e sem cozinheiro. Eles levaram alguns víveres para sua cozinha e passaram a cozinhar a própria comida. Como os colonistas estudavam num período e trabalhavam no outro, passaram a se movimentar em duas turmas a ir e vir de Poltava a Trepke. O número de gorkianos¹⁶ crescia a cada dia. Já eram cerca de oitenta, e a organização dos afazeres diários precisava passar por uma forma de organização que levasse em conta, acima de tudo, a formação do coletivo de educadores e educandos.

Alguns problemas pareciam impossíveis de ser solucionados. Dentre eles destacava-se o hábito dos pequenos furtos na própria Colônia e dos roubos nas plantações da sua vizinhança. Sob coordenação de alguns colonistas mais velhos, um grande número de educandos realizava incursões noturnas nas plantações de melões e melancias da vizinhança, devastando as lavouras de tal maneira que até os cavalos e o boi da Colônia vinham à janela do dormitório esperar pelas cascas das frutas que lhes atiravam. Dois educandos mais velhos estavam na liderança dessas atividades: Mitiáguin e Karabánov; por coincidência, ambos muito e bem trabalhavam durante o dia, além de destacarem-se pela descontração e alegria que disseminavam, principalmente, entre os menores. Apesar das repetidas admoestações de Makarenko e dos demais educadores para que tais atividades tivessem fim, Mitiáguin continuava a exercer má influência sobre os demais colonistas, apoiado por Karabánov, de modo que a situação chegou a um ponto em que não restou outra alternativa, que mandar embora da Colônia os dois educandos.

A tristeza, por algum tempo, tomou conta de todos. Somava-se ao desânimo desencadeado pela ausência dos educandos, o fato de que do ponto de vista agrícola, o trabalho na Colônia não dava os frutos esperados. Os educandos sentiam falta das brincadeiras e da maneira alegre como os colegas expulsos da Colônia encantavam os dias. Os educadores, por sua vez, sentiam-se frustrados e desencorajados diante do fato de que dois de

16 Gorkiano: utilizaremos este termo, assim como a tradutora do Poema Pedagógico, como uma das formas de nos referirmos aos educandos da Colônia Máximo Górkí.

seus pupilos simplesmente não haviam sido reeducados. O fracasso diante desses dois rapazes trazia ao grupo de pedagogos a sensação de que trabalhavam em vão.

Até mesmo Iekaterína Grigórievna traiu o nosso otimismo, que antes fizera dela a minha principal colaboradora e amiga. Ela franzia o cenho em concentrada meditação e os resultados da sua meditação eram estranhos e para mim inesperados:

— Sabe duma coisa? E se de repente nós estamos cometendo um erro terrível: não existe coletivo algum, está entendendo, não há qualquer coletivo, mas nós ficamos aí falando de um coletivo, nós principalmente nos auto-hipnotizamos com o nosso próprio sonho sobre um coletivo. (MAKARENKO, 2005, p. 186)

Mas, apesar da ausência de aparente alegria cotidiana, mesmo sem muitos sorrisos e contente animação, a vida na Colônia se desenrolava com novas expectativas. Logo após a saída de Mitiáguin e Karabánov, cessaram as investidas contra as lavouras e a aldeia. Makarenko começou a treinar os educandos nos exercícios físicos que, em sua época, quase que se resumiam à ordem unida e ginástica militar. Os colonistas adoraram e passaram a treinar diariamente não apenas os exercícios físicos, mas toda uma série de instruções militares, que lhes foi modificando a postura física e a disciplina diante das tarefas do dia-a-dia. De acordo com Luedemann,

era preciso cortar os laços primitivos dos garotos com a expressão do banditismo, da revolta cega, das lideranças sem compromisso com o coletivo. E, por isso, ficou ainda mais clara a idéia de aproximar os educandos da imagem de uma milícia revolucionária. Os educandos entusiasmaram-se com a admissão nas fileiras do Departamento Geral da Instrução Militar, passando uma borracha no passado de ex-marginais. Com os exercícios militares, os garotos e as garotas haviam conquistado uma postura mais esbelta, elegante, firme, com a cabeça erguida, com as mãos ao longo do corpo. (LUEDEMANN, 2002, p. 156)

Ao invés do velho sino reminiscente dos tempos da antiga colônia para menores delinqüentes dos tempos pré-revolucionários, a sinalização sonora dos horários de alvorada, almoço, jantar, recolhimento e demais horários, passou a ser desempenhado por corneteiros, que foram à cidade para aulas de banda.

Algo que muito ajudou a Colônia a tomar um novo impulso de prosperidade foi a contratação de um agrônomo muito eficiente e trabalhador, que se somou ao grupo de educadores, trazendo novo alento para a conquista definitiva de Trepke: tratava-se de Eduard Nikoláievitch Shere.

Ao contrário de Kaliná Ivánovitch, Shere nunca se indignava nem se entusiasmava com nada, era tranquilo e equilibrado, com um ar um tantinho divertido. Ele dispensava a todos os colonistas, até mesmo a Galátenko, um tratamento formal, não tuteava ninguém, jamais levantava a voz, mas

tampouco fazia amizade com quem quer que fosse. (MAKARENKO, 2005, p. 190)

Shere era jovem, mas despertava grande respeito nos educandos em função de sua auto-confiança, total segurança e incansável capacidade de trabalho. Dentre os colonistas, o respeito e a admiração pelo agrônomo demonstravam o reconhecimento por sua eficiência e profissionalismo. Ele distribuía ordens que, muitas vezes, eram contestadas pelos rapazes. Geralmente dispunha-se a escutar a argumentação dos educandos e de maneira prática contra-argumentava, mas no mais das vezes encerrava a questão de maneira cordial, porém seca, ordenando que se realizasse a ordem tal como ele determinara.

A respeito da simpatia desenvolvida pelos colonistas acerca de Shere, mesmo com seu modo seco e frio de se relacionar, Makarenko discorre argumentando a favor da importância da seriedade profissional do educador. Ele diz:

Eu não me espantava com essa simpatia. Eu já sabia que a rapaziada não aprovava a convicção intelectualizada de que as crianças só podem amar e apreciar quem se relaciona com elas amorosamente, quem as trata com carinho. Já havia muito tempo que eu me convencera de que o maior amor e o maior respeito por parte das crianças, pelo menos de crianças como as da nossa colônia, são demonstradas para com outro tipo de pessoa. Aquilo que nós chamamos de alta qualificação, conhecimentos nítidos e seguros, capacidade, arte, mãos de ouro, poucas palavras e total ausência de pose, disposição constante para o trabalho — eis o que mais fortemente atrai as crianças.

Podemos ser, com elas, secos ao último grau, exigentes até a implicância, ignorá-las mesmo que fiquem em volta de nós, podemos mesmo mostrar indiferença pela sua simpatia, mas se soubermos brilhar pelo trabalho, saber, sucesso, não precisamos ficar preocupados: elas estarão todas do nosso lado e jamais nos desapontarão. Não importa em que campo se manifestem esses talentos, tanto faz quem sejamos: marceneiro, agrônomo, ferreiro, professor, maquinista. (MAKARENKO, 2005, p. 194-195)

Shere de fato entendia de trabalho no campo. Sabia separar as melhores sementes, sabia organizar a pocilga e melhorou muito o trabalho com os cavalos. Ele parecia incansável e desde madrugada já estava acordado andando de um lado para o outro da Colônia, distribuindo e vistoriando tarefas. O trabalho de Shere surtiu efeitos muito promissores em curto prazo. Logo a Colônia possuía porcos de raça e até vacas leiteiras. A possibilidade de uma riqueza emergente, as novas tarefas no campo, o trabalho com a criação de suínos e bovinos, os treinamentos militares, foram dando nova vida e novos rumos à Colônia Gorki.

Os exercícios militares, a que Makarenko foi submetendo os colonistas, ganharam cada vez mais a simpatia e a dedicação dos educandos. Aos grupos que se dedicavam a cada diferente tarefa na Colônia, passou-se a chamar de destacamento. Essa nomenclatura passou a

ser utilizada no inverno de 1923. A Colônia não recebera lenha para enfrentar o inverno e os educandos foram organizados para buscar gravetos na floresta, de modo a suprirem a necessidade de combustível para o enfrentamento do frio. Na volta dessa atividade, os colonistas iam brincando um jogo em que uns perseguiam aos outros, levando para a Colônia os “bandidos aprisionados”. Ao líder do grupo que perseguia, nessa brincadeira, os bandidos, começaram chamar de *atamán*. Entretanto, como esse termos só se utilizava para nomear os chefes de quadrilhas de bandidos, acabou-se optando por comandante e, por extensão, ao grupo que saía para a floresta para a tarefa de buscar gravetos e lenha, passou-se a chamar destacamento. Makarenko destaca a importância que a admiração pelos revolucionários do exército vermelho exercia sobre os colonistas.

A palavra “destacamento” era um termo da época da revolução, aquele período quando as ondas revolucionárias ainda não tinham tido tempo de se organizar em harmoniosas colunas de regimentos e divisões. A guerra de guerrilha, que foi especialmente prolongada na Ucrânia, era conduzida exclusivamente pelos destacamentos. Um destacamento podia conter até mesmo alguns milhares de homens, ou menos de uma centena: uns e outros tinham no seu acervo tanto façanhas bélicas como as moitas salvadoras da floresta.

Nossos colonistas tinham, mais que quaisquer outros, o gosto pelo romantismo guerrilheiro da luta revolucionária. Mesmo aqueles que, por capricho do acaso, tinham sido atirados ao campo de uma classe inimiga, antes de tudo encontravam nele esse mesmo romantismo. (MAKARENKO, 2005, p. 204-205)

Os pedagogos contemporâneos a Makarenko, acusavam-no de utilizar-se de uma pedagogia policialesca e condenavam os destacamentos e os jogos militares, que não eram capazes de compreender. Entretanto, na Colônia Gorki, os destacamentos exerceram uma função primordial nas questões relativas à organização e à formação do coletivo.

Segundo Luedemann,

a origem militar do nome “destacamento” também tinha sua origem na admiração que, tanto Makarenko quanto a Colônia Gorki, tinham pelo Exército Vermelho, em luta contra os bandos contra-revolucionários ucranianos. Até mesmo os rituais militares, como cornetas e fileiras de “tropas”, tinham o sentido da organização, da disciplina militar para a luta armada, mantendo vivo o espírito da revolução. No entanto, “destacamento” significava, antes de tudo, “parte do exército”, da coletividade geral. (LUEDEMANN, 2002, p. 135-136)

A organização da Colônia como uma instituição social formada pelo coletivo e por ele gerida era o principal objetivo pedagógico das práticas de Makarenko. Aos destacamentos o pedagogo chamava coletividades primárias, quer dizer, “um coletivo de contato principal, que não satisfazia unicamente os interesses da aula, nem os da escola, nem apenas os interesses da

produção”, argumenta Luedemann. Para essa autora, “a coletividade primária era a principal instância de organização da coletividade geral, era uma célula na qual tanto os interesses escolares quanto os da produção provinham de diferentes grupos.” (LUEDEMANN, 2002, p. 136)

A organização dos destacamentos — coletividades primárias — contava com um planejamento minucioso. Os educandos mais velhos mesclavam-se aos mais novos, formando uma heterogeneidade de idades e níveis de instrução trabalhando pelo interesse do coletivo geral. Os mais velhos cuidavam dos mais novos e os pequenos problemas individuais eram resolvidos no próprio destacamento, pelos componentes da coletividade primária.

Uma característica muito interessante dessa “pedagogia de comandantes” — pois cada destacamento tinha seu comandante —, reside no fato de que os educandos se constituíam em coletividades primárias fixas, mas atuavam, também, conforme a necessidade, em destacamentos provisórios, a que os colonistas chamavam “destacamentos mistos”. Os comandantes dos destacamentos mistos eram escolhidos entre os educandos que não exerciam a função de comandantes dos destacamentos fixos. Dessa forma, os colonistas aprendiam tanto a comandar — quando exerciam a função de comandantes — como a obedecer ordens — quando não estavam no comando. Invariavelmente ocorria de um comandante de destacamento fixo vir a ser comandado por um de seus membros, quando trabalhando no destacamento misto. Para a formação do homem novo, capaz de mandar e servir, de integrar-se no trabalho de construção do comunismo, esse sistema exercia uma função social de benéfico aprendizado.

Makarenko começou a submeter ao “soviete dos comandantes” as decisões mais importantes para a Colônia. Esse conselho de educandos mais experientes foi, pouco a pouco, assumindo um papel gestor importante, que passou a dividir com os educadores o papel de administradores dos trabalhos gerais da Colônia. Os primeiros comandantes dos destacamentos fixos foram escolhidos pelo próprio Makarenko, dentre os educandos mais experientes. Depois de alguns anos, o processo de escolha dos comandantes passou a se constituir de uma eleição dentre os próprios colonistas. Era o soviete dos comandantes que discutia e escolhia os comandantes dos destacamentos mistos, procurando fazer passar pela experiência todos os educandos.

A importância do comandante do destacamento permanente ia ficando muito reduzida. Os comandantes permanentes quase nunca se designavam a si mesmos como chefes de destacamentos mistos, assumindo que já tinham encargos suficientes. Um comandante de destacamento permanente se dirigia

para o trabalho como simples membro das fileiras do destacamento, e durante o trabalho se subordinava ao chefe do destacamento provisório, muitas vezes membro do seu próprio destacamento permanente. Isto criava uma cadeia muito complexa de interdependências na colônia, e nesta cadeia um colonista individual já não podia se destacar sobre o coletivo. (MAKARENKO, 2005, p. 209)

A organização da Colônia em destacamentos transformou a vida da Colônia Gorki em uma experiência cotidiana muito interessante e intensa. Exercer as funções ora de comando, ora de subordinação encantava cada indivíduo, assim como a coletividade como um todo. Ao mesmo tempo, aprender a comandar e a obedecer ordens, ajudava a consolidar o espírito do novo homem que a educação comunista buscava formar.

A organização dos educandos foi-se consolidando firmemente. Dentro de algumas semanas a Colônia Gorki voltou a ostentar sua característica de lugar da alegria e animação. Os moradores dos arredores, especialmente os adolescentes e jovens, foram, pouco a pouco, se interessando pela vida diferente que se levava ali. Começaram a ocorrer visitas rotineiras à Colônia. Rapazes e moças iam à Colônia para conhecer, conversar, divertir-se com os educandos.

A partir da observação dos resultados positivos de suas experiências educacionais, Anton Makarenko considerou importante debater suas idéias com os representantes da Central de Organizadores da Instrução Pública de Moscou. A partir de cinco teses principais, redigiu e encaminhou uma monografia àquela alta instituição do ensino soviético, o que motivou um convite para sua participação pessoal por alguns meses em debates realizados na academia moscovita. As teses em que se apoiou sua monografia, figuram no documento que escreveu em 24 de agosto de 1922, intitulado “Solicitação ao Instituto Central de Organizadores de Instrução pública”, em que, Makarenko argumenta:

Considero os seguintes problemas como fundamentais da ciência pedagógica:

1. Criação de um método científico de investigação pedagógica. Na atualidade, considera-se como o abc que a criança é o objeto da investigação pedagógica. Isto me parece incorreto. O objeto da investigação da ciência pedagógica deve ser o processo pedagógico.
2. Acentuar a atenção para a coletividade infantil como um todo orgânico. E, para isto, é preciso reestruturar toda a psicologia do trabalho escolar.
3. Renunciar por completo à idéia de que para uma boa escola se necessita, em primeiro lugar, de bons métodos na sala de aula. O que é necessário, antes de tudo, para uma boa escola é um sistema cientificamente organizado de todas as influências.
4. A psicologia não deve ser um fundamento da pedagogia, mas sua auxiliar no processo de realização da lei pedagógica.

5. A escola russa do trabalho deve reestruturar-se totalmente, posto que, atualmente, sua concepção é burguesa. O fundamento da escola russa não deve ser a ocupação-trabalho, mas o trabalho-preocupação. Somente a organização da escola como uma economia a tornará socialista. (citado por LUEDMANN, 2002, p. 145)

A ida de Makarenko a Moscou para discussão, estudos, reflexão e aprofundamento de suas teses junto aos representantes da instituição central da educação soviética, desencadeou uma avalanche de protestos dentre os educandos da Colônia Gorki, que passaram a escrever cartas diárias solicitando seu retorno, em vista de toda a efervescência de complexos problemas que ebulliam em torno das questões administrativas da instituição. Após algumas semanas, o próprio chefe da Seção de Instrução Pública de Poltava enviou um telegrama urgente, que resultou no retorno do diretor da Colônia Gorki, “para sua frustração e alegria dos colonos.” (LUEDEMANN, 2002, p. 146) O jeito encontrado por Makarenko para continuidade de seus estudos, foi a aplicação às pesquisas e redação durante as madrugadas em seu escritório, enquanto os colonistas dormiam e os demais educadores desfrutavam do necessário descanso.

Um passo importante e significativo, dado pelos colonistas na construção de sua auto-organização, foi a constituição de uma célula do *Komsomol*¹⁷. Após terem enfrentado o preconceito dos representantes do Comitê do *Komsomol* de Poltava, que não admitia que uma célula pudesse ser constituída numa colônia para delinqüentes juvenis, os educandos, juntamente com Makarenko, conseguiram a autorização junto ao Comitê Central do Komsomol da Ucrânia, “e no verão de 1923 foi designado para a colônia, como instrutor político, Tikhón Niestórovitch Kóval.” (MAKARENKO, 2005, p.227)

Enquanto todos esses acontecimentos se desenrolavam, a reforma de Trepke seguia ininterruptamente. Várias atividades importantes já estavam estabelecidas por lá: funcionava a pocilga, a nova estrebaria, o pomar estava em franca fase de restabelecimento, o moinho atendia à Colônia e aos vizinhos mais próximos bem como aos mais distantes.

Analisando o desempenho dos educandos que já estavam morando em Trepke, entretanto, Makarenko percebeu que havia grandes diferenças de caráter, relativamente aos moradores da primeira colônia. Os educadores que ali atuavam não tinham a mesma fibra, e a organização e o empenho dos educandos deixavam muito a desejar.

