

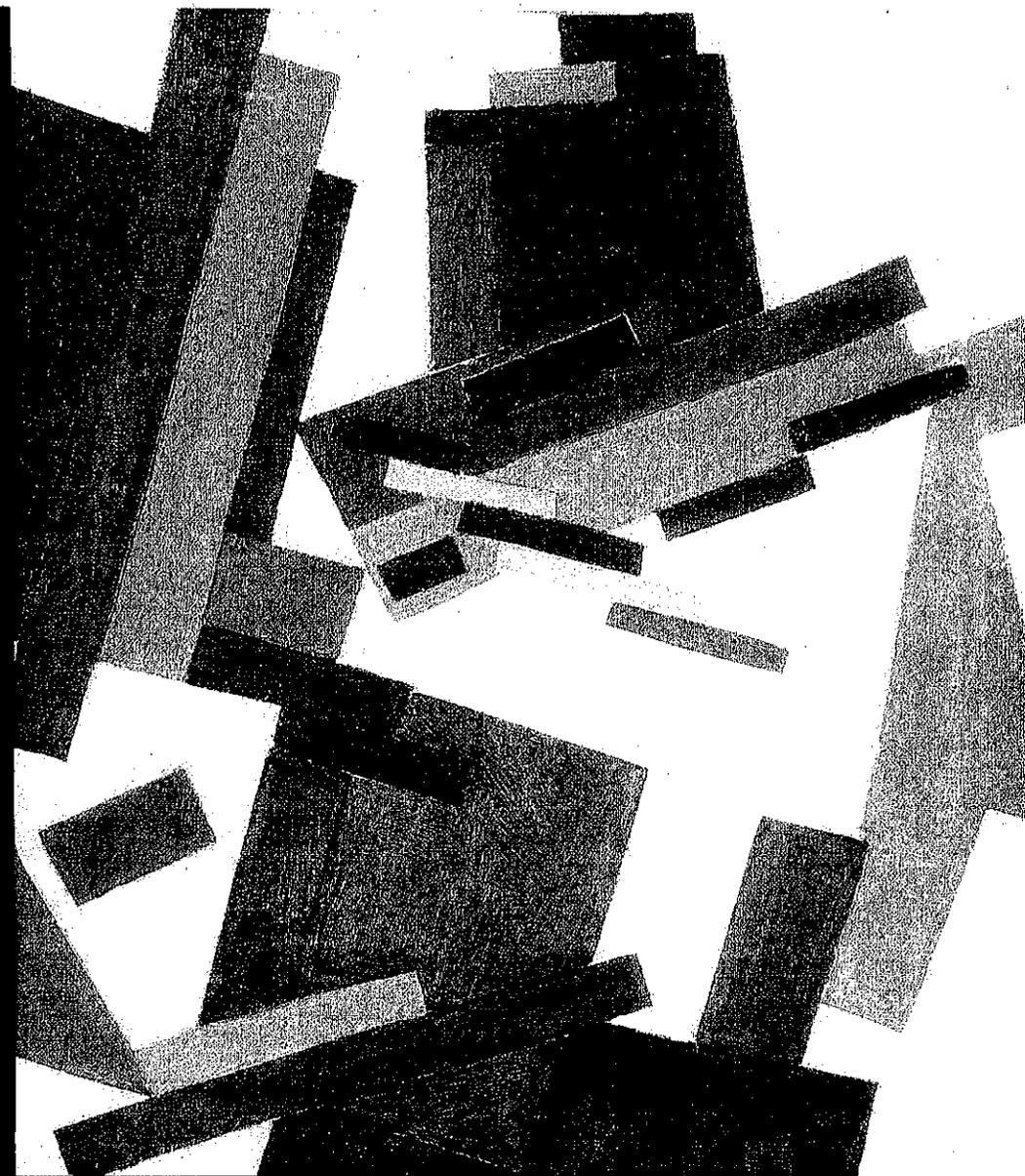
É preciso estabelecer, de uma vez por todas, que as crianças e especialmente um jovem não apenas prepara-se para a vida, mas vive agora sua grande vida real. É preciso organizar esta vida para ele. A autodireção deve ser para ele um assunto realmente grande e sério, com obrigações e responsabilidades sérias. Aquela proposição de que a criança não "prepara-se" para tornar-se membro da sociedade, mas já é agora, já tem agora suas necessidades, interesses, tarefas, ideais, vive agora em ligação com a vida dos adultos; com a vida da sociedade, não deve jamais perder-se de vista pela escola, se ela não quer sufocar o interesse das crianças pela escola como a sua organização, o seu centro vital.



9 788577 431243

expressão
POPULAR

Moisey M. Pistrak (org.)



Moisey M. Pistrak (org.)

expressão
POPULAR



MOISEY M. PISTRAC (Org.)

Aleksei I. Strazhev, Elizaveta S. Berezanskaya, Iakov A.
Bashilov, Mikhail E. Nabokov, Olga S. Leytnekker, Rafael
M. Kabo, Robert M. Mikelson e Viktor N. Shulgin

A ESCOLA-COMUNA

RECEBIDO DEE MST
EM 20/02/2011
Duy

1ª edição
Editora Expressão Popular
São Paulo - 2009

Copyright © 2009, by Editora Expressão Popular
© Direitos da tradução e do capítulo introdutório: Luiz Carlos de Freitas.
Título original: *Shkola-Kommuna Narkomprosa*.
Moscou: Rabotnik Prosveshchenya, 1924.
Traduzido diretamente do original russo por Luiz Carlos de Freitas com a
colaboração de Alexandra Marenich.
Projeto gráfico, diagramação e capa: Krits Estúdio
Revisão: Ana Cristina Teixeira e Ricardo Nascimento Barreiros
Arte da capa: Olga Rózanova – Composição sem objeto, 1916
Impressão: Cromosete

Dados internacionais de catalogação-na-publicação (CIP)

| | |
|-------|--|
| P679c | Pistrak, 1888-1937 A comuna escolar / Moisey Mikhaylovich Pistrak ; tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. --1.ed.-- São Paulo : Expressão Popular, 2009. 472 p. |
| | P679c Título original : Shkola-Kommuna Narkomprosa. Indexado em GeoDados - http://www.geodados.uem.br ISBN 978-85-7743-124-3 |
| | 1. Educação. 2. Educação e trabalho. I. Pistrak, Moisey Mikhaylovich, 1888-1937. II. Freitas, Luiz Carlos. III. Marenich, Alexandra. IV. Título. |
| | CDD 370.1 373.246 |

Bibliotecária: Eliane M. S. Jovanovich CRB 9/1250

Todos os direitos reservados.
Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada
ou reproduzida sem a autorização da editora.

1ª edição: outubro de 2009

EDITORA EXPRESSÃO POPULAR LTDA
Rua Abolição, 197 - Bela Vista
CEP 01319-010 – São Paulo-SP
Fone/Fax: (11) 3105-9500
vendas@expressaopopular.com.br
www.expressaopopular.com.br

Sumário

| | |
|---|------------|
| A LUTA POR UMA PEDAGOGIA DO MEIO: REVISITANDO O CONCEITO | 9 |
| Luiz Carlos de Freitas | |
| Antecedentes históricos | 11 |
| Moisey Mikhailovich Pistrak (1888-1937) | 17 |
| Viktor Nikolaevich Shulgin (1894-1965): o teórico da pedagogia do meio | 21 |
| A questão dos conteúdos escolares ou “das bases das ciências” | 35 |
| Por uma pedagogia do meio revisitada | 91 |
| Agradecimentos | 100 |
| PREFÁCIO DA EDIÇÃO RUSSA | 105 |
| N. K. Krupskaya | |
| PREFÁCIO DOS AUTORES | 111 |
| PARTE I | |
| A ESCOLA DO TRABALHO DO PERÍODO DE TRANSIÇÃO | 115 |
| I | 115 |
| II | 133 |

| | |
|--|------------|
| ESBOÇO HISTÓRICO..... | 143 |
| I. 1918-1919. Aldeia de Litvinovichi | 143 |
| II. Moscou, Marginal Prechistenskaya..... | 149 |
| III. Uspensk (primavera-outono de 1920)..... | 154 |
| IV. Segunda Alameda Ilinskiy | 163 |
| O TRABALHO EDUCATIVO | 171 |
| I | 171 |
| II | 189 |
| III | 204 |
| IV | 210 |
| O TRABALHO..... | 215 |
| I | 215 |
| II | 218 |
| III | 226 |
| IV | 232 |
| V | 238 |
| QUESTÕES DE AUTODIREÇÃO | 245 |
| I | 245 |
| II | 250 |
| III | 258 |
| IV | 262 |
| V | 264 |
| VI | 268 |
| VII..... | 270 |
| VIII..... | 275 |

| | |
|---|------------|
| A ESCOLA E A CÉLULA DA UJCR – UNIÃO DA JUVENTUDE COMUNISTA DA RÚSSIA | 277 |
| I | 277 |
| II | 280 |
| III | 288 |
| IV | 292 |
| V | 296 |
| O DIA ESCOLAR..... | 303 |
| MATINÊS, FERIADOS, JORNAL | 317 |
| I | 317 |
| II | 332 |

PARTE II

| | |
|--|------------|
| O TRABALHO EM MATEMÁTICA..... | 345 |
| E. Berezanskaya | |
| FÍSICA | 363 |
| M. Nabokov | |
| CIÊNCIAS NATURAIS..... | 385 |
| R. Mikelson | |
| Métodos de trabalho..... | 387 |
| Equipamentos do gabinete e materiais didáticos | 389 |
| Planejamento do curso..... | 391 |

| | |
|--|------------|
| A vida das plantas..... | 392 |
| Vida dos animais..... | 397 |
| Vida e funcionamento do corpo humano | 399 |
| Palestras sobre questões gerais da biologia..... | 402 |
| Métodos de trabalho..... | 403 |
| Conteúdo do curso | 404 |
| Questões de formação sexual..... | 405 |
| HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS..... | 409 |
| A. Strazhev | |
| CIÊNCIAS ECONÔMICAS..... | 423 |
| R. Kabo | |
| LITERATURA..... | 439 |
| O. Leytnekker | |
| ARTES PLÁSTICAS..... | 459 |
| I. A. Bashilov | |

A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito¹

LUIZ CARLOS DE FREITAS²

Ao trazermos para o público brasileiro este documento histórico do início da organização da educação na União Soviética sob bases socialistas, faz-se necessário uma contextualização – tanto quanto possível de ser feita por nós – que impeça, de imediato, duas reações danosas: 1) a adesão incondicional ao texto de Pistrak, desconsiderando que a experiência relatada ocorreu sob condições absolutamente diversas das nossas – políticas, sociais e econômicas; ou 2) a sua recusa imediata, pelos possíveis erros cometidos durante a sua realização. Digo possíveis erros, pois a caracterização de determinadas decisões como erro ou como acerto, dependerá igualmente das concepções políticas e filosóficas do leitor, o que se deve ao fato de que tais questões atravessaram o tempo e se colocam igualmente diante de nós nos dias atuais.

¹ O termo “pedagogia do meio” é tomado de V. N. Shulgin (1924), em russo “педагогика среды”.

² Professor titular da Faculdade de Educação da Unicamp.

Aqui, a única atitude que podemos cultivar é aquela que nos permita entender e analisar os fundamentos que moveram os pesquisadores na sua época histórica e verificar quão longe puderam avançar nesta empreitada. Não cabe a eles, mas sim a nós, irmos mais longe, aproveitando aquilo que conseguiram construir na sua época. Isso tem uma premissa forte: algo de útil foi produzido neste período e se nós analisarmos os erros e acertos, poderemos ir mais longe. Mas isso traz outra premissa embutida: os desenvolvimentos posteriores a esta época, notadamente depois de 1931, devem ser igualmente analisados com cautela. Não há, a nosso ver, uma linha contínua de “progresso e de desenvolvimento” na história da educação na União Soviética.

Este é o motivo que nos levou a pesquisar este período fértil do início da Revolução Russa, mais precisamente entre os anos de 1917 e 1931. O ano de 1917 é a data da mudança revolucionária na Rússia, quando as bases sociais começam a ser alteradas em direção à construção do socialismo e o ano de 1931 é o ano da primeira reforma educacional na União Soviética, após 1917. O que ocorre neste período reveste-se da maior importância – seja pelos erros, seja pelos acertos – para a construção de uma pedagogia socialista. Nossa suspeita, a ser confirmada, é que o que ocorre na educação após 1931 deve-se fundamentalmente a decisões tomadas (ou não tomadas) neste período.

A periodização 1917-1931 é tema dos historiadores F. F. Korolev e V. Z. Smirnov (1961) e, como veremos, M. M. Pistrak (1934) traça, para esse período, uma subperiodização relativa à organização dos planos de estudo (currículo) que nos será muito útil.³ Entretanto, este não é um texto sobre

³ A revista *Pedagogia Soviética* traz uma longa discussão sobre a periodização na história da educação soviética. No balanço final da discussão, conclui-se por um período inicial de reforma da escola e constituição da pedagogia

a história da educação na União Soviética, o que permanece sendo uma tarefa dos historiadores.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Imediatamente após a Revolução Russa de outubro de 1917 inicia-se a guerra civil que seguirá pelos quatro anos seguintes. A situação é extremamente precária. A guerra civil, a fome e a destruição estão por todo o país. A parte reacionária do magistério, liderada pelo Sindicato dos Professores da Rússia da época tsarista está em greve. Os revolucionários que atuam no campo educacional, entretanto, tomam de imediato as medidas organizativas necessárias para se começar a pensar um novo sistema educacional e uma nova escola. Como dirá N. C. Krupskaya (Pistrak, 1924) tudo o que sabiam é que a velha escola tsarista-verbalista não lhes servia nesta nova caminhada.

Em 26 de outubro de 1917 é criado o Commissariado Nacional da Educação⁴, cuja abreviatura é NarKomPros, com a tarefa de reconstruir o sistema educacional russo (cf. Abakumov e outros, 1974). O Commissariado é criado em substituição ao antigo “Ministério da Educação” da época tsarista e passa a cuidar de toda a vida cultural e não apenas da educação. Para sua presidência é indicado A. V. Lunacharskiy (1875-1933) que atuará nesta posição até 1929 – quando se tornam mais fortes as pressões para se alterar o rumo da educação na União Soviética. Como membros do Commissariado figuram N. C. Krupskaya (1868-1939), M. N.

soviética (1917 até 1920) e um segundo período de luta pela afirmação da escola socialista e da pedagogia marxista-leninista (1921 até 1930). Há outros períodos posteriores, mas para o nosso caso não interessam. Esta divisão da época que vai de 1917 até 1931 em dois períodos não altera a nossa análise, já que estamos tratando os dois períodos juntos. Para um resumo da discussão ver *Sovietskaya Pedagogika*, 1954.

⁴ “Народный Комиссариат Просвещения”, em russo.

Pokrovskiy (1868-1932) nomeado adjunto do presidente, e P. N. Lepeshinskiy (1868-1944), entre outros. Em 1929 Lunacharskiy é substituído por A. S. Bubnov (1884-1938) dentro do realinhamento que Stalin faz na educação soviética e que pode ser considerada a primeira reforma da educação no período pós-revolucionário.

Em 30 de setembro de 1918, o Comitê Central do Partido Comunista (bolchevique) publica a *Deliberação sobre a escola única do trabalho* e em 16 de outubro de 1918 o NarKomPros publica o documento *Princípios fundamentais da escola única do trabalho* (cf. Abakumov e outros, 1974). Estes documentos foram escritos pela Comissão Estatal para a Educação, composta por A. V. Lunacharskiy; N. C. Krupskaya; M. N. Pokrovskiy; P. N. Lepeshinskiy; L. R. Menzhinskaya e V. M. Pozner, entre outros, existente antes da revolução, a qual se juntou depois ao NarKomPros.

Segundo Monoszon (1987), nas etapas seguintes participam ativamente dos primeiros passos, junto com estes educadores: P. P. Blonskiy (1884-1941); S. T. Shatskiy (1878-1934); A. P. Pinkevich (1883-1937); A. G. Kalashnikov (1893-1962) e M. M. Pistrak (1888-1937), entre outros.

Pela ordenação proposta por Monoszon (1987), A. S. Makarenko (1888-1939) figura apenas na etapa posterior a 1931, embora esteja trabalhando em questões educacionais relativas à reabilitação de delinquentes desde o começo da revolução russa, na Ucrânia, razão pela qual não o incluímos nesta fase da nossa pesquisa.

O Comissariado Nacional para a Educação já em 1918 na I Sessão dos Professores Internacionalistas, pela voz de P. N. Lepeshinskiy, anunciava a criação das Escolas Experimentais-Demonstrativas, entre elas, as Escolas-Comunas, instituições de ensino de tipo internato que, entre 1918 e 1925, voltaram-se para a tarefa de resolver a questão prática de elaborar a

nova pedagogia e a escola do trabalho.⁵ Em 1937 foram fechadas e integradas ao sistema regular de ensino.

N. K. Krupskaya defendia que a nova escola socialista poderia constituir-se apenas com base na experiência coletiva do magistério e as Escolas-Comunas⁶, termo usado na *Deliberação sobre a escola única do trabalho* citada anteriormente, tinham a tarefa de provocar inovações a serem generalizadas para as escolas regulares. Entre estas Escolas-Comunas encontrava-se, em posição privilegiada, a que era conduzida por M. M. Pistrak. A esta escola foi dado o nome de P. N. Lepeshinskiy e, às vezes, é nomeada por sua vinculação ao órgão que a instituiu (Escola-Comuna do NarKomPros) e às vezes pelo nome de seu fundador, P. N. Lepeshinskiy, que a criou no outono de 1918, por encargo do NarKomPros. Entre 1918 e 1919, Lepeshinskiy é membro do NarKomPros no Setor da Reforma da Escola. Em 1919 vai atuar na República do Turquistão.

A finalidade destas escolas era criar coletivamente, na prática e junto às próprias dificuldades que a realidade educacional da época impunha, a nova escola, guiada pelos princípios básicos da escola única do trabalho postos na *Deliberação da escola única do trabalho* de 1918⁷ e no documento do NarKomPros – *Princípios básicos da escola única do trabalho* – também de 1918. As Escolas-Comunas, portanto, eram tidas como local de agregação de grandes e experientes educadores que se dedicavam a criar as novas

⁵ *Enciclopédia Pedagógica Russa*: <http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php>. ШКОЛЫ-КОММУНЫ. Consulta em 28/2/2009.

⁶ “ШКОЛЫ-КОММУНЫ” (Escolas-Comunas). A propósito, é bom diferenciar a palavra “comuna” da palavra “colônia”. Note que colônia é uma denominação que existe para experiências até mesmo anteriores à revolução de 1917. Comuna é uma formulação posterior, do período revolucionário.

⁷ *Enciclopédia Pedagógica Russa*: <http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php>. ШКОЛЫ-КОММУНЫ. *Idem*. Acessado em 28/2/2009.

formas e conteúdos escolares sob o socialismo nascente com a finalidade de transferir tais conhecimentos para as escolas regulares, de massa.⁸

Na *Enciclopédia Pedagógica Russa*⁹, sob o nome Lepeshinskiy, pode-se ler:

Lepeshinskiy fundamentou um modelo de Escolas-Comunas como instituição de ensino de novo tipo, isto é, comunidade constituída por princípios de autodireção, autosserviço e organização de uma "forma inteligente de trabalho". A autodireção era entendida como a participação direta de todo o coletivo nas diversas formas de trabalho produtivo e intelectual da vida escolar. Considerava a realização do trabalho o fator principal de formação e base da atividade escolar. Explorou o caminho da ligação do trabalho físico e intelectual com base na participação da criança na comunidade, na vida e sua inserção no processo de trabalho produtivo.

No NarKomPros é criada uma Comissão Estatal Científica, encarregada de elaborar os novos programas para as escolas, entre outras tarefas. Dentro dela, criam-se três seções, sendo uma delas a Seção Científico-pedagógica, cuja presidência é assumida por N. C. Krupskaya. Esta Comissão foi central na preparação dos novos programas escolares de 1º e 2º graus de julho de 1923 e sua variante de 1927¹⁰ Pistrak é indicado como presidente da subcomissão para elaboração dos programas para a escola de II nível da Seção Científico-Pedagógica.

A elaboração destes programas por estas comissões vai tentar generalizar as experiências das Escolas-Comunas para as escolas regulares, até então restritas a elas. A divulgação dos novos programas, em julho de 1923, foi feita para que

⁸ Enciclopédia Pedagógica Russa: <http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php>. Опытно-показательные учреждения. *Idem, ibidem.*

⁹ Enciclopédia Pedagógica Russa: <http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php>. Лепешинский. *Idem, ibidem.*

¹⁰ Enciclopédia Pedagógica Russa: <http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php>. Государственный учёный совет. *Idem, ibidem.*

os trabalhadores da educação conhecessem, estudassem e se preparassem para a utilização dos programas que entrariam em vigor um ano depois. Há que se lembrar que o ano letivo na Rússia inicia-se no meio do ano, portanto, os programas deveriam ser aplicados em julho de 1924.¹¹ Note-se, assim, que apenas depois de 1924 as características do novo programa, ensaiadas em escolas experimentais-demonstrativas, são levadas à escola de massa, regular.¹²

Esta situação inicial é reproduzida por Korolev e Smirnov (1961) a partir dos escritos de Krupskaya. Diz ela:

Se nos primeiros anos nós fugimos daquilo que nós herdamos da escola antiga – manuais impregnados da ideologia burguesa, arrancar a religião da escola, chauvinismo, métodos de adiestramento e decoração, quebrar a resistência da parte reacionária do magistério – então, agora, era preciso introduzir conteúdo novo no ensino, ligar a escola, como fosse possível, fortemente com a vida, aproximar-se da população, organizar uma autêntica educação comunista das crianças... Wladimir Ilich [Lenin] falou muitas vezes que deve ser modificado na raiz todo o conteúdo do ensino, que ele deve ser fortemente ligado com toda a construção socialista, com as tarefas atuais desta construção. Como fazer isso?... Um grupo de trabalhadores da Sessão Científico-Pedagógica da Comissão Estatal Científica tomou para si a tarefa de reelaboração dos programas. Nós tínhamos como alvo colocar para as crianças que chegavam à escola as bases de uma visão de mundo materialista, desenvolver neles a compreensão da vida ao

¹¹ *A educação na república dos soviets: programas oficiais.* Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1935. Tradução de Violeta Sandra. Esta publicação, de caráter internacional, foi determinada pelo Secretariado Pedagógico Internacional dos Trabalhadores do Ensino, reunidos em Paris em abril de 1925.

¹² A primeira edição do livro de M. M. Pistrak, que é objeto desta nossa tradução, foi editada em 1924, exatamente neste clima de preparação da implantação dos novos programas. Uma síntese destas ideias também é publicada por Pistrak em 1924 (Pistrak, 1924a) com o nome de *Problemas atuais da escola soviética contemporânea* e que conhecemos no Brasil por *Fundamentos da Escola do Trabalho*, traduzido por Daniel Aarão Reis Filho (Brasiliense, 1981 e Expressão Popular, 2000).

seu redor e, então, mudá-la radicalmente – o que era exigido – desenvolver neles a habilidade de trabalhar coletivamente, viver e estudar (pp. 446-447).

Entre 1918 e 1923, as Escolas-Comunas, e em especial a Escola-Comuna do NarKomPros, dirigida por Pistrak, terá papel importante na formação dos programas e dos métodos de ensino que orientarão a proposta da Comissão Estatal Científica.

A Escola-Comuna do NarKomPros (título original do livro que ora publicamos) foi editada em 1924 e tem este histórico. Daí sua importância. Para efeito da tradução mantivemos apenas o nome *Escola-Comuna*. É importante destacar que o livro não é considerado de autoria exclusiva de Pistrak, já que ele atua como um “organizador ou relator” das ideias de todos os autores. Quando esta forma de produção era usada na União Soviética, o relator era indicado sob a denominação de “под редакцией”, ou seja, “sob a redação de”. Portanto, o livro é uma produção coletiva de vários autores. Registre-se a co-autoria de V. N. Shulgin. Foi com base na experiência da Comuna que Pistrak escreveu *Problemas atuais da escola soviética contemporânea* (Pistrak, 1924a)¹³ traduzido e publicado no Brasil com o nome de *Fundamentos da escola do trabalho* (Pistrak, 1981; 2000).¹⁴

A presente publicação coloca, agora, o educador brasileiro no cenário onde aquelas ideias foram geradas, no próprio

¹³ “Valiosa contribuição à teoria da educação também trouxe, neste período, M. M. Pistrak, o qual dirigiu a instituição de ensino-educativa Escola-Comuna P. N. Lepeshinskiy. Generalizando a experiência desta escola, M. M. Pistrak tem uma série de trabalhos: *Problemas atuais da escola soviética contemporânea; Escola-Comuna do NarKomPros*, e outros (Korolev e Smirnov, 1961, p. 446).

¹⁴ No prefácio da primeira edição russa deste livro há um agradecimento formal a V. N. Shulgin. Na edição brasileira o prefácio à primeira edição russa não foi incluído.

“laboratório de trabalho” dos educadores soviéticos, daquele que pode ter sido o período mais criativo da Revolução Russa.

MOISEY MIKHAILOVICH PISTRAK (1888-1937)

Moisey M. Pistrak¹⁵ foi um dos líderes ativos das duas primeiras décadas de construção da escola soviética e do desenvolvimento da pedagogia marxista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (Korolev e Smirnov, 1961, p. 444; Korneichik, 1964, p. 104 e Monozson, 1987, p. 59).

Pistrak era doutor em Ciências Pedagógicas, professor e membro do Partido Comunista desde 1924. Concluiu a Faculdade de Físico-Matemática na Universidade de Varsóvia em 1914, na Polônia. De 1918 até 1931 trabalhou no NarKomPros da União Soviética e, simultaneamente, dirigiu por cinco anos a Escola-Comuna do NarKomPros. Entre 1931 e 1936 atuou no Instituto de Pedagogia do Norte do Cáucaso, na cidade de Rostov-na-Donu e, em 1936, foi diretor do Instituto Central de Pesquisa Científica de Pedagogia junto ao Instituto Superior Comunista de Educação, do Partido Comunista.

Segundo Korneichik (1964, p. 114), em 1937 Pistrak é vítima de calúnia e sofre repressão junto com outros pedagogos e, em 1940, vem a falecer, “tragicamente”.¹⁶ É reabilitado depois da morte em 1956. Entretanto, pesquisando em sites russos recentes, pode-se encontrar informações mais precisas sobre sua morte: Pistrak foi preso em setembro de 1937 durante a perseguição estalinista dos anos 1930; sua morte,

¹⁵ Moisey em russo quer dizer Moisés; Mikhailovich é o patronímico, ou seja, significa “filho de Mikhail” e Pistrak é o sobrenome.

¹⁶ O texto integral é o seguinte: “Em 1937 M. M. Pistrak tornou-se vítima de uma calúnia nociva. Em 1940 interrompeu-se tragicamente a vida deste ativista famoso da educação nacional, construtor abnegado da nova escola politécnica do trabalho” (Korneichik, 1964, p. 114).

por fuzilamento, ocorreu em 25 de dezembro de 1937,¹⁷ após permanecer três meses preso, e não em 1940 como foi divulgado à época por fontes oficiais.¹⁸

Para Korneichik (1964) a grande revolução socialista de outubro abriu ante Pistrak e outros professores horizontes avançados e imensos para a aplicação de suas forças, conhecimentos e habilidades na criação da nova escola do trabalho. Quando o Comissariado Nacional de Educação (o NarKomPros) começou a organização das primeiras escolas-comunas, Pistrak foi trabalhar na Escola-Comuna P. N. Lepeshinskiy, junto a pedagogos tão entusiastas quanto ele: R. M. Mikelson (professor de Ciências naturais e de Economia rural, posteriormente – membro da Academia das Ciências Pedagógicas da Rússia, diretor do Instituto de Pesquisa Científica de Pedagogia da Letônia); A. I. Strazhev (professor de História, conhecido metodólogo, posteriormente membro da Academia das Ciências Pedagógicas da Rússia); E. A. Berezanskaia (professora de Matemática, autora conhecida de materiais didáticos e exercícios de Aritmética) e outros. M. M. Pistrak trabalhou por cinco anos na qualidade de administrador e professor na Comuna. Estes foram anos de árduo trabalho, os quais o conduziram, e ao coletivo de pedagogos e seus educandos, aos primeiros resultados positivos, ainda que pequenos, mais perceptíveis, e à confiança na vitalidade da nova escola socialista (p. 104).

¹⁷ Conf. <http://biblio.narod.ru/gyrnal/vek/vek35/1935-1.htm>, consultado em 6/3/2009. Pistrak foi fuzilado junto com Pinkevich e outros.

¹⁸ O texto integral é o seguinte: “Pouco antes de ser preso, ele voltou a Moscou e tornou-se Diretor do Instituto Central de Pedagogia. Em setembro de 1937 é preso, e depois de três meses é fuzilado, juntamente com um grupo de notórios pedagogos. Os parentes, como é de praxe, posteriormente denunciaram a informação falsa sobre sua morte em 1940” (<http://biblio.narod.ru/gyrnal/vek/vek34/1934-1.htm>, consultado em 6/3/2009).

No *Guia bibliográfico* sobre M. M. Pistrak, editado pela Biblioteca Pedagógica Ushinski, de Moscou (Akademiya, 1987), pode-se ler:

Para o trabalho experimental, o NarKomPros da República Federativa Russa recrutou os principais pedagogos da teoria e da prática. Entre eles, M. M. Pistrak. Ele ocupou postos-chave na GlavSocVos (Direção Principal de Formação Social e Educação Politécnica) da República Russa, ficando ocupado inteiramente com a elaboração dos problemas da educação e métodos de ensino na nova escola socialista. Ele encabeçou a instituição experimental principal¹⁹ do NarKomPros da República Russa: a Escola-Comuna Experimental-Demonstrativa P. N. Lepeshinskiy. Aqui, sob a sua administração, eram elaborados os planos de trabalho experimental, era criada uma equipe de pedagogos criativos.

Esta atividade estava combinada com sua posição de Presidente da Subcomissão de Programas para o II nível, na Comissão Estatal Científica.

A comuna apareceu no início dos anos 1920, em situação de desorganização econômica, fome, abandono massivo de menores. A comuna, como a maioria das escolas e casas de criança, sentiu dificuldades econômicas enormes, mas uma equipe de pedagogos entusiastas trabalhou lá, e desejavam a criação de uma verdadeira escola socialista e envidaram máximos esforços para a resolução desta tarefa. Nós devemos nos concentrar especialmente nas questões da organização do trabalho experimental da Escola Lepeshinskiy, porque até hoje esta organização pode servir como modelo de busca das formas e métodos novos da atividade da instituição de formação e ensino. M. M. Pistrak pesquisou os fatos pedagógicos profundamente e, em todos os aspectos, fenômenos e processos, esclarecendo sua essência interna, usou amplamente um método da experiência transformativa e nesta base construiu sua teoria pedagógica e enriqueceu a prática (Akademiya, 1987, p. 9).

¹⁹ Não encontramos na literatura consultada algo que corrobore a posição de “principal” dada à escola administrada por M. M. Pistrak. Entretanto, é a única que aparece, na denominação, como “Escola-Comuna do NarKomPros”. Se considerarmos a posição de Pistrak como presidente da Subcomissão de Programa para o II nível, talvez isso confira veracidade à afirmação.

Segundo Korneichik (1964), no artigo “Escola e fábrica”, publicado em 1922 na revista *A caminho da nova escola*, M. M. Pistrak brevemente descreveu como os professores da Escola-Comuna desejaram ligar seu trabalho com a produção. Neste mesmo ano foram publicados “Materiais sobre auto-direção dos alunos”. E, em 1924, com a coordenação de M. M. Pistrak e com prefácio de N. K. Krupskaya foi publicado o livro *Escola-Comuna do NarKomPros: a experiência da comuna demonstrativa-experimental P. N. Lepeshinskiy*, em Moscou.

Nele foi analisado o grande caminho criativo feito pela escola em condições excepcionalmente difíceis. (...) Os trabalhadores da Escola-Comuna em sua atividade partiram de Marx e Lenin sobre o desenvolvimento multilateral da personalidade no comunismo, sobre a necessidade de combinar o ensino com o trabalho produtivo, com a vida, sobre a formação do coletivismo e relação criativa com o trabalho e o estudo (pp. 104-105).

Como observa Krupskaya, no prefácio do livro *A Escola-Comuna do NarKomPros*,

“os métodos de construção da nova escola partiram da própria realidade revolucionária.” Entre estes métodos relaciona: “... a avaliação atenta de todas as circunstâncias, todo o ambiente, sondagem de germes futuros mais vitais e aptos ao desenvolvimento, criação para eles de condições favoráveis. Nossa revolução tentou evitar a doutrinação e, por isso, ela mostrou-se viva. A doutrinação esteve ausente também no trabalho da Escola-Comuna demonstrativa-experimental do NarKomPros. O método do seu trabalho é extremamente valioso e familiarizá-lo com as amplas massas de professores é extremamente necessário” (In: Pistrak, 1924, p. 4).

Em 1924 publicou-se o trabalho *Problemas atuais da escola soviética contemporânea*, que teve algumas edições. A. P. Pinkevich (1883-1937) em seu artigo “10 anos da pedagogia soviética” referiu-se positivamente a este trabalho de M. M. Pistrak, caracterizando seu autor como teórico famoso da pedagogia soviética.

No artigo “Politecnismo na escola”, publicado em 1926 na coletânea *Organização e métodos de trabalho instrutivo*, M. M. Pistrak esclareceu o conteúdo concreto do politecnismo. Ele escreveu mais detalhadamente sobre a essência do ensino politécnico no livro publicado em 1929 *Ensaio da escola politécnica*.

Dirigindo a Cátedra de Pedagogia no Instituto de Pedagogia de Rostov-no-Don, M. M. Pistrak com afincamento ocupou-se da elaboração de cursos e palestras sobre Pedagogia, os quais deram a base para a criação, por ele, do primeiro *Manual sobre Pedagogia*. Este manual foi aceito pelo NarKomPros para uso em instituições de ensino superior pedagógicas e foi publicado de 1934 até 1936. No prefácio deste livro, feito pelo NarKomPros e pela Editora, lê-se:

Na etapa atual do estado do trabalho científico-investigativo no campo da Pedagogia, as dificuldades são extremamente grandes para criação de um manual valioso de pedagogia destinado às instituições de ensino pedagógico superior. O manual de M. M. Pistrak é a primeira tentativa de resolver esta tarefa complexa (Pistrak, 1934, p. 3).

Pistrak também trabalhou com outro educador de sua época: Viktor Nikolaevich Shulgin (1894-1965), o qual foi diretor do Setor de Reforma da Escola do NarKomPros entre 1922 e 1932. Índícios desta parceria podem ser encontrados na própria elaboração do texto da *Escola-Comuna do NarKomPros* onde Shulgin figura como co-autor (Pistrak, 1924) e nas mútuas referências que se fazem em suas publicações (Pistrak, 1924a; Shulgin, 1924).

VIKTOR NIKHOLAEVICH SHULGIN (1894-1965):

O TEÓRICO DA PEDAGOGIA DO MEIO

A leitura da obra de Shulgin (1924) chamada *Questões fundamentais da educação social* mostra como Pistrak e

Shulgin compartilhavam várias categorias presentes nesta obra: atualidade²⁰, autogestão²¹ e trabalho.

Em seu Prefácio, Shulgin registra que o livro que escreve não lhe pertence, em termos das ideias fundamentais ali desenvolvidas, mas são possíveis pelo fato de ter observado e tomado parte na construção da Escola-Comuna do NarkomPros. Escreve: “uma série de anos, observando e tomando parte na construção da Escola-Comuna do NarkomPros, eu diariamente extraí estas ideias e elas, a cada dia, tornaram-se mais precisas e claras” (p. 3). Acrescenta que tais ideias receberam forma acabada no trabalho do Instituto de Formação Comunista, onde foi possível realizar um balanço dos êxitos práticos da Revolução e pensar novas formas de ver as questões. “Este livrinho é o esboço de resultados de muitos trabalhos ele apenas foi escrito por mim.” E cita, entre aqueles que mais diretamente o ajudaram, M. M. Pistrak.

Neste livro, Shulgin começa examinando a questão dos objetivos da educação nos países capitalistas e, a partir de uma análise das relações entre a educação e as classes sociais, conclui que o objetivo da educação nestes países é valorizar a escola que forma a criança burguesa e afogar na miséria a escola que forma o povo. Citando o livro *Escola do Futuro* de J. Dewey, escreve:

Eu intencionalmente cito Dewey. Quem de fato pode duvidar de que ele seja um burguês? E não obstante ele é obrigado, examinando do ponto de vista histórico, analisando a situação atual das coisas, é obrigado a constatar que em qualquer Estado burguês não há escola única, há diferentes escolas para crianças de diferentes classes sociais, que suas tarefas são diferentes; que nas escolas predestinadas para as crianças trabalhadoras e camponesas nem se fala sobre formação e educação (p. 15).

²⁰ “Современность”, em russo. Também tem o sentido de contemporâneo.

²¹ “Самоуправление”, em russo. Também tem o sentido de autodireção.

Criticando Dewey, toma uma citação dele na página 16 do livro *Introdução à Filosofia da Educação*:

Objetivo e processo de educação são o mesmo – e ainda – é impossível colar no aluno objetivos externos de educação (...). Não pode haver mesmo um objetivo da educação; deve haver uma série de objetivos na dependência da idade. E continua Shulgin: Assim fala o mais talentoso representante dessa tendência pedagógica, Dewey. E nem sobre objetivos da educação ele se propõe a pensar, mas sobre “a organização do ambiente infantil.”

Esta última citação é do livro de Dewey *Minha verdade pedagógica*. E prossegue dizendo que lhe parece que esta concepção pode ser questionada. A seguir, passa a dar uma série de exemplos de atividades do meio da criança, para em seguida concluir:

Mas, se você escolhe a atividade da criança, se você escolhe sua direção, se você escolhe o material, como então depois disso você pode seriamente falar que não há objetivo da educação? Você o maneja quando escolheu o material, quando escolheu a direção da atividade e a própria atividade, ele permitiu como resultado ter a necessária unidade. Ele existiu evidentemente, consciente ou inconscientemente (p. 17).

E finaliza:

Os objetivos da educação são um fato (...) E me parece, companheiros, que exatamente agora, mais do que antes, é necessário falar em objetivos da educação (p. 18, grifos meus).

Em seguida, o autor passa a analisar a questão do poder estatal colocando o fato de que para a burguesia há a necessidade de se manter a atual forma de poder no mundo, pois se alimenta dela. Pergunta se o mesmo deve ocorrer com o poder soviético (CCCP). E conclui:

Claro que não. Para todos nós, no futuro, também a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas é apenas o melhor instrumento nas mãos da classe trabalhadora para atingir seus ideais, mas eles não cabem nos limites nacionais; eles realizam-se apenas em escala mundial, e concretizá-los é a destruição de qualquer que

seja o poder estatal, criando a sociedade sem classes. A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas também é somente o melhor instrumento para atingir estes ideais e nós não devemos deixá-lo escapar das nossas mãos, mas sempre aperfeiçoá-lo (pp. 19-20, grifos meus).

Para cumprir esta tarefa, o autor considera que será necessário vencer muitas dificuldades e que é preciso, portanto, em primeiro lugar, como primeira tarefa, educar lutadores que defendam os ideais da classe trabalhadora. “Esta é a nossa primeira tarefa”, afirma na página 20. Entretanto, não só pela luta, mas também pela construção devemos nos educar. A luta não é nosso ideal, mas sim uma dura necessidade. É preciso também construir habilmente o edifício da sociedade proletária. É preciso habilmente colocar tijolo por tijolo. “Esta é a nossa segunda tarefa” (p. 20).

A atualidade:

Mas o que isso significa? – pergunta.

Podemos concordar que diante de tais exigências a *juventude saiba tanto quanto ela sabia na antiga escola*? Podemos concordar também que as instituições sejam *organizadas como antes*, para a *relação delas com o mundo externo* permanecer como antigamente? Não, não pode – conclui o autor. Nós não precisamos de selvagens civilizados, executores obedientes, escravos e, portanto, eles devem *conhecer a atualidade, poder lutar, poder construir*; eis porque nós precisamos não de muralhas monásticas, não do isolamento das crianças da vida, não raptá-las, não da história antediluviana, não da técnica e ciência antiquadas, não de professores antiquados, afastados da atualidade. Não, nós precisamos da escola cada vez mais integralmente, de cima em baixo, impregnada pela atualidade; nós precisamos de professores que compreendam a atualidade, que tomem parte na sua construção, nós precisamos que a criança viva-a. Como atingir isso? É pouco conhecer os ideais da classe trabalhadora, é pouco querer construir. É preciso viver os ideais da classe trabalhadora, é preciso poder lutar por eles, é preciso poder construir (Shulgin, 1924, pp. 21-22, grifos meus).

Note-se que não se fala de uma simples mudança de conteúdo, ou de introduzir um conteúdo crítico, mas sim de uma nova “organização” para a escola, onde a *atualidade* seja fortemente vivenciada. Importante atentar para o fato de que não se está simplesmente propondo uma mera “ativação” do aluno. *Não se trata de torná-lo apenas ativo no processo de ensino*. Fala-se de vivenciar a atualidade entendida como compromisso com os interesses e anseios da classe trabalhadora no processo de transição, de construção de uma nova sociedade sem classes. Mas, continua nosso autor, “*isso não se consegue rapidamente*”.

No lugar de escolas solitárias – um sistema de escolas²², no lugar do trabalho individual do professor – o trabalho coletivo de professores de uma série de escolas, no lugar de quatro paredes monásticas, atrás das quais se oculta a escola – introdução da escola na atualidade ampla, no lugar de crianças sem direitos – crianças-edificadoras.

Para o autor nós devemos preparar a luta pelos ideais proletários, construindo a sociedade comunista. Nisso consiste a tarefa, a qual é completamente diferente para o estado burguês, interessado em manter a sociedade burguesa. Para isso precisamos de um professor-construtor cientificamente formado, um professor-lutador. Admite ser uma tarefa difícil, mas necessária.

... Ele não deve transmitir às nossas crianças apenas a história antiga, as leis de Deus, a alfabetização elementar, mas introduzi-las na atualidade, ensinar a compreender e assimilá-la, ensinar a examinar e participar dela, mas para isso ele mesmo deve saber o que é a atualidade, deve conhecer os ideais da classe trabalhadora, conhecer as formas de lutar por eles. *Ele deve conhecer, portanto, as últimas conquistas da ciência e da técnica, deve ser uma pessoa formada cientificamente* (p. 25, grifos meus).

Portanto, comenta o autor, esta é uma tarefa completamente diferente da dos países do mundo burguês. É uma tarefa

²² No sentido de que o meio social vai além de uma escola vista como centro da educação, e contém outras agências formativas.

difícil, mas “nós devemos concretizar estas tarefas as quais são uma exigência da época” (p. 25).

Como se pode ver, o autor, criticando Dewey, coloca esta questão na perspectiva de objetivos educacionais comprometidos com a criação da nova sociedade comunista, retirando ao conceito de atividade oriundo de Dewey a ideia de um ativismo em sala de aula e um ativismo sem objetivos políticos e educacionais concretos. As tarefas imediatas são as de educar os alunos como lutadores e defensores dos ideais da classe trabalhadora e, além disso, como construtores, edificadores de uma nova sociedade.

Ao identificar a macro-atualidade como a contraposição entre o imperialismo e o poder soviético, o autor nos dá uma pista importante no estudo desta atualidade: as contradições presentes nela, o que remete professores e alunos, na micro-atualidade, para o estudo e a participação nas lutas sociais, nas contradições em curso, como cenário e palco das funções da escola.

Durante esta parte ele combate ainda, duramente, a perspectiva de ter qualquer tipo de escola dualista, retomando a proposta de uma escola única. Depois de colocar o conceito de “atualidade”, passa a discutir a questão da relação entre esta e as crianças.

A atualidade e as crianças

Para o autor sempre que se fala sobre programas, sobre o conteúdo do trabalho nas instituições infantis, sobre suas organizações, sempre se reconhecem duas questões: a questão sobre o que é a atualidade e o que constitui em si mesma esta atualidade das crianças.

O autor examina o problema contestando a perspectiva burguesa de abordar a questão da criança de forma geral e não a da criança concreta, “... sobre a criança de uma dada

classe, criança de uma dada época” (Shulgin, 1924, p. 26). A resposta a que chega para a primeira questão – o que é a atualidade – é que ela consiste, do ponto de vista mais amplo, no embate entre o imperialismo e a União Soviética.

Não entendendo isso é impossível responder corretamente a questão sobre quais são os objetivos da educação; é impossível entender qual material escolher para trabalhar com as crianças; é impossível entender, é claro, o que se apresenta para nossas crianças como atualidade. (...) Eis porque nós falamos que se você sustenta sinceramente a posição de que a escola deve educar lutadores pelos ideais da classe trabalhadora, construtores da sociedade comunista, então mais você sustenta que a escola deve ajudar a criança a compreender e estudar a atualidade (p. 28).

A ironia do autor é mostrada a seguir:

Mas como atingir isso se muitos de nós até agora não sabemos o que é a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e o imperialismo. E se continuassem a falar detalhadamente sobre o que é imperialismo, poderiam, no melhor dos casos, citar três frases do livro do companheiro Lenin *Imperialismo, nova etapa do capitalismo*. (p. 28). “Mas quando nós falamos sobre crianças, nós não falamos sobre uma criança ‘média’, inexistente, sobre a criança em ‘geral’, não. Nós falamos sobre crianças reais existentes, concretas, crianças que não vivem no vácuo, mas na terra, em *uma dada época, num dado meio*. Mas o que é o *meio* no qual vive a criança? *O meio é a natureza*. E se nós estamos falando sobre Moscou, então, em primeiro lugar, o meio é a natureza de Moscou...” (p. 34 grifos meus).

O autor insiste em que não se pode falar em uma criança em geral, mas sim em uma criança de área fabril, uma criança do campo etc. Para ele a psicologia destas crianças não é a mesma, pois têm representações diferentes, hábitos diferentes. E embora todas elas estejam vivendo a atualidade, elas assimilam e a avaliam diferentemente.

Depois de fazer uma discussão da atividade da criança do ponto de vista psicológico, recorrendo a alguns psicólogos, conclui:

A questão sobre a atualidade e as crianças, dessa forma, não consiste em se deveríamos *introduzir a atualidade na escola*; tal colocação da questão é sem sentido. (...) Colocar assim a questão é sem sentido porque *as próprias crianças são parte da atualidade, elas estão e vivem nela* e, por conseguinte, toda a questão está em como ajudá-las, da melhor forma, a familiarizar-se com os momentos fundamentais da atualidade, compreender e estudá-la com qual idade, em que volume e em que seqüência fazer isso” (p. 47, grifos meus).

Não se trata de *partir da prática para retornar à prática* – evidenciando assim um percurso *fora da prática social* pelo interior da escola, preparatório para a prática social a ser revisitada. A criança tem, ela mesma, marcas da atualidade, da prática social. Ela é parte desta atualidade. Ela está inserida em seu *meio* e esta materialidade com suas particularidades e sua cultura também educa e faz parte da ação educativo-formativa. A escola não deve ser seccionada e isolada da prática social da criança em seu meio. Aqui, a função da escola não será a de sobrepor à formação inicial da criança uma “segunda natureza”, mas construir na prática social, no meio e a partir do meio, um sujeito histórico – lutador e construtor – onde a ciência e a técnica entram como elemento importante *desta luta e construção*. Mas também, em nossa opinião, é mais do que colocar a ênfase apenas na forma como a organização da escola ensina, deixando de fora o conteúdo da ciência e da técnica. Todos os elementos destas várias pedagogias aparecem na obra de Pistrak e seus colaboradores como uma proposta integrada.

Lutadores e construtores (portanto, militantes) necessitam, entretanto, saber se autogerir e se auto-organizar na batalha – são sujeitos em luta, luta que também ensina. Não no sentido capitalista do individualismo e da competição, mas no espírito da organização coletiva para a consecução das grandes tarefas. A adição de mais este componente torna a concepção de educação do autor mais radicalmente dife-

rente ainda. Há aqui, como pano de fundo, a concepção de um socialismo que não está pronto nas esferas iluminadas do Estado Soviético aguardando para ser instalado pelas massas perfiladas e obedientes ao “Comitê Central”, mas que necessita ser construído coletivamente. O “aluno”, aqui, transforma-se em “sujeito”.

Sobre a autogestão

Abrindo o exame desta categoria, o autor insurge contra dois tipos de conceitos de autodireção:

formar um pouco o escravo, instrumento de guerra, súditos, que não desejam transformar os limites fundamentais do regime burguês existente – tais os objetivos que coloca o estado burguês perante a escola. *Estes objetivos determinam tanto o conteúdo do trabalho, seu volume, como a estrutura interna da escola.* A estes objetivos também serve a autogestão. Nas escolas de massa de todos os estados burgueses do mundo o professor é um monarca sem limites. Ele se contrapõe às crianças, à classe. À sua disposição está uma quantidade ilimitada de possibilidades e meios para atingir aqueles objetivos, os quais colocam as crianças perante ele, inteiramente em suas mãos” (Shulgin, 1924, p. 48, grifos meus).

E continua:

Mas o professor – funcionário do Estado, condutor último da ordem na escola – representa o poder estatal. Portanto, a luta contra ele, o escárnio e a zombaria sobre ele, é a luta da criança contra o poder estatal. (...) E nós vemos como o poder burguês toma uma série de medidas para eliminar estas “anormalidades”. E eis que, entre outras medidas, surge a autodireção. Sua tarefa é tirar do professor as obrigações policiais desagradáveis (como: vigilância, repreensão, castigo, expulsão da escola etc.) e depositá-las nos ombros das crianças, quebrar sua união, forçar uns a cuidar dos outros, lançá-los no livro de multas e ofensas por uma autodireção voltada para o professor como a última instância. (...) Sua autoridade, como consequência destas medidas, cresce, a influência cresce, a unidade entre as crianças cinde-se, a ordem do poder estatal e seu representante deixam-se submeter

pela brincadeira e pela chacota. Os objetivos colocados perante a escola tornam-se mais facilmente concretizados. Tais são os objetivos deste primeiro tipo de autogestão (p. 50, grifos meus).

E continua:

Mas se para o povo, a escola de massa faz uso do primeiro tipo de autogestão, aquela das chamadas escolas "novas", isto é escolas onde se educam crianças da classe comandada, para [a classe que comanda] a direção das massas tem-se um segundo tipo de autogestão: às crianças concede-se o direito de parcialmente tomar parte na organização de sua vida e daquela direção na qual elas se formam (p. 53, grifos meus).

Examinando a forma que a autogestão deve assumir na escola soviética o autor, depois de criticar longamente estas propostas, afirma que ante a autodireção das escolas soviéticas colocam-se outros e mais amplos objetivos:

Formar os lutadores pelos ideais da classe trabalhadora, construtores da sociedade comunista – tais são os objetivos da escola. Mas o que isso significa? Que exigências obrigatórias decorrem disso? Para atingir estes objetivos é necessário, claro, conhecer os ideais da classe trabalhadora, é preciso saber trabalhar coletivamente, viver coletivamente, construir coletivamente, é preciso saber lutar pelos ideais da classe trabalhadora, lutar tenazmente, sem trégua; é preciso saber organizar a luta, organizar a vida coletiva, e para isso é preciso aprender, não de imediato, mas desde a mais tenra idade o caminho do trabalho independente, a construção do coletivo independente, pelo caminho do desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização. Nisto constitui o fundamento da tarefa da autogestão (pp. 63-64).

Para o autor, a aprendizagem da autogestão é uma tarefa que envolve toda uma geração, desde a mais tenra idade. Pacientemente e passo a passo, a escola deve ajudar as crianças nesta tarefa. Pelo trabalho, pelos jogos coletivos as crianças vão se envolvendo cada vez mais nas várias esferas da vida social, pedagógica e econômica, as quais vão colocando ante elas novas exigências de desenvolvimento, introduzindo-as na

ampla vida social, ligando sua auto-organização com os outros, com os movimentos sociais, com as associações juvenis.

A estrutura de administração participativa da comuna é descrita da seguinte forma:

A maior manifestação da autogestão, claro, obtém-se na casa das crianças²³, instituição onde a criança passa não apenas 3-4 horas, mas a maior parte do tempo; onde a economia da casa da criança, o trabalho etc. apresentam-se ante a criança como uma série de tarefas imediatas inadiáveis; na casa da criança, onde 100-200 crianças não estão isoladas, não são um monastério, mas se ligam com a diversidade da vida. Aliás, a última é tarefa da autogestão. Como ela pode ser organizada? A forma superior da autogestão é a assembleia geral de todos os membros da comuna. Ela escolhe entre seus membros a comissão de organização (...) seu órgão executivo superior; ela distribui seus membros por uma série de conselhos escolares; ela toma conhecimento dos conflitos que ocorrem na comuna e toma uma série de medidas, promulgando deliberações. (...) [A comissão de organização] é constituída de cinco pessoas: 1) administrador da parte econômica; 2) do internato; 3) do estudo; 4) do social-científico e 5) do secretariado (pp. 69-70).

A vida da comuna, portanto, está nas mãos dos estudantes. As tarefas são concretas e inadiáveis. O trabalho é real e não "de brincadeira". As consequências do trabalho e do não trabalho são igualmente concretas e afetam o dia a dia de todos. As comissões, a assembleia, enfim, os órgãos coletivos são palco de vivência e grandes mediadores. A escola inteira ensina.

Cada uma destas partes da vida da comuna se subdivide em outras. O pessoal da administração da parte econômica, por exemplo, organiza o trabalho de produtos alimentícios, da cozinha, do refeitório, dos materiais da dispensa, da iluminação, da papelaria, da lenha e outros. O pessoal da administração do estudo faz balanço da frequência aos exercícios

²³ Instituição de educação na forma de internato.

nas oficinas, gabinetes e outros. Cada grupo tem seu monitor que é responsável por este balanço e que o elabora em um prazo definido; cada gabinete (de física, de química, biologia etc.) tem seus auxiliares de ensino e plantonistas constantes (escolhidos por um determinado tempo), bem como cada oficina. Nas oficinas as crianças trabalham em turmas. Cada turma tem seu monitor que leva um balanço de todos os trabalhos sob responsabilidade do chefe da oficina. Os alunos ocupam posições intercambiáveis nas comissões, ora como responsáveis que comandam, ora como comandados.

Dessa forma, a estrutura da vida da escola se apresenta, em relação dinâmica com o meio, como uma instância formadora à qual se integra o conteúdo escolar.

O trabalho

Por esta via, o autor chega ao trabalho. A partir da experiência com o trabalho na escola, começando ao nível do autosserviço, ele vai ganhando complexidade.

E isso ela [a escola] realiza pouco a pouco pelo caminho da participação da criança na construção de sua vida infantil, do coletivo infantil, primeiro apenas no limite da instituição infantil, depois no trabalho do grupo de pioneiros, Juventude Comunista etc., pelo caminho da participação no movimento infantil internacional, no trabalho das tarefas do Conselho e das outras organizações dos adultos, pelo caminho do trabalho conjunto com eles. Mas isto não é tudo: é preciso que a criança aproxime-se da classe-edificadora, assimile melhor sua ideologia, viva com ela, forje hábitos de luta, aprenda a construir – esta é a tarefa do trabalho. Nós falamos sobre o trabalho como objeto de estudo, sobre o trabalho como método, trabalho como fundamento da vida. Estudando o trabalho nós podemos facilmente seguir passo a passo a história da humanidade (Shulgin, 1924, p. 23, grifos meus).

O trabalho vai se constituindo como fundamento da vida, nas suas várias manifestações, inclusive na fábrica que para ele concentra, naquele momento histórico, a atualidade e é o

“*nervo da vida mundial*”, sempre em movimento, sempre em processo. Aqui se colocam as questões da politecnia. A fábrica é o melhor lugar para se familiarizar com os ideais proletários.

A fábrica mais facilmente liga-se com o trabalho mundial. Assim, junta-se na unidade de nossas exigências fundamentais. Daí a necessidade de forjá-las a partir dos objetivos da educação (p. 24).

Qual é a ação que marca a continuidade entre a escola e o meio? O que torna a escola viva, inserida na atualidade e, ao mesmo tempo, fornece as bases para se praticar a autogestão, a autodireção? O trabalho. E como estamos no âmbito da formação, então, trata-se de examinar o trabalho enquanto uma fonte formativa, ou seja, como princípio educativo. Sobre isso se pode ler em Pistrak (1924):

O trabalho então, e somente então, torna-se a solução do problema básico escolar se ele for tomado na perspectiva da revolução social, se ele orienta-se pela construção comunista, e se nele, como fundamento seguro, unem-se os princípios básicos da escola moderna, isto é, a ligação com a atualidade e com a auto-organização (p. 81).

Até aqui vão as concepções de Shulgin (1924).

Na obra organizada por Pistrak (1924), com a colaboração de Shulgin e outros, aqui traduzida, muito se lerá sobre os grupos mais novos (pp. 8-13) e os mais velhos (pp. 14-17) – já que não há a tradicional sala de aula na Escola-Comuna. Também será perceptível a grande ênfase dada ao tema da fábrica. Isso ocorre não apenas por conta da centralidade da fábrica naquele momento da União Soviética (anos de industrialização) como também pelo fato da escola administrada por Pistrak, a Escola-Comuna, ser uma escola de tendência industrial. Embora a escola seja unitária em sua concepção, há uma escola para a população camponesa e uma escola para a população urbana as quais são desenvolvidas segundo suas ligações com o meio específico que cada uma tem. Portanto, o sentido que o termo “trabalho” toma está materializado

em cada meio, por sua cultura específica. Em se tratando da escola urbana, a questão da fábrica aparece como central. Mas note-se que a ideia de uma escola com um "único conteúdo social" em que se assume como referência, comumente, o conteúdo da escola urbana, aqui não tem lugar. Os programas escolares gerais, únicos, são *implementados* localmente, segundo o meio em questão, marcados pelas características do trabalho do local.

Deve-se ressaltar ainda que o trabalho não se resume - mesmo em uma escola urbana - ao trabalho produtivo, portanto, não se esgota na questão da politecnia, usualmente um tema para os grupos mais velhos. Para os mais novos predomina o trabalho na forma de autosserviço e nas oficinas escolares. Para os mais velhos há, além destas formas, o trabalho produtivo na fábrica. Importante notar então que, seja qual for a forma que ele tome, ele tem uma característica comum: *é trabalho socialmente útil* - um conceito mais maleável do que trabalho produtivo e improdutivo.

O trabalho socialmente útil é, exatamente, o elo perdido da escola capitalista. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho. Não se trata, portanto, de qualquer "atividade". Mais ainda, não se trata de uma "prática teórica" ou de um exercício ilustrativo sobre um determinado trabalho. A escola está conectada ao seu meio, *às suas contradições e lutas, as quais necessitam da contribuição da ciência e da técnica - não, porém, como uma simples formadora de "quadros técnicos"*.

O meio, as contradições e lutas inseridas neste, não são as mesmas em todos os lugares. Daí que a escola tenha que ter seus programas operacionalizados localmente, a partir de diretrizes genéricas e comuns.

Como tem por exigência ser *socialmente útil*, o trabalho não pode limitar-se ao interior da escola. Ocorre na prática social, no meio social, entendendo-se a escola como *continuidade deste meio* e não como uma "preparação para este meio"; como um lugar onde se organiza a tarefa de conhecer este meio - com suas contradições, lutas e desafios. Daí a insistência dos autores em dizer que *as crianças, na Comuna, não estão sendo preparadas para a vida, mas estão vivendo, naquele momento, sua grande vida*.

A QUESTÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES OU "DAS BASES DAS CIÊNCIAS"

Tratemos agora com um aspecto da produção dos pioneiros da educação russa que diz respeito à implementação do currículo da escola, conhecido como Plano de Estudos, onde o conceito articulador central é o complexo²⁴ de estudo. A demora em abordar esta questão é intencional pois, no Brasil, a questão dos complexos de estudo tem ofuscado as categorias mais importantes da produção pedagógica desta época: a atualidade e a auto-organização ou autogestão.

Impedidos de fazer uso destas categorias mais centrais, temos nos contentado em imitar os complexos em determinadas situações educacionais,²⁵ sem considerar todo o arcabouço da proposta. A noção de complexo, como articulador do Plano

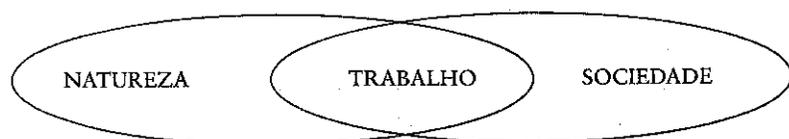
²⁴ Há duas palavras com o significado de complexidade em russo "сложни" e "комплекс".

²⁵ A única instituição educacional que escapa a esta crítica, que conheço, é o Instituto Educacional Josué de Castro, em Veranópolis (RS), onde a organização escolar adotada é a mais avançada experiência de implantação de uma estratégia educacional que procura incorporar as categorias "atualidade" e "auto-organização".

de Estudos não é, como demonstramos até aqui, a principal contribuição de Pistrak e de seus colaboradores. O próprio Pistrak desenvolverá, nos anos de 1930, em seu último livro *Pedagogia* (1934), antes de ser assassinado em 1937, uma visão crítica deste conceito, a qual trataremos mais adiante.

Na carta metodológica que apresenta a noção de complexo aos professores do sistema educacional da União Soviética (NarKomPros, 1924) pode-se ler: “Por complexo deve-se entender a *complexidade concreta dos fenômenos, tomada da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou ideia central*” (p. 5, grifos meus). A complexidade concreta dos fenômenos apreendida da realidade remete à vida, e esta à questão do trabalho: “Desde este ponto de vista, o trabalho é a base da vida”, diz o documento (p. 5) e completa: “O trabalho é a base da vida para as pessoas. Disso segue-se que a atividade de trabalho das pessoas *está no centro do estudo*” (p. 6, grifos meus).

A proposta é que se estude a natureza e a sociedade, em conexão com o trabalho. Isso conduziu à formulação do chamado “esquema da Comissão Estatal Científica” (CEC) ou simplesmente “esquema da CEC”²⁶.



Cada ideia central articuladora de um complexo reúne as três dimensões, as quais, em conjunto, devem refletir a “complexidade” daquela parte da realidade escolhida para estudo – sua dialética e sua atualidade, vale dizer, suas contradições e lutas – *seu desenvolvimento enquanto natureza*

*e enquanto sociedade, a partir do trabalho das pessoas.*²⁷ Na apropriação pelo estudante das ferramentas intelectuais para dominar e lidar com esta atualidade, pretende-se estabelecer o desenvolvimento da autodireção e o acesso às bases das ciências. Pode-se encontrar ainda uma quarta coluna com o nome de “conclusões e êxitos” esperados pelo estudo do complexo.

O sistema educacional soviético para a educação básica, à época, está dividido em dois níveis. Para o primeiro nível, a aplicação do complexo é plena, pois há apenas um professor para todas as disciplinas. No caso do segundo nível, a aplicação se faz dentro de cada disciplina, buscando-se a coordenação entre os professores, mantendo-se, portanto, as disciplinas específicas (p. 11).

É importante ressaltar que:

o método dos complexos não se opõe àqueles métodos os quais nós nos acostumamos a chamar de métodos de ensino ou instrução. O método dos complexos é, principalmente, o *método de determinação do objeto sujeito a estudo e o método de disposição do material de estudo*, método que exige coordenação e síntese dos fenômenos estudados. Os métodos de aprendizagem e de transmissão de conhecimentos e hábitos podem ser diferentes. “Pluralismo e não o monismo do método”, diz K. N. Sokolov. Nisso nós concordamos completamente com ele (NarKomPros, 1924, p. 14, grifos meus).

A noção de complexo de estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir da centralidade do trabalho das pessoas no complexo). Ele não é um método de ensino em si, embora demande, em associação a ele, o ensino a partir do trabalho: o método geral do ensino

²⁶ Em russo CEC é “ГВС”.

²⁷ Na realidade russa, o trabalho já não é assalariado. Aqui é tomado em seu sentido geral como forma de transformar e adequar a natureza às necessidades dos seres humanos; portanto, trabalho não alienado.

pelo trabalho. Para Pistrak, e também para Shulgin, o trabalho socialmente útil é o elo, a conexão segura, entre teoria e prática, dada sua materialidade. Neste sentido, o complexo é uma construção teórica da didática socialista como um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre teoria e a prática, pela via do trabalho socialmente útil. Sendo “socialmente útil” acontece no meio, em contato com a natureza e com a sociedade, o que se articula com as outras duas categorias vistas anteriormente: atualidade (luta pelo conhecimento e transformação da sociedade e da natureza) e auto-organização (forma de se preparar sujeitos históricos). Não há, portanto, separação entre atualidade, auto-organização, trabalho e complexo de estudo. O complexo é um espaço articulador dos três primeiros e não apenas um “tema”.

Sobre esta questão afirma Pistrak (1924):

E então todos os pontos de vista sobre o trabalho serão justificados por um único objetivo, serão apenas um dos lados de um fenômeno básico multilateral. O trabalho será então um *solo básico*, no qual organicamente crescerá todo trabalho educativo-formativo da escola, como um todo único inseparável. Então a própria questão sobre o que é o determinante no sistema de ensino, o trabalho ou o curso de disciplinas, torna-se sem sentido, deixa de ter conteúdo (p. 81).

As preocupações com a atualidade (na verdade, com a prática social) e com a auto-organização não implicam necessariamente em uma relativização ou diminuição da importância do conteúdo escolar, da aprendizagem das disciplinas escolares. Marcadamente construído com o pano de fundo do materialismo histórico-dialético, a escola dirigida por Pistrak não é desdisciplinarizada. Nela há espaços para cada uma das disciplinas escolares clássicas, como atesta a parte final do livro que registra a experiência da Escola-Comuna do NarKomPros, aqui traduzido. Entretanto, na prática da escola soviética, estas ideias sofreram grandes mudanças.

Refletindo criticamente sobre estes descaminhos Pistrak afirma: “*Alguns pedagogos-teóricos*”, escreveu ele,

de várias formas e maneiras renovaram as ideias da pedagogia moderna burguesa, representando-as como ideias que devem se concretizar na escola soviética (...). Rebaixando de tal maneira a importância da educação geral às chamadas “novas tendências” da pedagogia burguesa; subestimando a teoria, alguns metodistas “inovadores” seguiram uma compreensão falsa de que “não é tão importante o que se ensina, mas como se ensina”, transformando assim o método de ensino de meio em objeto de si mesmo [Pistrak, 1935, p. 154] (Akademiya, 1987, pp. 16-17).

No *Guia bibliográfico* sobre Pistrak, produzido pela Biblioteca Pedagógica Ushinski, de Moscou, pode-se ler:

Partindo da posição leninista sobre o domínio, pela juventude, de todo o volume de conhecimentos acumulado pela humanidade (sem um nível alto de cultura geral do povo é impossível construir a nova sociedade) M. M. Pistrak pesquisou profundamente os problemas do conteúdo da instrução e do processo do ensino na escola soviética. A “escola” – escreveu em seu manual *Pedagogia* [1935] – deveria dar tais conhecimentos (...) sem os quais é impossível entender corretamente os fenômenos da natureza e da sociedade, manter relações com as pessoas em condições modernas, (...) iniciar-se na vida social, participar na produção, na edificação, continuar estudos em (...) áreas especiais [Pistrak, 1935, p. 95] (Akademiya, 1987, *sic*, pp. 5-6).

Uma retrospectiva sobre os complexos de estudo

Dez anos depois da publicação da Escola-Comuna (Pistrak, 1924), Pistrak dedica-se a uma crítica retrospectiva deste período,²⁸ produção que dada a sua importância passamos a apresentar detalhadamente. Suas considerações são relevantes para que reflitamos sobre a importância do acesso na escola ao

²⁸ PISTRÁK, M. M. *Pedagogia*. Cap. 5. “Planos de estudo e programas da escola. História do desenvolvimento dos planos e programas escolares na escola soviética.” Gosudarstvennoe Uchebno-pedagogicheskoe Izdatelstvo. Moscou. 1934, pp. 115-132.

conhecimento sistemático já produzido e para as dificuldades de se realizar esta tarefa quando se pretende alterar a forma clássica da escola. O autor identifica sete etapas, que agrupamos em três: a) até 1922; b) 1923 a 1929; e c) após 1929.

De 1917 até 1922

Segundo Pistrak,

nos primeiros meses depois da Revolução de Outubro de 1917 (o ano escolar já havia começado) não era possível nem pensar em reelaborar imediatamente e, menos ainda, introduzir quaisquer novos programas. Era necessário superar a greve e a sabotagem de parte significativa do magistério, organizados pela União dos Professores de Toda a Rússia que unia ao seu redor os elementos contrarrevolucionários; era necessário destruir os ginásios masculinos e femininos antigos; quebrar as paredes entre as escolas privilegiadas médias e iniciais; introduzir o estudo misto de ambos os sexos; eliminar a catequese e línguas antigas da escola; estimular a juventude (pelo caminho de organização da autonomia) contra o magistério reacionário etc. (Pistrak, 1934, p. 115).

Portanto,

a questão sobre os princípios da construção da escola única do trabalho soviético tornou-se mais importante no ano escolar seguinte (1918-1919). No outono de 1918, a Comissão Estatal para a Educação junto ao NarKomPros, elaborou os “princípios básicos” (*Declaração sobre a escola única do trabalho*), colocados na base da construção da escola. (...) Característico da “declaração” é que ela liga a construção da escola única soviética do trabalho com as ideias do princípio da escola do trabalho, desenvolvidas pelos representantes avançados da pedagogia burguesa (em primeiro lugar, Dewey). A razão disso foi, em primeiro lugar, que as bases da pedagogia soviética ainda não estavam concretizadas em nível suficiente e detalhadamente elaboradas (o programa do Comitê Central do Partido Comunista bolchevique foi aceito apenas na VIII Sessão do Partido em 18-23 de março de 1919). Em segundo lugar, porque para a escola russa, que esteve por séculos sob o regime tsarista as ideias da escola burguesa avançada pareceram mais progressistas e respondendo às tarefas da democratização da

escola. É necessário levar em conta também, que a tarefa básica da *Declaração* – crítica dura da escola antiga, escola de estudo livresco, escolástica – foi feita muito detalhada, clara e atraentemente em obras dos representantes da chamada “escola nova” da época do imperialismo (p. 115).