Após refletir e discutir com os educadores e com o soviete dos comandantes, Makarenko resolveu que era o momento de se executar uma transferência total para Trepke.

17 *Komsomol*: Movimento da Juventude Comunista, como explicamos na Introdução.

Assim sendo, em 3 de outubro de 1923, a Colônia Gorki transferiu-se toda, definitivamente, para Trepke e colocou seu território anterior à disposição do Departamento de Educação Pública. A transferência dos educandos foi concluída em marcha, sob o estandarte de seda da Colônia Gorki.

No pátio da segunda colônia reuniu-se todo o pessoal, muitos camponeses de Gontcharóvka, e resplandecia com a mesma beleza a formação de colonistas da segunda colônia, imobilizados na saudação ao estandarte “Gorki”. Entrávamos numa nova era. (MAKARENKO, 2005, p. 240)

2.2 A nova sede

Estabelecida nas terras da antiga Fazenda Trepke, a Colônia Gorki começou a desfrutar de uma situação de prosperidade em franca ascensão. V. Kumarin argumenta que

graças à inteligente organização da economia agropecuária e ao perseverante e harmônico trabalho dos colonistas, a situação material da colônia Gorki era próspera: o campo lhes dava trigo e hortaliças em quantidade suficiente; tinham vacas de raça, porcos, uma grande horta de frutas; administravam um moinho que não somente atendia às necessidades da colônia, mas também das aldeias circunvizinhas. (KUMARIN, 1975, p. 17)

Apesar da nova fase de riqueza vivida pelos gorkianos, prevalecia a preocupação com a poupança dos bens materiais e com o bom uso das roupas, utensílios e ferramentas de trabalho. Ao final da primavera, por exemplo, os colonistas guardavam suas botas e punham-se a trabalhar e a estudar descalços, como meio de conservação dos calçados tão preciosos para terras tão geladas em tempos de inverno. Makarenko retrata essa fase de prosperidade na Colônia Gorki, afirmando que

a nossa investida já liquidara os velhos farrapos, os bonés estraçalhados, as camas de dobrar, os cobertores de algodão dos tempos dos últimos Románoffs e os pés enrolados em trapos. Até o barbeiro começou a visitar-nos duas vezes por mês, e embora ele cobrasse por um corte de cabelos à máquina dez copeques, e vinte por um penteado, já podíamos permitir-nos o luxo de cultivar nas cabeças colonistas os cortes “à polaka”, “à política” e outros frutos da cultura européia. É verdade que a nossa mobília ainda não estava pintada, servia-se à mesa com colheres de pau, as roupas de baixo eram remendadas, mas isto porque já aplicávamos a melhor parte dos nossos lucros na compra de ferramentas, instrumentos de trabalho e capital básico. (MAKARENKO, 2005, p. 247)

A nova sede localizava-se no alto de uma pequena colina circundada quase que por todos os lados pelo Rio Kolomák, em área bem próxima à aldeia de Gontcharóvka. As casas principais estavam edificadas na margem alta do rio em tal proximidade que, no verão, os educandos saltavam das janelas dos dormitórios diretamente nas águas do manancial, deixando suas roupas nos parapeitos.

Apesar de apertados no pouco espaço que os três prédios recém-reformados ofereciam aos cerca de oitenta colonistas, todos pareciam muito contentes e animados com as possibilidades da nova sede. Logo o quarto prédio poderia ser reconstruído — um enorme sobrado capaz de abrigar em seus dormitórios cerca de cento e vinte pessoas —, graças a um acordo entre a Colônia Gorki e a Assistência à Infância Ucrâniana, que garantiu a verba necessária para a edificação em troca de quarenta vagas para menores abandonados, a serem encaminhados por aquela instituição para a Colônia.

Os tempos de nova sede transformaram-se, também, em tempos de novas atividades, novas metas e novos horizontes para os colonistas. Alguns deles identificaram-se de tal modo com o trabalho na agricultura, que passaram a trabalhar diretamente com Shere, fosse no comando dos destacamentos rurais, fosse na assessoria direta aos seus trabalhos. Outros educandos, por sua vez, influenciados pelos ideais defendidos pelo *komsomol*, passaram a se dedicar aos estudos com olhos no acesso à *rabfak*. Além da relação com os trabalhos da Colônia e com os estudos visando à Faculdade Operária, outras situações também passaram a compor o cotidiano dos gorkianos. Muitos rapazes e moças das aldeias das redondezas começaram a freqüentar a Colônia. Desenvolveu-se uma relação de respeito e admiração pelo modo de vida dali. Alguns desses vizinhos chegaram a se envolver diretamente com o trabalho da Colônia, ajudando, ensinando e aprendendo muito com as atividades que desenvolviam.

Diante dos novos ventos que passaram a soprar sobre a Colônia Máximo Gorki, Makarenko deparou-se com a necessidade de buscar novos educadores para comporem seu grupo de trabalho. Encontrou três pessoas especialmente dotadas “de entusiasmo e senso de humanismo: encontrou um professor de educação física, um ex-oficial da reserva do Exército Vermelho, um artista plástico.” (LUEDEMANN, 2002, p. 166)

Convictos da iniciativa pedagógica de não olhar para o passado dos educandos, os educadores da Colônia desenvolveram um modo muito peculiar de encarar o próprio ensino como centro do trabalho pedagógico — e não a crianças, como muitos outros pedagogistas o

fizeram. Diferentemente de muitos outros pedagogos de sua época, Makarenko nunca valorizou a utilização da Psicologia como alicerce para o trabalho pedagógico, mas sim como uma ciência auxiliar da Pedagogia. Ele considerava que para se conhecer de fato a personalidade de um educando era preciso um bom tempo de convivência com ele, com sua história, suas ações e reflexões na inter-relação com o coletivo geral. Mesmo assim, depois de alguns anos de convivência, o engano continuava figurando como grande possibilidade justamente pelo fato de cada um dos educandos representar um ser humano, ser histórico e sujeito de sua própria vida, fosse no que diz respeito ao desenvolvimento individual, fosse no coletivo. As experiências narradas por Anton Makarenko parecem legitimar tais impressões. Luedmann assegura que muitos foram os educandos que, advindos de “um passado tenebroso, mas também de sensibilidade, de consciência e vontade próprias, num complexo coletivo com diferentes personalidades, surpreendiam Makarenko em suas dificuldades e conquistas.” (LUEDMANN, 2002, p. 168)

A fama da Colônia Gorki, como equipamento diferenciado de reeducação dos delinquentes, espalhou-se até cidades distantes. O próprio Instituto Pedagógico de Khárkov passou a enviar estudantes de pedagogia para conhecerem o trabalho que ali se realizava. Esses estudantes deparavam-se com uma possibilidade de conviverem numa realidade que nem de longe se parecia com as teorias estudadas nos bancos da universidade, possibilitando-lhes o acesso a uma formação ligada à realidade.

Em Trepke, a Colônia Gorki realizou novas conquistas importantes para o trabalho educacional com seus educandos e para o estabelecimento de boas relações com a sociedade de seu entorno. Uma grande conquista dos colonistas foi o teatro.

Na segunda colônia, conquistamos um teatro de verdade. É até difícil descrever o entusiasmo que nos dominou, quando recebemos, à nossa inteira disposição, o barracão do moinho.

No nosso teatro era possível acomodar até seiscentas pessoas, espectadores de várias aldeias. A significância do círculo dramático aumentava, e com ela cresciam também as exigências em relação a ele. (MAKARENKO, 2005, p. 276)

Nos invernos de 1923 a 1925 os colonistas, juntamente com seus educadores, organizaram cerca de quarenta diferentes peças teatrais por temporada. Era uma questão de orgulho e honra não repetir uma só peça de teatro. Além disso, o envolvimento de toda a Colônia era enorme. Todos contribuíam para o sucesso dos projetos teatrais e, semanalmente, recebiam centenas de visitantes que chegavam logo cedo para disputarem os melhores lugares no velho galpão, em que construiu-se um palco digno dos melhores teatros da Ucrânia.

Para a realização das peças, os colonistas organizaram-se em vários destacamentos que se responsabilizavam por tarefas que iam desde a distribuição dos ingressos até a encenação propriamente dita, passando pela maquiagem, cenário, cenografia, ambientação e várias outras tarefas necessárias à realização dos espetáculos. Os ensaios eram diários após o jantar e estendiam-se até cerca de duas horas da madrugada. Levado muito a sério, o teatro figurou dentre os instrumentos importantes do trabalho pedagógico dos educadores da Colônia, que, juntamente com os educandos, também ensaiavam, atuavam e trabalhavam arduamente na montagem de cada peça semanal.

Luedemann destaca a importância do teatro para a Colônia e as aldeias de seu entorno. Segundo essa autora,

nunca mais o rio Kolomák veria a mesma vida nas aldeias depois desses festivais de inverno. As crianças, os jovens, os adultos e os anciãos foram tomados por um forte desejo de conhecer novos personagens, de viver novos conflitos e vibrar, rir e chorar com seus desfechos. Durante três invernos seguidos, os camponeses estiveram expostos ao contato com diferentes autores do grande teatro russo e ucraniano, aproximando-os da revolução cultural que acontecia nas principais cidades da União Soviética. (LUEDMANN, 2002, p. 171)

O gosto pela leitura disseminou-se entre os educandos e a relação com a cultura escolar foi-se estabelecendo de maneira prazerosa e muito respeitosa. Pouco a pouco, os colonistas passaram a se empenhar mais e mais nos estudos visando à possibilidade de ascenderem à *rabfac*. A biblioteca cresceu muito, tanto em títulos disponíveis, como em número de leitores, e o enriquecimento material se fez acompanhar de um enriquecimento intelectual muito grande.

Com a reforma do grande sobrado vermelho, último prédio das “ruínas” de Trepke, a Colônia recebeu os quarenta menores encaminhados pela Assistência à Criança Ucraniana, o que demandou novo fôlego por parte dos educadores e dos colonistas mais velhos, para implementação do processo educativo dos novos educandos — que variavam em idade entre os quatorze e os dezessete anos. Rapidamente, todos aprenderam a trabalhar e passaram a integrar o coletivo da Colônia.

Os colonistas mais velhos, desfrutando de sua plena juventude, começaram, pouco a pouco, a se interessar pelas relações amorosas. Os contatos estabelecidos com tantas moças e rapazes de fora durante os festivais de teatro no inverno foram fazendo aflorar a paixão e o romance entre alguns colonistas e visitantes. Apesar das orientações recebidas dos escritórios centrais do Departamento de Instrução Pública para que reprimisse e combatesse as paixões e

os namoros na Colônia, Makarenko percebeu que deveria trabalhar com os colonos também a educação para o amor e para a vida. “Era preciso apenas não descuidar desse novo momento como se fosse também um problema educacional, não virar as costas ou apenas proibir, estar presente e assumir, juntamente, uma posição responsável.” (LUEDEMANN, 2002, p. 177) A tarefa educativa não poderia visar somente ao aprendizado burocrático e conteudista da sala de aulas. Cecília Luedemann conclui: “se estavam sendo preparados também para a vida adulta, o amor deveria fazer parte dela...” (LUEDEMANN, 2002, p. 177)

Em meio a tantos acontecimentos que envolviam desde o crescimento da agricultura na Colônia até a grande prosperidade que se assentava sobre a vida de educadores e educandos, surgiu o primeiro casamento de uma colonista. Os casamenteiros — como ainda era costume aos tempos da Colônia Gorki — vieram à Colônia conversar com Makarenko. Diziam que desejavam sua aprovação, como “espécie de pai” de Ólia, já que era tradição a aprovação do pai. Diante de tal situação, Makarenko respondeu que não era pai da moça pretendida e fez reunir-se o soviete de comandantes para deliberarem a respeito daquela situação. A primeira coisa que o soviete fez, por meio do presidente da reunião, Kólka Vierchnióv, foi perguntar à própria colonista, se desejava casar-se com o pretendente. Diante da concordância de Ólia, perguntaram aos casamenteiros a respeito da vida futura do casal, ao que responderam que Ólia e Pavel iriam viver com os pais do noivo, já que não tinham outra possibilidade, dividindo com eles a casa e os utensílios do lar. Pável era o filho mais velho, e Karabánov indagou a respeito da casa que seu pai houvera acabado de construir. Os casamenteiros explicaram:

— A casa vai ser para Mukháilo.
 — Mas Pável não é o mais velho?
 — É o mais velho, claro que é o mais velho, mas o pai dele resolveu assim. Porque o Pável pegou uma esposa da colônia.
 — E o que tem isso, se ela é da colônia? — resmungou Kovál, inamistoso.
 Óssip Ivánovitch [um dos casamenteiros] não encontrou logo as palavras certas.
 Com sua vozinha fina, cacarejou Kuzmá Pietróvitch [o outro casamenteiro]:
 — Acontece assim: Pável Ivánovitch diz, patrão precisa de patroa, porque a patroa tem pai, um sogro, então fica assim — Mikháilo, a noiva dele é filha de Serguêi Gretcháni. Mas a de vocês, sabe, esta vai com Pável Pavlovitch, como nora. O próprio Pável Pavlovitch concorda com isso.
 (MAKARENKO, 2005, p. 338-339)

Além do tratamento discriminatório para com Ólia, os casamenteiros ainda acrescentaram que o casamento deveria ser realizado na igreja, sob as bênçãos dos popes¹⁸ ortodoxos.

A reação dos comandantes foi imediata. Não podiam admitir um tratamento tão desonroso para com um integrante do coletivo porque era “pobre”. Pediram para que os casamenteiros saíssem por alguns minutos para que pudessem conversar e resolver a questão. A solução encontrada foi preparar um grande e rico dote para Ólia, convidar Pável para morar na Colônia, com o título de colonista¹⁹, e exigir que o casamento fosse formalizado apenas com o registro civil, em festa realizada na própria colônia. E assim ocorreu.

No dia do casamento a Colônia estava toda enfeitada. Setenta convites foram distribuídos e a festa esteve muito animada. Os aldeões se impressionaram muito com a festa, com os presentes oferecidos aos noivos e com a organização da Colônia. Também não era para menos. O aspecto estético da Colônia e dos colonistas, a essa altura de sua história, estava muito melhor. Segundo René Capriles,

visualmente, a Colônia Górkí era um vergel surpreendentemente limpo e muito bem cuidado, cheio de flores e árvores frutíferas; todos elogiavam as crianças e os jovens sempre vestidos sobriamente, dispostos ao trabalho, amáveis, disciplinados e contagiados do permanente otimismo que Makarenko transmitia a todos os seus pupilos. Nada lembrava neles os *bezprizornie*²⁰, aqueles vagabundos sujos e famintos, sem esperanças na vida, que tinham sido antes de ali chegar. Isto ficava ainda mais evidente quando de Poltava ou, também, de Khárkov, vinham às vezes pequenos criminosos para receber instrução. (CAPRILES, 2002, p. 103)

Com a prosperidade econômica que se foi estabelecendo na Colônia, a partir dos lucros obtidos pelos investimentos nas áreas da agricultura e pecuária, o coletivo resolveu criar um fundo social, cuja finalidade era garantir a continuidade dos estudos e colaborar com as despesas matrimoniais de quem resolvesse se casar.

Em 1924, logo depois do casamento de Ólga²¹, o primeiro grupo de gorkianos, formado por oito colonistas, partiu para Khárkov para o estudo na *rabfak*. Apesar de se tratar

18 “Pope” era o título com que eram tratados os padres da Igreja Ortodoxa Russa, a que os *komsomol* combatiam duramente, com apoio do governo central soviético, por considerarem que a religião contribuía para a manutenção da ignorância e medo dos cidadãos mais oprimidos.

19 Já há algum tempo, os educandos outorgavam um título de colonista àqueles educandos e educadores que se empenhassem perseverantemente nos trabalhos da Colônia. Àqueles que não se empenhavam de verdade, chamavam, simplesmente, de educandos. Se não se tornassem colonistas no prazo de um ano, deveriam ser expulsos para ir conviver em outro estabelecimento de ensino. Essa decisão foi discutida e aprovada pelo soviete dos comandantes e tinha o apoio de todos os colonistas.

20 *Bezprizornies* era como chamavam os menores delinqüentes, como os que eram encaminhados para a Colônia Górkí.

21 Ólga é o nome de Ólia, que é seu diminutivo em russo.

de um motivo de júbilo para a Colônia Gorki, a tristeza se instalou entre os colonistas, motivada pela doída sensação de separação que o momento proporcionava a todos. O próprio Makarenko, melancolicamente, narra o ambiente pesaroso em que se transformou a Colônia naqueles dias:

Pouco depois do casamento de Ólga, desabou sobre nós uma calamidade há muito aguardada: chegara a hora de nos despedirmos dos colonistas que iam estudar na *rabfak*. Embora falássemos da *rabfak* ainda desde os velhos tempos, e se preparassem para a *rabfak* todos os dias; embora não sonhássemos com coisa alguma mais do que em termos “rabfakianos” próprios, e não obstante tudo isso fosse uma coisa alegre e triunfante, chegou o dia das despedidas, e todos sentiam um aperto no coração. Lágrimas assomaram aos olhos, e deu medo: era a colônia, ela vivia, trabalhava, ria, e agora de repente alguns se dispersavam, e era como se ninguém esperasse por isso. Eu também acordei naquele dia com uma opressiva sensação de perda e inquietude. (MAKARENKO, 2005, p. 350)

A tristeza e a insegurança, diante da novidade da perda de oito dos mais velhos e experientes colonistas, fizeram-se presentes de maneira marcante durante alguns dias. Os menores sentiam-se abandonados pelos “irmãos mais velhos” que iam para longe estudar. A lacuna que se abria no soviete dos comandantes e no *komsomol* parecia difícil de ser preenchida. Ainda por cima, os burocratas da Comissão de Instrução Pública não liberaram verba para a viagem dos novos rabfakianos²² e Makarenko teve que doar do próprio bolso uma soma grande de dinheiro ao grupo para que se ajeitasse nos primeiros tempos de vida na cidade grande.

A ansiedade de Makarenko dizia respeito, principalmente, à novidade que significava um grupo de educandos vivendo longe de seu controle.

Eu pensava que a minha vida era dura como a de um forçado e injusta. Que eu sacrificara a melhor parte da minha vida só para que meia dúzia de “contraventores” pudessem ingressar na *rabfak*, que na *rabfak* e na cidade eles estarão expostos a novas influências, fora do meu controle e quem sabe como tudo isso terminará. Quem sabe se todo o meu trabalho e sacrifício resultarão simplesmente num inútil coágulo de energia infrutiferamente desperdiçada?... (MAKARENKO, 2005, p. 352)

Os novos estudantes universitários partiram de trem para a cidade de Khárkov após uma grande e pomposa festa de despedida em que, repentinamente, tudo ganhou muita importância; afinal de contas tratava-se do primeiro grupo de “graduados” a despedir-se da Colônia Gorki. O grupo de “rabfakianos”, com apoio geral dos colonistas e por ordem do

22 Utilizando o mesmo recurso que a tradutora do Poema Pedagógico, utilizaremos o termo rabfakianos para denominar o estudante da *rabfak*.

soviete de comandantes, aceitou auto-intitular-se “o sétimo destacamento misto sob o comando de Alexandr Zadórov”. (MAKARENKO, 2005, p. 354)

O clima permaneceu tristonho por mais alguns dias, mas a vida na Colônia seguiu seu curso. As brechas deixadas pelos educandos mais velhos que partiram para a *rabfak* logo se preencheram, tanto no soviete dos comandantes, como no *komsomol*. Makarenko percebeu que um coletivo bem construído dava conta, com facilidade, de substituir as vagas deixadas por membros ausentes, que mesmo o núcleo central de um verdadeiro coletivo “se multiplica pela divisão”. (MAKARENKO, 2005, p. 353)

Logo a vida foi retornando à normalidade e os colonistas passaram a receber semanalmente cartas dos “rabfakianos” contando tudo que acontecia em Khárkov. Essas cartas eram lidas nas assembléias gerais, primeiramente, e em seguida passavam de mão em mão e eram apreciadas por todos os educandos da Colônia. Numa das cartas os “rabfakianos” solicitaram a inclusão de duas novas integrantes no destacamento. Tratava-se de duas estudantes que houveram estagiado na Colônia e que agora os ajudavam muito nos estudos, mas que viviam em condições muito difíceis, financeiramente, sem condições sequer de comprar sapatos para enfrentarem o gelado inverno ucraniano. O soviete de comandantes aprovou o ingresso das novas educandas e enviou-lhes, não só o dinheiro para a compra dos sapatos, como também os distintivos de colonistas.

O desenrolar da vida dos “rabfakianos” em Khárkov e sua troca constante de correspondências com a Colônia acabaram exercendo uma influência positiva inédita sobre os colonistas mais jovens. A escola passou a ser muito mais valorizada por quase todos os alunos e pelos corredores passou-se a escutar conversas entre educandos acerca do futuro profissional, dos estudos em tal ou qual *rabfak*. Até mesmo os estudantes mais velhos e ainda semi-analfabetos resolveram se aplicar nos estudos, visando a um futuro nas faculdades operárias. Os educadores da Colônia puderam, então, perceber que agora contavam com um coletivo ainda mais unido e forte. Segundo Luedmann, “Makarenko percebeu que não havia perdido seus colonos, que não havia perigo algum em estarem sob novas influências. Estavam coesos, como um destacamento especial da Colônia Gorki, que, juntos, venciam as dificuldades de viver na cidade e estudar na faculdade.” (LUEDMANN, 2002, p. 188)

Diante dos fatos e acontecimentos que foram-se desenrolando no cotidiano da Colônia, Makareno pôde registrar muitos novos aprendizados. Um dos aprendizados, destacado pelo próprio educador ucraniano como extremamente importante, diz respeito ao

movimento do coletivo em seu dia-a-dia. De repente Makarenko se deu conta de que há dois anos não ocorria nenhum grande acontecimento de caráter coletivo. Analisando a história da construção do coletivo, avaliando os grandes feitos e as circunstâncias em que tais ocorrências sistematicamente ocorriam e quais eram suas conseqüências mais marcantes, percebeu e empolgou-se com a dialética que se estabelecia na relação entre o movimento do coletivo e seu desenvolvimento. “Imaginei a força do coletivo dos colonistas e de repente compreendi do que se tratava: mas claro, como é que eu pude pensar tanto tempo! Tudo se resume na parada. Não se pode permitir, admitir uma parada na vida do coletivo...” (MAKARENKO, 2005, p. 387) A empolgação, por alguns instantes, tomou conta do raciocínio do educador. Afinal de contas ele acabava de descobrir uma nova “lei” de funcionamento do coletivo educacional!

Fiquei contente como uma criança: que maravilha! Que bela e empolgante dialética! Um coletivo trabalhador livre não é capaz de ficar parado no mesmo lugar. A lei universal do desenvolvimento geral só agora começa a mostrar suas verdadeiras forças. As formas de vida de um coletivo humano livre são o movimento para a frente, e a forma de morte é a parada. (MAKARENKO, 2005, p. 387)

A partir de sua nova descoberta, Makarenko não deixou mais que a inércia de morte tomasse conta do coletivo formado pelos educadores e educandos da Colônia Gorki.

Uma primeira tentativa de nova movimentação a mexer com a vida dos gorkianos, foi a possibilidade de uma nova mudança de endereço, para a ilha de Zaparójie, na antiga e muito bem equipada propriedade Popóv. O próprio Comissariado da Educação Pública de Khárkov emitiu um convite oficial para que Makarenko fosse examinar a região. Uma propriedade composta de amplo terreno, ocupado por terras férteis e nada menos que três castelos, oferecia-se como lugar ideal para o estabelecimento de uma ‘terceira’ colônia, onde se poderia, segundo cálculos do próprio Makarenko, abrigar cerca de oitocentos menores em excelentes condições estabelecidas sobre nada menos que mil e quinhentos hectares.

Os relatos de Makarenko aos colonistas gorkianos, relativamente às condições de Zaparójie, despertaram muitos grandes sonhos entre os educadores e educandos. O ideal de um trabalho voltado para a busca da realização de uma utopia rapidamente mobilizou toda a coletividade na Colônia Gorki. O sonho simbolizado pela ocupação das terras conformadas dentro dos limites da antiga propriedade Popóv significava uma empreitada realmente inédita para um coletivo educativo soviético. Mas tal empreitada inédita não parecia, absolutamente, inviável. A realização do inédito viável²³ representado pela conquista de Zaparójie passou a

23 Paulo Freire utiliza a expressão “inédito viável” para referir-se a uma utopia, definindo-a não como algo

fazer parte dos objetivos a serem alcançados pelos gorkianos, tal como já o fora, há poucos anos, a conquista de Trepke e a prosperidade da própria Colônia.

Passaram-se dias de muita excitação e muitos planos. Vários colonistas visitaram a ilha para conhecer as terras da nova propriedade e as idéias acerca da nova vida em Zaporójie se multiplicavam.

Na propriedade Popóv estabelecera-se, já há algum tempo, uma comuna de trabalhadores rurais que trabalhavam muito mal nos mil e quinhentos hectares de terras que conformavam a fazenda. Em função desse fato, estabeleceu-se que seria o Comissariado da Agricultura, em Khárkov, que decidiria a respeito da transferência da coordenação daquele local para a Colônia Gorki. Em todo caso, Makarenko procurou estabelecer diálogo com os componentes da comuna local. Tratava-se de uma comuna pobre, sem recursos técnicos ou materiais para o trabalho na agricultura. Makarenko, em visita à propriedade na companhia do educando Mítka Jevêli, travou um primeiro contato com o comando da comuna, justamente durante uma assembléia da qual participavam cerca de vinte pessoas. Em seu diálogo com os comuneiros, constatou que se tratava de uma comuna que “estava gravemente enferma, mas não se dispunha a morrer e, reconhecendo em nós seus coveiros não bem-vindos, indignou-se e mostrou num derradeiro esforço a sua vontade de viver.” (MAKARENKO, 2005, p. 399)

As discussões seguiram-se apaixonadas, mas logo se pôde estabelecer a possibilidade da divisão das terras entre a Colônia e a comuna, que também logo concordou em transferir para os gorkianos os castelos, as ameias e as torres. Quanto à área de produção agrícola, houve problemas; entretanto chegou-se a um acordo de divisão também dessa área.

Se os colonistas escutavam atentamente cada relato de Makarenko e de cada colega que voltava de uma visita à propriedade Popóv, o mesmo não acontecia com todos os representantes da burocracia educacional, nem de Poltava, nem de Khárkov. Enquanto que Makarenko considerava importante para a educação de seus colonistas a possibilidade de sonharem com dias melhores, com desafios quase intransponíveis; os burocratas dos órgãos oficiais consideravam que os sonhadores fossem pessoas com os pés e cabeças nas nuvens. A práxis dialética dos gorkianos, entretanto, servia de base para a construção intelectual de Makarenko acerca da importância de nunca se deixar de sonhar. Certa vez um dos representantes da burocracia educacional de Poltava questionou Makarenko sobre seus

impossível de se realizar, mas como uma real possibilidade, mas que nunca antes se realizara. (FREIRE, 2002, p. 94)

métodos que tanto valorizavam os sonhos, de modo que ele pôde refletir e tecer considerações sobre essa faceta importante para o projeto educacional:

— Makarenko, a que está educando? Sonhadores?

Que sejam até sonhadores. Eu não sou grande entusiasta da palavra “sonho”, ela realmente rescende a qualquer coisa de senhoril, talvez até pior que isso. Mas mesmo os sonhos podem ser diversos: uma coisa é sonhar com um príncipe num corcel branco, e outra, com oitocentos garotos numa colônia infantil. Quando nós vivíamos em caserninhas apertadas, não sonhávamos então com recintos altos e claros? Enrolados os pés em trapos, não sonhávamos com calçados de verdade? Sonhávamos com a *rabfak*, com o *Komsomol*, sonhávamos com o Molodiéts²⁴ e com um rebanho de boa raça *Simmenthal*. Quando eu trouxe, num saco, dois leitõezinhos ingleses, um desses sonhadores, o maltosado garoto Vánka Chelapútín, sentado num banco alto, em cima das mãos, e balançando as pernas, olhava para o teto e falava:

— Estes são só dois leitõezinhos. Mas depois, quanto mais nós teremos! E esses trarão mais ainda. E daqui a... cinco anos, vamos ter cem porcos. Ho, ho! Ha, ha! Está ouvindo, Toska, cem porcos.

E tanto o sonhador como o Toska gargalhavam desusadamente, abafando as conversas sérias no meu gabinete. E agora temas mais de trezentos porcos, e ninguém se lembra mais dos sonhos de Chelapútín. (MAKARENKO, 2005, p. 400)

Os sonhos e a vontade de seguir adiante traçando o próprio destino envolveram toda a Colônia Gorki. Foram tempos muito felizes na Colônia, em que também Alexêi Maxímovitch — o próprio Gorki — sonhava, já que mantinha-se em contato com Makarenko e seus gorkianos, por meio de cartas que constantemente iam e vinham, repletas de informações de um lado e incentivos do outro.

Apesar de tanta alegria e confiança, a transferência da Colônia Gorki para as terras da propriedade Popóv, em Zaparójie, não se realizou. Numa reunião de Makarenko com o representante do Comissariado de Finanças do Povo, em que tudo levava a crer que se processaria o desfecho das negociações e a ascensão das novas terras pelos gorkianos, veio a grande decepção e o fim daquele sonho para todos. O representante do Comissariado simplesmente explicitou a Makarenko que não havia dinheiro disponível para as necessárias reformas nas terras de Zaparójie. Os trinta mil rublos necessários não seriam liberados e a mudança não poderia se realizar. Quando Makareno explicou que a soma solicitada destinava-se não apenas às reformas na propriedade Popóv, mas também à transferência de toda a Colônia com seu inventário, recebeu o veredicto final:

24 Molodiéts: nome dado ao cavalo de boa raça, jovem e forte, conquistado pelos colonistas após anos de trabalho com outros cavalos velhos e não propícios ao arado ou à força no campo.

— Já sabemos, já sabemos: oitocentas *diessiatinas*²⁵, oitocentas crianças abandonadas, oitocentas vacas. Os tempos desse tipo de aventuras já terminaram. Quantos milhões nós já demos ao Commissariado de Educação, e tudo para nada: vão roubar tudo, vão quebrar e fugir.

E o homúnculo [representante do Commissariado de Finanças do Povo, de Khárkov] pisou sobre o peito do nosso formoso sonho, tão intempestivamente derrubado. E por mais que ele chorasse debaixo daquele pé, por mais que demonstrasse que era um sonho gorkiano, nada lhe valeu — e ele morreu. (MAKARENKO, 2005, p. 402)

A terrível derrota transformou-se em amargura entre educadores e educandos da Colônia Gorki. Certo ar de indiferença diante de qualquer iniciativa que dissesse respeito a uma possível transferência de endereço tomou conta de todos, transformando toda a iniciativa antes positiva, em negatividade e desânimo. Todos sabiam que precisavam se mudar — não somente os gorkianos, mas também os representantes das mais altas instituições educacionais de Poltava e de Khárkov —; precisavam encontrar novos desafios e novas terras a conquistar, mas nada parecia poder trazer novas motivações, diante da derrota imposta pelo fracasso com Zaparójie.

Segundo Capriles, a preocupação com a mudança da Colônia Gorki para um local mais apropriado a seu desenvolvimento tomou conta do próprio Commissariado do Povo para a Instrução Pública, de modo que tentaram encontrar uma nova propriedade adequada a tal fim, propondo várias possibilidades aos gorkianos. Por meses sucessivos foram aparecendo novas possibilidades de transferência para diferentes lugares, que não tocaram as fibras dos colonistas e nem alimentaram novos sonhos.

O Commissariado do Povo para a Instrução Pública da Ucrânia continuou oferecendo outros lugares aos educandos e docentes de Makarenko com a finalidade de transladar a Colônia Gorki, mas nenhum deles convinha ao coletivo. Numa ocasião, Makarenko tomou conhecimento da existência de uma colônia infantil localizada em Kuriáj, a seis quilômetros de Khárkov, e que era administrada pelo Comitê de Ajuda à Infância. O lugar era um antigo mosteiro, quase em ruínas, rodeado por um edifício de três andares e vários pavilhões de madeira, todos eles num estado total de abandono e desleixo. Nele estavam concentrados 400 rapazes criminosos e 40 educadores nas mais dramáticas condições de convivência. A propriedade possuía pouco mais de 120 hectares de terra cultivável, dimensão que os gorkianos consideraram ideal para continuar o trabalho educativo de Anton Semiónovitch. O problema eram os inadaptados que ali moravam e os naturais conflitos que tinham que ser superados. (CAPRILES, 2002, p. 110-111)

Foi por insistência dos pedagogos do Comitê de Ajuda à Infância, de Khárkov, que Makarenko acabou aceitando fazer uma visita de reconhecimento à colônia de Kuriáj. Apesar

25 *Diessiatína*: medida agrária que equivale a onze mil metros quadrados.

de ter afirmado que não se interessava em transferir a Colônia Gorki para Kuriáj, sob contumácia do inspetor do Comitê, Iúriev, deu-se a visita. Makarenko assevera em seus escritos: “Concordei. No dia seguinte fomos os três para Kuriáj. [Makarenko, Iúriev e Khalabúda — presidente do Comitê de Ajuda à Infância] Eu ia para lá, sem pressentir que ia escolher a sepultura da minha colônia.” (MAKARENKO, 2005, p. 406)

A colônia de Kuriáj caracterizava-se por várias particularidades arquitetônicas e culturais, além de seu abandono e total desorganização. Localizava-se no alto de uma colina, onde funcionara um antigo mosteiro. No centro de seu pátio erguia-se um templo e ao seu fundo quedava-se um edifício de três andares, como vimos em Capriles, acima. Outras construções rodeavam esse pátio, dentre as quais uma hospedaria de madeira assobradada e várias casinhas. Makarenko observa que no local acumulava-se uma quantidade enorme “de toda sorte de lixo acumulado em trezentos anos de rezas.” (MAKARENKO, 2005, p. 407) Ele destaca sua primeira impressão sobre o local, ao afirmar: “O que mais me chocou em primeiro lugar foi o odor que reinava na colônia. Era uma complexa mistura de privadas, *borchtch*²⁶, esterco e... incenso.” (MAKARENKO, 2005, p. 407)

Durante a visita, Makarenko pôde verificar pessoalmente as péssimas condições em que viviam os colonistas de Kuriáj. Vestiam-se de andrajos e não tinham calçados. Os alimentos eram levados para ser comidos nos próprios quartos em função do frio e da desorganização que reinava ali. Os dormitórios estavam impregnados pelo mau cheiro e pelo lixo. Portas quase não havia mais, pois haviam sido retiradas pelos próprios colonistas para serem queimadas na produção de calor — não que não houvesse lenha, mas segundo Khalabúda os educandos preferiam arrancar as portas e armários de madeira a irem rachar a lenha que recebiam da cidade. Estavam nas oficinas da colônia algumas prensas de estamparia, bancas de carpinteiro e dois tornos, mas ninguém trabalhava neles. Como não visse qualquer movimento pedagógico ou de trabalho, Makarenko questionou se seria feriado em Khárkov aquele dia, ao que Iúriev respondeu, resumindo objetivamente as condições pedagógicas do local:

— O senhor me espanta, Anton Semiónovitch. Pois já deve ter compreendido tudo. Ninguém trabalha aqui, essa é a situação geral. E além disso, os instrumentos, as ferramentas, foram roubados, não há material, nem energia, não há pedidos, não há nada. Ademais, ninguém sabe trabalhar, de qualquer jeito. (MAKARENKO, 2005, p. 409)

26 *Borchtch*: comida típica diária da Ucrânia, composta por uma mistura de arroz, beterraba e outros legumes e temperos locais.

Além de todo o abandono aos equipamentos de alojamento, escola e oficinas, também as cento e vinte *diessiatínas* de terras que pertenciam à propriedade permaneciam abandonadas — não havia sido realizada a semeadura hiberna, apesar da proximidade do fim do outono e absolutamente nada era produzido ali.