Nesta perspectiva,

a primeira e mais importante exigência da *Declaração* foi a “exigência da introdução do trabalho como base do ensino”: a nova escola deve ser do trabalho. Para as escolas do Estado Soviético, que está em processo de mudança do regime capitalista para o socialista, isto, claramente, ainda é mais necessário do que para escolas dos países avançadas capitalistas, mas, entretanto, também lá foi reconhecida necessidade semelhante e em algum nível concretizada. A ligação da *Declaração* com a escola burguesa avançada está aqui claramente esboçada. A exigência da introdução do trabalho deduz-se na *Declaração* de dois fundamentos: primeiro, do princípio de “familiarização ativa, viva e criativa com o mundo”. O “princípio do trabalho” reduz-se aqui ao princípio do ensino ativo. Esta orientação da *Declaração* conduziu à introdução na nossa escola do chamado “método do trabalho”, semelhante às orientações metodológicas de Lay e Dewey, isto é, o método que dominou algum tempo na nossa escola. Em segundo lugar, do “desejo imediato de familiarizar os alunos com aquilo que é mais necessário para eles na vida, com aquilo que joga papel dominante na vida na época atual – o trabalho agrícola e industrial em todas as suas formas” (p. 116).

Neste sentido, o plano de estudos da escola é pensado na *Declaração* na seguinte forma:

1. Na escola de primeiro nível (quando era de cinco anos) foram estabelecidos dois ciclos (concentros). No primeiro ciclo “aos alunos era dado para estudo um ou outro produto da produção ou elemento da cultura, o qual submetia-se a exame multilateral, tanto como material dado pela natureza, como material resultante de elaboração”. O estudo desse objeto (“complexo”) partia do lado da ciência da natureza depois da história do trabalho (modos de elaboração) e da tecnologia moderna de produção. No segundo ciclo (concentro), os conhecimentos separados, obtidos no primeiro

ciclo, sistematizam-se com base no conhecimento da história do trabalho e da história da sociedade (...).

2. Este mesmo círculo de conhecimento ("enciclopédia da cultura") continua na escola de segundo nível, isto é, no terceiro ciclo (concentro), transformando-se aqui "em curso de sociologia com base na evolução do trabalho e das formas econômicas por ele criadas", o qual se organiza em nível científico mais elevado e liga-se com o estudo da produção e da sociedade moderna.

3. Ao lado deste curso enciclopédico básico no segundo nível, começa a ocupar lugar também o conhecimento sistemático das disciplinas específicas: língua pátria, matemática, geografia, história, biologia em seus ramos, física e química, línguas estrangeiras.

4. O ensino do trabalho é introduzido em formas amplas (10 horas semanais) e, com isso, a *Declaração*, pela primeira vez, também coloca a questão sobre o trabalho dos alunos nas empresas.

5. A *Declaração* dá grande importância à educação artística ("educação estética"), tratando-a muito amplamente como "desenvolvimento sistemático dos órgãos dos sentidos e habilidades criativas, que amplia uma habilidade de apreciar a beleza, de criá-la" (pp. 116-117).

Estas são as características reunidas por Pistrak e que descrevem estes esforços iniciais.

Segundo Pistrak, nos 16 anos que se seguiram, muita coisa mudou e foi acumulada grande experiência, sendo eliminados e superados os erros básicos da *Declaração* já apresentados antes. Mas ele afirma que:

naquela época, este documento teve grande importância. Ele foi destinado a unir, ao redor do esboço inicial da escola politécnica, os elementos avançados do magistério para superar a herança latifundiária burguesa da escola antiga e, particularmente, seu programa (p. 117).

Apesar das várias tentativas de se organizar alguns programas preliminares para a escola, eles não receberam aplicação significativa, visível, porque já em janeiro de 1921

foi decidido reorganizar o sistema escolar russo (na Primeira Reunião Partidária sobre a Educação Nacional): o primeiro nível tornou-se de quatro anos e foi introduzida a escola de sete anos. Imediatamente, iniciou-se a criação "dos programas da escola única do trabalho de sete anos", os quais foram publicados no outono de 1921. Mas tais programas pouco inovaram.

Ao lado do trabalho com os programas, cujos resultados foram renovações significativas do material educativo, a introdução do "princípio do trabalho" na escola reduziu-se na realidade ao princípio da atividade da criança. Apareceram nas escolas oficinas dos mais variados tipos, sem qualquer princípio orientador para a seleção do tipo de trabalho; começou a aparecer a ideia do trabalho social do aluno.

O autosserviço tornou-se a forma básica de trabalho, amplamente propagada nas escolas no período de 1919-1921. A questão sobre o estudo "na teoria e na prática de todos os principais ramos da produção" não foi, neste período, colocada de forma profunda (p. 118).

Eis a primeira etapa de desenvolvimento dos planos e programas escolares da escola soviética (1918-1922).

De 1923 até 1929: o sistema dos complexos na construção dos programas

Esta etapa proposta por nós, 1923 a 1929, incorpora duas etapas descritas por Pistrak: 1923 a 1927 e 1927 a 1929. A razão de uni-las é que ambas estão referenciadas à experiência do Conselho Estatal Científico (CEC) na construção dos programas, tendo como referência o sistema dos complexos de estudo. As alterações tentadas entre 1927 e 1929 são destinadas a reelaborar os programas, preservando ainda a proposta de 1923. Como se verá, após 1929, a educação russa tenta resolver a questão dos programas por outra vertente teórica.

Esta é a razão para distinguirmos o período que vai de 1923 até 1929 do período seguinte, após 1929.

A presente etapa envolve a atuação do Conselho Estatal Científico ligado ao NarKomPros na elaboração dos novos programas de estudo, bem como à formulação dos “complexos de estudo” como base para tais programas. Segundo o autor, ela está caracterizada pela quebra da escola antiga e pela evolução para novos pontos de vista comuns, ainda pouco claros e praticamente não verificados sobre a escola politécnica, ainda que não livres das imitações acríticas no campo as ideias do ensino do trabalho da escola burguesa avançada. As condições para o desenvolvimento da escola politécnica não estavam ainda criadas de forma suficiente na própria economia nacional. Além disso, o Estado Soviético teve que se defender dos contrarrevolucionários e da intervenção e, na pesada luta, defender as conquistas da revolução. Apenas ao final deste período o país começou a curar-se das feridas feitas pela contrarrevolução. Mas esta etapa teve grande significação para o desenvolvimento futuro dos programas da escola (Pistrak, 1934, p. 118).

Para o autor,

a escola assimilou as conquistas das tendências pedagógicas burguesas mais avançadas (...). Na escola introduziram-se novos métodos ativos de ensino; introduziu-se o trabalho, por enquanto na forma principal de autosserviço; desenvolveu-se a auto-organização infantil; começou-se, aqui e ali, a inculcar o trabalho social. (...) Tudo isso foi êxito da escola na luta contra a herança antiga. Mas todas estas exigências na luta contra a escola antiga, e tentativas de encontrar fórmulas novas de organização da escola soviética, exigiam uma formulação, e a receberam na segunda etapa de desenvolvimento dos programas da escola. A segunda etapa pode ser datada de 1922 a 1927. Neste período, foram formulados os programas do CEC (Conselho Estatal Científico, criado junto com NarKomPros em 1922) (pp. 118-119).

Segundo Pistrak, os programas do CEC tentavam concretizar a ideia da Declaração da escola única do trabalho em relação à “enciclopédia da cultura”. Na base dos planos e programas escolares do primeiro nível da escola, o CEC colocou o “esquema” do programa, que ficou conhecido pelo nome de “esquema do CEC”. Este esquema consistia de três colunas: “natureza”, “trabalho” e “sociedade” (p. 119).

Nas palavras do autor:

na base da educação coloca-se a coluna do “trabalho”, isto é, o estudo da atividade do trabalho das pessoas. O conhecimento ativo da vida do trabalho ao redor da escola é acompanhado do estudo das condições naturais e das inter-relações do homem com a natureza (“natureza”), e ao mesmo tempo (e nesta base) segue-se também o conhecimento das relações sociais (“sociedade”). O esquema quer dirigir a escola para os trilhos da escola do trabalho, colocar no seu centro o trabalho (p. 119).

Mas, pergunta o autor, como dar forma organizacional a este esquema no plano escolar e na estrutura metodológica do processo escolar? O autor resume este esforço da seguinte forma:

1. “o esquema destina-se a superar o frequente isolamento dos conhecimentos que existiu na escola antiga” – escreve um dos autores do esquema. Para atingir isso, o método básico de estudo dos fenômenos vitais, pelo esquema, torna-se o “método dos complexos”, isto é, um método de estudo unificado de um complexo inteiro de fenômenos: do trabalho, ligados com os naturais (“a essência dos quais consiste em subordinação da natureza às exigências humanas”) e que determinam os sociais.

2. Organizacionalmente tal estudo toma a forma de estudo das matérias escolares não isoladas uma das outras, mas como “temas centrais, cuja elaboração dá aos alunos todos os conhecimentos e hábitos necessários num dado momento” (da Anotação Introdutória para os Programas de 1923). O tema do complexo torna-se o centro do estudo; todos os conhecimentos e hábitos necessários obtêm-se no processo de estudo dos temas do complexo.

3. Eliminam-se na escola básica²⁹ as disciplinas isoladas; o ensino constrói-se em base aos temas dos complexos. Os conhecimentos da área das ciências naturais e sociais são dados apenas em ligação com o tema dos complexos e na medida em que são necessários para a compreensão deste tema. A sistematicidade na exposição dessas disciplinas é vista como uma questão secundária. Os conhecimentos e habilidades na área da língua materna e matemática (aquilo que se chamou hábitos) obtêm-se em processo, pelo caminho do estudo do complexo e com o material do complexo. Nega-se a necessidade tanto de dar tempo específico para os exercícios dos hábitos, como também a necessidade de escolha de materiais específicos para os exercícios.

4. Na escola básica, a eliminação das matérias específicas foi conduzida de forma relativamente fácil, porque a classe era ministrada por um único professor em todas as disciplinas. No segundo nível foi impossível desistir completamente das matérias específicas. Na escola do segundo nível em cada classe ensinam vários professores e não apenas um. O método do complexo, portanto, naquela forma pela qual foi usado no primeiro nível, não pode ser conduzido no segundo nível. Mas, desistir do método do complexo era indesejável; ele parte, na opinião dos autores dos programas, inevitavelmente da aspiração de ligar a ciência com a vida, de estudar os fenômenos vitais em toda sua complexidade, tal qual ela existe na realidade. Quando o objetivo torna-se não o estudo da disciplina, mas sim o estudo da realidade viva, é natural que as fronteiras entre as disciplinas tornem-se mais móveis; que a ligação entre as disciplinas seja mais forte. No segundo nível, as aulas são conduzidas já em disciplinas específicas – isto exige o conhecimento profundo e a complexidade já tem outro caráter. A complexidade, aqui, consiste em que nas aulas das diferentes matérias discute-se, ao mesmo tempo, a mesma questão de diferentes pontos de vista. Para que seja concretizada é necessária a plena coordenação entre os professores, a plena coordenação em suas atividades. A coesão entre disciplinas específicas é feita nos novos programas, mas cada programa é planejado para o ano todo, e é preciso que esta coesão exista também nos intervalos mais curtos. É preciso consegui-la também no intervalo de um mês e de uma semana. O estudo por

²⁹ Primeiro nível, como se verá em seguida.

complexos, no segundo nível, exige que cada professor trabalhe de acordo com o plano, em primeiro lugar, e depois, exige a coordenação dos planos dos professores específicos. O método dos complexos exige trabalho coletivo, unido, de todos os professores. Os programas do ano 1925 tentavam organizadamente – no plano escolar – formular esta ideia. Para cada ano foram estabelecidos temas determinados, cada matéria incluiu em seu programa o material, em ligação com este tema.

5. Cada matéria do segundo nível da escola, por sua vez, foi construída pelo mesmo sistema de complexos. O tema de uma dada matéria foi formulado em base ao tema geral do complexo; de acordo com este tema, o material foi dividido em uma série de passos, o primeiro dos quais era o “material da produção”.³⁰ Assim, por exemplo, o programa de ciências sociais foi construído pelos seguintes passos:

| | | | |
|-------------------------|--|---------------------------|-----------------------------------|
| Tema geral do complexo. | Material da produção sobre o tema. Pesquisas, excursões, trabalhos práticos. | Material teórico do tema. | Conclusões e êxitos (resultados). |
|-------------------------|--|---------------------------|-----------------------------------|

O programa para ciências naturais tinha os seguintes passos:

| | | | | |
|-------------------------|--------------------------|--|---------------------------|-----------------------------------|
| Tema geral do complexo. | Tema da ciência natural. | Material da produção, técnico, tecnológico sobre o tema. Pesquisas, excursões, trabalhos práticos. | Material teórico do tema. | Conclusões e êxitos (resultados). |
|-------------------------|--------------------------|--|---------------------------|-----------------------------------|

Por este caminho, tentaram resolver a tarefa da ligação imediata das matérias escolares com o estudo da atividade de trabalho das pessoas, também com a participação das crianças no trabalho produtivo: estas foram as orientações dos programas dos complexos em 1923-1925 (pp. 120-121).

Ainda, segundo o autor, os programas tinham apenas caráter orientativo. O Conselho Estatal Científico (CEC) considerou que estes programas deveriam ser a base para a elaboração de programas locais, feitos por cada departamento

³⁰ Produção fabril – comentário meu.

regional da educação nacional. Ele não estabeleceu uma grade horária fixa, sendo indicado de forma orientativa apenas o número de horas por ano em cada matéria. Os programas de 1925 afirmam que não é completamente necessário seguir a tradição estabelecida de dar a cada matéria a mesma quantidade de horas, imutavelmente. Ao contrário, acredita ser melhor que, na dependência de cada estação do ano ou de um dado tema do complexo, se varie o número de horas semanais em cada matéria. Considera ainda que tal orientação partiu do desejo de ligar as matérias entre si ao redor de cada tema do complexo “durante um mês, durante uma semana”.

Em seguida, Pistrak passa a fazer uma avaliação deste período perguntando: Como se pode perceber os programas desta etapa e os *resultados práticos de sua introdução na vida*? Afirma o autor que:

é preciso dizer que eles merecem, em geral, uma avaliação negativa porque foram construídos com princípios que contradiziam o marxismo-leninismo. Sua introdução na escola contribuiu para que a teoria fosse colocada em segundo plano, para que se destruísse o sistema de conhecimento, em consequência do que nós tivemos um grande enfraquecimento da preparação educacional geral das gerações futuras durante uma série de anos (p. 121, grifos meus).

Contradizer o marxismo-leninismo significa, para Pistrak, debilitar a formação teórica do estudante. O autor ressalta que mesmo compreendendo como:

um dos maiores erros a introdução destes programas na escola soviética, ao mesmo tempo os percebemos como uma tentativa de destruir a herança antiga, isto é, a escola da memorização, do treinamento, a escola de conhecimentos formais-verbalistas. O desejo de ligar o estudo na escola com a atividade de trabalho das pessoas, de dar a todo conteúdo de ensino uma direção política, foi a tarefa básica da introdução destes programas, e isso nós devemos avaliar positivamente porque tal mudança ampliou o horizonte político-social dos alunos, deu-lhes uma direção de classe proletária, envolveu os alunos no trabalho social” (p. 121).

Mas, ressalta o autor, isso não deve ocultar seus erros, os quais são resumidos por ele da maneira a seguir:

1. O erro básico dos programas do CEC foi *contrapor o estudo das disciplinas escolares separadas ao estudo da realidade viva*. “Não a matéria, mas a realidade viva” – este lema dos programas do CEC conduziu à negação do sistema de matérias. Mas este lema estava errado na raiz. Na escola antiga, uma disciplina foi isolada da outra e todas elas juntas foram isoladas da vida. Mas constitui isto uma característica do próprio sistema de matérias? De maneira alguma. A questão é como definir o conteúdo da matéria, sua estrutura. Deve-se estudar a vida, a realidade, não fora das disciplinas, mas através das disciplinas escolares; *as disciplinas escolares, “as bases da ciência”, devem ser instrumentos para o estudo ativo da vida e sua transformação*.

2. A negação do sistema de matérias, da autonomia das disciplinas, a subordinação do material de cada disciplina aos temas do complexo externos a cada disciplina e ocasionais para ela, conduziu à transgressão da sistematicidade das matérias. *Da matéria restaram retalhos, pedaços de conhecimento mal ligados entre si*, ocasionalmente necessários para o tema do complexo. Os momentos que reuniram esta soma de conhecimentos desarticulados ficaram frequentemente fora do tema do complexo, não encontrando lugar para si nos programas. Nisso revela-se a *ignorância do significado da teoria*; nisso reflete a influência da pedagogia burguesa das últimas décadas no primeiro período da pedagogia soviética.

3. Mas, sacrificando a sistematicidade das disciplinas escolares, sua autonomia, sacrificando o sistema das disciplinas em nome da complexidade, os programas não resolveram também a tarefa da complexidade de forma satisfatória. “O complexo” está pensado como um “pedaço da vida”, o qual estuda-se multilateralmente em desenvolvimento e em suas ligações com toda a vida. Para isto, exige-se a análise dos fenômenos estudados com a ajuda dos conhecimentos já existentes. Mas os alunos não tinham o conhecimento sistemático necessário. Ao contrário, pensava-se que eles receberiam o conhecimento como consequência do estudo global dos temas do complexo. Disto resultou que os temas do complexo foram estudados estaticamente, descritivamente, formalmente, sem

compreensão da dinâmica de desenvolvimento dos fenômenos. Os alunos familiarizaram-se superficialmente com aquilo que existia, mas não com a sua origem, como se desenvolve, para onde vai, o que é. Nenhum estudo marxista (dialético) da “realidade viva” foi realizado. No melhor dos casos, os alunos receberam um monte de conhecimentos superficiais sem ligação entre si, sobre algumas coisas de um dado tema. (...) A questão é que as matérias específicas, escolhidas artificialmente para o estudo de qualquer aspecto do complexo, frequentemente não eram as mais importantes e características para um determinado complexo, mas apenas aquilo que era acessível para os alunos no seu nível de desenvolvimento. Ocorreu a “introdução”, na disciplina, de material artificial que, de forma alguma, caracterizava o complexo. Na realidade, ocorreu que não foi o complexo que subordinou a si as disciplinas do estudo, mas cada matéria tomou para si do complexo aquilo que mais ou menos podia corresponder ao caminho do trabalho de uma dada disciplina. Os alunos não receberam um quadro do complexo, mas detalhes de conhecimento de disciplinas isoladas. Os programas por complexos não puderam livrar-se desta artificialidade na sua construção até o fim de sua própria existência, porque isto era um vício orgânico da própria ideia do complexo.

4. O programa dos complexos colocou no centro das atenções de todo o seu trabalho a coluna do meio do esquema, isto é, o “trabalho”, ou seja, o estudo da atividade do trabalho das pessoas. Pensou-se que não devia ter lugar apenas o estudo da atividade do trabalho, mas a participação das crianças nesta atividade. *Esta tarefa, entretanto, não foi realizada.* A participação das crianças na atividade do trabalho no programa não foi introduzida organicamente; isto não podia ser obtido, em geral, pelo caráter dos próprios temas do complexo, que deram lugar àquela participação apenas de vez em quando, pontualmente. O desenvolvimento do trabalho social dos alunos foi independente do programa, sem ligação com ele, separado do sistema de conhecimento. *O complexo tornou-se complexo de estudo, “complexos sentados”, sobre os quais se liam nos livros; sobre eles os professores narravam; às vezes usavam excursão, observação para a familiarização com o fenômeno.*

5. Daí a direção que toma a resolução da questão sobre a politécnica. O estudo formal-verbalista da atividade do trabalho das pessoas nos temas do complexo conduziu também a *politecnização*

verbalista. O trabalho tornou-se apenas objeto de estudo externo, mas não do ensino. Apenas em uma minoria de escolas foi introduzido o estudo do trabalho em salas de trabalho e oficinas, mas sem programas, sem sistema, com formas ocasionais de trabalho separados do estudo teórico. Apenas para a escola inicial os programas de 1924 previam o “*minimum* de habilidades e hábitos de trabalho para os concluintes do primeiro nível”, mas este *minimum* continha poucos hábitos de caráter politécnico. Lá foram previstos “hábitos de orientação” (no espaço, no tempo, nas quantidades etc.), “hábitos de fixação” (desenho técnico, planos, relatórios, balanços de débito-crédito etc.), “hábitos higiênicos-sanitários”, “hábitos de pesquisa-científicos”, “hábitos politécnicos especiais” (participação em reuniões, redigir um protocolo, jornais-murais etc.) e apenas acima disso “hábitos de uso dos instrumentos simples” (principalmente para conserto das coisas e necessidades diárias de autosserviço) e “hábitos de economia rural” (pp. 122-123, grifos meus).

Feito este balanço, o autor passa a examinar as tentativas ocorridas entre 1927 e 1929 para alterar este quadro que o programa baseado em complexos havia produzido.

Segundo o autor, o Conselho Estatal Científico (CEC) foi obrigado a começar a reelaborar logo estes primeiros programas por complexos de estudo. Esta necessidade foi causada por uma série de razões, que logo apareceram na prática das escolas.

Em primeiro lugar, verificou-se que a orientação dos programas dos anos 1923-1925 para que os *hábitos de leitura, escrita e conta na escola básica pudessem ser obtidos pelos alunos apenas simultaneamente, sem destinação de tempo e material para exercícios, não sobreviveu à verificação prática.* Ao contrário, os professores foram obrigados a dedicar tempo especial a estes hábitos e dar a eles atenção específica. Assim, na prática, cresceu a combinação de trabalho “no complexo” e “nos hábitos” fora do complexo. Apareceu o debate sobre os complexos e os hábitos, que foi resolvido pela vida no sentido de que, apenas exercícios simultâneos, não eram suficientes. *Exige-se um programa também para os hábitos.*

Em segundo lugar, verificou-se que a orientação dos programas dos anos 1923-1925, de subordinar os programas das disciplinas específicas aos temas dos complexos, não resolvendo o problema

do estudo do complexo da "realidade da vida" e, criando ligações extremamente artificiais de pedaços de disciplinas específicas entre si, juntamente com isso, destruiu qualquer possibilidade de estudo mais ou menos global daquelas disciplinas escolares necessárias como a matemática, física, biologia, química etc. *O período de reconstrução na economia nacional exigia, fortemente, a elevação da preparação para as escolas técnicas, institutos superiores e produção.* Mas a escola formava sabichões superficiais, que ouviam algo, mas pouco conheciam das coisas elementares, as quais a escola devia ensinar.

Em terceiro lugar, a escola não podia contentar-se com a resolução da questão sobre a educação politécnica na direção do politecnismo verbalista, o estudo da atividade do trabalho das pessoas em base a indicações sobre a organização do estudo politécnico do trabalho mais gerais, que não recebiam formulação programática. A solução amadora da questão do programa sobre o trabalho em cada escola separada (e apenas em uma pequena parte das escolas, porque a maioria das escolas não conduzia o ensino politécnico do trabalho) não podia satisfazer a ninguém. Mencionemos que, até o começo de 1929, menos de uma quarta parte das escolas tinham qualquer base material para o estudo baseado no ensino pelo trabalho; e as restantes – nenhuma (p. 124, grifos meus).

Foram estas razões que impulsionaram o início da reelaboração dos programas dos anos 1923-1925. O resultado desta reelaboração foram os programas de 1927.

Para o autor,

os programas de 1927 apresentam-se como a reelaboração radical dos programas de 1923-1925. Entretanto, eles não liquidaram até o fim as insuficiências e erros das orientações programáticas da etapa anterior. O erro básico destes novos programas é que eles resolveram a questão compromissadamente, pelo caminho das concessões parciais às exigências da vida, tentando preservar as posições iniciais dos complexos de estudo: Mas, por este caminho, era impossível encontrar a resolução do problema porque *o erro não era, como pensavam os autores dos programas, que as orientações principais corretas receberam uma formulação concreta errada, mas o erro estava, como nós vimos anteriormente, nas próprias formulações principais* (pp. 124-125, grifos meus).

O autor sintetiza estas modificações da seguinte maneira:

1. Nos programas da escola básica, *ao lado da parte dos complexos, foram introduzidos também programas de hábitos de leitura, escrita e conta apenas ligados, quando possível, com a parte do programa dos complexos.* Assim, no primeiro nível entre as "formas básicas de atividades na escola" ao lado do "estudo dos fenômenos vitais" com "participação organizada das crianças na vida no meio ambiente" fica o "trabalho de assimilação de hábitos, da leitura, escrita, conta e outros", e para este trabalho dedica-se um tempo especial. Os autores do programa do primeiro nível aceitam, em seguida, que o "trabalho de assimilação de hábitos formativos gerais, instrumentalizando a criança com ferramentas para o uso da experiência alheia impressa em livros, serve também aos objetivos básicos do trabalho escolar – o estudo da vida e a participação nela. (*Programas*, segunda edição, "Anotações metodológicas para os programas do I nível", p. 11).

Mas o princípio do complexo, para a maior parte dos programas, permanece intocável.

2. Em relação ao segundo nível da escola os programas tiveram que constatar seu fracasso.

*A ideia de dialeticidade perfeitamente verdadeira na sua essência, que está na base do ensino por complexo, recebe frequentemente formulação metafísica e com isso desvaloriza-se. A forma que toma o complexo entra em contradição com a ideia do complexo. Se a essência do complexo está na interligação dos fenômenos e na elevação até a consciência dos alunos de que os fenômenos examinados não existem independentemente uns dos outros, mas entrelaçam-se uns com os outros, interagem uns com outros, transformam-se uns nos outros, então a forma, a qual toma frequentemente o ensino por complexo, pode ser caracterizada como tentativas de ligar entre si pedaços de matérias específicas no material geral, e ligar formalmente, isoladamente, não dialeticamente, sem ideia interna e sem qualquer objetivo. Isso origina deturpações extremas do complexo. Disso segue também a reação contra o complexo em geral, identificado como complexo formal e artificial (*Programas de 1927*, 3ª edição, p. 11).*

Porém, a nota introdutória aos programas não tira as conclusões desejadas dessa constatação. (...) A resolução da questão foi encontrada nas duas posições seguintes:

1. O tema geral do complexo pode revelar-se em cada disciplina dada na forma de seus temas próprios, os quais tenham sua terminação interna, mas, no final, estabelece interações e interligações com a ideia central do tema geral.

2. Podem existir disciplinas que não participam neste ou naquele tema geral. A questão sobre a participação das disciplinas no tema geral resolve-se na dependência da essência do tema (*idem*, p. 14).

Tal solução da questão na base da combinação do sistema de complexo com o sistema de disciplinas não podia se justificar, porque esta solução era internamente contraditória. Na escola básica hábitos de escrita, leitura e conta *tornaram-se um brinde aos programas de complexo*. Se, em determinado grau (de forma alguma suficiente), a exigência de atenção aos hábitos foi como se tivesse sido satisfeita, o mesmo não pode ser dito em relação ao conhecimento elementar sistemático no campo da geografia, ciências sociais e ciências naturais. Estes conhecimentos entraram no "complexo", lá perderam identidade, perderam sistematicidade e continuidade de estudo, transformando-se em retalhos e pedaços ocasionais. Na verdade, aconteceu que o estudo pelo "complexo" *transformou-se em leitura explicativa do livro de trabalho, mas os alunos não obtiveram conhecimento seguro*. O exemplo mais claro de como era baixo o nível de conhecimento dos alunos é o seu conhecimento extremamente fraco de elementos de geografia (mapas). Junto com isso, a insuficiência de atenção aos hábitos conduziu ao baixo nível de alfabetização.

Na escola média, as coisas não eram muito melhor. A sistematicidade um pouco maior dos programas não liquidou o erro básico: contraposição da disciplina à "realidade viva". A posição subordinada das disciplinas escolares destruiu completamente a sua sistematicidade. A ocasionalidade das interligações das disciplinas entre si no tema geral do complexo não podia deixar de refletir-se na firmeza marxista dos programas. Os programas de história, física, ciências naturais, química mostraram-se mal sistematizados e parte deles metodológica e metodicamente fracos.

Os programas de 1927 não liquidaram ainda *mais uma das importantes insuficiências do trabalho da escola*: a falta de atenção, o *menosprezo pelos métodos particulares*. Negando por princípio o sistema das disciplinas, foi inevitável subestimar também a significação dos métodos particulares. No seu lugar introduziu-se o método do "ensino pelo complexo", o qual não tendo seu material concreto, limitou-se a lugares comuns, a questões e planejamento do complexo. Disso segue-se a ausência da luta pela maestria metódica do professor.

Os programas de 1927, indo pelo caminho do compromisso, enfraqueceram a atenção às questões da politecnização. Se nos programas de 1923-1925 a politecnização encontra reflexo na própria construção dos programas, entrou organicamente nos temas do complexo (ainda que em forma de estudo verbalista) nas matérias específicas e gerais, nos programas de 1927 este reflexo foi significativamente menor.

É preciso fazer justiça aos programas de 1927 por eles, pela primeira vez, darem indicações para o ensino do trabalho politécnico (programas do trabalho) mas, por causa do enfraquecimento da ligação do ensino teórico com o material da produção, estes programas mostraram-se separados do estudo das "bases da ciência". Isto, por si mesmo, condicionou seu caráter artesanal. Mas o amadorismo dos programas do trabalho revelou-se no seu próprio conteúdo. No fundo, os programas do trabalho de 1927 continham principalmente os elementos de domínio prático de instrumentos de trabalho. Os elementos de tecnologia nos programas foram muito insignificantes. A articulação dos programas com a grande indústria moderna não foi realizada; o conhecimento dos processos de produção não foi dado nem na sua dinâmica de desenvolvimento, nem em ligação entre si pela união e comunhão dos princípios básicos da indústria moderna. O problema da familiarização com os principais ramos da produção não foi colocado, assim como também a questão sobre a ligação com qualquer empresa (pp. 126-127, grifos meus).

Após 1929

A etapa que acabamos de apresentar reúne a experiência de elaboração dos Planos de Estudo na educação soviética

com base na ideia original dos complexos, na formulação do CEC. Vamos, agora, dividir a fase posterior a 1929 em duas: a *primeira* resumirá, nas palavras de Pistrak, o período em que as ideias da teoria da eliminação da escola ganham supremacia e se apoiam no método de projetos da escola nova para sua implementação; a *segunda*, em minhas palavras (e discordando da avaliação de Pistrak), reunirá a fase em que estas críticas tanto aos programas baseados nos complexos como à “teoria da eliminação da escola” na União Soviética, desembocam na reforma educacional iniciada em 1931. Pistrak saúda esta reforma educacional, é preciso registrar. Minha percepção, entretanto, é outra e a apresentarei no momento oportuno.

O sistema de complexo-projetos

Pistrak entende que:

a insuficiência básica dos programas de 1927 esteve em que eles não resolveram a tarefa básica da escola – o “*domínio das bases da ciência*”. O princípio do complexo *tornou-se insustentável*. Entretanto, em vez de negar este princípio, foi feita ainda mais uma tentativa de construir os programas da escola politécnica na base do chamado “sistema de complexo-projeto”. O sistema do complexo-projeto não apenas aceitou o princípio do complexo, mas desenvolveu ainda deturpações mais profundas na direção da teoria anti-leninista da “eliminação da escola” (Pistrak, 1934, p. 127).

Segundo o autor, a solução das questões maiores da escola, em particular a questão sobre os programas, foi colocada mais ainda no caminho errado.

Pedagogos sem experiência de escola e de sua realidade, não aprendendo com os erros do passado, *não entendendo as dificuldades de crescimento, nem a natureza dessas dificuldades e caminhos de sua superação*, resolveram em dois tempos, facilmente, realizar a reconstrução da escola com base na “técnica milagrosa” dos “métodos de projetos”, copiados da escola americana. Todos os erros de anos passados foram aprofundados e levados até seu final lógico,

até a concepção anti-leninista sobre como se elimina a escola (p. 127, grifos meus).

Aparentemente, com a noção dos complexos já fragilizada, assume a hegemonia na condução do processo educacional russo uma posição que Pistrak considera “esquerdista”. Esta posição faz a crítica dos complexos à luz das bases da “teoria da eliminação da escola”. O autor reúne as razões para a reconstrução dos programas propostos pelos teóricos desta pedagogia da seguinte forma:

1. O fracasso do complexo deve-se a que ele limitou-se apenas ao estudo dos temas do complexo, mas, na realidade, a escola deveria organizar a participação das crianças nas “tarefas do complexo”, isto é, na realização de “projetos” socialmente úteis.
2. O resultado desse fracasso resultou nos “complexos sentados” com métodos de estudo verbalistas. No seu lugar é preciso colocar o método de projetos com todas as consequências que dele se seguem: horários flexíveis, grupo escolar flexível e substituição por brigadas infantis móveis.
3. A realização da ligação do ensino com o trabalho produtivo é possível apenas se, na base do trabalho da escola, está posta a participação das crianças no trabalho produtivo, mas os conhecimentos são construídos a partir do trabalho. A politecnização da escola, no fundo, reduz-se à participação das crianças no trabalho produtivo (pp. 127-128).

Para Pistrak as anotações na introdução dos Programas propostos em 1930, fundamentavam esta orientação:

Nós temos, nos últimos anos, nas Escolas da Juventude Comunista e nas FZS³¹ o desenvolvimento do chamado método de projetos ou sistema de trabalho por projetos. O trabalho por projetos ocorre na escola às vezes fora dos programas, e até acontece contra os programas, como se “desorganizando” o esquema morto dos programas da

³¹ FZS (ФАБРИЧНО-ЗАВОДСКАЯ СЕМИЛЕТКА) eram escolas de formação geral básica com duração de seis anos em empresas de centros industriais na União Soviética entre 1926 e 1934.

disciplina específica e o “plano calendário” do trabalho do professor e, diferentemente, reconstruindo tanto a atividade social como o trabalho educativo das crianças. Uma série de projetos escolares passou, dessa forma, por fora do caminho geral do trabalho educativo da escola, paralelamente a ele, o que conduziu à separação interna no plano produtivo da escola. A experiência acumulada dá, agora, a possibilidade de começar a juntar este trabalho num único caminho e, novamente, colocar a questão sobre os complexos numa direção fundamentalmente correta, como a questão também havia sido resolvida pelo próprio esquema do Conselho Estatal Científico (CEC) nas orientações programáticas de 1925. Portanto, nós temos motivos para falar que o sistema de complexo-projeto do trabalho e o método de projetos é aquele elo, pelo qual nós devemos agarrar pela raiz e corrigir os erros cometidos e distorções que conduziram ao enfraquecimento do sistema do complexo, que o transformou em um sistema de compreensão verbalista, no qual foram tirados os momentos formativos mais importantes, momentos de ligação de teoria com a prática, do ensino com o trabalho socialmente produtivo, obtenção de conhecimento com transformação dele em instrumentos de transformação da vida. (Programas da FZS de 1930, pp. 24-25) (p. 128).

O método de projetos foi o instrumento pelo qual ideias semelhantes de complexo e de projeto se juntaram no sistema complexo-projeto de construção dos programas. Para Pistrak, os programas de 1930 e 1931 pouco se diferenciaram um do outro. Eles reduzem-se a uma lista de conhecimentos nas disciplinas específicas, os quais devem ser arrumados no encadeamento de complexos-projetos. A lista de complexos-projetos foi dada apenas em forma de esboço, no qual as escolas locais deveriam colocar seus próprios desenhos.

Pistrak considera que:

as contradições internas dos programas de 1930 e 1931 mostraram que o método de projetos não combina com programas obrigatórios, sistemáticos e estáveis. Portanto, os programas inevitavelmente transformaram-se em lista de informações, recebidas em conexão com “projetos”; toda a responsabilidade da realização do programa, no fundo, transferiu-se para as escolas (p. 128).

Do ponto de vista operacional, os Programas de 1930 tentam concretizar a ideia de complexo-projeto na forma de duas diferentes ideias integrantes do programa: 1) uma parte reguladora do programa (variável no tempo) e 2) uma lista de projetos (variável no espaço). Por “parte reguladora do programa” entendia-se o seguinte:

A parte básica do sistema por complexo-projeto é a sua parte reguladora, onde se dá o esquema básico do conteúdo do trabalho da escola por ano de ensino, esboço que, de um lado, deve colocar a base do conhecimento adquirido pela criança e, de outro, deve determinar a direção principal do desenvolvimento de uma série de projetos, tanto para a escola inteira como também para cada grupo escolar específico. Esta parte reguladora poderia, em certo sentido, ser chamada de parte variável do programa. É impossível dar a ela uma forma estável, o que é especialmente claro na nossa época de tempos gigantescos de desenvolvimento da nossa reconstrução. A cada ano se necessita de uma revisão da parte reguladora e da introdução de mudanças, as quais são colocadas pelas tarefas imediatas do período de reconstrução (pp. 128-129).

Esta “parte reguladora” que deveria servir como “esboço” para obtenção do conhecimento dos alunos, deveria ser dada desde o centro, mudando a cada ano. A ela junta-se a lista de projetos, os quais cada escola elabora na dependência das condições locais. Para Pistrak, os programas de 1931 prosseguiram e aprofundaram esta linha, construindo inteiramente os programas naquela “parte reguladora” (p. 129).

No programa de trabalho de 1931 mostra-se inteiramente a esperança nos métodos de projetos na escola, como “oficina da fábrica”. Separando a politecnização da escola do estudo “das bases da ciência”, o programa do trabalho de 1931 constrói-se com base na subordinação do estudo ao trabalho produtivo e *da realização do plano financeiro-empresarial da empresa*.

Pistrak considera que:

apesar da curta existência dos programas de 1930 e 1933, mesmo assim causaram grande dano à escola, porque graças a eles foram aprofundados os erros dos programas de anos precedentes (p. 130).

Numa crítica ácida a estas orientações, inclusive a V. N. Shulgin, Pistrak resume sua avaliação da seguinte forma:

Os erros do complexo nas mãos dos teóricos da esquerda oportunista resultam em um sistema de pontos de vista-chave, na prática, para a destruição da escola. Este sistema foi mais seguidamente desenvolvido por V. N. Shulgin.³² Ele conduz imediatamente à "eliminação da escola". Suas posições básicas são as seguintes:

1. A criança aprende pela própria experiência fora da escola, e estes estudos são mais razoáveis do que ensiná-los pelo professor. Esta experiência é limitada: ela deve ser "ampliada e organizada". Isto pode ser feito por meio de uma série de tarefas-projeto. A escola deve ajudar as crianças a escolher uma após outra as próximas tarefas-projeto da realidade ao seu redor.

2. Para a realização dos projetos é necessário conhecimento. Este conhecimento deve ser obtido pelo sentido e pelo processo de desenvolvimento dos projetos. Para um projeto é necessário multiplicação das frações; para outro, o conhecimento da lei da eletricidade; para um terceiro projeto é necessário algo da biologia; para um quarto um pouco de economia. Para fazer um cartaz é necessário saber escrever; para discursos é necessário saber ligar duas palavras etc. Todos estes conhecimentos são obtidos pelos alunos "em processo". Assim, destrói-se o sistema de disciplinas. Assim, eliminam-se da escola as matérias.

3. E o que fazer com os programas sistemáticos? O programa vai atrapalhar os projetos. Hoje os projetos são uns, amanhã são outros: em um lugar são uns, em outro são outros. Não pode existir um programa geral para todas as escolas – ele cada vez nasce de diferentes projetos e será diferente na dependência do lugar e do tempo. Assim, elimina-se o programa.

4. E como fazer com o professor? O professor deve vir em auxílio das crianças cada vez que seja necessário este ou aquele fragmento de conhecimento para realizar o projeto: dar revistas, levar ao

³² Na segunda edição, em 1935, a citação nominal de Shulgin foi eliminada.

cinema, indicar um lugar no livro, esclarecer a multiplicação das frações, corrigir erros no cartaz. Ele deve ser um ajudante no estudo autônomo das crianças, seu organizador. Assim, elimina-se o professor: seu papel básico é de administrador do processo pedagógico.

5. A realização deste ou daquele projeto é completamente facultativa para um determinado grupo escolar. Ele também pode ser realizado por crianças de grupos diferentes. Hoje, para um projeto, uma determinada brigada; amanhã, para outro, uma composição diferente. No lugar da turma aparecem as brigadas flexíveis e variadas, criadas para realização do projeto. Assim, elimina-se a turma escolar. Brigadas variáveis e fluidas tomam seu lugar.

6. O horário fixo das aulas atrapalha o projeto. Hoje é preciso dar avisos sobre a eleição de conselhos; amanhã, familiarizar-se com as maneiras de tratar sementes; depois de amanhã, preparar peças para apresentação. Planejar antecipadamente (ainda mais para meio ano) é impossível. O horário no qual hoje se dá matemática, amanhã física etc., entra em conflito com o projeto e com o processo de sua realização. E como no centro da educação está colocado o projeto, nós quebramos o horário e em seu lugar colocamos um plano de atividades mais próximo ao período de realização do projeto atual. A chegada de outro projeto exigirá outro plano, outro horário. As matérias escolares também não têm nada com isso. No lugar do horário fixo das aulas aparecem os planos variáveis rápidos de realização do projeto e, assim elimina-se o horário.

7. A escola está ligada à produção. Os projetos são tomados da produção com ajuda do plano financeiro industrial. Tudo está subordinado à produção, seu plano financeiro industrial. A escola torna-se uma seção da fábrica. A escola dissolve-se no meio ambiente. Cada trabalhador ensina as crianças no processo de realização dos projetos por eles. *A escola cada vez mais perde a sua autonomia e especificidade.* O professor é colocado em segundo plano. Assim, elimina-se a escola"³³ (pp. 131-132, grifos meus).

Estas são as fases que Pistrak visualiza na evolução da discussão dos Planos de Estudo na educação soviética, no pe-

³³ Na edição de 1935, o autor troca esta frase por: "Assim os esquerdistas conduzem a 'dissolução da escola na vida'".

ríodo considerado. Após estes esforços, tem início o processo de reformulação completa da educação iniciado em 1931 e assim saudado por Pistrak:

Em setembro de 1931 foi feita uma virada brusca nestas “teorias” que destruíram a escola. Sob administração do Partido, os programas do NarKomPros foram construídos agora em bases inteiramente diferentes, que levam em conta as exigências básicas da escola: liquidar a “insuficiência principal” da escola, elevar a qualidade do ensino e preparar os construtores do socialismo multilateralmente desenvolvidos, com iniciativa e ativos, *que dominam bem as bases da ciência, que ligam a teoria com a prática e dominam a técnica*. O desenvolvimento dos programas entrou em um novo período. De acordo com a deliberação do Comitê Central do Partido Comunista (bolchevique) de 5 de setembro de 1931 e de 25 de agosto de 1932, foram elaborados pelo NarKomPros, em base marxista, programas estáveis pelo sistema de disciplinas, que deram um círculo de conhecimentos sistemáticos bem definidos. Na luta pela sua realização, a escola, nos últimos anos, deu um passo colossal à frente, na elevação da qualidade do estudo. Estes programas ainda não são satisfatórios em todas as suas relações. O trabalho para este aperfeiçoamento continua. *Mas a direção básica é correta e isso dá a possibilidade de elevar rapidamente a qualidade do ensino* (p. 132, grifos meus).

Veremos, a seguir, um pouco do conteúdo destas deliberações do Partido a que Pistrak se referiu, mas que não chegou a examinar criticamente.

A primeira reforma educacional soviética

Todas estas questões estão sendo discutidas intensamente ao final da década de 1920 e vão desaguar em uma sequência de Deliberações do Partido Comunista que, juntas, podem ser consideradas como a primeira reforma educacional russa após a revolução de outubro.

Em um artigo de 1951, Korolev escreve:

A histórica deliberação do Comitê Central do Partido Comunista (bolchevique) de 5 de setembro de 1931 abriu uma nova etapa

no desenvolvimento da escola: ela marca o começo decisivo da reconstrução de todo o conteúdo e método de seu trabalho (p. 6).

O que apresentaremos a seguir é a *nossa visão deste movimento*, já que Pistrak não faz nem uma exposição sistemática nem uma avaliação crítica deste. Devemos lembrar que será assassinado três anos após ter escrito seu último livro, *Pedagogia* (Pistrak, 1934), do qual retiramos a análise crítica que faz dos programas escolares que acabamos de apresentar. Tenhamos presente durante a leitura que segue, entretanto, que Pistrak apoiou esta reforma, tal como já demonstramos.

Em 25 de agosto de 1931³⁴ o Comitê Central, entendendo que a escola soviética não estava cumprindo sua função, considerou que:

... a principal falha da escola no momento atual consiste em que a escola não dá um volume suficiente de conhecimentos educacionais gerais e *resolve de forma insuficiente a tarefa de preparar, para o ensino técnico e para o ensino superior, pessoas suficientemente alfabetizadas, dominando os fundamentos científicos (física, química, matemática, língua nacional, geografia e outras)*. Em consequência disso, a *politecnização da escola adquire, em alguns casos, características formais e não prepara as crianças como construtores do socialismo desenvolvidos em todos os aspectos, articulando a teoria com a prática e com o domínio da técnica*. Constituem-se numa enorme deturpação da ideia da escola politécnica todas as tentativas de separar a politecnização da assimilação sólida e sistemática da ciência, em especial da física, química e matemática, matérias que devem ser colocadas na base, rigorosamente definidas, e com programas rigorosamente elaborados com planos de estudo, e acompanhar-se com horários estabelecidos também rigorosamente (cf. Abakumov e outros, 1974, pp. 156-157).

A deliberação prossegue com a crítica da realidade educacional:

³⁴ Deliberação do Comitê Central chamada “Sobre a escola básica e média” de 25/8/1931 (cf. Abakumov e outros, 1974).

Propor ao NarKomPros das repúblicas unidas organizar imediatamente um estudo científico-marxista minucioso dos programas, assegurando neles exatamente esferas claras de conhecimentos sistematizados (língua materna, matemática, física, química, geografia, história), de modo a começar o ensino em 1º de janeiro de 1932 com os programas revistos.” (...) Pela aplicação de variados métodos novos de ensino na escola soviética que possam contribuir para a formação de participantes com iniciativa e ativos na construção socialista, é necessário lançar uma luta decisiva contra a mania de se fazer projetos metodológicos levianos, contra a difusão em grande escala de métodos não experimentados previamente na prática, que, claramente, nos últimos tempos, manifestaram-se na aplicação do chamado “método de projetos”. Seguindo a teoria antileninista da “eliminação da escola”, as tentativas de colocar na base de todo trabalho escolar o chamado “método de projetos” conduzem de fato à destruição da escola. O Comitê Central determina ao NarKomPros das Repúblicas Unidas organizar o trabalho científico-investigativo imediatamente, colocando-o no nível necessário, conclamando as melhores forças partidárias para esta tarefa e reconstruindo-o, rigorosamente, dentro dos princípios marxista-leninistas. Considerando que parte integrante da educação comunista constitui-se no ensino politécnico, o qual deve dar ao estudante os “fundamentos da ciência”, deve-se familiarizar os estudantes, na teoria e na prática, com todas as importantes esferas da indústria, propiciando “estreita ligação do ensino com o trabalho produtivo”. Propõe-se ao NarKomPros das Repúblicas Unidas, durante o ano de 1931, ampla instalação de rede de oficinas e salas de trabalho nas escolas, combinando este trabalho com a ligação da escola com empresas, fazendas estatais, MTC³⁵ e fazendas coletivas na base de contratos (cf. Abakumov e outros, 1974, p. 158).

No ano seguinte, em 1932, nova deliberação iria aprofundar a linha de análise já iniciada em 1931, sob o título de *Sobre o regime e os programas de ensino na escola básica e média*. O preâmbulo desta nova deliberação fala, exatamente, de um ponto crucial da deliberação de 1931, acima transcrito:

... a principal falha da escola no momento atual consiste em que a escola não dá um volume suficiente de conhecimentos educacionais

gerais e resolve de forma insuficiente a tarefa de preparar, para o ensino técnico e para o ensino superior, pessoas suficientemente alfabetizadas, dominando os fundamentos científicos (da física, química, matemática, língua materna, geografia e outras) (p. 161).

Na seção “sobre a organização do trabalho de ensino e o fortalecimento do regime escolar” pode-se ler:

... nenhum método pode ser considerado um método de ensino básico e universal; na prática do trabalho das escolas recebeu divulgação como básico o assim chamado “método de laboratório-brigada” (em algumas escolas ele foi universal), o qual levou à organização constante e obrigatória de brigadas, conduzindo à deturpação na forma de despersonalização do trabalho escolar, à diminuição do papel do pedagogo e à ignorância em muitos casos dos estudos individualizados de cada estudante (pp. 162-163).

Continuando, a deliberação de 1932 propõe que o Comissariado Nacional organize o processo escolar da seguinte forma:

a) A forma básica de organização do trabalho escolar na escola básica e média deve *constituir-se da aula com um grupo dado de estudantes, com rigorosa fixação de horário de estudo e com efetivo estável de estudantes. Esta forma deve incluir em si, sob direção do professor, o trabalho coletivo, em brigada e individual de cada estudante com emprego de diferentes métodos de ensino*. Além disso, devem ser incrementadas, de todas as maneiras, as formas coletivas de trabalho escolar, não praticando a organização permanente e obrigatória da brigada. b) O professor deve *lecionar a sua disciplina sistemática e coerentemente, fazer o possível para habituar as crianças ao trabalho com manual e com livro, aos vários trabalhos escritos independentes, ao trabalho em salas-ambiente, aos laboratórios, oficinas escolares e, juntamente com estes métodos básicos, fazer grande uso de diferentes demonstrações de experiência e equipamentos, excursões (na fábrica, museu, campo, bosques e assim por diante); além disso, o professor deve, de todas as formas, ajudar as crianças nas dificuldades e nos exercícios escolares*. (...) “O Comitê Central determina ao NarKomPros e seus órgãos garantir necessariamente, em todo o trabalho da escola, o papel principal do pessoal pedagógico.” c) Na realização do controle do trabalho escolar deve ser utilizada a *avaliação individual e sistemática do conhecimento do estudante*. O professor deve, no processo de trabalho escolar, conhecer cuidadosamente cada aluno.

³⁵ Estações de Tratores e Carros.

Como base deste processo, o professor deve realizar, no final de cada trimestre, a caracterização do aproveitamento de cada aluno nas disciplinas. Todos os esquemas e formas complicadas de controle e avaliação estão vedados. Considera-se necessário realizar, ao final de cada ano, *prova de verificação para todos os alunos*. d) Propõe-se ao NarKomPros elaborar imediatamente os métodos das principais disciplinas e também de várias formas de trabalho de ensino (por exemplo, nos laboratórios, na produção, na horta das escolas) em consonância com as diferentes idades dos alunos. (...) g) Com o objetivo de soerguer o trabalho pedagógico na escola, considera-se de alta significação dotar a escola dos seguintes equipamentos necessários ao trabalho pedagógico: material didático, materiais de ensino para salas-ambiente, equipamentos de ensino para oficinas e outras formas de material didático; elaborar, em dois meses, plano de expansão da produção e abastecimento da escola básica e média de material didático (mapas, globos, quadros e outros), aparelhamento para o ensino de ciências naturais, salas-ambiente de física e matemática e também plano padronizado de instalação de maquinária, instrumentos, materiais para salas de trabalho e oficinas escolares para a organização da escola politécnica (cf. Abakumov, 1974, p. 163, grifos meus).

Pode-se notar nesta deliberação a retomada da forma clássica de organização do trabalho escolar que tem como "*forma básica de organização*" a *aula*.

A repercussão desta deliberação na literatura educacional foi enorme. No prefácio do livro de Gurjanov (1933) pode-se ler, na sua segunda edição, saída logo após a deliberação de 1932:

O livro do autor de "métodos de trabalho na escola soviética" está consideravelmente suplementado e retrabalhado na presente edição em conformidade com a deliberação do Comitê Central do Partido Comunista (bolchevique) "sobre os programas e regime escolares na escola básica e média" de 25 de agosto de 1932.

Durante décadas esta deliberação irá influenciar o trabalho dos autores soviéticos. Em 1954 ainda se encontram publicações que carregam o centro da decisão de 1932: *A aula como forma básica de organização do trabalho escolar na escola* (Esipov e Danilov, 1954). Nesta publicação pode-se ler:

Na sua deliberação "Sobre o regime e planos escolares na escola básica e média" (de 25 de agosto de 1932) o *Comitê Central do Partido Comunista indicou a aula como a forma básica de organização do trabalho escolar na escola*. Nos tempos atuais, a escola soviética muito fez para o aperfeiçoamento da aula (p. 4).

Em 1938 Shulman resumia o que, em nossa opinião, parece ter determinado a produção desse período. A organização escolar deveria ter como característica:

1. Exposição e explicação sistemáticas e coerentes do professor que ministra a disciplina.
2. Segue-se a assimilação e fixação das matérias escolares do aluno pela via das várias formas de trabalho independente na sala, sob direção do professor, e de várias formas de deveres de casa, com instruções do professor.
3. Ensino sistemático de cada aluno no processo do trabalho escolar, verificação e correção dos trabalhos dos estudantes na sala e feitos em casa, chamada oral, repetição e todas as formas de ajuda aos estudantes para acabar com os erros e lacunas (p. 48).

Em 1956, Kazantsev publica a segunda edição de *A aula na escola soviética* onde o autor aborda os fundamentos didáticos exigidos para a aula, estrutura e tipos de aulas, preparação do professor para a aula, formas de condução da aula, a disciplina do estudante em aula e até o papel do diretor da escola na organização da aula. Na introdução do livro novamente figuram as deliberações de 1931-1932.

Em 1957, Golant resume os métodos de ensino aplicados na escola soviética: exposição oral, conversa, trabalho com livro, demonstração, excursão, trabalho no laboratório, trabalhos gráficos e escritos, trabalhos práticos.

Assim se expressa Golant em 1957, 25 anos depois da deliberação:

Nos anos 20 alguns pedagogos, apoiando-se na experiência burguesa, propuseram colocar na base do ensino de todas as matérias escolares o método do trabalho, outros o de pesquisa. Na prática do ensino, decididamente, intensificou-se a atividade do estudante. A deliberação do Comitê Central do partido, de 25 de agosto

de 1932, estabeleceu que nenhum método pode ser considerado universal. Das indicações da deliberação seguem-se os seguintes fundamentos dos métodos de ensino: exposição oral das matérias pelo professor, trabalho com manuais e livros, trabalhos escritos independentes, trabalho em salas-ambiente e laboratórios, trabalho nas oficinas escolares e no terreno das escolas. Ao lado desses métodos fundamentais, a deliberação recomenda a utilização da excursão e diferentes tipos de demonstração (pp. 6-7).

O período que vai de 1931 até 1937 é considerado como a primeira reforma do ensino no período pós-revolucionário. Entre 1931 e 1937 foram editadas várias deliberações do Partido que, juntas, configuram esta reforma, entre elas:

- Sobre a escola básica e média (5/9/1931);
- Sobre o regime e os programas escolares na escola básica e média (25/8/1932);
- Sobre os manuais para a escola básica e média (12/2/1933);
- Sobre a estrutura da escola básica e média na União Soviética (16/5/1934);
- Sobre o ensino da história da nação nas escolas soviéticas (16/5/1934);
- Sobre o ensino da geografia na escola básica e média da União Soviética (16/5/1934);
- Sobre a organização do trabalho escolar e a regulamentação interna na escola básica, média incompleta e média (3/9/1935);
- Sobre as deturpações pedagógicas no sistema do Commissariado Nacional de Educação (NarKomPros) (4/7/1936).

Este desenvolvimento aguarda uma análise mais profunda para podermos verificar o que se ganhou e o que se perdeu com a reforma educacional iniciada em 1931. Mas, é visível a mudança.

Considerações sobre a retrospectiva de M. M. Pistrak

Que considerações podemos fazer examinando à distância todos estes desenvolvimentos que estão aqui resumidos, para tirar algumas diretrizes para nossa ação, visando continuar a construção iniciada por estes educadores?

1. É importante constatar que, embora Pistrak e Shulgin comecem seus trabalhos em forma colaborativa, ao longo do desenvolvimento da educação soviética tomam caminhos diferentes. Minha percepção é de que estes autores se diferenciam muito mais em relação à interpretação do momento político do que em suas concepções educacionais.

Para Lenin:

O Estado é uma organização especial da força, uma organização da violência para reprimir outra classe, qualquer que seja. A que classe tem que reprimir o proletariado? Está claro que unicamente a classe exploradora, quer dizer, a burguesia. Os trabalhadores necessitam do Estado só para aplastar a resistência dos exploradores (Lenin, 1977, p. 22).

Aparentemente, a questão básica que está servindo de pano de fundo é: com que velocidade deve o Estado (e suas instituições, inclusive a escola) extinguir-se. Lembremo-nos de Shulgin: o professor é um funcionário do Estado. Em seguida, lembremo-nos de Engels e Lenin: o Estado é destruído pela revolução e começa a extinguir-se após a revolução, depois de servir aos interesses da classe trabalhadora. A existência de uma sociedade sem classes não é compatível com a ideia de Estado. É dentro destes marcos, goste-se ou não, que a questão está sendo examinada à época.

Pistrak, em minha opinião, está baseado na interpretação da posição de Lenin, pela qual o Estado deve extinguir-se não antes de servir para que a classe trabalhadora firme seu poder hegemônico sobre a burguesia contrarrevolucionária. Daí que suas instituições, inclusive a escola, ainda precisem continuar a existir mesmo após a revolução. Shulgin está referenciado

por uma interpretação mais radical da tese leninista de que o Estado começa a extinguir-se logo após a revolução; portanto, é necessário iniciar já o processo de extinção da escola. Vindas de um mesmo autor, Lenin, estas duas formulações não são antagônicas. Entretanto, são lidas de formas diferentes no processo de construção da educação soviética. É possível que tais autores tivessem uma visão estratégica semelhante, mas com táticas diversas sobre o momento em que o Estado se extingue. Não são questões simples, ao contrário do que se possa pensar. Este problema, porém, fica para os sociólogos, historiadores e filósofos examinarem com maior propriedade.

Felizmente ou infelizmente, estes problemas não estão colocados para nós, pois em nossa realidade capitalista, a escola, na forma atual, nos interessa como um campo de lutas e de disputa, como bem justifica Snyders (1981). Não estamos ante o dilema da extinção do Estado e de suas instituições. Ainda temos um longo caminho para chegar à fase em que os educadores soviéticos se encontravam.

2. Nossa percepção é que tanto Pistrak como Shulgin têm algo relevante a dizer. Estes dois autores, como expoentes de movimentos educacionais, foram “atropelados” pela realidade econômica da União Soviética. Saindo de uma situação agrária e atrasada, a União Soviética, em uma década, já havia se industrializado. Mais precisamente, ao final da década de 1920 este processo já estava instalado (Korolev e Smirnov, 1959). É notório o aparecimento da “demanda por quadros técnicos” nas queixas feitas em relação à insuficiência da escola. Acreditamos que a educação soviética não teve o tempo suficiente para desenvolver as propostas alternativas que estavam sendo gestadas, em função da pressão por quadros técnicos vinda do desenvolvimento econômico. Neste cenário, a repressão estalinista só agravou a situação.

Segundo Korolev e Smirnov (1959),

A XIV Sessão do Partido Comunista (1925) anunciou como tarefa principal da União Soviética a realização da industrialização socialista do país. Para continuar bem após a construção das bases do socialismo, foi necessário concentrar a atenção na indústria. No primeiro período da nova política econômica, o desenvolvimento da economia nacional dependeu da elevação da economia rural e *a partir de 1926 este desenvolvimento foi unido com o desenvolvimento da indústria pesada*. A tendência para a industrialização socialista respondeu aos interesses vitais da classe trabalhadora e das massas trabalhistas camponesas e foi dirigida para assegurar a vitória do socialismo na URSS. Para fazer avançar a industrialização do país, como base e força que impulsionasse toda a economia nacional, *eram necessários quadros aptos a realizar, na prática, a indicação do Partido para a industrialização socialista*. O Comissário do Povo A. V. Lunacharskiy na V Sessão de toda a Rússia sobre a Educação Nacional (1926) disse: “Educação e industrialização, educação e economia são absolutamente indissolúveis – são um processo único. Se é possível dizer que o desenvolvimento futuro da educação está ligado com o ritmo do desenvolvimento da economia do país, porque o obstáculo principal da educação é nossa miséria, então de forma igual os passos da indústria dependem não apenas da instrução técnica, mas também da educação geral, alfabetização etc.”³⁶ (p. 4, grifos meus).

3. Esta posição é reforçada pelo fato de que grande parte das argumentações de Pistrak contra os complexos, e depois contra o método de projetos, são oriundas de falhas de implementação ligadas à própria complexidade das inovações introduzidas. Embora ele conteste também isso, dizendo que o conceito de complexo estava errado em sua essência, tal essência consiste, para ele, no fato de que a escola não dá conta de ensinar “as bases da ciência” – alfabetização, matemática, física, química, entre outras, em um processo de politecnização da escola. Daí ele dizer que o complexo é antimarxista, pois

³⁶ LUNACHARSKIY, A. “Escola Soviética no 10º aniversário da revolução”. Revista *Professor do Povo*, 1927, t. 11, p. 12.

atentava contra a teoria. Não se pode esquecer da frase de Lenin: sem teoria revolucionária não há prática revolucionária. Esta seria a insuficiência das propostas tanto dos complexos como dos métodos de projetos associados a eles.

Entretanto, a essência dos complexos, enquanto unidade curricular, está na sua capacidade de articular as bases da ciência, vale dizer, os conceitos das disciplinas, de forma dialética, através do trabalho, promovendo o seu diálogo com a prática social mais ampla – e isso nunca foi negado por Pistrak do ponto de vista conceitual: “não há que se contrapor o sistema de matérias à realidade viva”, diz. Neste sentido, os complexos são profundamente marxistas. O que aparece com força é a impossibilidade prática da escola dar conta deste núcleo – até porque ela é uma herança, em sua forma e conteúdo, da escola tsarista pré-revolucionária, incluindo seus profissionais. Devemos estar atentos a esta questão.

Continuamos entendendo, portanto, que a noção de “complexo de estudo” é uma boa alternativa pedagógica para visualizarmos a posição integrada das disciplinas (sem desdisciplinarizar) num esforço conjunto para explicar e transformar “um pedaço da realidade”, tendo como ponto de referência para a sua integração o trabalho nesta realidade – trabalho este que no caso da escola soviética não se concretizou à época, pois os complexos se transformaram em “complexos sentados”.

É possível ainda que a fase de implantação dos complexos (1924) tenha coincidido com um nível de industrialização ainda baixo, pois a industrialização vai ganhar força a partir de 1926. Dessa forma, a realidade da atividade econômica não tinha como acolher um processo de politecnização ou de articulação teoria-prática, fazendo uso de um trabalho mais exigente, mais rico e demandante de conteúdo teórico. Agreguem-se as dificuldades para a própria escola lidar com estas novas orientações metodológicas.

É importante lermos o resumo que Korneichik (1964) faz da atuação de Pistrak:

M. M. Pistrak, sendo o diretor da Escola-Comuna e depois o presidente de Subcomissão dos Programas para escola de II nível na Seção Científico-Pedagógico da Comissão Estatal Científica, junto com outros pedagogos, fez um grande trabalho na revisão radical de todo o conteúdo do material educativo da escola pré-revolucionária e da constituição dos novos programas escolares. (...) No artigo “Trabalho nos programas para o segundo nível”, publicado em 1926, Pistrak escreveu: “É necessário dizer definitivamente, que a Seção Científico-Pedagógica da CEC *nunca e em parte alguma, pressupunha e propunha para o segundo nível a eliminação das matérias específicas* (7, p. 48). Sobre isso, ainda, o mais definitivo e fundamental foi dito nas “Anotações para os programas e materiais do I concentro do II nível (5ª, 6ª e 7ª séries de estudo)”, elaborados no ano de 1925.

O pensamento de que o complexo não elimina as disciplinas específicas na escola, mas ao contrário, as afirma; que o complexo significa a consciência, pelos alunos, das ligações internas entre os fenômenos e não uma mistura de diferentes disciplinas, não está suficientemente assimilado – disse nas “Anotações para os programas...” Pelo complexo, compreendido corretamente, se exige que, trabalhando em cada disciplina específica, inteiramente dependente metodologicamente e do ponto de vista da didática, exposta sistematicamente e corretamente, os alunos compreendam claramente que os fenômenos estudados e analisados por eles em uma dada disciplina, estão fortemente ligados com outros grupos de fenômenos e fatos, esclarecidos de outro ponto de vista, em outra matéria, de forma que na consciência dos alunos cria-se a síntese dos fenômenos, a compreensão da dinâmica e interligação dos fenômenos (8, p. 68). Mas os programas por complexo, como é sabido, não asseguraram a ligação natural das disciplinas. Tanto nos programas da Comissão Estatal Científica *como na prática do trabalho da escola, a ideia da ligação entre as disciplinas específicas foi interpretada erradamente, e a sua realização recebeu formas monstruosas* (pp. 110-111, grifos meus).

Talvez aí esteja a questão: a debilitação, na prática, do sistema de disciplinas antes que outras estratégias pudessem ser

desenvolvidas e antes mesmo de que o quadro do magistério pudesse ser qualificado para lidar com estas novas exigências, pode ter sido mais um fator para suas dificuldades.

Surpreende, portanto, a análise de Pistrak no livro *Pedagogia* em 1934 quando descarta a noção de complexo. Abandona a noção de complexo quando ela ainda pode ter muito a contribuir, em especial do ponto de vista curricular. Sob a reforma educacional que se seguiu, retomou-se a forma escolar da aula isolada com grupo fixo de alunos e material didático oficial.

O complexo, associado à noção do trabalho como princípio educativo, desenvolvido na visão de Shulgin como “trabalho socialmente útil”, parece uma poderosa junção que permite recuperar o núcleo central da questão educacional: a relação entre teoria e prática social.

É nossa percepção, que o abandono destas noções se faz muito mais sob estímulo do desenvolvimento econômico, que quer quadros bem formados, do que por uma impossibilidade de que sirvam como articuladoras de uma nova forma educacional.

Outros fatores podem ter aumentado as dificuldades: note-se que Pistrak reconhece que apenas um quarto das escolas russas tinha condições de oferecer, através de oficinas nas escolas, alguma atividade prática para os alunos e o restante não possuía nada. Mais ainda: o próprio meio como fator educativo ainda era pobre, vinculado a uma sociedade recém-saída do tsarismo.

Também está claro que o abandono dos métodos particulares responsáveis pelo ensino de disciplinas específicas foi, sem dúvida, um grande equívoco.

3. A grande questão que emerge é como articular o domínio das bases da ciência com a abertura da escola para a vida por meio de ações concretas dos alunos voltadas para a articulação

destas bases com a prática social (trabalho), guiando-se pelos interesses e ideais da classe trabalhadora. Isso inclui o debate sobre a politecnia, mas vai mais longe, pois a questão se refere a toda a educação: da creche ao ensino superior. Neste sentido, outro aspecto a ser incluído diz respeito ao entendimento da relação entre a formação da juventude e o meio, no sentido usado por Shulgin: entende-se que toda a relação da formação com o meio se esgote na ideia de politecnia? Ou esta noção se refere a uma conexão entre as ciências e o trabalho produtivo? Esgota-se nessa relação todo o nosso entendimento de “meio educativo” ou há ainda outros aspectos? Não nos esqueçamos do conceito mais amplo de “trabalho socialmente útil” colocado por Shulgin. Não nos esqueçamos, ainda, de que a vinculação com o trabalho deve permitir não apenas o acesso às bases das ciências de forma objetiva, mas também é a base para o desenvolvimento da auto-organização dos estudantes.

A saída que Pistrak fornece, apoiando a reforma educacional dos anos 1930 e, com isso, a recuperação do lugar central da aula *não nos parece a solução*. Daí porque é de importância a tradução da publicação que ora trazemos ao conhecimento da comunidade educacional brasileira. Acreditamos que ela seja um ponto de inflexão na trajetória educacional soviética que deve ser retomado com o objetivo de evitar os equívocos relatados por Pistrak e, em minha opinião, evitar os equívocos da primeira reforma educacional soviética. Recomeçamos.

Importante ser notado, entretanto, que se o complexo é um verdadeiro foco de controvérsias, outras categorias igualmente importantes no processo educacional da época – atualidade e autodireção – não são questionadas. Isso joga a favor de nossa percepção em relação à importância do livro organizado por Pistrak, lembrando que é feito contando com a colaboração de Shulgin. O livro, portanto, é um momento em que estes dois grandes nomes da educação soviética estão unindo seus

esforços para gerar uma nova proposta educacional. É um marco no desenvolvimento da educação socialista e, certamente, um importante complemento para o já conhecido livro *Fundamentos da escola do trabalho* (Pistrak, 2000).

A polêmica com Snyders

Um livro que influenciou a produção brasileira nos anos 1980 foi, sem dúvida, o livro de G. Snyders *Escola, classe e luta de classes*³⁷. Não discordo quanto ao exame que o autor faz da posição da escola em uma sociedade de classes, burguesa. Ele nos permitiu ver o papel da escola como local de lutas em uma instituição que abriga contraditoriamente a classe trabalhadora. Mas nos conduziu a uma posição “contendista” sobre o papel da escola, sob a argumentação de se instrumentalizar as camadas populares para a luta, com o conhecimento científico. Instrumentalizar os soviéticos com as bases da ciência para a industrialização socialista também foi a justificativa para a primeira reforma educacional naquele país.

Isso não nos livrou do equívoco de analisar a “forma escolar”³⁸ de uma maneira um tanto a-histórica, como se esta forma não contivesse marcas históricas do próprio sistema capitalista e pudesse ser redimida em nome da instrumentalização teórica das classes trabalhadoras. O argumento sugere que a escola capitalista torna-se adequada se os trabalhadores tiverem acesso a ela e aprenderem o seu conteúdo – bastando, para isso, adicionar uma pitada de crítica ao seu conteúdo. Nada contra o acesso das classes trabalhadoras camponesas e urbanas aos conteúdos, mas a forma escolar capitalista não surgiu, como diria Marx, de um raio caído do céu.

³⁷ SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes Ed. 1981; 2ª Ed. Terceira Parte, Cap. Primeiro, Terceiro tema: “A morte da escola para Illich e para os pedagogos soviéticos da primeira geração”, pp. 263-278.

³⁸ Termo tomado de Vincent, Lahire e Thin, 2001.

Esta visão fortalece uma compreensão da escola atrelada apenas à sua *função cognitiva* na sociedade capitalista, esquecendo-se de que a escola ensina em todos os seus aspectos, não só na sala de aula, mas nos corredores, no recreio e, principalmente, pelas relações sociais que reproduz em seu interior, de caráter autoritário no que diz respeito à organização do poder interno vivenciado pelos estudantes. De certa forma, foi isso que evidenciamos com os nossos estudos ao longo da última década, assumindo que a escola capitalista tem como categoria central a avaliação em articulação com seus objetivos de classe (Freitas, 1996, 2003).