Já no automóvel, enquanto retornavam a Khárkov, de onde Makarenko voltaria a Poltava, Iúriev insistia em entregar Kuriáj aos gorkianos. Argumentava que poderiam ser transferidos, para algum outro local, cento e vinte dos atuais educandos de Kuriáj, permanecendo apenas duzentos e oitenta deles com a Colônia Gorki. Além disso, como forma de garantir a formalização da transferência da colônia de Kuriáj para a administração dos gorkianos, o Comitê de Ajuda à Infância doaria a colônia ao Comissariado de Educação Pública — com o que Khalabuda consentia totalmente. Entretanto Makarenko argumentou que não desejava se envolver com aquele grande problema que era Kuriáj, além de que para arrumar todo o equipamento necessitaria de cerca de vinte mil rublos.

Já no Comissariado Iúriev continuou tentando persuadir Makarenko a aceitar Kuriáj, ao que a inspetora Djurínskaia, velha conhecida de Makarenko e dos educadores e educandos da Colônia Gorki, tomou a iniciativa de responder:

— Seria uma experiência cara demais. Não podemos arriscar a Colônia Gorki. Precisa, isso sim, simplesmente fechar Kuriáj e distribuir as crianças por outras colônias. Ademais, o camarada Makarenko não irá para Kuriáj.

— Não — eu disse.

— Isto é a resposta definitiva? — perguntou Iúriev.

— Vou conversar com os colonistas, mas decerto eles recusarão.

Khalabúda bateu as pálpebras.

— Quem vai recusar?

— Os colonistas.

— Aqueles... seus educandos?

— Sim.

— E o que é que eles entendem?

Djurínskaia pôs a mão sobre a manga de Khalabúda:

— Querido Sidor! Eles lá entendem mais do que nós dois juntos. Quisera eu ver as caras deles, quando virem o teu Kuriáj. (MAKARENKO, 2005, p. 411)

Assim que chegou à Colônia, Makarenko reuniu os educandos e descreveu as condições da colônia que visitara em Khárkov. Apesar de não se utilizar de sequer uma palavra que pudesse se parecer com um elogio, sentia em sua alma uma tentação enorme diante do desafio que seria a conquista daquele “território” tão decadente e considerado “sem solução”. Durante sua narrativa os colonistas gorkianos indagavam pasmos sobre as condições do local, perguntando acerca dos educadores, do refeitório, da personalidade dos

educandos, etc., rindo-se muito diante das condições expostas por Makarenko. Assim que terminou a narrativa, os colonistas já iam se eximindo da assunção de Kuriáj, baseados nas dificuldades e impropriedades do local. Entretanto o velho Kaliná Ivánovitch, que houvera iniciado junto com Makarenko, a construção da Colônia Gorki, pediu a palavra e se pronunciou de uma maneira provocativa, tocando os brios dos educandos e provocando uma profunda e emotiva reflexão. Lembrou a todos do compromisso para com o poder soviético, falou do duro começo da Colônia Gorki nos idos de 1920, lembrou aos educandos que aquelas crianças de Kuriáj eram seus irmãos. Falou da honra e glória que os colonistas, vitoriosos em Kuriáj, viveriam diante do proletariado kharkoviano e, finalmente, os incentivou destacando a coragem diante da luta: “vão prá lá e pronto. E Máximo Gorki dirá: eis aqui como são meus gorkianos, foram para lá, os parasitas, não tiveram medo.” (MAKARENKO, 2005, p. 415)

Enquanto Kaliná falava, os rapazes foram se remexendo, corando, seus olhos retomaram o brilho dos velhos tempos. Quando o velho Ivánovitch terminou seu discurso, a assembléia já estava inflamada e decidida: “Mitka Javêli já estava de pé no meio dos que estavam sentados no chão e gritava para as últimas fileiras, aparentemente esperando resistência daquelas bandas: — Vamos prá lá, parasitas, palavra de honra, vamos para lá!” (MAKARENKO, 2005, p. 415) Toda a comunidade gorkiana ergueu-se em festa e ânimo. Pediram que Makarenko se pronunciasse, que dissesse o que pensava, se concordava ou não com a manifestação da assembléia. Anton Semiónovitch tomou a palavra e, simplesmente saudou seus educandos, bradando:

— Viva a Colônia Gorki!...

Meia hora depois, o cocheiro chefe e o comandante do segundo destacamento, Vitka Bogoiavlênski, saíram a cavalo para a cidade, levando dentro do gorro o seguinte telegrama:

“Khárkov Comissariado Educação Pública Djurínskaia

Pedimos insistentemente nos entregar Kuriáj possível urgência garantir semeadura segue orçamento ponto assembléia geral colonista

Makarenko” (MAKARENKO, 2005, p. 416)

As condições impostas por Makarenko para assunção de Kuriáj foram: 1ª) despedir todo o pessoal de lá sem qualquer discussão; 2ª) apesar de que as normas estabelecessem que a Colônia Gorki devesse passar a contar com quarenta docentes, manter-se-ia o número de quinze educadores; 3ª) os educadores passariam a receber não quarenta, mas oitenta rublos por mês; e 4ª) todo o pessoal pedagógico deveria ser admitido por Makarenko, sendo que o sindicato teria apenas o direito de recusar.

O representante sindical muito protestou, questionando como a Colônia Gorki daria conta de um trabalho de quarenta educadores com apenas quinze profissionais. Outros inimigos se manifestaram, querendo impedir o trabalho de Makarenko — dentre eles o próprio diretor Sídor Khalabúda. Entretanto, nos primeiros dias de maio Makarenko recebeu as ordens para se transferir com todos os colonistas e todo o inventário da Colônia Gorki para Kuriáj, num prazo de aproximadamente quinze dias. Relatando aos colonistas as ordens que acabara de receber, não escutou nenhum “urra” de seus educandos, mas apenas um “entendido”. “E Kaliná Ivánovitch, com um gesto da mão acrescentou: — Em frente, rapazes, sem medo!” (MAKARENKO, 2005, p 421)

2.3 Kuriáj

Juntamente com nove de seus educandos e com o mais novo educador, Ivan Denissovitch Kirguízov, Makarenko formou o “misto avançado” que receberia formalmente, do Comissariado de Instrução Pública, a transferência de Kuriáj para a Colônia Gorki. Esse destacamento formou-se com a presença de educandos considerados peças fundamentais para o estabelecimento do primeiro contato com a dura realidade de Kuriáj. Para seu comando fora escolhido Vólokhov. Educando muito inteligente, destacava-se pelas peculiaridades de um bom vagabundo; sujeito de poucas palavras e trejeitos, mas despreocupadamente autoconfiante e preguiçosamente irônico, representava e extravasava uma coragem à toda prova, necessária para a difícil tarefa que enfrentaria muito em breve.

Todos os componentes do misto avançado eram integrantes do *komsomol* e representavam as mais importantes idéias e habilidades presentes entre os colonistas. Há bastante tempo integrando o coletivo gorkiano, tais educandos levavam consigo a representação do que de melhor se podia encontrar dentre os estudantes da Colônia Gorki.

Makarenko sentiu muito medo diante do novo desafio. Teve a sensação de que poderia colocar a perder todo seu trabalho pedagógico desenvolvido na Colônia durante seus seis anos de trabalho árduo. Dentre suas preocupações, destacava-se o fato de que vários dos educandos atuais na Colônia eram novatos que ainda não possuíam, entranhado em seus espíritos, os mais elevados valores colonistas.

Resulta que vão todos, vão mesmo aqueles vinte novatos que o Comissariado para a Educação nos impingiu nos últimos dias, impingiu com total indiferença para com os meus planos estratégicos. Como seria bom, se fossem comigo para Kuriáj somente os velhos e experientes onze destacamentos gorkianos! Esses destacamentos atravessaram combativamente a nossa história de seis anos. Eles tinham em comum muitos pensamentos, tradições, experiências, ideais, costumes. Com eles é como se não fosse preciso ter medo. Como seria bom, se não houvesse esses novatos que, embora aparentemente diluídos nos destacamentos, quando eu os encontro a cada momento, me deixam perturbado: eles andam, e falam, e olham de outro jeito, eles ainda têm rostos “de terceira categoria”, rostos ruins. (MAKARENKO, 2005, p. 440)

As dúvidas e medos diante do desconhecido e da estratégia incerta, angustiaram Makarenko e deixaram-no confuso. O medo de um possível fracasso tocou-lhe profundamente: “Não há de ser nada, os meus onze destacamentos têm um aspecto metálico. Mas que catástrofe será se esses onze pequenos destacamentos perecerem em Kuriáj! Na véspera da partida do misto avançado minha alma estava triste e confusa.” (MAKARENKO, 2005, p. 440) Makarenko não era o único educador a se preocupar com a transferência da Colônia para Kuriáj. Também a pedagoga Liubóv Savieliêvna, das poucas amigas de Makarenko junto ao Comissariado de Educação Pública, sentia-se insegura. Na véspera da partida do misto avançado para Khárkov, ela visitou Makarenko tentando dissuadi-lo da nova empreitada. Na expectativa de proteger o coletivo gorkiano, tentou argumentar com Anton Semiónovitch, que não se deixou abater:

— Estive ontem em Kuriáj. Um Horror! Não consigo suportar semelhantes impressões. Sabe, já estive na prisão, no front, mas nunca sofri como agora.
 — Mas por que fala assim?
 — Não sei, não sei como contar, talvez. Mas o senhor compreenda: três centenas de rapazes embotados, depravados, enraivecidos... Sabe, é como uma decomposição animalesca, biológica... não é nem mesmo anarquia... E essa indigência, o fedor, os piolhos!... O senhor não deve ir para lá, foi uma idéia muito tola que nós tivemos.
 — Mas permita-me! Se Kuriáj lhe causa uma impressão tão deprimente, então tanto mais é preciso fazer alguma coisa. (MAKARENKO, 2005, p. 441)

Savieliêvna procurou alertar Anton Semiónovitch acerca de seus oponentes; chamou-lhe a atenção para o fato de que um possível fracasso da Colônia Gorki em Kuriáj alegraria a muitos de seus inimigos. Mas pensando na formação do homem novo, nos ideais comunistas de sua pedagogia e nas necessidades reais dos meninos de Kuriáj, Makarenko concluiu sua argumentação de maneira decisiva:

— A senhora é nossa amiga. A sua atenção e amor para conosco são mais preciosos que qualquer ouro. Mas... perdoe-me: neste momento a senhora está num nível de pedagogia antiga.

— Não compreendo.

— A luta com Kuriáj é necessária não só para os kuriajanos e para os meus inimigos, ela necessária também para nós mesmos, para cada colonista. Esta luta tem um significado real. Dê uma volta entre os colonistas e verá que recuar agora é impossível. (MAKARENKO, 2005, p. 441)

No dia seguinte partiram definitivamente para Kuriáj os dois educadores e os nove educandos integrantes do misto avançado. Iniciava-se a tomada de Kuriáj.

Assim que chegaram a Khárkov, os integrantes do misto avançado dirigiram-se para Kuriáj. O primeiro contato com o antigo mosteiro e seus presentes habitantes foi desanimador. O lixo, a sujeira e o abandono que se mostravam por detrás dos muros daquela velha propriedade, denotavam um cuidado há muito esquecido que agora precisava ser retomado, ou, mais do que isso, inaugurado.

Os educandos de Kuriáj pareciam haver desaparecido. Somente algumas poucas crianças eram vistas na colônia e, dentre esses poucos rapazes, o que se encontrava eram camadas e mais camadas de cascão, advindas de muito tempo sem banho, sarna, piolhos e uma magreza generalizada que denotava uma alimentação, senão horrível, péssima em termos nutricionais.

Pelos dormitórios só se via miséria, trapos, educandos envolvidos em andrajos e nenhum interesse real pelo movimento de pessoas diferentes que acabavam de apontar no local. Uma idéia do que o misto avançado encontrou em seu primeiro dia na colônia de Kuriáj, se pode ler nas seguintes palavras de Makarenko:

Por algum motivo, os colonistas estão invisíveis. No clube cheio de lixo, nas escadas cobertas de escarros, pelas picadas cobertas de excrementos, vagueiam alguns vultos melancólicos. Nos dormitórios revoltos e malcheirosos, onde nem o sol consegue penetrar pelas vidraças imundas de sujeira de moscas, também não se encontra ninguém.

— Mas onde estão os colonistas? Pergunto ao [diretor] interino.

O interino vira a cara, orgulhoso, e diz entre dentes:

— Esta pergunta é supérflua. (MAKARENKO, 2005, p. 448)

As condições locais obrigaram os integrantes do misto avançado, juntamente com seus educadores, a dormirem sobre as mesas e bancos postados na sala que era ocupada como sede dos pioneiros da escola local.

Todos os educadores da antiga colônia de Kuriáj foram dispensados, exceção feita a uma educadora, a única “do partido”, chamada Guliáieva. Essa docente trabalhava na educação das meninas de Kuriáj. Diferentemente do que ocorria com os rapazes, as moças dali viviam em condições bastante penosas, mas minimamente dignas, em um dormitório

muito grande onde havia roupas de cama, cobertores e travesseiros, e se vestiam com roupas velhinhas, porém bem remendadas. Ao visitar o aposento das educandas, Makarenko se sensibilizou muito com a condição de medo e penúria em que estavam vivendo. Ao perguntar-lhes o que mais temiam, narraram casos de roubos que sofriam, mesmo trancafiando-se em seu dormitório; contaram que constantemente ficavam sem alimentar-se, pois os rapazes levavam embora toda a comida do refeitório para seus dormitórios antes que elas tivessem tempo de se servir; com expressões ainda mais apavorantes, descreveram os abusos sexuais que algumas delas já houveram sofrido por parte dos rapazes mais velhos. Diante dos problemas expostos pelas educandas, Makarenko, muito emocionado, acabou por prometer uma melhoria na qualidade de vida de todas elas num prazo muito curto. Ele comprometeu-se a mudar tudo aquilo num prazo de dez dias.

Dentre os educandos locais, um grupo se destacava por viver num alojamento separado, em condições bem melhores de vida. Tratava-se de colonistas que haviam se dedicado a trabalhar a terra, plantando e colhendo, na expectativa, fomentada pelo antigo diretor da colônia, de receberem um diploma de agrônomos. Ao comunicar-lhes que haviam sido enganados, que não poderiam receber tal diploma sem antes estudarem muito, freqüentar a *rabfak* e se especializar, tais alunos se rebelaram contra Makarenko e seus colaboradores-educandos do misto avançado. Disseram que já haviam sido alertados de que o novo diretor tentaria aproveitar-se de sua organização e de seus conhecimentos, explorando seu trabalho especializado. Makarenko resolveu deixá-los observando as mudanças que acometiam a colônia, durante algum tempo, para depois retomar a negociação com aqueles estudantes que, por sua posição peculiar, eram mesmo chamados de “agrônomos”, pelos seus pares.

A situação comportamental-atitudinal da grande maioria dos colonistas de Kuriáj estava muito ruim. Muitos deles andavam armados de facas e, quem sabe, até alguma arma de fogo provavelmente andava pelas mãos de algum educando. Os mais velhos tinham lá os seus líderes e obrigavam os menores a irem para a cidade e para os vilarejos da região, principalmente nos dias de feira, roubar e trazer o fruto do roubo para divisão. Chamavam aos educandos mais novos que obrigavam a roubar de “seus cachorrinhos”.

Makarenko compreendeu que precisaria levar para Kuriáj toda a Colônia Gorki o mais depressa possível e, mesmo com toda a força dos gorkianos, não tinha certeza de que seria possível estabelecer algum tipo de ordem ali. Estrategicamente resolveu apressar o processo de transferência, mas os gorkianos estavam encontrando dificuldades para o aluguel dos vagões de trem que levariam a mudança do pessoal e do inventário de Trepke para Kuriáj.

Imediatamente deslocaram-se para a nova colônia todos os educadores da Colônia Gorki. Assim que chegaram a Kuriáj e se depararam com a situação caótica que se estabelecera ali, combinaram com Anton Semiónovitch que ele voltaria imediatamente para Trepke para apressamento das providências necessárias para o deslocamento de todos os colonistas. Em poucos dias tudo estava, finalmente, pronto. Makarenko voltou na frente para Kuriáj e, no dia 15 de maio de 1926, recebeu seus educandos na estação Liubótin.

A expectativa da chegada dos gorkianos estava deixando não só Makarenko, mas também muitos kuriajanos²⁷ ansiosos.

Por mais cedo que tivesse me levantado, na colônia já havia movimento. Por algum motivo, muitos se acotovelavam, junto às janelas da sala dos pioneiros, outros, tilintando baldes, desciam para a “fonte milagrosa” em busca de água. Junto ao portão do campanário estavam Zoren e Nissinov.

— E quando chegam os gorkianos? De manhã? — perguntou Mítka, sério.

— De manhã. Vocês levantaram cedo hoje.

— Uhum... Sei lá, não dá vontade de dormir... Eles vêm para Rijov?

— Para Rijov. E vocês vão recebê-los aqui.

— E é logo?

— Dá tempo de vocês se lavarem.

— Vamos, Mítka — aceitou Zoren a minha sugestão, prontamente.

(MAKARENKO, 2005, p. 514-515)

Por orientação de Makarenko, espalhou-se um convite para que os kuriajanos se reunissem no pátio para recepção aos gorkianos e continência à bandeira.

A chegada dos gorkianos foi triunfal. Puseram-se em marcha, sob o som das cornetas e tambores e transpuseram a distância de cerca de seis quilômetros até Kuriáj, passando pela aldeia de Podvorki — onde arrancaram exclamações de admiração e desconfiança de muitos camponeses. Na medida em que se aproximavam de Kuriáj, o coração de Anton Semiónovitch mais se apertava dentro de seu peito. Ele, pesarosamente, pensava: “— Trepke foi abandonada para sempre, e Kuriáj ainda não foi conquistado.” (MAKARENKO, 2005, p. 524)

Segundo Luedemann, os 120 colonistas gorkianos

marcharam da estação até a colônia em coluna de seis, com quatro corneteiros e oito tambores e atrás Makarenko e a brigada do estandarte. Os garotos marchavam com camisas brancas e bermudas e as meninas com saias azuis, com jovialidade e alegria. Mas, ao se aproximar da colônia, todos pareciam mais tensos, os corações batiam mais rápido seguindo o rufar dos tambores. Ao entrar em Podvorki, o coletivo chamou a atenção dos moradores curiosos atrás de cercas e porteiros com seus cães raivosos. Ali a vida custa a se desfazer do passado do monastério. A população é composta

27 Kuriajano: utilizaremos este termos, com a tradutora do Poema Pedagógico, para denominar os educandos que já se encontravam em Kuriáj, quando da chegada de Makarenko.

de ex-popes, irmãos leigos, cavaleiros e agregados, cozinheiros do convento, jardineiros e prostitutas. (LUEDEMANN, 2002, p. 200)

Ao passarem pelo túnel de entrada em Kuriáj, os tambores rufaram com mais intensidade. No pátio os kuriajanos aguardavam pelos gorkianos, em intermináveis e instáveis fileiras, encantados com o espetáculo proporcionado pelo alinhamento e disciplina demonstrados pelos novos colegas que chegavam de Trepke.

Makarenko pronunciou um rápido discurso de boas vindas, aos gorkianos, e de admoestação, aos kuriajanos, referentemente à nova vida que se deveria instaurar naquelas paradas a partir daquele momento. Para surpresa de Anton Semiónovitch, os kuriajanos, que sempre se mostravam totalmente desinteressados pelas suas palavras, estavam prestando muita atenção. A presença dos gorkianos em seus trajes de colonistas, daquela maneira perfilados e com a imponência de sua dignidade, pareciam hipnotizar os kuriajanos. O próprio Anton Semiónovitch sentiu-se impactado com a atenção dos educandos, o que o fez refletir: “Mas por que os mesmos kuriajanos, duas semanas atrás, faziam ouvidos moucos aos meus apelos a eles dirigidos, muito mais calorosos e convincentes? Que ciência difícil é a tal pedagogia!” (MAKARENKO, 2005, p. 527)

Em poucos minutos mesclavam-se todos os educandos — os de Kuriáj com os recém chegados de Trepke. Agora já formavam uma única colônia: a Colônia de Trabalho Gorki.

Os pedagogos da burocracia de Khárkov logo começaram a questionar os métodos de Makarenko. Julgavam-no autoritário e consideravam sua metodologia militarista. Ralhavam com a maneira como o corneteiro dava seus sinais de reunião e dispersão, alvorada e fim de expediente de trabalho. Não toleravam o fato de que nos primeiros dias de reforma de Kuriáj os educandos tivessem que dormir “ao relento”, sem dormitórios — pois os dormitórios tiveram que passar por reformas e processos de desinfecção. A pedagogia dos educadores de gabinete parecia se chocar fortemente com a pedagogia prática de Makarenko, e isso incomodava muito aos educadores das instâncias administrativas.

Algumas horas após terem chegado a Kuriáj, os gorkianos realizaram a primeira assembléia geral na nova colônia. Participaram um grande número de kuriajanos — quase sua totalidade — que escutaram e acataram de pronto a declaração preparada pela célula *Komsomol*, lida solenemente por um dos gorkianos — Jorka —, intitulada “Resolução da Célula UJCL²⁸ da Colônia de Trabalho Gorki, em 15 de maio de 1926”. Essa resolução tratava da organização, ou melhor, da reorganização de Kuriáj, agora como Colônia Gorki.

28 UJCL: União da Juventude Comunista Leninista — o *Komsomol*.

Determinava horários, distribuição de pessoal em destacamentos, distribuição de turnos de trabalho, divisão de horários para as refeições. Segundo a resolução, todos deveriam tomar banho com sabão, vestir uniformes novos, levar seus colchões e roupas para desinfecção, cortar os cabelos e se empenhar nos esforços de limpeza dos prédios e pátios.

O efeito do conteúdo da resolução foi impressionante. “Apesar de sua aparente simplicidade, a declaração produziu em todos uma forte impressão. Até nós mesmos, seus autores, ficamos assombrados com a sua fria precisão e exigência de ação imediata.” (MAKARENKO, 2005, p. 536) Até mesmo os educandos kuriajanos mais velhos e mais resistentes aderiram prontamente à nova ordem. Makarenko comenta que “a transfiguração começou após a assembléia geral e durou cerca de três horas tempo recorde para qualquer transfiguração.” (MAKARENKO, 2005, p. 542)

Atrás da cavalaria, por entre os maciços de ervas daninhas, instalaram-se quatro barbeiros trazidos da cidade ainda de manhã. O cascão kuriajano caía em placas dos organismos dos kuriajanos, confirmando o meu obstinado ponto de vista: os kuriajanos revelaram-se garotos normais, animados palradores e, de modo geral, “um povinho alegre”.

Eu vi com que sincero entusiasmo os rapazes examinavam suas roupas novas, com que vaidade inesperada alisavam as pregas das camisas, manuseavam os gorros de veludo. O espirituoso Volkóv, destrinchando o interminável bazar de toda sorte de coisas, trouxe à superfície, antes de tudo, o nosso único grande espelho, que foi logo instalado numa elevação por dois dos garotos. E diante do espelho formou-se uma multidão dos que queriam ver seu próprio reflexo no mundo e admirá-lo. Entre os kuriajanos apareceu um grande número de rapazes bonitos, e mesmo os outros deviam melhorar de aspecto no mais breve dos prazos, porque a beleza é função do trabalho e da alimentação. (MAKARENKO, 2005, p. 549-550)

Perante as transformações desse primeiro dia, até mesmo os agrônomos acabaram por se render. Aderiram aos novos uniformes e foram incluídos nos diferentes novos destacamentos de trabalho.

Ao anoitecer, num momento alegre de descontração e confraternização entre os novos companheiros, todos se reuniram numa grande festa com muita música e muitas danças. Emocionado e confiante, Makarenko imaginava como seria, dali por diante, a vida daquelas crianças, envoltas em planos e sonhos com uma maneira mais digna de se fazerem homens novos e mulheres novas.

Os primeiros meses de trabalho revelaram-se difíceis, apesar da boa vontade que passou a reinar entre todos os “velhos” e “novos” colonistas gorkianos. Com um grupo formado por tantos educandos inexperientes tanto em termos de disciplina quanto de trabalho propriamente dito, somente o tempo — que naquelas circunstâncias parecia passar muito

lentamente — poderia dar conta do estabelecimento de uma técnica do trabalho coletivo. E Makarenko sabia que “uma técnica só pode ser extraída da experiência.” (MAKARENKO, 2005, p. 560)

Luedemann analisa a faina de Makarenko e dos gorkianos no primeiro ano de trabalho em Kuriáj como extenuante e interminável. Ela considera que

um demorado processo de reeducação e adaptação dos novos educandos se arrastou durante 1926, o mais longo ano desde que Makarenko iniciara sua experiência. E lá estavam novamente reformando, iniciando um trabalho penoso com poucas, velhas e quebradas ferramentas, até chegar ao nível ideal de trabalho. Todos os movimentos de tomada de Kuriáj se resumiram na organização da nova colônia através do comando dos gorkianos, distribuindo os novos educandos nos destacamentos já existentes. As pequenas resistências encontradas, quanto à limpeza, estudo e trabalho, foram sendo neutralizadas pelo forte convívio coletivo nos destacamentos, assembléias, salas de aulas e trabalhos produtivos e cultural e, principalmente, pela melhora das condições de vida. (LUEDEMANN, 2002, p. 202)

Makarenko pôde confirmar a eficácia de sua metodologia baseada na educação por meio da construção da coletividade, constatando seus efeitos exitosos na transformação de meninos delinquentes em homens novos. As pequenas resistências foram sendo vencidas aos poucos, dia a dia. Alguns educandos bem que tentavam fazer “corpo mole” diante do trabalho duro, mas os “velhos” gorkianos souberam administrar esse problema com muita criatividade e competência, conquistando a confiança e o compromisso dos novos colegas.

O maior problema enfrentado por Makarenko, na realidade, não foi nem a resistência dos educandos kuriajanos, nem as adversidades do dia-a-dia nas novas terras onde se instalou a Colônia Gorki. Foi, isto sim, a forte oposição dos pedagogos da Comissão de Educação Pública de Khárkov. Os métodos makarenkianos²⁹ eram considerados “militares” por grande parte dos burocratas da educação — que Makarenko, em alusão à superioridade que supunham possuir, chamava de “deuses do Olimpo”. (MAKARENKO, 2005, p. 557-571)

Dentre as práticas a que se submetiam os educandos da Colônia, e que eram duramente criticadas pelos “deuses do Olimpo”, estava o uso dos toques de corneta para sinalização dos horários de alvorada, “rancho” e reunião. Outro método gorkiano deplorado pelos educadores da Comissão de Educação era a prática das assembléias em que as deliberações eram tomadas pelo coletivo dos educandos e educadores. Em mais de uma ocasião as decisões do coletivo foram consideradas cruéis e antipedagógicas.

²⁹ Makarenkiano: com a tradutora do Poema Pedagógico, utilizaremos este termo para nomear aquilo que é relativo ao pensamento e ao trabalho de Makarenko.

Os rumores que corriam entre os educadores da Khárkov insinuavam uma metodologia pedagógica, na Colônia Gorki, marcada pelo castigo e pela disciplina imposta à força. Segundo Capriles,

nos círculos docentes da capital começaram os boatos sobre o “método” Makarenko. As comissões de educadores enviados para conferir se procediam as denúncias de “castigos”, “irresponsabilidade pedagógica”, “aventureirismo” e muitas outras sempre se defrontavam com uma realidade muito diferente e claramente explicada por Makarenko. Os integrantes das comissões não compreendiam como rapazes delinquentes até pouco tempo atrás podiam ocupar postos de chefia e serem transformados em educadores dos internos de Kuriáj. Mas os fatos eram evidentes e não podiam ser contestados; as transformações da nova colônia podiam ser conferidas diariamente e seu progresso não podia ser contido. (CAPRILES, 2002, p. 112)

Os pedagogos do “Olimpo pedagógico” de Khárkov não conseguiam compreender ou concordar com algumas peculiaridades administrativas da Colônia. Não compreendiam, por exemplo, por que não havia turmas de aula, mas destacamentos, por que não se formavam os comitês de alunos, mas o conselho dos comandantes de destacamento. Makarenko gastava muita saliva e empenho nas intermináveis explicações que tinha que repetir acerca de tais questões e vários dos funcionários do Comitê de Educação Pública não conseguiam apreender “a projeção da proposta pedagógica descoberta na Colônia Gorki e cometiam injustiças fazendo informes negligentes.” (CAPRILES, 2002, p.112)

Outra prática makarenkiana que não encontrava compreensão por parte dos pedagogos do Comitê de Educação Pública era o pagamento de salário aos colonistas. Makarenko adotara uma forma de organização do sistema de linhas de perspectiva, na formação de seus educandos, que se baseava na formação do coletivo “com o auxílio da ação sobre os interesses materiais do indivíduo — coisa essa por sinal terminantemente proibida pelos pensadores pedagógicos da época.” (MAKARENKO, 2005, p. 568) Tal opção pedagógica causou grande escândalo entre os educadores do “Olimpo”. A situação era tal que não se podia argumentar em favor dessa metodologia, pois os argumentos sequer eram escutados e a prática do pagamento de salários aos educandos soava como uma espécie de “heresia” político-pedagógica diante dos objetivos da educação soviética. Makarenko, entretanto defendia que

o salário é coisa muito importante. Na base do salário recebido, o educando elabora a capacidade de ordenar os interesses pessoais e os coletivos, mergulha no complexíssimo mar do planejamento financeiro-industrial soviético, dos cálculos de orçamento econômico e rentabilidade, estuda todo o sistema econômico-industrial, assumindo posicionamentos de princípio, comuns a todos os outros trabalhadores. E, finalmente, ele aprende e se acostuma a valorizar simplesmente o ordenado, e já não sairá do abrigo

infantil à imagem de uma senhorita de internato que não sabe viver e só possui “ideais”. (MAKARENKO, 2005, p. 568-569)

Os avanços na colônia prosseguiram lentamente, mas de forma perene, até que “em meados de junho [de 1927] a colônia já estava em perfeita ordem. No dia 10 de junho, a estação elétrica deu a primeira faísca e as lâmpadas de querosene foram parar no despejo.” (MAKARENKO, 2005, p. 579) Formou-se uma banda de música, com participação maciça dos educandos. Em seguida, adquiriu-se um projetor de filmes e estabeleceu-se uma espécie de clube de cinema. A biblioteca cresceu e o fomento à leitura se fez sentir visivelmente — em cada canto da Colônia viam-se meninos e meninas lendo ou circulando com livros nas mãos.

Os rabfakianos eram presença constante em Kuriáj. Sempre que dispunham de folga viajavam ao encontro de seus companheiros colonistas e trabalhavam muito em sua companhia. A autoridade que esses educandos mais velhos que estudavam na cidade exerciam sobre os colonistas internos era muito positiva e impulsionava o sonho da maioria deles com os estudos universitários e uma melhor perspectiva de vida futura.

Algo marcante que muito impulsionou o esforço de trabalho dos colonistas de Kuriáj, foi aprender sobre a vida de Gorki.

Os novos colonistas não sabiam quem era Gorki. Nos primeiros dias após a nossa chegada, organizamos uma noite de Gorki. A sua organização foi muito modesta. Eu não queria, conscientemente, emprestar-lhe o caráter de um concerto ou de uma tertúlia literária. Não convidamos gente de fora. No palco modestamente arrumado colocamos o retrato de Alexêi Máximoitch. Eu falei aos jovens sobre a vida e a obra de Gorki, fiz um relato minucioso. Alguns dos rapazes mais velhos leram trechos da *Infância*. Os novos colonistas me ouviam, com os olhos muito abertos: eles nunca imaginaram que no mundo fosse possível uma vida como aquela. Não me fizeram perguntas nem ficaram emocionados até aquele momento em que Lápot trouxe uma pasta com as cartas de Gorki.

— Foi ele quem escreveu? Ele mesmo escreveu? Ele escreveu para os colonistas? Mostre pra gente, vamos...

Lápot passou cuidadosamente pelas fileiras as cartas desdobradas de Gorki. Um ou outro segurou a mão de Lápot, tentando penetrar mais fundamente no conteúdo do que acontecia.

— Está vendo, está vendo: “Meus caros camaradas” — está escrito assim mesmo...

Todas as cartas foram lidas na assembléia... E, depois disso, eu perguntei:

— Quem sabe alguém quer dizer alguma coisa?

Durante uns dois minutos ninguém se manifestou. Mas depois, enrubescendo, Korotkóv subiu no palco e falou:

— Eu vou dizer aos novos gorkianos... novos assim como eu. Só que eu não sei falar... Bem, não importa. Rapaziada! Nós vivíamos aqui, e temos olhos na cara, mas não enxergávamos nada... Como cegos, palavra de honra. Até dá pena — tantos anos perdidos! E agora mostraram-nos um certo Gorki...

Palavra de honra, tudo se resolveu na minha alma... não sei como foi convosco...

Korotkóv avançou para a beira do palco, apertou um quase nada seus olhos bonitos e sérios:

— É preciso trabalhar, rapazes... Trabalhar de outro jeito... Entendem?

— Entendemos! — gritaram com ardor os garotos e prorromperam em palmas, acompanhando a descida de Korotkóv do palco.

No dia seguinte eu não os reconheci. Bufando, gemendo, sacudindo as cabeças, eles venciam, honesta — embora mui penosamente — a sempiterna preguiça humana. Eles enxergaram na sua frente a mais jubilosa das perspectivas: o valor da personalidade humana. (MAKARENKO, 2005, p. 570-571)

O empenho dos colonistas no trabalho com seriedade e compromisso logo apresentou seus resultados. A lagoa localizada em Kuriáj, antes lodosa, malcheirosa e cheia de lixo, após muita labuta transformou-se num manancial limpo e propício ao balneário. As paredes internas e externas de toda a Colônia passaram por grande transformação. Foram limpas, pintadas e as portas foram recolocadas em seus batentes. Os dormitórios foram remontados, com camas e colchões reformados e os vidros foram recolocados nas janelas. Apenas a velha igreja assentada no pátio do antigo mosteiro permanecia em estado de abandono, com suas paredes descascando e muito sujas.

No dia 5 de julho, a Colônia Gorki comemorou a festa do “Primeiro Feixe”. Tratava-se de uma comemoração que já se tornara uma tradição entre os gorkianos e consistia num acontecimento importante do calendário anual da Colônia. Muitos convidados da cidade e das aldeias do entorno da Colônia vieram participar da festa. Em Kuriáj a importância da comemoração do “Primeiro Feixe” potencializava-se muito, já que se tratava não somente do primeiro feixe do ano, mas do primeiro feixe daquela nova colônia.

Durante a festa do “Primeiro Feixe” em Kuriáj, os gorkianos — tanto os mais velhos como os mais novos — resolveram prestar homenagem aos rabfakianos. Por isso, o oitavo destacamento misto, que era composto pelos rabfakianos que estudavam em Khárkov foi o escolhido para ceifar o primeiro feixe de trigo da Colônia Gorki em Kuriáj. O comandante do oitavo misto era Burún, um dos mais antigos educandos gorkianos, já que integrante do primeiro grupo de meninos a chegar a Poltava, quando a Colônia ainda nem sequer recebera o nome de seu patrono.

Para Makarenko, ver Burún marchando diante do oitavo misto significou uma vitória esplendorosa: o próprio artista diante de sua obra de arte, ou, melhor dizendo, o próprio trabalhador educador diante do seu objeto de trabalho, o educando. O orgulho e o sentimento do pedagogo se expressaram com força e emoção:

Oh, caros convidados, eu compreendo a vossa emoção, compreendo os vossos olhares fascinados e atônitos, porque pela primeira vez na vida eu mesmo estou atônito e encantado com a nobre e solene beleza do oitavo destacamento misto! Eu tenho, quiçá, a possibilidade de ver e de sentir mais do que vós.