Snyders trata o período que denomina de “*pedagogos soviéticos da primeira geração*” como se houvesse apenas uma única tendência neste período: a teoria da eliminação da escola. Já mostramos como a realidade russa é bem mais diversa que isso. Quanto à eliminação da escola, em sentido geral, não há acordo entre os pioneiros, embora haja concordância em que a escola deva ser diferente da escola tsarista, até mesmo incorporando criticamente as propostas mais avançadas da escola capitalista. Mas há, sobretudo, uma disposição para se criar uma nova escola vinculada aos interesses e anseios da classe trabalhadora camponesa e operária, redefinindo, portanto, os objetivos da escola.

Pensamos que, na posição de Snyders, a questão de fundo também diz respeito à “forma escolar” capitalista ser assumida ou não como referência para se pensar a sua própria transformação sob o socialismo. Desta maneira, ele é levado a dar à “forma escola” um sentido ontológico e não datado, quando a pensa sob o socialismo.

Snyders está preocupado com a escola sob o capitalismo, como local de luta (de classe). Entretanto, como local de luta de classes fica ainda mais difícil justificar a sua posição sobre os pioneiros da educação soviética. Ao defender que a escola

em seu interior vive a luta de classes, pela presença da classe trabalhadora, isso deveria levá-lo a vincular a escola à luta de classe fora dela, na vida, nos movimentos sociais. A posição de Shulgin, neste sentido, é mais consistente: consideremos a luta de classe em toda a sua amplitude, em articulação com os movimentos e as lutas sociais – no caso soviético, como lutadores e construtores do socialismo, vendo a luta de classes em escala mundial (socialismo *versus* imperialismo).

Os estudantes (e os professores), na visão do próprio Snyders, estão inseridos em uma luta de classes no interior da escola, portanto, não é lógico que deixem de se envolver com a luta de classes fora da escola, vindo a esta, primeiro para adquirir conteúdos críticos, e depois voltar à luta de classes. Há luta de classe dentro e fora da escola e por que não vê-las articuladamente? Por que separá-las? Prisioneiro da forma escolar, Snyders é levado, em sua crítica aos pioneiros, a separar estes dois movimentos assumindo uma forma escolar clássica.

Daí a insuficiência da formulação “partir da prática”, colocada como base da ação educativa. Como alerta Shulgin (1924) não se “parte da prática” pois estamos o tempo todo na prática social e mesmo quando estamos na escola isso deveria ser assim, já que ela faz parte, e seus estudantes também, desta própria prática. Portanto, as contradições da prática social devem estar presentes na escola – como atualidade e como auto-organização – já que não basta interpretar o mundo, mas é preciso também transformá-lo – como propõe Marx. Claro que esta formulação não é praticada pela escola capitalista, a qual procura restringir-se aos conteúdos e a alguma “prática teórica”, ocultando a articulação com as contradições sociais. Essa forma escolar, portanto, não nos serve – embora as “bases das ciências” sim. Mudar a forma escolar não significa jogar fora, junto com ela, o conteúdo das ciências – por mais que os profissionais da educação tenham dificuldades para entender

isso, como aparentemente ocorreu na União Soviética nos anos de 1920.

Não basta tornar o conteúdo da escola burguesa crítico, porque o “conteúdo” da escola, não se esgota no conteúdo escolar da sala de aula. Há um conteúdo na forma como a escola se organiza para vivenciar as relações de poder postas em seu interior a mando do sistema social vigente. Mas, igualmente, não basta ficar com o “conteúdo” das relações sociais vivenciadas em seu interior, esquecendo-se do conteúdo da sala de aula. É preciso alterar simultaneamente todo o “conteúdo” da escola, toda a forma escolar capitalista. E é isso que o texto de Pistrak nos ensina. E vai mais longe, enfatizando, com Shulgin, a necessidade do trabalho (da vida) como articulador do processo de ensino e do próprio currículo escolar. Não o trabalho de faz de conta no interior da escola, mas o trabalho socialmente útil. Esta perspectiva, além de realizar a crítica do conteúdo, em sentido amplo, coloca a escola na sua relação crítica (de luta e construção) com a vida, com a prática social e suas lutas.

Isso nos leva, como vimos, a colocar como categoria geral, não a *escola*, mas a *formação* das novas gerações, a qual assume ao longo da história várias formas organizativas. Essa categoria é apropriada por cada período histórico ao seu modo e segundo os propósitos da organização social vigente. No âmbito do capitalismo, esta tarefa é atribuída, fundamentalmente, à escola – um meio de produzir a formação fora do trabalho. A questão é como se dará a formação da juventude sob o socialismo. E é esta a questão que a educação soviética se coloca – ciente de que a forma capitalista de pensar a formação da juventude na escola tem as marcas da sociedade que a criou. Mesmo assim, guiados pela superação dialética, esperam, modestamente, identificar apenas os germens desta nova forma de preparação da juventude, numa

perspectiva de preservar aquilo que possa ser preservado do desenvolvimento da escola capitalista (os desenvolvimentos da pedagogia burguesa mais avançados).

Enfim, a questão central que está posta é pensar a formação da juventude no interior de uma sociedade socialista em construção e não a mera continuidade da escola. Tomar a escola como centro da formação seria tomar o meio pelos fins. A formação é o centro. A forma (escolar ou não) que esta formação receberá é uma questão aberta. Cada período histórico se apropria desta tarefa de uma maneira diferente.

A *formação* supõe a *educação* e a *instrução*. A educação é dona de um raio de ação mais amplo onde o meio, natural e social, é a linha estruturante (onde o trabalho é a base da vida). A instrução tem um raio de ação mais limitado ao conhecimento e habilidades. Categorias como cultura, trabalho, atualidade, autogestão, desenvolvimento multilateral, movimentos ou organizações sociais, fazem parte da educação. Categorias como conhecimento (que nós adjetivamos sob o capitalismo de "escolar"), complexos de ensino, didática, métodos e técnicas fazem parte da instrução. Estes dois campos não se separam, e trabalham integradamente sob a batuta dos objetivos da formação humana, no nosso caso, orientados ao comunismo. Uma eventual instituição destinada a organizar a *instrução* e o conhecimento do meio, não pode ser concebida fora deste *meio educativo* mais amplo, fora das próprias contradições da luta de classes. Tem que estar em continuidade (e ruptura) com este meio.

Sob o capitalismo, a educação é subsumida na instrução. As razões são conhecidas: primeiro, a educação/instrução das classes trabalhadoras deve ser feita a conta-gotas, pois é matéria explosiva; segundo, subsumida, ela ocorre em um espaço de informalidade onde o *status quo* age livre de qualquer contraposição, ou até mesmo livre de um planejamento

intencional (currículo oculto?). Centrada na escola, espalhada pelos seus recantos de maneira informal, esta educação omite as contradições sociais e apresenta ao aluno uma perspectiva de *preparação para uma vida que já está pronta*, e que deve ser apenas aceita por ele como um bom consumidor de mercadorias e serviços. Aqui a formação prevê como objetivo central a integração do estudante ao sistema social vigente, livre de análise de suas contradições – vale dizer: livre da análise crítica da exploração a que seres humanos submetem outros seres humanos para acumular capital e suas consequências.

É preciso, pois, separarmos, radicalmente, os lugares dos quais falamos. Uma coisa é pensar os espaços de luta nas escolas, com sua centralidade sob o sistema capitalista ao qual se espera que a criança se integre "naturalmente"; outra, completamente diferente, é pensarmos a formação, a educação e a instrução sob o sistema comunista, pela via da transição socialista – um caminho a ser criado, que precisa não só de lutadores, mas também de construtores desta nova sociedade. Não se pode pensar em um com os pés no outro. Esta é uma exigência para se poder examinar a contribuição dos pioneiros da educação soviética. E este, adiantemos, é o equívoco de G. Snyders: com os pés na França capitalista, tenta colocar a cabeça na Rússia socialista e acaba deixando que as contradições da materialidade francesa vivida se imponham na análise da contribuição russa.

Já no título que Snyders dá em seu livro à parte que trata da produção soviética *A morte da escola para Illich e para os pedagogos soviéticos da primeira geração* há a sugestão de que tenha havido, naturalmente, gerações de pedagogos soviéticos que se sucederam na busca da organização da escola socialista soviética, melhorando as proposições progressivamente. Não é necessariamente assim. Os primeiros pedagogos soviéticos, os pioneiros, foram calados ou assassinados na

década do terror estalinista – os anos 1930. Esta geração teve seu trabalho brutalmente interrompido. Não se trata de uma passagem geracional evolutiva como sugere o título e sim da supressão pela força de toda uma geração ilustre e criativa de pedagogos altamente comprometida com a causa dos trabalhadores: Blonskiy³⁹, Krupskaya⁴⁰, Lunacharskiy⁴¹, Pokrovskiy⁴², Pistrak⁴³, Pinkevich⁴⁴, Shulgin⁴⁵, Krupenina⁴⁶, entre outros. Não foi só o silenciamento e a eliminação física: os textos de Pistrak, por exemplo, não podiam mais ser usados nas instituições de ensino após sua prisão em 1937.⁴⁷

³⁹ Perseguido e silenciado após 1936. Teve dois de seus filhos presos. Morreu isolado em 1941 (http://biblio.narod.ru/gyrnal/vek/vek22/1922_1.htm/влоиский), consultado em 6/3/2009.

⁴⁰ Há uma versão constante de que foi assassinada por envenenamento na festa de seu septuagésimo aniversário em 1939, por uma torta envenenada, tendo falecido no dia seguinte (<http://biblio.narod.ru/gyrnal/vek/vek18/1918-1.htm/крупская>). *Idem*.

⁴¹ Depois de 1929, quando cai todo o colegiado do NarKomPros, vai para o campo da diplomacia na França onde falece. Há documentos que consideram sua morte um assassinato político (<http://biblio.narod.ru/gyrnal/vek/vek17/1917-1.htm/луначарский>). *Idem*.

⁴² Faleceu em 1932. Sua “concepção de história” foi considerada uma “base de sabotadores, espíões e terroristas” (<http://biblio.narod.ru/gyrnal/vek/vek32/1932-1.htm/покровский>). *Idem*.

⁴³ Fuzilado em dezembro de 1937, após três meses de prisão (<http://biblio.narod.ru/gyrnal/vek/vek34/1934-1.htm/пистрак>). *Idem*.

⁴⁴ Fuzilado em dezembro de 1937, junto com Pistrak (<http://biblio.narod.ru/gyrnal/vek/vek35/1935-1.htm/пинкевич>).

⁴⁵ De todos, foi o que mais sobreviveu. Faleceu em 1965 (<http://biblio.narod.ru/gyrnal/vek/vek29/1929-1.htm/шульгин>). *Idem*.

⁴⁶ Colaboradora de Shulgin, presa e condenada a dez anos de prisão em campo de prisioneiros. Faleceu em 1950, após sair da prisão com sua saúde abalada (<http://biblio.narod.ru/gyrnal/vek/vek28/1928-1.htm/крупенина>). *Idem*.

⁴⁷ S. S. Fliaks, uma professora interrogada pela repressão quando acusada de ter recomendado um livro de Pistrak (*Pedagogia*, publicado em 1935) responde em seu interrogatório: “Pistrak foi preso em setembro de 1937, e eu o recomendei até maio de 1937. Após maio de 1937 eu não recomendei mais Pistrak.” (Em russo: “Пистрак был заперен в сентябре 1937 года, а я его рекомендовал до мая 1937 года. С мая 1937 года я совсем не рекомендовал Пистрака.”) <http://www.migdal.ru/migdal/events/science-confs/6/17483/> consulta em 6/3/2009.

Foi necessário que a repressão estatal os calasse para que o Comitê Central pudesse dar uma direção diferente ao desenvolvimento da educação na União Soviética – isso *forçou* a entrada em cena de uma nova geração de pedagogos mais adequada aos “novos tempos”. Seria necessário investigar a que conduziu a nova direção imprimida à educação por esta nova geração de pedagogos, sob a batuta do Comitê Central controlado por Stalin, antes de julgarmos a primeira geração. Também não temos dúvida de que os partidos comunistas alinhados a Moscou (quem não se lembra do “Partidão”, no Brasil, o PCB?) à época em que Snyders escreve (o original é de 1976), não viram esta questão desta maneira, preferindo ficar com uma visão evolutiva, como se estivesse ocorrendo na União Soviética apenas um “expurgo” daqueles que não comungavam com as ideias socialistas, de forma a garantir o desenvolvimento do socialismo soviético.

Na posição de Snyders, não podemos deixar de considerar o atrelamento destes partidos à política oficial da burocracia soviética a qual cresceu e imperou – inclusive pelo terror nos anos 1930. Após 1930, os pioneiros da educação soviética ou foram silenciados ou assassinados sob as mais variadas acusações que variaram de “defensores da teoria da eliminação da escola”, “sionistas contrarrevolucionários” ou simplesmente “contrarrevolucionários”.

Não pretendemos concluir que os pioneiros tivessem desenvolvido uma proposta acabada para a formação da juventude. Eles tinham noção da provisoriedade de suas formulações, mas está claro que não puderam concluir sua tarefa, pela força da repressão e pelo processo de intensa industrialização da União Soviética, que passou a demandar da escola a formação de quadros técnicos em escala, a partir de 1926. Não houve, até onde podemos entender este complexo período, uma sequência natural de gerações.

Mas, voltemos ao texto de Snyders. Escreve o autor logo no início:

Quanto à URSS, começaremos por nos referir a pedagogos para quem, (...) subsiste a escola; mas na realidade eles vão perdendo espaço e diminuindo o seu papel ao ponto de se inquirir se não será por mero hábito que ainda conservam a noção de escola. Por exemplo, Bukharine afirma que, uma vez levada a cabo a revolução, o trabalho se torna para a criança “uma manifestação natural e espontânea das suas aptidões”. (...) A partir daí se conclui que a escola pode e deve reabsorver-se, tornando-se progressivamente inútil (p. 264).

Esse movimento não é tão simples de ser examinado, como supõe Snyders. Se assumirmos que o Estado extingue-se progressivamente, por que não suas instituições também? Ou Snyders supõe que o Estado continue a funcionar da mesma forma mesmo depois da revolução? Ou ele já não supõe a revolução? Mais ainda: indaga-se se a demora na extinção do Estado pode ter levado na União Soviética a que ele tivesse ficado cada vez mais forte, como ficou? Podia o Estado Soviético extinguir-se progressivamente em um contexto de agressão externa e interna aos objetivos da revolução? É possível extinguir-se o Estado quando se tem o socialismo em um só país? Enfim, a questão é muito mais complexa.

Snyders prefere sugerir que as gerações de pedagogos seguintes foram mais longe e que esta primeira não tem mais nada a dizer. Foi superada. A questão é se esta suposição é verdadeira. Nosso esforço, neste trabalho, é mostrar exatamente o contrário desta suposição.

Como irá reconhecer, páginas depois, o próprio autor: “A escola ainda existe, a escola parece manter-se, mas na realidade desintegra-se visto transformar-se num simples meio de vida que age pelo manejo direto das suas estruturas...” (p. 265). A todo momento os pioneiros falam da criação de uma

“nova escola” (veja-se o Prefácio de Krupskaya mais adiante na obra traduzida). A escola que emerge é vida, está na vida e em continuidade e ruptura com a vida, com todas as suas estruturas atuantes: tenta-se ligar o meio social (ou como diríamos: a prática social) ao processo pedagógico. Este é o pioneirismo de V. N. Shulgin, o teórico da ligação entre a escola e a prática social através do trabalho socialmente útil. Seu problema de pesquisa básico estava no “estudo da ligação da escola com o meio e sua *unidade orgânica*”.⁴⁸

Há um elemento de contradição que não é captado por Snyders: ao mesmo tempo em que a escola está presente enquanto um ensaio de novas possibilidades no contexto de uma formação (educação + instrução) guiada, como vimos com Shulgin, pelo compromisso com a classe trabalhadora, ela está ausente enquanto forma capitalista (verbalista). A questão para os pioneiros é qual a nova forma que deve tomar a preparação da juventude soviética.

Além disso, a falta de compreensão da proposta de Pistrak faz com que Snyders confunda a função das categorias de “autogestão” e “atualidade” com a questão específica da “escolarização” dos conteúdos. Apoiar-se Snyders em uma frase de Pistrak:

A assembleia geral (dos alunos) não seria nem parcial nem subjetiva – e isto porque – as resoluções são resoluções coletivas e não ditadas por circunstâncias acidentais. Conclui logicamente que o adulto só deve intervir “em caso de absoluta necessidade” (p. 265).

Trata-se aqui, como o texto de Pistrak mais à frente indica, de uma reflexão metodológica sobre o desenvolvimento da auto-organização, sobre autogestão e não sobre o ensino dos conteúdos clássicos da escola. E, neste sentido, a afirmação de Pistrak está correta. Como podemos ensinar auto-organização sem permitir que os alunos corram os riscos de se

⁴⁸ Cf. <http://biblio.narod.ru/gyrnal/vek/vek29/1929-1.htm/шудльгин>. *Idem*.

auto-organizar? Sobre esta questão, Pistrak é bastante claro no texto da *Escola-Comuna*:

Nem por um minuto nós pensamos que a criança tudo possa fazer por si mesma, que nas questões da autodireção o professor não deva jogar nenhum papel. Isto não é verdade: o professor sempre dirige o trabalho na auto-organização, ele deve a seu tempo dar ajuda e conselho, ele deve discretamente dirigir pelas crianças, mas não tutelá-las exageradamente. Isto apenas prejudicará o êxito dos objetivos propostos (Pistrak, 1924).

A confusão prossegue:

Na assembleia geral de alunos, o educador não passa de “um dos membros, não goza de qualquer prerrogativa”. É, de certo modo, o “camarada mais velho” e Pistrak considera simultaneamente como possível e desejável que ele se mantenha nesta atitude, que insista nela (p. 265).

Erroneamente conclui, daí, para todo o trabalho da comuna que:

A escola ainda existe, a escola parece manter-se, mas na realidade desintegra-se, visto transformar-se num simples meio de vida que age pelo manejo direto das suas estruturas, pelo seu dinamismo imediato, sem que os docentes ajudem a tomar nenhuma iniciativa original, a assumir uma tarefa específica (p. 265).

Pistrak, na *Escola-Comuna*, indica claramente que as questões pedagógicas não necessitam ser votadas nas assembleias da comuna. Os alunos respeitam tais questões reconhecendo que elas são mais apropriadamente formuladas pelos pedagogos – ainda que estes devam comunicá-las e fundamentá-las nas instâncias da comuna. Este respeito, em nossa opinião, é conseguido pelo fato dele não estar baseado na autoridade do professor sobre o estudante, mas exclusivamente em sua maior experiência profissional. É apenas isso que deve distinguir a atuação do professor da atuação do estudante.

O seguinte trecho escrito em *Escola-Comuna* (Pistrak, 1924) sintetiza a posição:

Estudantes que sabem e compreendem o seu programa e método de ensino (ainda que não inteiramente) de um lado, e que tomam para si a participação na discussão conjunta de uma série de obrigações escolares, por outro – não seria isto um campo ótimo para a atividade do professor? Outra questão é a interpretação de questões científicas, sua ordem, avaliação etc., – aqui a autoridade do professor é grande. Mas a questão é o seu tato pedagógico não dominar o estudante com sua autoridade, mas sim ajudá-lo pelas próprias forças a atingir as suas verdades (p. 115).

Para Snyders, a escola exerce uma posição de vanguarda. Para os soviéticos esta posição de vanguarda inclui os movimentos sociais. Diz Snyders:

... aquilo que se diminui [com uma eventual morte da escola] é o papel de uma vanguarda, de um partido como vanguarda capaz de desempenhar um papel educador junto dos adultos – e, por isso de abrir caminho à educação dos jovens (p. 277, grifos meus).

Há que se questionar se esta função de vanguarda não está sendo realizada, na União Soviética, por exemplo, pela organização dos pioneiros. Como se verá no texto que entregamos ao público organizado por Pistrak, na escola, a Juventude Comunista, ligada ao Partido Comunista, também realiza sua tarefa em articulação com a escola soviética.

Na verdade, a demanda de Snyders parece ser pela formação de quadros técnicos. Suspeitamos que seja esta a expectativa pois, linhas adiante, dirá:

Contrariamente ao que supunham, se a escola morrer, a cultura elaborada nunca será reconstituída pelos próprios jovens a partir da sua cultura espontânea, mesmo comunitária; eles não se afirmarão no nível dos técnicos avançados (p. 277, grifos meus).

A cultura espontânea, comunitária, é um importante elemento no processo de formação, mas seria ingenuidade supor que os pedagogos soviéticos acreditassem que a cultura erudita seria recriada espontaneamente a partir dela. Entretanto, a questão a ser posta é se o nosso objetivo com a formação da

juventude se limita em alimentar o mercado de trabalho com técnicos avançados. Foi com este pensamento que se conduziu, na União Soviética, a primeira reforma educacional que deveria apoiar a “industrialização socialista”.

O texto que agora entregamos ao conhecimento do público certamente irá nos ajudar a refletir sobre estas questões, já que revela, por dentro, os bastidores e interiores da experiência da Escola-Comuna até então apenas conhecida na forma de síntese pelo livro de Pistrak no qual tanto Snyders como nós brasileiros temos nos baseado para falar da experiência soviética – *Fundamentos da escola do trabalho* (Pistrak, 1981; 2000).

Deve-se colocar atenção especial à parte final do livro da *Escola-Comuna*, onde os professores apresentam seus métodos. Destacamos aqui a descrição de Mikelson, professor de ciências naturais:

Lugar privilegiado deve ocupar, e ocupa, o método de pesquisa, mas ao lado dele tem-se que utilizar também outros métodos. O primeiro grupo trabalha quase inteiramente pelo método de pesquisa, utilizando material laboratorial e excursões. No segundo grupo já se deve recorrer a *técnicas de ensino demonstrativo e ilustrativo*. Por este método trabalha-se aproximadamente a terceira parte do curso. Nos últimos dois grupos, aproximadamente a metade do curso, trabalha-se pelo método de pesquisa, e a outra metade pelo método demonstrativo e ilustrativo. E, finalmente, no IV grupo *chama-se atenção para a habilidade de usar o livro*. Com todas as qualidades positivas do método de pesquisa, ele tem também uma insuficiência grande, se isto em geral pode considerar-se insuficiência – exige muito mais tempo. O trabalho pelo método de pesquisa é difícil de encaixar-se nas horas escolares comuns, ou, então, não dá a possibilidade de trabalhar uma quantidade significativa de material. Ao mesmo tempo, *nós consideramos que o curso sistemático de conhecimentos em todas as disciplinas deve ser dado*, o que é plenamente atingível com o *método combinado*. Desta forma, atinge-se também a assimilação do método, para o que se chama especial atenção durante os primeiros anos, e o estudo do material conhecido (pp. 205-206, grifos meus).

Note-se que o autor transita entre a pesquisa (nos grupos mais novos) e o trabalho mais sistemático, com livros, nos grupos mais velhos. Pretende-se a assimilação dos métodos e do conhecimento disponível – ao longo da formação.

Também o autor deixa clara a relação entre a sua disciplina e a fábrica:

Usam-se amplamente o material da fábrica e o material das oficinas mas, juntamente com isso, no terreno da nossa observação, inclui-se também a economia rural e a natureza em geral. Não seria razoável limitar o ensino da ciência natural apenas aos objetos que se encontram na fábrica, ou ensinar estas disciplinas prendendo-as artificialmente à fábrica. A escola estuda amplamente a vida, e por conseguinte também as disciplinas de ciências naturais devem abarcar tudo o que se refere a ela (pp. 209-210).

A questão da influência da Escola Nova

No Brasil, qualquer mudança que vise redefinir o papel da escola, que retire à aula a posição de centralidade no processo de instrução com conseqüente redefinição do papel do professor, tornando em contraponto o aluno mais comprometido e autônomo, gera suspeitas de ser adesão a posições da Escola Nova. Além disso, a tendência a considerar um passo equivocado qualquer alternativa à sala de aula como instância de aprendizagem, inibe que se pensem outras formas de se conduzir o processo formativo, condenando-nos à sua forma escolar capitalista. Entretanto, as técnicas da Escola Nova podem ser utilizadas, desde que sob outros objetivos educacionais. Não vemos nisso nenhuma tragédia...

Em 1924, no texto traduzido e publicado no Brasil com o título de *Fundamentos da escola do trabalho*, Pistrak faz uma análise crítica do Plano Dalton, alertando para os aspectos nocivos desta técnica – usada no ocidente no contexto da Escola Nova e copiada em alguns círculos da educação soviética – e deixa muito clara sua posição. Para ele ter-se

dado ao trabalho de desenvolver esta crítica significa que houve uma influência da Escola Nova na educação russa (ele irá dizer isso em uma publicação posterior, de 1934, como já vimos), ou seja, a pedagogia soviética tem clareza dos limites da Escola Nova.

O plano Dalton é, sem dúvida, o assunto que está mais na moda atualmente. Qual o segredo do charme que ele exerce em nossos professores? Por que tantas referências a ele? – pergunta Pistrak em Fundamentos da escola do trabalho – e afirma – A causa essencial, a nosso ver, é que o plano Dalton elimina o sistema dos deveres escolares que desagrada a todo o mundo, substituindo-o por outro sistema que não exige muito tempo do professor (p. 160).

Mas, continua,

Será que o plano Dalton nos oferece, em substituição ao sistema dos deveres escolares, novas formas de organização que correspondam inteiramente às tarefas e aos objetivos da atual escola soviética? Poderemos introduzir, sem restrições, em nossa escola, as melhores novidades e os melhores produtos das melhores escolas burguesas? E alerta: É preciso desenvolver o hábito da desconfiança e da crítica em relação a todos os produtos que têm a marca registrada da burguesia e são importados por nossas escolas (p. 160).

Para os que, ao lerem a *Escola-Comuna*, possam ficar com a ideia de que ele incorpora a forma de atuação da Escola Nova, remeto-os a *Fundamentos da escola do trabalho* onde encontrarão uma análise, feita por Pistrak em 1924, apontando para o egocentrismo que a Escola Nova gera no aluno, para o desmembramento do programa de estudo através de sua distribuição mensal, e o restabelecimento dos exames (pp. 160-163).

O sistema de aulas coletivas entre nós desaparece quase inteiramente, porque cada aluno “empreende um trabalho” por disciplina e em cada mês. O meio mais fácil para avaliar o resultado (...) são os deveres escritos, as conferências, os relatórios, os gráficos e as respostas orais. Mas enquanto o primeiro dever não estiver pronto, o segundo não será dado (p. 163, grifos meus).

POR UMA PEDAGOGIA DO MEIO REVISITADA

Parece-nos que a produção educacional soviética, do período que vai de 1917 a 1931, constitui-se em uma importante referência para pensarmos os fundamentos da educação socialista. Não encontraremos nela todas as formas já desenvolvidas para estes fundamentos, mas existe uma base conceitual interessante de ser preservada e desenvolvida. Sugerimos que se intensifiquem os estudos sobre os dilemas e contradições da educação soviética neste período.

A questão que ainda permanece aberta é como construir a formação da juventude levando-se em conta a especificidade de uma agência responsável pelo acesso às bases da ciência em ligação com o meio educativo mais amplo e suas lutas, com suas múltiplas agências formadoras. Já sabemos que o trabalho socialmente útil em suas várias formas (autosserviço, oficinas, trabalho produtivo, outros) é um elemento-chave nesta ligação, uma forma de se conectar o processo educacional à atualidade, à vida. Parte desta conexão à vida, em especial com os grupos mais velhos de estudantes, se resolve pela noção de politecnia. Também sabemos que a categoria da autodireção, um elemento importante para o desenvolvimento de sujeitos lutadores e construtores do futuro, é uma âncora educativa de grande valor. Como pano de fundo da formação, estão a própria matriz formativa multilateral e os objetivos da educação postos a partir dos interesses e anseios da classe trabalhadora. Mas como construir uma unidade para a “didática socialista”, diferente da aula verbalista e que acolha esta malha conceitual?

O complexo de estudos ainda parece ser um bom candidato. Pode ser uma boa pista, com sua estrutura voltada para a interligação entre o trabalho, a natureza e a sociedade. Daí pode emergir uma nova forma de se pensar o currículo e a metodologia.

Estes são os conceitos que poderão nos ajudar a pensar a educação sob o socialismo. As grandes categorias da formação da juventude estão dadas. Deveremos ensaiar suas formas, conscientes das dificuldades de fazê-lo no âmbito da presente época capitalista. O livro organizado por Pistrak é oferecido, aqui, como um ponto de partida deste processo e *não de chegada*.⁴⁹

Não devemos perder de vista neste processo que uma pedagogia do meio⁵⁰ é, antes de mais nada, uma pedagogia crítica de seu meio e que, portanto, forma sujeitos históricos (auto-organizados). Seria lógico pensar que este meio social não deveria ter a função de anular a formação de tais sujeitos históricos. Dai o caráter dialético que assume a relação entre o ser em formação e o seu meio (natural e social). Neste processo, o meio (e suas lutas) ensina e, ao mesmo tempo, é criticado como forma de desenvolver a ambos (o sujeito e seu meio), o que vale para qualquer formação social.

Em um ambiente capitalista, como o nosso, esta questão ganha importância vital, já que todo o esforço desenvolvido pela escola capitalista e pelo meio social sob seu controle é, em especial, destinado a calar a crítica ou a realizá-la nos limites do próprio capitalismo – o que está em conformidade com os objetivos da educação capitalista de educar os alunos para a subordinação. Entretanto, sob o socialismo, a crítica não será menos necessária já que, como etapa de transição, está submetido a novas contradições e a imperfeições que

⁴⁹ É preciso que se recoloca o significado da experiência de construção socialista soviética: o socialismo não é um fim, é um meio (imperfeito) para a construção do comunismo (Shulgin, 1924). É o melhor meio que se pode criar no interior da luta contra o capitalismo. Mas não está livre de erros. É um instrumento de luta pelo comunismo. Há que se tirar o melhor proveito possível das experiências históricas de construção do comunismo, pela via do socialismo. Há muito que se estudar na experiência socialista soviética.

⁵⁰ Termo tomado de V. N. Shulgin (1924).

precisam ser constantemente examinadas e criticadas, o que exige que os estudantes sejam formados como lutadores e construtores que façam avançar o seu meio social e natural, exigindo igualmente que assumam sua posição de sujeitos históricos. Os movimentos sociais também ensinam e não há porque a escola não entrelaçar-se com eles. Mais ainda: se a escola é necessária, mas insuficiente para produzir muitas das transformações sociais, sua ligação com os movimentos sociais permite potencializar sua ação.

O coletivo

A pedagogia do meio coloca como referência a preparação para a construção coletiva do futuro, o que só pode ser aprendido por meio da própria vivência da vida coletiva.

Sob o capitalismo exercitamos um aspecto de nosso desenvolvimento pessoal e social: o individual. Ele é elevado – por interesses sociais de uma classe – a um antagonismo com as formas mais coletivas de vida. Sob o socialismo, trata-se de exercitar outro lado deste desenvolvimento, o coletivo – sem que isso signifique perder a nossa *individualidade* já exercitada sob o capitalismo. Entretanto, para que este novo salto de desenvolvimento se estabeleça é necessário conter o *individualismo* exacerbado sob o capitalismo e dar lugar a esta nova aprendizagem e suas consequências pessoais e sociais – o que inclui a demanda pela construção de uma nova organização social, mais coerente com o novo estágio de desenvolvimento da humanidade – o socialismo. E mesmo sob o socialismo, não estaremos no fim da história. Na realidade, as possibilidades de desenvolvimento humano são ilimitadas.

Uma pedagogia do meio, portanto, diz respeito à criação de um novo patamar de desenvolvimento humano, social, político e, dessa forma, uma nova relação com a própria natureza. Ela passa, necessariamente, pela superação do ca-

pitalismo – forma social que exacerba o lado individual das pessoas na forma de um individualismo destrutivo do meio social e natural.

Entretanto, como já dissemos, o coletivo não dever ser a negação pura e simples do indivíduo, de sua individualidade. Esta deve ser confrontada com o outro, com um padrão mais exigente de relação com o outro, com o coletivo, como momentos naturais e simplesmente diferentes. Na realidade, a própria individualidade necessita do coletivo para completar seu desenvolvimento e aprimoramento.

É importante que indiquemos que há, dessa maneira, diferentes concepções de “coletivo”: sua função, em Pistrak, e atuar como um meio educativo. De certa forma, o coletivo sempre é um freio ao individualismo (ainda que não ao indivíduo), mas ele não pode ser usado como um dispositivo repressor da individualidade. A nova aprendizagem implica assumir que há momentos para o coletivo e há momentos para o indivíduo e que seu desenvolvimento deve colocar estes momentos em uma “continuidade dialética”: sem antagonismos, mas diferenciados/integrados. Um antídoto para a supremacia do coletivo, na forma equivocada do “coletivismo”, é o próprio conceito de auto-organização de Shulgin. Esse conceito é um permanente lembrete para o nosso lado individual, cuja força se manifesta na noção de sujeito histórico consciente da importância da sua força como pessoa mas, ao mesmo tempo, ciente de sua limitação na condição apenas de uma pessoa, a qual necessita do coletivo para viver e fazer os outros viverem.

A noção de atualidade é o lado da luta pelo desenvolvimento material de novas formas sociais que acolham tanto o indivíduo como o coletivo dos indivíduos; novas formas sociais que não excluam outros indivíduos, o que pode ser obtido apenas pela superação das relações sociais capitalistas, marcadas pelo exercício do individualismo.

Pode isso ocorrer espontaneamente? Se tal desenvolvimento pessoal e social não pode ocorrer pela força bruta do coletivismo, também não pode ocorrer pelo desenvolvimento “natural” das forças sociais e ainda não pode ocorrer espontaneamente por conta do desenvolvimento “natural” dos indivíduos. Assumir, no plano pessoal, que há uma conscientização espontânea dos indivíduos equivale a, no plano social, admitir que a forma capitalista será naturalmente superada pela forças contraditórias em jogo neste sistema – algo muito próximo ao fatalismo em ambos os casos. Nem se aprende e nem se luta espontaneamente. A luta é uma dura necessidade que ensina.

A pedagogia do meio, para sintetizar, envolve uma concepção materialista histórico-dialética de mundo que entende a *formação do ser humano enquanto um sujeito histórico* que se desenvolve *no interior de sua materialidade, seu meio, sua atualidade*, tendo a *natureza* como cenário e a *sociedade* humana como parceira solidária de seu próprio desenvolvimento histórico, por meio de suas lutas e de suas construções (portanto, pelo *trabalho*, liberto de sua condição assalariada, *coletivo e autogerido*): o sujeito e seu meio; o meio e seu conhecimento; os sujeitos e suas lutas; o sujeito e seu conhecimento; o sujeito e seu trabalho; os sujeitos e o meio com suas contradições – motor do desenvolvimento histórico, motor da construção de uma nova sociedade comunista, pela via da transição socialista, instrumento imperfeito, sujeito a erros, mas também com seus acertos, forçando a roda da história a girar segundo os *interesses e anseios da classe trabalhadora* do campo e da cidade, como classe que tem futuro histórico.

Este processo de formação se desenvolve calcado em uma matriz multilateral de desenvolvimento (cognitiva, afetiva, artística-estética, físico-corporal, moral-ética, ecológica). Aqui, postas as novas relações sociais voltadas para o bem comum, se necessário pela revolução, não há lugar para o confronto entre o coletivo e o indivíduo: seja pela opressão do indivíduo

sobre o coletivo (individualismo), seja pela opressão do coletivo sobre o indivíduo (coletivismo). As tentativas históricas de superar esta contradição por um de seus polos mostraram-se insuficientes – seja no âmbito do capitalismo, seja no âmbito do socialismo soviético. Aqui, a melhor compreensão parece ser a que dá tanto ao indivíduo como ao coletivo uma posição sem antagonismos ou supremacias, entendendo-os como momentos diferentes do ser humano.

Na Escola-Comuna toda a vida está baseada na auto-organização de seus membros. Disso não se segue o espontaneísmo, já que o meio social contém outras agências e possibilidades educativas que estão articuladas (partido, agremiações infantis e da juventude, entre outras). Os métodos de ensino estão igualmente marcados pela tentativa de colocar o estudante em uma posição autônoma. Os professores não ocupam lugar de destaque na organização da vida escolar, embora sejam respeitados pelo seu conhecimento pedagógico e científico. Os membros da escola espalham-se por comissões e comitês e organizam-se coletivamente na assembleia escolar para estabelecer acordos e implementar pactos. Os cargos são efêmeros e intercambiáveis, de forma a não estimular a formação de “burocratas” especializados.

Uma modificação deste porte não poderia aparecer perante o magistério como uma “receita a ser seguida”. Sobre esta questão, o *Guia bibliográfico* de Pistrak, elaborado pela Biblioteca Pedagógica Ushinski, resume a posição deste autor:

As ideias de M. M. Pistrak sobre a questão da divulgação da experiência pedagógica mais avançada são interessantes também. Ele reagiu fortemente contra a prática da implantação pela via administrativa de experiências que tinham sucesso nesta ou naquela instituição, nestas ou naquelas condições, em prol do desenvolvimento da criatividade do pedagogo, da variedade das experiências. (...) Nossa escola, escreveu ele [Pistrak, 1924, p. 8] – é antes de tudo a escola da vida, eficiente, não acadêmica, não dogmática. Não podemos

regulamentar e nivelar todas as escolas descartando a dependência destas das condições ao seu redor, pois isto contradiz a própria essência da nossa escola. E, neste caso, uma prática boa em um lugar, pode ser imprestável em outro. Ele indicou que é impossível oferecer para o magistério uma experiência numa forma acabada. Dever-se-ia trabalhar com o magistério não em base a um exemplo a ser atingido, mas passar da crítica da sua “cozinha” pedagógica para as questões gerais da teoria (Akademiya, 1987, p. 14).

A escola morre?

Há, entre nós, uma ideia arraigada de que sem a escola não ocorre educação e instrução, o que faz com que sejam geradas fortes reações cada vez que se questiona a forma escolar do sistema capitalista. O questionamento dessa forma, entretanto, está na base de toda esta fase inicial da educação russa, até o início dos anos de 1930. A questão é se a escola tem uma conceituação ontológica que perpassa as variadas formações sociais pela quais a humanidade evoluiu, ou se é uma forma produzida sob a formação social capitalista e, portanto, específica deste momento histórico.

Postulamos que a educação e a instrução (que podemos reunir sob uma categoria mais ampla de “formação”) são categorias ontológicas, que atravessam os tempos assumindo várias formas, mas não entendemos que isso se aplique à escola, o que deixa em aberto a possibilidade de que educação e instrução continuem a ser realizadas, após o capitalismo, sem necessariamente tomar a forma da escola capitalista atual. Disso não se segue que a instrução não terá lugar específico.

Não é suficiente, a nosso ver, tornar crítico o conteúdo da escola capitalista. Há toda uma organização do trabalho escolar (não só pedagógica) que está pensada a partir das relações sociais capitalistas para familiarizar o aluno com estas relações – em especial as relações de poder vivenciadas pela organização da escola capitalista. O recurso à prática, no

interior da escola atual, pode ser ainda facilmente reduzido a uma tematização de questões da prática que se refugiam no âmbito da teoria com a promessa de um dia retornar à prática. Neste sentido, a experiência soviética ajuda a ficarmos atentos para a capacidade da escola em recusar o trabalho, a prática social. A postulação pode terminar reforçando a característica verbalista de nosso sistema educacional, o qual pode continuar a desenvolver seu trabalho com temas "ilustrados pela prática", com um ou outro momento pontual de inserção na prática. Entretanto, isso não representa um vínculo com o trabalho socialmente útil e não está articulado ao desenvolvimento da autodireção do aluno.

Portanto, não devemos ver a escola, sob o socialismo, em antagonismo com a realidade da vida ou com outras agências formativas presentes na vida, mas como uma agência que, tendo sua responsabilidade social, ao mesmo tempo, se integra em uma rede de agências sociais formativas. A forma que a escola assumirá sob estas novas condições é uma questão aberta à criação. A proposta de Pistrak pode ser um bom ponto de partida.

É neste sentido que procuramos entender a afirmação de Shulgin:

O partido ensina, os soviets ensinam, os sindicatos ensinam. Quem não percebe isso? (...) Disso, a pedagogia tem obrigação de ocupar-se, pois esta é a sua primeira tarefa básica. A pedagogia dos soviets, dos sindicatos, do partido é o problema básico essencial. Disso não podemos escapar (Shulgin, *apud* Korolev e Smirnov, 1961, p. 431).

Neste exercício, a escola (capitalista) começa a ser eliminada no sentido de que ela é vista como uma continuidade do meio, o qual possui outras agências formadoras tão importantes como a escola. Em vez da posição centralizadora que a escola exerce no sistema capitalista, considerado o espaço formal da educação, isolada de outras agências igualmente educativas (consideradas

informais), deve ser colocada uma rede de agências (escolas, partido, organizações sociais, sindicatos, produção fabril, movimentos sociais etc.) constituindo uma rede formadora. Se esta eliminação de sua centralidade chegará ao ponto da escola morrer completamente, e de não existir sequer professores, é uma questão da qual não devemos nos ocupar neste momento. Esta situação somente poderá se apresentar em condições específicas de desenvolvimento social sob o comunismo em sua fase avançada, o que dificulta a análise no presente momento histórico por estas condições não estarem dadas.

Uma visão educativa como esta não deveria encontrar apoio extenso em um momento em que a União Soviética alavancava seu desenvolvimento econômico. Esta posição é resumida da seguinte forma por Korolev e Smirnov (1961): neste período da educação russa, configurou-se uma tendência considerada "esquerdista" que se organizou sob a denominação de "pedagogia do meio". Esta denominação foi entendida, com mais frequência, como "todo o conjunto dos fatores do meio que cerca a criança (produtivo, social, vida familiar e outros) o qual espontaneamente influencia a criança" (p. 436). Segundo estes autores, esta pedagogia tinha como proponentes V. N. Shulgin e M. V. Krupenina.

Nossa percepção, a partir deste resumo dos autores, é que o equívoco de V. N. Shulgin esteve em propor um processo de formação "espontâneo", a partir do "conjunto de fatores" que "influenciam espontaneamente a criança", provavelmente guiado pela necessidade da extinção do Estado e, na esteira dele, da escola enquanto instituição social, imediatamente após a revolução. Aquilo que deveria ser uma possibilidade na etapa mais avançada do comunismo foi colocado como exigência prática sob o socialismo nascente. No entanto, sob o socialismo iniciante trata-se de usar o Estado e suas instituições contra a burguesia, no âmbito da ditadura do prole-

tariado, sendo a eliminação do Estado apenas um horizonte a ser atingido progressivamente. A eliminação precoce do Estado e da escola, portanto, pode ser entendida como uma ação que desarma a classe trabalhadora – algo equivalente a dissolver o exército logo após a revolução.

Apesar destas complexas questões, relativas ao Estado, há um aspecto da produção teórica de Shulgin que precisa ser preservado: aprende-se fora da escola nas várias agências educativas presentes no meio social. Sua proposição de uma “rede de escolas” ou de agências socioeducativas é uma ideia preciosa que não podemos perder de vista e que enxerga a ação educativa em sua ligação com a vida. Igualmente importante é a noção de *trabalho socialmente útil*, base para a conexão com a atualidade e para a prática da autodireção.

Esta é a síntese que nos é possível neste momento.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa recebeu financiamento da Fapesp, do Faep/Unicamp e CNPq, o que me permitiu ficar seis meses na Rússia, em 1996, pesquisando fontes bibliográficas. O autor expressa seus agradecimentos aos funcionários da Biblioteca Estatal de Ciências Pedagógicas K. D. Ushinski, em especial a Nana Mikhailovna, Bibliotecária Principal da Sala de Leitura, cuja compreensão e atenção viabilizaram este trabalho, permitindo acesso direto ao acervo e possibilitando a estrutura de reprodução dos documentos selecionados. Agradecemos também os Srs. Guennadiy V. Sovetov e Nikolai Pavlov do Departamento de Programas Internacionais da Academia Russa da Educação e o Prof. Dr. Igor K. Zuravlev do Instituto de Teoria da Educação e Pedagogia da Academia Russa de Educação pelo apoio e atenção que recebemos.

Agradecemos igualmente aos colegas que lutam junto ao MST pela interlocução competente, pelo estímulo e debates

frequentes, pelas experiências inovadoras que pude conhecer – como as “Escolas Itinerantes” – e que ajudaram sobremaneira a desenvolver conceitos e aprofundar análises. Em especial agradeço à equipe do Instituto Educacional Josué de Castro (Veranópolis, RS) em cuja instituição pude vivenciar experiências pedagógicas onde categorias como atualidade e auto-organização fazem parte do seu dia a dia, além de rica troca de conhecimentos.

REFERÊNCIAS⁵¹

- ABAKUMOV, A. A.; KUZIN, H. P.; PUZYREV, F. I. e LITVINOV, L. F. (Orgs.) *Instrução pública na URSS: educação geral. Documentos: 1917-1973*. Moscou: Pedagogika, 1974.
- AKADEMIYA PEDAGOGITCHESKIKH NAUK. M. M. Pistrak (1888-1940). *Guia bibliográfico*. Moscou, 1987.
- ESIPOV, B. P. e DANILOV, M. A. *A aula como forma básica de organização do trabalho escolar na escola*. Moscou: Akademiya Pedagogicheskoy Nauk RSFSR, 1954.
- FREITAS, L. C. *Ciclos, seriação e avaliação*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- GOLANT, E. *Métodos de ensino na escola soviética*. Moscou: Gosudarstvennoe Utchebno-Pedagogicheskoe Izdatelstvo, 1957.
- GURJANOV, V. V. *Organização e método do trabalho escolar na escola soviética*. 2ª ed. Rostov na Donu: Severiy Kavkaz, 1933.

⁵¹ As referências aos sites russos consultados estão indicadas em nota de rodapé na própria página.

- KAZANTSEV, I. N. *A aula na escola soviética*. Moscou: Utchebno-Pedagogitseskoe Izdatelstvo, 1956.
- KORNEICHIK, T. D. "Atividade pedagógica de M. M. Pistrak (1888-1940)". *Sovietskaya Pedagogika*, 1964 (4) pp. 104-114.
- KOROLEV, F. F. e SMIRNOV, V. Z. (Orgs.). *Ensaio de história da pedagogia e da escola soviética*. Izdatelstvo Akademiya Pedagogicheskikh Nauk. Moscou, 1961.
- KOROLEV, F. F. e SMIRNOV, V. Z. *A escola soviética no período de industrialização socialista*. Moscou: Uchebno-Pedagogicheskoe Izdatelstvo, 1959.
- KOROLEV, F. F. "Mudança histórica no desenvolvimento da escola soviética". *Sovietskaya Pedagogika*, 1951 (9), p. 6.
- LENIN, V. I. *O Estado e a revolução*. Obras Escolhidas em 12 tomos. Tomo VII. Moscou: Progresso, 1977.
- MONOSZON, E. I. *Constituição e desenvolvimento da pedagogia soviética 1917-1987*. Moscou: Prosveshchenie, 1987.
- NARKOMPROS. "Deliberação da escola única do trabalho". 1918. In: ABAKUMOV, A. A.; KUZIN, H. P.; PUZYREV, F. I. e LITVINOV, L. F. (Orgs.) *Instrução pública na URSS: educação geral. Documentos: 1917-1973*. Moscou: Pedagogika, 1974.
- NARKOMPROS. "Princípios básicos da escola única do trabalho." 1918. In: ABAKUMOV, A. A.; KUZIN, H. P.; PUZYREV, F. I. e LITVINOV, L. F. (Orgs.) *Instrução Pública na URSS: educação geral. Documentos: 1917-1973*. Moscou: Pedagogika, 1974.
- NARKOMPROS. "Carta Metodológica". *Primeira Carta: Sobre o complexo de ensino*. Izdatelstvo Rabotnik Prosveshcheniya, 1924.
- NARKOMPROS. "Programas oficiais". In: *A educação na república dos soviets*. Tradução de Violeta Sandra. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

- PISTRAK, M. M. *Escola-Comuna do NarKomPros*. Pedagogika. Moscou, 1990. Original de 1924.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1981.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- PISTRAK, M. M. *Pedagogia*. Moscou: Gosudarstvennoe Uchebno-pedagogicheskoe Izdatelstvo, 1934.
- PISTRAK, M. M. *Problemas atuais da escola soviética contemporânea*. Moscou: Gosudarstvennoe Izdatelstvo, 1924a. (Traduzido no Brasil por: *Fundamentos da escola do trabalho*).
- SHULGIN, V. N. *Questões fundamentais da educação social*. Moscou: Institut Kommuniticheskovo Vospitaniya. Izdatelstvo Rabotnik Prosveshcheniya, 1924.
- SHULMAN, N. M. Momentos fundamentais do processo de ensino na escola. *Sovietskaya Pedagogika*, 1938 (6), p. 48.
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. 2ª ed. Lisboa: Moraes Editores, 1981.
- SOVIETSKAYA PEDAGOGIKA. "Sobre a periodização da história da pedagogia e da escola soviética (Para um balanço da discussão)." *Sovietskaya Pedagogika*, 1954 (6) pp. 123-130.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B. e THIN, D. "Sobre a história e a teoria da forma escolar". *Educação em Revista*. n.º. 33, pp. 7-47, 2001.

Prefácio da edição russa

N. K. Krupskaya

Nós precisamos criar uma escola que prepare os construtores da nova vida. A passagem do poder para as mãos dos trabalhadores e camponeses abre ante o país perspectivas enormes, possibilidades enormes mas, a cada passo, nós vemos as dificuldades que são criadas na tarefa da sua construção, pela falta de cultura geral do país, pela ausência de saber trabalhar e viver coletivamente. Durante seis anos de poder soviético, mudou-se muito, nós aprendemos muitíssimo, mas isto é apenas o primeiro passo. A tarefa iniciada vai ser agarrada pela juventude; é necessário que as mãos dela sejam mais hábeis, que os olhos sejam vigilantes, os movimentos confiantes. A escola deve ajudar a criar e fortalecer a nova juventude, deve formar os lutadores por um futuro melhor, os criadores dele. É preciso... Sim, sem dúvida é preciso, mas como fazer isto, como construir tal escola? No começo da revolução a tarefa colocada para a escola pela reviravolta revolucionária

parecia, possivelmente, menos difícil e complicada do que parece para nós agora. A tarefa de construção da nova escola foi assumida por muitos pedagogos. A maioria sabia apenas uma coisa: que a nova escola não deveria parecer-se com a antiga, que nela deveria reinar um espírito completamente diferente, que não podia esmagar a personalidade da criança, como foi esmagada pela escola antiga. Os professores, pioneiros da nova escola, começaram seu difícil trabalho. Era preciso abrir uma picada na floresta virgem, trabalhar por sua conta e risco, observar incansavelmente, buscar, cometer erros e aprender com eles. As condições externas eram extremamente difíceis: miséria material, necessidade de gastar uma quantidade enorme de tempo com trabalhos domésticos e, principalmente, incompreensão total do lado dos mais próximos, até mesmo comunistas. "Sofismando". Muitos dos pedagogos pioneiros não levaram a questão até o final e passaram para outro trabalho, detendo-se sem esperanças diante da complexidade e dificuldade da tarefa. Mas muitos resistiram, abriram caminho – suas experiências tornaram-se marcas seguras no caminho para a nova escola. Seus êxitos são conquistas sérias da pedagogia revolucionária e deveriam ser considerados de forma muito detalhada e transformados em patrimônio geral do magistério.

A coletânea publicada, que descreve a vida da primeira Escola-Comuna experimental do Commissariado Nacional da Educação, reflete o enorme trabalho feito. Ela narra como a escola cresceu internamente e desenvolveu-se – percorre todo o caminho do seu desenvolvimento, momentos críticos, crises de crescimento, dificuldades que teve que superar. A Escola-Comuna cresce ante o leitor como um organismo vivo. Recentemente, teve-se que ouvir fortes ataques às escolas experimentais do Commissariado Nacional da Educação,

por elas não se conduzirem por um determinado "padrão", por terem, cada uma, sua fisionomia própria, por não terem programas fortemente estabelecidos. Aqueles, que falam isso, claro, não têm a menor compreensão sobre o que é o trabalho pedagógico experimental. Eles imaginam, provavelmente, que a questão é "pensar" um bom plano, e depois, rígida e firmemente, colocá-lo em prática. O plano, claro, é necessário. Sem ele seria impossível qualquer tipo de trabalho. No entanto, toda questão está em como realizá-lo. É preciso dar os primeiros passos, depois observar atentamente, tatear o campo para os passos futuros, ver com olhos abertos, não fechar os olhos aos erros, corrigi-los no processo de trabalho, criticamente relacionar-se com seu trabalho e o mais importante: observar, observar, observar. Apenas tal método garante a sobrevivência da escola, garante ao pedagogo que "indo para um quarto não se encontre em outro". O pedagogo deve saber "ver", não deve colocar a escola no leito de Procusto dos seus esquemas, mas saber tatear os germes vitais e mais valiosos e colocá-los em condições adequadas de desenvolvimento. No processo de crescimento, o plano inicial inevitavelmente passa por mudanças, a vida introduz nele correções, mas ao mesmo tempo aprofunda-o e torna-o mais claro.

A Escola-Comuna apareceu no outono de 1918 na pequena aldeia de Litvinovich, evidentemente pouco parecida com a Escola-Comuna experimental do Commissariado Nacional da Educação, na qual ela se transformou no outono de 1923 e cuja aparência atual não esteve ante os olhos dos primeiros organizadores. O método de construção que assimilou para si a escola experimental demonstrativa do Commissariado Nacional da Educação é igual ao método de construção revolucionário do poder Soviético em geral: avaliação atenta de todas as condições, todo o meio ambiente, sondagem dos germes do futuro mais vitais e aptos ao desenvolvimento, criação para

eles das condições favoráveis. Nossa revolução tentou evitar a doutrinação e, exatamente por isso, ela tornou-se tão vital. Não há doutrinação também no trabalho da Escola-Comuna experimental demonstrativa do Commissariado Nacional da Educação.

O método de trabalho dela é muito valioso e é extremamente necessário até que amplas massas de professores familiarizem-se com ele.

Outro aspecto que também se revelou extremamente bom na coletânea é o desejo incansável dos seus organizadores de ligar a escola com fortes fios à vida social ao redor, transformar a própria escola em parte integrante desta vida, ligada inseparavelmente a ela, e racionalmente organizada. A experiência ajuda a definir os limites que separam esta parte da vida social do restante, revelar aqueles fios aos quais deve ligar-se. Na questão da ligação da escola com a vida tem-se ainda que fazer um grande trabalho. A experiência da Escola-Comuna colocou algumas pedras do fundamento com o qual se deve construir esta ligação.

Uma série inteira de problemas extremamente importantes colocados pela atualidade encontrou solução notória na Escola-Comuna: a questão da autodireção, a interrelação com UJCR⁵², a questão sobre o tamanho, caráter e organização do trabalho físico, a questão sobre o conteúdo do ensino. Em todas estas questões, a Escola-Comuna tem o que dizer. Em cada um destes campos a escola tem uma série de vivências valiosas e instrutivas.

Acho que a Seção Científico-Pedagógica do Conselho Estatal Científico deve, de coração, cumprimentar a publicação da coletânea e fortemente recomendar a sua leitura pelo magistério, mas não apenas pelo magistério. Seria bom que a

⁵² União da Juventude Comunista da Rússia (N.T.).

experiência fosse conhecida pelos círculos de trabalhadores e pela juventude trabalhadora, conquista-los-ia, leva-los-ia também a aplicar seus esforços na construção da escola necessária para a classe trabalhadora e camponesa. Esperamos também, que a coletânea impulsione outros pedagogos, pioneiros da nova escola, a avaliar sua experiência e levá-la ao conhecimento geral. Com a coletânea da Escola-Comuna começa a série de publicações da Seção Científico-Pedagógica, biblioteca da revista *Caminhos para a nova escola*. O objetivo desta biblioteca é ajudar o magistério, em seu conjunto, a sentir o solo sob seus pés, na sua tarefa inadiável e responsável de criar a nova escola de massa.

Prefácio dos autores

Três anos de trabalho, nem sempre em condições normais aceitáveis, é um período pequeno para revelar a experiência de construção da escola do trabalho – especialmente, se o processo de trabalho é simultaneamente o processo de formulação da tarefa, o processo de forjamento das bases da nova escola.

Ziguezagues, falhas, erros, retornos para o ponto inicial para começar tudo de novo, foram inevitáveis e serão ainda inevitáveis no futuro.

Mas mesmo assim, nós decidimos apresentar a presente coletânea, criada às pressas durante o pouco tempo do período de verão. Decidimos porque, por todos os lados, isto é exigido pelo magistério, pela escola; porque nas condições da nossa vida, que se movimenta aceleradamente, é impossível esperar a conclusão da experiência, seu arredondamento.

É necessário, agora mesmo, transferir a experiência iniciada para uma série de outras escolas e coletivamente, junto

com elas, fortalecer um dos “caminhos para a nova escola de massa”.

A coletânea aumentou muito. E mesmo assim nós não pudemos abarcar por completo *toda a* vida escolar; nós esclarecemos apenas o mais importante, o mais atual, o que exige fundamentação e trabalho sociopedagógico.

A primeira parte da coletânea, que está dedicada principalmente às questões organizacionais, é um trabalho coletivo dos camaradas: E. S. Berezanskaia, O. S. Leytnekker, R. M. Mikhelson, M. M. Pistrak, A. I. Strazhev, V. N. Shulgin.

A segunda parte é de artigos de disciplinas específicas; eles tentam refletir o conteúdo e métodos de partes específicas do trabalho educativo.

Participantes invisíveis, indiretos, mas longe de serem os últimos na criação desta coletânea, devem-se considerar, com pleno direito, nossos camaradas mais novos – nossos – mopshks⁵³ – os estudantes da comuna escolar.

PARTE I

Trabalho coletivo de Elizaveta S. Berezanskaya, Olga S. Leytnekker, Robert M. Mikelson, Moisey M. Pistrak, Aleksei I. Strazhev e Viktor N. Shulgin

⁵³ Assim chamavam a si mesmos os estudantes da Escola Experimental-Demonstrativa de Moscou do Commissariado Nacional da Educação. O termo foi apenas transliterado. É uma abreviatura com as letras M de “Moscou”, O de “Experimental” – em russo –, P de “Demonstrativa” e SH de “Escola” (N.T.).

A escola do trabalho do período de transição

I
Qual deve ser a escola do trabalho nos tempos atuais, escola do longo período revolucionário da época da ditadura do proletariado, com o cerco desta ditadura pelo imperialismo?

Assim, e apenas assim, deve e pode ser colocada a questão sobre a escola hoje.

Pois a escola não é algo absoluto como ainda pensa o magistério formado na pedagogia pré-revolucionária; a escola não pode ter objetivos absolutos de formação, objetivos pereneamente dados de criação da personalidade harmônica abstrata; a escola não tem também immanentemente os caminhos que se desenvolvem na ciência sobre a criança (psicologia, pedagogia) para realização destes objetivos. A escola sempre foi, e não poderia deixar de ser, reflexo do seu século, sempre respondeu àquelas exigências as quais um determinado regime político-social colocou para ela e, se ela não respondeu ao regime do seu tempo, então não pôde ficar viva.

Nos tempos pré-revolucionários, a escola, naturalmente, foi um instrumento nas mãos das classes dominantes. Não houve interesse destas em esclarecer a essência de classe da escola; ao contrário, colocaram para si o objetivo de ocultar esta essência, de evitar a preparação da destruição deste regime com sua própria ajuda.

Uma das tarefas básicas da revolução social consiste no esclarecimento desta essência de classe.

No desnudar dos interesses de classe, na agudização de todas as questões da vida como questões de luta de classe, no esclarecimento e estabelecimento de tarefas sociais da classe vencedora está a garantia do sucesso da luta contra a sociedade de classes em geral.

A revolução deve fazer isso também em relação à escola, porque a escola é um órgão social, um organismo social.

Portanto, também a questão sobre a escola do trabalho deve ser colocada tal como nós a colocamos antes.

Mas onde buscar a resposta a esta questão? Nos germes da escola do trabalho na Europa Ocidental e na América? Existiria continuidade entre a escola do trabalho soviética e o ideal da escola dos melhores pedagogos reformadores burgueses? Sobre a continuidade aqui pode dizer-se que ela existe na mesma medida em que existe a continuidade entre o regime burguês e a revolução social. Assim como o novo regime é acalentado no ventre da sociedade antiga, com sua contradição interna (da sociedade), assim também a nova escola pode estar ligada com a antiga, até melhor, com a escola da continuidade dialética, revolucionária.

Alguns conceitos, terminologia, formas externas dos detalhes podem continuamente transferir-se para a nova escola, mas o conteúdo, as formas organizacionais e os objetivos da escola devem ser novos. As ideias e métodos copiados da pedagogia burguesa pela nova escola (digamos: trabalho,

autodireção) devem receber novo colorido, nova interpretação. Estas ideias e métodos devem partir de novos objetivos de formação, e estes, em essência, partem inteiramente das tarefas e objetivos da construção revolucionária.

Estes objetivos, basicamente, resumem-se na formação da pessoa, a qual reconheceria a si mesma como membro do coletivo internacional das pessoas que lutam contra o regime caduco por uma vida nova, por uma nova ordem social, na qual não haverá divisão em classes sociais. Concretamente, a questão conduz a que as novas gerações compreendam, em primeiro lugar, em que consiste a essência deste processo de luta que abarca a humanidade; em segundo, que lugar a classe oprimida ocupa nesta luta; e, em terceiro, que lugar cada jovem deve ocupar nesta luta.

Em ligação com estes objetivos, digamos diretamente da formação comunista, a escola deve receber uma determinada direção, deve partir de ideias sociopedagógicas definidas.

Os dois momentos seguintes (separados apenas formalmente) residem na base da escola do trabalho do período atual:

I. Ligação com a *atualidade*.

II. Auto-organização dos estudantes.

I

O pensamento pedagógico comunista no último ano esclareceu, muitas vezes na imprensa, seu ponto de vista sobre o que se deve compreender por atualidade. Vamos formulá-la aqui brevemente mais uma vez. A atualidade é tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso período tem requisitos para crescer e desenvolver-se, que se reúne ao redor da revolução social que está vencendo e irá servir para a construção da nova vida. Atualidade também é aquela fortaleza capitalista,

contra a qual conduz o cerco a revolução mundial. Falando brevemente, atualidade é o imperialismo em sua última forma, e o poder soviético como ruptura na frente do imperialismo, como brecha na fortaleza do capital mundial.

Estes dois fenômenos devem ser estudados como atualidade. A atualidade deve ser compreendida como luta que começa na brecha rompida; esta luta vai aumentar cada vez mais, ficar encarniçada e crescer, enquanto a vitória não venha pela revolução. Todo o restante pode-se dizer que coexiste na atualidade, mas não é a atualidade. São fragmentos do passado no presente. Radiotelégrafo, eletrificação e Komintern⁵⁴, fascismo, Rur e anomalia de Kursk, são atualidade. Religião, artesanato, economia rural de três folhas, são fragmentos do passado.

A tarefa básica da escola é o estudo da atualidade, o domínio dela, a penetração nela. Isso não significa, evidentemente, que a escola não deva familiarizar-se e estudar o passado coexistente; se isto a escola faz e fará, mas ela deve claramente compreender que são exatamente apenas fragmentos do passado.

Não se deve apenas estudar a atualidade. Isto, o leitor pode dizer, quase qualquer escola faz. A escola deve *formar* nas ideias da atualidade; a atualidade deve, como um rio amplo, *desembocar* na escola, desembocar de forma *organizada*. A escola deve penetrar na atualidade e identificar-se com ela.

Aqui existem dois lados da questão.

Um deles refere-se ao conteúdo do trabalho educativo. Sob o ângulo de visão da atualidade é preciso, impiedosamente, recusar uma série inteira de "disciplinas" e partes de "cursos", que não têm nada em comum com a atualidade. Aqui a questão refere-se não somente à história, no ensino da qual, finalmente, começa a aparecer algo novo; aqui a

⁵⁴ Internacional Comunista.

questão também não é "classicismo"⁵⁵. A questão está aqui no exame de todo o conteúdo do trabalho educativo, em introduzir nele aquelas partes sem as quais a atualidade não pode ser esclarecida corretamente, na introdução de novas disciplinas antes nem conhecidas pela escola, e lançar às águas tudo aquilo que, do ponto de vista do estudo da atualidade, pode-se passar sem. O enfoque marxista para os fenômenos sociais na história, ciências econômicas, bases da técnica, elementos da organização do trabalho – tudo deve agora entrar na escola. Além da história é preciso fundamentalmente limpar o curso de literatura, língua pátria; ciências naturais, física e química entram na escola em nova ótica e com novas tarefas. Mesmo a matemática pode livremente despojar-se de tudo aquilo que, na opinião dos metodistas mais velhos, lapida o cérebro e dá a ele flexibilidade (o que, a propósito, nossa matemática elementar da escola antiga não estava apta a fazer); ela toma muito de emprestado, para a escola, das ideias da assim chamada matemática superior, sem o que é impossível passar nas disciplinas modernas das ciências naturais, mesmo na escola.

Desde este ângulo, para todos nós, tanto para os pedagogos antigos, acostumados ao conteúdo antigo do trabalho educativo, como para os novos, jovens, que estudaram na escola antiga, é necessário reavaliar todos os valores escolares. Não é fácil recusar as superstições antigas, romper com as heranças do passado. Aqui sempre aparece a questão: como assim, significa que isto e aquilo a criança não irá saber? Receberiam eles, então, uma educação geral completa? A necessidade da revisão da questão sobre o que é *agora* a educação geral, está, evidentemente, fora de qualquer dúvida. O ponto de vista ex-

⁵⁵ A propósito, enfatizamos que em 1919 uma instituição pedagógica "altamente científica" (Associação científico-pedagógica) base nos dados da ciência aceitou como melhor sistema de ensino o classicismo.

posto por nós, da orientação para a atualidade, nos dá a base para tal revisão, a qual o tempo todo está presente e cada vez mais se pormenoriza. Por isso também se explica que nenhuma escola experimental, até agora, tenha um programa completo sedimentado; por isso, particularmente, nossa comuna escolar inevitavelmente troca anualmente seus programas, conduz anualmente a revisão do conteúdo do seu trabalho educativo, como o leitor verá nos capítulos seguintes.

O segundo lado da questão está nos métodos de estudo do material educativo e nas questões de formação.

O objetivo da escola não é apenas *conhecer* a atualidade, mas *dominá-la*. E aqui os métodos antigos de ensino são inúteis. É preciso tomar os fenômenos em suas mútuas ligações e interações; é preciso mostrar que os fenômenos em sua atualidade são parte de um processo histórico único e geral de desenvolvimento; é preciso esclarecer a essência dialética do que nos cerca. Mas isto é possível somente pelo caminho da *unificação* do ensino ao redor de grupos de fenômenos como objetos de estudo. As questões do ensino unificado, concentração de ensino ao redor de eixos básicos, recebem aqui a devida importância. As questões metodológicas que aparecem partem não apenas da melhor compreensão e da assimilação mais completa, mas da essência da tarefa — o estudo e o conhecimento dos fenômenos da atualidade nas suas ligações mútuas.

As buscas de métodos de ensino unificado, as questões do “ensino por complexo” e “concentração do ensino” ocupam fortemente o pensamento pedagógico nos últimos anos. Isto é sinal dos tempos. Mas sob estas buscas é necessário colocar o fundamento ideológico, é preciso claramente tomar consciência do porquê da busca, que *objetivos* coloca para si o ensino unificado, para que ele é necessário. Nós respondemos a isso assim: para o estudo correto da atualidade, do ponto

de vista da revolução social, para a formação de lutadores e construtores do regime futuro.

Nossa ideia básica nos dá indicações para a direção das nossas buscas; ela coloca as marcas básicas e não deixa que nos percamos na escuridão.

Aqui nos aproximamos de mais um lado da questão.

Tornou-se trivial a posição de que a educação é inseparável da formação. Nós não pensamos, entretanto, que sob ambos os aspectos da escola coloca-se um único fundamento sociopedagógico, que o pensamento pedagógico tenha claro a comunhão de objetivos sociais. Nosso ponto de vista apresenta-o de maneira completamente nítida.

Antes nós definimos a atualidade como o imperialismo e a União Soviética. Mas que lugar deve ocupar a juventude neste conflito da reação e da revolução, do antigo com o novo? Reduzindo as questões da atualidade a este ponto da luta, é necessário colocar na consciência da geração futura, que cada jovem será, ou melhor, já é, um soldado na frente de luta, que sua tarefa é instrumentalizar-se detalhadamente para esta luta pelo conhecimento, estudar bem o instrumento do inimigo, e saber usá-lo em sentido positivo para a revolução, saber manejar na prática seu instrumento — o conhecimento.

O proletariado de todo o mundo arma-se para a luta. O proletariado e o campesinato russo em uma mão segura a carabina para defesa de suas conquistas, as quais ao final das contas são as conquistas da revolução mundial, e na outra, a foice e o martelo para a reconstrução lenta e persistente do destruído e a construção do novo. Ele é tanto lutador como construtor na brecha do imperialismo. Cada estudante deve tornar-se lutador e construtor. A escola deve esclarecer para ele pelo que e contra o que deve lutar, o que e como ele deve construir e criar.

Seguem-se daí as conclusões para a escola: sobre o conteúdo da educação – instrumento de luta e criação; sobre os métodos de estudo – habilidade de usar na prática estas armas; sobre as tarefas formativas – o lugar do estudante na vida.

Aqui se encontram os seguintes fundamentos: 1) a elaboração das bases da visão de mundo marxista, sendo que esta elaboração não deve ser nem abstrata, nem dogmática, mas real, diríamos transformadora do mundo; 2) a tendência para o ensino pelo trabalho, ou melhor, pela produção, que concretiza o conhecimento e dá possibilidade de domínio de objetivos concretos definidos, pelos métodos da ciência; 3) formação e direção dos interesses da juventude, isto é, aquilo que chamamos *domínio organizado da vida*.

O marxismo nos dá não apenas a *análise* das relações sociais existentes, não apenas o método para análise da atualidade para esclarecer a essência dos fenômenos sociais e iluminação das suas ligações mútuas, mas também um método de *atuar para mudar* o existente em uma direção determinada, fundamentada pela análise. A escola, portanto, deve *formar* no marxismo, deve aspirar a isso para que o estudante sinta organicamente o método marxista e sua eficácia. Não se pode pensar, é claro, que a escola poderá dar a fundamentação filosófica e científica completa e segura do marxismo, que ela poderá sintetizar e generalizar num sistema lógico de visão de mundo materialista, a experiência e hábitos acumulados pelos estudantes. Mas se este objetivo final, esta finalização, não está nas forças da escola (para a idade do II nível), então, aquela *percepção de mundo* definida, o enfoque para a vida, o acesso correto aos fenômenos sociais, por assim dizer, a escola pode e deve desenvolver e formar no estudante, pela intuição marxista.