Na frente do destacamento marcha Burún, o emérito veterano Burún, não pela primeira vez conduzindo para a frente os destacamentos de trabalho da colônia. Sobre os seus ombros hercúleos, ele ergue alto um afiado e faiscante alfanje guarnecido com ancinhos, enfeitado de graúdas margaridas do campo. Burún está majestosamente belo hoje, especialmente para mim, porque eu sei: ele não é apenas uma figura decorativa na frente de um quadro vivo, não é um mero colonista para quem vale a pena olhar, ele é antes de tudo um autêntico comandante, que sabe a quem conduz e para onde conduz. No rosto tranqüilo e severo de Burún eu vejo o reflexo do seu problema: hoje ele deve, no decorrer de trinta minutos, ceifar e enfeixar meio hectare de trigo. Os convidados não vêem isto. Os convidados também não vêem outra coisa: este comandante dos ceifadores de hoje é um estudante da faculdade de Medicina, e nesta combinação fluem com especial convicção as linhas do nosso estilo soviético. Sim, quanta coisa os visitantes não podem ver, até porque não é só para Burún que precisam olhar. (MAKARENKO, 2005, p. 587-588)

Dentre os convidados presentes na festa do “Primeiro Feixe”, os pedagogos do Comitê de Educação Pública também não podiam compreender o significado da presença de Burun naquela solenidade, comandando aquele destacamento. A transformação simbolizada por aquele educando, diante dos princípios pedagógicos e educacionais básicos para Makarenko, expressava o significado máximo do trabalho do educador diante de sua obra: o próprio “homem novo”!

A festa avançou por várias horas. Os convidados puderam admirar e participar do trabalho, ajudando a amontoar as primeiras medas de trigo. Depois houve jogos e brincadeiras, espetáculos musicais e até um show de coral falado. Para os kuriajanos, mais do que para ninguém, o “Primeiro Feixe” significou a comemoração máxima de sua nova vida.

Nessa mesma época Makarenko foi convidado pelos dirigentes locais da *Tcheká*³⁰ para conhecer as instalações da Comuna Dzerjinski³¹, em homenagem a Félix Edmundovitch Dzerjinski, que em breve seria inaugurada em Khárkov para acolhimento de cerca de cem crianças. A *Tcheká* planejava minuciosamente a construção de seus equipamentos, procurando edificar instalações bem apropriadas às finalidades educativas que se propunha — mesmo sendo seus técnicos muito fracos em teoria pedagógica. O novo prédio situava-se ao lado de um bosque de carvalhos. Contava com “dormitórios altos e claros, salões elegantes,

30 *Tcheká* é abreviação de *Tchezvitchainaia Komissia* — Comissão Extraordinária. Tratava-se da polícia política criada em 1917 com o fim de combater a contra-revolução, que contava com uma Comissão para Melhoria das Condições de Vida das Crianças.

31 Dzerjinski (1877-1926) foi o primeiro presidente da *Tcheká*, nomeado por Lênin em 1917.

largas escadarias, cortinados, retratos. Tudo [...] fora feito com sábio bom gosto, bem diferente do estilo do Departamento de Educação Pública.” (MAKARENKO, 2005, p. 607)

Foi solicitado a Makarenko que colaborasse para com a organização da nova comuna. Um dos dirigentes da *Tcheká* chamou Anton Semiónovitch e pediu sua ajuda:

— Veja o pedido que eu tenho para o senhor: não se pode permitir que tudo isso seja estragado, espalhado. A comuna, naturalmente, é necessária, e será necessária ainda por muito tempo. Nós sabemos que o senhor tem um coletivo disciplinado. Ceda-nos para começar umas cinquenta pessoas, e depois nós vamos preencher da rua. Está entendendo? Eles terão duma só vez tanto autogestão como ordem. Está entendendo? (MAKARENKO, 2005, p. 608)

Makarenko estava entendendo perfeitamente. Apesar de nada entenderem da ciência pedagógica, os dirigentes da *Tcheká* sabiam bem o que queriam e não temiam a prática pedagógica. Era prazeroso para o educador que seus educandos tomassem parte na fundação do novo coletivo, mas ceder cinquenta de seus melhores colonistas podia significar desfalcas a Colônia Gorki. Em deliberação no Conselho de Comandantes, a questão foi resolvida segundo sugestão de Lapót: “— Precisamos mandar para a comuna garotos dos bons, mas não devemos mandar os mais velhos. Os velhos que continuem gorkianos, como eram. Mesmo porque eles logo vão ter de sair para a vida, tanto faz.” (MAKARENKO, 2005, p. 608)

O cerco a Makarenko, por parte dos intelectuais do Departamento de Educação pública, foi-se fechando cada vez mais. Idas e vindas de pedagogos a Kuriáj, para o exercício da observação e julgamento de suas práticas pedagógicas, tornaram-se cada vez mais freqüentes. Ao mesmo tempo, a Comuna Dzerjinski já começara a funcionar em Khárkov e a *Tcheká* convidara Makarenko para exercer o papel de seu dirigente. Ele passou a exercer sua atuação nas duas instituições simultaneamente e ambos os coletivos foram-se desenvolvendo mais e melhor a cada dia.

Os educandos da Comuna Dzerjinski logo despertaram a atenção da sociedade local. Sua postura e seu comportamento eram exemplares. Estavam sempre bem vestidos, apresentavam-se numa orquestra de sopro com instrumentos de metal branco. Eram, por isso mesmo, muito bem-vindos aos clubes operários e clubes tchekistas³². “Seu coletivo tinha um aspecto tão refinado, que muitas cabeças com aparelho cerebral do modelo peso-leve até se indignavam: — Juntaram crianças boas, vestiram e ficam exibindo. Por que não experimentam com crianças abandonadas?” (MAKARENKO, 2005, p. 621)

32 Tchekista: usaremos este termo, com a tradutora do Poema Pedagógico, para aquilo que for referente à *Tcheká*.

Makarenko não se deixava incomodar com tais comentários maldosos. Ele nem tinha tempo para isso, pois suas viagens de Kuriáj a Khárkov e vice-versa, além de sua atuação em ambos os coletivos tomavam todo seu tempo, deixando-o exausto e sem motivação para perda de tempo com questões menores.

A duras penas eu conseguia tudo o que era necessário no decorrer das vinte e quatro horas de um dia. Eu voava de um coletivo para o outro numa parelha de cavalos, e aquela hora gasta no caminho parecia-me uma irritante interrupção do meu tempo alocado. [...] Naquela época eu cheguei à tese que professo ainda hoje, por mais paradoxal que ela possa parecer. Crianças normais, ou aquelas que foram conduzidas a um estado de normalidade, constituem o objeto de educação mais difícil. Sua natureza é mais sutil, suas exigências são mais complexas, sua cultura é mais profunda, suas relações, mais diversificadas. Elas exigem de nós, não grandes rasgos de vontade, nem emoções avassaladoras, mas a tática mais complexa. (MAKARENKO, 2005, p. 621-622)

Tanto na Comuna como na Colônia, os educandos contavam com um modelo de gestão apoiado por instituições que vinham se fortalecendo no modelo soviético de organização infanto-juvenil, a saber: as células *komsomol* e os clubes de pioneiros. Com isso a disciplina e a ordem passaram a compor um modelo de trabalho incorporado às tradições tanto dos colonistas como dos comuneiros. Esse modelo pedagógico que se preocupava muito mais com a educação que com o ensino era admirado pelos tchekistas e cada vez mais abominado pelos pedagogos do Departamento de Educação Pública.

O convívio com os princípios tchekistas de organização social e cultural delineavam, para Makarenko, um paradigma peculiar de educação. Ele foi percebendo que os ideais com que vinha trabalhando desde 1920, quando da fundação da Colônia Gorki, estavam nitidamente presentes no modelo social proposto pelos integrantes do *Tcheká*. Makarenko teve a sensação de que os tchekistas conseguiam viver segundo uma perspectiva social na qual se procurava ver em cada etapa do trabalho todos os momentos do coletivo. Tal perspectiva educativa compunha a finalidade máxima de formação do homem novo, propugnada pelo poder soviético e almejada pelo ideal socialista. Anton Semiónovitch encantou-se com sua detecção:

Minha satisfação era uma alta satisfação. Tentando reduzi-la a uma fórmula breve, eu compreendi que travara conhecimento estreito com verdadeiros bolcheviques, e me convenci definitivamente de que a minha pedagogia era uma pedagogia bolchevique, e que o tipo de ser humano que eu sempre tive por modelo não era apenas uma bonita invenção e um belo sonho meu, mas uma realidade autêntica e verdadeira, tanto mais perceptível para mim na medida em que se tornou parte integrante do meu trabalho. (MAKARENKO, 2005, p. 624)

Uma notícia muito especial chegou a Khárkov e a Kuriáj, por aqueles dias, levando alegria e ansiedade a todos os colonistas, comuneiros e educadores — sem falar nos intelectuais, políticos e imprensa local: Gorki estava voltando da Itália, onde estivera morando desde o início da Revolução Bolchevique, para a União Soviética e viria visitar a Colônia e conhecer seus “afilhados” gorkianos!

Imediatamente, na Colônia e na Comuna iniciaram-se uma série de preparativos para recepção ao escritor que inspirava e, mesmo à distância, por meio de seus escritos e cartas, incentivava muito o progresso pessoal dos educandos de Makarenko.

Também na mesma época Makarenko foi chamado pelo Departamento de Educação Pública para uma prestação de contas. Em Khárkov, cercado por vários dos pedagogos do “Olimpo” pedagógico — como assim definia, o próprio Makarenko, ao Departamento de Educação Pública —, Anton Semiónovitch foi questionado e atacado. Seus opositores levantaram uma série de pontos que supunham ligar a pedagogia de Makarenko a ideais burgueses de educação. O primeiro desses pontos dizia respeito à construção de um processo pedagógico sobre a idéia do dever. Argumentaram que, de acordo com a gênese histórica da idéia de dever, “ela é uma idéia de relações burguesas, uma idéia de ordem profundamente mercantilista. A pedagogia soviética procura educar no indivíduo a manifestação livre das forças e inclinações criativas, a iniciativa, mas de maneira alguma a categoria burguesa do dever.” (MAKARENKO, 2005, p. 633)

O segundo ponto atacado pelos burocratas da educação de Khárkov foi a defesa de Makarenko relativa à educação do sentimento de honra. Tal idéia foi considerada militarista e combatida por seus opositores, assim argumentando: “não podemos deixar de externar nosso protesto contra esse apelo. A opinião pública soviética também junta a sua voz à ciência, também ela não pode se reconciliar com o retorno dessa noção, que nos lembra tão gritantemente os privilégios militares, fardas de oficiais e divisas.” (MAKARENKO, 2005, p. 633)

O terceiro aspecto da pedagogia makarenkiana atacado por seus opositores dizia respeito à importância do plano industrial-financeiro no processo educacional dos menores. Os pedagogos do Departamento de Educação Pública consideraram que uma iniciativa educativa baseada em tal estratégia não passava de um grande erro. Sentenciaram: “semelhantes colocações não são outra coisa senão a vulgarização da idéia da educação do trabalho.” (MAKARENKO, 2005, p. 633)

Após várias outras falas e contraposições de Makarenko, o grupo de pedagogos que o inquiriam decidiu unanimemente que “o sistema de processo educacional proposto [por Makarenko] é um sistema não-soviético.” (MAKARENKO, 2005, p. 634)

Extenuado com a situação de combate que vinha num crescendo entre si e o Departamento de Educação Pública, Makarenko tomou a decisão de se demitir do cargo de diretor da Colônia Gorki. Anton Semiónovitch procurou por seu superior imediato no Departamento de Educação Pública já com sua decisão tomada.

Entreguei a declaração sobre a minha decisão a Iúriev, no dia seguinte. Ele ficou pensativo, apertou-me a mão em silêncio. Quando eu já estava saindo, ele se lembrou de repente:

— Espere!... Mas como é isso... Gorki está chegando.

— E o senhor pensa que eu permitirei que alguém, a não ser eu, receba Gorki?

— É isso, é isso...

Ele começou a correr pelo gabinete, resmungando:

— Pro diabo!... Pra todos os diabos!

— O que foi?

— Vou-me embora pra todos os diabos.

Deixei-o com essa boa intenção. Ele me alcançou no corredor:

— Anton Semiónovitch, caríssimo, o senhor está mal, verdade?

— Ora, veja só — comecei a rir. — Que que é isso? Ah, intelectual!... Está bem, vou partir da colônia no dia da chegada de Gorki. Entrego a direção ao Júrbín, e o senhor, faça lá como quiser... (MAKARENKO, 2005, p. 635)

Makarenko voltou para seus afazeres profissionais e manteve segredo acerca de sua decisão, com o pessoal da Colônia e da Comuna.

A Comuna Dzerjinski desenvolvia-se francamente no que dizia respeito à implementação de condições de produção industrial. Já contava com uma fábrica em que produzia uma série de bens de consumo primários que davam conta de garantir sua sustentabilidade econômico-financeira. O coletivo ali caminhava a passos largos em rumo à consolidação de seus objetivos educacionais de formação do homem novo, com amplo apoio dos dirigentes da *Tcheká*.

Na Colônia, vários estudantes veteranos já haviam alcançado a idade de partir para tomar as rédeas da própria vida. Makarenko decidiu que seria importante tirar o mais depressa possível da Colônia os melhores educandos. “Isto era indispensável, tanto para não submetê-los às provações sob a nova ordem, como para não deixar na colônia quaisquer focos de protesto.” (MAKARENKO, 2005, p. 635)

Um após outro, os veteranos foram deixando a Colônia. Alguns poucos deles ficaram com emprego remunerado, com a finalidade de não deixar a colônia sem cúpula. Os

educandos que se preparavam para a *rabfak* foram transferidos para a Comuna Dzerjinski. Algo de muito interessante, entretanto, ocorria com o coletivo dos colonistas. Makarenko observou quer o coletivo “se recusava a morrer”.

no esplendor das recompensas que choveram sobre mim naquele tempo, uma mostrou um brilho até inesperado: não é possível desmanchar um coletivo vivo de quatrocentas pessoas. No lugar dos que partiam, apareciam logo no primeiro momento garotos novos, igualmente animados, igualmente vivazes e espertos. As fileiras dos colonistas se preenchiam, como se fecham as fileiras de combatentes durante o combate. O coletivo não só se recusava a morrer, ele não queria sequer pensar em morte. Ele vivia uma vida plena, rolava para a frente sobre trilhos lisos e precisos, preparava-se solene e carinhosamente para ir ao encontro de Alêxei Máximovitch. (MAKARENKO, 2005, p. 636)

As semanas se passaram e, finalmente, em 8 de junho de 1928, chegou o dia da grande festa de recepção a Máximo Gorki. A Colônia estava toda enfeitada com muitas flores e bandeiras. Os colonistas estavam impecavelmente alinhados. Ao redor de Kuriáj formou-se um verdadeiro circo com pessoas vindas da cidade, automóveis, políticos, jornalistas, fotógrafos, cinegrafistas.

De boné branco, saiu do automóvel, alto e emocionado — Gorki, um homem de rosto de sábio e olhos de amigo, olhou em volta, passou os dedos trêmulos sobre o frondoso bigode de operário, sorriu:
— Salve!... Estes... são os teus rapazes?... Sim!... Então, vamos!...
A saudação da orquestra à bandeira, o farfalhar de mãos dos garotos, os olhos ardentes dos meninos, nossas almas abertas, nós estendemos tudo isso como um tapete na frente do nosso hóspede.
Gorki caminhou ao longo das fileiras... (MAKARENKO, 2005, p. 636)

Luedemann escreve a respeito desse acontecimento — o dia da visita de Gorki a Kuriáj —, retratando-o como um momento de muita alegria, mas também de muita tristeza. Segundo essa autora,

chegou o dia mais triste e mais feliz da Colônia Gorki. Makarenko despedia-se dos colonos e recebia o padrinho dos gorkianos. Junto com os jovens estava um verdadeiro exército de visitantes. [...] Os colonos estavam espalhados em fileiras ao longo da estrada até o pátio. [...] Makarenko saboreava aquele momento como uma vitória íntima dos gorkianos: estavam ali os garotos que acreditaram nas palavras do escritor de Infância e seguiram o seu caminho. Para Gorki, o momento era também muito especial: ali estavam os leitores para quem viveu toda sua vida, para fazê-los acreditar numa vida melhor e a construí-la com suas próprias mãos, através da fé na literatura e nos próprios companheiros. (LUEDEMANN, 2002, p. 207-208)

Gorki permaneceu em Khárkov por três dias, em que visitou também a Comuna Dzerjinski. Segundo Capriles,

os três dias que Alexêi Maxímovitch Gorki ficou na colônia, ele quis passá-los com as crianças. Gorki perguntava tudo, se interessava por tudo. ‘Queria conhecer profundamente a alma desses rapazes’, diria mais tarde. Nos fins de tarde, Alêxei Maxímovitch e Anton Semiónovitch ficavam sozinhos para tomar um chá perto do samovar examinando minuciosamente os problemas da metodologia pedagógica a ser implementada na docência revolucionária. Gorki, nessas tardes, ouvia ‘fascinado’ a narração das experiências makarenkianas, e o resultado dessas conversas foi sua total adesão aos princípios aplicados originalmente em Poltava e posteriormente em Kuriáj. (CAPRILES, 2002, p.133-135)

Naqueles tempos de muito embate com os pedagogos do Departamento de Educação Pública e de decisão difícil para Makarenko, que afinal de contas acabara de resolver demitir-se, a visita de Gorki significou uma chama de entusiasmo e certeza pedagógica. Tais sentimentos logo seriam sedimentados em sua atuação na Comuna Dzerjinski, na faina que já começara a empreender e cujos bons resultados se anunciavam para muito breve. Gorki propiciara a Makarenko a sensação de adesão a seus ideais educativos e “após a partida do escritor, percebeu que tinha ganhado, naturalmente, seu aliado mais importante.” (CAPRILES, 2002, p. 135)

De fato, Gorki levava uma impressão muito positiva da visita a Khárkov. As sensações e experiências trocadas com os educandos da Colônia que levava seu nome e da Comuna Dzerjinski propiciaram-lhe a certeza de ter-se encontrado com as bases da educação soviética na metodologia makarenkiana. Capriles afirma que

confirmando esse sentimento [de Makarenko, sobre a adesão de Gorki], Anton Semionivitch recebeu, pouco tempo depois da visita de Gorki, informações de que, em Moscou, este tinha afirmado que na colônia de reeducação que levava seu nome um “pedagogo de novo tipo” havia descoberto “as leis da educação escolar soviética” e que a verdadeira dimensão dessa nova proposta educativa possuía um “significado universal”. (CAPRILES, 2002, p. 135)

Na estação ferroviária de Khárkov, após a partida do trem que levava Gorki embora, Makarenko despediu-se com simples acenos de seus educandos colonistas, que também acabavam de embarcar no trem urbano que os levaria de volta a Kuriáj, via Rijov. Aproximou-se de Júrbín, discretamente, e entregou-lhe a ordem do afastamento “em licença”, passando-lhe a direção da Colônia.