A questão sobre o trabalho na escola, como base do ensino, ou melhor, sobre o ensino pela produção, deve ser

colocada em ligação com o trabalho *social*, com a *produção real*, porque do contrário não irá conter o lado mais importante, isto é, o aspecto social, e vai tornar-se, de um lado, a obtenção de alguns hábitos técnicos e até artesanais, e de outro, apenas o instrumento metodológico com ajuda do qual pode ilustrar ou passar, por meio do laboratório, esta ou aquela pequena parcela de um curso sistemático. O trabalho será debilitado, rompido em partes, e vai perder a ideia unitária e a essência.

Muito facilmente introduzida no léxico do professor, mas em alto grau mal sucedida, a expressão “processo de trabalho” já continha o conceito sobre a fragmentação do trabalho, a subordinação de suas partes específicas a algum objetivo educativo externo.

A procura de ligações entre estes processos de trabalho mantidos artificialmente e o ensino da “disciplina”, o arranjo destes ou daqueles “processos de trabalho” para esta ou aquela parte do curso, facilmente coloca a escola num beco sem saída. E rapidamente a escola decepçiona-se com a redenção... dos “processos de trabalho”. Mas isso não aconteceria, se o trabalho não perdesse sua terrenidade, isto é, sua essência social.

Consideramos necessário parar detalhadamente em um último ponto: a orientação dos interesses da criança. Nós precisamos, de uma vez por todas, terminar com um monte de superstições “científicas” às quais tão persistentemente apegam-se a pedagogia burguesa. Continuamente nos recrimina: “Vocês coagem a criança, vocês desconsideram completamente os interesses de uma dada idade, vocês esquecem a biogênese; a ciência afirma que a criança de uma certa idade interessa-se por isso ou aquilo, mas vocês colocam para ela a política e a revolução social. Isto é questão de adultos. A criança crescerá e por si mesmo aprenderá”.

Seria engraçado negar, é claro, que nas diferentes idades a criança reage de formas diferentes aos fenômenos externos, compreende diferentemente. Evidentemente, cada idade tem suas peculiaridades, devemos levá-las em conta, e muito seriamente, na escola. Mas da incontestabilidade destas características gerais da criança à predefinição dos interesses da criança pela sua idade, há uma grande distância. Estas características gerais do cérebro da criança são apenas a forma na qual se fundem os seus interesses, preenchida pela vida externa, pela vida do ambiente social da criança, a forma na qual entra um *conteúdo* determinado. Este conteúdo, em nenhum grau, depende de características fisiológicas do cérebro em desenvolvimento; ele, por inteiro, é o reflexo de fenômenos externos da vida.

Eis porque a escola tem o direito de falar sobre a formação e orientação dos interesses da criança em um determinado sentido.

Nós não vemos nenhuma razão porque a escola deva aceitar o psiquismo da criança e seus interesses atuais, que são produto das mais variadas influências do meio e da vida — influências sem nenhuma organização e frequentemente contraditórias umas com as outras —, como os dados dos quais ela deva partir e neles basear seu trabalho, e não tentar, por si, tomar em suas mãos se possível a maioria destas influências, organizá-las numa determinada direção e fundamentar seu trabalho com a criança já em base ao que a escola dominou e domina. Nós, evidentemente, ficamos com a segunda.

A orientação pela atualidade aqui também nos dá uma definição plena da direção da formação dos interesses da criança, determina também as etapas do domínio organizado da vida.

Todo o dito por nós de imediato define nosso relacionamento com tais fenômenos da vida como a UJCR⁵⁶ e o mo-

⁵⁶ União da Juventude Comunista da Rússia (N.T.).

vimento dos jovens pioneiros, que são vistos por nós como poderosos fatores pedagógicos nas mãos da escola. Isto é tão claro no dito anteriormente, que não é necessário deter-se aqui detalhadamente nestas questões.

II

A questão da auto-organização da criança (autodireção) está ligada de forma estreita com a questão da atualidade. A ideia da auto-organização, é claro, não apresenta nada de novo, mas aqui, como também na questão sobre a atualidade, o problema dos objetivos da auto-organização na nossa escola soviética é essencial.

A pedagogia burguesa, partindo apenas das especificidades psicológicas da criança na questão da autodireção e expulsando com isso a “política” da escola, na realidade apenas fez o que se adaptava às exigências do regime social. Determinados objetivos sociais e de classe da autodireção sempre existiram na escola europeia ocidental e americana, ainda que eles não fossem formulados como objetivos de classe. Nós não vamos aqui provar esta afirmação, pois ela é suficientemente aceita e inteiramente natural do ponto de vista marxista.

Nós consideramos necessário desde o começo agudizar esta questão para a escola soviética com seu aspecto social e estabelecer os objetivos da auto-organização como objetivos ligados com as tarefas da construção revolucionária.

Que pessoa exige-se de nós nos nossos dias, e provavelmente, no longo período revolucionário? A essa questão pode-se responder assim: nossa época é uma época de luta e construção, sendo construção que parte da base, construção apenas possível e bem-sucedida nas condições em que cada membro da sociedade compreenda, claramente, o que precisa construir (isso se dá com a formação na atualidade) e por quais caminhos realizar esta construção. O último exige o

desenvolvimento de três coisas básicas: 1) habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para a criatividade organizativa.

A habilidade de trabalhar coletivamente cria-se apenas no processo de trabalho coletivo e segue-se daí mais uma tarefa no campo do trabalho escolar. Mas, a habilidade de trabalhar coletivamente significa também a habilidade de, quando necessário, dirigir e, quando necessário, subordinar-se. A realização deste objetivo deve refletir-se nas formas de autodireção, de maneira que, se possível, *toda* criança deve passar através da direção e da subordinação nos órgãos de autodireção, os quais (órgãos) não devem manter prazos de mandato muito longos.

A habilidade de abraçar organizadamente cada nova tarefa exige o desenvolvimento de variados hábitos organizacionais, exige que a criança passe por uma variedade de formas organizacionais, o que pode ser conseguido dando-se à auto-organização formas mais flexíveis, que se adaptem cada vez às novas tarefas. E se a escola não isolar-se em si, se ela identifica-se com a atualidade, continuamente vai encontrar-se com uma extraordinária variedade de tarefas.

A importância da criatividade organizativa para nossa atualidade dificilmente precisa ser demonstrada. Elementos desta criatividade podem ser desenvolvidos nas crianças apenas em condições suficientes de liberdade e iniciativa nas questões organizativas.

Mas todos estes objetivos da autodireção não podem ser atingidos se a autodireção das crianças é apenas uma brincadeira. É preciso estabelecer, de uma vez por todas, que as crianças, e especialmente um jovem, não apenas prepara-se para a vida, mas vive agora sua grande vida real. É preciso organizar esta vida para ele. A autodireção deve ser para

ele um assunto realmente grande e sério, com obrigações e responsabilidades sérias. Aquela proposição de que a criança não "prepara-se" para tornar-se membro da sociedade, mas já é agora, já tem agora suas necessidades, interesses, tarefas, ideais, vive agora em ligação com a vida dos adultos, com a vida da sociedade, não deve jamais perder-se de vista pela escola, se ela não quer sufocar o interesse das crianças pela escola como a *sua* organização, o *seu* centro vital.

Do nosso ponto de vista, a auto-organização, desta forma, tem grande importância e fundamentação sociopedagógica; ela deve perseguir objetivos definidos e isso predetermina a relação da escola com a autodireção. Eis algumas conclusões fundamentais e gerais que a escola deve fazer em relação à auto-organização dos estudantes.

Em primeiro lugar, a auto-organização dos estudantes pode aparecer e deve criar-se ao redor de determinada tarefa, próxima dos interesses das crianças, que parte da sua vida comum na escola e exija aplicação de trabalho. Tal tarefa define o círculo das obrigações e o âmbito da responsabilidade.

Frequentemente no orfanato esta tarefa é o autosserviço, mas apenas o autosserviço está longe de esgotar tudo aquilo que pode servir de base para a auto-organização. Mais que isso, o autosserviço, que frequentemente lança sobre as crianças um peso exagerado, é capaz de encobrir o germe de iniciativa na criança, se dele não escolher habilmente os elementos apropriados, se não buscar nele especialmente o valor formativo dos momentos. Não sendo em geral inimigos do autosserviço, nós estamos longe de estarmos inclinados a dar a ele maior importância, e também não consideramos, de forma alguma, que a ampliação do âmbito do autosserviço seja a ampliação do círculo dos objetos para a organização da autodireção.

Na escola aberta,⁵⁷ a disciplina da classe torna-se tal tarefa. Evidentemente, as crianças podem dar conta disso; o estabelecimento da disciplina dá terreno para a auto-organização. Mas frequentemente a tarefa reduz-se à transferência da chibata, que caiu das mãos do professor para as mãos das crianças, na retirada das “medidas da influência” dele. Neste caso, a fixação da disciplina nas mãos das crianças pode ser fatal para ideia da auto-organização, porque aqui o objetivo da autodireção no terreno da disciplina é a comodidade do professor, e não a formação na auto-organização.

Em ambos os casos o erro mais comum está em que o professor não tem claro os objetivos da auto-organização, e não tem critérios para escolher um determinado círculo de tarefas ou manifestações daqueles aspectos da vida os quais organizam, de forma mais adequada, a auto-organização das crianças.

O ponto de vista apresentado por nós sobre a autodireção oferece tal critério.

A escola deve transferir para as mãos das crianças o maior número possível dessas tarefas, as quais exigem iniciativa, domínio de si, organização e criatividade. Em forma ampliada isto será grande parte do trabalho da escola, tanto na parte administrativa como escolar e social, sendo que tal transferência está longe de poder ser sempre *cômoda* para a escola, em um dado momento. Então, apenas a criança também sentirá o chão firme “de fato” sob si, sob sua própria organização e terá condições para formar e desenvolver em si os hábitos correspondentes.

Em segundo lugar, a tutela demasiada sobre a autodireção da criança, quando ela levanta-se sobre os pés, apenas prejudica a tarefa. Frequentemente observamos como os

administradores tentam “dirigir” a presidência nas reuniões gerais, o trabalho do secretário, quase sempre tomando para si aquele trabalho que as crianças, no começo, possivelmente, não tão bem-sucedidamente, poderiam fazer elas mesmas – e com a preocupação de que algo não saia bem. Nem por um minuto pensamos que a criança tudo possa fazer por si mesma, que nas questões da autodireção o professor não deva jogar nenhum papel. Isto não é verdade: o professor sempre dirige o trabalho na auto-organização, ele deve a seu tempo dar ajuda e conselho, ele deve discretamente dirigir pelas crianças, mas não tutelá-las exageradamente. Isto apenas prejudicará o êxito dos objetivos propostos.

Em terceiro lugar, a auto-organização dos estudantes deve, em concordância com nossa ideia básica, estender-se à participação ativa das crianças na construção da sua escola.

Se nós queremos criar pessoas que conscientemente se relacionem com suas obrigações sociais, elas devem claramente compreender as suas necessidades; mais que isso, elas próprias devem estabelecê-las e livre e voluntariamente subordinar-se a elas. Em igual medida, isto diz respeito à escola. É impossível imaginar-se na escola uma autodireção correta, segura, e que atinge seus objetivos, se as crianças não são chamadas para a organização ativa de todos os aspectos da vida escolar. A tese sobre a escola única do trabalho contém um ponto sobre o direito dos estudantes a escolher representantes nos conselhos escolares, sendo que o direito destes escolhidos, como membros do conselho, não é limitado, isto é, eles igualam-se ao pessoal pedagógico. A tese sobre a escola única do trabalho, desta forma, chama as crianças para a construção da escola. No fundo, este chamamento deve ser mais amplo. Os objetivos e tarefas da escola devem ser claramente percebidos pelas crianças, elas devem compreender e aceitar como seus os métodos de trabalho escolar, mas o principal – devem sentir

⁵⁷ Por contraposição ao internato (N.T.).

que eles próprios, juntos com os camaradas-pedagogos mais experientes, criam *sua* escola, constroem *sua* vida, *seu* centro.

Isto é importante tanto para os pedagogos como para as crianças. Para o pedagogo, porque conduzindo seu trabalho, e por assim dizer, às claras, sendo forçado continuamente a prestar contas em sua atividade, ele a contragosto deve mais atentamente tratar cada um dos seus passos. Mais que isso, sobre influência da crítica jovem e recente, diretamente das crianças interessadas, inevitavelmente vai renovar e melhorar seus métodos de trabalho escolar; com isso, sob a influência das crianças, irá mais frequente e detalhadamente submeter à revisão o conteúdo do material educativo, afastar o ultrapassado e introduzir o novo, o vivo. Como mostra a experiência obtida, as crianças que estão vivamente interessadas pela organização da vida da sua escola, com frequência sugerem os caminhos mais corretos e a solução para esta ou aquela questão, não percebidos pelos pedagogos; mais rapidamente dissecam os lados negativos que escaparam à atenção dos adultos.

Isto é importante também para a criança e está ligado de forma estreita com os objetivos da formação propostos por nós. Na Rússia Soviética não deve existir cidadãos que se subordinam passivamente ao seu regime (ainda que voluntariamente) e que de modo passivo se subordinem às suas medidas. A força da revolução encerra-se exatamente em que ela movimenta-se pela atividade das massas populares. Quanto mais consciência da exatidão do seu caminho, quanto mais compreensão dos seus objetivos e tarefas pelas massas, mais exitosa e triunfante ela irá avançar. Por isso, explica-se aquele amplo volume de agitação, propaganda, trabalho de esclarecimento político, desenvolvido pelo Estado e pelo partido. Nesta atmosfera agitada é que a escola deve formar as crianças. Mas isso não é possível pelo caminho verbalista, e sim pelo envolvimento real das crianças no trabalho ativo

de organização da escola. As crianças desde cedo devem aprender que elas não apenas subordinam-se a determinados pilares solidificados da escola, mas influenciam ativamente no seu crescimento, desenvolvimento, mudança, para que eles com clareza compreendam porque a escola desenvolve-se exatamente numa dada direção. Somente na atividade pode a criança formar-se para ser ativa, somente na ação aprende a agir, somente na realidade, participando na criação de formas cada vez mais novas, mesmo num organismo social pequeno como a escola, aprendem a participar conscientemente, do mesmo modo, no trabalho que diz respeito às formas da ordem estatal e mundial.

Em quarto lugar, a auto-organização deve imediatamente servir para a aproximação da escola com outras organizações infantis, com a juventude trabalhadora, e, assim, retirar a criança das paredes da escola. Em nossa ideia, a escola faz isso através de toda sua ordem. Em relação à auto-organização, ganha ainda mais uma saída, que familiariza as crianças de organizações semelhantes entre si, ampliando dessa forma também o caráter da união infantil, para a qual desde uma determinada idade tornam-se apertadas as quatro paredes da escola. Aqui é muito importante também o objetivo de dar às crianças a possibilidade de manifestar e paulatinamente exercitar seus hábitos organizacionais em outras condições, fora da sua escola, em escala mais ampla, em ambiente mais complexo; deve ensiná-las a trabalhar amigável e planejadamente com crianças e adultos de outras instituições. A escola deve introduzir as crianças no estudo *prático* da vida atual, na prática da sua construção.

Esta, em nossa opinião, em traços gerais, deve ser a resposta à questão colocada no início do capítulo. Ambos os momentos determinam o caráter da organização da escola do trabalho; ambos partem da ideia única básica, da compreen-

são única marxista e revolucionária das tarefas da escola na nossa rápida época histórica.

Tal organização da escola cria para a criança solo seguro e saudável, no qual irá desenvolver-se o espírito social animado, alegre, trabalhador e forte das gerações futuras.

Nós conscientemente apenas de passagem tocamos a questão que parece muito importante “sobre a ligação do trabalho com a ciência”, com a qual luta agora o pensamento pedagógico. Tudo o que foi dito antes responde esta questão. Separar este problema da questão geral sobre os princípios organizacionais da escola atual significa irremediavelmente afastar-se de uma solução minimamente aceitável para ela. Na nossa colocação do problema geral, o trabalho ocupa lugar principal, o mesmo lugar que nas questões da atualidade. Pois a atualidade pode definir-se o mais proximamente possível como sendo a luta pelas novas formas sociais de trabalho. Aqui o trabalho está no próprio centro; no próprio centro também se encontra na escola. Ele entra na escola como elemento social e social-formativo, ou seja, une ao redor de si todo o processo educativo-formativo. Mas nós damos importância decisiva, antes de tudo, à solução organizacional do problema. Sua solução metodológica é possível apenas com a solução correta do problema básico organizacional, e na via enfatizada por essa solução. A solução concreta do problema metodológico não pode ter caráter geral; ele soluciona-se diferentemente na dependência de diversas condições nas quais a escola trabalha, condições que determinam a *tendência* da escola⁵⁸, sobre o que falaremos depois; a solução concreta para uma determinada tendência pode ser dada apenas como resultado de muitos anos de acúmulo de experiência pelas escolas desta tendência.

⁵⁸ No sentido de inclinações, por exemplo, escolas rurais ou escolas urbanas (N.T.).

II

É aproximadamente com este ponto de vista da escola que a comuna escolar começou seu trabalho em Moscou. Estes pontos de vista não estavam claros e precisamente formulados desde o início; eles desenvolveram-se e se tornaram precisos no processo de trabalho, na medida em que se acumularam questões e tarefas que exigiram solução prática, na medida em que se ampliou, cresceu, fortaleceu e consolidou-se o coletivo pedagógico e o aprofundamento do trabalho exigiu cada vez mais respostas precisas, mais fundamentadas para uma série de questões pedagógicas importantes. Mas, avançando lentamente e fortalecendo posições conquistadas, nós não nos perdemos na escuridão, não fomos apenas tateando, porque o caminho básico da formação comunista, desde o início esteve claro e o curso tomado foi correto e seguro.

Por quais caminhos seguiu a comuna escolar para realizar na prática os objetivos formativos propostos antes?

Aqui se devem mencionar três períodos da vida da Escola-Comuna. O *primeiro período* corresponde ao primeiro ano de vida na província.⁵⁹ A Escola-Comuna apenas surgiu. Surgiu, como escola rural, num lugar novo, numa aldeia longínqua, com um ambiente hostil da população que a cercava e sob ameaça contínua das revoltas dos donos de terra ricos. A insuficiência de meios, a miséria material, ausência de condições materiais para a vida do trabalho, insuficiência de quadros pedagógicos e, o principal, a novidade da questão em 1918, não deram a possibilidade para a escola, mesmo em traços gerais, de colocar clara e precisamente a tarefa da escola do trabalho. O único e mais valioso que se manteve e se desenvolveu durante todo este tempo até hoje, que foi implantado na escola neste período, foi uma forte disposição comunista

⁵⁹ Ver detalhadamente a parte “Ensaio histórico”.

das crianças e a ideia de ampla autodireção da comuna. Além disso, o trabalho. Trabalho sem quase quaisquer enfoques metodológicos, tanto na escolha da forma como de seu caráter. Trabalho como elemento que sempre acompanha qualquer vida comunal, qualquer autodireção das crianças no internato.

O segundo período ocorreu em Moscou de 1919-1920, até a divisão territorial da comuna em I e II graus de ensino. Como o leitor verá no capítulo seguinte, "Ensaio histórico", este ano foi o mais difícil no sentido das condições externas da vida. Quase nada se conseguiu realizar de fato. Mas neste ano já foi esboçado, em traços gerais, um plano de organização, o qual se resumiu no seguinte:

1. Na base do trabalho da escola coloca-se o estudo do trabalho humano e da sociedade.
2. O ponto de partida consiste em dois tipos básicos de trabalho real: fábrica, empresa – trabalho industrial – e fazendas coletivas – trabalho de economia rural em grande escala.
3. Estuda-se o trabalho do ponto de vista da atualidade, isto é, seu estudo em comparação com outras formas de trabalho menos técnicas e inteiramente social. Segue-se daí uma série de tarefas de caráter educativo.
4. As crianças participam diretamente no trabalho dos adultos. Elas devem ter compreensão clara de que introduzem sua parcela de trabalho na tarefa geral, que o trabalho delas ajuda o Estado; o trabalho das crianças deve estar em direta relação com o socialmente útil, e assim deve ser percebido pelas crianças.
5. Todo o trabalho da escola fundamenta-se em ampla base de autodireção das crianças.

Apenas uma parte insignificante do plano proposto pôde ser concretizada de fato. Isto se refere principalmente ao verão de 1920, isto é, ao período de trabalho de toda a escola em Uspensk (veja "Ensaio histórico"). Neste período, no

fundamental, já estava visível todas as partes principais da autodireção dos estudantes e começa a germinar a ideia de tendências⁶⁰ específicas da escola.

A realização do plano na prática exigiu concentração de trabalho tanto na cidade como no campo. Concretamente, nós pensamos em um I grau comum nas condições rurais e em dois II graus – na fazenda coletiva e na cidade, sendo que no começo pressupúnhamos que o II grau – urbano – parte do ano trabalha na fazenda coletiva, e de maneira inversa, o rural – parte do ano trabalha na cidade. Tínhamos em mente concretizar a alternância do trabalho industrial e rural durante cada ano. Entretanto, não foi possível de realizar-se na prática. Além disso, o trabalho seguinte confirmou-nos que tal alternância regular é muito difícil e nas condições de hoje irrealizável. Esta ideia pôde ser realizada na prática apenas em parte e começamos a realização dela parcialmente apenas no corrente ano.

A impossibilidade de realizar inteiramente um plano de alternância do trabalho rural e industrial colocou ante nós, como ante a escola experimental, a tarefa de organização de duas escolas de tendências diferente – industrial e rural. Ambas as escolas apontaram, evidentemente, para a educação geral, mas, em concordância com as condições de trabalho, foram diferentes pelo caráter da vida, trabalho e relação com o mundo externo.

Até agora se concretizou apenas o II grau urbano; com a separação territorial entre o II e o I graus, tem início o começo do terceiro período da escola.

As tarefas da escola neste terceiro período foram equacionadas, sendo que nós várias vezes voltamos a esta questão. Estas formulações, em sua maior parte, basearam-se nas tarefas gerais,

⁶⁰ No sentido de inclinações, por exemplo, escolas rurais ou escolas urbanas (N.T.).

tenham em vista o planejamento de tarefas para um determinado período mais imediato e frequentemente tinham caráter temporário. Mas por elas pode ser visto como nós caminhamos.

Tomemos alguns dos trechos (o que segue refere-se ao II grau).

Janeiro de 1920

“1. *Objetivos da comuna escolar.* A escola comuna coloca para si... os objetivos: a) formar os estudantes... para que eles ao saírem da escola orientem-se na vida social, tenham aptidões de lutadores e construtores do regime socialista, possam facilmente orientar-se nas tarefas mais próximas e mais distantes da construção socialista... especialmente doméstico-econômicas. Sua habilidade para abarcar estas tarefas deve ser prática e científico-marxista; b) dar aos estudantes uma base científica adequada no campo das ciências exatas, incluindo aqui também a técnica, para que eles claramente em todo lugar, Tateando a ligação da vida econômica (industrial) com a ciência, possam aplicar os métodos da ciência aos fenômenos da técnica (em sentido amplo) e tenham habilidade não apenas de dominar facilmente este ou aquele aspecto da vida (na produção e ligada com ela, dos meios sociais), mas também inventar, criar o novo, abrir caminhos novos... A criatividade na arte, na ciência (e na técnica) aparece de uma mesma fonte, pois, em essência, a criatividade científica e a artística são a mesma coisa. A arte, portanto, deve, organicamente, entrelaçar-se em ambos objetivos da escola e iluminar com sua luz toda a vida escolar.

2. *Métodos do trabalho escolar.* Concretamente, o trabalho do estudante é a solução de uma série de pequenos problemas científicos, que são parte de um grande problema, compreen-

dido claramente pelos estudantes. Todo problema coloca-se integralmente pelo representante desta ou daquela disciplina específica ou parte dela, por um plano sistemático conhecido, e estudado por um estudante ou grupo de estudantes sucessiva ou paralelamente.

... Cada problema separado... Subordina-se a um plano geral, a uma ideia geral elaborada durante este ou aquele período de tempo por toda escola ou por este ou aquele seu grupo.

Desta forma, os estudantes durante quatro anos passam por cinco, seis ou mais grandes trabalhos, participando com seu próprio trabalho na elaboração deste ou daquele número de partes destes trabalhos. Como resultado, têm a experiência de elaborar cientificamente a questão, assimilar o método científico e a habilidade de trabalhar de maneira autônoma.

... Como escola urbana nossa escola deve ter orientação industrial, mas nós podemos não limitar-nos a isso, procurando as possibilidades de sair da cidade no verão. Desta forma, nós aumentamos a politecnicidade da escola. Mas também lá (isto é, fora da cidade) o industrialismo não deve ser esquecido.

3. *Formas de trabalho.* Ele (o trabalho) deve basear-se, para os grupos mais novos, no trabalho em oficinas, e para os mais velhos, na grande empresa técnica.

As formas artesanais de trabalho como são mais simples, dão a possibilidade de: a) assimilar os princípios das máquinas mais simples, b) familiarizar-se com a divisão de trabalho, c) familiarizar-se com a tecnologia destes ou daqueles materiais, d) obter hábitos básicos artesanais (técnicos).

Para os mais velhos, o trabalho na fábrica deve conduzir-se da seguinte forma: toda a produção divide-se numa série de processos específicos e todos os jovens passam através de

todos os processos num período determinado de tempo; assim, depois de tudo isso se atinge o conhecimento na arte de toda a produção. Ao mesmo tempo, em ligação com o trabalho deste ou daquele departamento, realiza-se uma excursão em uma ou outra fábrica semelhante para a familiarização com as formas mais acabadas (ou mesmo menos acabadas) de produção.

Nestas citações não há nada sobre autodireção; isto, aliás, é evidente, pois aqui o discurso é sobre o plano de trabalho educativo; além disso, a questão sobre a autodireção ficou, para nós, mais ou menos esclarecida.

Nas formulações apresentadas, que determinam nosso desenvolvimento futuro da ideia básica e que contêm o germe básico de todo nosso trabalho, é preciso enfatizar os momentos específicos a seguir.

Em primeiro lugar, a formulação dos objetivos da escola é extremamente restrita, mais que isso – tímida. Há o medo de sair, na formulação destes objetivos, fora dos limites dos objetivos unicamente apenas educativos.

Em segundo lugar, os métodos de trabalho escolares propostos são um pouco teóricos e, em geral, sente-se a tentativa de dar um esquema rígido, no qual se teve depois que introduzir mudanças e correções.

Em terceiro lugar, as tarefas das oficinas são extremamente restritas. No que se refere à fábrica, aquele plano de condução da criança através de todo o processo de trabalho mostrou-se irrealizável.

Não detendo-nos aqui detalhadamente nas mudanças em nosso plano básico (recomendamos ao leitor tanto os capítulos correspondentes do livro, como também os artigos de M. Pistrak nos números 2, 3, 5, 6 da revista *Nos caminhos da nova escola*), enfatizaremos apenas que, no verão de 1922, pudemos já precisar nossa formulação nas partes que se referem à vida laboral e ao trabalho educativo.

Junho de 1922

“1. O II grau da comuna escolar é uma escola de quatro anos de tipo socioindustrial, isto é, escola que estuda a grande indústria (em ligação com a qual se baseia seu trabalho da escola) como fenômeno central da cultura moderna, da ciência moderna e técnica, do regime social moderno.

2. Durante os quatro anos da vida do estudante na escola, ele deve ser conduzido através de uma série de etapas, que o preparam para a assimilação da fábrica, que o familiarizam diretamente com a fábrica, e conduzem-no para fora dela – para o todo social, do qual a fábrica é parte.

3. Com este objetivo, os dois primeiros anos da vida laboral na escola concentram-se nas oficinas escolares, o terceiro ano dedica-se diretamente ao trabalho na fábrica, o quarto sistematiza e generaliza a experiência acumulada pelo estudante, conduz ao estudo de um grande ramo da produção, assegura tanto conhecimentos técnico-científicos, como também uma visão de mundo social das crianças.

4. Para os primeiros dois anos, deve-se considerar como oficinas principais as oficinas de elaboração de madeira e metal, nas quais tanto a divisão do trabalho como também os momentos da criatividade técnica, podem ser maximamente desenvolvidos. Muito importantes são ainda as oficinas de elaboração de papel e tecido (encadernação e costura).

O trabalho nas oficinas deve ser usado amplamente. Nelas, os estudantes não apenas obtêm hábitos no uso de materiais; não apenas devem dar o material para esta ou aquela disciplina; nelas as crianças devem obter hábitos de auto-organização, de organização econômica da oficina, da divisão do trabalho; devem estudar o lado econômico-administrativo da oficina; a oficina deve ser um passo para a fábrica.

5. Trabalhando nas oficinas da escola, as crianças de forma alguma estão fora da fábrica. Sua ligação com a fábrica é tríplice: em primeiro lugar, com ajuda das excursões em ligação com o trabalho educativo; em segundo através das células da UJCR, e, finalmente, através daquele caminho pelo qual a escola como um todo se liga com a fábrica.

Desde o segundo ano, a ligação com a fábrica fortalece-se (preparação para o terceiro ano).

6. O terceiro ano escolar é um ano central no trabalho da fábrica. Partindo de um período de inverno de 8-9 meses, o trabalho na fábrica constrói-se pelo seguinte plano: 1-1,5 meses – o período de preparação, familiarização com a fábrica e o caráter do seu trabalho, preparação de temas e tarefas etc.; período de 2-3 meses de trabalho diário na fábrica, sendo que este período dedica-se, na relação educativa, preferencialmente ao conhecimento preciso; período de um mês para a elaboração do material e preparação do segundo ciclo dos temas e tarefas, predominantemente de caráter social e de humanidades; período de 2-3 meses – trabalho diário na fábrica; 1-1,5 meses – período final de balanço do trabalho anual na fábrica. Em outras palavras, o trabalho conduz-se em média por 5-6 meses, com intervalo mensal.

7. O quarto ano dedica-se à familiarização com um ramo inteiro da indústria (com o qual a fábrica relaciona-se) por meio de excursão a fábricas e plantas semelhantes, nas produções ligadas a ela; estuda-se a economia nacional em interligação com suas partes específicas entre si, generalizam-se e sistematizam-se observações e conhecimentos acumulados. O trabalho direto na fábrica conduz-se apenas na medida da necessidade.

8. Colocada no esquema anteriormente proposto, a escola não deixa de ser de formação geral. Do ponto de vista educativo, o esquema proposto dá amplitude para familiarização da

criança com o domínio dos métodos científicos da pesquisa e do trabalho autônomo, porque *uma* fábrica e *um* ramo da indústria é tomado, não como uma especialização profissional, mas como *exemplo*, como um grande fenômeno, no qual eles, de forma mais concreta, aprendem a enfocar todos os aspectos da vida. A escola não perde de vista nenhuma das tarefas da escola politécnica – encontrar os caminhos de sua realização em ligação com o eixo fundamental da sua vida.

9. A fábrica não é vista pela escola apenas como um objeto de estudo, objeto de ilustração para cada curso. A fábrica é uma ampla porta para a vida; através desta porta para a vida, ela introduz-se na escola de forma organizada, reúnem-se todos os seus aspectos positivos e que elevam o desenvolvimento das crianças. A fábrica é também um meio de formação política e de fortalecimento da visão de mundo marxista das crianças. Portanto, a significação principal da fábrica está em que ela é um princípio *organizador* na vida das crianças, impulsionador dos seus interesses: ela deve unir as crianças e desenvolver nelas a vontade coletiva, organizá-las”.

Posteriormente, tivemos que introduzir algumas modificações nesta formulação. Em particular, no ponto seis não se conseguiu realizar o plano de trabalho na fábrica da forma proposta, esboçou-se outra divisão – a primeira parte do ano dedica-se a assimilação do próprio processo de trabalho, avaliação do próprio trabalho e observação da organização do trabalho. Além disso, no mesmo período começa-se a acumulação de material para elaboração na segunda parte do ano.

E mais, nós começamos a introduzir na escola elementos da organização científica do trabalho; mais precisamente, começamos a conduzir a vida sob o ângulo da introdução da criança nas questões da OCT⁶¹.

⁶¹ NOT, no original = OCT – Organização Científica do Trabalho (N.T.).

A partir do outono de 1923 iremos tentar concretizar nossa ideia da escola de II grau de inclinação rural, a qual começamos a organizar na nossa fazenda coletiva perto de Moscou.

Esboço histórico

I. 1918-1919. ALDEIA DE LITVINOVICHI

A comuna escolar (no nascimento – Escola Experimental-demonstrativa NarKomPros⁶²) foi fundada por encargo do Comissariado Nacional de Educação, no outono de 1918, pelo membro do colegiado da NarKomPros Panteleymon Nikholaevich Lepeshinskiy, na aldeia de Litvinovichi, província de Rogachevsk, região de Gomel.

Litvinovichi “é uma grande aldeia bielo-russa com 1.5 mil habitantes. População oprimida, amedrontada, que via na aldeia como hóspedes tanto ‘tekintsev’, como legiões polonesas, e também quadrilhas anarquistas belicosas, que agiam sob a bandeira de tropas do exército vermelho”...

Lá, não só não havia vestígios do “outubro” local, mas também não tinha seu próprio “julho”, e às vezes nos pareceu

⁶² NKP = NARKOMPROS – Comissariado Nacional da Educação (N.T.).

que até mesmo os dias de março apenas tocaram um pouco a superfície deste “pântano estagnado”.

“Ir em campanha cultural a ‘recantos selvagens’; ir para a aldeia antes de tudo para estudar esta fonte colossal de inércia que paralisou até agora as forças mais intensas do proletariado revolucionário; tirar o modo de vida antigo do ponto morto; conhecer seus lados fracos”⁶³ – tais, aproximadamente, foram as compreensões pelas quais se guiou o pequeno grupo de pedagogos, encabeçado por Lepeshinskiy, escolhendo o lugar para a organização da escola.

Os pioneiros da nova escola tiveram que se enfrentar com todo tipo de obstáculos. Foi difícil a população ajudar na construção do novo prédio – por medo de passar maus bocados ao ajudar “ideias bolchevistas”. Enquanto não tinham seu próprio prédio, tiveram que se reunir na escola existente na aldeia. Junto com o prédio, para a nova escola passaram cerca de 100 crianças e quatro professores. “Três deles, mesmo com temor, mas ainda com algum interesse, foram ao encontro de nossa iniciativa, mas com o quarto, um pedagogo mais inveterado de tipo antigo, teve-se que conduzir uma luta persistente.”

Com os esforços de tal pedagogo, do sacerdote local e o atraso rural, criou-se todo tipo de atritos, dificuldades e obstáculos para o trabalho.

As crianças encontraram-se entre dois fogos:

De um lado, os pedagogos antigos... frequentemente falam que as crianças não se educam corretamente, e que sem castigo e severidade as crianças tornam-se desordeiras; o clero local cantarola que sem ícones, orações e livros religiosos os novos professores querem fazer das crianças ateus (“demônios do pântano”); e,

⁶³ P. L. “A experiência do trabalho cultural no campo”. *Narodnoe Prosvechenie*, 1919, nº 8. As citações futuras foram retiradas de lá e de anotações de um dos pedagogos, O. B. Lepeshinskiy, sobre o primeiro ano de trabalho “Primeiros germes”.

do outro lado, está o microscópio, a lanterna mágica⁶⁴, aulas interessantes e “completamente novas”, desenho, novos trabalhos agradáveis, relações humanas. E as crianças confundem-se, dividem-se em partidos; um pela escola antiga, outro pela nova, trocam de lugar entre si, às vezes organizam protestos para os professores da escola nova, às vezes cacofoniam para os professores antigos.

Entretanto, a nova tendência começou pouco a pouco a conquistar as crianças.

Para as crianças ficou rapidamente claro o cenário do que de radiante e bom as esperava na escola renovada... unanimemente, na presença do professor antigo, elas deliberaram estudar pela nova maneira, ajudar os novos pedagogos no seu difícil trabalho, e executar todo o trabalho que será feito na escola.

Desta forma, passo a passo, paulatinamente, diminuiu-se a influência dos pedagogos antigos, mas ainda era forte a influência do ambiente doméstico e contra esta influência teve que se lutar, enquanto as crianças não se tornaram mais conscientes e não conduziram esta luta contra os pais autonomamente.

Narra-se particularmente a atitude negativa em relação à nova escola, como escola dirigida por comunistas. Máxima tensão ela atingiu quando na região começou a rebelião contrarrevolucionária que se transformou em devastação na aldeia mais próxima e assassinato de alguns comunistas. Os camponeses começaram a tirar suas crianças da escola; sob influência dos mais velhos, algumas crianças expulsaram os estudantes, frustraram as aulas, recorrendo até mesmo à violência física. Mas nesse tempo já “... apareceram alguns estudantes, adeptos fervorosos da nova escola” (...) “Em verdade, tais pequenos heróis eram aproximadamente oito

⁶⁴ Lanterna mágica – Criada pelo alemão Athanasius Kirchner, na metade do século 17, baseia-se no processo inverso da câmara escura. É composta por uma caixa cilíndrica iluminada a vela, que projeta as imagens desenhadas em uma lâmina de vidro. <http://www.webcine.com.br/historia1.htm> consultado em 1/6/2009 (N.T.).

peessoas, mas a firmeza deles foi para nós a melhor recompensa por todas as nossas pesadas aflições.”

Muita firmeza e resistência necessitou-se em tais condições difíceis, para que os pioneiros da escola não deixassem a tarefa logo no início.

Ficou mais fácil trabalhar, quando se conseguiu, finalmente, separar-se da escola rural antiga e passar para o novo prédio, o que aconteceu no início da primavera de 1919. Foi anunciada a inscrição para os que desejassem passar para a nova escola. Poucos pais queriam deixar suas crianças irem para lá; então, começou-se a aceitar os mais pobres das aldeias mais distantes. Deve-se notar que já nessa época muitas crianças não podiam esconder sua tristeza pelos pais não deixá-las ir para a nova escola.

A liberação do contato constante com o magistério antigo hostil imediatamente manifestou-se no trabalho e na vida da escola.

Foi criado o internato; as crianças foram chamadas para a criação de uma vida comunal. O trabalho ocupou um grande lugar na escola. O trabalho transformou as crianças e introduziu no seu ambiente o interesse para a nova, para a “sua” escola, uniu-os e favoravelmente influenciou na sua organização e disciplina. Eis como as anotações narram sobre isso:

As crianças constituíram agora uma extraordinária família unida. Os mais velhos preocupavam-se com os mais novos, amigavelmente ouviam suas alegres tagarelices, espalhando por todos os lados da vida deles sua proteção. Para onde foram todas as rixas, disputas? Agora, quando entramos na classe, encontramos um cenário inteiramente diferente do que nos tempos anteriores, quando nós nos encontrávamos com narizes quebrados, reclamações e choros.

Começou a desaparecer também a relação hostil à palavra “comuna”, naquela época pouco compreendida pelas crianças.

A esta época também se relaciona o aparecimento do nome da nossa escola: “comuna escolar” – nome dado pelas próprias crianças. Isto ocorreu da seguinte forma:

Com a abertura do internato foi necessário não apenas café da manhã, mas também almoço e jantar, e quando as crianças preparavam para si o seu primeiro almoço comunal, sentadas ao redor da mesa, as carinhas eram alegres, agradáveis, vivas. De repente, um dos meninos salta no banco e grita: “Irmãos, nós já temos uma comuna!” – “Sim, sim” – gritaram os demais. Alguém começou a aplaudir e o restante apoiou. Começaram a discutir então porque, se na comuna é bom, todos têm medo dela.

Desde esse momento nossa escola começou a chamar-se de comuna escolar, e as crianças com orgulho olham nos olhos daqueles que, com desprezo, chamam-nas de comunistas.

Nessas condições nasceu nossa comuna escolar. Nesse primeiro ano de sua existência

ela, falando genericamente, encontrou-se todo o tempo em construção e em período de luta com as condições circundantes e não teve uma vida normal e calma.”

... Nossa escola (...) foi submetida a toda sorte de repressão por parte da população, ela até mesmo foi incendiada uma vez, e o instinto de autopreservação forçou as crianças a cuidar da escola, amá-la, orgulhar-se dela, defender seu valor e defendê-la dos ataques dos inimigos.

Nossa escola viveu todo o tempo em um processo de luta cruel pela existência, e é plenamente natural que as crianças gastassem suas forças na produção de camas, mesas, colchões, cuidassem das hortas etc.

Nós já tínhamos os germes... do trabalho social. As crianças voltavam para casa aos domingos, reuniam ao redor de si inúmeros camponeses e faziam agitação em defesa da nossa escola, eliminando todas as fofocas e mentiras sobre ela. Provavelmente, como resultado dessa agitação, aconteceu que nos últimos tempos nos chegaram dezenas de pedidos do lado da pequena-burguesia local para aceitação das suas crianças na nossa escola.

A escola desenvolveu-se, fortaleceu-se, bateu os caminhos certos. Mas todas as condições de vida da escola comunista nestes anos foram tão difíceis que a contragosto, cada vez mais frequentemente, apareceu a questão sobre a mudança para Moscou. Eis como são descritas as condições nas quais as crianças tinham que lutar pela sua escola já próxima e querida:

Uma vez nós fomos ao encontro de nossas crianças que voltavam no domingo para a escola; todas elas tinham tirado seus chapéus escolares azuis e colocado os domésticos... Nas nossas conversas sobre o significado daquilo, as crianças embaraçadamente explicaram que quando elas iam com a roupa do internato, com seus chapéus, então, na aldeia elas eram xingadas de comunistas e jogavam pedras nelas. Outra vez nós vimos como as crianças desviaram da aldeia por fora, para evitar encontrar-se com a população hostil à escola.

Pobres crianças, em quais condições elas tinham que estudar, e cada vez mais frequentemente começaram elas mesmas a falar sobre a mudança de toda a escola para Moscou. Este pensamento amadureceu ainda mais também em nós e nas crianças, quando todos tínhamos que vigiar a escola à noite, com armas nas mãos, à espera de incursões de bandidos. E nossos meninos vigiaram sua escola com mais afinco e ardor que adultos.

Claro que com tais condições era impossível pensar em um trabalho experimental normal. A escola aguentou-se menos de um ano em Litvinovichi e, no outono de 1919, mudou-se para Moscou.

Este primeiro período “pioneiro” da vida da comuna escolar introduziu nela bases firmes e definidas. Brevemente, elas poderiam ser caracterizadas assim:

1. Espírito comunista, social, que já exitosamente forja-se e fortalece-se no pequeno coletivo de pequenos comunardos.
2. Trabalho, por enquanto trabalho no autosserviço, trabalho na criação das premissas materiais da existência, mas trabalho que já organiza, disciplina, unifica e é criador.

3. Autonomia, ou melhor, os elementos de auto-organização, na verdade na forma ainda rudimentar, mas com perspectivas claras de desenvolver-se e fortalecer-se, e o principal – dirigida claramente para a participação viva das crianças na criação, na construção de sua comuna.

4. Relacionamento próximo, de camaradagem, baseado na confiança e amizade mútua entre os mais velhos (adultos) e os mais novos.

Estas bases fortaleceram-se, ampliaram-se e transformaram-se em fundamentos seguros da comuna escolar no futuro.

A comuna mudou-se para Moscou, para começar o segundo período de sua existência, o qual pode chamar-se sem hesitar de heroico.

II. MOSCOU, MARGINAL PRECHISTENSKAYA (DO OUTONO DE 1919 À PRIMAVERA DE 1920)

Era um pequeno prédio de dois andares. Atrás havia um grande pomar sombreado; à frente o rio. Aqui, uma vez, foi o orfanato “Mayak”, depois foi um hospital militar – dele restaram, provavelmente, montes de lixo e trapos (que algum dia foram colchões). Um prédio pequeno, emporcalhado, sujo, sem eletricidade, sem móveis. Em cima, uma grande sala, que ocupava três quartos de toda a área; embaixo, pequenos cômodos. Meia centena de crianças de diferentes idades, de diferentes preparos, com diferentes interesses. Saídas do campo, nunca antes tinham visto a cidade. A elas, imediatamente, juntaram-se uma série de crianças urbanas, também variadas, como as primeiras; depois, começou uma corrente de crianças de frente, que passaram por todos os horrores da guerra civil. Junto com elas chegaram filhos e filhas de nossos funcionários e muitos deles chegaram da América, Inglaterra, viram uma série de países, conheciam alguns idiomas e conheciam pouco a Rússia. Um cenário colorido e heterogêneo-oriental. Sem nada, paredes sujas, cômodos vazios, centenas de crianças, e

cada criança um grupo em si, sem nada em comum, cada um por si mesmo. Não existem duas crianças com conhecimentos e interesses aproximadamente iguais. É preciso construir a vida.

Reunião geral de todos. "Nós chegamos do campo, recebemos novos companheiros, não temos nada, somos verdadeiros proletários, precisamos nós mesmos construir tudo, o Estado não pode nos dar muito: ele é pobre." Era preciso começar rápido e o trabalho pegou fogo; começaram a lavar e limpar. Faltam baldes, panos, não há sabão – mas o espírito é animado, há confiança na vitória, entusiasmo. Não há pessoal técnico – o que é inaceitável por princípio – nós fazemos tudo, temos que fazer nós mesmos. Seguiram-se dias difíceis.

Cozinha. Escura, preta de fuligem (não há dinheiro para cair), apertada, com chão sujo e úmido. A canção da professora, o trabalho unido do grupo de crianças. Sibilam as lenhas úmidas que não querem arder, descascam-se batatas congeladas, lava-se louça. Todos ao trabalho: uns estão na distribuição, outros na cozinha, outros na limpeza etc.

Quanto trabalho: luta pela cama, caça à lenha, alimentação, problemas com dinheiro, filas para autorizações e depois na loja por alimentos – tudo vendido, cancelado. Recomeçar de novo, novas filas. Os mais velhos com os mais novos. Sozinhos, os pequerruchos não conseguem.

Instalaram eletricidade. As tardes escuras e as noites escuras são coisa do passado. Vitória! Primeira festa na frente de trabalho. Pouco a pouco chegam camas. Duas, três pessoas em uma cama; meninos e meninas num grande cômodo, dividindo-os com cortina. Quase não há trabalho pedagógico, ele esconde-se na luta constante contra o meio, contra os malogros constantes. As oficinas de costura e de madeira começam a funcionar (o professor trouxe suas próprias máquinas e instrumentos), começam a fazer modelos. Em salas

vazias, sem ornamentos, sem livros, com uma ou duas horas de trabalho com o professor, e ainda nem todas as crianças presentes: hoje quatro estão na turma, amanhã estão outras etc. E o prédio resolveu presentear a comuna com uma nova surpresa: cada semana, até duas vezes, os tubos de canalização, com arte única, transbordam pela goela seu conteúdo. No subsolo, 30 centímetros de alagamento. Levantavam-se as saias, arregaçavam-se as mangas: baldes... esvaziava-se. As crianças unidas e corajosamente trabalhavam junto com os adultos. Desgraça comum, alegria comum. Em uma palavra: comuna. Todos igualmente lutam contra o meio.

Existem também outras tristezas. Nem todos se subordinam à vontade da comuna – a reunião geral de adultos e crianças. Não é possível romper tão rápido com o passado. Admoestações, repreensões públicas, isolamento, isolamento de sete dias. Uma série de dias pesados passou: é preciso romper o isolamento e isso todos sentiram; no lugar de estado de espírito amigável e normal há alguma nota falsa. É inadmissível. Aproveitamos uma festa soviética. Anistia. Todos respiram mais livremente.

Buscam-se novos métodos de trabalho, escolhem-se materiais, experimenta-se, experimenta-se, mas o trabalho pedagógico malogra pelas adversidades. É preciso liberar as crianças de parte do trabalho, é preciso contratar pessoal técnico, reagrupar os serviços para que eles aconteçam em grupos, caso contrário o trabalho desorganiza-se em todos os grupos. Primeira reforma – primeiro alívio, mas não muito grande. Janeiro. É preciso pensar no verão. É preciso procurar novas habitações para o inverno: faltam classes, dormitórios e a canalização da escola frequentemente transborda.

Ainda bem que o inverno está quente: duas vezes por semana é preciso soltar a água para que os tubos não congelem e não arrebentem (e as crianças?). Falta lenha. Buscas. Uma

série de grupos espalha-se pelo bairro: procuram casas, investigam – tudo está ocupado. Cada dia é de 12 horas: alguém está na região, alguém procura propriedade, alguém olha casas. É um pouco enfadonho, cansam-se do trabalho de 8 horas: é preciso ir-se, mas para onde? É preciso encontrar melhores condições, encontrar habitação, recursos, encontrar uma empresa ou fábrica à qual se possa ligar para, em base do estudo dela, desenvolver o trabalho. Exploramos, buscamos: através da União da Juventude Comunista (Komsomol), através da região, NarKomPros, Conselho de Moscou. Procuramos. Fortalece-se a disciplina, a vida organiza-se. Conseguimos revistas. Há menos barulho, bagunça. Comem sentados nas mesas, em verdade, nem todos, pois não há quantidade suficiente de bancas, colheres, tigelas. Comemos em turnos, mas todas sentadas e não como antes, em pé, com tudo nas mãos; com roupas de pele, chapéus (por frio ou, provavelmente, por costume). Há uma série de excursões, mas não com todos de uma vez, pois não há chapéus, roupas de pele, botas, para todos. Tudo é comum – saem para a rua em turmas. Algo está desaparecido do quarto de despejo, mas com tudo isso, avançamos alguns passos. Espetáculo, 2-3 festas.

Eis uma esperança – um prédio de quatro andares. Uma série de cômodos ocupados por um clube de adolescentes. Unamo-nos, vamos viver juntos, liguemo-nos com aquela fábrica onde estes adolescentes trabalham. Reuniões, discussões... Afronta. Decepção. Os adolescentes não querem estar com as crianças “burguesentas”, o bairro não quer dar a habitação. Novas buscas. Nova desgraça.

Manhã de primavera clara. Pouco a pouco a neve derrete. Março. As crianças estão todas no pátio, em alerta, todas preocupadas. Temos medo do que acontecerá amanhã, mas hoje temos um golpe novo e grande. Labaredas de fogo vermelhas lambem a asna do telhado, escapam para fora e levantam no

céu fortes tufos de fumaça, coloridas pelo fogo. O formigueiro agita-se, os bombeiros agitam-se. Defendem, o prédio está salvo. No porão uma enchente, paredes molhadas, chão, forro (apagaram o incêndio), cheiro de queimado, telhado destruído. Temos medo de olhar para cima. O que acontecerá amanhã? Não há dinheiro para consertar, não há para onde ir. E se o frio aumentar? Novas buscas intensificadas, nova luta. Novo grande sucesso. Rua Ilinskaya, nº 9. Departamento de Seguros. Deliberação do SNK⁶⁵ – o prédio é nosso. Três mesas, aquecimento quebrado, duas cadeiras, paredes vazias – eis nossa aquisição. Mas não foi só isso. Uma ótima casa na fazenda com a tubulação de aquecimento rachada, com fios elétricos arrebitados, com salas quase vazias e sujas. Nova luta. Nove décimos da casa são para nós, o restante da fazenda. Ela não é nossa. NarKomPros. Reúne-se o colegiado do NarKomPros, a escola faz um informe. A. V. Lunacharskiy dá a palavra primeiro para o representante da escola. Ele tem 14 anos, mas sabe o que fazer e conhece muito bem as necessidades da escola. Ele é membro do conselho da célula e da autodireção e faz a palestra com orgulho, com sentimento de dignidade, com compreensão do momento social. Nós ouvimos. Em seguida, nós também fazemos uma comunicação. Dia após dia segue uma dura luta diferente. Cada vez mais claramente aparece também a linha pedagógica. O trabalho com a população. A escola está a serviço na ajuda da população local. Tal é o objetivo de nosso trabalho, a escola, inteiramente impregnada pela atualidade, o trabalho rural como base, vivamente toma-se consciência da necessidade da escola no campo e na cidade. Lá no campo a básica de I nível e a escola de II nível com inclinação rural; aqui em Moscou com tendência industrial.

O trabalho seguiu intensivamente em questões sobre com qual produção devemos nos relacionar, uma ou 2-3 fábricas;

⁶⁵ Conselho Nacional do Commissariado (N.T.).

a questão complica-se porque quase todas as fábricas estão paradas, não nos compreendem, mas nos recebem, porque nós ainda lutamos contra o meio, porque somos miseráveis e sobrecarregados de trabalho.

Aos poucos, começam a se formar grupos. Existem crianças inteiramente inconvenientes, quase analfabetas, aos 16-17 anos viram de tudo no passado; a escola não as satisfaz inteiramente, é claro; elas necessitam de algo inteiramente diferente. Neste campo cresce uma série de desentendimentos; eles todos valorizam a comuna. Longa busca de instituições adequadas – envio deles para lá. Em verdade, eles são poucos: dois ou três meninos. Mas apenas eles não combinariam?

Mudança.

III. USPENSK (PRIMAVERA-OUTONO DE 1920)⁶⁶

A 37 quilômetros de Moscou, em um dos mais bonitos recantos da região de Moscou, alojou-se a Escola-Comuna.⁶⁷ Orgulhosamente ergue-se a casa, antes de propriedade de um senhor, e de seus numerosos terraços abre-se um cenário maravilhoso. Embaixo, sob a colina, canta alto um rio amplo e vigoroso, brilhando claramente ao sol. Atrás dele estendem-se os pastos inundáveis; mais adiante, no horizonte aparece a mata, em alguns lugares baixa descendo para o rio, em alguns lugares subindo para as margens altas arenosas. Abruptamente descendo pelo barranco para o rio, ela interrompe-se e aqui e ali aparece um campo arado, aldeiazinhas e algumas dezenas de casas, com igrejinhas antigas, mas ela, interrompida por um minuto, estende-se mais e mais fechando de todos os lados o horizonte.

⁶⁶ SHULGIN, V. N. "A nova escola na Rússia". *Narodnoe Prosveshchenie*, 1920. Nº 71-73.

⁶⁷ Aldeia Uspensk do Conselho (divisão administrativa anterior a 1929 – N.T.) de Zvenigorodsk, fazenda soviética Prado Vermelho.

A aldeia com a pequena igreja branca e a escola aconchegam-se timidamente à antiga propriedade senhorial; pelo caminho estendem-se estrebarias, barracões, caixas de água, estação elétrica, oficina de reparos, curral, estufas, hortas, campos. Como há aqui muitas possibilidades pedagógicas! Também nesta aldeia que fica perto, com instrumentos primitivos, com formas de cultivo antediluvianas, com costumes que mantêm em si muito do passado não apenas pré-revolucionário, mas também pré-reforma e, ao mesmo tempo, a fazenda soviética com seu moinho elétrico, trator, ceifadeira, ceifadeira-atadeira. Como temos aqui muito material para estudo, para trabalho cuidadoso e sério!

Mas como vive e o que faz a comuna escolar nestas condições?

São 60-70 crianças de 9 a 15 anos e 9-10 trabalhadores escolares – eis a população da comuna.

Como ela se organiza? Reunião geral da comuna infantil – eis o órgão que dirige toda a vida. Ele não se reúne regularmente, mas na medida da necessidade, congregando todos os membros da comuna escolar. Nestas reuniões, o representante da fazenda soviética familiariza a comuna com as necessidades da fazenda soviética, e aqui mesmo, depois da discussão, distribui-se o trabalho entre os membros da comuna escolar nas oficinas, curral, hortas, estufas, estação elétrica, oficinas de reparos. Eles dividem-se voluntariamente, se não há voluntários, a comuna escolar indica. Mas tanto voluntários como indicados – devem conduzir trabalho por tempo determinado, de duas a três semanas. Aqui mesmo também se distribui o trabalho da comuna, indicam-se plantões, escolhem-se membros da Comissão de Redação, Comitê de Trabalho etc. Nestas mesmas reuniões discutem-se também questões sobre organização de teatro e sobre as travessuras dos membros da comuna. Mas não há tribunal, nem procu-

radores, nem juizes, há uma conversa amigável conjunta. Não há também reuniões separadas para discutir estas questões; e não se sente a necessidade disso. Presidem e secretariam estas reuniões as crianças; mas estão presentes também os trabalhadores escolares; eles são pessoas com pleno direito, membros da reunião; as crianças continuamente pedem ajuda a eles. Mesmo os membros do Comitê de Trabalho, no qual não há representantes de trabalhadores escolares, pedem constantemente ajuda, conselho.

Mas o que é o Comitê de Trabalho? É aquela organização infantil, que cuida do controle, distribuição e organização do trabalho. Para isso, é necessário saber entre os membros da comuna, quem tem e qual trabalho permanente tem na fazenda soviética ou na comuna, qual a quantidade de membros da comuna que não têm trabalho permanente, se num dado dia existiria trabalho temporário na fazenda soviética ou na comuna, e qual seria ele. Com estes objetivos, os membros do Comitê de Trabalho comunicam-se diariamente com o escritório da fazenda soviética e com a Comissão Econômica da comuna, e depois de esclarecer todos os dados, distribui o trabalho; às vezes para atendimento de trabalho urgente, tirando parte dos membros com trabalho permanente. Os membros do Comitê de Trabalho estão encarregados da obrigação de observar para que o trabalho seja executado em tempo e bem feito, para que todos estejam em seus lugares. Eles mesmos fazem o balanço do trabalho, avaliam os resultados e os publicam em boletins de trabalho da escola e, através destes, através de seu "Izvestia"⁶⁸ e das reuniões gerais, influenciam os que se esquivam e são refratários. Eis algumas citações do *Boletim de Trabalho* n° 1: "Horta, 10/IV; sementeas 11 hortas com pepinos, 1 horta de cebola, 10 fileiras

de repolho, 12 fileiras de nabo. Preparação de 10 fileiras para cenoura. 8 de junho – escolha de batatas – 2.200 quilos, 20 pessoas, 4 horas" etc.

Deliberação obrigatória n° 3.

Cada membro da comuna escolar, ligado a um determinado trabalho, deve registrar-se no Comitê de Trabalho até as 8.30 horas (Assinatura).

Camaradas!

Apelo

Agora não há lugar para eloquência e palavreado vazio. Nossos tempos férreos estão caracterizados pela fala precisa e seca dos números. É pouco falar sobre a significação e os méritos de nossos sábados comunistas e todo nosso trabalho, é preciso sustentá-lo com fatos. Estes fatos devem comunicar o *Boletim de Trabalho*, e vocês são responsáveis por eles, seus informantes, porque o *Boletim do Trabalho* é apenas o espelho do nosso trabalho.

Trabalhai de tal forma que os números não nos envergonhem, e para que possamos ter o direito de nos orgulharmos destes como testemunhas imparciais. Todos irmanados no trabalho! Colocaremos no quadro negro os desertores da frente de trabalho!

Comitê de trabalho.

Tais tarefas colocou para si o boletim no seu aparecimento. Posteriormente, as anotações elementares ficaram mais complexas, receberam anotações de trabalho (físico e intelectual) de cada criança em separado, e de toda a comuna escolar. E tudo isto representado em gráficos. Todo este trabalho foi conduzido por três adolescentes, escolhidos na reunião geral da comuna escolar. Quais tipos de trabalho existiam na comuna escolar, como seriam organizados, existiriam trabalhos teóricos, e eles se ligariam com o trabalho produtivo?

Desde o primeiro momento, o Conselho Escolar manteve relações com a administração da fazenda soviética e planejou

⁶⁸ "Notícias" (N.T.).

juntamente com ela aqueles tipos de trabalho na execução dos quais a fazenda soviética estava interessada, trabalho que, ao mesmo tempo, também podia ser utilizado na relação pedagógica. Foi decidido que, a partir dos 13 anos, os adolescentes vão trabalhar diariamente na fazenda soviética por 4 horas. Para que tanto a fazenda soviética como as crianças e habitantes vissem este trabalho como um trabalho sério, e não um passatempo dos que vêm da comuna, foi resolvido que a fazenda coletiva realizaria o controle deste trabalho. A proposta da fazenda soviética de pagar com dinheiro o trabalho das crianças foi afastada, e a fazenda soviética começou a dar leite às crianças que trabalhavam. As crianças trabalhavam na horta, estufas, com gado, oficinas de reparos, estação elétrica, serraria, no corte de feno etc. O trabalho habitual era dado para três semanas, ao final das quais cada um podia mudar para outra forma de trabalho. Mas muitos não desejavam isso e permaneciam trabalhando em um único tipo de trabalho, obtendo grandes hábitos e conhecimentos necessários. Ao lado do trabalho no campo e nas oficinas ocorria o trabalho em eletricidade com técnicos e para estes objetivos eram usadas as instalações elétricas da propriedade. Foram observar as estações de Shatur e Kashir e outras, trabalharam este material também em trabalhos de grupos em classes. E, em ligação com estas tarefas práticas, a comuna escolar tinha sua própria horta experimental onde, sob administração do pedagogo de ciências naturais, era executada uma série de experimentos e conduzia-se trabalho no laboratório da escola. Em conexão com a excursão a Shatur, foi trabalhada também a questão da turfa com o pedagogo de ciências naturais, técnicos e cientistas sociais. Colocou-se a questão sobre o papel da turfa na construção econômica da Rússia, e esta questão aprofundou-se e transformou-se na questão sobre a construção da Rússia no momento presente.

Em relação a isso a excursão a Shatur e Kashir deu um material rico, e também o estudo minucioso dos materiais da revista *Vida Econômica*. Tudo isso teve reflexo extremamente forte em uma série de artigos publicados pelas crianças no *Notícias* da comuna escolar. Os grupos mais velhos deram grande atenção ao estudo das questões sobre a situação econômica moderna da Rússia; através da revista *Vida Econômica* acompanharam a exportação de petróleo, extração de carvão de pedra, turfa, trabalho ferroviário, plantas fabris, safras. Foram feitos diagramas e comparou-se tudo isso com os trabalhos de anos precedentes. Comparativamente, uma quantidade insignificante de tempo foi dedicada ao trabalho na biblioteca, ao trabalho com livro. Entretanto, foi organizada uma série de espetáculos, foram feitas críticas de livros, e isto deu a possibilidade dos pedagogos sondarem ainda mais profundamente a alma das crianças, conhecerem suas necessidades. E estas críticas, artigos, informes, poemas no boletim e nas *Notícias* ensinaram a escrever corretamente. Difundiram-se amplamente também os jogos. Entre eles, no centro estava o críquete⁶⁹. Cada dia, durante algumas horas, soavam as vozes das crianças sob o acompanhamento do piano de cauda – este ou a orquestra infantil preenchia a sala com seus sons, ou soava o piano de cauda e, sob acompanhamento, as crianças ocupavam-se com a rítmica. Às vezes, à noite, os mais rítmicos deles pediam ao trabalhador escolar para tocar no piano de cauda, e eles procuravam novos movimentos para a música – eles criavam. E, neste trabalho musical, a escola atraiu as crianças camponesas: elas também se ocupavam com a rítmica, cantavam, participavam dos concertos e jogos gerais na sala com música. Mas conseguiu-se isso não de imediato.

⁶⁹ Um tipo de jogo (N.T.).

A aldeia recebeu a “comuna” friamente, zombando também do trabalho das crianças na fazenda soviética, culpando a escola pela quebra de janelas na igreja (mas foram quebradas em março e a escola chegou em maio), pelo roubo de algumas tábuas, recusando também o pedido da escola para ceder uma casa para que nela fosse organizada uma casa de leitura para os camponeses. Mas passaram-se alguns meses; o ambiente mudou, os próprios camponeses propuseram uma casa melhor para a organização da biblioteca de leitura, e aqueles que lançavam a aldeia contra a “comuna” vieram para a escola com o pedido de sua inscrição no Partido Comunista.

O que fez a escola nesta direção? Como ela conduziu o trabalho com a população? No primeiro domingo da sua chegada, a comuna realizou uma assembleia. Pareceu necessário esclarecer aos camponeses as tarefas da escola, propor a eles um trabalho conjunto, pois era necessário familiarizar as crianças com a economia camponesa, com o modo de vida, com o ambiente deles. Entabulou-se uma conversa, choveram questões, apareceram temas políticos, ocorreu uma forte discussão. As crianças acreditavam que o programa e a tática dos comunistas eram certas e, ao mesmo tempo compreenderam que não apenas não podiam convencer os camponeses, mas que não tinham também argumentos convincentes, o que os forçou de imediato a dirigir-se para os trabalhadores escolares, procurar na literatura os documentos suficientes para na discussão seguinte com os camponeses quebrar seus argumentos.

Ainda na ida para a propriedade foi decidido participar na liquidação do analfabetismo entre os camponeses; então foi planejado realizar um questionário, para esclarecer não apenas esta questão, mas também a profissão, composição da família e muitas outras questões. Imediatamente, assim, apareceram também outros aspectos da vida. Uma questão levou a outra, o trabalho ampliou-se e aprofundou-se. Foi

necessário ir em ajuda aos camponeses de todas as maneiras, e não apenas com as forças das crianças, o que se comprovou pela experiência. Não havia hospital, nem médico, não havia nenhum trabalho cultural-educativo, nunca havia chegado um agitador honesto e entre os camponeses não havia nenhum comunista. E o trabalho ferveu.

A comuna organizou um ambulatório; o médico escolar serviu não apenas à escola, à fazenda, mas também à aldeia. Uma nova maneira de comunicação, estudo, um novo enfoque para a população. Os doentes foram registrados e falavam continuamente sobre eles e sobre suas condições de vida. Começaram reuniões partidárias de jovens e adultos, realizaram-se comícios, organizaram-se células da União da Juventude Comunista, e em tudo isso tomaram parte importante os membros da comuna – adolescentes; eles puseram-se de acordo com o conselho rural e distrital, organizaram conferências distritais e, com ajuda dos trabalhadores escolares, apresentaram-se nelas, tomaram parte na sessão regional da juventude e de lá saíram como delegados para a sessão regional do Partido Comunista da Rússia.

Conduzindo este trabalho, eles envolveram a juventude camponesa e com ela viajaram e organizaram estas sessões. A comuna também participou na “semana camponesa”. Os adolescentes araram os campos para as esposas dos soldados do exército vermelho, organizaram conferência distrital, na qual se apresentaram com uma palestra sobre a “semana camponesa”. Numa das reuniões gerais da comuna escolar foi colocada por um trabalhador escolar a questão de se pensar nos camaradas que trabalham na forjaria, na oficina de reparos, no moinho e se não poderia tudo isso ser usado também para as necessidades dos camponeses e em como era grande a necessidade que eles tinham de tudo isso. Conduziram uma série de pesquisas, conheceram as necessidades,

verificaram que era preciso ampliar a oficina de reparos para satisfazer as necessidades dos camponeses, verificaram também aquilo que era necessário obter para isso. Mas não conseguiram concretizar o trabalho em consequência da falta de recursos.

Tinha-se ainda que fazer pesquisa. O magistério do distrito voltou-se para a comuna e queria encontrar respostas para suas questões sobre se seria possível, nas condições existentes, construir a escola do trabalho. Foi necessário ir ao encontro do magistério e verificar as condições nas quais vive a escola e o professor: dimensões, condições ambientais, distância de uma escola para outra, número de crianças por professor, número de grupos que ele conduz, número de crianças que estão fora da escola, e se existia trabalho artesanal, que fábricas existiam, que fazendas soviéticas estavam no distrito, do que se ocupa e ocupou-se a população etc. Nessa pesquisa, em primeiro lugar, tiveram participação as crianças mais velhas. Como resultado pode colocar-se a questão sobre como, em uma dada escola, em dois ou três meses, organizar-se corretamente o trabalho com determinados grupos. Assim esta questão também foi colocada nas conferências distritais semanais, que ocorreram na comuna. O atendimento dos trabalhadores escolares e da população deu-se através da biblioteca e da sala de leitura. Foram colocados jornais na fazenda e na aldeia, foram lidos em voz alta, emprestaram-se os livros da sala de leitura, o gramofone apresentou falas de Lenin e Trotsky, foram organizados espetáculos, no início com as próprias forças, e depois junto com adolescentes camponeses, organizou-se algo parecido com círculos, mas mais sérios do que os círculos teatrais comuns; neles foram abordados e discutidos não apenas peças, mas também questões políticas, sociais e outras. Difundindo-se eles geraram a sala de leitura na aldeia, para a qual os camponeses agora não têm pena de dar a melhor casa.

Mas quanto mais se aproximou o outono, mais insistentemente apareceu a questão sobre a lenha, vestimenta, comida, sobre o trabalho pedagógico do inverno. Não havia a quantidade de força necessária, não havia recursos. Mas as crianças, dezenas de crianças, não tinham para onde ir, lugar onde viver; assim era preciso a todo custo desenvolver a escola.

Um pequeno prado verde aveludado, ante a casa, de frente para o rio azulado, sinuoso, e em todo lugar crianças, animadas, ansiosas. No inverno ficamos aqui em Uspensk com número insuficiente de professores, mas as mais velhas devem ir para Moscou, lá para a "Vtoroy Ilinskiy Pereulok"⁷⁰. Na verdade, vinte crianças e um pedagogo. De fato, lá ainda quase nada está arrumado. Mas o que fazer? Não há outra saída. Vamos. O período de luta pela existência da escola acabou. Começa um novo período, um período de buscas pedagógicas mais profundas e construção pedagógica sistemática.

IV. SEGUNDA ALAMEDA ILINSKIY (OUTONO DE 1920-1923)

O prédio na Segunda Alameda Ilinskiy é um antigo ginásio feminino. É um bom prédio escolar. Acaba-se um concerto superficial, arruma-se o aquecimento. Instalações para o internato não existem. O material didático está jogado, sem nenhuma ordem. A oficina em estado embrionário: vinte crianças, um pedagogo; o diretor do II grau aparece pela primeira vez em setembro.⁷¹ Com isso começa o II grau.

A tarefa principal é por em ordem a vida regular da escola e o trabalho escolar.

Um a um selecionam-se os camaradas-pedagogos aptos para, ensinando, aprender por si, procurar abrir caminhos

⁷⁰ Segunda Alameda Ilinskiy.

⁷¹ Refere-se à chegada de M. M. Pistrak na Escola-Comuna no outono de 1920 (N.T.).

novos. Eles são poucos no começo; nem todas as disciplinas estão representadas. Ainda não se conhecem um ao outro.

Ao núcleo fundamental de crianças unem-se novas. E o pequeno coletivo anterior dos mais velhos absorve uma quantidade duas vezes maior de noviços, transforma-os em autênticos "mopshks"⁷².