Capítulo 3 - CONCLUSÃO: TRABALHO, CONDIÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, procuraremos compreender e tratar, à luz do trabalho de Pistrak e Makarenko, do significado da condição humana, a partir da compreensão da importância do trabalho para a tarefa educativa.

Na análise dos trabalhos de Pistrak e Makarenko, nos deparamos com pedagogias bastante diversas das que encontramos na prática presente em nossas escolas hoje em dia. Considerando que a escola se encontra inserida num contexto social maior, datado e situado geograficamente, percebemos que ela é influenciada pelos costumes, tradições, crenças e valores da sociedade que lhe delimita o entorno. Por isso cada escola é única, apesar das semelhanças e igualdades que se denotam em suas características quando se pensa na “escola em geral”. Únicas eram a Escola Lepechinsky, a Colônia Gorki e a Comuna Dzerjinski, como são únicas cada uma das escolas de nossa cidade no tempo presente. Únicos eram seus educadores e educandos, assim como o entorno de cada uma delas e também o local onde estavam e o tempo em que existiram e funcionaram como instituições de ensino. Entretanto, na singularidade de cada uma das experiências que tais instituições de ensino nos legaram historicamente, encontramos particularidades que contribuem para a reflexão acerca de cada outra instituição com mesmos objetivos e semelhantes tarefas.

Por falar em peculiaridades e singularidades, independentemente do local ou época em que funcionaram e funcionam cada uma das instituições educacionais, da Rússia ou Ucrânia pós-revolucionárias às escolas inseridas no mundo neoliberal de nossos dias, único também é o objeto de trabalho de todas elas: o aluno, que de qualquer maneira só pode ser, sempre, um ser humano.

Ao se fazer referência ao ser humano, levando-se em conta os diferentes tempos e lugares, diversos costumes, tradições, crenças e valores esparramados pelas múltiplas e distintas sociedades, do que exatamente estamos tratando? Quais são as peculiaridades e as características comuns a todo e qualquer ser humano, seja ele homem ou mulher, adulto ou criança, russo, ucraniano ou brasileiro?

Biologicamente o homem não passa de um mero animal, com corpo físico e necessidades naturais semelhantes aos demais animais que coabitam o seu meio. Entretanto, diferente dos demais animais, conforme assevera Valdelaine da Rosa Mendes em seus estudos

de Ortega y Gasset, “o homem é ao mesmo tempo natureza e transcendência da natureza. O homem transcende a natureza porque não se contenta com aquilo que a natureza lhe proporciona: ele quer mais, quer o supérfluo. Quanto mais o homem cria o supérfluo, maior é a sua liberdade diante da natureza e, conseqüentemente, melhor é o seu viver.” (MENDES, 2006, p. 159)

O modo pelo qual o homem transcende a natureza, diferenciando-se dos outros animais e se constituindo em ser humano, não se relaciona a nenhuma característica filosófica ou metafísica da condição humana; refere-se a algo de essência muito prática e concreta, característica que se manifesta unicamente a partir de sua condição de humanidade, ao mesmo tempo em que lhe proporciona a garantia dessa condição: o trabalho.

A condição de humanidade de cada homem não depende apenas de condições biológicas, uma vez que para viver, não lhe bastam as condições naturais — aquelas oferecidas pela natureza — como o bastam para os demais animais. A condição de humanidade é construída historicamente pelo próprio homem, na medida em que ele vai modificando as condições naturais em função de outras necessidades e vontades. Os homens vivem porque desejam viver, e somente ao ser humano é possível escolher não viver. Mas para continuar desejando viver são necessárias algumas condições que lhe garantam a possibilidade de transcender as necessidades impostas pela natureza. José Ortega y Gasset diferencia as necessidades humanas das necessidades animais explicando que para o homem só é realmente necessário aquilo de que ele precise para viver — e viver se desejar viver. Segundo esse autor,

convém reparar no significado que tem aqui o termo necessidade. O que significa dizer que esquentar-se, alimentar-se, caminhar sejam necessidades do homem? Sem dúvida que são elas condições naturalmente necessárias para viver. O homem reconhece tais necessidades materiais ou objetivas e porque as reconhece as sente *subjetivamente* como necessidades. Mas note-se que esta sua necessidade é puramente condicional. A pedra solta no ar cai necessariamente, com necessidade categórica ou incondicional. Mas o homem pode muito bem não se alimentar, como o faz agora o Mahatma Gandhi. Não é, pois, o alimentar-se necessário por si, é necessário *para* viver. Terá, pois, tanto de necessidade quanto seja necessário viver, *se é que* se há de viver. Este viver é, pois, a necessidade original da qual todas as demais são meras conseqüências. (ORTEGA Y GASSET, 2002, p. 24 — grifos do autor)

Ao homem só é necessário viver se ele mesmo escolhe viver. A vida é para o homem, então, uma necessidade subjetiva e condicionada à sua própria vontade. Acontece que para satisfazer suas vontades e necessidades derivadas da necessidade original, que é viver, impõe-

se ao homem transformar a natureza. Então, “se por falta de fogo ou de caverna, não pode exercitar a atividade de se esquentar, ou por falta de frutos, raízes, animais, a atividade de se alimentar, o homem coloca em movimento uma segunda linha de atividades: faz fogo, faz um edifício, faz agricultura ou caça.” (ORTEGA Y GASSET, 2002, p. 24-25) Dessa forma ele vai produzindo sua maneira de estar bem no mundo, de bem-viver.

Se tudo quanto é naturalmente necessário ao homem — que é o que lhe proporciona o simples estar no mundo — não lhe é suficiente, o que lhe falta é, objetivamente, supérfluo, ou seja, o que está para além de suas necessidades objetivamente naturais. Sua capacidade de produzir o supérfluo é sua marca diferencial em face de todos os demais seres vivos. Supérfluo, pois, é tudo aquilo de que o ser humano realmente necessita para estar bem no mundo — para além das necessidades meramente impostas pela natureza que, como vimos, não lhe bastam para chamar sua existência de vida. É por isso que, para Ortega y Gasset, “o homem é um animal para o qual somente o supérfluo é necessário.” (ORTEGA Y GASSET, 2002, p. 35) Quando não há o supérfluo, manifesta-se sua falta e uma inquietude toma conta da alma humana. Como o supérfluo é tudo aquilo que existe para além da necessidade natural, não há limite para a sensação de falta e o homem, ávido por transcender as necessidades naturais na sua faina de produção do supérfluo, transforma a natureza, o mundo e a si mesmo. Essa transformação do mundo, o homem realiza mediado pelo trabalho.

Para produzir o supérfluo, o homem precisa transcender a natureza e transformá-la. O trabalho é o meio pelo qual o homem transforma a natureza em função de suas vontades, de seu desejo. Por meio do trabalho o homem transforma sua própria realidade, tornando-se sujeito de sua própria vida. Segundo Karl Marx, mais que necessidade, o trabalho é condição de sua existência. “Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana.” (MARX, 1983, p. 50)

Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, (2002) ao comparar as concepções e práticas bancárias, imobilistas e fixistas de educação com a concepção problematizadora, afirma que, por ser histórico, o ser humano nunca está pronto. Ele diz que a concepção “problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada.” (FREIRE, 2002, p. 72-73) É partindo dessa noção de ser humano como ser que não é, mas que está sendo, que Freire se

refere ao mundo da cultura dos homens e, peremptoriamente, afirma: “O mundo não é. O mundo está sendo.” (FREIRE, 1997. p. 83)

Falta e incompletude não são a mesma coisa, embora uma advenha da outra. A falta tem a ver com o desejo de transcender a natureza, ao passo que a incompletude diz respeito à possibilidade que cada ser humano tem de ir mais além em decorrência de sua condição de ser histórico, de ir em busca de sua plenitude. Ambas direcionam-se guiadas por uma motivação comum, que é a capacidade, que todos os homens têm, de produzir — produzir, aqui, na acepção de Alberto Melucci (2004, p. 38), é “utilizar as forças da natureza para escapar a seus vínculos e transformá-la.”

Em sua indústria de produção, buscando construir o supérfluo necessário à sua condição de humanidade, o ser humano, além de construir cultura, reproduz culturalmente a si próprio. Nessa construção de sua condição de humanidade, o trabalho apresenta-se como a atividade humana por excelência. É por meio do trabalho que o homem se constitui em autor de sua própria vida. É o trabalho que permite ao homem transcender a natureza — o meramente natural — e produzir seu estar bem no mundo — o supérfluo. O trabalho dá conta tanto de garantir a mera existência do ser humano, quanto de lhe possibilitar fazer-se homem. O trabalho garante a produção do supérfluo e, conseqüentemente, a produção e a reprodução da cultura. É por possuir a capacidade de realizar trabalho que o homem é homem, e sem ela o homem nunca haveria sido.

Reproduzir-se culturalmente demanda um grande esforço, um grande gasto de energia e uma grande quantidade de trabalho. Requer melhores meios de propiciar, às novas gerações, educação de qualidade, com condições de apropriação de toda a cultura construída pelos homens em seu percurso histórico de edificação de sua própria condição de humanidade — de atualização histórico-cultural, que é a definição de Vitor Paro para Educação. (PARO, 2001, p. 21) E falar de História significa falar da superação dos limites impostos pelas barreiras da necessidade. Significa, acima de tudo, falar da capacidade que somente os seres humanos possuem de construir o que desejam e planejam para suas vidas; construção que demanda uma postura ética e política, baseada em valores e decisões acerca de como viver e conviver, enfim, de como estar no mundo e com o mundo juntamente com outros homens. É porque o ser humano transcende o mundo da necessidade e dá novos passos para além dos limites naturais que as novas gerações nascem e vêm ao mundo mais desatualizadas com relação às conquistas de sua espécie. Mas cada homem não parte do zero na reconstrução da sua cultura. Segundo Mendes,

aquilo que é produzido pelo homem é deixado para as próximas gerações. O homem aproveita o que foi deixado por outros homens, aprimorando e aperfeiçoando esse legado para criar novos valores de uso. Portanto, o homem é um ser histórico: ele não reinventa tudo a cada nova geração. O conceito de homem, no sentido histórico, é naturalmente o de um ser de vontade, por isso é sujeito. (MENDES, 2006, p. 159)

O meio pelo qual cada pessoa acessa o que foi deixado por outros homens é a educação. Por seu intermédio o homem se apropria da cultura em que se vê imerso desde o dia de seu nascimento. Segundo Vitor Henrique Paro (2001, p. 11), “a educação constitui a mediação pela qual os seres humanos garantem a perpetuação de seu caráter histórico”, constituindo-se, pois, na “atualização histórica de cada indivíduo”. (PARO, 2001, p. 21) Educação, nessa perspectiva, realiza-se em todos os contextos sociais em que cada pessoa vive e convive. As relações interpessoais que se experimenta na família, na igreja, no grupo de amigos de rua ou do clube, no ambiente de trabalho, na escola e em tantos outros lugares onde se vive e convive, integram a somatória de atos educativos que incidem na formação dos sujeitos, contribuindo para sua socialização.

Por meio do trabalho o homem se faz humano e mediado pela educação transfere toda a cultura que seu trabalho construiu para as novas gerações. Educação é, portanto, meio de apreensão da importância do trabalho e, por conseguinte, da transformação de cada homem em ser humano.

Compreendendo a importância do significado do trabalho na vida dos homens, Pistrak e Makarenko o elegeram como base principal para suas pedagogias. Preparar homens e mulheres para o exercício da condição humana, para ambos, só fazia sentido ao se relacionar diretamente educação e trabalho.

Enquanto que a preocupação central no trabalho de Pistrak era a educação escolar, a de Makarenko era a educação da vida cotidiana dos colonistas da instituição que dirigia. Ambos acreditaram que a criança e o jovem tinham um lugar importante na construção da nova sociedade soviética e, por isso, precisavam ser educados com a finalidade de se transformarem em homens novos, dispostos a transformar a natureza e a sociedade por meio de um trabalho constante, útil e produtivo. Para tanto, a educação deveria garantir um esforço pedagógico muito firme e rigoroso tanto em termos ideológicos quanto políticos, apoiados nos princípios da revolução bolchevique.

Em comum, Pistrak e Makarenko defenderam e aplicaram o princípio de que educação é mais do que ensino.

Pistrak considerava importante que as escolas se organizassem de tal forma que se pudesse transformar suas práticas em projetos para a vida, englobando as diferentes formas de atividade social, ligando-as por meio dos objetivos gerais e práticas educativas. Ele considerava que cada escola deveria optar por uma determinada faceta do trabalho social, que deveria ser coordenado com o todo do trabalho do ensino e a totalidade da vida escolar.

Os programas educacionais deveriam englobar toda a vida escolar: “‘Não serão mais programas, mas planos de vida’”, dirá o leitor. É isso mesmo, planos de vida. E por que não deveríamos passar dos programas de ensino diretamente para os planos de vida? (PISTRAK, 2005, p. 126-127)

Makarenko sempre procurou manter-se atualizado da produção científica em termos de educação. Entretanto, desde os primeiros dias de seu trabalho na Colônia Gorki, ele encontrou grande dificuldade em conciliar as teorias que encontrava nos grandes pedagogistas e a prática de seu cotidiano. Da leitura pedagógica intensa e constante, ele, por conclusão, afirmou:

Quanto a mim, o resultado principal dessas leituras foi uma convicção firme, e, subitamente, não sei por quê, fundamental, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência nem teoria nenhuma, e que a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos. (MAKARENKO, 2005, p. 22)

A partir de sua própria experiência durante os anos de trabalho, tanto na Colônia Gorki como na Comuna Dzerjinski, acabou por deduzir que educação e ensino não são a mesma coisa. Zóia Prestes destaca que

três dias antes de morrer, Makarenko reafirmou em sua última palestra pública, realizada num fórum de professores da Estrada de Ferro Iaroslavskaja: “eu insisto, a questão da educação e a da metodologia da educação devem ser separadas da questão do ensino. Devem ser separadas, principalmente, porque o processo educacional não acontece somente dentro da escola.” (PRESTES, 2005, p.651)

Jamais Makarenko desprezou a importância da questão do ensino na educação. Entretanto, por considerar que muitos estudiosos já enveredavam pelas trilhas das pesquisas nessa área, considerou mais importante, para seus estudos e suas contribuições acadêmicas, aprofundar-se nos problemas da educação.

Pistrak e Makarenko trabalharam em prol de uma educação emancipadora de seus educandos. Havia percebido que seria necessário formar homens autônomos e criativos, capazes de colaborar na reelaboração das práticas sociais e na reconstrução de suas

instituições. Ao invés de uma pedagogia egocêntrica, preocupada com a formação dos sujeitos a partir de suas experiências individuais, procuraram reelaborar os conceitos educacionais, resignificando-os a partir de uma visão coletivista de mundo. Em sua prática habitual, priorizaram sempre uma pedagogia social, em detrimento de uma pedagogia pessoal. A força do coletivo servia de alavanca mestra na tarefa educativa. O trabalho, diretamente vinculado à educação e ao ensino, não se motivava pela possibilidade conseqüente de consumo — como acontece na sociedade capitalista. Ele era princípio para o estabelecimento de relações entre os educandos, para a troca de informações e experiências, para a participação nas tomadas de decisões. O trabalho em si, realizado sempre numa relação direta entre diversos participantes do processo produtivo, educava para a responsabilidade diante do coletivo.

Apesar de trabalharem com realidades distintas, Pistrak e Makarenko, cada um no meio onde atuou como educador, trabalharam com base no princípio de que a atividade pedagógica precisa estar centrada na tarefa produtiva.

Na Escola do Trabalho, Pistrak destacou a importância da aprendizagem infantil e juvenil a partir da produção de objetos materiais úteis ou da prestação de serviços necessários à comunidade. Segundo Caldart, “através destas atividades produtivas é que [os educandos] buscam desenvolver um estudo mais profundo e significativo da chamada *realidade atual*, ao mesmo tempo que vão aprendendo habilidades, comportamentos e posturas necessárias ao seu desenvolvimento humano, e à sua inserção social.” (CALDART, 2005, p. 12 — grifos da autora)

Em Poltava e em Kharkóv, o trabalho produtivo sempre esteve presente no processo cotidiano de formação dos colonistas. O sentimento de honra, aliado ao de pontualidade e empenho pessoal para com o sucesso coletivo, foram tomando parte importante no sistema pedagógico makarenkiano. Na formação do homem novo, um sujeito autônomo e cheio de iniciativa, era indispensável o estabelecimento de relações de produção úteis coletivas. Segundo Makarenko, “a iniciativa só virá quando houver uma tarefa, e a responsabilidade pelo seu cumprimento, responsabilidade pelo tempo perdido, quando existe a exigência do coletivo.” (MAKARENKO, 2005, p. 634) Portanto, é na responsabilidade para com o trabalho coletivo e para com as suas exigências, que se forma o homem novo, livre do egocentrismo fomentado pela educação capitalista.

O movimento social e o mundo do trabalho fazem parte tanto do sistema desenvolvido por Pistrak, na Escola do Trabalho, quanto pelo constituído por Makarenko na

Colônia Gorki. Tanto um como o outro procuraram concretizar os vínculos entre as instituições educacionais em que trabalhavam e a comunidade de seu entorno, envolvendo os jovens mais velhos diretamente nas atividades produtivas da sociedade em geral. Além disso, incentivaram a criação de células de grupos de pioneiros e *komsomols* como meio de vinculação da tarefa educativa ao aprendizado da auto-organização dos educandos. Esses grupos representavam as formas organizativas criadas nos primeiros anos da revolução bolchevique, com o objetivo de garantirem a participação ativa e específica das crianças e dos jovens na construção da sociedade socialista.