Extremamente variado, dificilmente divisível em qualquer tipo de grupo pelo seu conhecimento e desenvolvimento, era preciso nivelar a massa de crianças, "refazer conhecimentos", "por remendos". O trabalho escolar começa com isso, mas ao mesmo tempo e imediatamente começam também as buscas de um caminho real de concretização da ligação com a vida externa e o trabalho. Como? Através da fábrica, planta industrial, empresa. Discutem-se e experimentam-se várias empresas (tipografia, planta de veículos), experimentam-se vários enfoques (primeiro excursões, depois trabalho). Tateando, experimentando cuidadosamente o solo sob os pés, finalmente estabelecemo-nos na fábrica de tecelagem Moskvoretskaya (antes Butikova). Com as forças comuns dos mais velhos e mais novos, crianças e pedagogos, construímos seu primeiro rascunho anual de trabalho na fábrica, criamos sua autogestão, consolidamos a comuna de um punhadinho de crianças e pedagogos que a elas aderiram em um II grau que germinou.

Sobrevivemos ao frio e à fome, vivemos em condições miseráveis, eliminamos pouco a pouco o tumor maligno do anticulturalismo e o lado negativo de "cossacos voluntariosos" que acompanham uma série de lados positivos e bonitos de nossas crianças. Um ano de luta heroica pela existência também teve seu reverso, claro.

⁷² Assim chamavam a si mesmos os estudantes da Escola Experimental-Demonstrativa de Moscou da Comissão Nacional de Educação (N.T.).

As crianças, pela primeira vez, aprenderam a trabalhar na escola regularmente e autonomamente. Nós até nos atrevemos a terminar o ano com uma exposição de encerramento.

Os trabalhadores da fábrica, visitando a exposição, pediram para anotar que "eles se interessam pela organização da tarefa" na escola, acham que nossos estudantes não vão inutilmente à fábrica e pedem para que os estudantes continuem. Consideraram que são necessários instrutores, os quais "ensinariam" as crianças a trabalhar, senão as crianças têm que ver por si mesmas e imitar. Eles acham que no estudo da produção não é pecado que, se elas dominam a máquina, o instrutor dê as explicações necessárias. Para não haver uma familiarização superficial com a fábrica, nossos estudantes devem continuar o trabalho justamente na fábrica de Butikova, porque apenas agora começam a estabelecer-se inter-relações entre nossos estudantes e a fábrica, e os estudantes ainda não tiveram tempo de aprofundar-se seriamente na essência do processo.

Sabendo que nossa escola vai para o campo, eles recomendam semelhantemente ao que se fez na pesquisa da fábrica, realizar a observação do dia a dia e do trabalho dos camponeses, das condições da fazenda soviética (tem-se em mente a aldeia Uspensk), estudar o próprio processo de trabalho rural, o que, somado ao material colhido durante o trabalho na fábrica, dá informações valiosas e objetivas sobre a vida dos camponeses e trabalhadores, de utilidade para o poder soviético.

As crianças enfatizaram que a comuna é querida para eles, porque elas a construíram juntamente com os camaradas mais velhos. E, realmente, nós frequentemente não sabíamos como prosseguir. E as crianças ajudaram.

Verão. Estamos de novo em Uspensk. O inverno pesado, o frio, a fome e o trabalho intensivo dão-nos o direito ao descanso. Mas pode-se diminuir o trabalho contudo, não interrompê-lo – a situação de verão coloca suas tarefas, suas exigências.

Tomamos o trabalho no outono de 1921 com nova energia. O coletivo pedagógico amplia-se. A fome na Rússia coloca a obrigatoriedade de dar abrigo para 20-30 novas crianças. Apertamos-nos mais ainda nas habitações. Nosso equipamento melhora um pouquinho, mas o frio é maior ainda e mais forte é a fome. Heroicamente a comuna supera todas as adversidades e segue em frente em suas buscas.

A questão básica é a autodireção. Nós entramos aqui em um novo caminho, suportados pelos nossos princípios básicos. Continuamos a estudar a fábrica, aprendemos por si mesmos (quem de nós a conhecia antes?), colocamos novas tarefas. Procuramos os novos métodos de trabalho educativo. Cada vez formulamos mais claramente nossos objetivos e tarefas, e mais claro torna-se o caminho para seu êxito e solução. Mas não estamos satisfeitos. A curva de crescimento não vai direto para cima, ela cresce lentamente. Nós, por inércia, vivendo a época da Escola-Comuna de 1919-1920, não assimilamos o novo fator da vida externa. A NEP⁷³ entrou na nossa escola de forma inesperada e nós não pudemos encontrar imediatamente um lugar correto para ela.

Todas as crianças viviam na escola. A casa era secundária e vinha depois da escola. Mas, com a nova política econômica, começou-se a viver melhor em casa, e na escola pior. A rua tornou-se outra. Se antes o teatro, cinema, o concerto eram igualmente acessíveis, agora, eram desigualmente inacessíveis. Pela força das condições, nós fomos obrigados, com recursos escolares escassos, a recusar a manutenção de uma série de crianças que tinham pais, parentes. Isto introduziu a discórdia, ressoaram novos tons. Acabou a guerra civil. A fonte de entusiasmo para as crianças, que antes era clara, rotineira, tornou-se nebulosa, ocultou-se em tarefas cada vez

⁷³ Nova Política Econômica.

mais complexas da construção revolucionária. Tornar visível esta fonte significou aprofundar a compreensão das relações sociais, intensificar o trabalho de estudo da atualidade.

Tudo isso criou uma aparência de crise, uma comuna nervosa e queda de ânimo.

Lenta, persistentemente, acreditando na correção de nossas ideias e princípios, nós com as forças comuns das crianças dominamos a nova corrente. Já perto do verão estava claro que nós venceríamos.

No outono de 1922 de novo pudemos, com novo ânimo, dedicar-nos ao trabalho criativo.

Durante dois anos o II grau fortaleceu-se e consolidou sua base material. O I grau continuou heroicamente a lutar pela possibilidade de desenvolver o trabalho. A casa em Uspensk era um prédio bonito, mas sem nenhuma infraestrutura doméstica, sem seu próprio lote de terra, sem meios para montar o necessário para uma escola com inclinação rural. A distância da estação (15 quilômetros), a dependência dos meios de transporte da fazenda soviética mais próxima (não conseguimos obtê-los), a água e luz por benevolência e ao capricho da fazenda soviética – tudo isso tornou impossível a realização de nosso plano em Uspensk.

Propuseram-nos tomar sob nossa direção o posto de recepção de crianças de trabalhadores partidários falecidos e introduzi-los na comuna. Transferiram-nos para a casa na Rua B. Nikitiskaya e a fazenda soviética a 20 quilômetros de Moscou (seis quilômetros da estação ferroviária, propriedade de Lipovk, pelo caminho ferroviário Savielovskaya). Ampliam-se de imediato as possibilidades materiais e nós resolvemos deixar Uspensk e transferir o I grau para Moscou e Lipovk.

Novamente entramos em um período organizacional. Privamo-nos de coisas essenciais só para erguer a fazenda

soviética meio destruída, abandonada, sem uso há seis anos. Com esforços heroicos consegue-se colocá-la em pé.

Junto com isso, o trabalho no segundo grau segue de vento em popa. "Aprender" – o lema principal da União da Juventude Comunista – inculcou-se inteiramente na consciência e vontade das crianças. Tem-se que contê-las do zelo exagerado. Mas isso é uma ótima base para o crescimento da escola.

Durante o inverno mais e mais nos voltamos para as questões básicas do trabalho: fábrica, oficina, métodos de trabalho etc. Nós resolvemos sair das paredes da escola, defender e difundir as ideias e princípios já assentados.

Várias centenas de visitantes passam pela escola no inverno: nós nos ligamos com a região; o caminho natural das coisas nos impulsiona para a ampla rua pedagógica.

Condições materiais mais favoráveis dão-nos a possibilidade de começar a realização de um plano mais amplo de trabalho. Nós esboçamos o segundo ângulo de trabalho com os adolescentes – o ângulo da escola de II grau baseada na economia rural. O fundamento material é nossa pequena fazenda soviética de Lipovk, que dá a possibilidade de organizar este experimento.

Basicamente consiste na criação em Lipovk de uma escola para adolescentes que concluíram o I grau de quatro anos, principalmente a juventude camponesa vizinha. Ela foi pensada como escola camponesa, que introduz métodos novos e elevados de economia rural, que influencie socialmente, através das crianças, o campesinato local, e lenta e persistentemente transforme o dia a dia do camponês.

Nosso plano é absorver na escola a juventude campesina de 13-17 anos, estudar a economia local, condições e o dia a dia local, esclarecer o lado revolucionário das nossas tarefas no campo da economia rural, educar estes adolescentes nas

relações sociais, não separando-os do solo camponês natal e, ao terminar a escola, devolvê-los para suas aldeias com novos hábitos e pontos de vista coletivistas... Ao mesmo tempo, construir uma economia doméstica experimental, desenvolver o trabalho social entre os camponeses, tentar tornar-se um centro cultural da região.

Este plano, longamente acalentado por nós, parece possível de ser realizado. Baseando-se na experiência de três anos de trabalho, ao qual está dedicada esta coletânea, nós esperamos, já com menos erros e maior certeza, encontrar os caminhos necessários.

O trabalho educativo

I
O programa e plano de estudos da comuna escolar no II grau não representam em si algo plenamente acabado no momento atual e não foram logo criados, como um todo acabado, três anos atrás, com a separação do II grau da Escola Experimental Demonstrativa de Moscou, isto é, no início do trabalho do presente coletivo pedagógico.

O conteúdo e volume do programa, métodos de elaborá-los e o horário da vida escolar foram estabelecidos no processo de trabalho coletivo. Pouco a pouco corrigiram-se e continuam a ser corrigidos até os tempos atuais, a partir da experiência.

Ausência de plano único no período inicial de trabalho

Em 13 de outubro de 1920, isto é, já na segunda reunião do Conselho Escolar do II grau da Escola Experimental Demonstrativa de Moscou foi, pela primeira vez, colocada a

questão sobre o plano de estudos da comuna, e no futuro esta questão quase não saiu da ordem do dia do Conselho Escolar.

Nas primeiras reuniões foram ouvidos relatos dos professores sobre o trabalho conduzido por eles, sendo que foi assinalado o acaso e a falta de coordenação do conhecimento recebido pelos estudantes (a razão disso eram os programas sistemáticos separados em disciplinas). Junto com isso enfatizou-se definitivamente, em ligação com a elaboração do plano escolar, a necessidade de uma *tarefa completa* para a escola e, porque nossa escola foi pensada como escola com inclinação industrial, então, apareceu a questão da ligação da escola com as empresas industriais (novembro de 1920).

Início da ligação com a produção

Fábrica

Apresentaremos citações de materiais publicados sobre a escola do ano escolar 1920-1921, as quais mostram como se nos apresentava, então, a ligação da escola com a empresa e como tentamos concretizar esta ligação na nossa primeira experiência.

“O enfoque da fábrica ou empresa consistiu principalmente no estudo do seu lado técnico e na extração de material que poderia ser colocado na base do trabalho educativo da escola. O trabalho na fábrica foi previsto para os grupos mais velhos (III, IV). Os mais novos deveriam concentrar seu trabalho nas oficinas. Entretanto, nós ainda não havíamos organizado oficinas para nós e consideramos possível, em forma excepcional, permitir na fábrica crianças do II e III grupo (do IV ainda não tínhamos).

Tal enfoque para a questão limitou-nos em relação à escolha desta ou daquela fábrica ou empresa. Nos detivemos no seguinte: o II grupo concentra sua atenção em alguma

tipografia; o III grupo em uma empresa mecânica. Tal divisão foi esboçada pelas seguintes considerações: a tipografia, como é mais simples em seu lado técnico produtivo, pode ser compreendida pelos grupos mais novos; além disso, a tipografia e a impressão de livros ligada a ela pode dar base para ramificações muito amplas no trabalho educativo, no campo da arte e das ciências humanas. A empresa mecânica, com equipamentos não muito complexos de produção, mas com divisão de trabalho ampla, pode dar material mais completamente técnico e socioeconômico para os grupos mais velhos.

Concretamente, foram planejados: a tipografia (antiga tipografia de Mamontov) e a fábrica de veículos militares (antigo regimento Morgushin), na Rua Donskaya.

Não tínhamos claro nossa tarefa. A tipografia e a empresa não foram estudadas por nós, pois isto foi previsto para ser feito juntamente com as crianças no processo de trabalho. Além disso, decidimos não colocar imediatamente as crianças no trabalho, não sentindo ainda solo firme sob os pés, e previmos familiarizar-nos com estas empresas antecipadamente durante dois meses por meio de excursões semanais e pesquisas. Em janeiro de 1921 esperávamos terminar o período inicial de familiarização e colocar as crianças no trabalho destas empresas em condições determinadas, de um lado, pelo médico, e de outro, pelas exigências do plano de estudos.

Estabelecendo desta forma um plano de trabalho, começamos uma série de excursões semanais com o II grupo na tipografia e com o III na planta de veículos militares. As excursões para a tipografia normalizaram-se mais ou menos, mas na planta de veículos, elas quase começaram a fracassar desde a segunda visita. Se nós tivéssemos colocado como objetivo conduzir uma série de excursões para se familiarizar com este ou aquele fenômeno, eles, é claro, se sairiam bem, como em qualquer excursão conduzida por um professor

mais ou menos experiente. Mas nós colocamos como objetivo um enfoque gradativo de excursões ao trabalho real na fábrica e as crianças foram preparadas psicologicamente para isso; sentiram-se não como em qualquer excursão comum: elas foram à espera de algo. Como resultado, houve alguma insatisfação entre as crianças e algum embaraço entre os adultos.

O fracasso de nossa primeira experiência ficou especialmente claro no final de novembro. Entre outras, uma das razões deste fracasso foi que, além da elaboração do material da excursão, tinha-se que conduzir o trabalho escolar diário para que se nivelasse mais ou menos o nível de conhecimento da criança em cada grupo (que se apresentavam no começo como uma massa bastante desnivelada), e isto dividiu a atenção das crianças.”

Realmente, neste momento, o coletivo escolar, como antes, não tinha um único eixo para constituição do plano de estudos; o trabalho escolar foi conduzido em duas direções: 1) elaboração do “curso sistemático”, do qual não se podiam recusar algumas disciplinas e 2) elaboração do material oferecido pelas excursões na tipografia e na planta de veículos. Nesta última direção (principalmente no trabalho na tipografia) já tiveram lugar tentativas de se ligar o trabalho de algumas disciplinas, unidas por um tema geral, mas isto tinha caráter particular e ocasional, como resultado prático e não como consequência de trabalho planejado. Como ilustração característica do dito serve a proposta de se considerar o resultado da experiência feita por um dos membros do Conselho Escolar, apresentada na sessão de 22/11/1920: “Proponha-se a cada professor apresentar o plano trabalhado por ele com os estudantes e, desta forma, a escola terá o plano elaborado do que já foi dado, se não tem o seu para o futuro”. Mas nesta mesma sessão foi introduzido o primeiro projeto de plano de

estudo⁷⁴ em ligação com as visitas dos estudantes às empresas antes mencionadas.

As razões pelas quais o plano esboçado não se concretizou, bem como os princípios básicos do novo plano esboçado esclarecem-se, adequadamente, no artigo “Escola e fábrica” de M. M. Pistrak, cuja citação apresentamos aqui.

No princípio de dezembro tornou-se claro para nós que o fracasso de nosso plano de trabalho na empresa resultou de uma série de razões.

Os resultados das sessões e reuniões pedagógicas com as crianças nesta questão podem ser formulados da seguinte maneira:

1. O trabalho em duas empresas divide a atenção do coletivo escolar (infantil) e não dá possibilidade de se unir o interesse das crianças em uma direção. Deve-se concentrar o trabalho em uma única empresa.
2. O enfoque da fábrica deve ser não apenas técnico, mas também social, ou mais corretamente, a fábrica deve ser vista por nós como um imenso todo cultural, como unidade que constitui a base de toda nossa vida, e especialmente em tempo revolucionário. A fábrica deve saciar todos os interesses das crianças, elas devem não apenas trabalhar, mas sentir a fábrica como o seu lugar, penetrando em todos os aspectos da sua vida.
3. O enfoque básico deve ser social. Desde este ponto de vista a escolha das empresas não foi adequada. O importante é escolher aquela fábrica ou empresa que é mais ou menos típica, com operário de nível médio. Na escolha da fábrica é necessário guiar-se também pelos interesses da célula da União da Juventude Comunista da Rússia (que abarca cerca de 80% de nossas crianças), isto é, procurar a fábrica no nosso bairro (Khamóvniki).
4. É necessário colocar a criança no trabalho da fábrica imediatamente, apesar da nossa preparação insuficiente no tocante à produção da própria fábrica.

⁷⁴ Esta foi uma das primeiras tentativas de se formular as tarefas da escola e de se organizar a experiência (cf. o capítulo: “A escola do trabalho do período de transição”).

5. Devemos considerar a fábrica de tecelagem, antiga Butikova, na Marginal Prechistenski (com cerca de 800 trabalhadores) a 4-5 minutos a pé da escola, como a fábrica que satisfaz as nossas exigências.

Juntamente com nossa decisão (tentar transferir o trabalho para a fábrica antiga Butikova), a célula da União da Juventude Comunista da Rússia da escola propunha unir-se com a célula da fábrica antiga Butikova, o que foi extremamente oportuno. Nossas crianças aderiram com entusiasmo ao plano de trabalho da fábrica antiga Butikova.

Depois de exame e consulta com o médico da escola e da fábrica, decidiu-se deixar as crianças trabalharem durante 2 horas por dia (das 3 às 5 horas), quatro vezes por semana. Não foi permitido o trabalho nas sessões oficina de tecelagem, na lavanderia e na tinturaria.

Restaram as sessões e oficinas: 1) dobradura, 2) urdideira, 3) engomadora, 4) encolamento, 5) decatização, 6) prensagem, 7) vincadora, 8) marcenaria, 9) serralheria, 10) estação elétrica, 11) casa das caldeiras.

O plano do próprio trabalho consistiu no seguinte:

Pressupondo trabalhar até a primavera (3-4 meses), tínhamos em mente conduzir, se possível, *todas* as crianças através de *todas* as oficinas neste período de tempo, para o que foi feito o plano-calendário de transferência de cada uma, de uma seção para outra, para que cada uma delas permanecesse em uma determinada seção tanto tempo quanto necessário para assimilar o processo de trabalho, familiarizar-se com as máquinas e realizar a tarefa nesta ou naquela disciplina.

Ao final de dezembro tivemos que introduzir algumas correções no nosso plano de trabalho na fábrica.

A concretização do esquema de transferência das crianças de uma oficina para outra se mostrou inconveniente pelas seguintes razões:

1. Os estudantes, tendo acabado de dominar com sucesso o processo de trabalho numa dada seção, transferiam-se para outra exatamente no momento em que ele começava a sentir-se um trabalhador

útil, quando via os resultados imediatos do trabalho e entrava em competição com os trabalhadores. Isto não deu satisfação interna no trabalho.

2. Pelo curto tempo de permanência, os estudantes não conseguiam aproximar-se dos trabalhadores vizinhos; mudando para outra seção, eles se encontravam com outros trabalhadores e a familiarização e aproximação com estes precisava começar novamente.

Mudamos nosso plano da seguinte forma: 1) Cada uma das crianças permanece no trabalho em uma determinada seção por tempo *indeterminado*; 2) a transferência para outra seção dá-se individualmente e autoriza-se em cada caso específico; 3) é necessário fazer todo o possível, em geral, para a familiarização de cada estudante com todas as sessões da fábrica, mas sem forçar, entretanto, a mudança de uma seção para outra.

Desde o final de dezembro, o trabalho seguiu intensivamente e não se interrompeu até o final de abril, isto é, até a saída da cidade.

Assim, em suas buscas, a escola, através das crianças, pelo caminho natural, aproximou-se da fábrica antiga Butikova, na qual, como foi dito antes, consolidou seu trabalho durante o primeiro ano de estudos (1920-1921).

Fundamentos do plano de estudos nos grupos mais velhos

A este tempo, a escola 1) encontrou e deu aos estudantes o caminho e possibilidade de ligar seu trabalho escolar com a vida moderna e participar no trabalho coletivo, organizado através de um tipo superior de produção moderna – a empresa fabril; 2) a escola encontrou um eixo – a fábrica, ao redor da qual pôde concentrar o trabalho das crianças e do qual pôde partir seus interesses científicos; em relação a isso, a fábrica, como complexo de fenômenos técnicos, econômicos, políticos e diários, apresenta em si uma ótima base de ensino-aprendizagem para a escola, e 3) neste tempo a escola chega à conclusão de que não é suficiente tomar a produção em seu lado técnico, como se fez na sua primeira experiência.

Ao estabelecer a ligação com a fábrica, não foi nosso objetivo transformar o estudante em um técnico especialista. Nós esperávamos dar a ele conhecimento e desenvolver hábitos necessários para participar consciente e ativamente do trabalho de construção da nova sociedade. Exatamente por isso nosso enfoque da fábrica deveria ser antes de tudo – *social*, e a fábrica nesta relação apresenta-se em si como objeto (instrumento) que não poderia ser melhor para utilização em objetivos formativos.

Na construção da sociedade moderna ela é a célula mais importante, onde se criam os principais valores materiais modernos, onde se constroem relações da produção básicas, onde o coletivo de trabalhadores por uma quantidade de fios inumeráveis liga-se imediatamente com o todo social multilateral.

É preciso adicionar que aquele enfoque da fábrica, além do seu valor geral, prometeu-nos sucesso indubitável ainda mais porque correspondia inteiramente à disposição revolucionária das crianças, a qual por si atraiu-as para a fábrica – para esta base da classe trabalhadora, esta fornalha da revolução.

Eis as proposições gerais que residem na base de todo trabalho posterior do coletivo escolar; por elas determina-se no futuro todo o volume de ensino das disciplinas específicas, todo o plano de estudos e os métodos de trabalho. A experiência acumulou-se, introduziram-se mudanças no trabalho, correções, elaborou-se a metodologia, fundamentou-se cientificamente esta ou aquela questão, mas as proposições básicas permaneceram as mesmas.

Os grupos mais novos

Entretanto, os programas não puderam construir-se igualmente para todos os grupos de estudantes: "... o caminho da

compreensão do mundo pelas crianças segue do mais concreto para o geral, do simples para o complexo. É necessário estabelecer passagens gradativas neste caminho em correspondência com a idade das crianças". Portanto, em relação à construção dos programas e planos de estudos para o grupo mais novo de estudantes (posteriormente dois grupos mais novos), as posições gerais permanecem as mesmas, mas praticamente, para os grupos mais novos, foi colocado que eles "organizam seu pensamento pela forma de trabalho artesanal e de algumas máquinas simples nas oficinas e nas organizações sociais simples (comuna escolar), apenas de vez em quando tentando penetrar nas mais complexas" (da palestra de A. I. Strazhev, 14 de janeiro de 1921).

Definindo as oficinas escolares como a base principal para os grupos mais novos, ligamos de uma determinada forma o trabalho nelas com a fábrica em um único plano. Como foi visto nesta formulação, o grupo mais novo, tendo suas tarefas nas oficinas, não fica, entretanto, de fora da fábrica; por meio de excursão na fábrica com objetivo educativo, pelo trabalho geral nas células da Juventude do Partido Comunista, por apresentações gerais, pelo trabalho em círculos etc., os grupos mais novos ligam-se com o trabalho escolar geral e suas tarefas, e aproximam-se para participação ativa nelas.

Os primeiros programas

Já em 8 de dezembro de 1920, quando ainda apenas planejava-se o trabalho na fábrica de Butikova, no Conselho Escolar colocou-se a questão sobre se "os estudos devem afastar-se dos cursos sistemáticos anteriores, se devem desaparecer as disciplinas específicas, e os professores trabalhar conjuntamente. É preciso elaborar um sistema de novos estudos" (do protocolo de 8 de dezembro de 1920).

O trabalho escolar foi planejado em três direções:

Trabalho preparatório, teórico, conduzido com um grupo de estudantes por cada pedagogo separadamente na sua disciplina;

Trabalho autônomo dos estudantes em temas propostos (relatório no seu grupo);

Palestra sobre o trabalho nas reuniões gerais – aulas coletivas, nas quais paulatinamente explica-se de todos os ângulos o trabalho na fábrica.

Os estudantes começaram a trabalhar na fábrica em 28 de dezembro de 1920; em 8 de janeiro foi proposto no Conselho Escolar, pelo diretor do II grau M. M. Pistrak, o primeiro plano de trabalho geral da comuna escolar. Em 14 de janeiro foi lido pelo professor das ciências sociais, A. I. Strazhev o esquema apresentado aqui, de ensino em ligação com o trabalho na fábrica, aprovado pelo Conselho Escolar, e, em seguida, por todos os membros do coletivo pedagógico, foram apresentados (até 29 de janeiro) os programas específicos para os três meses seguintes com as indicações metodológicas correspondentes, ainda que não para todos os três grupos de estudantes.

Esquema do ensino em ligação com o trabalho na fábrica para ano escolar de 1920-1921

História

História da fábrica russa em ligação com a história da cultura russa dos séculos 8-20, em particular a fábrica russa durante os últimos 50 anos, de acordo com arquivo da fábrica Butikova. História do movimento operário na Rússia.

Ciências sociais, geografia econômica

Fábrica Butikova atualmente como órgão produtivo: sua constituição e funções, lugar no plano geral da produção.

Trabalho social atual na fábrica: ligação e trabalho nas suas organizações, trabalho de esclarecimento.

Produção têxtil com seu lado socioeconômica: formas de produção, seu lugar na economia russa, amplitude de desenvolvimento e outros. Geografia da produção têxtil na Rússia e países mais importantes (Inglaterra, Alemanha, América).

Literatura artística

O trabalhador russo e a fábrica na literatura. Cidade e campo. Impressões próprias.

Arte

Esboços da fábrica. Constituição de álbum com tipos de construções fabris, *interieur* da fábrica. Composições livres nos temas correspondentes. A cidade na arte.

Higiene

Higiene do trabalho na produção têxtil. Influência na saúde. Causas e medidas possíveis da luta. Segurança do trabalho antes e agora a higiene que temos e a do Leste etc.

Física e química

A produção têxtil em seus processos produtivos e mecânicos e sua constituição material: máquinas, sua estrutura e princípios de movimento, matéria-prima, produtos.

Matemática

Línguas

Ginástica

Ciências naturais

De fato, o esquema proposto por A. I. Strazhev confirma, claramente, que neste tempo o coletivo escolar afastou-se, por impossibilidade e falta de necessidade, da condução de cursos “sistemáticos” – na compreensão antiga da palavra – no material da fábrica em todas as disciplinas.⁷⁵

O Conselho Escolar considerou que “cada disciplina deveria, se possível, dar resposta aos interesses das crianças, que aparecem no processo da vida de trabalho deles, deveria relacionar-se com este ou aquele aspecto da fábrica, colocar uma série de pequenos problemas científicos.”

A construção do programa, de acordo com esta exigência, levou por si à organização de cada disciplina em uma série de pequenos temas, que entraram no curso, mas que tocavam este ou aquele aspecto da fábrica. Cada um desses temas apresentou uma pequena tarefa científica, uma pequena pesquisa, de acordo com as possibilidades do estudante, para execução da qual ele deveria aprender a dominar o material, aplicar os métodos científicos à sua elaboração e anotar seus resultados. Tal método de trabalho deveria acostumar o estudante à autonomia, à autoatividade. Ele mostrou ao estudante desde o próprio início o objetivo para o qual deve dirigir-se, um objetivo próximo aos seus interesses e, por isso, impulsionou-os para um trabalho criativo definido. É inteiramente irrelevante que os temas fossem diretamente ligados com um *dado* trabalho *concreto* na fábrica – aqui é suficiente (mas também necessário) que esta ligação, ainda que através de uma série de elos intermediários, seja percebida pela criança nos limites do seu horizonte, aberto para ela no trabalho da fábrica.

⁷⁵ Como vimos no esquema, apenas matemática e línguas foram colocadas separadamente, como ciências auxiliares, jogando papel acessório, e ginástica e ciências naturais (por causas fortuitas), no começo não encontraram inteiramente seu lugar na escola.

Concretamente, os programas foram constituídos assim: cada disciplina propunha, em ligação com o curso, uma série de temas, os quais eram trabalhados em grupo, ou por alguns estudantes (às vezes um).⁷⁶

Claro que a elaboração deste ou daquele tema exigiu dos estudantes trabalho definido teórico-preparatório em classe. Desta forma, criamos novos programas sistemáticos, baseados nos temas trabalhados.

Por estes programas (e seguintes) podem-se julgar as buscas da escola no campo de elaboração deles, sobre os temas que se planejaram em ligação com o trabalho das crianças na fábrica, sobre os caminhos pelos quais puseram fundamento científico sistemático sob estes temas e sobre as primeiras tentativas de ligar o programa de todas as disciplinas, coordenar o conhecimento obtido pelos estudantes (mais à frente veremos isso mais detalhadamente).

Apresentamos apenas alguns dos programas que são mais característicos no trabalho dos temas fabris, mas o trabalho nesta direção ocorreu em todas as disciplinas. Assinalamos, por exemplo, que no programa de química foram planejados três temas básicos: alvejamento, processo de coloração e aquecimento. Ao estudo deles deve anteceder um curso teórico. (O tema “Aquecimento” relacionou exitosamente o trabalho da química e da física).

Muito menos atenção foi dedicada, tanto em relação ao conteúdo como à coordenação dos programas, aos grupos mais novos que não trabalhavam na fábrica, o que foi uma insuficiência de alguns dos nossos programas, e por consequência,

⁷⁶ Deve-se enfatizar que os estudantes dos grupos mais velhos, com os quais trabalhamos, então, na fábrica, ainda que sem conhecimento, tinham experiência na vida social prática, e já somente por isso nosso método de ligação da ciência com a vida foi inteiramente adequado.

de todo o trabalho até o presente momento⁷⁷. Como já foi dito antes, nos primeiros dois anos de estudo, no II grau, a vida laboral concentra-se principalmente no trabalho nas próprias organizações sociais simples – comuna escolar e suas oficinas, com excursões ao bairro que nos cerca.

O plano de estudos para o I grupo em ciências sociais, desenho e ciências naturais foi parcialmente esboçado e conduzido em ligação com o material de excursões, mas não houve um sistema definido e uma ligação geral entre as tarefas e disciplinas específicas.

O programa de matemática para os grupos mais novos baseou-se principalmente no material dado pelo trabalho dos estudantes nas oficinas (também parcialmente o programa de física), com material recebido de outras disciplinas e da avaliação tanto de coisas concretas como também de todos os aspectos da vida da comuna.

A força do dito antes, no trabalho de matemática pode-se realizar a ideia da coordenação de diferentes disciplinas no estudo de um único fenômeno; por exemplo, na questão da alimentação da escola, onde se ligou o trabalho da física, química, higiene, desenho e matemática (para os grupos mais novos), ou a questão do trabalho produtivo na fábrica (para os mais velhos), onde se ligou o trabalho das ciências sociais, física e matemática.

O volume dos programas

Se compararmos pelo *volume* nossos programas, tanto do primeiro período do nosso trabalho como também os atuais,

⁷⁷ Isto pode-se explicar parcialmente pelo fato da fábrica, como lugar de trabalho, ser dada para nós em forma pronta, enquanto que as oficinas deveriam ainda ser organizadas e equipadas. De fato, apenas no final do segundo ano começou a funcionar a encadernação, pouco mais tarde a marcenaria, ainda que com equipamento pobre. Nossas oficinas começaram a renovar-se mais ou menos satisfatoriamente apenas nos últimos tempos.

com os que tem o NarKomPros⁷⁸, então a diferença essencial refere-se apenas ao programa de ciências sociais (consequência direta da tendência social e industrial da escola), o qual nos nossos programas está aumentado em relação à ciência econômica. Além disso, nós não temos (e não precisamos) uma disciplina específica de “alfabetização política”, porque toda ciência social constrói-se em base marxista e todos os aspectos sociais da vida de nossa escola estão fortemente ligados com o momento atual.

O horário

No ano escolar de 1920-1921 isto é, no primeiro estágio de existência do II nível da Escola Experimental Demonstrativa de Moscou, muito tempo foi dedicado à discussão de como dividir mais adequadamente o tempo escolar entre as disciplinas específicas. Introduziram-se e recusaram-se vários projetos. Como resultado, na base da constituição do horário escolar, foi colocado o seguinte princípio: antes de tudo está o campo definido de conhecimento que é abarcado pelos temas planejados, e recebe para seu estudo uma quantidade de tempo definida; depois, para os cursos de disciplinas, que têm caráter sistemático, dedica-se um tempo proporcional ao seu volume.

O horário não deveria ser organizado para o ano todo e, realmente, ele foi construído para três semanas ou um mês.

Quinta-feira foi o dia para excursão, pois neste dia não havia trabalho em classe em nenhum grupo. Nos outros dias eram conduzidos estudos em classe até o almoço de 9 às 13 horas (ou 9h30 até 13h30), sendo que nos grupos mais velhos eram planejadas aulas de duas horas; o intervalo entre aulas de duas horas dependeu do caráter do trabalho e foi

⁷⁸ Comissariado Nacional de Educação.

planejado a critério dos pedagogos e estudantes. No I grupo ocorreu uma aula de duas horas e duas de 1 hora. O número total de aulas nas classes matinais em cada grupo foi de 20 horas (uma hora de aula tinha 45 minutos).

Das 15 às 18 horas ocorria o trabalho nas oficinas, na fábrica, em dias livres da última designavam-se aulas de higiene, palestras em relação com o trabalho escolar e outras atividades de classe não cansativas.

No grupo mais velho, o grupo III, mais atenção foi dedicada ao trabalho dos estudantes em matemática e física (cinco e quatro horas por semana), porque, apesar do desenvolvimento geral dos estudantes do III grupo, o conhecimento deles em ciências exatas era extremamente pequeno. Para literatura e ciência social e geografia econômica foram dedicadas duas horas para cada uma, três horas para economia política, duas horas para desenho. O mesmo número de horas dedicou-se para as aulas de educação física, línguas (a audição de música ainda não havia sido organizada), e uma aula de higiene.

No II grupo o número de aulas foi dividido quase igualmente entre as disciplinas (ver horário a seguir), mas no I grupo, a atenção principal foi dedicada à geografia e ao conhecimento do mundo.

Atualmente, por uma série de razões, na escola não há o dia da excursão (a principal razão é a ausência de um dia comum definido para receberem visitas nos museus, institutos e outras instituições); as excursões são fixadas na medida das necessidades e possibilidades. O tempo de estudos em classe permanece como antes – de 9h30 a 13h30. O trabalho nas oficinas e na fábrica é conduzido de 15h30 a 17h30, ou das 16 até as 18 horas, sendo que nem todas as crianças ocupam-se com ele diariamente (os mais novos apenas duas vezes por semana, os mais velhos – 4; sobre isso veja o item II do artigo “Questões de autodireção” nesta coletânea). Não existem

estudos em classe após o almoço (a educação física e audição da música são no horário matinal). O trabalho em círculos tem lugar ou no horário livre, depois do almoço, ou à noite.

Tanto os estudos em classe como o trabalho nas oficinas (em grupos) e na fábrica, e mesmo o trabalho conduzido em círculos é feito de acordo a um horário fixo e planejado antecipadamente.

Horário aproximado para a sexta-feira de fevereiro de 1923:

| Horas | Grupos | | | |
|-------------|-------------------|-------------------|-------------------|------------|
| | I | II | III | IV |
| 9h30-10h20 | Ciências naturais | Matemática | Economia política | Literatura |
| 10h30-11h20 | Literatura | Geografia | Economia política | Matemática |
| 11h40-12h30 | Matemática | Ciências naturais | Física | Matemática |
| 12h40-13h30 | Física | Ciências naturais | Alemão | Física |
| 13h40-14h30 | Física | Ciências naturais | Alemão | Física |

Do horário apresentado e da distribuição do número de horas vê-se que nosso desejo no campo da racionalização do horário em sua maior parte não podia ser conduzido na prática, porque tínhamos que satisfazer não apenas a passagem dos estudantes por uma série de *diferentes* disciplinas em um período escolar⁷⁹, mas até mesmo três ou quatro disciplinas durante uma única manhã. As razões para isso eram muitas, principalmente externas, não superadas nas nossas condições de trabalho (volume de cursos, existência de pessoal pedagógico, tempo dedicado por eles etc.).

⁷⁹ Foi conduzido por nós um experimento de caráter diferente, sobre o qual as anotações do protocolo dizem: “Durante as próximas duas semanas, as aulas do grupo I, II-a e II-b vão ser principalmente dedicadas às ciências exatas. O III grupo dedicado ao estudo do papel-moeda estatal, predominantemente, ocupa-se da economia política”.

Nosso horário caracterizou-se pela flexibilidade, por meio da introdução de aulas adicionais e excursões, por meio de trocas e mudanças quando necessário, ele foi ao encontro dos interesses dos estudantes, respondendo às exigências diárias.

Ainda no ano escolar de 1920-1921, quando foi decidido organizar uma festa dedicada a 9 (22⁸⁰) de janeiro com os adolescentes da fábrica Butikova, no prédio da fábrica, e precisou-se de trabalho intenso na preparação da festa, durante a semana toda o horário, em todos os grupos da escola, consistiu em aulas coletivas e trabalho em círculos para preparar-se para esta festa. Também atualmente, nas vésperas e nos dias de grandes eventos sociais, na medida da necessidade, o horário muda (às vezes essencialmente) em articulação com o trabalho dos estudantes na preparação deles (tanto no planejamento do projeto da mudança do horário como também na técnica deles tomam parte os estudantes e pedagogos).

Além disso, em todo o período da primavera (das disciplinas) e às vezes também no outono da vida da escola, constrói-se um horário inteiramente novo. O maior número de horas de todos os grupos dedica-se às ciências naturais, mas, além disso, no horário do período de primavera, quase completamente desaparece a multidisciplinaridade, porque em sua maior parte os estudantes de qualquer grupo gastam todo o tempo escolar de um determinado dia com um professor, o qual administra a excursão, levando as crianças para fora da escola e, na medida da necessidade, trabalha em classe o material antes e depois da excursão. Aqui perseguimos o objetivo tanto da cultura física como também do uso racional da época do ano.

⁸⁰ No calendário antigo.

Gabinetes e classes

Chamamos a atenção ainda para uma particularidade da escola, estabelecida por nós desde o primeiro ano.

Na comuna escolar não existem "classes" na compreensão antiga desta palavra. O ensino acontece nos gabinetes ou laboratórios. Estes gabinetes são sete: física, química, matemática, ciências naturais, gabinete de arte, ciências sociais e música-literatura; há um clube junto com a biblioteca e sala para educação física. Cada habitação serve para a condução apenas de um determinado trabalho (com todos os grupos, na medida da necessidade) para o qual ela está destinada; o mobiliário e equipamento destes gabinetes até agora não respondem suficientemente ao seu objetivo. Atualmente, estão sendo aperfeiçoados. Os gabinetes estão disponíveis para trabalho autônomo dos estudantes quando estão livres.⁸¹

II

Antes, tentamos esboçar o caminho pelo qual seguiu o II nível da comuna escolar; 1) para esclarecimento e formulação das posições básicas do plano escolar, e 2) para elaboração do plano escolar no ano escolar de 1920-1921 em ligação com as ideias básicas da comuna.

Os dois anos escolares seguintes passaram sob o signo do aprofundamento do plano básico, acumulação e exame da experiência, fundamentação científica e metodológica e correspondentes reelaborações dos programas.

⁸¹ No primeiro ano de trabalho da escola nossos estudantes não sabiam (parte deles não tinha necessidade) trabalhar autonomamente. Nós consideramos um grande êxito do segundo ano de vida escolar a circunstância de que nossos estudantes durante o segundo ano aprendessem e amassem as tarefas autônomas. O tempo gasto pelos estudantes em tarefas intelectuais autônomas no ano escolar de 1920-1921 consistiu em 52% de todo trabalho.

No começo do período de inverno, exatamente a 10 de outubro, no Conselho Escolar, foi introduzido um projeto do plano de trabalho de inverno da escola.

O detalhamento das tarefas do plano de estudos

As posições gerais do plano, a organização do trabalho nas oficinas e na fábrica e, por conseguinte, também o plano de estudos, basicamente permanecem as mesmas de antes. Enfatiza-se especialmente: 1) que "no trabalho de cada uma das crianças deve haver um elemento claramente compreendido de objetivo prático", e 2) deve-se ainda mais profunda e detalhadamente elaborar o plano de aulas de cada disciplina específica (tanto exatas como socioeconômica) e ampliar a tentativa de organizar as aulas coletivas.

Apresentamos as bases do plano de estudos formulado naquele projeto e aceito pelo Conselho Escolar no começo de trabalho de inverno do ano escolar de 1921-1922.

1. Em ligação com o plano da organização do trabalho dos estudantes deve existir também o plano de estudos. Fundamentalmente, ele deve construir-se nos mesmos princípios que os do ano passado, isto é, deve manter em si os seguintes elementos:

a) os cursos específicos devem ser construídos especificamente por planos sistemáticos para cada disciplina, ligados com os planos das disciplinas adjacentes, sendo que esta ligação ocorre através do plano de organização do trabalho dos estudantes;

b) o método de trabalho deve ser essencialmente temático, isto é, na consciência da criança o trabalho nesta ou naquela disciplina deve consistir na elaboração de um ou alguns temas, se possível, em cada momento ligados entre si em disciplinas diferentes, e pelo menos para as disciplinas principais, emanados de seus interesses e exigências introduzidos pela sua vida de trabalho, social e comunal;

c) a sistematicidade de cada plano pode permanecer oculta, mas a forma deve ser levada até a consciência da criança, porque, às vezes, isso pode conduzir ao afastamento das disciplinas específicas umas das outras;

d) todos os planos específicos devem ser detalhadamente coordenados entre si, e coerentemente unidos em um esquema geral do plano de estudos.

2. As disciplinas que exigem incondicionalmente tal coordenação detalhada entre si e com o plano de organização do trabalho são as seguintes:

a) física, química, ciências naturais, geografia, matemática;

b) história, economia política, literatura.

3. As disciplinas restantes têm ou papel subordinado em relação ao papel indicado ou significação autônoma, ocupando por si lugar suficientemente grande na vida da escola. Aqui entram, de um lado, higiene, língua, e de outro, arte e educação física.

4. No presente ano, nós devemos tentar resolver as seguintes tarefas: as disciplinas básicas devem ser ligadas diretamente ou através de uma série de elos, com a vida social e de trabalho da escola. As demais devem completar e abarcar multilateralmente a vida da comuna e os interesses das crianças para o desenvolvimento mais harmônico possível das crianças em relação ao físico e ao espiritual.

5. O plano de estudos deve ser planejado tanto para os estudos obrigatórios como também para o trabalho em círculos, os quais devem, planejada e sistematicamente, impulsionar a atividade científica e artístico-criativa das crianças no presente ano.

6. É necessário fazer o possível no presente ano para que cada trabalho das crianças tenha caráter de pesquisa, mesmo que pequena, mas completa e levada até o final, 1) que tenha para elas sentido e interesse definidos, e 2) que ocupe lugar definido no plano desta ou daquela disciplina.

7. Deve ser usado amplamente o método de excursão, sendo que no presente ano se deveria, na elaboração de cada curso, elaborar-se obrigatoriamente também, o plano de excursões sistemático, combinado com o curso. Todas as excursões planejadas deveriam, como também os planos de cursos, ser coordenadas entre si e planejadas para serem realizadas de acordo com o calendário num prazo determinado e não muito curto. O plano de excursões de estudo deve ser ligado com as excursões que partem do plano de traba-

lho nas oficinas e na fábrica e constituir, com eles, um todo único. Excursões ocasionais devem ser, se possível, um número mínimo.

8. O plano de estudos deve colocar como tarefa a assimilação de um mínimo definido, verificado em um tempo mais ou menos definido por formas que respondam ao caráter de cada disciplina.

Todo o ano escolar de 1921-1922 foi um ano de trabalho extremamente difícil da comuna escolar (veja: "Ensaio históricos") tanto por razões externas (situação material extremamente difícil, oficinas desorganizadas, falta de professores) como também internas (como foi dito antes, um dos grupos "adiantou-se" no trabalho na fábrica - trabalhou no ano anterior e com ele foi difícil dirigir nossa experiência fabril pelo caminho planejado)⁸². Devido a isso, os êxitos do segundo ano do trabalho da escola foram menos significativos do que deveria se esperar. E, no começo do terceiro ano de nosso trabalho, em agosto, em reunião de Conselho Escolar onde se colocou a questão "sobre as proposições básicas da organização da vida escolar" e do "trabalho do ano escolar de 1922-1923", em particular no que se refira ao nosso plano de estudos, não se introduz o novo, mas apenas consideram-se as insuficiências (veja a seguir) e se enfatiza a necessidade da condução mais detalhada de todo o planejado antes na prática.

De todo o dito antes é inteiramente evidente que, para o êxito de nosso trabalho experimental na elaboração dos programas metodológicos correlacionados uns aos outros, foi necessário montar um trabalho fortemente planejado.

⁸² No trabalho escolar houve momentos de grandes dúvidas, quando por alguns membros do Conselho Escolar foi colocada a questão de que "nas condições de nossos programas atuais a concordância de programas, correspondência de programas é uma questão de extrema dificuldade, porque nós não temos um tema unificador" (Protocolo n° 65; ano escolar de 1921-1922), ou que "as oficinas não têm um plano único de trabalho, sendo ajeitado artificialmente na escola" (protocolo n° 58).

Ainda em outubro de 1921 foi criado, com este objetivo, a Comissão de Planejamento, incluindo-se em sua esfera de atividade:

1. coordenação dos trabalhos que se referem ao plano de estudos, horário, ligação do trabalho e do plano de estudos, relatório dos trabalhos dos pedagogos e outras questões semelhantes;
2. distribuição do tempo de estudo entre as disciplinas específicas;
3. coordenação do estudo paralelo das diferentes disciplinas em correspondência com os princípios básicos da escola.

Na reunião da Comissão de Planejamento de 8 de outubro de 1921 foi deliberado propor a todos os professores apresentar seus planos escolares em base a esquema comum específico, para facilitação do trabalho posterior e redução a um único plano. Foi proposto o seguinte esquema:

| Tema proposto | Tempo necessário para seu estudo | Relatórios, palestras que decorrem do tema | Excursões ligadas com o trabalho dos temas correspondentes | Relação com o trabalho na fábrica | Relação com o trabalho nas oficinas | Relação com as outras disciplinas, para cada uma em particular |
|---------------|----------------------------------|--|--|-----------------------------------|-------------------------------------|--|
| | | | | | | |

Por este esquema também foram elaborados e apresentados os programas de todos os professores das disciplinas no ano escolar de 1921-1922. Em anexo ao presente livro, como exemplo, são dados alguns destes programas.⁸³

Eles não devem ser vistos como programas normais para os quatro anos de ensino no II grau, porque para alguns grupos foram calculados exatamente para aquela composição (de preparação dos estudantes), que tínhamos à nossa frente.

Dessa forma, como resultado dos programas constituídos de acordo com o esquema proposto, nós recebemos os cursos

⁸³ De fato, estes programas não se encontram anexados na publicação original (N.T.).

sistemáticos de disciplinas específicas, os quais deveriam ser conduzidos e trabalhados com os estudantes com materiais dados por todo o meio ambiente e pelo trabalho. Nestes programas, tanto nos ciclos de exatas como nas humanidades, são visíveis, claro, concessões à antiga "sistematicidade" dos cursos. Além disso, a ligação entre disciplinas não foi uma ligação vital contínua, nem partiu do trabalho geral, nem se criou no seu processo. Elas tiveram caráter de exigências ocasionais que apareceram em uma disciplina em sua relação com outra.

Os temas da fábrica no ano escolar de 1921-1922

A prática mostrou para nós, rápida e suficientemente, que a coordenação dos programas de cima para baixo, como resultado de raciocínios teóricos, era irrealizável. Juntamente com a tentativa de planejar intencionalmente por antecipado o "plano calendário de coordenação", não perdemos de vista também outro enfoque para a questão, o qual, ao final, nos levou para o caminho correto. Nós falamos aqui sobre a "compreensão" da fábrica e do trabalho nela.

Desenvolvendo a primeira tentativa do ano passado, e baseando-se em métodos de trabalho aceitos na forma de um plano básico (veja o relato sobre "Julho de 1922" no final do artigo "A escola do trabalho do período de transição", nesta coletânea), cada um dos professores elaborou uma série de temas sobre a fábrica, abarcando os fenômenos desta do ponto de vista principalmente de sua disciplina e curso. Nós tentamos, dentro do possível, ligar estes temas, de um lado, com seus cursos sistemáticos e, de outro, os temas da fábrica deram caminhos naturais "concretos" e formas de contatar várias disciplinas entre si. Isto teve lugar especialmente no caso do estudo de um mesmo fenômeno da fábrica, com diferentes pontos de vista (nas disciplinas), mas em todo caso, ligou todo o trabalho através de seu complexo principal – a fábrica – e

por isso nosso trabalho ganhou, na consciência das crianças, tanto aprovação como também um objetivo.

Cada tarefa-tema deveria ser trabalhada por um estudante ou um grupo de estudantes como uma pequena pesquisa científica teórica.

Parte destes temas foi elaborada antecipadamente, parte foi introduzida no processo de trabalho.

Perto do Ano Novo foi escolhida a Comissão de Fábrica (de quatro pedagogos e três estudantes) para discutir estes temas e constituir o plano de condução do trabalho para eles. Depois do Ano Novo, os temas da fábrica foram distribuídos aos estudantes.

E, realmente, o método temático aplicado por nós justificou-se plenamente: o trabalho dos estudantes tornou-se intensivo, mais claramente começaram a manifestar-se as possibilidades de coordenação do trabalho escolar (nos temas da fábrica), e esta experiência do ano escolar de 1921-1922 nós colocamos exatamente na base da constituição do programa do ano escolar seguinte (1922-1923).

Os programas do ano escolar de 1922-1923

Foi proposto aos professores das várias disciplinas: 1) compor no ano escolar de 1922-1923 programas normais para todos os quatro anos de ensino do II grau, e paralelamente adaptá-los para a composição atual dos estudantes da nossa escola; 2) distribuir detalhadamente toda a matéria do curso pelos temas; 3) as matérias dos programas e o trabalho (em particular o trabalho na fábrica e os temas fabris) deveriam ser coordenados; 4) a experiência de trabalho nas oficinas e na fábrica não deveria ser vista apenas como ilustração para os cursos teóricos: deveria servir como material vital, no qual estes cursos deveriam basear-se predominantemente.

Todos estes programas⁸⁴ foram organizados normalmente para os quatro anos de ensino. A matéria dos programas foi distribuída pelos temas. Em sua maior parte, nos programas do ciclo de física e matemática, a matéria sistemática foi estudada em correspondência com as exigências 3) e 4), o que ainda não foi feito até o presente momento para os programas do ciclo de humanidades.

Os temas da fábrica no ano escolar de 1922-1923

No inverno do ano escolar de 1922-1923, quando os estudantes, trabalhando na fábrica, atingiram, no sentido técnico, resultados satisfatórios (veja o item II do artigo "Questões de autodireção", nesta coletânea), a exemplo do ano passado, foram propostos para eles temas "fabris" já mais detalhadamente elaborados.

Foram dados temas-tarefa em história, física, arte, ciências naturais, economia política, matemática e literatura.

Os temas "fabris" nas ciências exatas foram os próprios extratos dos programas correspondentes ao ano escolar 1922-1923; apenas as tarefas do ciclo humanidades foram elaboradas de novo porque não existiam nos programas.

Do exame anterior dos temas da fábrica está claro que foram dados temas *communs* pelos professores das várias disciplinas, e isto é inteiramente compreensível; por exemplo, a questão da higiene das habitações fabris, higiene do trabalho – nas tarefas do curso de ciências naturais – está presente, ao mesmo tempo, nas normas higiênicas e sanitárias do trabalho nas questões de economia política; o estudo do dia a dia dos trabalhadores na fábrica em tarefas da professora de literatura conduz a correspondentes esboços, retratos, que são tarefas do professor de desenho; todas as questões da avaliação dos

⁸⁴ Por causa do seu grande volume, não podemos colocá-los na coletânea atual, e pensamos publicá-los em um livro especial.

aspectos econômico-domésticos da vida da fábrica, necessários para a resposta nos temas colocados pelas diferentes disciplinas, são tarefas da professora da matemática.

A observação pelos estudantes dos equipamentos técnicos, das condições materiais de vida do trabalhador, sua psicologia, produtividade etc. conduz-se de vários pontos de vista, porque deve dar resposta aos temas colocados por diferentes disciplinas: história, literatura, física e matemática e economia política.⁸⁵

As mesmas questões de trabalho, produtividade do trabalho, sua organização, higiene e outros, colocam-se pelos estudantes independentemente do departamento da fábrica em que o estudante trabalha.

Dessa forma, os temas da fábrica que foram dados pelos professores de todas as disciplinas no último ano escolar de 1922-1923, realmente ajudam praticamente os estudantes a ligar os cursos das disciplinas estudadas por eles e dão possibilidade de aplicar os métodos de diferentes disciplinas conjuntamente ao estudo científico multilateral de um complexo único global – a fábrica.

Os resultados da experiência dos temas "fabris" em ligação com o trabalho dos estudantes na fábrica já foram por nós considerados durante este ano na colocação em prática dos nossos programas sistemáticos; e agora, ante o começo do quarto ano do trabalho escolar, na sua parte educativa, partindo da mesma ideia básica da comuna escolar, considerando a experiência de três anos, ainda mais persistentemente colocaram para si a tarefa de rever nossos programas (particularmente, os programas para os dois grupos mais novos).

⁸⁵ Por exemplo, a reunião de materiais na questão das condições de vida dos trabalhadores é necessária para responder a tarefa: "história da fábrica do Butikova" (história), "Higiene das moradias dos trabalhadores" (ciências naturais) e "Vestimentas dos trabalhadores" (desenho), e também para a resposta nos vários temas de economia e literatura.

Sobre isso já falamos na palestra da escola comuna feita na conferência das instituições experimentais (17/18 de abril de 1923).

Faremos a citação correspondente da palestra:

No que se refere ao nosso trabalho escolar, planejamos reelaborar nossos programas. Este trabalho já está colocadô na ordem do dia e vai seguir em duas direções.

Em primeiro lugar, vai passar pelo conteúdo e volume dos próprios programas. Aqui temos mais e mais que submeter à crítica o seu conteúdo e jogar fora os trastes, especialmente no campo das ciências sociais; temos que adicionar a eles algo novo, que responda as exigências da atualidade.

Em segundo lugar, este trabalho vai atingir os métodos de ensino. Aqui, antes de tudo, nós vamos pelo caminho da utilização da nossa experiência de estudo da matéria em temas-tarefa. Algumas disciplinas poderão até fundamentar desta forma o seu programa sistemático. O método temático ligado com o trabalho já neste ano obrigou-nos, durante o ano, a mudar os programas planejados e elaborados no início do ano. Além disso, nós nos colocamos a tarefa de obter um contato maior entre as disciplinas – maior complexidade do ensino.

Nosso caminho principal consiste em que, na base de todos os programas, será colocado um esquema de ligação de disciplinas específicas em base a *eixos definidos, temas principais* para cada grupo (classe). Ao redor de tal espinha dorsal deve, em sentido horizontal, posicionar-se em coordenação mútua toda a matéria educativa. O caráter de nosso trabalho não se enquadra inteiramente no esquema do II grau do GUS⁸⁶, mas aproximadamente nesta direção, em esquema análogo, deve desenvolver-se no nosso programa no próximo ano.

Sobre o método de estudos

Como dito antes, todo trabalho do último terceiro ano de existência do II grau, especificamente o trabalho metodológico

⁸⁶ Comissão Estatal Científica (N.T.).

em ligação com os temas da fábrica, impulsionou o Conselho Pedagógico a uma nova revisão dos programas. E, realmente, em muitos relatos dos pedagogos falou-se sobre aqueles desvios dos programas, os quais tiveram lugar nesta ou naquela disciplina (principalmente no ciclo de humanidades)⁸⁷. Estes não foram desvios ocasionais, mas desvios nos objetivos de colocar na prática nosso método de trabalho básico mais profunda e sistematicamente.

Do referido acima, é claro que durante toda nossa experiência escolar dos últimos três anos, tentamos que o ambiente social de trabalho, que envolvia nossas crianças, servisse de base ao trabalho escolar... Nós sempre evitamos a experiência planejada artificialmente, seu “caráter proposital” e como elemento principal do trabalho dos estudantes, colocamos a “compreensão” por eles dos objetivos do seu trabalho, tanto físico como intelectual. Nós desejávamos a organização de tarefas globais, na realização das quais pudessem unir-se os métodos de diferentes disciplinas (do contato entre disciplinas não se segue, claro, a compreensão de sua aplicação imediata e obrigatória ao estudo de um fenômeno específico).

Nós procuramos distribuir as matérias dos programas pelos temas-tarefa, fundamentando-os metodologicamente. Dessa maneira, criaram-se cursos sistemáticos um tanto originais, os quais deram aos estudantes conhecimentos necessários mais profundos com o esclarecimento teórico deles, porque nós consideramos que, durante o período de acumulação do material concreto, aparece no estudante o desejo de compreendê-lo teoricamente e generalizar.

⁸⁷ Para avaliação da experiência, pela primeira vez em 1921, no Conselho Escolar foram introduzidas proposições: 1) conduzir o diário de trabalho em classe com os estudantes; 2) nos relatos sobre o trabalho, em período determinado, indicar os desvios, em relação ao planejado no programa, no conteúdo e método de trabalho, para o mesmo período e grupo... O primeiro ponto não foi colocado em prática nem por todos os pedagogos e nem de forma contínua.

A realização dos estudos pelo método de trabalho ativo é a tarefa principal da escola no que se refere ao método de trabalho.

Dos artigos sobre as disciplinas específicas e anotações metodológicas nos programas pode-se ver como se elabora pelo estudante o material nesta ou naquela disciplina, isto é, qual forma toma o método ativo de trabalho na dependência do caráter da disciplina, da composição dos estudantes e do material elaborado (e às vezes das condições materiais).

O comum para todos os métodos de todas as disciplinas está em que cada questão, tema, experiência, que está diante do estudante, é abordada por ele como uma pesquisa autônoma (nas aulas, nos estudos independentes e durante as excursões).

Sua familiarização com as questões correspondentes, seu relato na forma de palestra oral ou escrita, às vezes na forma de desenho, diagramas ou desenho figurado é o resultado da sua observação (ou experiência), de sua elaboração teórica autônoma. Por este método, todas as disciplinas procuram dar ao estudante habilidades de análise científica autônoma dos fenômenos e desenvolver sua habilidade criativa.

Damos grande importância para o trabalho dos estudantes com livro – tudo, que o estudante elaborou na prática, ele deve aprofundar e colocar no sistema com base em matéria de livro.

Tarefas-lição específicas para a “aula seguinte” para nós não têm lugar na escola.

Aqueles temas que amarram toda a matéria de ensino (às vezes os temas são colocados pelos próprios estudantes) ou elaboram-se coletivamente em classe, ou são preparados pelos estudantes em seu trabalho autônomo.

As tarefas-tema podem ser trabalhadas e realizadas tanto pelo estudante sozinho como em pequenos grupos. Às vezes, todo um grupo inteiro trabalha em um único tema.

Tais informes nos temas são trabalhos de aproveitamento dos estudantes em cursos passados.

O controle do trabalho

A comuna escolar coloca como uma das suas principais tarefas o controle do trabalho 1) no sentido do inventário do tempo gasto no trabalho, e 2) controle dos resultados do trabalho real.

Desde o primeiro ano de existência do II grau é escolhida entre os estudantes em reunião geral a assim chamada “Comissão avaliadora”, composta por três ou quatro estudantes, a qual dirige a condução e coleta de dados de controle do tempo gasto no preenchimento do trabalho, tanto de caráter físico como intelectual. O tratamento dos materiais foi conduzido sob direção da professora da matemática.

No presente ano o próprio secretário do Comitê de Organização dos Estudantes acompanhou e respondeu pela organização do controle e obtenção dos materiais correspondentes. Sobre a organização do controle de todas as formas de trabalho físico da comuna veja o item II do artigo “Questões de autodireção”, nesta coletânea. Aqui nos deteremos na realização do inventário do tempo gasto nas tarefas de classe (grupais) e nos estudos intelectuais autônomos.

Em cada grupo (classe) escolhe-se pelo período de um mês um monitor, o qual deve conduzir o inventário da frequência dos estudantes do grupo correspondente. Em forma primária este material do monitor é passado para o secretário do Comitê de Organização.

Para o controle das tarefas autônomas intelectuais coloca-se para cada grupo uma grande folha de papel em branco, diagramada mais ou menos da seguinte forma:

| Data | 20/XI | | 21/XI | |
|---------|----------|----------------|----------|----------------|
| | Ocupação | Gasto de tempo | Ocupação | Gasto de tempo |
| Nomes | | | | |
| 1. | | | | |
| 2. | | | | |
| 3. | | | | |

O monitor do grupo deve acompanhar se cada estudante do seu grupo preencheu a coluna correspondente com anotações do dia anterior. Em geral, apesar da relação séria das crianças para com as atividades de controle, nós, naturalmente, controlamos o tempo de *estudo independente*, de forma aproximada, ainda que diariamente e para as conclusões usássemos números médios.

No que se refere ao segundo aspecto do controle – o dos *resultados* do trabalho –, então, é claro que quanto menor caráter material ela tem, mais difícil é controlá-la.

Foi organizado por nós um controle quantitativo da produção de objetos feitos por esta ou aquela oficina; foi organizado um inventário da produção média dos departamentos correspondentes da fábrica (produtividade), mas isso, é claro, não é o objeto do controle quando nós colocamos a questão sobre os “êxitos” nos resultados do trabalho.

O controle do trabalho da escola (o trabalho nas oficinas e na fábrica, tarefas autônomas e em classe) conduz-se em duas direções: 1) consideram-se e fixam-se os êxitos de cada estudante específico, e 2) conduz-se o controle dos trabalhos de todo o coletivo escolar no total, pelos resultados que se tem à frente.

Um dos métodos de controle do trabalho educativo individual dos estudantes consiste em provas periódicas; os resultados das provas são expostos pelos pedagogos correspondentes nos Conselhos Escolares.

A forma das provas depende do caráter do material trabalhado e da própria disciplina – às vezes, como foi dito antes, é a elaboração autônoma de temas, às vezes, relatos sobre o estudo em forma escrita, às vezes – conversa oral.

Como forma de controle do avanço de estudantes específicos, consideramos periodicamente as características dos estudantes, o que é feito por todos os membros do coletivo escolar. Os estudantes, é claro, estão presentes nisso e participam na caracterização voluntariamente; mas os pedagogos são obrigados, pelo menos duas vezes ao ano, a fazer um informe sobre o trabalho com o grupo inteiro, dar as características individuais de cada estudante, um por um.

Ainda no ano escolar 1920-1921, pela primeira vez foi feita uma tentativa de introduzir “carteiras profissionais” para os estudantes, a qual poderia servir como material rico para um balanço da influência da escola no desenvolvimento individual de cada estudante. A esta ideia, a escola voltou inúmeras vezes, mas, por enquanto, apenas os diários individuais deram resultados positivos (e materiais ricos), os quais foram anotados sistematicamente durante este inverno pelos estudantes do terceiro grupo.⁸⁸

O método de questionários também foi aplicado por nós durante todos os três anos tanto com o objetivo de mostrar a disposição de estudantes específicos, como também com o objetivo de levar em conta o trabalho da escola.⁸⁹

Uma boa forma de controle do trabalho da escola consiste na revisão dos resultados objetivos da atividade dos estudantes (objetos materiais feitos nas oficinas, material didático de

⁸⁸ Alternadamente conduz-se o diário geral da escola pelos pedagogos “de turno”, mas sua elaboração ajuda mais o trabalho educativo e pouco as questões do trabalho escolar.

⁸⁹ A condução de questionários e a elaboração deles, na sua maior parte, ficam com os estudantes.

construção criativa, redações, jornais e revistas publicadas, mapas e diagramas desenhados, coleções variadas etc.). Com este objetivo a comuna escolar organizou as feiras com resultados de um determinado período do seu trabalho.

No final do período do inverno do ano escolar de 1921-1922 foi organizada uma exposição de "trabalhos da fábrica" de estudantes do período anterior e realizou-se uma "festa da fábrica" com caráter avaliativo e de balanço⁹⁰ e agora, fazendo um balanço do nosso terceiro ano de trabalho experimental, estamos preparando uma feira que caracteriza nosso trabalho nesse período.

Finalmente, matinês, apresentações e festas são também umas das formas de prestação de contas usadas amplamente, que têm, além disso, caráter público (veja capítulo correspondente).

Todos os trabalhos de provas e prestação de contas dos estudantes nestes três anos, material de feiras e trabalho dos estudantes na preparação de matinês e apresentações e outros materiais análogos, preservam-se na escola e constituem os arquivos do museu, aberto para os visitantes⁹¹.

III

No presente artigo ainda não falamos nada sobre o trabalho educativo e os programas da escola para aqueles dois meses ou dois meses e meio de verão, os quais a escola passa no campo, na fazenda soviética.

Nós procuramos criar a "escola de verão" no sentido pleno desta palavra, substituindo a participação das crianças no trabalho fabril pela sua participação na produção de produtos

⁹⁰ Festa do mar, festa do sol e outras consistiram de grande trabalho coletivo dos círculos. Veja o artigo "Matinês, festas, revistas".

⁹¹ De dezembro de 1922 até maio, passaram pelo museu cerca de mil visitantes.

rurais⁹², e adaptando os métodos de nosso trabalho urbano de inverno nas condições da vida rural. Na prática, a tentativa de concretizar a escola de verão foi feita apenas no ano de 1921 em Uspensk, quando a escola não tinha estudantes externos, e quando todos os pedagogos e estudantes, juntos, vieram para Uspensk e lá continuaram o trabalho laboral sistemático.

No verão dos anos de 1922 e 1923 ficou na escola um número insignificante dos estudantes que não tinham, pelas condições materiais, nenhuma possibilidade de se estabelecer em outro lugar. Como eram de idades diferentes e pertenciam a diferentes grupos, o trabalho com eles teve caráter específico, sobre o que falaremos mais abaixo.

Verão de 1921

Antes do início do trabalho de verão de 1921, na sessão de Conselho Escolar foram apresentados e aprovados os temas de trabalho para o verão. Foi planejado: 1) organização de horta e campo experimental, e 2) trabalho na fazenda coletiva. Em ligação com isso, foi organizado, além disso, o trabalho de caráter geodésico, meteorológico (astronômico), trabalho de etnografia (excursões próximas e distantes), e de história natural, sendo que este último foi possível com um professor visitante temporário, porque nós não tínhamos professor de ciências naturais.

Quase todo o planejado foi realizado na prática.

Nossa horta e campo experimental, em consequência de seu tamanho não muito grande, tomou relativamente pouco tempo das crianças do II grau (porque lá trabalhavam predominantemente as crianças de I grau). O entusiasmo e prontidão para sacrificar, em nome da revolução, seu descanso

⁹² Infelizmente, não conseguimos realizar isto na prática. A ideia de alternar trabalho industrial e rural leva-nos agora à criação de mais um II grau com inclinação rural na nossa fazenda soviética em Lipovk (perto de Moscou).

de verão e seus divertimentos que caracteriza nossas crianças, conduziu-as a fixar sua atenção na segunda tarefa planejada pela escola – “trabalho na fazenda soviética”, ampliando-a para “trabalho com os camponeses locais”.⁹³ O trabalho na fazenda – plantio de batatas, tirada de mato etc. – tomou cerca de 730 horas das crianças do II grau (47 pessoas) e das crianças do I grau até 500 horas (ceifa, colheita, corte, debulho – em ajuda dos camponeses mais pobres, cerca de 280 horas). O trabalho na fazenda soviética (e entre os camponeses) atraiu as crianças porque ele era trabalho vivo socialmente útil. Da mesma forma, o grupo mais velho realizou satisfatoriamente o trabalho geodésico de levantamento de planos de toda a fazenda soviética, o qual foi conduzido sob a direção de um agrimensor, com objetivo de demarcar os lotes.

No sentido educativo, o trabalho deu para as crianças a familiarização prática com o teodolito e alguns hábitos em trabalhos semelhantes; o material do levantamento foi, de forma correspondente, elaborado nas aulas de matemática e, por sua vez, serviu como base para estudo em partes específicas da matemática. Neste trabalho teve participação principal o II grupo (mais velho naquela época). Paralelamente a isso, as crianças mais novas, nos horários matinais (de 9-13 horas), também conduziram trabalhos geodésicos.

I grupo. I. Plano da casa onde nós vivemos em Uspensk (com esquadro e linha).

II. Plano da casa e da horta (astrolábio).

Grupo II-a Plano da distribuição da escola na fazenda Uspensk (levantamento de prancheta)

⁹³ Veja o artigo “A escola e célula da União da Juventude Comunista da Rússia”.

Grupo II-b Plano da distribuição da escola na fazenda soviética “Prado vermelho” (Uspensk)
(levantamento de prancheta)

Por meio de semelhante distribuição de trabalho, a escola obteve até outono um plano detalhado de Uspensk, onde ficava.

Em ligação com o trabalho na fazenda soviética foi conduzido pelo professor de física o trabalho de estudo dos instrumentos rurais (por todos os grupos de estudantes), caixa da água (grupos II-a e II-b), estação elétrica (apenas com os estudantes mais velhos) etc.

Por todo tempo foram conduzidas observações meteorológicas e astronômicas – foi estabelecida uma cabina meteorológica.

Outro grupo de trabalho realizou os trabalhos de estudo da etnografia local – aldeia Uspensk, fazenda soviética e imediações. Com este objetivo foram elaborados pelos estudantes, sob administração do professor de ciências sociais, temas-tarefa de caráter principalmente social, econômico e do dia a dia; os temas foram distribuídos entre os estudantes e elaborados por eles autonomamente.

Em ligação com as questões da história da etnografia local, foram realizadas muitas excursões em ruínas, onde pelos estudantes foram desenvolvidas escavações (escavações nas mansões “Ubopy”, “Golitsyno”, Zvenigorod e outras). Os relatos dos estudantes sobre estas excursões, os resultados de escavações, esboços e levantamentos são mantidos em nossos arquivos.

Nós apresentamos apenas brevemente o trabalho – trabalho educativo – da escola do verão de 1921. Dos capítulos correspondentes, no presente livro, pode ver-se aquele grande trabalho organizativo conduzido em 1921 pelos nossos estudantes em Uspensk, os grandes êxitos nas questões de auto-organização, trabalho cultural-educativo entre os camponeses

locais e, finalmente, o grande trabalho físico (incluindo até construções de barracões, plantio de cerca de 4.500 quilos de batata etc.) que eles fizeram, apesar das condições difíceis (grave situação material da escola) nas quais nós realizamos nossa primeira experiência de criação da escola de verão.

Verão de 1922

Como já foi dito antes, em ligação com a nova política econômica, fomos forçados a limitar, fortemente, a quantidade das crianças levadas para o campo. Apenas aqueles que não tinham para onde ir, foram enviados para a aldeia Uspensk. Estes estudantes somavam mais ou menos 30 pessoas. É claro que com tal quantidade de estudantes foi impossível organizar um trabalho sistemático na escola de verão. Além disso, saímos da cidade na segunda metade de julho com expectativa de regressar em 15 de agosto. Um mês e meio nós decidimos dedicar a um razoável descanso. Em ligação com isso, foi planejado o seguinte plano de trabalho: 1) excursões, 2) trabalhos intelectuais autônomos e 3) trabalho físico.

Foi elaborado o seguinte plano de excursões:

1. Zvenigorod – Gudovichi. Excursão sobre os costumes de século 18 na estação hidrobiológica e pecuária.
2. Excursão na aldeia Arkhangelsk – museu do fim do século 18 e começo do século 19.
3. Uma série de excursões de história das ciências naturais com o objetivo de estudo de classes de vegetais.
4. Uma série de excursões de caráter econômico na aldeia.

Os trabalhos intelectuais autônomos estiveram ao redor da leitura de literatura mais recente e jornais.

No campo do trabalho físico houve trabalho na horta, tirada de mato, e colheita de painço (três hectares), os trabalhos no campo foram de ajuda laboral para a população mais pobre e autosserviço.

Verão de 1923⁹⁴

Como no verão de 1922, foi para o campo um número pequeno de crianças; foram para a fazenda soviética da escola (já em Lipovk – veja “Ensaio histórico”).

Planeja-se uma série de trabalhos de estudo da etnografia local, trabalho de círculos e na fazenda soviética.

Os temas para estudo da etnografia local foram em duas direções: estudo da terra estudo da sociedade.

No estudo da terra:

1. Solos locais.
2. Cultura dos campos locais.
3. Cultura de hortaliças locais.
4. Estufas.
5. Espécies de árvores locais.
6. Flores da região (mais comuns).
7. Plantas aquáticas.
8. O bosque como comunidade.
9. Prados, balanços qualitativo e quantitativo.
10. Tipos locais de currais domésticos.
11. Produtividade média de culturas de campo locais e formas de cultivo (alternância).

⁹⁴ Veja também o artigo “Escola e célula da União Juventude Comunista da Rússia”.

12. Influência dos centros agrônômicos nas economias camponesas locais.

No estudo da sociedade:

1. História de Lipovk pelas narrações de aborígenes locais.
2. História da aldeia Veshki.
3. Especificidades de fala local.
4. Cantigas ligeiras, canções e cantos coletados nas aldeias próximas.
5. Censo da população da aldeia Veshki.
6. Censo da pecuária e quantidade de terra da aldeia Veshki.
7. Escola, hospital e trabalho cultural-educativo na aldeia.
8. Política tributária no campo (tributo rural único e sua realização).
9. Cooperação no campo.
10. Trabalho político no campo (células do Partido Comunista e da União da Juventude Comunista).
11. Situação da religião no campo.

Para o estudo destes temas foram constituídos grupos de crianças mais novas e mais velhas de três ou quatro pessoas. O trabalho foi conduzido autonomamente. O trabalho do círculo constituiu-se, parcialmente, por trabalho de etnografia e, parcialmente, por trabalho real de instrução política no campo.

Ainda não podemos avaliar os resultados do trabalho, no momento, porque quando estamos escrevendo estas linhas, o verão ainda não terminou.

IV

Nossa escola, antigamente, era uma escola sem estudantes externos; agora é uma escola com internato e externato, e

todo o tempo trabalhou com um dia prolongado, incluindo frequentemente a noite. É compreensível que nela o trabalho nos círculos encontrasse seu lugar desde o primeiro dia, e nas questões relativas ao trabalho educativo tais círculos não ocuparam o último lugar.

Círculos

Nossos círculos, pelas suas tarefas, não tinham como objetivo ampliar e aprofundar *diretamente* o trabalho em classe. Pensamos que tal caráter dos círculos abafa um pouco a iniciativa das crianças e os círculos facilmente transformam-se em reservatório alternativo para o que não foi dado e não foi passado em classe.

Os objetivos dos círculos eram: 1) reunir livremente as crianças em base aos seus interesses científicos e práticos, em sua maior parte independentemente do grupo de ensino e da idade; 2) dar plena liberdade para a satisfação imediata dos interesses aparecidos nas crianças; 3) dar às crianças a possibilidade de *por si mesmo* conduzir e organizar sua tarefa em relação à satisfação das aspirações aparecidas nelas.⁹⁵

Com estes objetivos, não é de admirar-se que o trabalho dos círculos não fosse uniforme. O trabalho oscilou do mais intenso ao mais fraco. Também é claro que apareceram e desapareceram vários círculos em vários momentos.

O papel do pedagogo nos círculos é principalmente o de ajudante passivo, "guia vivo" e, às vezes, por solicitação das crianças, palestrante desta ou daquela questão. O restante – organização do trabalho e realização das tarefas – é por conta das crianças.

Os principais círculos, que funcionam continuamente, incluem história natural e história social, literatura, matemática, geografia.

⁹⁵ Alguma exceção ocorreu nos círculos de matemática e geografia.

O *de história natural* inclui questões de física, química, técnica, tecnologia, biologia, astronomia.

Para o êxito do trabalho, o círculo divide-se em seções nestas rubricas.

Estas são seções permanentes. Além delas apareceram e desapareceram as seções: fotografia (por um tempo foi um círculo especial), eletrotécnica (por um tempo foi concerto elétrico prático), autos e outros.

As tarefas gerais do círculo são o conhecimento do mundo nos mais variados aspectos (até os aspectos práticos).

O trabalho do círculo é o mais variado possível:

- observação dos astros e fenômenos astronômicos (eclipse, estrelas cadentes etc.) e são a base do curso de astronomia (veja o artigo "Física");
- palestras em variados temas em sua maior parte pelos próprios estudantes. Por exemplo: "Obtenção de luz" (estudante), "Atmosfera" (estudante), "Sobre Rentgen e seu descobrimento" (professor e outros);
- organização de experimentos, como por exemplo: observação da germinação no termostato; aparelho de retificação da corrente; estudo da sensibilidade das lâminas fotográficas;
- saraus de finais de complexo: festa do mar, festa do sol. E em preparação está a festa do bosque;
- observações meteorológicas.

O círculo *de ciências sociais* ocupa-se principalmente de duas questões: estudo do marxismo (na história, economia e filosofia) e questões atuais que exigem uma elaboração séria e levam necessariamente a um aprofundamento do conhecimento: história do partido, da revolução de 1905, movimento trabalhista, profissional.

Aqui, em sua maioria há conversas, leitura, sumários e, às vezes, palestras específicas.

O círculo *de literatura* ocupava-se tanto no exame das obras de literatura mais modernas e atuais, como também discussões nos vários temas literários; tanto publicações e coletâneas literárias como também sumários sobre autores específicos (sobre o trabalho do último ano veja o artigo "Literatura").

O *de arte* trabalha todo tempo em duas direções: 1) desenho, desenho natural e composições e 2) estudo da história da arte, esclarecimento sumário de várias questões específicas de arte (veja artigo correspondente).

O círculo *de matemática* liga-se mais fortemente com o trabalho em classe. Os seus temas aparecem no processo de trabalho em classe; os resultados do seu trabalho tornam-se patrimônio da classe. Portanto, o trabalho do círculo tem mais caráter de grupo, como está apresentado no artigo sobre matemática.

O círculo *de geografia*, como o da matemática, tem caráter mais auxiliar do trabalho de classe. Em forma sumária e com ajuda de diapositivos lança-se luz sobre esta ou aquela região do mundo, principalmente em ligação com o interesse que apareceu sobre ela nesta ou naquela questão.

É necessário enfatizar também o círculo *de educação física* (sociedade "Formiga"), que abarca cerca de metade de todas as crianças.

Forma de organização dos círculos: matrículas livres em qualquer círculo (não sendo desejável matricular-se em mais do que dois ou três círculos ao mesmo tempo); a reunião geral dos membros do círculo elege a direção (presidente e secretário) e planeja temas para os estudos por tempo determinado. A reunião do círculo ocorre duas a quatro vezes por mês e é sempre aberta a todos.

O Comitê de Organização administra apenas a parte formal dos círculos pelo balanço de seus trabalhos e coleta de relatórios sobre suas atividades.

O círculo de ciências sociais, além disso, está subordinado à célula da União da Juventude Comunista da Rússia.

Não nos detendo detalhadamente no trabalho dos círculos – ele está refletido nos artigos dedicados a esta ou aquela disciplina –, é preciso enfatizar que graças a esta organização dos círculos nós conseguimos grande iniciativa das crianças na escolha dos temas e tarefas dos círculos e grande autonomia em sua realização. Particularmente, o trabalho de verão de 1923 foi inteiramente baseado no trabalho dos círculos – desde o momento da colocação deste ou daquele tema até sua conclusão.

É claro, que tal princípio de trabalho em círculos tem também seu lado negativo. Perseguindo o objetivo de dar às crianças a possibilidade de manifestar o máximo de autonomia, às vezes, nós (claro, equivocadamente) quase nos afastamos do trabalho nos círculos. A tarefa de coordenar corretamente o trabalho dos círculos com o plano de estudos é para nós uma tarefa diária.

O trabalho

Como o pensamento pedagógico viu, nos últimos anos, a questão do trabalho na escola? Aqui podem ser formulados pontos de vista diferentes.

1.⁹⁶ O “processo de trabalho”, em primeiro lugar, como meio de introduzir o princípio da atividade no ensino escolar, e em segundo lugar, como fenômeno específico, que permite apreender este ou aquele pedaço do “curso”. O “curso da disciplina” em si está subordinado a uma sistemática inteiramente de outra ordem – esta é a sistemática que está estabelecida pelas tradições da escola antiga. Em tal organização do trabalho não há *método laboral*, mas sim há ensino ilustrado através de fragmentos do trabalho. Aqui o trabalho é fragmentado, parcial e artificial.

⁹⁶ Esta numeração não existe no original; é aqui introduzida apenas para ajudar na compreensão do texto (N.T.).

Nós não negamos a necessidade de usar o trabalho com tais objetivos ilustrativos. Mas isso não é o *essencial*, e sim uma tarefa secundária, auxiliar e, em todo caso, não é uma tarefa de caráter *organizacional*.

2. Pode-se, então, partir do complexo *laboral único* e, baseando-se nele, partindo dele, construir todo o sistema de ensino. Aqui o trabalho é um *meio* para unir o ensino; o complexo laboral dá o critério para um novo tipo de sistematicidade de disciplinas.

Esta é uma tarefa importante, mas sem dúvida não esgota o trabalho completamente. O trabalho em tal compreensão é um fenômeno *externo* à consciência dos estudantes e externo para todo o conjunto da vida e do cotidiano escolar. A solução da tarefa de construção do trabalho escolar no complexo laboral seria a solução apenas do aspecto *educativo* de todo o problema escolar.

3. Finalmente, pode ver-se o trabalho como um princípio básico que forma a personalidade, como meio de criar a pessoa com aptidões coletivas, formar e desenvolver nela uma série de aptidões sociais e hábitos. E, portanto, pode colocar para si a tarefa de extrair de *todo* tipo de trabalho seu lado positivo, não complicando as coisas, não tentando atingir o impossível. Por exemplo, o autosserviço pleno, colônias laborais infantis.

Claro que este planejamento tem seu lado positivo, mas não resolve inteiramente a questão sobre o trabalho na escola.

Não resolve também a questão o conjunto de todos os três enfoques, mesmo em uma boa síntese unificadora deles.

O trabalho *por si mesmo* não pode resolver a questão. O trabalho, então, e somente então, torna-se a solução do problema básico escolar, se ele for tomado na perspectiva da revolução social, se ele orienta-se pela construção comunista, e se nele, como fundamento seguro, unem-se os princípios

básicos da escola moderna, isto é, a ligação com a atualidade e com a auto-organização.

E assim todos os pontos de vista sobre o trabalho serão justificados por um único objetivo, serão apenas um dos lados de um fenômeno básico multilateral. O trabalho será então um *solo básico*, no qual organicamente crescera todo trabalho educativo-formativo da escola, como um todo único inseparável. Então, a própria questão sobre o que é o determinante no sistema de ensino: o trabalho ou o curso de disciplinas torna-se sem sentido, deixa de ter conteúdo.

É preciso tratar toda forma de trabalho como trabalho coletivo, socialmente significativo (seja para uma comuna pequena ou para um organismo social mais amplo), mas o principal é tratá-lo como trabalho na sociedade comunista em construção, lançando luz nas tarefas moderno-revolucionárias do trabalho. De tal enfoque pode-se tirar tanto momentos ético-formativos como também métodos de trabalho educativo.

Tal ponto de vista apresenta em primeiro lugar, um momento de *participação* imediata no trabalho desde as suas mais simples formas (trabalho individual no autosserviço, cuidados pessoais) até as mais complexas possíveis (trabalho na fábrica); em segundo lugar, um momento não menos importante de *estudo* do trabalho com a participação no trabalho (até o trabalho na fábrica) ou sem participação imediata (estudo de formas mais amplas e complexas da indústria, estudo de toda a modernidade, até as manifestações mais elevadas da cultura, como superestruturas em cima de inter-relações econômicas a saber, de trabalho).

Desde este mesmo ponto de vista partem também os métodos do enfoque para o trabalho. No centro está a *participação* no trabalho ou *estudo* do próprio processo de trabalho. A isso precede o momento da *organização* do trabalho (primeiro passo para a Organização Científica do Trabalho); depois,

segue o momento de *avaliação* do seu trabalho (e dos outros) como material do estudo e revisão crítica.

Finalmente, introduzindo para *todo o coletivo* algum princípio ético, o trabalho, *individualmente* para cada estudante, como personalidade, como membro do coletivo, determina o momento da avaliação ética, elemento necessário. O trabalho pode não ser alegre individualmente (em que está a alegria do cortar lenha ou até mesmo de trabalhar na fábrica?), mas deve ser *coletivamente necessário*, quer dizer, também ser significativo individualmente, exigir participação nele.

Estas posições sobre a questão do trabalho na comuna escolar não foram desde o início determinantes. Ao contrário: baseando-se em determinadas ideias da escola do trabalho, nós com frequência inconscientemente, através de erros e falhas, às vezes tropeçando e caindo, mas com necessidade inevitável, encontramos os caminhos necessários e no processo de trabalho, paulatinamente, formulamos nossos objetivos e tarefas para o trabalho escolar. Nosso ponto de vista não precedeu a organização do trabalho, mas partiu da tentativa de encontrar a organização correta.

II

Autosserviço

Houve época (em 1918-1919), quando na comuna escolar não havia nenhum servidor técnico, em que todo o trabalho era realizado pelas crianças e pedagogos conjuntamente. Naqueles anos predominou o ponto de vista de que o coletivo infantil deveria *ele mesmo* realizar *todo* o trabalho, combinado com sua vida. É claro que isso foi causado, antes de tudo, por nossa pobreza e existência miserável. Entretanto, desta necessidade tentou-se fazer uma virtude, e tentou-se (sem sucesso) construir todo sistema educativo e formativo pelo autosserviço.

Nas condições de autosserviço pleno, e ainda com a luta extremamente forte “contra a natureza”, uma luta pela existência da comuna, é claro que não se encontrou nem tempo, nem forças para a organização do trabalho educativo. Depois de longas disputas e discussões, já ao final de 1919, nós desistimos do princípio do autosserviço pleno e se tivemos (e fomos obrigados) a tomar para si e para as crianças este ou aquele trabalho de autosserviço, isto foi apenas por força de fortes necessidades, e não por força de um princípio.

Mas nós, apesar disso, não ficamos com o ponto de vista da eliminação plena do autosserviço. Isto seria prejudicial porque, de um lado, isso formaria folgados, o que é preciso cuidar, e de outro, porque em alguns aspectos do autosserviço há elementos extremamente valiosos de significação formativa, os quais se devem usar inteiramente.

A organização do autosserviço na comuna escolar encontra-se, desta forma, sobre influência de dois fatores, pouco ligados um com outro.

Isto, de um lado, é *necessidade*, causada pelas condições materiais de existência. Na dependência destas condições materiais, nós, ou às vezes pudemos, nos últimos três anos, atenuar o trabalho da criança (por exemplo, serrar e cortar lenha etc.), ou, ao contrário, fomos forçados, por um tempo, a intensificá-lo (trabalho no aquecimento central).

Por outro lado, independentemente das condições materiais, nós transferimos para as mãos das crianças este ou aquele trabalho, particularmente aquele que ou tem caráter de autosserviço pessoal (arrumação da cama, remendos, costura parcial etc.), ou que dá espaço para iniciativa e criatividade (mutirão de fim de semana, trabalhos de massa), ou que são úteis pelas condições do trabalho, para a saúde das crianças (participação moderada nos trabalhos rurais no verão).

A interação mútua destes dois atores frequentemente atrapalhou nossos planos e não deu possibilidade de mostrar claramente os limites pedagógicos necessários do autosserviço.

Atualmente, o trabalho em autosserviço reduz-se ao seguinte:

Limpeza do prédio (3 andares, cerca de 30 habitações).

Parte significativa dos trabalhos está com os próprios estudantes. O quadro técnico para este objetivo limita-se a apenas uma faxineira. A limpeza divide-se da seguinte forma: os corredores e a sala comum são limpos pela faxineira; a cozinha e a cantina, pela cozinheira; os dormitórios e gabinetes são limpos pelos grupos de higiene das crianças. As crianças estão inteiramente livres da lavagem do chão. Neste trabalho elas são usadas apenas em casos excepcionais. Além deste trabalho diário na limpeza é preciso enfatizar que se conduz ainda a limpeza geral semanal de dormitórios e de todo o prédio. A limpeza do jardim e do quintal também fica com as crianças.

Cozinha

O trabalho permanente na cozinha é conduzido por duas cozinheiras. Aqui, para as crianças restam os seguintes trabalhos: provisão de lenha (serrar, cortar e armazenar) e trabalhos auxiliares, descascar batatas (chamados de trabalho forçado nas batatas) e outros vegetais, corte de carne, e, às vezes trabalho no fogão.

O trabalho mais desagradável é o de preparação de vegetais para cozer (descascar batatas). Dentro das possibilidades facilitamos este trabalho para as crianças, e provavelmente conseguiremos livrá-las quase totalmente dele.

Cantina

Quase todo o trabalho está inteiramente com as crianças. A divisão e distribuição de alimentação, lavagem da louça e das

mesas, manutenção da limpeza na cantina e outras. Em uma palavra, a distribuição da alimentação e os trabalhos ligados à cantina estão inteiramente sob responsabilidade delas.

Sauna e lavanderia

A escola possui sua própria sauna e lavanderia. Na lavanderia, a lavagem da roupa é conduzida por funcionárias especiais. As crianças também tomam parte na separação e passagem de roupa. O provisão e transporte da lenha tanto para a sauna como para a lavanderia é conduzido pelas crianças (disso nós esperamos livrá-las no início do próximo ano escolar).

A sauna é inteiramente cuidada pelas próprias crianças. Para isso existe o grupo especial da sauna, na responsabilidade do qual está a sua limpeza, provisão de lenha e alimentação do fogo.

Calefação do prédio

Na calefação do prédio temos um funcionário permanente. A obrigação das crianças está no fornecimento de lenha para alimentação ou no preenchimento do petróleo. É evidente que a descarga da lenha e o empilhamento no barracão são realizados pelas crianças. De tempos em tempos, as crianças ajudam a trabalhar também na alimentação. O trabalho no fornecimento da lenha é conduzido por grupos de três que trabalham de dois em dois dias.

Deve-se enfatizar que o trabalho na própria alimentação é exceção e feito em casos de muita necessidade e nesta situação nós trabalhamos junto com as crianças. Neste ano, vamos ter a possibilidade de eliminar o fornecimento de lenha para alimentação. Mas o empilhamento de lenha no quintal, como trabalho ao ar livre, vai continuar (é feito por toda a escola).

Sala hospitalar e ambulatório

Na escola existe uma pequena sala hospitalar isoladora e um ambulatório. Pelas condições materiais, não há quadro técnico especial para manutenção da sala hospitalar e este trabalho está inteiramente com as crianças. A limpeza da sala hospitalar e a distribuição da alimentação aos doentes, cuidados e preenchimento de indicações de médicos, também são objeto de autosserviço específico.

Sábados comunistas

Além deste trabalho contínuo na escola, frequentemente ocorre a necessidade de realizar-se este ou aquele grande trabalho urgente. Por exemplo, na chegada de um grande lote de lenha (30-50 braças), torna-se necessário descarregá-lo e empilhá-lo no barracão; limpar o prédio depois de consertos; limpar a neve do quintal na primavera; realizar o trabalho de organização e colocação em ordem do jardim etc. — todos estes trabalhos são geralmente conduzidos na forma de sábados comunistas. Devemos enfatizar que, além do grande trabalho produtivo dos sábados comunistas, se, é claro, eles são corretamente organizados, representam excelente campo para manifestação das habilidades organizacionais das crianças, disciplinando-as, como qualquer apresentação coletiva, e são fatores formadores extremamente importantes. Os sábados comunistas são valiosos também, porque evidentemente mostram que, com o esforço coletivo das crianças, pode-se obter resultados bastante visíveis. Por exemplo, descarregar da carroça 20 a 30 braças de lenha e transportá-las para o barracão, com uma boa organização de sábados comunistas em três ou quatro filas, é questão de uma hora ou até menos.

Em tais sábados comunistas manifesta-se também a participação de crianças de fora da escola no trabalho, para

necessidades mais amplas: trabalho nos clubes da Juventude Comunista, participação na colheita da safra dos camponeses; e antes, quando havia maior popularidade dos sábados comunistas em Moscou, participação nos vários sábados e domingos comunistas, a pedido da UJCR.

Outros tipos de trabalho

Além dos trabalhos enumerados, pode-se indicar uma série de outros trabalhos que saem dos limites do próprio autosserviço. Assim, por exemplo, todo trabalho na biblioteca conduz-se pela Comissão da Biblioteca. O controle do trabalho em classe e da presença é feito pelos monitores de grupo, escolhidos mensalmente. Cada gabinete exige, além da limpeza geral, cuidados especiais, que administram (e realizam o trabalho) os gerentes de gabinetes e oficinas, escolhidos pela reunião geral (matemática, física, ciências naturais, literatura, música, ciências sociais), os quais trabalham em conjunto com os professores correspondentes. Os trabalhos de reparação elétrica são conduzidos por um grupo especial.

O lado organizacional da tarefa

Diariamente, nos trabalhos de autosserviço, é empregada grande quantidade de crianças. A variedade de trabalho, a concessão de sua realização inteiramente pelas próprias crianças, coloca em primeiro lugar a questão sobre o lado organizacional. A importância do aspecto organizacional acentua-se ainda porque, aqui, o trabalho é de responsabilidade; a não realização de seu trabalho por qualquer membro do grupo repercute imediata e fortemente na vida de toda a escola. Por exemplo, o grupo da lenha não a fornece para a caldeira e, na manhã seguinte, toda comuna está sem chá; o grupo de distribuição de alimentação trabalha mal e, então, o almoço se atrasa, prejudicam-se as aulas depois do almoço

etc. etc. Entretanto, este campo importante da vida escolar, em essência, é bastante simples e pode ser deixado para as crianças como campo experimental para manifestação de seus hábitos organizacionais, para o trabalho inteiramente autônomo. Eis porque também a intervenção de camaradas mais velhos aqui é mínima e deve reduzir-se apenas a uma coisa: que todo o trabalho, tanto no aspecto organizacional como também no aspecto executivo, conduza-se racionalmente, realize-se pelas técnicas adequadas.

Na nossa Escola-Comuna toda a organização do trabalho de autosserviço encontra-se nas mãos das crianças. Administra todo este trabalho um membro do Comitê Organizacional, que chefia a parte econômica. Seu auxiliar imediato é o Comitê de Trabalho. Seguem, em ordem de subordinação, o Comitê de Higiene, a Chefia da Enfermaria, a Chefia da Cantina etc.

Todas as crianças estão divididas em grupos de 3,4 ou 5 pessoas; na direção de cada um está um monitor, responsável pelo trabalho do grupo e controle do realizado.

A ordem de trabalho do grupo é descrita a seguir.

Se, por exemplo, hoje o grupo I está na cozinha, o II está na distribuição, o III está na limpeza, o IV está na comunicação, (...) e o X está de reserva, então, no dia seguinte, o II ocupa o lugar do I, o III vai para lugar do II etc., e o I no lugar do X. Dessa forma, paulatinamente, distribui-se o trabalho por todos os grupos. Os grupos livres em um determinado dia ficam de reserva, para substituir crianças ocasionalmente ausentes e para o caso de trabalhos não previstos.

Para a divisão correta do trabalho, tem-se que planejar a constituição dos grupos, isto é, considerar a saúde, força, especificidades organizacionais de cada um. Para cada trabalho escolhem-se grupos especiais (os mais fortes para cortar lenha, os mais hábeis para remendos de roupa etc.) e constitui-se um plano calendário especial.

Aqui há um grande campo para atividades organizacionais e as crianças realizam-no por si mesmo até o fim. Os hábitos para organização de trabalhos necessários são bastante amplos e o Comitê Organizacional não se detém ante as dificuldades quando tem que organizar qualquer trabalho não previsto – mudança no verão para o campo, sábados comunistas complexos em prédios, quintal e nas oficinas ao mesmo tempo etc.

O tempo para o trabalho distribui-se de forma a não atrapalhar os estudos escolares e não tirar as crianças para o trabalho neste tempo. Quanto mais continuamos, então, em maior medida conseguimos isso. Nos últimos tempos, o único grupo que não conseguiu terminar seu trabalho antes do começo das aulas foi o da cozinha.

Para trabalhos esporádicos às vezes tem-se que mudar o horário depois do almoço. No último ano, já quase não houve prejuízo das aulas por tais trabalhos.

Controle do trabalho

Como qualquer trabalho na escola, o trabalho em autosserviço é levado em conta detalhadamente e submete-se à seguinte elaboração. Para determinar o tempo dedicado a este trabalho, será útil apresentar os seguintes números:

1920-1922. Tempo gasto em autosserviço por um estudante durante um dia:

| | Janeiro | Fevereiro | Março | Abril |
|------|---------|-----------|-------|-------|
| 1h27 | 1h21 | 1h12 | 1h08 | 1h05 |
| 1h07 | 2h05 | 2h01 | 1h08 | 1h03 |

| Outono | Inverno | Primavera |
|--------|---------|-----------------------|
| 9 m | 6 m | 1h01 - para internato |
| 3 m | 2 m | 2 m - para externato |

O tempo gasto divide-se de seguinte forma:

| | 1921-1922 (%) | 1922-1923 (%) |
|------------------|---------------|---------------|
| Distribuição | 43,5 | 56 |
| Cozinha | 21,5 | 25 |
| Higiene | 8,2 | 13 |
| Comunicação | 3,6 | 7 |
| Outros trabalhos | 23,2 | — |

Nós damos grande significação ao controle do trabalho de autosserviço (e, em geral, a todos os aspectos do trabalho escolar e da vida). Além do que, todo material bruto entra na atividade da professora de matemática que o utiliza de todas as formas para os estudos, especialmente para os grupos mais novos. Os dados elaborados (que saem principalmente do mesmo gabinete de matemática) divulgam-se na medida em que se acumulam, para familiarização, e publicam-se em relatórios escritos do Comitê de Organização ante a reunião geral de balanço, no qual se escolhe o novo Comitê de Organização (uma vez cada dois meses), discutem-se em grupos pequenos e em toda comuna, criticam-se e examinam-se. Examinando o balanço as crianças, introduzem esta ou aquela mudança, correções e novos detalhes na organização do autosserviço.

O controle inicial do trabalho é conduzido pelo monitor de cada grupo. Todo material de controle concentra-se no colegiado de controle estatístico do Comitê de Organização.

III

As oficinas

A questão sobre as oficinas está menos elaborada do que as outras na nossa escola. No outono de 1920 tínhamos à nossa disposição uma marcenaria – ao todo com quatro bancadas e um torno –, e mesmo para estes havia insuficiência de instrumentos. Na oficina de costura havia duas máquinas muito gastas. Não houve (até esta data) um quadro de instrutores qualificados – nem mesmo algum mestre experiente pôde ser instrutor.

Até o outono do ano seguinte conseguimos obter uma guilhotina, uma cortadora (de papelão) e uma prensa para a oficina de encadernação. Com a ajuda de nossa marcenaria nós equipamos mais ou menos a oficina de encadernação (principalmente com máquinas de costura de livros). Mas, neste ano, também não conseguimos organizar imediatamente o trabalho. Foi-nos dada uma casa de madeira para as oficinas, mas devido à ausência de meios não conseguimos consertá-la até mesmo no básico – calafetar as fendas para o inverno – e esquentar. Em janeiro de 1922 o prédio das oficinas incendiou-se e nós, com grandes dificuldades, salvamos os equipamentos e transferimos as oficinas para o prédio principal, apertando-nos e dando às oficinas uma habitação insuficiente.

Entretanto, desde fevereiro de 1922, nós conseguimos começar mais ou menos regularmente o trabalho nas oficinas.

Apenas no verão do presente ano conseguimos, graças à reforma no interior do prédio, ganhar uma habitação um pouco mais ampla. Atualmente, instalamos a encadernadora para 12 a 15 pessoas, a marcenaria para 10 a 12 pessoas e serralheria (mecânica e ferraria) para 15 pessoas. Juntamente com isso coloca-se mais amplamente a questão sobre o trabalho nas oficinas. Os princípios, dos quais nós partimos na escolha desta ou daquela oficina, resumem-se nos seguintes:

1. As oficinas devem dar ao máximo hábitos de trabalho com materiais usados;
2. Elas devem permitir a divisão de trabalho mais ampla possível;
3. Elas devem, pelo caráter da produção, dar espaço para a criatividade técnica (construtivismo⁹⁷) das crianças.

Em primeiro lugar, entre os tipos de oficinas mais propagadas está, portanto, a marcenaria e serralheria; depois seguem a encadernadora, oficina de costura e outras.

Na escola, as oficinas têm uma série de tarefas já estabelecidas, mas particulares, das quais nós não nos esquecemos, é claro, em nosso trabalho. Em primeiro lugar, a significação de diferentes esforços musculares que ritmicamente organizam (individualmente) o físico e o psíquico das crianças; em segundo lugar, o princípio da motricidade no ensino; em terceiro lugar, o uso das oficinas, seu trabalho e equipamento nos objetivos escolares.

Mas, além destes objetos sociais, nós colocamos, também, tarefas próprias para as oficinas.

Em correspondência com nossos métodos de trabalho educativo já estabelecidos, uma das exigências básicas que estabelecemos para as oficinas é a *globalidade das tarefas*. Porém, o estudo de um dado processo de trabalho tem por fim o trabalho na consciência dos estudantes e a preparação deste ou daquele objeto, a conclusão do trabalho com algum objeto inevitavelmente útil e necessário, mais frequentemente para a comuna e mais raramente para ele próprio. Tal objetivo coloca-se ou individualmente ou coletivamente para o grupo de estudantes.

Aqui já existe o germe do trabalho socialmente útil.

Grande significação nós damos às questões da *organização do trabalho nas oficinas*. Quem administra o trabalho,

o inventário e materiais é uma das crianças. O trabalho é realizado por grupos. O controle do trabalho e do tempo gasto por cada membro do grupo é conduzido pelo monitor do grupo. O controle tem a importância já indicada antes. Destas questões da organização inicial das oficinas devemos ainda (como tarefa deste ano) passar às questões da organização econômica correta, como passo para a compreensão da autogestão financeira.

A tarefa seguinte, em combinação com a organização, é o estudo da questão sobre a produtividade do trabalho. Aqui há uma série de questões que veremos abaixo. Como primeiro passo para isso, está a tentativa de introduzir a *divisão do trabalho* de cada grupo com controle dos resultados (realizada por enquanto na encadernadora).

Destas tarefas já realizadas parte uma série de outras que introduzem as crianças tanto nas questões da Organização Científica do Trabalho como também no lado econômico das oficinas. Esta é a tarefa do próximo ano.

Organização do trabalho. O primeiro e o segundo anos destinam-se ao trabalho nas oficinas. Cada um dos estudantes do I e do II grupo deve passar através de uma das oficinas e lá receber hábitos do ofício correspondente. Na encadernadora, onde o trabalho é incomparavelmente mais fácil do que na marcenaria, as crianças, já durante o primeiro ano, aprendem a trabalhar bastante bem e autonomamente. Na marcenaria, é claro, o ensino é mais lento e, comparativamente, um menor número de crianças, ao final do segundo ano, obtém notória autonomia no trabalho. Nós, aliás, não temos dados suficientes para julgar isso – as oficinas funcionam regularmente apenas há cerca de um ano. A maioria das crianças, por enquanto, passou apenas pela encadernadora ou marcenaria, ainda que algumas conseguissem trabalhar em cada uma das oficinas.

⁹⁷ Assim no original – “konstruktivizm” (N.T.).

Devido à capacidade de escoamento insignificante das oficinas foi impossível manter a ligação das oficinas aos grupos. Entretanto, predominantemente, o grupo I trabalhou na encadernação e o II na marcenaria.

Os grupos de aprendizagem organizam-se voluntariamente. Comumente o trabalho realiza-se depois do almoço – para encadernação e marcenaria. Sobre o grupo de costura veja a seguir.

A *oficina de encadernação* tem papel de oficina escolar, com capacidade de atender 12 a 15 pessoas em um turno. Trabalha em dois turnos: de 15 às 17 e de 17 às 19 horas. Se é possível, realizamos também o trabalho pela manhã. Cada grupo trabalha de duas a três vezes por semana, por duas horas.

Para cada criança, desde o primeiro dia, dá-se para encadernar 8 a 10 livros. Aos poucos, o trabalho complica-se e já na segunda metade do ano passamos para o trabalho com todo o coletivo do grupo com grande partida de livros, introduzindo a divisão do trabalho.

Os que aprendem melhor o processo de trabalho unem-se (voluntariamente ou por incumbência da reunião geral) em grupos de produção para trabalhos urgentes na encadernação e cartonagem. Ante apresentações e festas, o número destes voluntários é especialmente grande, em ligação com a preparação de vários cenários e acessórios.

Os livros são encadernados principalmente para a biblioteca escolar. Às vezes, as crianças encadernam seus próprios livros.

No último ano e meio a encadernadora preparou cerca de 1.500 volumes, preparou livros para o inventário escolar e realizou todos os trabalhos em encadernação de materiais do museu e do arquivo da escola.

Na *oficina de marcenaria* passam, por turno, não mais do que quatro ou cinco pessoas. O trabalho realiza-se da mesma forma que na encadernadora. Nos últimos tempos estabelecemos o trabalho duas vezes por semana, por três horas, das 16 às 19 horas (principalmente por condições externas de equipamento). As tarefas para o trabalho são objetos para escola, bancos simples, lixeiras, prateleiras, conserto de móveis, equipamentos para encadernação e marcenaria. Além disso, trabalhos coletivos grandes como tablados e tendas para palcos, divisórias, caixas para depósito etc. De tempos em tempos, se não existem trabalhos urgentes de “autoequipamento”, preparam-se instrumentos físicos simples, modelos de vários tipos.

Como na encadernadora, também a marcenaria tem seus grupos (mais permanentes) de produção (conserto) e seus amadores que preparam objetos de vários tipos para a escola e para si (malas, trenós, réguas, esquadros etc.).

Controle do trabalho. Para o controle do trabalho mantêm-se cadernos especiais. O monitor do grupo, escolhido pelo próprio grupo, zela pela presença e conduz o controle especial da presença. Junto com isso, o monitor cuida também do preenchimento de listas de controle de cada trabalhador. Cada membro do grupo, terminando o trabalho, anota no caderno os dados: quanto tempo trabalhou e o que fez. O monitor do grupo faz o balanço da produtividade do grupo, entregando os trabalhos terminados.

A *oficina de costura* não pertence, na escola, às oficinas escolares. Ela atende às necessidades do internato e todos os trabalhos produzidos lá pelos estudantes têm caráter também de autosserviço. Mas porque o trabalho lá é considerado obrigatório para as crianças e exige hábitos determinados,

então, é oportuno dizer algumas palavras sobre isso. Para as moças foi colocada uma tarefa definida – aprender a dominar a agulha e a usar a máquina de costura. Estes hábitos foram obtidos no processo de reparo interminável de roupas e na costura de novas. A maioria das moças que se formam na escola sabe, ainda que sob orientação, costurar para si as roupas e vestidos necessários. Algumas podem trabalhar também autonomamente. A este trabalho também foram chamados os meninos. Para eles nós colocamos tarefas mais modestas – aprender o que se chama segurar a agulha na mão. Considera-se obrigatório para os moços prender botão, remendar as roupas e, desta forma, por si mesmo, cuidar de sua aparência.

IV

A fábrica

Se, em relação ao trabalho nas oficinas nós tínhamos uma série de obstáculos em nosso caminho, principalmente de caráter material, por causa dos quais perdemos cerca de dois anos sem proveito e apenas agora colocamos sobre elas questões radicais, em relação ao trabalho na fábrica nós fomos colocados em condições mais favoráveis. Como conseguimos permissão para trabalhar na fábrica e ela está equipada antes e além de nós, não tivemos, no nosso caminho, as questões de caráter material e enquanto a fábrica trabalhou (e isto nem sempre teve lugar), nós pudemos desenvolver normalmente nosso trabalho. Portanto, é natural que nós dedicássemos mais atenção, até agora, à fábrica.

Nós não vamos deter-nos na fábrica detalhadamente e em todos os seus aspetos – ela vai encontrar seu lugar em outras partes desta coletânea. Nós queremos aqui familiarizar o leitor com um dos lados da questão – com a participação

das crianças no trabalho da fábrica e a organização desta participação.

A questão sobre a ligação com a produção colocou-se para nós realmente desde o início do trabalho do II grau da comuna. Depois de algumas tentativas mal sucedidas de usar diferentes empresas e vários enfoques, nos detivemos na fábrica (antiga Butikova) de tecidos e acabamento Moskvoretskaya, que fica perto da escola junto à marginal Prechistenskaya.

A antiga fábrica Butikova tem cerca de 800 trabalhadores. Sua parte principal são os departamentos de tecido (com suas oficinas auxiliares) e as seções de tinturaria e acabamento. O objeto principal da produção são os tecidos de lã e lã mista de várias qualidades e tipos. O departamento de fiação não existe e o fio de lã, e parcialmente o de algodão para base, é obtido pela fábrica.

Além da proximidade, a escolha desta fábrica foi feita, também, porque a célula escolar da UJCR uniu seu trabalho ao da célula fabril, por proposição do comitê do bairro; além disso, esta fábrica era conveniente em consequência da simplicidade do próprio processo de trabalho de força humana. Não menos importante foi também a condição de que esta fábrica representava um tipo de empresa difundido, com equipamentos de complexidade média e nível de força de trabalho média (de massa).

Planos de trabalho. Na fábrica trabalham diretamente estudantes do III grupo. São admitidos no trabalho apenas aqueles que têm permissão do médico da escola (as proibições são poucas), sendo que geralmente a divisão pelas seções da fábrica é feita por escolha própria e na dependência das forças e saúde dos estudantes.

Todas as regras da fábrica são inteiramente obrigatórias para os estudantes, em igualdade com os trabalhadores.

Nos primeiros dois anos, o trabalho foi conduzido quatro vezes por semana com duração de três horas, depois do almoço; no último ano, foi conduzido cinco vezes por semana.

O trabalho geralmente começa em meados de outubro e termina no início de abril, com interrupção na época de Natal.

Todo o ciclo de trabalho na fábrica divide-se em três períodos (esta divisão, porém, não é inteiramente clara).

Durante o primeiro período – mais ou menos até dezembro, janeiro – o estudante tem por objetivo familiarizar-se com sua máquina e aprender autonomamente a trabalhar nela. Neste ano, nós fizemos uma tentativa de ter um balanço estatístico do nível de domínio do processo de trabalho. As crianças durante a última semana registraram a quantidade de tempo de seu trabalho e a quantidade produzida e compararam os números obtidos com os dados existentes ou observados por eles sobre a produtividade média do trabalhador. Os resultados do cálculo inicial foram bastante aproximados, mas suficientemente próximos da verdade e mostraram que a produtividade das crianças oscilou entre 70-90% da produtividade do trabalhador. Claro que isto foi possível porque os processos de trabalho na máquina são suficientemente simples e facilmente assimiláveis.

O segundo período, além do trabalho autônomo na máquina, caracteriza-se pela condução, por cada estudante ou pequeno grupo deles, de observações sistemáticas ou pesquisas, esboços, anotações etc., de acordo com um plano determinado para a realização de algum tema da fábrica (um ou alguns). (Veja o artigo “O trabalho educativo”).

No terceiro período, o trabalho com a máquina cessa, ou quase cessa, mas a criança continua a ir para a fábrica (na medida da necessidade) para elaboração de dados de temas ou coleta de dados adicionais entre os trabalhadores, no escritório, no comitê da fábrica, instituições específicas da fábrica

(Escola de Formação Profissional⁹⁸, jardim da infância, creches etc.). Durante este tempo, segue-se o trabalho intensivo na finalização dos temas-tarefa.

A organização do trabalho. O trabalho é realizado nas seguintes oficinas: dobradura, urdideira, engomadeira e encoladeira, decatizadora, prensa, armazenagem e outras pequenas seções auxiliares. O trabalho é proibido pelo médico na própria tecelagem, na lavadora e tinturaria com as quais se familiarizam por excursões ou individualmente, se isto é exigido por alguma tarefa.

No primeiro ano, nós nos colocamos o objetivo de familiarizar cada uma das crianças com todas as seções da fábrica, através da transferência de uma seção para outra, após um intervalo de tempo determinado. Foi até elaborado um plano-calendário de tal transferência. Na prática, entretanto, isso se mostrou inconveniente porque as crianças logo que dominavam uma máquina, logo que sentiam a satisfação de poder substituir o trabalhador ao lado, logo que se aproximavam dos vizinhos do seu trabalho, eram transferidas para outro lugar, onde tudo começava de novo. Tínhamos, e isso é mais correto, que deixar as crianças num determinado trabalho na sua seção, por qualquer período desejado, concedendo o direito de transferir-se para outra seção com a única condição dela já ter dominado o seu primeiro trabalho.

Ao trabalho na fábrica precede uma excursão de todo o grupo nela, para uma rápida familiarização com toda a produção.

Iniciando-se no trabalho, as crianças apenas presenciam e observam. Isto dura alguns dias. Depois, começam a participar no trabalho sobre orientação dos trabalhadores e, finalmente,

⁹⁸ No original ФЗУ.

começam a conduzir autonomamente o trabalho. A duração do período de ensino em si depende da complexidade do processo e dura de alguns dias até algumas semanas.

Por iniciativa das crianças, no presente ano, começou-se pela assim chamada “semana-fábrica”. As crianças foram liberadas de todas as tarefas escolares e, durante uma semana, começaram a trabalhar de manhã cedo (às 8 horas) e trabalharam de 4 a 6 horas (na dependência da seção) em condições de igualdade com os adolescentes da fábrica. As crianças tentaram por este meio, mesmo que por alguns dias, sentir-se “na pele do trabalhador”. Isto, é claro, teve seu valor.

A organização do trabalho encontra-se nas mãos das crianças. Todo o grupo, com nossa participação, discute antecipadamente o plano de trabalho, a divisão em seções. Uma comissão de três, escolhida pelo grupo, conduz todas as formalidades necessárias na diretoria da fábrica, recebe a autorização de entrada, leva controle do trabalho, faz o balanço para o Conselho Escolar. A ela também cabe o acompanhamento dos trabalhos nos temas-tarefa. O professor (geralmente um pedagogo responsável em um dia) frequenta a fábrica, enquanto isto é exigido, para explicação e esclarecimento do tema e organização das observações. Em sua maior parte, as crianças dirigem-se para a fábrica e trabalham lá sozinhas.

Cada estudante conduz um diário de fábrica onde anota suas impressões, anotações gerais, tudo que considera necessário enfatizar ou que precisa memorizar, em ligação com esta ou aquela tarefa. O material acumulado nos diários é bastante valioso tanto para nós quanto também para as crianças no trabalho futuro.

Atitude dos trabalhadores. Ela foi variada. Partindo da indisposição sombria dos primeiros dias de trabalho – isto assustou fortemente as crianças – ela passou ao estágio de

silêncio-surpreso, por causa da insistência das crianças, e, finalmente, mudou para paternal-amigável, quando viram que as crianças não chegaram para “brincar” na fábrica, mas sim para trabalhar seriamente. Ajudou fortemente a aproximação com os trabalhadores a participação das crianças no trabalho cultural-educativo da fábrica. As conversas com os trabalhadores aproximaram estas das crianças nas máquinas. A frequência às feiras escolares e às matinês fabris abriu os olhos dos trabalhadores para os bastidores do trabalho da escola e eles o encontraram com plena aceitação. Em verdade, nem toda a massa relaciona-se com nossas crianças muito bem – as crianças (25 pessoas) perdem-se em meio aos 800 trabalhadores e nem todos os trabalhadores as conhecem de perto, ainda mais que até agora nós não fizemos um balanço público sobre o trabalho da escola entre os trabalhadores. Mas não podemos deixar de enfatizar que nos meses de provações pesadas de 1921, quando os trabalhadores não aceitavam em suas reuniões “estranhos”, de fora, nossas crianças foram consideradas “de casa”. Quando para um tema as crianças necessitavam de protocolos e dados do trabalho do comitê da fábrica durante alguns anos, alguns membros desse comitê, como eles próprios narraram, ficaram noites anotando para as crianças as informações e dados necessários. Pouco a pouco, os trabalhadores começam a querer também a aceitação de suas crianças em nossa escola.

Para o futuro há a tarefa de aproveitamento de representantes dos trabalhadores para participação no Conselho Escolar.

A atitude das crianças para o trabalho foi variada nos vários momentos. Em geral, fortemente entusiasmadas pelo trabalho, elas, entretanto, não mantêm este entusiasmo continuamente. Aqui atuam várias razões. Uma das razões foi a atitude inicialmente hostil dos trabalhadores, que por um

tempo olharam para as crianças como concorrentes (até que fosse esclarecido para eles o erro desta atitude). Em alguns casos, a inabilidade deste ou daquele estudante de aproximar-se dos trabalhadores, unir-se a eles, atrapalha muito o trabalho. As oscilações de ânimo dos trabalhadores em ligação com o salário, demissões, possibilidade de fechamento temporário da fábrica por causa da ausência de matéria-prima (isto às vezes ocorreu) refletem-se também no ânimo das crianças. Outra causa é ainda a organização insuficiente de todo nosso trabalho escolar, a extemporaneidade da distribuição dos temas da fábrica etc.

Em geral, entretanto, devemos enfatizar o enorme interesse para com o trabalho da fábrica, e para com a fábrica em geral, que se expressa na massa de observações, conversas com os trabalhadores, presença nas reuniões, dormitórios, clubes, nas ligações com as células da UJCR, apresentações conjuntas etc. A fábrica interessa não apenas como lugar onde se trabalha, mas como fenômeno principal da atualidade, onde os trabalhadores são vistos em seu ambiente cotidiano.

V

O trabalho de verão

Em ligação com as saídas de verão da escola para o campo, foi colocada a questão referente ao trabalho na fazenda soviética. As tarefas e fundamentos do nosso trabalho na fazenda soviética são os mesmos que na cidade, nas oficinas e na fábrica: o estudo e assimilação do processo de trabalho rural, ajuda laboral na fazenda soviética e à população mais pobre do campo, trabalho na horta própria, no campo etc.

Os trabalhos de verão foram conduzidos durante três anos e cada verão tem caráter um tanto especial, eis porque aqui é razoável deter-se em cada verão especificamente.

Verão de 1921

No verão o II grau foi para Uspensk. Para lá foi também o I grau. O trabalho ocorreu em conjunto e geralmente em três direções:

1. O trabalho na horta própria (aproximadamente 1/4 de hectare) ficou sob responsabilidade do I grau.

O trabalho com batatas em terreno de aproximadamente três hectares foi conduzido por todos. Todo o plantio (450 quilos) e a colheita (cerca de 3 mil quilos) foram conduzidos pelas crianças: a colheita de batatas foi grande e o trabalho bastante intenso, em condições desfavoráveis de tempo (frio, chuva) e distância do campo (cerca de dois quilômetros de casa). A consciência da importância deste trabalho para a comuna e o esforço conjunto, de todas as crianças e adultos, impulsionaram o trabalho até o fim.

2. O trabalho na fazenda soviética estatal mais próxima (de criação de cavalos) era conduzido, na falta de trabalhadores, como um dever social diante do Estado, em época de temporada. Na verdade, a fazenda soviética nos dava parcialmente leite e parcialmente vegetais, mas em essência não foi esta insignificante compensação que forçou as crianças a trabalhar na retirada de mato e na colheita de feno, mas exatamente o desejo de ajudar a fazenda soviética como instituição do Estado.

3. A ajuda aos camponeses expressou-se em que as crianças (por iniciativa e participação ativa da célula da UJCR) ajudaram as famílias mais pobres da aldeia Uspensk que não tinham a possibilidade de por si dar conta do trabalho de colheita da safra e corte do feno (veja o artigo "A escola e a célula da União da Juventude Comunista da Rússia").

Como sempre, o trabalho foi organizado por um grupo ou frente geral e foi avaliado da forma habitual. Mas, no verão, na organização da tarefa (Comitê Executivo, Comitê

de Trabalho, células) foram aproveitadas também as crianças do I grau e o trabalho ocorreu conjuntamente.

Deve-se enfatizar também o grande trabalho executado por nossas crianças mais velhas na construção de dois barracões para moradia, sob administração do instrutor.

Verão de 1922

Em conexão com as novas condições econômicas, no verão de 1922, a escola já não podia levar todos os estudantes para Uspensk. Todos os que tinham para onde ir foram mandados para casa, e apenas os completamente sem casa foram enviados para Uspensk. Eram 30 a 35 pessoas. Indo para o campo, depois de um trabalho muito intenso e pesado de inverno (frio e fome), com pouca gente, nós nos colocamos a tarefa de ter um descanso razoável. Mas, mesmo neste descanso, deveria ter lugar o trabalho. Além do autosserviço e provisionamento de lenha, o trabalho foi conduzido nas mesmas direções, como no verão passado. A nosso cuidado estavam a horta e três hectares aproximadamente de cereais. Além disso, a célula novamente organizou a ajuda laboral aos habitantes mais pobres do campo.

Os cereais nos tomaram 10 dias de retirada de mato no verão e de 10 a 15 dias na colheita, debulha, ventilação etc. O trabalho de verão foi conduzido coletivamente, junto com o primeiro grau. A colheita foi conduzida em grupos, porque para a colheita já foi preciso sair da cidade. A colheita de cereais no outono de 1922 foi um ótimo teste da nossa capacidade de trabalho e disciplina. Em tempo excepcionalmente ruim, tínhamos que debulhar quase três hectares de cereais manualmente. O trabalho foi extremamente pesado. Nós trabalhamos 10 a 12 horas por dia e naqueles dias em que havia clareza, quando nosso trabalho não foi atrapalhado pela chuva, nossa produtividade foi muito significativa.

Verão de 1923

Como no verão de 1922, saímos para o campo não com toda a escola. A diferença está em que agora estamos indo para uma fazenda soviética própria – Lipovka (pela estrada Savelovskaya, estação Lianozovo). A fazenda soviética possui estufas, cinco hectares de horta, oito hectares aproximadamente de terra arada, 20 hectares de pasto e até 16 hectares de bosque, cinco cavalos, seis vacas.

Recebemos a fazenda soviética em condições extremamente descuidadas e miseráveis. Na fazenda soviética trabalham oito trabalhadores e frequentemente usam, além desses, trabalhadores temporários. Como saímos apenas em 10 de junho, isto é, depois da campanha da primavera, então, é claro, o trabalho na fazenda soviética não podia ser organizado apenas com a intervenção das nossas crianças. Tendo em mente, novamente, a necessidade de descanso de verão, os trabalhos foram os seguintes: com as crianças conduz-se a limpeza do parque, que não era limpo há seis anos e está extremamente abandonado, e de toda a fazenda, corte de feno e tirada de mato das hortas.

O primeiro trabalho foi realizado em alguns dias por uma série de sábados comunistas enérgicos.

O corte de feno e as hortas, devido ao tempo extremamente ruim do ano de 1923, gerou trabalho para 4 a 6 horas diárias com todas as crianças.

As crianças foram divididas em respectivos grupos, os quais também conduziram trabalhos planejados.

Apesar do número pequeno de crianças, elas deram ajuda essencial para a fazenda soviética.

Poderíamos agora já tirar algumas *conclusões sobre as questões do trabalho?*

Se entendermos por conclusões, aquelas que nós poderíamos denominar de resultados seguros da experiência, então se deve responder negativamente. Nós podemos apenas formular,

por enquanto, *princípios gerais* de trabalho na escola, estabelecidos por nós no processo de trabalho (já os apresentamos antes), e indicar as tarefas que nós nos colocamos, em base a estas posições e experiência de três anos de trabalho, como tarefa para o futuro próximo.

Em relação ao autosserviço. Revisar todas as tarefas de autosserviço e deixar como obrigação das crianças apenas aquelas que podem revelar: 1) momentos de organização; 2) que são, sem dúvida, formativo-coletivas; 3) que são úteis para desenvolvimento físico das crianças.

Em todos os trabalhos de autosserviço é necessário garantir elementos que introduzam as crianças nas questões da organização científica do trabalho.

Trabalho nas oficinas. Os elementos básicos da organização científica do trabalho aqui devem ser claramente inculcados nas crianças, começando da racionalização dos seus próprios movimentos de forças musculares e terminando na organização da oficina como unidade econômica.

Colocando para si a tarefa de fazer das oficinas um passo para a fábrica, devemos colocar a questão sobre a relação racional com os instrumentos (enfocar como um problema científico), cálculo do custo do produto (material para comparação com o mercado, com uma grande indústria) etc. Os primeiros elementos de ciências econômicas poderiam ser dados com este material. O estudo comparativo da maneira de produção na oficina-escola e na empresa tecnicamente mais elevada, em ligação com as questões planejadas anteriormente, deve esclarecer para as crianças, no período preparatório para fábrica, o aspecto social do trabalho.

Aqui aparece uma série de tarefas novas de caráter educativo.

A *fábrica*, ainda em grau maior do que nos anos anteriores, deve tornar-se o centro das atenções da escola. As questões planejadas no campo dos elementos da Organização Científica do Trabalho já são iniciadas com o planejamento na fábrica. Este início deve desenvolver e esclarecer estas questões em ligação com as tarefas da Organização Científica do Trabalho em nossa época.

É claro que aqui existem muitas questões, também, em relação ao método e conteúdo do trabalho educativo. Mas isto está em outros capítulos desta coletânea.

Questões de autodireção

I
A autodireção na escola é o problema mais sério da nova escola. Colocada desde os primeiros dias da revolução como instrumento de revolucionamento da escola e que já realiza sua tarefa “purificadora”, ainda está longe de estabelecer sua forma e conteúdo (pelo menos na escola de massa) como método de trabalho formativo-educativo.

Enquanto a escola tentava correr lado ao lado com os eventos revolucionários que se estavam desenvolvendo rapidamente, ela forçou as capacidades das crianças, não estabeleceu claramente perspectivas em seu trabalho e o principal: não preencheu sua missão cultural básica – a formação da personalidade da pessoa apta para atividade contínua socialmente útil. Tudo isso se personificou na contemplação e participação na luta revolucionária dramática e na luta pela sobrevivência, nas quais o gasto de energia superou sua acumulação.

As primeiras formas de autodireção escolar, aparecidas no começo da revolução, representam por si um instrumento de combate na luta contra a escola antiga (seus estudos, regras, pedagogos) e de sobrevivência nas nossas graves condições de ruína material. Neste período de reforma escolar, a autodireção interessou extremamente aos estudantes e quanto mais resistente foi a escola, mais tenaz foi o conservadorismo do coletivo pedagógico. O alunado manteve-se à parte do magistério, dividindo-se ao mesmo tempo em uma série de grupos partidários e tendências. Frequentemente ocorreu muito entusiasmo juvenil, barulho e manifestação conspiradora de qualidade duvidosa, mas, em geral, foi interessante e animado. Mas, eis que o "inimigo" está vencido, parte fugiu do campo do trabalho novo, parte com prazer iniciou o novo trabalho, sobre o qual sonhou nos anos anteriores de subordinação burocrática da escola. Os comitês revolucionários do alunado deviam ser transformados em organizações que colocavam em primeiro lugar a tarefa de construção da nova escola. Isto foi extremamente difícil. "A autodireção desanimou-se." De fato, houve muitos casos em que os estudantes realmente tentavam dirigir a escola, convidando os professores, conduzindo os assuntos econômico-financeiros, mas, naturalmente, tais comunas escolares rapidamente desagregaram-se.

Ao contrário, em outras escolas, com o objetivo de preservar não importa qual escola (o desejo de estudo era grande), os estudantes voluntariamente deram liberdade plena para os adultos na direção do trabalho escolar. Os pedagogos de tais escolas ingenuamente diziam: "Nossas crianças não querem a autodireção". O interesse pela autodireção realmente caiu e, em seguida, não se fez uso do autosserviço. Estas escolas rapidamente caíram no caminho costumeiro da escola antiga: umas de burocratas, outras – "boas", de liberais. A mão experiente do coletivo pedagógico sustentou a ordem exemplar,

as crianças estudaram, os pedagogos ensinaram, e tudo seguiu pela ordem uma vez estabelecida, sem grandes interrupções. Existiam também as organizações de estudantes, mas elas limitavam-se ao papel de ajudantes de trabalhadores escolares adultos. Os últimos muito valorizaram a influência disciplinar das organizações de estudantes. Neste caso, a influência nos estudantes através de estudantes mostrou-se mais exitosa.

Ainda em tempos pré-revolucionários existiam, entretanto, escolas, nas quais por autodireção reconheceu-se um papel mais significativo – a formação de cidadãos autônomos. As organizações estudantis receberam forma de parlamento e a atividade delas direcionou-se à imitação das organizações políticas dos adultos. Do meio dos estudantes saíram legisladores parlamentares solitários, mas nas condições do regime antigo este "brinquedo de parlamento" foi muito artificial e não abarcou toda a massa de estudantes. Se a monarquia necessitava de funcionários, então a escola liberal burguesa queria criar seus próprios quadros político-sociais. Exatamente com este espírito foi conduzido o trabalho ideológico dentro das organizações infantis.

Para a escola do trabalho socialista foi necessário resolver o problema da autodireção escolar no espírito de suas *próprias* tarefas básicas. Nem funcionários, nem quadros políticos, mas sim, devem sair da nossa escola do trabalho organizadores de qualquer trabalho socialmente útil, à luz do ideal comunista. Em correspondência com isso a *autodireção*, em uma expressão muito adequada, torna-se auto-organização, autoatividade. Se por escola nós vamos entender não o lugar onde as crianças apenas estudam, mas o lugar onde organizam sua vida, então a autodireção também se torna uma forma de organização da vida infantil. Seu valor pedagógico será determinado como método de trabalho formativo-educativo da criança e do adolescente consigo mesmo e com o meio social, com ajuda de adultos.

Para a moderna escola do trabalho, o principal valor da autodireção não está, de forma alguma, em que no pedagógico – “*sic volo, sic jubeo*”⁹⁹ – está inserido o corretivo em forma de controle estudantil e veto, e nem mesmo em que os direitos iguais no trabalho escolar, de forma mais forte, unem o pedagogo e o estudante em um coletivo moralmente forte. Pedagogos com tato e hábeis criaram inter-relações maravilhosas sem qualquer “constituição”. A questão está em que a autodireção compreendida no sentido de autoatividade ampla dos estudantes, nos limites da vida escolar organizada, desenvolve neles hábitos de trabalho social: a manifestação da iniciativa, a elaboração do plano de atividade, a fundamentação e defesa dele, a organização do trabalho, a participação no trabalho coletivo na qualidade de administrador e de pessoa subordinada, e outros.

Deste ponto de vista, a autodireção, expressando às antigas, é uma “disciplina” específica de ensino escolar a qual tem seu conteúdo e seu método. Dar a possibilidade da juventude definir sua própria vontade para agir, ajudá-la nisso, sistematizando e individualizando seu trabalho e hábitos organizativos – eis a obrigação mais necessária da escola, concretizando-se nas formas da autodireção. A atividade criativa no campo do estudo das disciplinas científicas (método laboratorial de ensino) de um lado, e o desenvolvimento dos impulsos volitivos no processo de construção autônoma da vida escolar (autodireção) e outros, devem ligar em um todo único a ciência, o trabalho e a vida.

Mas este é apenas o lado formal da questão; a essência reduz-se, dessa forma, às seguintes proposições:

1. A autodireção escolar, respondendo às necessidades do estado social, esteve ausente no reinado dos burocratas, tomou caráter

⁹⁹ “Assim eu quero, assim eu ordeno” (N.T.).

de direção escolar democrática nas condições de ideologia liberal-democrática, reduziu-se ao papel de ajuda mútua no trabalho no período revolucionário da destruição da escola e hipertrofia da autonomia infantil sob a influência do “comunismo de guerra”.

2. A autodireção escolar na escola do trabalho deve ser a forma da organização da vida infantil, que abarca toda sua manifestação, acessível às influências da escola.

3. Do lado pedagógico, a autodireção deve valorizar, como método fecundo de trabalho formativo-educativo que se desenvolve na atmosfera da sociedade, a vontade, a iniciativa, habilidade de trabalho e outras qualidades psíquicas do estudante.

Mas seriam tão evidentes os bons efeitos da autodireção? Não causaria dano à psique infantil toda uma série de suas características específicas? Por exemplo, não é racional colocar nos ombros das crianças obrigações de dirigir os outros, quando ainda não sabem dirigir a si mesmas. É irracional substituir a autoridade de pedagogos experientes e sábios pela autoridade de organizações estudantis e pessoas instáveis e pouco competentes. As crianças podem subordinar-se à influência de camaradas ruins.

A formação é antes de tudo acumulação de costumes úteis, racionalização de instintos. Entretanto, a “horda” infantil é contagiada por uma quantidade imensa de instintos e costumes ruins, os quais tolerados pela autoformação, apenas fortalecem-se. A principal regra pedagógica é “Evitai fixar atenção no ruim e dai possibilidade para seguir e imitar mais frequentemente o bom”, como se isso fosse atingível nas condições de forte disciplina pedagógica coesa e uniforme, mas não na variedade dos ziguezagues do psiquismo da multidão infantil. Lembramos, como em uma das conferências das instituições pedagógicas experimentais de 1920, um dos psicólogos-pedagogos, que, de forma muito dramática, mostrou os “horrores” da autodireção infantil. As “crianças

são cruéis”, “elas facilmente entusiasmam-se por um ou por outro lado” são as premissas psicológicas de suas ilustrações, uma das quais mostrou a expulsão injusta e impensada de um camarada, pelas crianças da escola, que quase se suicidou depois disso.

Recentemente (depois de experiência maciça de cinco anos de autodireção escolar), numa das reuniões pedagógicas foi lida uma palestra muito convicta sobre a necessidade de afastar-se da “ilusão da autonomia” das crianças e construir, de forma plena, a autoridade dos pedagogos. As crianças, em sua própria natureza, são direcionadas erroneamente. O caminho correto de seu desenvolvimento deve seguir através de uma série de obstáculos e proibições habilmente colocadas pelos pedagogos. Pela superação contínua de obstáculos e pela habilidade das proibições, fortalece-se a vontade e cria-se o sistema de percepções necessário para o desenvolvimento intelectual e moral das crianças. A autonomia precoce, não dirigida com a mão de ferro do pedagogo, não economiza forças, fixa erros e, por assim dizer, dispersa o psiquismo da criança.

Não faz parte da nossa tarefa comparar e colher opiniões expressadas neste assunto na literatura psicológica e pedagógica. Para nós é suficiente enfatizar apenas o fato de que a *prática* escolar moderna tira duas conclusões inteiramente contraditórias das suas observações em relação à autodireção escolar. Por isso, há necessidade de verificá-las e nossa tarefa reside no campo da acumulação e sistematização das observações nesta questão, nas condições da experiência dada.

II

Quando, no outono de 1920, reuniu-se novamente o coletivo pedagógico e duas dezenas de crianças, que se destacaram no II grau da “comuna em Uspensk”, encontraram-se para o trabalho conjunto, ninguém tinha um plano determinado;

os pedagogos encontraram-se um ao outro pela primeira vez e o administrador tornou-se, pela primeira vez, um trabalhador escolar prático. Em verdade, foi aceito por todos a diretiva geral da construção da escola do trabalho do II grau nos princípios comunistas, mas aqui também houve uma dificuldade: entre os trabalhadores-pedagogos da escola não havia nenhum comunista verdadeiro. Foram as crianças que salvaram. Nos meses precedentes de vida comunal coletiva elas construíram um núcleo forte, assimilaram uma série de compreensões diretas sobre o “adequado” na escola e obtiveram alguns hábitos (desde os melhores até os bastantes ruins) em diferentes campos da vida escolar.

Plena igualdade de estudantes e pedagogos. As crianças não têm nenhum “segredo escolar”, mas com uma condição: todo trabalho escolar conduz-se à vista e à luz da crítica dos estudantes. Um estudante desconhecido pegou um objeto insignificante da sala do professor; uma hora depois, os que sabem disso, procuram e mandam o culpado pedir desculpas sob ameaça de julgamento na reunião geral. O grupo de crianças fica preocupado com as relações anormais, em sua opinião, entre alguns meninos e meninas; eles vão aos pedagogos; juntam referências e pensam como fazer. Nem tudo é sempre assim, mas os “formadores” de opinião social entre as crianças persistentemente conduzem a tais formas de ação. Alguns dos opositores destas inter-relações das crianças, fortemente viciados pela escola antiga e pela vida horrível da época da fome, vão para um subsolo profundo. “Pendurar uma pena” no professor é uma obrigação necessária de cada estudante honesto da escola antiga e que é visto pelas crianças da nossa escola como um ato de violação do acordo comunal.

Especial atenção foi dedicada ao trabalho. Na verdade, ele quase não saiu da esfera do autosserviço, mas este último

foi preenchido pelas crianças ao extremo. Elas discutiram conosco, quando nós, categoricamente, impedimos o trabalho pesado (por exemplo, lavar chão em edifício grande). Insatisfeitos com o autosserviço, as crianças insistentemente desejaram a possibilidade de participar de qualquer trabalho socialmente útil. No verão, elas trabalharam com os camponeses e na fazenda soviética; aqui, na cidade, participaram nos “sábados” comunistas, naquele tempo muito numerosos. Claro que o trabalho na fábrica foi visto por eles com muito entusiasmo. No campo do processo de trabalho, as crianças sentiram-se especialmente seguras e autônomas, e a disciplina aqui foi mais consequente.

Finalmente, elas trouxeram consigo para a escola a clareza do pioneirismo revolucionário, certeza nas suas forças, forças do coletivo novo: partido, União da Juventude Comunista, proletariado, consciência da necessidade de atingir seus ideais sociais por meio de um sistema organizado.

Dessa forma, houve uma base correta para a construção do autodireção escolar. Mas as crianças tinham representações bastante fracas sobre o trabalho escolar correto, sobre a complexidade do trabalho formativo-educativo, pensado para uma escola de massa. Todos os seus hábitos e conceitos foram adaptados para as condições da pequena comuna primitiva – albergue, mas não da escola. Aqui nós, adultos, tínhamos que usar suas experiências específicas para o trabalho pedagógico amplo. Mas combinamos desde o início atuar apenas através das crianças. Naturalmente, as primeiras formas de autodireção tiveram em si os traços mencionados antes. As reuniões gerais predominaram. Aqui se revelou toda a ênfase da autodireção infantil. Os adultos, pedagogos e funcionários técnicos que participaram com direitos iguais aos das crianças, perderam-se numericamente na multidão infantil, e isso deu às crianças maior segurança em suas capacidades.

Nas reuniões gerais eram resolvidas as questões mais variadas, desde minúcias econômicas até questões complexas de significação social e pedagógica. No país, este foi um tempo de regulamentação severa de toda a vida social, tempo de “trabalho geral obrigatório”, e a comuna tentou criar na escola um único impulso comum, um único cérebro, uma vontade e coração. E o caminho para isso foi a crença e subordinação à vontade comum. E quando, depois de falas e discussões ardentes, levantou-se um bosque de mãos que testemunhou a vontade única, pareceu que o objetivo estava atingido. O tempo rapidamente mostrou que o elevar das mãos e as falas ardentes não são meio muito seguro de assimilar e conduzir na vida as ideias, mas, naquela época, as pessoas adultas fizeram a mesma coisa. De qualquer forma, estas reuniões gerais tiveram sua utilidade: enquanto os estudos escolares não foram organizados, não se criaram hábitos de trabalho e vida coletiva (e para isso a escola recém-nascida necessita não meses, mas anos); nestas reuniões, nós demos “autocursos” em questões de organização da vida escolar, começando das coisas mais elementares. Tivemos aqui todo tipo de questão! Por que não se pode falar mal, fumar; como é preciso lavar-se, cuidar do dormitório; e, ao mesmo tempo, como construir programas de estudos na fábrica sobre princípios da formação comunista, sobre eventos políticos correntes e a participação da escola neles.

Deve-se enfatizar que, nestas reuniões, as vozes dos pedagogos tiveram peso enorme. Tínhamos frequentemente que colocar na balança todo peso de nossa crença para criar o poder real de solução comum, quando esta solução estava bastante distante das condições e costumes do dia a dia das crianças. Em relação a isso, a autodireção era ainda muito frágil e inexperiente e sem ajuda contínua e mesmo patrocínio dos adultos, não poderia desenvolver-se normalmente.

Especialmente difícil tornou-se a superação de uma série de costumes obtidos nos anos difíceis de miséria revolucionária, os quais tornaram a nossa vida econômica e higiênica extremamente pesada. Foi necessária a persistência intensa do pedagogo e a melhoria significativa dos hábitos organizacionais dos estudantes para que, depois de dois anos de trabalho, se eliminasse a maior parte destes costumes.