Tanto Pistrak como Makarenko procuraram educar cada indivíduo de modo que aprendesse a comandar e a ser comandado, conforme a necessidade do momento.

Pistrak afirma diretamente: “nosso objetivo é dirigir o coletivo das crianças de forma que cada membro possa administrar, quando seja necessário, e também obedecer e ficar nas fileiras quando seja preciso.” (PISTRAK, 2005, p. 205)

Na Escola Lepechinsky, Pistrak instituiu instâncias administrativas desempenhadas pelos próprios educandos, eleitos para isso por seus pares. Para que os eleitos pudessem trabalhar em seus cargos e, posteriormente, retornar ao lugar comum, eram tomadas determinadas providências:

[...] consideramos indispensável: em primeiro lugar, fixar a duração das funções elegíveis a três meses no máximo (a prática prova que até mesmo um prazo de dois meses não é tão curto): em segundo lugar, orientar as crianças para a renovação constante dos organismos elegíveis, dando lugar aos novos e fazendo os administradores veteranos voltar “às fileiras”. (PISTRAK, 2005, p. 206)

Por sua vez, Makarenko desenvolveu toda uma pedagogia de comandantes, dividindo seus colonistas em destacamentos nos quais se aprendia a comandar e a ser comandado. Especialmente no que diz respeito aos destacamentos mistos, conforme explicação do próprio educador ucraniano:

O destacamento misto é um destacamento provisório, que se contitua por não mais de uma semana, e que recebia uma tarefa breve e definida: mondar as batatas num campo determinado, arar um certo pedaço de terra, limpar o material da sementeira, remover o estrume, semear, etc. (MAKARENKO, 2005, p. 207)

Anton Semiónovitch explica o funcionamento do revezamento entre servir e comandar, discorrendo acerca do funcionamento dos destacamentos mistos:

Cada destacamento misto se organiza para uma semana, e conseqüentemente também cada membro individual da colônia, no começo da semana seguinte, costumava ser indicado para uma tarefa nova, sob as ordens de um novo comandante. O comandante de um destacamento misto também era designado pelo soviete de comandantes por uma semana, após o que, em regra, ele não era mais comandante no destacamento misto seguinte, mas simples membro das fileiras. (MAKARENKO, 2005, p. 208-209)

Conforme o trabalho que se executava, mesmo os educadores e visitantes se dividiam dentre os destacamentos mistos na execução de diferentes tarefas que iam desde o plantio de determinada cultura, até a limpeza das latrinas da colônia.

A questão da auto-organização dos educandos figurou como pedra angular de toda a pedagogia tanto de Pistrak quanto de Makarenko. De modos diferentes, adequados às suas realidades, implementaram projetos de gestão democrática e participativa, em que os próprios estudantes assumiam o compromisso de identificar os problemas, analisá-los, propor soluções, implementá-las, avaliá-las e validá-las ou corrigi-las quando necessário.

Para funcionamento de tais modelos de gestão participativa, o coletivo de educandos e educadores — como um único coletivo — foi a meta e o instrumento utilizado.

Pistrak fortaleceu a participação das crianças no Conselho Escolar incentivando que tomassem parte não somente nas questões administrativas, mas também nas pedagógicas da escola.

[...] a participação das crianças no trabalho pedagógico deve ainda ser considerada como uma tarefa da auto-organização. O trabalho pedagógico das crianças, ainda que freqüentemente esquecido, deve merecer a maior atenção. [...] O essencial é perguntar por que as crianças participam no Conselho Escolar.

As crianças devem participar no Conselho Escolar para tomar parte no trabalho orgânico da administração da escola, para intervir em todos os problemas pedagógicos (e não somente econômicos). (PISTRAK, 2005, p. 199-200)

Em Poltava e Khárkov, os gorkianos encontraram uma maneira diferente de construção da auto-organização. Apesar da realização constante de assembléias gerais deliberativas, a Colônia contava com um soviete de comandantes.

Makarenko procurava não decidir nada sem a discussão e deliberação do conselho de comandantes, que inicialmente era formado por educandos escolhidos pelo próprio diretor da Colônia, mas pouco a pouco foi-se organizando de modo a se estabelecer a eleição de seus membros. No início não havia uma constituição para o funcionamento das reuniões de comandantes, mas com o tempo essas reuniões começaram a acontecer com maior freqüência

e os próprios educandos logo lhe “deram um nome novo e mais bonito: [...] ‘soviete dos comandantes’”. (MAKARENKO, 2005, p. 206)

Como órgão máximo da auto-organização dos educandos da Colônia Gorki, o soviete dos comandantes passou por uma série de evoluções quanto à forma de escolha de seus participantes. Segundo Makarenko,

pouco a pouco a nomeação de comandantes também passou para o soviete, que dessa forma começou a ser preenchido por meio da cooptação. A verdadeira eleição dos comandantes, e sua prestação de contas demorou para ser atingida, mas essa eleição eu nunca considerei, nem hoje considero uma conquista. No soviete de comandantes, a eleição de um comandante era sempre acompanhada de discussão muito acirrada. Graças ao sistema de cooptação, tivemos sempre comandantes simplesmente esplêndidos, e ao mesmo tempo tínhamos o soviete, que jamais suspendia suas atividades como um todo, nem se demitia. (MAKARENKO, 2005, p. 206)

Dentre os comandantes do soviete vigorou uma regra importante: era proibido que qualquer um deles possuísse privilégios; eles não recebiam nada a mais nem podiam ser dispensados do trabalho.

Assim como na Colônia Gorki se criavam destacamentos provisórios para execução de trabalhos extraordinários que eram desmanchados ao término da tarefa, na Escola Lepechinsky organizavam-se agrupamentos discentes temporários com finalidades semelhantes. Segundo Pistrak,

sob o nome de auto-organização, compreendemos muitas outras manifestações da atividade independente das crianças em todos os campos possíveis da vida escolar. A execução de uma reunião, de uma festa, de uma excursão mais ou menos longínqua, a entrada dos calouros na escola, uma exposição dos trabalhos escolares, etc., podem ser realizadas fora dos limites da organização autônoma ordinária, exigindo a criação de organismos, comissões e grupos temporários, etc., que são dissolvidos quando terminam a tarefa. (PISTRAK, 2005, p. 207)

Na busca da formação do homem novo, livre, eticamente comprometido com o coletivo e com a sociedade como um todo, Pistrak e Makarenko procuraram integrar diferentes formas de trabalho ao processo educativo. Por compreenderem que a educação deve contemplar o ensino, mas não bastar-se por ele, procuraram favorecer aos alunos as condições de se tornarem homens criativos, capazes de superar as diversas situações da vida, transformando em seu favor as condições impostas pela natureza. Daí, educar para o trabalho coletivo e a partir do trabalho coletivo consistiu-se no principal ponto norteador das práticas de Pistrak e Makarenko. A compreensão de que o homem novo precisava ser forjado a partir dos valores do socialismo, na construção de uma sociedade comunista, propiciou a ambos a

coragem de inventar novas maneiras de educar sem medo do novo, do inusitado, do inédito viável.

A lógica das pedagogias de Pistrak e Makarenko estabelece que a prática educativa num espaço democrático e coletivo prepara o homem novo para a vida numa outra sociedade: exerce uma verdadeira Educação do Trabalho. A partir da experiência educacional do educando num processo pautado nessa perspectiva, nasce o trabalhador: sujeito da própria história, capaz de transformar a natureza a partir de escolhas conscientes que lhe permitem constituir-se como ser humano — que não era ao nascer, mas que começou a construir-se desde seu primeiro movimento de respiração, no seu primeiro contato com a cultura, com o mundo histórico.

Refletir hoje sobre as experiências de Pistrak e Makarenko oferece-se como uma possibilidade aos educadores comprometidos com a condição humana histórica. Pensar educação a partir de experiências concretas em que o trabalho exerceu seu papel fundamental na formação dos educandos, possibilitando a constituição de novos sujeitos, constitui-se na possibilidade de se pensar uma outra educação para um mundo diferente. Uma educação de verdade em que a formação dos homens, construída no contato com o real, prepare para a transformação individual e social e contribua para a superação do paradigma da exploração vigente na sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

- BORON, Atílio A. “Democracia e Neoliberalismo: história de uma relação infeliz”, In: AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo; KRUG; Andréa e SIMON, Cátia. *Utopia e democracia na Educação cidadã*. p.51-73, Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS / Secretaria Municipal de Educação, 2000.
- BRASIL. Lei nº 7.398 de 04 de novembro de 1985. *Organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus*. Brasília, 1986.
- BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo, 1992.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> visitada em 19/05/2007
- CALDART, Roseli Salet. Apresentação, In: PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. 4. ed., p. 7-15, São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- CAPRILES, René. *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*. 2. impressão, São Paulo: Scipione, 2002.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca. “Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?”, In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca. (org.) *Educação, cidadania e direitos humanos*. p. 85-105, Petrópolis: Vozes, 2004.
- D’ABBIERO, Pasquale. “L’ordinamento scolastico sovietico”, In: ATTI DEL CONVEGNO DI STUDI SULLA SCUOLA E LA PEDAGOGIA SOVIETICA. *Scuola e Pedagogia nell’URSS*. p. 30-45, Siena (Itália): Associazione Itália-URSS, 1951.
- DEWEY, John. *Las escuelas de mañana*. Buenos Aires (Argentina): Losada, 1960.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GENTILI, Pablo. “Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático”, In: AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo; KRUG; Andréa e SIMON

Cátia. *Utopia e democracia na Educação cidadã*. p. 143-156, Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS / Secretaria Municipal de Educação, 2000.

GUTIÉRREZ, Francisco. *Ciudadania planetária*, Heredia (Costa Rica), mimeo, 1996.

HEIJMANS, Rosemary Dore. “Democratização da escola e o princípio da escola ativa” in *UNIrevista*, Vol. 1, nº 2: (abril2006), p. 1-14.

HOLLOWAY, John. *Mudar o mundo sem tomar o poder*. São Paulo: Viramundo, 2003.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodoro W. *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.

KUMARIN, V. *Anton Makarenko, su vida y labor pedagógica*. (Trad. para o espanhol de Joaquín Rodríguez), Moscou: Progreso, 1975.

LARROYO, Francisco. *História Geral da Pedagogia*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko — Vida e obra — a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. *Poema Pedagógico*. (Tradução: Tatiana Belinky), São Paulo: Editora 34, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. (Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe), São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu*. Porto Alegre: Unisinos, 2005.

MENDES, Valdelaine da Rosa. “Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais”, In: PARO, Vitor Henrique (org.). *A teoria do valor em Marx e a educação*. P. 157-178, São Paulo: Cortez, 2006.

ONU. *Declaração Universal dos direitos das Crianças*. <http://www.interlegis.gov.br>

ORTEGA Y GASSET, José. *Meditación de la técnica y otros ensayos sobre ciência y filosofia*. Madrid (Espanha): Alianza Editorial, 2002.)

PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar – Críticas y alternativas*. 2. ed., Barcelona (Espanha): Laia, 1989.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 3. ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed., São Paulo: Ática, 2004.

PARO, Vitor Henrique. (org.) *A teoria do valor em Marx e a educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da escola do trabalho*. 4. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2005.

PRESTES, Zóia. “Um poema de amor ao ser humano”, In: MAKARENKO, Anton Semiónovitch. *Poema Pedagógico*. (Tradução: Tatiana Belinky), p. 646-653, São Paulo: Editora 34, 2005.

SAVATER, Fernando. *Ética y ciudadanía*. Barcelona (Espanha): Montesinos, 2002.

TRAGTENBERG, Maurício. Pistrak: uma pedagogia socialista. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. p. 7-23 São Paulo: Brasiliense, 1981.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Conselhos escolares – Implicações na gestão da Escola Básica*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. (Tradução da 1. ed. Brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bosi) 4. ed., 2. tiragem, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ALONSO, Myrtes. *O papel do diretor na administração escolar*. 5. ed., São Paulo: Diefel, 1983.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*. 7. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ANTUNES, Ângela. “Gestão Democrática”, In: *Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância*, p.17-21, São Paulo: IPF, 2003.

ANTUNES, Ângela. “Orçamento Participativo Criança e... Leitura do mundo”, In: *Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância*, p.10-13, São Paulo: IPF, 2003b.

ANTUNES, Ângela. (org.) *Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância*. São Paulo: Instituto Paulo Freire / Cortez, 2004.

ANTUNES, Ângela. (org.) *Conselhos de Escola – Formação para e pela participação*. São Paulo: Instituto Paulo Freire / Cortez, 2005.

ARAÚJO, Ulisses F. *Assembléia Escolar – Um caminho para a resolução de conflitos*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed., São Paulo: Perspectiva, 2002.

ASSUMPÇÃO, Raiane Patrícia Severino e PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. “Os direitos da criança e do adolescente”, In: *Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância*, p.34-37, São Paulo: IPF, 2003.

AZANHA, José Mário Pires. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BERGER, Peter. “Socialização: como ser um membro da sociedade”. In: FORACCHI, Marialice Mearine & MARTINS, José de Souza.(Orgs.) *Sociologia e Sociedade*, Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e democracia*. 3.ed., São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. (Tradução de Álvaro Lorencini) 2. reimpressão, São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARVALHO, José Sérgio. “Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações”, In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 30, n.3, p. 435-445, set./dez. 2004.

CARVALHO, Martha e FORTUNATO, Marisa. “Formas de democracia”, In: *Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância*, p.22-23, São Paulo: IPF, 2003.

CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal. (orgs.) *Educação escolar – políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: Edufu, 2002.

DEBESSE, Maurice et al. *Tratado das ciências pedagógicas*. 2. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

EZPELETTA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez / Editora Autores Associados, 1986.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 23. ed., São Paulo: Graal, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 44. ed., São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 8. ed., São Paulo: Ática, 2004

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio. Orçamento Participativo Criança: um inédito viável, In: *Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância*, p.6-9, São Paulo: IPF, 2003.

GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

HEYWODD, Colin. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ILLICH, Ivan et all. *Educação e liberdade*. São Paulo: Imaginário, 1990.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. 9. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

MADEIRA, Helena Maria. P. “A Socialização Escolar do Indivíduo” in *O Professor*, nº 63, III Série, Janeiro-fevereiro, p. 53-58, 1999.

MARROU, Henri-Irénée. *História da Educação na Antigüidade*. 2. reimpressão, São Paulo: Editora Herder, 1971.

MARTINS, Fernando José. *Gestão democrática e ocupação da escola – o MST e a educação*. Porto Alegre: EST, 2004.

MAYER, Frederick. *História del pensamiento pedagógico*. Buenos Aires (Argentina): Kapelusz, 1967.

MAYER, Frederick. *História do pensamento educacional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MELUCCI, Alberto. *Vivencia y convivencia*. Madrid (Espanha): Editorial Trotta, 2001.

MONDOLFO, Rodolfo. *Problemas de cultura e de educação*. São Paulo: Mestre Jou, 1967.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. *História da Educação na Antiguidade Cristã*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1978.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. *História da Educação no Renascimento*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1980.

NEIL, Alexander Sutherland. *Liberdade sem medo (Summerhill)*. 12. ed., São Paulo: IBRASA, 1971.

NIDELCOFF, María Teresa. *Uma escola para o povo*. 25. ed., São Paulo: Brasiliense, 1986.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. (org.) *A democracia no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

OLIVEIRA, LÍlian Haffner da Rocha Oliveira. *Trabalho coletivo em Educação: os desafios para a construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

PADILHA, Paulo Roberto. “A cidade educadora e o projeto político-pedagógico da escola”, In: *Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância*, p.28-33, São Paulo: IPF, 2003.

PARO, Vitor Henrique. “Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública”. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

PARO, Vitor Henrique. “Democratização da gestão escolar”, In: UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL. *Anais do II Fórum Nacional de Educação: humanizando teoria e prática*. p. 60-64, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. 4. ed., São Paulo: Summus Editorial, 1994.

PUIG, Josep Maria, et al. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.

RIBEIRO, José Querino. *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. São Paulo: Saraiva, 1978.

ROMÃO, José Eustáquio. “Círculo de cultura”, In: *Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância*, p.14-16, São Paulo: IPF, 2003.

ROSA, Maria da Glória. *A história da educação através dos textos*. 2. ed., São Paulo, Cultrix, 1972.

SÁNCHEZ, Felix. “Orçamento Participativo na cidade de São Paulo e controle social”, In: ***Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância***, p.24-27, São Paulo: IPF, 2003.

SÁNCHEZ VÁZQUES, Adolfo. ***Ética***. 23. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SÁNCHEZ VÁZQUES, Adolfo. ***Entre la realidad y la utopia – ensayos sobre política, moral y socialismo***. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2000.

SAVATER, Fernando. ***Ética para meu filho***. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SAVATER, Fernando. ***Ética y ciudadanía***. Madrid (Espanha): Montesinos, 2002.

SNYDERS, Georges. ***Alunos Felizes – reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários***. São Paulo: Paz e Terra, 1993

SOARES, Maria Victoria Benavides. “Cidadania e direitos humanos”, In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca. (org.) ***Educação, cidadania e direitos humanos***. p. 43-65, Petrópolis: Vozes, 2004.

SÃO PAULO (Prefeitura Municipal). Lei 11.229 de 26 de junho de 1992.

SILVA, Edvaneide Barbosa. ***Educação e reforma agrária: práticas educativas de assentados do sudoeste paulista***. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, Milton. ***Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal***. 9. ed. São Paulo: Record, 2002.

SOUZA, Silvana Aparecida. ***Gestão escolar compartilhada – democracia ou descompromisso?*** São Paulo: Xamã, 2001.

SPINA, Segismundo. ***Normas gerais para os trabalhos de grau – Um breviário para o estudante de pós-graduação***. 3. ed. São Paulo: Ática, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. ***Educação não é privilégio***, 2.ed., São Paulo: Editora Nacional, 1967.

TOLSTOI, Liev. ***Contos da nova cartilha – primeiro livro de leitura***. 2. d., Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. (Texto integral, traduzido do russo Pensamento e linguagem, por Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLTAIRE. *Tratado sobre a tolerância*. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WHITEHEAD, Alfred North. *Fins da educação e outros ensaios*. São Paulo: Nacional, 1969.