Provavelmente, devido ao fato de que estas reuniões gerais eram convocadas frequentemente e transformaram-se quase que em um órgão que administrou a vida corrente das crianças, um outro órgão de autodireção, o Comitê Executivo, trabalhou irregularmente e com grandes dificuldades. De maneira alguma ele pôde conquistar para si um lugar de bastante prestígio. Nele entraram cinco pessoas:

1. pelo Comitê de Trabalho, na responsabilidade do qual estava a constituição dos grupos laborais de crianças, a organização do trabalho, indicação dos trabalhos e observações gerais de responsabilidade por estes;
2. pelo Comitê de Higiene, que respondeu ao mesmo tempo tanto pela limpeza de boa qualidade das habitações como pela obediência das regras higiênicas;
3. pelo Comitê de Educação Política, que conduziu o trabalho cultural e instrutivo (círculos, clubes, matinês e outros);
4. pelo Comitê de Balanço Estatístico, que conduziu o balanço das tarefas e trabalhos dos grupos;
5. pelo secretário e responsável pelo material do Comitê Executivo.

No Comitê Executivo residiu a direção da vida corrente da comuna, nos limites das deliberações da reunião geral, mas ocorreu, na maior parte das vezes, que o Comitê Executivo ou "comissariou", isto é, gritou e obrigou a trabalhar à "força de decreto" (composição forte), ou então não conseguindo com o "poder", ele próprio executou aquilo que deveria ser

feito por outros, isto é, colocou sobre seus ombros o trabalho extenuante (composição fraca). Tivemos insatisfação deste ou daquele lado, mas o principal é que se avançou aos trancos e barrancos no estabelecimento sólido da regulamentação da vida, obediência das regras gerais da convivência cultural e realização planejada das tarefas colocadas. Tudo foi feito por impulso, improvisação. Quando o tempo planejado distanciava-se de nós, apenas por horas e minutos, quando sentíamos nojo da desordem, então se acendiam as energias, toda a massa caía no trabalho, não poupando forças, e saíamos da situação mais ou menos bem.

No final, isto foi um gasto de forças mais antieconômico e prejudicial. Gastou-se muito entusiasmo para êxitos pequenos. Tentamos ajudar a tarefa pela escolha de comissões variadíssimas, as quais elaboraram e colocaram em prática tarefas variadas, mas isto foi mais cansativo e dispersou as crianças porque nas comissões, geralmente, entraram as mesmas pessoas mais populares e experientes.

As crianças enervaram-se, culpavam as pessoas do Comitê por tudo, insubordinaram-se. O Comitê Executivo, por sua vez, ameaçou demitir-se. A autodireção claramente sofreu alguma doença séria e perigosa.

Muitas crianças com disposição "acadêmica" começaram a inclinar-se a favor da liquidação da autodireção. "Deixem os pedagogos administrarem, nós confiamos neles, todos obedecemos a eles. A ordem imediatamente vai ajustar-se" – diziam alguns. Outros viram a salvação no aumento da disciplina pelo caminho do julgamento dos companheiros e repressão. Os "militantes" nem queriam pensar nisso. Culpavam os próprios membros da comuna por tudo, de não saber usar suas deliberações, mas não podiam indicar o remédio correto.

Na reunião geral, convocada por causa do afastamento do Comitê Executivo das suas obrigações, a atmosfera explo-

diu. Não houve ainda uma reunião mais horrorosa. Alguns se preocuparam até as lágrimas, provando a necessidade de dominar-se e cumprir com todas as obrigações claras e necessárias. Outros se divertiram propondo candidatos claramente inadequados para o Comitê Executivo, criticaram maldosamente e ridicularizaram os antigos membros deste Comitê. Depois de discussões infrutíferas, a reunião dissolveu-se, não escolhendo ninguém e, com alguma brincadeira de mau gosto, afastaram-se da autodireção. Imediatamente liquidaram-se todas as comissões e até os grupos. Os pedagogos manifestaram que se consideravam livres também.

Assim começou a anarquia.

É indubitável que na instalação da anarquia jogaram papel importante, junto com as insuficiências dos mecanismos de autodireção, também outras circunstâncias. Este foi um ano de fome, quando a alimentação, os meios financeiros e as forças eram mínimos, mas o gasto de energia muscular e de nervos era máximo não somente na luta pela sua existência, mas também pela da escola. Toda a República Soviética e a Revolução Comunista estiveram em grande perigo e aqui entrou todo ímpeto da alma juvenil.

De qualquer maneira, a anarquia mostrou claramente que era preciso buscar novos caminhos e novas formas de autodireção. Onde esteve o erro principal? Ele foi formulado por nós da maneira a seguir.

As crianças estavam sobrecarregadas de trabalho. Nós forçamos demais o crescimento da escola colocando, ao mesmo tempo, todos os problemas básicos da construção da escola e conduzindo-os através do trabalho ativo das próprias crianças. Eis os temas planejados e realizados pelas crianças na prática, de uma ou de outra forma: além das tarefas escolares diárias comuns – o trabalho na fábrica, ligação com a célula fabril da juventude comunista, trabalho cultural e

político entre trabalhadores, participação ativa na juventude comunista, estudos em círculos, reuniões gerais, comissões, organização de matinês, conselhos escolares e conferências, autosserviço em diferentes formas etc. Tudo era novo, urgente e inteiramente necessário.

Outro erro consistiu em que na base do trabalho foi colocado o entendimento de que qualquer membro da comuna *deve e pode* realizar as tarefas propostas para ele, uma vez compreendidas. Influenciaram principalmente em sua consciência, sentimentos e honra. Entretanto, na ausência de tradições estabelecidas no dia a dia da escola, e depois de três anos de destruição da vida social e escolar, as crianças tinham demasiadamente poucos hábitos organizacionais e costumes para o trabalho planejado. Mesmo que quisessem trabalhar, não sabiam nem mesmo como começar o trabalho, mas deles pronto suspeitava-se de preguiça e má fé.

Finalmente, nas condições de responsabilidade e trabalho coletivo de massa, perdeu-se a agudez da consciência dos êxitos pessoais e da responsabilidade pessoal, necessárias para a juventude em desenvolvimento. A culpabilidade do coletivo impessoal eliminou a autoavaliação, a autocrítica, impedindo o desenvolvimento da personalidade e isto danificou o próprio coletivo.

Dessa forma, no caminho do desenvolvimento da autodireção escolar, apareceram as três tarefas seguintes:

1. Concentração da atenção dos estudantes em tarefas específicas mais sucintas. Passagem paulatina de um trabalho para outro, pelo "princípio do vanguardismo". "Melhor menos, mas melhor."
2. Atenção específica às questões da organização do trabalho. Obtenção de hábitos organizacionais pelo estudante em trabalho acessível, bem planejado e feito até o fim.
3. Diferenciação mais precisa do trabalho coletivo no controle do trabalho de cada um.

A anarquia foi eliminada rapidamente. No dia seguinte, um grupo de crianças voluntariamente tomou para si as obrigações mais importantes da autodireção e, pouco a pouco, entusiasmou todos os outros (este grupo foi extraído da célula). A ordem foi mantida e todas as obrigações realizadas, agora com tal detalhe e capricho, que em tudo foi sentida a reação intensa contra o vivido antes. Pouco a pouco tudo se acalmou. Mas, neste ano escolar que já finaliza, não podemos empreender algo essencial para a reforma da nossa autodireção. O verão convenceu-nos ainda mais da correção das conclusões tiradas. Os trabalhos de vanguarda foram realizados de maneira excelente: rapidamente e em plena ordem as crianças mudaram a escola para Uspensk (cerca de 40 km de Moscou) e hospedaram-se em barracões, construídos com suas próprias forças; saíram-se bem na plantação do campo de batatas, com ajuda de camponeses em tempo quente, e outros.

Mas os trabalhos que exigiram esforços mais longos e persistentes falharam, ou deram resultados insignificantes: observações da fazenda soviética local, atividade cultural no campo, trabalho etnográfico.

III

No outono de 1921, imediatamente depois da volta para a escola no inverno, iniciaram-se conversas sobre a reorganização da autodireção. Como resultado constituiu-se um grupo de crianças (seis pessoas) com um pedagogo, que concordaram em pensar e constituir um projeto de autodireção em novas bases. O intenso trabalho de cinco dias desta Comissão, cujos protocolos de reuniões mantiveram-se nos arquivos da escola, mostrou um quadro extremamente interessante do trabalho criativo dos jovens construtores. Eles facilmente realizaram sua tarefa, a qual parecia bastante complexa. Suas observações e diagnósticos nem um pouco divergiram dos nossos,

e a sua habilidade de apresentar concretamente os desvios mais delicados do esquema organizacional tornou-os autores inteiramente insubstituíveis de semelhante tipo de obra.

O esquema de organizações estudantis, conteúdo e método do seu trabalho, ou "constituição" como eles começaram a chamá-lo, foi elaborado não apenas em linhas gerais mas até os últimos detalhes, como, por exemplo, a proposição de candidaturas bem planejadas para este ou aquele cargo escolar. As crianças queriam demais viver a nova vida mais planejada e organizada e eles temiam a impressão ruim dos primeiros insucessos. A crítica mais circunstanciada e detalhada do projeto na reunião geral, a atenção e o entusiasmo com as quais foi recebida a "constituição" mostrou o interesse de toda escola na mudança bem-sucedida para novos trilhos. A constituição foi aprovada com pequenas mudanças.

Ela apresentou-se como uma tentativa de encontrar uma nova forma organizacional de autonomia das crianças nas condições de vida da Escola-Comuna.

A reunião geral continuou sendo o órgão administrativo superior do coletivo infantil, mas o seu papel mudou. Se antes ela foi um aparato executivo, que administrou direta e continuamente o processo de vida escolar, então agora os autores criaram, além da reunião geral, uma máquina de trabalho específica, da qual deveriam fazer parte, se possível, todas as crianças. Na reunião geral prestavam-se contas que recebiam ou não aprovação, discutiam-se e aprovavam-se proposições bastante fundamentadas, e eram feitas eleições.

O órgão que realmente administrou a vida escolar das crianças foi o Comitê Organizacional, o qual representou em si o Comitê Executivo antigo transformado. "Até esta data" escreveram as crianças, a vida interna da comuna foi conduzida por um Comitê Executivo de cinco a sete pessoas que realizavam principalmente as tarefas técnicas. Mas é

preciso que as crianças se envolvam na organização de todos os aspectos na vida da comuna, por um lado, e que quase todas as crianças sejam envolvidas no trabalho da direção da vida da escola por outro. Isto aumenta a produtividade do trabalho e também o interesse da criança pela nossa vida”.

Tal e a posição inicial dos reformadores.

Por causa disso, todos os assuntos da comuna escolar foram divididos em três áreas, ou sessões: social, científica e econômica, na direção das quais, na qualidade de organizadores, foram colocados membros específicos e todo Comitê Organizacional em geral.

À seção *social* relacionam-se as questões: horário do dia, grupos de trabalho de autosserviço, formação social (escola e família, escola e sociedade, trabalho na fábrica, União da Juventude Comunista, jornal, revista, disciplina); descanso e diversão, clube.

À seção *científica*: tarefas em grupos, círculos, excursão, estudos individuais, gabinetes, biblioteca.

À seção *econômica*: meios financeiros da escola, prédio, inventário, conserto do prédio e do inventário, almoxarifado, uniforme, oficinas, limpeza, escritórios, cantina e distribuição, estoque de alimentos e cozinha. “Cada uma destas questões é conduzida por uma das crianças autônoma ou paralelamente com camaradas adultos para ajudar os últimos... Cada um deles responde perante o Comitê Organizacional”, que coordena o trabalho das crianças específicas.

Obtivemos um aparato considerável, com distribuição bem diferenciada de obrigações. Algumas dezenas de crianças isoladamente ou em grupos pequenos tornaram-se responsáveis por este ou aquele assunto (começando do Comitê de Redação, e terminando na administração de rede de esgotos). Eles aprenderam as suas obrigações, escreveram para si mesmos as instruções e trabalharam por elas. O Comitê Organizacional

zelou pela atuação deles, exigiu relatórios e ajudou-os. Os que cansavam ou falhavam inteiramente em seu trabalho foram substituídos por outros na reunião geral mais próxima.

Este trabalho deu a possibilidade de cada um, por suas forças, não se dispersando, atingir determinados êxitos, e ensinou a persistência e sistematização. Os mais modestos, simples membros da comuna, perdidos na competição em intervenções de massa, aqui apresentaram grande capricho e habilidades organizacionais. Entretanto, com o tempo, revelaram-se também as insuficiências deste sistema.

Nela havia um espírito de burocratismo. Uma série de cargos poderiam ser chamados de sinecura¹⁰⁰, se a eles estivessem ligados alguns privilégios: as obrigações eram minúsculas demais ou formais. Mas o principal é que nem sempre foi mantida uma forte ligação com a vida, com as necessidades reais da escola; da palavra passa-se ao fazer, mas não ao contrário. Esta irrealidade era às vezes engraçada, às vezes um estorvo e irrealizável.

Entretanto, a base saudável da organização da autodireção superou facilmente as doenças particulares e temporárias. A própria vida introduziu e, claro, vai introduzir inumeráveis complementos e mudanças nesta organização, todo sentido da qual se encerra em servir aos interesses da vida infantil, ser uma forma forte, mas flexível de reivindicações dos estudantes que mudam e crescem continuamente.¹⁰¹

¹⁰⁰ Uma “sinecura” (do latim *sine*, “sem” e *cura*, “cuidado”) é um tipo de emprego ou função, quase sempre em cargo público, e que praticamente não requer responsabilidade, trabalho ou serviço ativo. Historicamente, as sinecuras servem como instrumento de poder dos governantes, que as concedem em troca de favores políticos. Neste sentido, vincula-se também à prática do nepotismo. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Sinecura> Consulta em 1/6/2009.

¹⁰¹ O esquema de autodireção, aceito neste ano, basicamente permaneceu, continuando a desenvolver-se. A passagem da escola, depois de um ano, de um tipo da Escola-Comuna (para externos) para um tipo de escola com

IV

Todo o dito até agora esclarece apenas um aspecto, possivelmente menos importante, da autodireção (o desenvolvimento da sua forma organizacional externa), em se falando da sua essência. A forma poderia ser esta ou outra, ela apenas daria possibilidade (a melhor, em determinadas condições) de manifestar a ideia básica da autodireção: autonomia razoável e real dos estudantes na esfera da sua vida espiritual, física e social. Mas, ao mesmo tempo, ela é um problema necessário e às vezes doloroso da vida interna da escola. De sua construção bem-sucedida ou malsucedida depende o ritmo, precisão e harmonia do trabalho.

Mas atrás dela há outra questão mais importante: como ocorre a própria atividade da criança nesta forma?

Vamos nos deter nos aspectos mais importantes de nossa vida escolar, porque nela reflete-se o caráter da autodireção.

Parte escolar. Dirige-a o Conselho Escolar que goza de direitos comuns na escola autônoma, o que está longe de ser uma "instituição professoral". Nela se reúnem com direito a voto decisivo dois estudantes da reunião geral, cinco membros do Comitê Organizacional, três membros da célula da União da Juventude Comunista e de oito a dez pedagogos. Seria "muito mal" se as crianças não compreendessem que as questões pedagógicas resolvem-se não pela votação, mas sim pela concordância amigável, pelo desejo livre interno de cada trabalhador, tanto professor como também estudante. Claro que, em algumas questões que exigem conhecimentos específicos ou experiência de pessoas adultas, as crianças não somente não votam, mesmo tendo a possibilidade e pleno direito de votar, mas às vezes também não são convidadas (então é uma reunião pedagógica). O exame detalhado dos progra-

internato para parte das crianças, introduziu apenas alguns corretivos para o internado e externado, não mudando em sua base.

mas escolares, a avaliação mútua do trabalho dos pedagogos, algumas questões de sexo e outras, são discutidas na reunião pedagógica. Nós combinamos que as reuniões pedagógicas, se possível, devem ser raras, apenas à força de necessidades reais e sobre o ocorrido em tal reunião faz-se uma palestra no Conselho Escolar, onde as proposições da reunião devem ser confirmadas. Assim, as crianças não têm nenhuma dúvida de que não estamos *brincando* de autodireção com elas.

Entretanto, também este trabalho teria um caráter formal. O que significa a representação dos estudantes no Conselho Escolar? Controle, defesa dos interesses dos estudantes? Claro, que não. Nas condições de nossas relações mútuas entre os pedagogos e crianças, disso nem se fala. Os estudantes no Conselho Escolar são colaboradores de direitos iguais que possuem conhecimentos e características especiais: pois eles serão objeto e condutores daquelas ideias formativo-educativas, as quais são elaboradas no Conselho. Eis porque, durante três anos, o Conselho Escolar esteve aberto para todos os estudantes que desejaram presenciá-lo, e suas reuniões sempre tiveram grande interesse para os estudantes. Uma das tarefas mais difíceis de nosso plano escolar – o trabalho na fábrica – apesar da grande dificuldade para as crianças em sua superação, resolveu-se cada ano satisfatoriamente (no sentido do interesse dos estudantes), principalmente graças à sua interpretação aberta no Conselho Escolar e nas reuniões de grupos. Apenas uma dificuldade nos perturbou: a grande quantidade de crianças (até 70-80), que presenciaram as reuniões, criando um ambiente um pouco barulhento e atrapalhando o trabalho. Mas encontraram-se meios que reduziram este problema técnico ao mínimo.

O Comitê Organizacional, com seu departamento científico, não conseguiu atender todas as necessidades dos estudantes nas questões da organização das ocupações escolares.

Ao lado dele, criaram-se reuniões de grupos e monitoria. As questões de disciplina em classe, estudos nesta ou naquela disciplina, características do camarada, distribuição do trabalho escolar, às vezes apresentação social – tudo isso apareceu e ocorreu no grupo, unido com estudos científicos gerais. As próprias crianças, entretanto, bem diligentemente cuidaram para que não se desenvolvesse um separatismo grupal. E pode se afirmar que não houve nada semelhante àquele horror que ocorria na escola antiga, quando as crianças de classes vizinhas frequentemente hostilizavam-se entre si. Nada mais do que competições mais alegres.

Estudantes que sabem e compreendem o seu programa e método de ensino (ainda que não inteiramente) de um lado, e que tomam para si a participação na discussão conjunta de uma série de obrigações escolares, por outro – não seria isto um campo ótimo para a atividade do professor? Outra questão é a interpretação de questões científicas, sua ordem, avaliação etc. – aqui a autoridade do professor é grande. Mas a questão é o seu tato pedagógico não dominar o estudante com sua autoridade, mas sim ajudá-lo pelas próprias forças a atingir as suas verdades.

V

Papel mais significativo ainda jogou a organização escolar no campo da formação.

Independentemente das tentativas dos pedagogos para se aproximarem do mundo espiritual das crianças, sempre se encontra entre elas um número suficiente de crianças fechadas, reservadas em geral ou que não respondem a nós, adultos. E nem mesmo temos forças, nem físicas e nem espirituais, para manter em nosso campo visual a vida espiritual de uma grande quantidade de crianças. Entretanto, o problema moral é um dos mais atuais, na idade dos estudantes do II grau.

Questões de sexo, camaradagem, honra, curvas de crescimento da personalidade – tudo isso cria no nosso estreito meio escolar estreitas relações mútuas bastante complexas, que influenciam tanto no caráter do desenvolvimento individual do adolescente como também na vida escolar em geral. A colaboração próxima e atenta do médico (mas tente ter tal médico na escola!) é inteiramente necessária, mas não suficiente. Nas condições de grande trabalho de massa é fácil não enxergar as causas, causar dor, cometer injustiça, mas, entretanto, o conselho e a ajuda das crianças podem prestar um serviço às vezes insubstituível.

As crianças conhecem seus camaradas ou mais ou menos do que o pedagogo, mas elas em todo caso, conhecem algo próprio deles. Enquanto uma série inteira de escolas, especialmente “orfanatos”, consideram bastantes desfavoráveis as relações entre os moços e moças, nossa experiência de três anos não deu motivo para queixas de dificuldades especiais nesta questão. A atmosfera saudável foi sustentada pelas próprias crianças. Mais de uma vez eles se dirigiram a nós com a proposta de discutir este ou aquele fenômeno anormal e lutaram energicamente com aquilo que chamaram de flerte. Portanto, sempre nos sentimos seguros de surpresas, sabendo que as crianças não apenas não vão ocultar nada, mas imediatamente vão alarmar-se e fazer resistência enérgica.

Relações de companheirismo ruins, roubos, fuga do trabalho, baixa estima do camarada e outros, tudo isso se discute ou em um círculo estreito de crianças próximas e sensíveis ou nas reuniões abertas e na presença deste ou daquele pedagogo. Neste terreno, as crianças, ainda no primeiro ano da existência da escola, apareceram com uma forma específica de comunicação com os companheiros. Eles a chamaram de descrições. Em reuniões abertas, as crianças apresentavam uma para outra, em turmas, as descrições. Quando em uma

destas reuniões aconteceu um acidente grave, elas foram por muito tempo suspensas: a moça sobre a qual fizeram um relato desfavorável chorou muito; muitas crianças afirmaram que a opinião dita sobre ela foi forte demais e injusta. Entretanto, no ano seguinte, as descrições voltaram. Na época da epidemia de escarlatina, os estudos foram suspensos e tanto o internato como também a parte de externato foram fechadas entre quatro paredes.

Foi isso que deu motivo para a volta das descrições. Desta vez, elas foram conduzidas em grupos; submeteram-se a elas apenas voluntários e estes foram 100%. Era preciso ver com que delicadeza as crianças aproximavam-se aos pontos dolorosos, com que precisão elas evitaram tocar lados íntimos, limitando-se ao lado social de cada um (relações com os companheiros, escola e trabalho). O grupo mais velho relacionou-se com estas descrições de forma especialmente séria: na sua presença os pedagogos se submeteram a avaliação também. Quase todos se manifestaram.

Quais são os resultados dessas descrições? Bastante difícil fazer um balanço delas. Nos primeiros tempos, imediatos a elas, o entusiasmo envolveu as crianças: eles se sentiram pessoas de sorte; na festa organizada depois, decidiram tornar o último dia dessas descrições em um dia de memórias anuais sobre a escola; para muitos pareceu que havia chegado uma nova era de relações extremamente amigável, especialmente para quem as necessitava. Depois, na rotina do dia a dia comum, estas impressões acalmaram-se, de novo apareceram algumas antigas discordâncias e algum isolamento, solidão. Mas, mesmo assim, nós nunca nos sentimos tão abertos e próximos um ao outro, como depois disso, ainda que estivessemos longe da proximidade amigável real.

Com tais relações para nós sempre foi estranho o conceito de juízo como uma instituição especial, apta a resolver brigas

e julgar culpados. Mesmo assim, uma vez esta questão foi discutida muito fortemente, porque apareceu um grupo de crianças que insistiu nesta questão. Como motivo serviram os casos mais frequentes de “deserção do trabalho” e queda visível de disciplina em geral (segundo ano de existência da escola). O grupo propôs passar para uma disciplina “severa”, para a expulsão da escola, e organizar algo semelhante a um tribunal. É interessante enfatizar que nesta opinião uniram-se dois extremos: um rapaz extremamente indisciplinado e bastante desonesto, e outro extremamente caprichoso e organizador incansável de todas as boas iniciativas. Eles indicaram a falta de firmeza como a causa da queda na disciplina. Os opositores objetaram dizendo que é preciso não severidade, mas persistência e organização na luta contra os defeitos da nossa vida. O julgamento não é bom porque enfraquece a organização, cria base para denúncias, colocando em terreno escorregadio o camarada juiz e outros. O julgamento não é necessário: a reunião geral, o Comitê Organizacional, o Conselho Escolar podem melhor ainda e com maior autoridade resolver qualquer questão e manifestar sua opinião. Finalmente, a queda da disciplina é causada pelo grande cansaço devido à posição material ruim da escola.

A proposição não foi aceita e sobre ela ninguém mais falou. As crianças tentaram aplicar outra forma de luta contra o que eles chamaram desleixo. Alguém fez a proposta de organizar um “partido da ordem”, no qual entrariam todas aquelas crianças as quais, por seu próprio exemplo, militância e atividade organizativa promettessem manter o trabalho e a disciplina. Foram 25 pessoas as quais energicamente assumiram o trabalho. Eles discutiram a conduta de uma série de camaradas, especialmente os que violentavam a disciplina; verificaram o trabalho de diferentes comitês; planejaram as questões e as levaram à reunião geral; chamaram o Comitê

Organizacional para o trabalho mais enérgico; apresentaram uma série de tarefas "de vanguarda" etc. Nem todos gostaram do trabalho do Partido e ele teve que resistir ao cerco de parte de alguns camaradas, mas o Partido não cedeu e conduziu energicamente seus princípios. Ele existiu alguns meses, até o fim do ano escolar.

VI

O terceiro momento de manifestação da iniciativa própria das crianças é a organização, por elas, dos processos de trabalho que sustentam a vida das próprias crianças e da escola. Sobre isso a coletânea tem um artigo especial. Nós devemos aqui enfatizar apenas alguns traços característicos do espírito de iniciativa do trabalho das crianças. Todos lembram bem o lugar exclusivo que foi dedicado ao trabalho físico no processo de formação da juventude, no primeiro período do desenvolvimento da escola do trabalho. Naquele tempo, o trabalho físico ocupou quase todo o conteúdo do trabalho da escola e foi o seu alfa e ômega, o que foi uma reação bastante natural contra a escola antiga de intelectuais folgados; mas também foi o resultado da destruição das relações sociais no campo do trabalho e da economia sob a influência da revolução.

Junto com a evolução da sociedade mudou-se o papel e o lugar da escola. Antes de tudo foi preciso comensurá-la seriamente com a idade e forças das crianças e, então, definir precisamente o significado pedagógico desta ou daquela forma de trabalho, e em correspondência com isso manter apenas o mais razoável. Apenas um aspecto permaneceu imutável: o trabalho deve ser a base do processo formativo.

Como o último acontece nas condições de organização da sua própria vida, pelas crianças, não há nada mais natural e fácil do que mostrar para os estudantes, com exemplos de seus próprios êxitos, o grande papel do trabalho e de sua

organização. Mas é preciso mais: compreender o trabalho com seu lado social não apenas como fator cultural pessoal, mas também como problema ético social (trabalho inútil para a sociedade, explorador, livre). Finalmente, são necessários hábitos de trabalho coletivo e individual motivados, não pela coerção, mas por iniciativa criativa e consciência da sua utilidade social.

Com tal planejamento da questão, a resposta virá apenas através da organização do trabalho pelas forças da autodireção. Apresentaremos alguns cenários da atividade laboral das crianças, bem conhecida de qualquer escola moderna russa.

1. Ida para o campo no verão. O "Comitê Executivo de Verão" está com uma lista dos objetos da mudança, atarefado ao redor das carroças cheias. As crianças carregam camas, colchões, caixas com livros e com louças... No outro dia, na chegada, dividiram-se em grupos, lavaram o chão e janelas dos dormitórios, sanitários, limpam o lixo ao redor do prédio etc. Claro que querem trabalhar, pois querem sair da cidade irrespirável e viver como gente.

2. Na fazenda soviética, que pertencia à escola, os trabalhos estão organizados de forma econômica. Quando nossas crianças chegaram da cidade, os trabalhadores prontamente terminaram de arar a terra, cavar hortas e concluíram as plantações de verduras, seguiram os trabalhos na estufa e no parque. Na reunião geral foi decidido tomar participação mais ativa em todos estes trabalhos: constituíram um plano para todo o verão, discutiram a ordem dos trabalhos em grupos e todo mundo deu real ajuda à fazenda soviética. Pode-se não participar no trabalho, quando o seu produto vai ser usado na escola? Seria uma vergonha!

3. Nos anos anteriores, a escola vivia em outro lugar, perto de uma fazenda soviética alheia. A administração desta fazenda relacionou-se com a escola bastante indiferentemente e, às vezes, quando a escola precisou de ajuda, até com antipatia. Entretanto, quando ocorreu que as mãos trabalhadoras eram muito caras, ou não existiram inteiramente, a horta encheu-se de mato catastroficamente e quando o corte de feno estava próximo, o administrador veio pedir ajuda das crianças para a fazenda. As crianças discutiram

a questão e decidiram unanimemente ir para o trabalho. "Não é o administrador, mas o Estado soviético que precisa do nosso trabalho", disseram.

Mas não apenas trabalhos sazonais, esporádicos, impulsionaram a autoiniciativa das crianças. Elas participaram no trabalho organizacional da produção nas oficinas escolares e na fábrica. Aqui nos trabalhos diários comuns de autoserviço, na repetição interminável de técnicas similares de equipamentos ou máquinas, nas pequenas questões da existência essencial, crescem os hábitos de trabalho. Trocando de lugar e de trabalho, adaptando-se às condições variadas, encontrando-se frente a frente com os resultados do seu trabalho, sozinhos e no coletivo, organizando-se consciente e voluntariamente, as crianças habituaram-se a valorizar a significação do método de trabalho, porque apenas dele depende, quando e como finalizar o trabalho. Involuntariamente lembram-se da escola antiga, onde tanto menos prezavam as questões da organização do trabalho, especialmente do trabalho coletivo. É impossível comparar o aluno da escola antiga com aquele que trabalha na escola moderna do trabalho. Tente administrar qualquer trabalho acessível às crianças e veja *comparativamente* com que facilidade elas o assumem e o organizam.

VII

Resta-nos esclarecer ainda o lado da autodireção escolar, sem dúvida, o mais importante nas condições da situação moderna da sociedade russa. Não se esqueça, nem por um minuto, que nosso país ainda vai encontrar-se por longos anos em condições de grande luta social, e nós devemos formar em nossas escolas lutadores pela revolução proletária. Deixem as crianças crescer como especialistas e animadores as mais pacíficas possíveis, mas sua arma – o conhecimento – deve estar em uma armação ideológica segura. Portanto, a auto-

direção é percebida por nós não apenas como um método de trabalho educativo e formativo na escola, mas também como forma definida de uma determinada vida social das crianças.

As crianças da escola do I grau aspiram a rua, mais ainda o II grau, onde estudam moços e moças até 17-18 anos; não podem não asfixiar-se, fechados apenas em suas paredes. As possibilidades de ampliação dos interesses das crianças dentro da escola são limitadas. Não importa quão forte seja o forjamento da camaradagem ou interessantes os estudos e divertimentos no seu ambiente escolar, este não pode manter, por si, pelo menos os mais talentosos e fortes. Deve-se dizer mais ainda: a concentração muito grande dos interesses do adolescente na escola é nociva, e indica o retardamento de seu crescimento espiritual.

Uma vez nossa escola passou por tal "período de tédio". Ela não tinha uma ligação interessante e séria com o mundo ao redor, e as crianças visivelmente começaram a "corromper-se", na expressão de um de nossos jovens camaradas, o que se expressou em que elas, ao que parece, cansaram-se uma das outras, desapareceu a fantasia criativa e idiotizaram-se as ocupações. Mas as crianças possuem uma forte vitalidade – se a escola não satisfaz, elas procuram as respostas fora, em casa, na rua, com conhecidos etc. Mas, é claro que tais buscas individuais são perigosas e a obrigação da escola é, de forma *organizada*, conduzir as crianças no meio ambiente social. Ao redor da escola sempre se encontra material suficiente para tal trabalho. Entretanto, deve-se diferenciar este material, ou melhor, o enfoque dele pelo lado da escola. Pode estudá-lo, percebendo-o como um objeto que está fora da escola. A excursão no campo, na fábrica, banco, mercado, exposições etc., abre para as crianças verdadeiras partes vitais da vida, ligando-as com a atualidade. Mas isto não é suficiente. É preciso ajudar as crianças a tornarem-se participantes da grande

vida social, na qual devem entrar depois de terminar a escola e fazer isso não apenas para que saiam da escola mais preparadas para a vida, mas porque isso é a sua necessidade real atual. Mais que isso: abre-se ante a escola ampla perspectiva de missão cultural: pelas forças das crianças, transformar o mundo ao redor. Este caminho já é conhecido por algumas escolas russas e estrangeiras.

É natural que com esta organização da tarefa escolar, a autodireção infantil obtenha grande interesse. Sua atividade torna-se viva, interessante, plena de possibilidades ilimitadas.

Nossa escola fez a primeira experiência nesta direção na fábrica vizinha. As crianças não apenas estudaram a fábrica seja na escola, seja nela mesmo: elas tentaram unir-se à sua vida. O trabalho durante o inverno na fábrica com máquinas e equipamentos ao lado dos trabalhadores, familiarização com os trabalhadores adultos e adolescentes, frequência às suas reuniões e em casa, trabalho conjunto político e cultural, e, finalmente, a combinação de uma série de estudos escolares ao redor da fábrica como fenômeno multilateral, tudo isso apaixonou tanto as crianças que a fábrica realmente tornou-se um lugar de seus interesses vitais. De suas iniciativas e atividade própria dependeu a maior ou menor proximidade das relações e elas revelaram-se em maior grau, apesar de toda uma série de dificuldades externas e muitos fracassos e decepções. Atraiu-as exatamente a possibilidade de testar suas forças de viver e trabalhar num dos centros mais importantes da vida social moderna – a fábrica e seu ambiente de trabalho.

Outra experiência de tipo semelhante ocorreu com não menos sucesso. Vamos deter-nos nela mais detalhadamente porque, na presente coletânea, ela não está descrita (veja: “Materiais para autodireção”. *Boletim da Educação*, 1923, nº 5-6).

A experiência consistiu em nossa aproximação com o trabalho pedagógico e a vida dos orfanatos do bairro Kha-

movnik. Sobre este trabalho nós sonhamos ainda no início da existência da nossa escola, mais até que a última não estivesse mais ou menos segura sob seus pés, nem se podia pensar na ampliação do seu trabalho. Mas eis que no ano passado, a necessidade de compartilhar alguns dos êxitos da escola e apresentá-los para o julgamento do magistério, forçou-nos a levar nosso trabalho para fora da escola. O mesmo desejo foi observado também no meio estudantil, especialmente na questão sobre a autodireção.

Apareceu também o motivo para o começo mais rápido de tal trabalho de nossos estudantes. A questão é que parte significativa dos nossos estudantes, nos primeiros grupos, consistia em crianças que viviam em diferentes orfanatos próximos. Nossas crianças não poderiam deixar de ver logo as diferenças nas técnicas de trabalho e pontos de vista, os quais, provavelmente, eram cultivados nestes orfanatos. A partir disso, originaram-se as visitas ocasionais aos orfanatos e, depois, a ideia da organização de uma pesquisa nos orfanatos de todo bairro, com perspectiva de alguma atividade conjunta maior.

“Como melhor forma foi aceita a visita a um dado orfanato, familiarização com as suas crianças, entrevistas, conversas sobre temas correspondentes, visita à casa, presença nas reuniões, matinês, círculos etc. À pesquisa deveriam ser submetidos cerca de 20 orfanatos (foram observados 18), os quais foram divididos em dois grupos: cerca de metade com grupos de idade mais velhos e a outra parte com instituições infantis. Para familiarização com cada orfanato foram escolhidos grupos com 3-4 crianças (de acordo com uma lista), entre as quais uma foi escolhida (pelo grupo ou pela célula da Juventude Comunista) como monitora do grupo. Cada grupo podia incluir no seu trabalho algum dos adultos (de fato, apenas três pesquisas em 18 ocorreram com a participa-

ção de pedagogos). Cada grupo pesquisou um determinado orfanato e tentou indicar entre as suas crianças as mais ativas e desenvolvidas para aproveitá-las em trabalhos futuros.

Para esta pesquisa não foi dedicado um tempo especial no programa das tarefas escolares, pois as crianças deviam ocupar-se com ela entre outros dos seus trabalhos; portanto, ela prosseguiu bastante lentamente, com duração de dois ou mais meses. Cada grupo tinha em suas mãos o questionário, o qual, entretanto, era apenas um guia, conduzindo seu trabalho por meio da observação e conversa. Ao final da pesquisa, cada grupo fez um relatório e o leu na reunião dos representantes das crianças das escolas pesquisadas. A coletânea de relatos resultou em um material rico e interessante, que caracteriza a situação da autodireção e do trabalho pedagógico dos orfanatos. Nós não podemos deter-nos no conteúdo destes relatórios, não importa quão interessante sejam eles; para nós é mais importante, agora, responder à questão de quais são os resultados da intervenção da organização das crianças nesta esfera de atividades, nova para elas. As crianças não podiam, é claro, limitar-se a contemplar a realidade, para eles nova, rapidamente sentindo-a próxima de si, sua. Não concordando com muito do que era feito em alguns orfanatos, especialmente com a organização da autodireção fraca e disforme, ou ao contrário, vendo a superioridade de algumas formas de vida de outros ante a sua, as crianças não podia abster-se de tentar transformar também a forma de autodireção e o modo de vida delas e dos seus camaradas. Segue-se daí nova tarefa: organizar uma conferência dos estudantes dos orfanatos do bairro na questão da autodireção. A conferência ocorreu e os resultados foram bastante significativos. As crianças de alguns orfanatos, onde sob o patrocínio dos pedagogos lentamente cintilava a lamparina escolar, acenderam-se de energia e “fizeram a revolução”, isto é, começaram a organizar a verdadeira

autodireção infantil. A questão do estabelecimento da ligação das crianças de diferentes escolas está longe de ter finalizado, mas já aparecem contornos de grandes princípios culturais nesta direção.

Finalmente, a terceira forma de organização das crianças – a autoatividade das crianças fora das paredes da escola (mas em ligação com o trabalho escolar) – é a célula da UJCR. Sua característica distintiva é que a direção do trabalho e as próprias tarefas são dadas não da escola, mas do próprio centro da organização da juventude. Isto parece perigoso porque é como se criássemos uma duplicidade de motivos direcionadores, prenhe de consequências indesejáveis de concorrência. Em artigo correspondente desta coletânea, está claramente mostrado em que condições isto pode ser evitado; mais que isso, desta duplicidade pode extrair-se dupla vantagem para o trabalho pedagógico. A questão está clara: aquele que não valoriza a União da Juventude em suas manifestações político-sociais não poderá e não vai querer coordenar a atividade da escola e da União; é necessário simpatia política e, então, desaparece a duplicidade e toda a tarefa reduz-se apenas à coordenação de formas organizacionais.

A resenha dos principais momentos no desenvolvimento da autodireção na nossa escola pode terminar aqui. Restam conclusões.

VIII

Podemos resumi-las às seguintes proposições:

1. A autodireção na nossa escola foi vista como forma de organização da vida dos adolescentes em todas as suas manifestações. No campo da educação é o método de pesquisa autônoma e organização grupal dos trabalhos. Nas questões de formação é a recusa da autoridade absoluta do pedagogo e um amplo aproveitamento das crianças na criatividade pedagógica, baseado na clara compreensão das exigências pedagógicas. Por este caminho do desenvolvimento

social da auto-organização das crianças foi dado amplo espaço, não apenas no sentido de grande independência delas em relação à administração dos pedagogos, mas também, principalmente, no sentido da ampliação de sua atividade para fora da escola.

2. A “constituição” da autodireção foi construída nos princípios da ligação dela com as exigências reais das crianças e da escola. Ela perseguiu também o objetivo de distribuição correta das obrigações das crianças, coordenado com o princípio da responsabilidade pessoal em condições de trabalho coletivo. A constituição foi dada uma forma bastante elástica para adaptar-se ao crescimento e exigências da escola.

3. O papel do pedagogo na orientação do trabalho de autodireção foi grande e responsável. Não houve nenhuma função mais ou menos importante de autodireção, na qual não participasse o pedagogo, mas seu significado sempre se baseou na ligação moral com as crianças, sendo que sua autoridade não foi usada lá, onde ela atralhasse o livre crescimento da boa vontade das crianças.

4. A autodireção atuou de forma lenta no processo de fixação de hábitos organizacionais e de trabalho das crianças, mas, em compensação, estes hábitos foram assimilados mais profunda e fortemente. Por enquanto, os poucos dados sobre os que concluíram a escola e que trabalham energicamente em organizações sociais das escolas superiores, uma série de trabalhos bem-sucedidos durante o último ano na própria escola, nos permite acreditar na correção das conclusões feitas.

5. Junto com isso, a escola está ante uma tarefa séria de eliminação de toda uma série de insuficiências de caráter metodológico. Ainda não há planejamento suficiente no trabalho das crianças; a organização da avaliação do seu trabalho não é racional; não há segurança na condução das tarefas postas, e outros. A concentração da atenção da autodireção nestas questões é uma tarefa premente do futuro próximo.

A escola e a célula da UJCR – União da Juventude Comunista da Rússia

I
No artigo “A escola do trabalho do período de transição” expusemos as proposições básicas que, de imediato, determinam nossa relação com a União da Juventude e, em particular, o lugar da célula da União na escola. Desenvolveremos aqui nosso pensamento um pouco mais detalhadamente.

Diferenciam-se os objetivos e tarefas da União da Juventude como associação que tem o objetivo de *formar* a nova geração, dos objetivos e tarefas da escola? Claro que não. Estes objetivos coincidem inteiramente. Mas a União da Juventude tem um lado inestimável, o qual não existe na própria escola e que deve ser usado como um poderoso instrumento formativo na escola. Nós falamos sobre o fato de que a União reúne, por um objetivo geral, enormes massas, principalmente de jovens trabalhadores que participam diretamente na produção e, por isso, liga fortemente a vida

e os interesses dos seus membros com a vida e interesses da classe trabalhadora. Aqui existem dois momentos essenciais, os quais na própria escola, como tal, estão ausentes, isto é, em primeiro lugar, o momento já indicado por nós da ligação inseparável com a classe trabalhadora, e em segundo lugar, o momento de auto-organização, isto é, a introdução de seus membros na associação, a qual é construída pelas forças de seus próprios jovens, a ligação deles a uma única organização amplamente difundida, ligação através da auto-organização com adolescentes da mesma idade de outras instituições, de outras cidades e, finalmente, de outros países em uma única Internacional Comunista da Juventude.

A União da Juventude ainda é para a escola um caminho para a vida externa, para a atualidade, sendo que este caminho é organizado, impregnado de determinadas ideias revolucionárias unificadoras.

Desde este ponto de vista, a União da Juventude completa a escola. É importante apenas que a escola compreenda a grande significação pedagógica deste complemento, que saiba usá-lo corretamente.

O condutor da atividade da União da Juventude na escola é a célula da escola.

Deveria a célula ter direitos especiais na escola? Ali, onde a escola não está impregnada com a ideia de ligação com a atualidade, onde a célula é vista como um mal inevitável ou, no melhor dos casos, de forma alguma a envolve no trabalho pedagógico, ela, à força das condições, torna-se o centro de interesses político-sociais das crianças e um centro da atividade de educação política, independentemente da orientação do trabalho escolar. Mas, com a presença da indiferença entre o coletivo pedagógico e a célula, cria-se terreno favorável para o conflito entre a célula e os professores, para a desconfiança política (e até pedagógica). Estes

conflitos assumem às vezes um caráter indesejável. Uma célula forte, como às vezes se queixam os trabalhadores escolares, "comissaria"¹⁰², intromete-se nas questões que não são suas – como se na escola existissem questões que não se referissem às crianças!

Ambos os lados são culpados. Repetidas vezes ocorreram casos em que o Comitê da União impediu as células escolares de criar conflitos. Mas claro, aqui a culpa do professor é maior, como mais experiente e mais velho, o qual deve saber ajustar as relações com a União da Juventude Comunista, ajudar a célula no trabalho. Então, a célula não irá precisar de nenhum "direito" especial. Ela será um órgão pedagógico na escola.

Assim, nosso ponto de vista resume-se a que a célula da União não deve ter nenhum direito especial na escola. Sua tarefa, na postura correta da questão, é unir as crianças mais ativas, ser um fermento para iniciativas novas, ser iniciadora do desenvolvimento político-social de toda a escola.

A célula, desta forma, consolida o coletivo de crianças, influencia no crescimento da autodireção, no desenvolvimento e fortalecimento dos sentimentos político-sociais das crianças, ligando continuamente toda a massa de crianças com a vida corrente, com as tarefas correntes da atualidade, do Estado, do partido, da União. Através da célula da União, as crianças ligam-se com outros adolescentes e saem, pela força dos acontecimentos, para fora das quatro paredes da sua instituição: em uma palavra, introduzem-se no movimento geral de sua geração. Aqui as tarefas da União e da escola coincidem. A escola e a União devem aqui seguir lado ao lado, e isto faz da célula um órgão de influência pedagógica na escola.

¹⁰² No original "komissarstbuet", com o sentido de que a célula administra, dirige (N.T.).

II

É difícil reconstituir em detalhes o aparecimento histórico da célula na nossa comuna. Ela apareceu em 1919, logo depois da mudança da comuna para Moscou. O ambiente entre as crianças, no sentido de disposição social, estava suficientemente preparado. Alguns membros da União da Juventude Comunista, que entraram na nossa escola, rapidamente a agitaram sem exceção quase completamente, e quase todas as crianças que tinham não menos do que 14 anos, tornaram-se membros da célula.

O país ainda não tinha saído do período da guerra civil. Os acontecimentos no país eram notáveis, arrebatadores, fortemente revolucionários. Cada dia trazia algo novo que emocionava as crianças, que levantava questões e aumentava o entusiasmo. Durante quase todo o inverno de 1919-1920 as crianças encontraram-se sob tensão revolucionária. Quase não houve trabalho escolar de verdade; o trabalho na autodireção, na organização e adequação da vida e na célula da União absorveu as crianças quase inteiramente. Então, a célula foi um centro de trabalho. A União era o centro de atenção de toda a escola. No trabalho da União formou-se a visão de mundo das crianças; neste trabalho obtiveram os conhecimentos necessários e aprenderam a organizar e forjar sua disciplina.

Não se pode dizer que este trabalho foi, em todos os aspectos, uma tarefa necessária. A revolução ainda não havia se aprofundado, naquele tempo, no *estudo* dos fenômenos; ainda não era o período de construção, o qual exigiria acumulação de conhecimentos cada vez maior. O pensamento das crianças não tinha ainda a necessidade de aprofundar-se na essência dos fenômenos. Este foi um período mais de entusiasmo revolucionário, de frases revolucionárias, de falas e conversas revolucionárias. Mas o terreno para questões sérias havia sido criado.

Na primavera de 1920, as crianças mudaram-se para, no verão, estarem em Uspensk. Para a célula colocou-se imediatamente uma tarefa grande e necessária. Para muitos foi o primeiro contato com a aldeia, com a população camponesa, com a juventude camponesa. Imediatamente por si apareceu a tarefa – começar o trabalho entre a juventude camponesa e tentar influenciar também toda a população camponesa.

Além das tarefas formativas gerais comuns (educação política, movimento da juventude, questões políticas do momento atual), a célula teve as tarefas de organizar a casa de leitura no campo; organizar a célula da União na fazenda soviética e das crianças camponesas; conduzir a agitação política entre os camponeses.

Estas tarefas, ainda que não plenamente, eram realizadas durante o verão (veja artigo “Ensaio histórico”). O período de organização da casa de leitura arrebatou fortemente as crianças; foi necessário escolher a literatura correspondente, assinar revistas, fixar responsáveis, ler em voz alta livros e revistas, dar explicações orais. O trabalho entre a juventude camponesa exigiu esforço dos jovens, mas teve seu resultado – foi criada a União da Juventude, que se agrupou ao redor de nossa célula. Maior dificuldade apresentou o trabalho entre os camponeses – isto foi em 1920. Mas aqui também as apresentações na assembleia específica de crianças tiveram sucesso.

O trabalho de verão teve grande significação para o desenvolvimento futuro da célula. Antes de tudo, ele forçou as crianças a raciocinar sobre muitas questões, as quais antes pareciam simples e claras para elas. Na prática, elas compreenderam que para convencer alguém da correção e utilidade desta ou daquela iniciativa do poder soviético, era insuficiente apenas unicamente o entusiasmo, a crença ardente na revolução, mas era necessário, por um lado, conhecimento

da vida, do dia a dia e das necessidades do campesinato, conhecimento das condições de vida de uma *dada* aldeia e, de outro, habilidade de fundamentar bem cada passo do poder soviético. Além disso, instintivamente compreenderam que se elas, de fato, pelo seu trabalho, pelo seu trabalho na fazenda soviética, não mostrassem que, para elas, o trabalho é algo sério, os camponeses as veriam como folgadas. Tudo isso organizou, disciplinou, despertou o pensamento, tornou as crianças mais cautelosas nos raciocínios, mais ponderadas, o que serviu de base da nova tendência no trabalho da célula, a qual se definiu plenamente depois de um ano.

No outono de 1920, o II grau mudou-se para a cidade. Ao todo, eram cerca de 20 crianças – todas membros da União. A matrícula na escola rapidamente aumentou o contingente para até 50 crianças. O quadro de pedagogos, incluindo o administrador do II grau, foi inteiramente novo. Diante da célula colocou-se uma série de novas tarefas, por assim dizer, de caráter interno. A mais importante foi manter a tradição da comuna com uma nova composição de professores e com maior número de novas crianças. Foi necessário exercer influência na matrícula, tatear, por assim dizer, os novos pelo lado de seu estado de espírito social, conduzir a propaganda, envolvê-los no trabalho etc. Além disso, foi necessário manter os traços principais já estabelecidos da autodireção, estabelecer o trabalho político-educativo etc. Foi difícil aqui diferenciar onde terminava a atividade de todo o coletivo das crianças e onde começava a atividade da célula, porque no grupo das crianças que passou para o II grau, todos eram membros da célula. Assim, todo o trabalho levava, em si, a marca do trabalho da União. O coletivo dos adultos naquele tempo apenas elaborava os princípios básicos do trabalho pedagógico, mas, desde o início, esteve em relações próximas com o trabalho da célula, e imediatamente estabeleceram-se

segura e fortemente as relações de camaradagem, amizade, proximidade, e também confiança mútua plena.

Além de festas revolucionárias, organizadas tradicionalmente por iniciativa da célula, as crianças foram envolvidas em acontecimentos externos. Tempos alarmantes em Moscou no final dos anos de 1920, em ligação com a insuficiência de combustível e pão, sacudiram as crianças, mobilizadas parcialmente pela União para serviços militares nos Destacamentos de Defesa Revolucionária, e parcialmente para o trabalho entre a juventude de trabalhadores. Algumas foram levadas às províncias para esclarecimento de orientações da população etc. Os acontecimentos em Kronshtadt¹⁰³, aumentaram fortemente a disposição da célula. Muitas aspiravam estar em Kronshtadt voluntariamente, mas, entretanto, insistimos para que fossem apenas se mobilizadas pela União.

Então, chegaram as eleições para os Conselhos, o trabalho preparatório para as eleições etc.

Tudo isso foi, por um lado, um terreno favorável para o envolvimento na vida social de toda a massa de crianças recém-chegadas, despertou energia e entusiasmo, forjou e uniu o coletivo em um todo único, mas, por outro lado, foi um obstáculo para os estudos regulares, porque o Comitê do Bairro não estando em conformidade, é claro, com nosso horário, frequentemente frustrou nosso trabalho, tirando um

¹⁰³ Kronshtadt (ru: Кронштадт) é uma cidade russa no Golfo da Finlândia, a cerca de 30 km a Oeste de São Petersburgo. Desde a época tsarista, era uma guarnição da Marinha Imperial Russa, e, durante a Revolução de 1917, tornou-se um centro importante de agitação revolucionária. Em 1921, no entanto, esta guarnição revoltou-se contra os bolcheviques (no poder) e lançaram a palavra de ordem “viva os soviets e abaixo os comunistas”. O levante foi violentamente reprimido pelos bolcheviques, que a tomaram num assalto, durante o inverno. Participaram diretamente da repressão o chefe da polícia secreta Dzerzhinsky e o comissário da guerra Leon Trotsky (...) <http://pt.wikipedia.org/wiki/Kronstadt>. Consulta em 1/6/2009 (N.T.).

ou outro estudante, ou grupos inteiros para esta ou aquela tarefa. Rapidamente, entretanto, conseguimos concordância com o Comitê do Bairro e a paralisação anárquica do trabalho foi paulatina e rapidamente eliminada.

Mas, se deste lado externo, o trabalho da célula foi pleno de vida e interesse, e deu muita satisfação para as crianças, ele não favoreceu inteiramente o *aprofundamento* dos interesses sociais e o fortalecimento da aspiração pelo conhecimento. Não havia tempo para a compreensão dos acontecimentos, mas, entretanto, para isso exigiu-se grande acúmulo de conhecimento, às vezes até mesmo elementares. A frase foi dominante no trabalho da célula quase todo este ano.

A discussão sobre os sindicatos, é claro, encontrou eco na nossa célula. O exame da literatura, esclarecimento dos pontos de vista, disputas e discussões envolveram a célula por um período bastante longo. Trotskistas e leninistas, com entusiasmo juvenil e expansividade, conduziram a discussão nesta questão bastante difícil. Os debates foram conduzidos não apenas no clube e nas salas, mas também nos dormitórios, na cantina, em uma palavra, em todo lugar onde era possível. Nas discussões eram envolvidos também os adultos; foram organizadas discussões formais abertas nesta questão.

Claro, é preciso dizer definitivamente, que as crianças estavam longe de estarem preparadas (exceto algumas) para a compreensão clara da essência da questão, que exigiu não apenas boa familiarização com o movimento sindical, mas também um domínio da análise marxista. Mesmo assim, estas discussões tiveram para elas uma significação importante. Como resultado, como também em consequência do trabalho de verão no ambiente do campo, as crianças raciocinaram sobre muitas questões; por assim dizer, olharam mais seriamente dentro de si. Para muitos, o interesse para o movimento sindical manteve-se ativo também no futuro, e muitas absor-

veram o desejo de fortalecer sua visão de mundo, ampliar e aprofundar os seus conhecimentos.

Cresceu a necessidade de uma análise mais profunda do ambiente.

Nesta mesma direção, conduziram-se também as outras tarefas da célula. Enfatizamos aqui duas delas.

A primeira é a ligação com a célula da antiga fábrica Butikova.

Como já foi enfatizado, uma das razões pelas quais escolhemos exatamente a fábrica Butikova, foi que de o Comitê do Bairro propôs à nossa célula, para fortalecimento do trabalho na fábrica, ligar-se mais fortemente com a célula da fábrica. A escola, desta forma, seguiu lado a lado com a célula.

A célula conseguiu realizar esta tarefa; entretanto, esteve longe de fazê-lo de forma brilhante. Apesar de que no Comitê do Bairro e nas reuniões gerais do bairro as crianças frequentemente encontraram-se com a juventude trabalhadora, e em particular, com a juventude da fábrica Butikova, apenas uma pequena parte da célula pôde aproximar-se mais de perto da juventude da Butikova, e ao contrário, apenas uma pequena parte dos jovens dela foi atraída pela escola como visitantes permanentes. A ligação desenvolveu-se comparativamente devagar. Entretanto, com esforço comum, foi organizada uma festa em memória de 9 de janeiro no clube da fábrica, onde as crianças apresentaram uma peça de autoria própria, com participação tanto nossa como também dos trabalhadores da fábrica Butikova. Além disso, os da fábrica tomaram parte em nossas reuniões, festas, conversas e palestras.

Em ligação com o trabalho na fábrica, as crianças encontraram-se também com os trabalhadores adultos. A distância entre as crianças e os trabalhadores, a desconfiança dos trabalhadores, a falta de habilidade das crianças de aproximar-se e conversar com os trabalhadores, foram logo

eliminadas. A ligação estabeleceu-se. Entretanto, "agitar" o trabalhador está longe de ser fácil. O trabalhador mostrou-se distante daquele trabalhador-proletário, com o qual as crianças acostumaram-se a idealizar. Seu cotidiano, a vida e as exigências mostraram-se piores e mais graves, as condições de trabalho mais pesadas, e ele próprio, em seu conjunto, mais ignorante do que foi imaginado na consciência das crianças. E, nas condições extremamente pesadas de 1920-1921, o trabalhador dificilmente cedeu às propagandas das crianças. Restou a elas observar os trabalhadores e sua vida; familiarizar-se de fato com a vida real do trabalhador em seu ambiente de trabalho.

A segunda tarefa foi recebida pela célula no final do inverno de 1921. Como uma das melhores células, ela foi encarregada de conduzir o trabalho em um setor inteiro que abarcou 28 células diferentes. Aqui se tinha que atuar não com todas as células conjuntas, mas com cada uma especificamente, ou com grupos de duas ou três pessoas. Encontraram-se com o trabalho organizacional fora da escola e com as próprias forças; os mais tímidos tiveram que mostrar sua atividade e fazer também, para si mesmo, um balanço de uma série de assuntos, respostas para os quais era preciso dar na célula observada.

Nesta tarefa, a célula em geral saiu-se bastante bem, e em alguns casos conseguiu-se criar novas células e fortalecer significativamente o trabalho nas antigas.

As mudanças em todas as direções da atividade da célula manifestaram-se no resultado do trabalho anual. As crianças pensaram. De um lado, frases revolucionárias, falatório, conversa de agitação que não as satisfaziam mais. Eles não sentiam sobre os pés um solo seguro de conhecimento. De outro, todo o trabalho de um ano inteiro mais e mais as defrontou com a realidade como tal, colocou-as frequentemente

em um beco sem saída, exigiu habilidade e conhecimento; exigiu também atividade sustentada por conhecimento. As crianças defrontaram-se frente a frente com os camponeses, os adolescentes-trabalhadores, e a célula de adolescentes-trabalhadores. Delas eram exigidas as respostas às questões, as quais eram conhecidas apenas superficialmente, de ouvido. Tudo isso exigiu outras formas de trabalho e outras formas de autoeducação, o que colocou igualmente ante a célula e ante a escola outras tarefas, novas, e mais difíceis.

Já o verão de 1921 ocorreu diferentemente. Uma parte mais adulta da célula (e por isso mais ativa) terminou a escola e saiu dela. Restou a parte mais fraca da célula, plena de dúvidas e questões; as dificuldades cresceram mais ainda em ligação com a mudança para a nova política econômica, com a necessidade de eliminar a época do "comunismo de guerra" no qual a célula cresceu e com a qual se fundiu fortemente.

O verão passou quase sem qualquer trabalho de agitação ativo, pelo menos realizado organizadamente. Restou apenas a ligação com os adolescentes-camponeses, os quais visitaram a célula frequentemente.

Mas as crianças abordaram os camponeses de um lado inteiramente diferente. A questão é que na aldeia Uspensk, neste verão, grassou uma epidemia de tifo abdominal; muitos camponeses-trabalhadores foram afastados do trabalho pela doença na época mais quente. A ligação com os camponeses naturalmente manifestou-se na célula, na ideia de ajudar as famílias necessitadas mais pobres que perderam trabalhadores, com seu trabalho físico, durante o trabalho no campo. As crianças, com entusiasmo, começaram a realizar este tipo de ajuda; elas trabalharam também no corte de feno, na colheita e na debulha, trabalharam muito e produtivamente. Muitas famílias puderam fazer a colheita exclusivamente graças à nossa célula. Os camponeses valorizaram bastante a ajuda

das crianças, e para as crianças ela deu muita satisfação e consciência da realização de uma grande e importante obrigação social.

No final do verão, quando se manifestou claramente a fome na Rússia, a célula organizou (já na saída de Uspensk) um espetáculo beneficente, que deu uma soma de dinheiro significativa naquele tempo.

III

O ano escolar seguinte, de 1921-1922, foi um ano de mudança na vida da comuna e na vida da célula. Além das razões indicadas antes, que colocaram as crianças diante de uma série de questões sérias, ainda duas razões especialmente fortes influenciaram o trabalho da célula.

Uma delas consistiu em que não conseguimos, por condições de caráter externo, colocar inteiramente na prática o plano de trabalho por nós esboçado. Com dificuldade nivelamos os grupos escolares no primeiro ano de trabalho do II grau, e tivemos que trabalhar fortemente para que as crianças preenchessem as lacunas essenciais na sua educação, que dificultavam o avanço delas. Para isso, tivemos que nos afastar de nosso plano, mudar um pouco o trabalho na fábrica e o método de ensino. Fez-se sentir a ausência de alguns professores e ainda o trabalho, que continuou na revelação da linha pedagógica geral. Além disso, interrupções frequentes no aquecimento, falta de alimentação, tudo isso, refletiu-se tanto na habilidade de trabalho das crianças como no seu ânimo.

Mas outra razão refletiu mais seriamente ainda nos sentimentos das crianças – a nova economia política e as mudanças ligadas a ela na vida ao redor.

A comuna, na forma como foi constituída antes, não podia mais existir. O princípio da vida obrigatória na comuna, princípio da Escola-Comuna sem externato, foi se destruindo. Se

antes as crianças encontravam na comuna condições melhores de existência do que em casa, evitavam a casa e aspiravam a comuna, então, de um lado, a piora das condições de vida na comuna, e de outro, a melhoria destas condições na família, desajustaram as ligações estáveis; pela força das condições miseráveis de existência, nós mesmos tivemos que recusar o internato obrigatório para todos e transformar parte das crianças em externos. Através da família, as novas relações e novas condições da nova política econômica entraram na escola pelos lados mais inesperados.

A rua tornou-se outra. Muitos princípios começaram a aparecer sob nova luz. A escola não podia familiarizar-se rapidamente com as novas condições e não podia rapidamente assimilar a nova corrente de vida nos objetivos da formação. Nós ainda não tínhamos pontos seguros de sustentação na nova realidade. Entretanto, a nova situação rompeu todas as tradições fixadas e estabelecidas na comuna, inculcadas na época do “comunismo de guerra”.

A passagem para os novos trilhos ocorreu quase o ano inteiro. Foi especialmente difícil, para as crianças que já viviam há alguns anos a nova vida, assimilarem outros costumes, por assim dizer uma outra ética.

Tudo isso refletiu no trabalho da célula, a qual durante este ano fechou-se em si, por assim dizer, afastou-se, absorvendo o novo para reunir novas forças.

Logo no início do ano, as crianças deram um passo errado, infelizmente, apoiado por nós. Não estando em condições de entender as causas do enfraquecimento do trabalho da célula e não compreendendo porque tanto a disciplina da célula como também a atividade, caíram, a parte mais ativa da célula seguiu o caminho do Partido, convencendo o Comitê do Bairro da necessidade de limpar a célula dos elementos passivos. A limpeza não deu grandes resultados porque a quantidade

de “eliminados” mostrou-se insignificante e ainda a maioria foi logo aceita de novo, porque contra eles em essência não havia nada. Além disso, no ano seguinte, os “eliminados”, com outras condições, mostraram-se membros da juventude ativos e bons.

A limpeza da célula introduziu notas erradas nas relações entre as crianças, enfraqueceu a influência da célula em toda a escola e não deu resultados positivos para a própria célula.

A célula precisava transferir-se para outro caminho e pouco a pouco e com ziguezagues ela mudou.

Ela concentrou-se quase todo o inverno no trabalho dos círculos. O esclarecimento detalhado e profundo de eventos da vida externa, leitura de revistas e exame de artigos de revistas, resumo dos fenômenos da vida corrente, tornaram-se objeto da atividade da célula durante todo o inverno. Os aniversários revolucionários foram enfatizados com trabalhos preliminares de palestras e de resumos, e seguidos de trabalho individual da maioria dos membros da célula, propagou-se ampla e profundamente o trabalho do círculo social da escola.

Claro que além deste trabalho básico, do nosso ponto de vista, a célula manifestou sua atividade também em outras relações. Participação em campanhas conduzidas pela União, trabalho na célula da fábrica Butikova, trabalho em outras células por incumbência do Comitê do Bairro, espetáculo (o segundo) em favor dos famintos, tudo isso foi tarefa comum corrente da célula.

A célula manifestou interesse mais forte pela Conferência de Gênova (e depois também pela de Haia). Toda a célula acompanhou passo a passo, interessando-se por todos os detalhes. Para o esclarecimento da essência da Conferência de Gênova, a célula resolveu apresentá-la em personagens e, depois de ensaios detalhados, encenou a reunião da conferência vivamente e com bastante sucesso...

Ao final do ano – na primavera – a célula fortaleceu-se significativamente, e por assim dizer, estabeleceu-se. Foi definitivamente eliminada a fraseologia antiga, as crianças tornaram-se mais equilibradas, comedidas e também mais sérias. Na própria escola, a célula que não abrangia todas as crianças sem exceção, porque como membro da célula os novos eram aceitos com grande exigência e estágio prolongado como candidatos, ocupou definitivamente o lugar orientador entre as crianças. A influência constante para todo o coletivo de crianças fortaleceu-se e aumentou ainda mais.

Os últimos meses de trabalho da escola em ligação com a fábrica, a matinê dedicado à fábrica no final do ano escolar – tudo isso aconteceu sobre o signo do trabalho ativo da célula.

Com a primavera, apesar da grande baixa ocorrida na célula pela saída dos formados (como antes, também saiu a parte maior e mais ativa), ela cada vez mais seriamente continuou seu trabalho de autoeducação, e como antes, agrupou ao redor de si parte da juventude camponesa. Esteve na ordem do dia a mesma tarefa – ajuda aos camponeses mais pobres com seu trabalho na colheita de feno e na safra. Ela foi feita com bastante sucesso. A ela juntou-se mais uma tarefa – a organização da pré-escola de verão no campo.

A célula pensou corretamente que uma das formas de ajudar os camponeses poderia ser a liberação das mães do trabalho ligado às crianças pequenas. Os estudantes encarregaram-se aqui da ajuda, organizando a pré-escola, ou melhor, um parque infantil, onde se ocuparam com as crianças pequenas durante algumas horas por dia. Os estudantes conseguiram realizar esta tarefa bem e os camponeses receberam esta ajuda do lado das crianças com grande agradecimento.

Fortalecida em sua base e estabelecida, absorvendo novas forças e novos quadros de crianças, a célula voltou para a

cidade. O período pesado foi superado. Começou-se novo período, novo trabalho.

IV

Toda a vida da União refletiu na prática e trabalho da nossa célula da União da Juventude Comunista durante o último ano. Atenta às questões da vida, ela rapidamente reagiu aos novos fenômenos, às novas tarefas. O lema básico da União da Juventude Comunista – “Estudar!” – a célula antecipou alguns meses e já desde o começo de outono de 1922 colocou este lema em lugar de destaque.

A questão sobre como estudar na nossa célula não existiu porque, tanto o método como o conteúdo do trabalho escolar responderam às exigências sociais das crianças e não causaram nelas dúvidas ou desejo de mudar. A questão poderia ser apenas colocada no plano da união da célula em torno do plano escolar e o trabalho lado ao lado conosco.

Um dos mais importantes passos da célula nesta direção deve considerar-se a união do seu trabalho com o trabalho do círculo de ciências sociais, o qual antes conduziu autonomamente sua existência, mas agora passou para a administração da célula, que liquidou por isso sua “educação política” autônoma. O círculo foi dividido em dois grupos – um mais antigo, mais sabido e mais sério, e outro mais novo, de um número de crianças menos preparadas, “verdes”. Todos os membros da célula entraram neste círculo; mais ainda, nela participaram não membros da célula.

O tema principal do trabalho do círculo foi o estudo do capitalismo e as bases do movimento operário. O círculo, além do objetivo de educação geral, por assim dizer, objetivos de ciências sociais, serviu para a célula como lugar de educação política e propaganda. Ele trabalhou regular e bem-sucedidamente todo ano. A elaboração do tema principal prosseguiu

todo ano; o trabalho do círculo foi variado com exame dos temas ocasionais, ligados com os momentos correspondentes, como, por exemplo, sobre a revolução de fevereiro e outubro, sobre o 9 de janeiro, sobre a história do Partido e a ligação com a história do movimento operário (no 25º aniversário do Partido Comunista da Rússia) etc.

Junto com o trabalho do círculo de ciências sociais, houve o trabalho dos grupos específicos das crianças nesta ou naquela questão, como, por exemplo, história do movimento da juventude, sobre os objetivos e tarefas da União da Juventude etc.

Foi organizada uma série de palestras – sobre o congresso do Internacional Comunista, sobre o fascismo, sobre a reorganização do aparato estatal, sobre a XII Sessão do Partido, sobre o Comitê Executivo ampliado da Internacional Comunista e outros.

Na segunda metade do ano, estabeleceu-se a leitura de revistas e o canto de leitura o que paulatinamente, transformou-se em leitura diária e regular por todo o coletivo e, no verão, estas leituras toda tarde, atraíram quase toda a escola.

Todo este trabalho interno da célula colocou-a rapidamente no lugar central na escola. Com uma grande afluência de novos estudantes na célula, 35-40 pessoas (o contingente total das crianças ampliou-se mais do que duas vezes – de 60 para 135), ela atraiu para si a maioria das crianças, agrupou ao redor de si as crianças mais desenvolvidas e mais ativas. A célula não podia aumentar apenas à força de circunstâncias externas, por causa da sustação pelo Comitê do UJCR de Moscou da aceitação de novos membros em células de não trabalhadores.

Tudo isso foi apenas trabalho de caráter interno. Além disso, a célula, durante o último ano, realizou também um grande trabalho externo, o qual mostrou que havia crescido,

fortaleceu-se e em nível superior disciplinou-se. Seria muito longo enumerar todos os trabalhos da célula; mostraremos apenas os mais importantes.

A ligação com a célula da União da Juventude Comunista da fábrica Butikova aumentou significativamente em relação aos anos anteriores. Apesar de que, por causa da quarentena da escarlatina, o trabalho na fábrica pôde ser iniciado apenas no começo de dezembro, e de que muito tempo foi perdido, a ligação com a célula da Butikova rapidamente consolidou-se. Além de contato contínuo dos dois escritórios, visitas mútuas, as reuniões gerais das células tornaram-se um fenômeno regular. Nossas crianças entraram nos círculos da célula da Butikova (em particular no da propaganda), organizaram o círculo esportivo conjunto – sociedade “Formiga”. Não se pode deixar de enfatizar a comemoração conjunta de Ano Novo (na escola), a organização de matinês no aniversário da célula (na fábrica), a matinê da “Frota Vermelha” (na fábrica) e outros eventos conjuntos.

A propaganda antirreligiosa, que foi um dos pontos principais do trabalho da União da Juventude durante o ano passado, manifestou-se de forma comparativamente fraca na nossa célula. Isso é compreensível. Nas condições da nossa escola não havia necessidade de conduzir a propaganda antirreligiosa – todo o regime da escola, todo o seu trabalho não poderia deixar de ser em sua essência antirreligioso. Aqui para a célula simplesmente não houve terreno para o trabalho; não houve, por assim dizer, oponente.

Os acontecimentos, entretanto, envolveram as crianças também neste trabalho. Durante as festas de Natal, as crianças tiveram participação ativa nas festas antirreligiosas do bairro Khamovnik, apresentando-se em peças, espetáculos etc. Na Páscoa, as crianças, cansadas pelo ano, decidiram não organizar nenhuma festa antirreligiosa, nem empreender nada.

Entretanto, sob a pressão do Departamento de Educação Nacional do bairro, que não tinha possibilidade ele mesmo de passar todas suas crianças através da forja antirreligiosa, a célula (e toda escola) foi forçada a ceder e organizar a Páscoa da Juventude Comunista para os orfanatos do bairro. Apenas 4-5 dias estiveram à disposição das crianças – dias destinados ao descanso, a passeios, leitura e ócio. E logo, mãos à obra! Com rapidez surpreendente foram criados cartazes, lemas, decorações, trajes. Não havia nada apropriado para a apresentação; aqui também foi preciso criar, inventar algo. Com esforço geral foi encenada uma comunicação antirreligiosa (cena no átrio da igreja); foi organizada uma série de cenas que caracterizaram diferentes etapas da história da religião...

Na Páscoa da União da Juventude Comunista participaram, é claro, também as crianças da fábrica Butikova.

Finalmente, enfatizemos ainda mais um trabalho grande e novo para nós, conduzido sob a administração da célula.

Referimo-nos à pesquisa de uma série de orfanatos do bairro Khamovnik, principalmente do ponto de vista da organização da autodireção e do trabalho de formação política. Esta pesquisa foi, em suma, uma questão de toda a escola. Entretanto, nela jogou papel principal a célula. Não detendo-nos detalhadamente neste trabalho (sobre ele veja o capítulo da autodireção e também o artigo especial nos números 5-6 da revista *Boletim da Educação* sob a denominação “Materiais para autodireção” de M. Pistrak), mencionaremos apenas que tanto na organização da própria pesquisa como também na sua realização autônoma e ativa, igualmente também na qualidade do material reunido, este trabalho deve enfatizar-se como um grande e significativo êxito, tanto da escola quanto, também em especial, da célula.

A conferência das crianças de orfanatos sobre as questões de autodireção, organizada depois da pesquisa (no final de

abril), não somente teve significação como trabalho da célula, que revelou seu crescimento e organicidade, mas também trouxe resultados práticos significativos. Ela agitou toda a massa de crianças do orfanato e despertou muitos, pela primeira vez, para a questão da auto-organização, impulsionando-os para novas formas de autodireção; agitou o pensamento infantil e foi um começo de revolucionamento de uma série de orfanatos. Aqui, por enquanto, o trabalho apenas está começando e irá, provavelmente, continuar intensivamente também no futuro.

V

Detivemo-nos bastante detalhadamente na história da nossa célula, porém estamos longe de esgotar todos os dados e todo o material.

No desenvolvimento da célula, como uma gota de água, refletiu-se também o desenvolvimento de toda a escola. O exposto é suficiente para fazer algumas conclusões.

A célula passou por três etapas principais de desenvolvimento.

Um *período de acumulação inicial de forças*, de obtenção de hábitos organizacionais, um período de envolvimento na revolução. Foram tempos ardentes; acendeu-se rápido e fortemente o entusiasmo juvenil sob influência de acontecimentos externos, os quais não eram esperados – e eles apareceram em todo lugar, ultrapassaram-se uns aos outros, entrelaçando como ondas marítimas a comuna em construção. Este foi o período heroico, período ligado com a guerra civil.

O que ele deu às crianças? Junto com o fortalecimento do seu espírito social, envolveu na atualidade toda a massa de crianças, forçou dedicação plena e atuação, não deixando raciocinar sobre a essência dos fenômenos, não os forçando ao estudo atento.

Mas, paulatinamente, a onda da guerra civil começou a diminuir. Apareceram tarefas de construção mais difíceis para as crianças; colocaram-se muitas questões novas; a vida enfrentou as crianças com fenômenos os quais elas não estavam em condições de superar; elas mostraram-se impotentes, pouco sábias e pouco experientes. Começou o *segundo período de crescimento interno*. A célula fechou-se em si; sentiu a necessidade de passar para outro caminho. A frase revolucionária não satisfazia mais; a questão revolucionária desgastou-se. Foi necessário calcular suas forças, pensar novos caminhos, e o principal: aprender, estudar, assimilar a atualidade, dominá-la. Este foi um segundo período – de busca de ação e passagem da palavra para a ação.

Mas eis que as bases da nova política econômica são assimiladas, por assim dizer, digeridas, e abre-se um novo campo de trabalho, em primeiro lugar, de trabalho consigo mesmo. A célula não se perdeu e não perdeu suas forças durante o período pesado de transição e entrou no novo trabalho forte e entusiasmada.

Cresceram as forças, cresceu a organização, cresceu também o nível geral da célula. Apesar de ano após ano perdermos os melhores e mais ativos membros da célula que se formavam na escola, apesar de no verão perdermos os membros que se dispersavam para casa, na maior parte para o campo, para trabalhar como camponês, ela escolheu novos elementos, fortaleceu e consolidou-se. Mais de 30 pessoas saíram dela – a maioria entrou no trabalho da União geral, entrou em cargos de responsabilidade na União local –, mas a célula preencheu as fileiras rarefeitas, formou novas crianças não menos fortes e dedicadas ao trabalho.

Assim é o *terceiro período de desenvolvimento da célula*.

Junto com o crescimento interno da célula, paulatinamente desenvolveram-se as formas de inter-relação entre a célula e toda a escola e seus órgãos.

Como já indicamos, no primeiro período quase todas as crianças entraram na célula. Nela havia o costume de que qualquer simpatizante, não sendo membro da União, poderia entrar como membro ativo (no ano seguinte, reduzindo o contingente de membros da célula, isso foi temporariamente eliminado). Claro que, neste caso, a célula não ocupou nenhuma posição especial. A reunião geral da comuna e a reunião da célula eram quase idênticas.

Desde o primeiro momento da afluência de novas crianças, a célula tentou, tomar suas deliberações nas questões escolares, colocá-las em prática através da reunião geral. A prática, entretanto, mostrou a inutilidade desta tática, porque apesar de pouco numerosos os quadros antigos de crianças, o coletivo foi tão unido que não só não se dissolveu na grande massa de novatos, mas ao contrário, rapidamente assimilou os recém-chegados e forjou-os consigo em um coletivo único.

No período seguinte, quando a célula diminuiu, foram feitas tentativas do mesmo gênero, mas, elas também se tornaram desnecessárias. Foi introduzida apenas uma regra – que no Comitê Organizacional dos Estudantes, para o cargo de administrador do Departamento Social, se escolhesse um candidato da célula, mas isso também posteriormente eliminou-se, porque o Departamento Social passou inteiramente para a célula, mas no seu trabalho teve participação toda a escola. A segunda inovação referiu-se à representação no Conselho Escolar, e pelo costume estabelecido então, no nosso Conselho, até hoje, entram todos os membros da célula com sua composição completa (três pessoas).

No terceiro período, quando o número de crianças aumentou rapidamente mais do dobro (até 135 pessoas), com grande número de externos, o papel da célula foi dificultado e tornou-se de maior responsabilidade – ela tinha que influenciar todo o corpo de crianças, sendo comparativamente

pouco numerosa (no começo do ano escolar, ao todo, eram cerca de 25 crianças). Ela, entretanto, deu conta de sua tarefa facilmente, porque em sua ajuda veio toda a escola, quase todos os professores, e também sua forte coesão. Nestas novas condições, também a célula foi iniciadora de muitos empreendimentos da escola, veio em ajuda da reunião geral neste ou naquele caso com sua autoridade e disciplina unida, frequentemente iniciou algum trabalho próprio, envolvendo pouco a pouco também outras crianças nisso.

A célula não tinha nenhum direito especial além do direito costumeiro da iniciativa, que pertencia a qualquer grupo e qualquer estudante específico da comuna. Entretanto, pode elevar tão alto sua autoridade que encarregava este ou aquele trabalho a um não membro da célula, e não havia caso de recusa.

Mais e mais o trabalho da célula e o trabalho de todo o coletivo das crianças juntaram-se. Apenas isso pode explicar o sucesso daquelas iniciativas, as quais a célula começou a conduzir no verão (1923) no nosso novo local de verão – a fazenda soviética Lipovk. Com a narração deste trabalho nós também terminaremos o capítulo sobre a UJCR na escola.

Findou o ano escolar (período de inverno), as crianças estão cansadas. É preciso descansar. Cerca de metade da célula (16 pessoas), e também a metade mais forte, se formara na escola e saíra dela, com a pequena exceção de algumas pessoas que permaneceram até o outono; saíram também muitas crianças para a casa, para os parentes, para a província. Às 40-50 crianças, que permaneceram em Lipovk, correspondia apenas uma dezena de membros da União da Juventude Comunista. Como organizar o trabalho?

Três tarefas colocaram-se para a célula. Em primeiro lugar, o trabalho dos círculos: é necessário preparar novos quadros de membros da União da Juventude Comunista, é necessário

atrair a substituição dos que saíram, é preciso fortalecer-se para o trabalho de inverno. Em segundo lugar, nas novas condições rurais é preciso ligar-se com o novo – com o elemento desconhecido dos camponeses. Em terceiro lugar, no I grau têm-se alguns chefes de grupo de pioneiros novos; aqui também é preciso conduzir um trabalho desconhecido pelas nossas crianças. E, então, por iniciativa da célula, para todas as crianças, coloca-se a tarefa: familiarização com o ambiente local, com seu lado histórico-natural e o estudo do dia a dia das relações econômicas da aldeia mais próxima. Todas as crianças dividem-se em grupos com três pessoas; cada grupo recebe o tema-tarefa e começa a coleta do material nesta ou naquela questão. Ainda não temos os resultados no momento da escrita destas linhas.

Organiza-se o círculo social (de verão), onde acontecem palestras em temas de caráter atual. Organiza-se a leitura de jornais, que se transforma rapidamente em assembleias noturnas, quando antes de dormir, obrigatoriamente, é lido o mais importante no jornal do dia, inicia-se conversa, dá-se esclarecimentos e complementos.

Os jovens pioneiros – primeiros iniciadores – saem para o campo e, estimulando a atenção dos camponeses com sua marcha e jogos de ginástica, trazem até nós a juventude camponesa. Mas não temos local para o trabalho. Decidem então limpar, para o clube, a habitação de jardim de inverno da fazenda soviética, que serviu de lugar de depósito para rodas, carroças e outros utensílios. Em três dias a habitação foi esvaziada de seu conteúdo, limpa, caiada, ornamentada com cartazes preparados, ornamentado com retratos, tecidos, lemas e flores.

Planeja-se o trabalho do clube: escola noturna para analfabetos e trabalhadores pouco alfabetizados da fazenda soviética e camponeses, palestras, leitura, conversas, representações.

No domingo seguinte há a inauguração solene do clube e o começo do trabalho. Já no dia seguinte há o começo do trabalho da escola noturna, conduzida pelas crianças. Não se pode falar que as crianças fizessem este trabalho com grande experiência metodológica; o que a compensa aqui é uma relação séria e consciente com a questão, seu ímpeto e desejo de ser útil. E a escola trabalha sem parar; trabalha bem, é frequentada, apesar do trabalho árduo, quase sem ausências.

Entretanto, isto é pouco para a aldeia. É preciso, a exemplo de anos passados, organizar o jardim da infância. Há suficientes voluntários para trabalhar. É pena, porém, que na aldeia haja varíola e o médico não permita ir para lá, enquanto não há segurança de que a epidemia terminou. É preciso esperar mais ou menos duas semanas. As crianças protestam: elas foram vacinadas na primavera! Entretanto, submetem-se. Mas aqui apareceu outra ideia: sob acompanhamento médico, começar a vacinar contra varíola os camponeses, nos quais a vacina da primavera não pegou (eram muitos – o soro estava mal). E, ao mesmo tempo, organizar no clube a “lâmpada mágica”, conseguir diapositivos e organizar uma série de conversas sobre questões de doenças transmissíveis, higiene e questões sanitárias em geral. Agora, isto está sendo realizado na prática.

Rapidamente, entretanto, recebemos informações do médico de que podíamos comunicar-nos com a aldeia – o perigo passou. As crianças fazem assembleia, esclarecem sua ideia de organizar o jardim da infância. Apesar do medo dos camponeses de que suas crianças tornem-se comunistas, eles aceitam a proposta, limpam a habitação correspondente, colocam-na em ordem para o jardim da infância. Começa-se o trabalho com as crianças, o que continua sendo bastante bem-sucedido.

Não se esquecem também das questões puramente da União. Aproxima-se o dia de aniversário de seis anos da

organização da União da Juventude Comunista de Moscou (8 de julho). Preparam-se espetáculos, palestras, encenações, declamações, coros, orquestras de instrumentos improvisados de percussão, apresentação dos pioneiros. Convidam-se as células vizinhas através do Comitê da região da UJCR.

O tempo está bom; a festa organiza-se de dia, ao ar livre. Chegam 3-4 células das localidades vizinhas, da fazenda soviética, da fábrica; chegam com canções, bandeiras flamejantes, alegres, com parentes próximos. A festa foi um sucesso. Desta forma, as ligações com outras células acertam-se. É preciso organizar com eles algo até o final de verão. O melhor de tudo parece ser algo antirreligioso, mas com enfoque cauteloso, pois é para os camponeses, e esse não é um público urbano!

E tudo isso no auge da colheita, quando as crianças têm bastantes obrigações de trabalho.

O verão ainda não terminou. O balanço ainda não pode ser feito.

Mas será preciso esperar estes balanços?

O início do trabalho de verão da célula (e junto com isso todo o trabalho do coletivo das crianças) pode servir de balanço. Esta é a conclusão de três anos de trabalho da célula da UJCR da nossa escola. A prova do êxito deste trabalho está na ligação segura e inseparável entre a escola e sua célula da União da Juventude Comunista.

O dia escolar

O dia escolar começa em torno das 8 horas da manhã quando no clube, perante o horário dos grupos de trabalho, aparecem duas pessoas: o encarregado do Comitê Organizacional e o pedagogo encarregado. Eles se familiarizam com a composição dos funcionários de turno responsáveis e planejam um curto plano de trabalho para o dia. Às oito horas ouve-se o sinal para as crianças que vivem no internato escolar levantarem. Primeiro, levantam-se os encarregados e outros responsáveis, invejando os cidadãos livres, que têm a possibilidade de não apressar-se muito em mudar sua posição horizontal. Entretanto, passam-se mais alguns minutos e os corredores se enchem de crianças, correndo com seus jogos de toalete do dormitório para os lavatórios. Os encarregados rapidamente colocam ordem no dormitório e nos gabinetes para estudos. Às 9 horas está terminado o café da manhã e começam a aparecer os externos. Cada vez mais aumenta o

ruído de vozes nos corredores, clube, gabinetes; mas eis um novo sinal (às 9 e meia), fecham-se as portas dos gabinetes e começa o trabalho escolar. Mas não é sempre assim. Às vezes, um ou dois grupos saem em excursão por mais ou menos três horas, às vezes o dia todo, se a excursão é fora da cidade.

Olhemos no gabinete: 25-30 crianças, misturando moças com rapazes, sentadas nos bancos atrás de mesas de trabalho comuns. Nas paredes estão armários e vitrines com livros e material didático, mapas, listas de temas e prospectos de trabalhos futuros, alguns trabalhos dos estudantes. A primeira impressão é de miséria e confusão no ambiente. É visível que o ambiente foi montado com recursos próprios, escassos e obtensões ocasionais. Entretanto, as crianças em suas roupas velhas e variadas, harmonizam-se plenamente com o ambiente.

O trabalho segue acelerado. Quando são trabalhos autônomos (experiência nas salas de química e física, microscópio ou dissecação de cão na sala de ciências naturais, tarefas na sala de matemática, trabalho com fontes na sala de ciências sociais, desenho na sala de artes etc.), o professor passa de um grupo para outro, apresentando-se apenas como ajudante e intérprete. Mas se ele é um narrador, então as crianças anotam suas comunicações, fazem perguntas e, assim, cria-se uma conversa. Em outro lugar, apresenta-se como palestrante um dos estudantes ou um dos grupos; eles são ouvidos com bastante atenção – a questão toca a todos e as condições para discussão são iguais. As crianças entusiasmaram-se. Todos falam ao mesmo tempo – estabelecer a ordem é difícil. Não se interrogam as lições em classe. No lugar de interrogatórios desinteressantes o professor procura outras formas de controle do trabalho escolar. Ele examina cadernos e anotações, envolve o estudante em conversas, recebe dele trabalhos, mapas, descrição de experiência, preparações, conversa com ele no tempo livre – seus conhecimentos, habilidade de trabalhar e interesse, então, são sempre visíveis.

As ocupações com um único professor duram de 50 até 100 minutos com intervalo de 10 minutos; depois, o grupo deixa o gabinete para outro grupo. Em 1 hora e meia os estudos em classe terminam. Todas as crianças, internas e externas, vão almoçar na cantina da escola, ou melhor, não vão, correm, porque o pedaço de pão matinal com banha americana já há muito perdeu sua força. Nos anos anteriores, o almoço ocorreu com extremo nervosismo: faltavam pratos, mesas, bancos e teve-se que organizar filas. Mas fila de famintos é algo horroroso, até mesmo para os governos. Felizmente, somos uma comuna e passou-se sem revolução, mas houve muito barulho e sopa no chão. A grande suficiência material do último ano deu a possibilidade de dar, para cada um, um pedaço de pão ao meio-dia e instalar a cantina, o que imediatamente aumentou a ordem e limpeza. O almoço de dois pratos, ainda que abundante, é muito repetido. Junto com as crianças almoçam servidores técnicos e alguns pedagogos. As crianças distribuem comida, cortam pão e lavam a louça. Na preparação do almoço participa o “grupo de cozinha”; foi preciso cortar lenha, descascar legumes e outros, ajudar a cozinheira no fogão.

Às três da tarde o intervalo do almoço está terminado. Os grupos de trabalho seguintes começam o trabalho nas oficinas – encadernadora, marcenaria. Das 15 às 19 horas turnam-se duas turmas (de 10 a 12 e 6 a 8 pessoas) de crianças de dois grupos mais novos. O terceiro grupo foi para a fábrica. Os demais foram em parte para casa ou passear, em parte jogam na sala, ou estão ocupados com seus assuntos nos gabinetes.

Das 18-19 horas começam seu trabalho nos círculos, ou melhor, em um círculo, porque em cada dia não se permite mais de um círculo e mais de duas horas de trabalho nele. Os externos que não estão ocupados nos círculos do dia e não têm nenhuma necessidade, depois de 19 horas devem deixar

a escola para permitir silêncio e descanso para os que vivem na escola.

Depois do jantar, às 21 horas, a escola esvazia-se, transformando-se em uma pequena família. Um grupo de crianças junta-se no clube e lê em voz alta uma obra literária. Outras se dispersam pelos gabinetes, leem, preparam suas palestras ou, em voz baixa, falam sobre algo. Pouco a pouco as crianças arrastam-se para os dormitórios. Mais um pouco e um sinal (às 22h30) coloca o limite para o trabalho das crianças mais caprichosas ou conversas no clube, às vezes para a grande irritação dos interlocutores. O Comitê Organizacional encarregado passa pelo prédio e a eletricidade é desligada. Apenas nos dormitórios ainda ouve-se por algum tempo a conversa não terminada, mas também lá tudo se silencia. Mas ainda por muito tempo acendem-se as luzes nos quartos dos pedagogos: para eles começa um momento de estudos tranquilos.

Mas esta é apenas uma moldura, na qual, cada dia, colocam-se novos desenhos.

Comitê Organizacional. É o cérebro da autodireção. Da sua força ou fraqueza, inventividade e tato dependem o ritmo e o caráter da vida das crianças. Se o Comitê é mole, também a vida segue por inércia, volta e meia saindo do caminho, frequentemente aumentam os casos da violação da disciplina, mais correria desnecessária. Mas, então, aparecem no Comitê Organizacional crianças enérgicas. Sacode-se a “constituição” antiga, nas reuniões gerais e conselhos escolares aparecem questões “de princípio”, acorda-se o Comitê de Administradores, o trabalho segue mais unido e ordenado. As crianças sabem disso e tentam levar para o Comitê Organizacional os melhores, mas nem sempre se consegue – o trabalho do Comitê é difícil e cansa rapidamente, a contragosto, tem-se que direcionar para pessoas mais novas, mas não hábeis ainda.

Eis o membro do Comitê Organizacional de plantão. Ele levantou-se antes de todos, pensou junto com o pedagogo de turno a ordem do dia. Depois começa a correria e divisão em partes: o café da manhã não ficou pronto a tempo, algumas crianças ainda estão nas camas, a secretaria procura alguém como “ligação” para mandar com uma incumbência, é preciso colocar ordem no almoço, receber visitantes, organizar reunião etc. – correm com tudo, perguntam sobre tudo ao Comitê encarregado.

É preciso instruir o Comitê dos Administradores, examinar um incidente, estar presente com voz decisiva no conselho escolar e organizar sua reunião uma ou duas vezes por semana. Nas reuniões do Comitê examinam-se não apenas questões e casos menores; frequentemente colocam-se também questões complexas – a luta contra o fumo, as bases da disciplina, a festa escolar, a preparação para reunião geral, relatos etc.

É verdade que, ao lado do Comitê Organizacional, trabalha o pedagogo encarregado, mas os membros do Comitê Organizacional tentam mostrar que eles podem plenamente conseguir por si mesmos, pois “o pedagogo tem, assim mesmo, muito trabalho”.

Reunião geral. De todos os lados carregam bancos e cadeiras para o clube. O ânimo das crianças é elevado. Hoje o Comitê Organizacional antigo termina seu trabalho social, relata e transfere seu trabalho para o novo Comitê, o qual será escolhido nesta reunião. Na parede há um enorme mural com o relato detalhado do Comitê Organizacional e do Comitê dos Administradores sobre sua atividade. Crianças e adultos concentram-se examinando o mural, e o presidente do Comitê Organizacional abre a reunião e propõe escolher o presidente da reunião e o secretário. Depois um dos membros do Comitê Organizacional faz um balanço oral evitando detalhes já

expostos no mural. Chove uma série de questões e anotações críticas. O Comitê Organizacional é culpado especialmente por dedicar muito tempo a detalhes e particularidades, realizando-os ele mesmo; entretanto, ele deveria administrar e organizar o trabalho dos outros. Afogado em detalhes, o Comitê Organizacional perdeu a autoridade, e o trabalho da comuna seguiu fraco e desorganizadamente. As acusações foram bastante decididas entretanto, o Comitê Organizacional também mereceu, sem dúvida, aprovação pelo trabalho extremamente sacrificado e consciencioso. Os opositores não negam e concordam com a resolução: "A reunião geral aceita que o trabalho técnico foi realizado muito bem pelo Comitê Organizacional. O trabalho ideológico esteve ausente inteiramente". Depois começam a eleição do Comitê Organizacional. Cada candidatura foi examinada detalhadamente, apresentaram-se "prós" e "contras". Depois, segue-se a eleição dos demais cargos. O procedimento é bastante cansativo e as crianças começam a fazer barulho e conversar. Com grande dificuldade, por meios até repressivos, o presidente consegue conduzir a reunião até o final, a qual durou 4 horas.

Mas tais reuniões são raras – uma vez a cada mês ou dois. As mais frequentes são as ordinárias e as relâmpago, nas quais se discutem os eventos inesperados do dia escolar ou questões básicas da vida escolar, e aprovam-se os projetos de reforma do Comitê Organizacional.

Reunião da célula escolar da UJCR. Ela acontece regularmente em dia fixo da semana. Os membros da célula são especialmente ciosos em suas reuniões. É difícil encontrar uma razão bastante forte para seu adiamento. O presidente é rigoroso e ativo, e os membros da União são acentuadamente disciplinados. "Isso não é a reunião geral" – como diriam aquelas mesmas figuras que nas reuniões gerais comportam-

se mais livremente. Se for preciso encarregar alguém de um trabalho, então não pedem, mas simplesmente mandam, uma vez que a reunião ache que isso é razoável. Nas reuniões da célula frequentemente se ouve questões como: "O que fez este ou aquele?", "Por que não se cumpriu esta ou aquela deliberação?" – e se exigem explicações fundamentadas. Aqui as crianças costumam responder ativamente pelas suas ações diante da sociedade. Não existe outro lugar onde as crianças possam compreender suas responsabilidades tão precisamente como na reunião da célula e, por isso, o papel do pedagogo aqui se reduz exclusivamente à ajuda.

Se na reunião geral um pedagogo frequentemente fala sobre o "ponto fraco" da comuna – a disciplina –, então na reunião da célula ele tem que compartilhar as ideias, conhecimentos e experiência organizacional. E, pelo seu caráter, estas reuniões são diferentes: junto com as questões correntes há a *Revista Viva*, na qual as crianças fazem, uma após a outra, resenhas de acontecimentos políticos ou palestras de um trabalhador comunista adulto ou discussão sobre o tema "Por que eu não entro na União?"; no qual algumas crianças defendem seu apartidarismo. A discussão conduz-se na presença de adolescentes da fábrica convidados, e acontece com grande entusiasmo. As reuniões da célula são uma escola de pensamento político-social e de vontade para a atividade social.

Conselho Escolar. À primeira vista ele não se diferencia da reunião geral: mesmas crianças, mesmos pedagogos, ao todo cerca de 40-60 pessoas ou mais. Mas eis a diferença – quem preside é o administrador da escola e os pedagogos sentam próximos ao centro; ao lado deles, os membros do Conselho Escolar das crianças, isto é, duas pessoas da reunião geral, cinco do Comitê de organização, e três do executivo da célula.

O Conselho Escolar é a forja do trabalho pedagógico. Aqui, à vista das crianças, desenvolvem-se projetos e planos, trocam-se opiniões, reconciliam-se pontos de vista opostos. Enquanto não há pleno entendimento, não há também votação. As crianças já se acostumaram a tratar cautelosamente com a convicção e consciência do pedagogo; nada se pode impor a ele. Votar é melhor onde a questão está no lado formal da vida escolar ou sobre ações e interesses das crianças do ponto de vista já constituído do credo da escola. Frequentemente, o presidente propõe que todas as crianças presentes votem para saber a opinião da massa de estudantes. Algumas questões ali mesmo transferem-se para resolução em uma reunião geral próxima.

O Conselho Escolar não deve privar a reunião geral de conteúdos interessantes e exclusivos, porque ela perderia significação e autoridade aos olhos das crianças. Mesmo que seja grande a participação das crianças no Conselho Escolar, é óbvio que aí os pedagogos predominam. A experiência mostra que nem sempre uma resolução rápida e inteligente do Conselho Escolar conduz as crianças mais rapidamente para o objetivo, do que o caminho longo e tortuoso, porém autônomo, da reunião geral.

Se nas relações com as crianças o Conselho Escolar parece que está no caminho certo, então na organização do seu trabalho ele está muito longe da perfeição. As reuniões ocorrem semanalmente e, talvez por isso, diferenciam-se frequentemente por seu despreparo. Entretanto, reduzir o número de reuniões a duas por mês é difícil. A elaboração de programas e métodos de trabalho, questões de formação que continuamente mudam seu lugar, exigem novas e novas correções e complementações, e continuamente batem à porta a cada dia. Colocá-las em algum limite mais definido é tarefa ainda para um futuro não muito próximo.

A vida cotidiana das crianças está orientada não apenas pelas reuniões, aulas, obrigações sociais e regras. Ela está impregnada por milhares de relações mútuas pouco visíveis, que crescem nos conflitos das mais variadas personalidades. Se fosse possível espiar nos diários das crianças, escritos e não escritos, ou auscultar sua visão de mundo mais íntima e bem oculta, diante de nós apareceria um mundo infantil inteiramente diferente, mais refinado e complexo, que dificilmente submeter-se-ia à influência e ajuda, do que aquele de trabalho fervente no qual, aparentemente, vive a comuna social. Apenas parte destes fenômenos aparece na superfície. A energia acumulada, lenta e invisivelmente, às vezes rompe-se repentinamente e transforma-se em algum grande fenômeno social. Na verdade, tais “explosões” são inteiramente raras na nossa escola (e algumas delas psicopatológicas); quase sempre elas dissipam-se satisfatoriamente, em especial no último ano, quando as crianças e também pedagogos aprenderam melhor e mais facilmente a lidar com este lado da vida do outro.

Eis uma moça de 17 anos: no período de “tempestades e ataques” da vida escolar, ela acanhada, tímida, acostumada na escola antiga a decorar as aulas, mas não a criar a vida social, de algum modo se perdeu, relegada a papéis seculares de uma pequena trabalhadora técnica. Ela não foi apenas esquecida ou intencionalmente omitida quando foi necessário escolher alguém para algum cargo de responsabilidade, mas também, na vida particular de amigos, ela permaneceu isolada. Isto atormentou muito e frequentemente ela chorou de modo histérico. Entretanto, sua habilidade de trabalho e conhecimento deram a ela o direito a um papel significativamente maior. Foi preciso, de alguma forma, ajudar e fortalecer a crença nela mesma. Algumas crianças, que se solidarizaram com ela, começaram energicamente uma agitação a favor de se atribuir a ela trabalhos de responsabilidade. Ela foi encarregada do

museu escolar e realizou bastante bem sua tarefa, dando aos visitantes explicações bastante competentes e ponderadas. Um dos pedagogos-visitantes, uma vez, até perguntou: “De fato vocês têm tantas crianças desenvolvidas como aquela que me deu explicações?” Nas tarefas escolares estive também na frente de muitos. Tudo isso, pouco a pouco, criou para ela uma base social segura e os seus sentimentos mudaram fortemente para melhor; mudou também a relação de muitas crianças com ela.

Estes grupos de crianças, próximos uns dos outros, têm grande importância na escola. O pedagogo continuamente tem que se basear neles, para conhecer os sentimentos das crianças, a tempo de ajudar este ou aquele. A abordagem direta do pedagogo com cada uma das crianças às vezes não é possível e até mesmo está além das suas forças.

Houve casos em que tais grupos apresentaram-se em luta contra algum fenômeno na vida escolar, em sua opinião negativo. Não desejando dar ampla publicidade a alguns aspectos da conduta do camarada, o grupo organizou uma reunião fechada no gabinete do pedagogo, chamando para lá o acusado e exigindo explicações amigáveis. Aliás, frequentemente, tais explicações não tomam tal forma solene e têm o caráter de simples conversa em seu próprio dormitório, para onde às vezes também se convida ou passa o pedagogo.

É interessante enfatizar que os meninos vivem uns com os outros perfeitamente, formando um ambiente unido e de camaradagem. Apenas os mais novos (13-14 anos) às vezes costumam brigar, principalmente com os recém-chegados, por causa de provocações, devido a costumes engraçados no nosso dia a dia. A amplitude social, igualdade e a objetividade amigável dos pedagogos, que participam de tudo, não deram possibilidade de desenvolver inclinações egoístas demais, ao redor das quais geralmente criam-se sentimentos de hostilida-

de. As relações entre as moças diferenciam-se apenas em que, entre elas, os grupos são mais fragmentados e os momentos de “antipatia” contra esta ou aquela aparecem mais fortes. Em verdade, estes momentos manifestam-se apenas em algumas relações frias, mas, em geral, estes momentos as privam daquela amizade contagiosa que possuem os meninos.

As relações entre moços e moças pareceram-nos uma questão mais perigosa nos primeiros dois anos da vida da escola do que agora. E, se naquele tempo, nós acertadamente evitamos as surpresas indesejáveis na questão do sexo, ainda que às vezes parecesse que quase falhamos, isto devemos, em medida significativa, àquele grupo de crianças que, com toda a força da sua pureza infantil, praticou na escola a ideia da amizade e camaradagem. Como é sabido, a proteção institucional da beleza feminina dos olhos masculinos – que se expressou no isolamento severo, portas fechadas, violação de cartas e repreensões – foi uma má garantia não apenas para a vida futura, mas também dentro das próprias paredes da instituição. Nós não renunciamos às vigilâncias (isto, é claro, não é “espionagem”) que nos ajudam a esclarecer o caráter do sentimento das crianças, mas nunca tentamos entrar inoportunamente no campo plenamente natural dos sentimentos que aparecem no adolescente.

Nossa tarefa consistiu na criação de uma convivência normal, na qual os moços e moças não se protegessem uns dos outros, mas sim se acostumassem à atividade conjunta, dentro de princípios de camaradagem. Porta fechada apenas ali onde reside o limite do recato.

Outro problema da formação intersexual que se apresentou para nós como uma maneira de formação da resistência social máxima nas crianças – e, através dela, também individual – ao momento da paixão pessoal, foi uma situação que – não falando de flerte, inclusive amor – tomou forma

destrutiva do ambiente de camaradagem, causou incomodo entre as próprias crianças e, por isso, pôde habituar ambos os lados ao comedimento: quando um rapaz teve a ideia de gabar-se de suas vitórias, ele encontrou-se em tal isolamento dos camaradas, que foi forçado a abandonar a escola.

Conhecimento científico sério sobre o problema de sexo nas aulas de ciências naturais, e os variados esclarecimentos sobre ele no material socioliterário apenas adicionam e esclarecem, o que é praticado na vida pelo próprio meio ambiente de camaradagem.

Nas relações das crianças para com os adultos há muito de individual. Geralmente isso depende dos próprios adultos, tanto quanto eles possam ou queiram aproximar-se das crianças. As crianças têm grande necessidade da proximidade com o pedagogo, a satisfação da qual não está nas possibilidades de nenhum pedagogo. Algumas das crianças, com mais vontade, fazem mais amizade com o pedagogo do que com seus companheiros, e isso, provavelmente, porque elas procuram solidariedade especial que não podem encontrar, por alguma razão, nos camaradas. Aqui se tem que, cuidadosamente, desembaraçar-se e, por diferentes meios, introduzi-las, mesmo assim, no ambiente dos companheiros. Em geral, as relações entre crianças e adultos são plenamente determinadas pelo caráter da autodireção. As crianças julgam perfeitamente cada um dos pedagogos por meio de seu papel e trabalho na organização escolar. Elas estão preparadas para desculpar qualquer mágoa, são extremamente delicadas e cuidadosas (mesmo que não se simpatizem muito) com aquele que trabalha com elas lado a lado, e são completamente indiferentes, onde seus interesses não são de forma alguma atendidos pelo pedagogo.

O pedagogo que trabalha pouco com elas, não é autoridade para elas. Porém, aquele que tenta se dar inteiramente a este trabalho torna-se uma pessoa "azarada": as crianças

o escolhem para tudo, convidam-no, pedem conselhos para livros, pedem para que passeiem com elas etc. Felizmente na nossa escola tais "azarados" são poucos, ainda que, mesmo assim, para cada um caibam muitas obrigações de forma semelhante. Na escola ainda não tivemos que julgar um caso de relações rudes de quaisquer das crianças para com um pedagogo, e claro que, tal caso, causaria uma condenação mais forte do lado da organização social das crianças.

Nas condições de autodireção, o trabalho do pedagogo tornou-se incomensuravelmente mais complexo e responsável. É mais fácil pensar um plano de trabalho e ordenar sua execução do que estudar a criatividade da criança e, passo a passo, seguindo as crianças, ajudá-las na organização de sua vida. É claro que este trabalho pode ser realizado apenas com grande esforço coletivo, e com grande gasto de tempo. O pedagogo-educador não pode limitar seu trabalho apenas ao tempo das assim chamadas tarefas escolares. As crianças, em medida não inferior, necessitam da ajuda do adulto também quando elas organizam seu descanso. Com tal carga, o trabalho formativo exige uma organização especialmente detalhada para não dispersar e não exaurir as forças do pedagogo.

Uma das formas que facilitaria a condução do trabalho formativo poderia ser o trabalho com grupos definidos. Mas nossa escola evitou esta forma. Pareceu-nos que tal divisão da escola em grupos, com o educador preso a eles, tem uma série de insuficiências essenciais: o pedagogo não vê a escola como um todo; sua ligação com um grupo, mais ainda com algumas crianças deste grupo, pode tornar-se bastante artificial e formal; as crianças de outros grupos vão relacionar-se a ele como alguém "de fora" etc.

Nós estabelecemos outro costume. Cada pedagogo toma para si, uma vez por semana, toda a escola: ele, junto com as crianças, organiza todo o trabalho e toda a vida deste dia.

Então, as crianças mais claramente entendem sua individualidade e com ele estabelece-se uma ligação moral exatamente com aquelas que mais gostam dele. Ele conhece a escola, conhece as crianças, e como membro comum de direitos iguais da família laboriosa, tem mais autoridade aos seus olhos. Em verdade tal “dia de plantão” é extremamente pesado, indo de 7h30 da manhã até 11-12 horas da noite, porque ao dia escolar transforma-se ainda em noite do internato.

Mas as obrigações do formador não se esgotam com este dia. Ele participa das mais diversas reuniões e assembleias das organizações estudantis. Vivendo na escola, ele, pelo costume de tribuno antigo, não tranca a porta do seu quarto, por onde as crianças passam tanto mais frequentemente quanto mais próximas são do anfitrião. Aqui temos tanto confissões pessoais como conversas na especialidade do educador, e discussões amigáveis dos vários aspectos da vida escolar.

Tarde da noite, quando todas as crianças foram dormir, o pedagogo de plantão anota suas crônicas regulares na “agenda do pedagogo de plantão”.

Matinês, feriados, jornal

Nossas matinês, dando às crianças, ao final, diversão e troca de impressões, apresentam-se como um dos fatores de influência pedagógica e entram como parte substancial no plano escolar. Dividindo-se em três tipos – sobre isso falaremos depois – eles juntam-se no momento organizacional.

A própria iniciativa da organização da matinê parte de um dos grupos ou círculos de crianças, o qual apanha uma ideia feliz de alguma delas e, com entusiasmo, começa a tarefa.

Para colocar em prática a ideia, ela é encaminhada para discussão em reunião, a qual, pensando todo o projeto, assim como também as possibilidades práticas, planeja a data da matinê e escolhe uma comissão de três ou quatro crianças a qual, a partir deste momento, é considerada como órgão responsável pela condução da matinê. Em geral, um dos pedagogos trabalha com a Comissão, sendo ao mesmo tempo também o diretor das apresentações cênicas.

A tarefa da Comissão está em dirigir o trabalho técnico: obter material, organizar ensaios, coordenar e animar a própria matinê. Ela exatamente coordena o trabalho e vigia o seu cumprimento; a última obrigação recai nas outras crianças com as quais os palestrantes do tema básico da matinê trabalham sua palestra, os artistas elaboram os números teatrais, os pintores preparam as fantasias, decorações e ornamento da sala.

A Comissão está sempre alerta: ela reúne em suas mãos fios que partem de todos os participantes e trabalhadores ativos. Ela própria faz o balanço no Conselho Escolar sobre em qual estágio encontra-se a preparação para a matinê.

O trabalho da Comissão é muito agitado, exige grande domínio em si e orientação rápida – ela treina bem as crianças e nós procuramos passar todas elas, alternadamente, por esta prova de suas forças. A fluência com a qual prossegue a matinê, a pontualidade do início, o nível de continuidade dos intervalos, refletem a qualidade da Comissão.

Em que está o papel do pedagogo? Ele trabalha na Comissão em condições de igualdade: quando dá esta ou aquela ideia administrativa ou nota detalhes que escapam à atenção das crianças, sua opinião é submetida à discussão nas reuniões da Comissão: as opiniões peremptórias não têm crédito para nós.

Sua participação é ainda mais necessária na qualidade de fonte de ânimo permanente: os membros da Comissão sobrecarregados de trabalhos variados às vezes se perdem; entusiasmando-se rapidamente, as crianças desanimam-se com os obstáculos na forma de dificuldades técnicas, ausência do material necessário, inércia dos participantes etc., mas seu bom humor recupera-se facilmente como uma imagem que reflete a influência do pedagogo.

Não é tão importante seu papel como pessoa que tem iniciativas as crianças são inventivas e ricas de intuição cria-

tiva – o principal é não reprimi-las; mas o mais importante na realização dos detalhes do pensado é o tom seguro e firme do camarada mais velho.

No que se refere às próprias matinês, elas podem classificar-se em três tipos: de prestação de contas, complexos e comemorativas.

Por prestação de contas pode se chamar as matinês, com as quais se completa o estudo de algum assunto das aulas. Ao término do estudo de um ciclo das Epopeias pelo I grupo, ele apresenta “Epopeia de Ilia de Murom”. O mesmo grupo finaliza a história do Egito com apresentação de “Ramzes” de Blok. O estudo do *Infortúnio da Razão*, no II grupo, levou à apresentação do primeiro e último ato desta peça. A familiarização das crianças nas aulas de música com compositores russos conduziu ao espetáculo de fragmentos da ópera de Rimsk-Korsakov – *Conto sobre o tsar Saltan*.

Espectáculos deste tipo são feitos com grupos específicos, porque estão ligados com cursos estudados; em geral, somos contrários ao isolamento de grupos e preferimos as apresentações de toda a escola, ainda que não se possa negar que a organização de grupos de espetáculos facilita significativamente, devido ao regime idêntico de todos os participantes: eles estão livres e ocupados ao mesmo tempo e conseqüentemente é mais fácil reuni-los para o ensaio; as crianças esforçam-se especialmente para dirigir a matinê com perfeição; desocupados não existem, cada membro do grupo exige para si uma tarefa. Mas estas vantagens equilibram-se com as insuficiências: crescem disputas entre os grupos, aparecem discussões sobre qual matinê de um grupo é melhor, criam-se condições favoráveis para o desenvolvimento da “glória” do grupo – fenômeno que para nós não é aceitável. A “comuna” é a união dominante, perante a qual devem ficar em segundo plano os pequenos grupos.

Não são raros os casos de “matinês de prestação de contas” também de caráter geral. Vamos destacar uma delas – a matinê em comemoração em 9 de janeiro, de 1921. As aulas de ciências sociais foram dedicadas ao estudo da época de 1904-1905. Com base sobre fontes históricas e documentos de 9 de janeiro, as crianças encenaram o evento em peça de composição coletiva própria de quatro cenas no seguinte esquema:

Cena I – família de trabalhador antes de 9 de janeiro; mais velhos – pai acredita em deus e no tsar, ele está seguro de que o tsar irá ouvir as necessidades dos trabalhadores e ajudará; filho – social-democrata incapaz de demonstrar a falta de fundamentos de depositar as esperanças nas fantasias de Gaponovsk.

Cena II – gabinete dos ministros discute as medidas contra a marcha até o palácio, decide utilizar armas.

Cena III – fuzilamento de trabalhadores junto ao palácio de inverno.

Cena IV – na família de trabalhador depois do fuzilamento: nascimento de consciência de classe e ódio revolucionário.

Esta trama foi encarnada em corpo e sangue literário e a peça foi preenchida com conteúdo cênico forte no processo de ensaios, durante todo o tempo, criando e inventando em atuação viva, enquanto não foi encontrado um texto suficientemente completo e que satisfizesse as crianças artisticamente.

Uma semana antes da matinê todo o trabalho da escola (e de classe) foi concentrado neste momento histórico – e a matinê o encerrou.¹⁰⁴

Encenando a obra literária, as crianças não apenas preparam as roupas de estilo correspondentes, mas também transmitem-na para toda a decoração da sala. As paredes são

¹⁰⁴ A peça foi apresentada no clube da fábrica Butikova com grande número de trabalhadores. Na peça participaram também os adolescentes, que trabalhavam na fábrica.

ornamentadas com cartazes e medalhões que correspondem ao caráter do espetáculo: por exemplo, na organização do *Infortúnio da razão*, os painéis apresentaram as silhuetas (de tamanho quase natural) de diferentes cenas da peça.

A significação de tais apresentações de prestação de contas é indubitável (nenhum estudo em classe pode dar tais resultados): elas obrigam a aprofundar-se na época, raciocinar sobre todos os seus detalhes, compenetrar-se no espírito da obra e estudar o texto com perfeição. Ao final do período de preparação da peça *Infortúnio da razão*, os participantes conheciam não apenas o seu papel, mas também o de todos os companheiros, e trocavam citações, trabalhando na cozinha, sentados na mesa de jantar etc. (A ponto de, no momento do espetáculo, apenas um, que mais negligentemente relacionou-se com a tarefa, pôr-se à escuta de dicas para falas).

As fantasias são preparadas em casa. É sabido como as crianças são inventivas, transformando lençóis estampados em vestidos de baile, o que dá o efeito necessário sob a iluminação correspondente. Incluem-se nisso os estoques de manufatura escolar (frequentemente com obrigação de não cortar nada), papel colorido, algo trazido pelos que vêm de casa.

Sendo inimigos por princípio de roupas comuns usadas, que se devolvem às lojas de aluguel, nós as usamos somente em casos extremos.

Nessa questão tivemos uma vez a defesa de uma posição de princípio: as crianças pensaram em organizar uma festa de fantasias no Ano Novo de 1922 para que cada um inventasse um traje característico para si mesmo.

Alguns se queixaram da dificuldade de fazer seu traje com as próprias mãos, enquanto perto se tem uma casa de aluguel de roupas. No Conselho Escolar ocorreu uma discussão de uma hora entre os oponentes e favoráveis ao “projeto”; finalmente, tomaram uma deliberação – a matinê de fantasias

foi aceita na condição de “auto-atividade nos trajés”. Muitas crianças saíram do conselho decepcionadas, algumas duvidaram da possibilidade da matinê; mas, depois de um dia ou dois, o trabalho ferveu e no Ano Novo nós admirávamos o cortejo no qual nossos estudantes desfilaram com fantasias novas, originais e que caracterizavam bem os personagens.

Na segunda categoria incluímos matinês que podem se chamar de “complexos”, porque seu programa move-se ao redor de um eixo: algum fenômeno espacial ou sociológico, esclarecido de ponto de vista de várias disciplinas.

Durante dois anos tivemos três dessas matinês: matinê do sol, matinê do mar e a matinê da fábrica (o último pode ser, provavelmente, relacionado também à primeira categoria, porque está inseparavelmente ligado com o programa escolar).

O programa da matinê do mar (três palestras sobre flora, fauna e física do mar; palestra sobre o papel do mar na cultura humana; declamações de Tyutchev, Bryusov e Balmont; imagens nebulosas com esclarecimentos; a encenação do conto de Anderson “A pequena sereia”) mostra como o mar é visto do lado das ciências naturais, culturais e estéticas.

A sala foi transformada em canto do mar: um cartaz enorme em toda a parede mostrou o fundo do mar com sua flora e fauna; na segunda parede foi desenhado o litoral do Oceano Glacial; na terceira – o litoral da Crimeia; estrelas do mar, água-vivas e conchas resplandeceram-se nos lustres e colunas.

Pela abrangência e perfeição, estas matinês produzem forte impressão nas crianças, mas interessa-nos não apenas a intensidade, mas também a profundidade da compreensão. Damos grande importância a este tipo de matinê e nosso desejo foi fazer um balanço, ou seja, avaliar, como ela é compreendida pelas crianças e se ela toca profundamente seu psiquismo.

Com este objetivo foi proposto um trabalho escrito, no II grupo, com o tema “O que nos deu a matinê do sol?”

Aconteceu que a impressão, sumariamente forte e plena, é mal diferenciada pelas crianças. As observações sobre as palestras mostraram que o tipo de palestra deve diferenciar-se do trabalho escolar comum. Agradaram aquelas que não estavam sobrecarregadas com cifras – nelas, dizem as crianças, foi possível concentrar a atenção até o final. Em geral, as palestras foram muitas e incomodaram os ouvintes com a sua duração; portanto, as crianças quase não puderam fazer um balanço sobre os conhecimentos obtidos na matinê. Provavelmente, as crianças chegam à matinê com sentimentos pré-concebidos, o que não favorece a fixação prolongada da atenção; depois da monotonia escolar, elas esperam por algo forte e incomum.

Uma observação justa de uma moça: “Ouvi com interesse uma palestra porque eu conhecia aquilo e, portanto, tudo esteve claro quando ele falou” – sugere a ideia de que a palestra nas matinês não deve dar muito de novo, mas destinar-se mais a sumariar e fazer um balanço dos conhecimentos recebidos fragmentadamente. Que o centro de gravidade destas comunicações não está no “que” é dito, mas no “como” é dito, está claro no relato geral sobre a fala breve de um dos professores: “Ele não disse nada de novo – todos ouviram isto nas aulas, mas elevou muito o espírito”. Assim, não apenas a parte artística dessas matinês de tipo “complexo”, mas também as palestras devem influenciar predominantemente a esfera emocional, de forma alguma cansando o intelecto.

Partindo destas considerações, tentamos diminuir a carga da matinê do mar em relação à bagagem científica, e a matinê foi aceita como um sucesso por todos. Este também foi o enfoque para a matinê da fábrica que exigiu preparação especialmente longa e forte para dar os momentos característicos do

movimento obreiro russo, não em palestras, mas em imagens, as quais fossem gravadas claramente no cérebro das crianças.

A dificuldade consistiu em que na literatura russa não há obras de dramaturgia que mostrem a vida da fábrica no passado e nós não encontramos peças fortes e maduras sobre o dia a dia do trabalhador moderno.

Mas, em vez de usar obras fracas – melhor fazê-las na própria casa – as crianças eram atraídas para a criatividade literária.

Destacou-se um grupo das crianças mais velhas (do terceiro grupo), o qual começou a encenar o material recebido de várias fontes (jornais antigos, romance de Bibic *No caminho amplo*, edições de História do Partido, coletânea dedicada a 9 de janeiro).

Receberam quatro cenários: greve na fábrica, malogro da tipografia clandestina, 9 de janeiro de 1905, e dias de outubro.

A Comissão de Redação Especial ouviu as encenações, introduziu nelas correções, mas a criatividade coletiva não se limitou a isso: durante os ensaios, as anotações oportunas dos participantes eram levadas em conta e, assim, as peças cresceram organicamente e apenas um ensaio geral definiu seu texto final. Eis o programa da matinê:

I seção: 1) Princípios da técnica moderna – palestra. 2) A fábrica como fenômeno natural – palestra. 3) Leitura de fragmento de *Moloch*, de Kuprin. 4) Declamação coletiva: *Pranto das crianças* de Nekrasov. 5) *Idem*: *O tecelão* de Geine.

II seção: 1) A fábrica e o socialismo – palestra. 2) Declamação: *O martelo* de Oreshin. 3) Cenas da história do movimento operário: a) greve; b) tipografia clandestina; c) 9 de janeiro; d) reviravolta de outubro.

III seção: 1) Cantigas da fábrica – dueto. 2) Pantomima meio-cômica rítmica – trabalhos nas oficinas fabris.

No que se refere às matinês da terceira categoria, em geral designadas como comemorativas, ocorre que, sob esta

rubrica, está um grupo bastante misto: dias comemorativos de escritores, festas de calendário revolucionárias e, finalmente, matinês ligadas com a história da escola.

Os dias assinalados com aniversário de nascimento ou morte de algum dos escritores famosos também são comemorados por nós. Por exemplo, a morte de Korolenko marcamos com uma matinê especial: foram lidas pelas crianças duas palestras (Korolenko como cidadão e Korolenko como escritor) e feitas duas encenações (*Sonho de Makar*, e a cena no quarto infantil do conto “Na noite”). Acima do palco dessas matinês penduram-se retratos do escritor comemorado desenhados pelas crianças e as paredes da sala foram salpicadas com os aforismos mais interessantes de suas obras.

Do calendário revolucionário, comemoramos anualmente três dias: Revolução de Outubro, 18 de março (Comuna de Paris), 22 (9¹⁰⁵) de janeiro. A matinê em comemoração ao quinto ano da Revolução de Outubro, este ano, tinha em seu programa a palestra de uma das estudantes sobre a importância do dia, encenação (de propaganda revolucionária) “Pare, camarada, está chegando o sexto!” (na cena aparecem símbolos de cada um dos anos anteriores), e dois números de declamação coletiva: *Bate forte o tambor* de Walt Whitman e *Sem medo, prontos para avançar e avançar* do jovem poeta proletário Bezymensk.

Além das festas revolucionárias, repetidas anualmente nós, é claro, destacamos também outros dias esporadicamente comemorados pela Rússia Revolucionária. Assim, em 14 de março nós tivemos a matinê sobre a passagem dos 25 anos do Partido – simples e cordial. Toda ela consistiu de lembranças do passado revolucionário, feitas pelo fundador de nossa Escola-Comuna, P. N. Lepishinskiy, pelos trabalhadores

¹⁰⁵ Pelo calendário antigo (N.T.).

da escola, os quais se ligaram desde a sua juventude com a revolução, e amigos próximos da escola, como se a geração mais antiga transferisse seus ensinamentos emocionada e palpitantemente para a geração mais nova que a ouve.

As crianças, ligadas fortemente com a vida social ampla, reagem a todos os eventos que emocionam o proletário revolucionário. Assim, não passou despercebida para nós a conferência de Gênova, a qual foi “interpretada” com personagens. Depois da palestra do trabalhador do Partido, próximo da escola, foi lido, da revista *Novidades* um poema sobre a conferência, de Maiakovski.¹⁰⁶

Então, houve a peça – também criada coletivamente – sobre a conferência de Gênova; a primeira cena mostrou a espera da chegada da delegação russa no terminal de Gênova: reunidos na multidão heterogênea dos representantes de todas as classes da população italiana, reagem – cada um de acordo com seu sentimento de classe – observações e discussões no aparecimento dos bárbaros – bolcheviques; na segunda cena, as crianças, vestidas de smoking e sentadas ao longo de uma mesa cumprida, interpretam a fala de Checherin na conferência; estavam ali também Lloid Gorge, Fakta e Bartu, que apresentaram suas falas (extratos de revistas).

Fora disso, e não tendo relação com nenhum dos tipos de matinês anteriores, está nossa festa tradicional: a comemoração de Ano Novo.

As matinês comuns ligam-se internamente por uma ideia; pela sua importância educativa completam o trabalho em classe e entram no plano escolar. A comemoração de Ano Novo não se liga a nenhum plano único; é a matinê do humor, das lantejoulas, inteiramente deixado à iniciativa das crianças.

¹⁰⁶ Frequentemente tais matinês foram transferidas para a fábrica, e foram conduzidas no clube da fábrica juntamente com os trabalhadores adolescentes. Veja artigo sobre a célula da UJCR.

A Comissão Organizacional recomenda que cada membro da comuna manifeste sua criatividade de todas as formas artísticas, não se limitando nem ao conteúdo, nem à forma. A Comissão percebe sua tarefa como sendo a de agitar a atividade de cada um.

A matinê deste ano foi realmente interessante e rica em apresentações (até 30) – produto da criatividade das crianças. Aqui houve tanto encenações de dramaturgia como também charadas, balé e números musicais (orquestra de percussão, com a participação de 28 crianças) e cantigas. A comemoração foi organizada juntamente com os membros da célula e participantes da fábrica Butikova, que apresentaram alguns números interessantes.

É claro que predominou o humor. O centro de atenção da festa foram dois números, notadamente “O ano da comuna”. Tomando como base anotações de diário escolar, e reconstruindo na memória acontecimentos fortes da vida da comuna, as crianças coletivamente escreveram o poema “O ano da comuna”.

Doze participantes apresentaram alternadamente o nome de cada mês – em sua fantasia correspondente – e declamaram sua característica poética, o que foi novo e interessante.

Mas o mais bem-sucedido foi a pantomima *A reunião do Conselho Escolar* que foi conduzida pelas crianças na medida do possível sem conhecimento dos adultos. Para este número, prepararam-se bem antes: “distribuindo” entre si os pedagogos, cada um dos atores estudou as maneiras de andar e gestos do seu original detalhadamente; no palco apresentaram-se com as roupas comuns dos pedagogos escolhidos e seus atributos (óculos etc.).

A pantomima *A reunião do Conselho Escolar* foi extremamente animada, acompanhada com observações espirituosas do animador, e na sala ocorriam constantes explosões de riso.

Agradou especialmente a nós, pedagogos, este número: mais uma vez foi demonstrada a sensatez das nossas relações com as crianças, com tato, não passando dos limites, tocando nos pontos fracos dos pedagogos.

As festas jogam um papel significativo na vida da nossa escola, não apenas no sentido numérico (ao longo de dois anos escolares – anos escolares de 1921-1922 – 1922-1923 – ocorreram 18 festas; considerando nove meses escolares ao ano, em cada mês houve uma festa), mas também pelo seu peso específico, isto é, a significação formativa.

Detenhamo-nos antes de tudo na relação das nossas crianças com as apresentações cênicas. Eis uma pequena ilustração: uma vez as crianças foram (predominantemente as adultas) na matinê de uma das escolas mais próximas; voltando, dividiram, é claro, suas impressões: “É estranho lá” –, disse uma das moças – é só um ator aparecer, no intervalo, em público e uma multidão aproxima-se dele, exclamando: “Ah, como você apresentou-se bem, querido!”... e começam os cumprimentos”.

Tal expansividade parece estranha às nossas crianças, para as quais não é aceito dar importância à qualidade da interpretação de um personagem específico e encantar-se com ele. Nós exigimos de nossos atores uma relação consciente e bem-pensada com a tarefa tomada para si. Se ele conhece seguramente o papel, pensou seu lugar na peça e sustenta o conjunto – dele nada mais é esperado, e mais ainda, preferimos organizar cenas coletivas e evitar baseá-las em “heróis”. À vista disso, temos que recusar muitas obras clássicas, porque são construídas com papéis trágicos: não há nada mais nocivo para as crianças do que expressar sentimentos alheios e distante delas. Recorde-se com que riso contínuo nossas crianças assistiram ao espetáculo em um orfanato, onde um moço de 14 anos “sobreviveu” aos sofrimentos de ciúmes e amor rejeitado, com todas as técnicas de um ator dramático verdadeiro...

Antes, já foi por nós indicada a significação das matinês em relação à formação de hábitos organizacionais. Apesar de uma série de insuficiências ainda não eliminadas (sobre o que falaremos depois) na observação de uma série contínua de festas, salta aos olhos imediatamente o crescimento paulatino e firme destes hábitos no coletivo infantil. Se nos anos de 1920-1921 nossas festas eram preparadas e realizadas por grupos pequenos de crianças com relação bastante indiferente de toda a massa, já nos anos de 1921-1922, com o trabalho iniciador de grupos mais significativos de crianças no papel de participantes, foram envolvidos cada vez um maior número de crianças. No ano letivo seguinte, de 1922-1923, a matinê escolar comumente envolve quase todas as crianças, desperta interesse de todos os grupos e transforma-se já em criatividade coletiva de toda a comuna, sendo impossível nomear a um estudante que não tenha tido participação ativa e criativa (por exemplo, na festa de Ano Novo) não apenas na preparação, mas quase sempre também na apresentação direta da festa. E isto com quase inteira passividade dos adultos, dos quais parte significativa dos números apresentados foi escondida como surpresa de Ano Novo.

O mesmo pode-se dizer do lado decorativo e artístico das festas. Começando com tentativas modestas em cartazes e legendas, a arte seguiu através de grandes cenários e decoração, painéis, frisos para fantasias e outros acessórios grandes e pequenos.

A ideia de globalidade da festa concretiza-se cada vez mais. A experiência estabelecida na utilização de todo material para decoração e trajes, concorre com as invenções bem-sucedidas de novas maneiras e com qualquer ideia de decoração e de direção.

Em relação ao exemplificado, o modelo pode ser o da *Páscoa da União da Juventude Comunista*, de 1923, onde em 4 ou

5 dias apareceram as ideias de apresentação (de criatividade própria) de cartazes, sala colorida e ornamentada, fantasias, decorações e acessórios de diferentes épocas e estilos, cenas de massa e realização bem-sucedida da matinê para 200-250 crianças convidadas¹⁰⁷. Nossas festas caracterizam-se, é claro, por seu ânimo, mas os defeitos na preparação são tais que cada vez uma nova corrente de energia impulsiona a compreensão clara deles, já que sua superação promete algo de muito valioso.

Pareceria que 18 festas sistematicamente preparadas teriam uma base suficiente de acúmulo de experiência organizadora mas, mesmo assim, ela é insuficiente; as crianças não encontraram o fio de Ariadne para a entrada nos mistérios de um padrão de organização do trabalho. Os ensaios ocorrem com menos transtorno, em relação à pontualidade e rapidez, porque estes, na maioria dos casos, são orientados pelos pedagogos. Muito pior se dá com a questão da preparação de fantasias, decoração, ornamentação de sala, porque todo este trabalho recai inteiramente nas crianças.

Um cenário comum no dia do espetáculo: aproximadamente às 6 ou 7 horas ferve na sala um trabalho febril. No papel, esticado no chão, os últimos toques largos de pincel são colocados no cartaz; aqui se pendura um cartaz já terminado; no outro lado, a parede está ornamentada com plantas; no palco fazem-se instalações elétricas para efeitos de luz e instalam a lanterna mágica; embaixo, na oficina de costura, terminam-se os trajes. Dois ficam de pé com vassouras e gritam: "Colegas, mais rápido! É preciso limpar a sala!" E nas portas já espera um grupo de 4-5 pessoas, que vão trazer os bancos para os espectadores.

Não nos lembramos de nenhuma festa realizada de forma que duas ou três horas antes do início tudo estivesse pronto

¹⁰⁷ Veja artigo "A escola e a célula da UJCR".

e os organizadores estivessem em condições de descansar. O trabalho rápido prossegue até 8h30 da noite, causando impaciência dos que esperam o começo; os participantes – especialmente no que toca à Comissão Organizadora – trabalham com grande tensão: apenas a agitação extrema e os nervos os mantêm de pé.

Este é um cenário comum a todas as matinês escolares – vão nos dizer. Isto é assim, mas gostaríamos de colocá-las nos limites da vida escolar comum, com ritmo constante e ver as crianças ficarem tão seguras e sossegadas como são nas aulas, para sentir que elas já dominam este trabalho e ele não as joga de um lado para outro.

Não é difícil de atingir este objetivo – para isso, é suficiente tomar para os pedagogos a função de comando e transformar as crianças em executoras. Mas, então, perde-se a ideia principal das matinês e desaparece o campo para obtenção de hábitos de auto-organização, para fortalecer a vontade, a firmeza e a manifestação de habilidades criativas.

As crianças avançam para estas metas pelo difícil caminho da experiência.

Exatamente este problema nós apresentamos para as crianças depois de cada matinê e os balanços são discutidos nos conselhos escolares.

É impossível negar alguma melhoria nesta área que, com suas doses homeopáticas, forçam a dirigir a atenção insistentemente para esta parte da nossa vida.

Não se deve omitir também outro problema não resolvido. O conteúdo de nossas matinês divide-se em uma parte oficial e uma não oficial. A primeira inclui todas as encenações e apresentações; esgotada esta parte, começa a vez da parte não oficial, isto é danças, jogos e outras improvisações.

A decisão das crianças é tal que a parte oficial é para nós interessante e elaborada, mas a parte não oficial é mal-sucedida

e enfadonha. Dançam os convidados e parte insignificante de nossas crianças, não mais de um terço.

Aqui não se precisa procurar um conceito oculto contra danças: as crianças afastaram-se delas há uns dois anos atrás; e algumas, desejando colaborar com a animação da metade não oficial das matinês, aprenderam caprichosamente as danças, mas mantêm imutável sua indiferença por estas formas de diversão...

II

Variada e animadamente prossegue a vida das crianças na nossa escola. Estudos em grupo, fábrica, excursões, círculos, reuniões gerais, célula, trabalhos domésticos – todos estes ingredientes de nossa existência exigem raciocínio, disputa, discussão.

Das mesas dos gabinetes onde aparecem as questões, dos corredores dos dormitórios onde elas discutem em três ou quatro, precisam ser levadas até uma resolução final na reunião geral em um território amplo, onde podem ser encontrados seguidores de todos os pontos de vista. A este território servem as páginas do mural, que aparecem periodicamente nas paredes do nosso clube. O interesse por este mural é grande: basta ver a multidão de crianças que se aglomera diante dos números novos durante todo o dia até todos lerem.

Disso não se deduz que se produza o jornal tão facilmente quanto se lê: a Comissão de Redação, escolhida a cada dois meses na reunião geral, composta por três pessoas, realiza esta tarefa muito difícil. Ela tem que compor o material e distribuí-lo de acordo com um plano de trabalho: editorial, artigo de discussão, artigos de tema político, relatos de comissões e encarregados, parte científica, crônica e humor.

Acumula-se muito material e o jornal, publicado aproximadamente uma vez por semana, choca às vezes por suas

dimensões: lençóis de 18-19 colunas de meio metro de altura ocupam o espaço de um metro na parede. Em verdade, depois do aparecimento, no número seguinte, de um conselho malicioso sobre a necessidade de se fazer uma avaliação de todos os que leem o jornal até o fim e colocá-los na lousa como heróis vermelhos do trabalho, a Comissão de Redação, desestimulada, diminui então o tamanho do jornal para 6-7 colunas, mas, de repente, aparece uma questão urgente, que provoca dois ou três artigos, e a revista cresce novamente até o tamanho antigo.

Da Comissão de Redação exige-se energia e determinação porque às vezes é preciso “extorquir” o material. Há muitos desejosos de leitura, mas para escrever – é diferente. Entregar notícias é fácil, mas construir um artigo inteiro exige, para tal, tempo extra, o que os mais velhos – e os artigos escrevem-se predominantemente pelas crianças mais velhas – quase não têm nem para o trabalho corrente.

Os pedagogos que têm participação ativa no mural ajudam significativamente: quase nenhum número passa sem um artigo de algum deles.

Mas escolher o material é meia tarefa. É preciso depois da redação reescrevê-lo, mobilizando para isso possuidores de escritura bonita, emoldurar e ornamentar com detalhes e caricaturas. Portanto, frequentemente, na constituição da Comissão escolhe-se um dos bons artistas.

A constituição da Comissão de Redação determina a regularidade da edição do jornal-mural: se para ela são escolhidos membros enérgicos e com autoridade, o jornal aparece regularmente uma vez por semana – nas segundas. Caso contrário, ela aparece uma vez a cada dois ou três semanas, o que explica que durante sete meses do ano passado (de 10 de outubro até 1º de maio) tivéssemos 14 números publicados, no lugar de 24-26.

Aproximamo-nos do limite dos números publicados pelo jornal no ano escolar de 1922-1923.

Nos artigos de caráter político, foram enfatizados os seguintes acontecimentos: a Revolução de Outubro, o dia internacional da juventude, 9 de janeiro, aniversário de 25 anos do Partido, semana da Marinha Vermelha, eventos em Rhur e 1º de Maio.

Os editoriais, frequentemente, eram escritos pelos pedagogos; seu objetivo foi chamar a atenção das crianças para este ou aquele lado da nossa vida, continuar o caminho da estimulação de determinadas questões no Conselho Escolar e na reunião geral, ou elevar o ânimo das crianças, criando aquela união de emoções, as quais são tão valiosas para as crianças e não são esquecidas por muito tempo por elas.

Escreveram-se artigos nos seguintes temas.

- “Bom começo” faz o balanço do verão e relembra as boas intenções e desejo de estudar, com o qual as crianças foram para a cidade.

- “Momento presente” (escrito também no início do ano) marca os pontos nos quais é necessário concentrar a atenção: recebimento das novas crianças, plano de trabalho escolar, sanitário e de higiene, autodireção – é necessário mais uma vez pensar em tudo isso, dando início ao trabalho intenso.

- “Sobre as relações entre os membros novos e antigos da comuna” fala sobre a exigência que é necessário colocar para os novos, e sobre as maneiras de envolvê-los mais aceleradamente na vida comum.

- “Sobre as perspectivas materiais” familiariza as crianças com a situação de nossos recursos e com as perspectivas para o futuro.

- “Mesmo assim é bom” apresenta em tom humorístico as agitações diárias do pedagogo de turno (as crianças levantam-se com dificuldade de manhã, e é difícil colocá-las na cama à

noite, no prédio está frio, alguém quebrou o vidro na porta do gabinete etc., no mesmo tom), mas indo dormir à noite, depois do dia agitado, ele exclama: “Mas mesmo assim é bom!”.

- “Sobre as ligações com o bairro” narra sobre o projeto, apresentado pelo Departamento Educacional do Bairro Khamovnik, de pesquisar orfanatos através de nossas crianças, com o objetivo de familiarização com a forma de autodireção deles.

- “Sobre o questionário” familiariza com os resultados do questionário que teve o objetivo de esclarecer a relação das crianças com os vários momentos de autosserviço, de seu lado cansativo e a influência do horário para as condições físicas das crianças.

- “Sobre a formação musical” divide suas impressões sobre a matinê “estilo russo”, organizada na escola, e revela defeitos de nossa vida no campo do desenvolvimento musical.

Artigos de discussão escritos predominantemente pelas crianças: o defensor de um ponto de vista extremo lança desafios a quem está no ponto de vista diametralmente oposto. Cada artigo deste caráter causa realmente algumas respostas.

Devemos mencionar os artigos a seguir.

- “Sobre o trabalho na fábrica” expressa a opinião céptica (de uma das moças do III grupo), que afirmou que não importa quanto as crianças relacionem-se ardentemente com o trabalho na fábrica, pois ele não é igualável ao trabalhador real (provocou duas respostas).

- “Sobre os internos e externos” refere-se provocativamente aos que entraram este ano, quando pela primeira vez recebemos externos, na questão do seu papel na escola; o artigo acusa os internos pelo “patriotismo escolar” exagerado e pelo afastamento deles dos externos por uma muralha chinesa de interesses “especiais”, inacessíveis aos externos. Ele causou três respostas, entre elas, o artigo de um pedagogo

que sintetizou os pontos de vistas de ambos os lados, cada um certo à sua moda.

- “Observador com lupa” dispara sobre pedagogos específicos, enfatizando, de forma inteiramente tática, a mudança em suas relações para com a escola e a mudança na participação na vida comum, e chama-os a manifestar-se (duas respostas).

- “Ultrapassando os limites” (escrito em meados do ano) acusa as crianças de extrema dedicação ao estudo, sacrificando a isto os impulsos sociais e a atenção à construção da escola em geral (escrito por um menino do III grupo).

- “O grupo e a comuna” (artigo de pedagogo) fala sobre a necessidade de transferir a discussão de algumas questões das reuniões gerais muito grandes para reuniões de grupos mais fechados, apenas para não ocultá-las e não empurrar para dentro de nós os males, mas torná-los matéria de exame social (o assunto refere-se às inter-relações entre crianças).

- “Glorificações inúteis” (artigo de pedagogo) convida à modéstia o novo Comitê de Redação, o qual ataca em editorial o seu precedente e com muita autoconfiança proclama os seus planos.

- “Impressões sobre a matinê musical, estilo russo”, onde um formando antigo, de dois anos atrás, expressa em poema sua incompreensão sobre o motivo para que “a comuna, em três anos, tenha-se transformado em uma moça melindrosa”, e confessa que “dói” ver isso, e termina maliciosamente: “tornemo-nos simplesmente uma escola, uma escola maravilhosa”. O artigo provocou duas respostas (ambas escritas pelas crianças), uma das quais, convidava a examinar mais de perto a escola, mas não julgá-la com base nas impressões superficiais da matinê; o autor, partindo do pensamento de que “não existem formas eternas” não nega que, mantendo-se sensível à influência de fora, nós evoluímos junto com a vida. Depois que foi escrito o lema “Rói o granito da ciên-

cia!” não é surpreendente que “nós nos tornemos uma escola maravilhosa”, mas “o espírito da juventude comunista vive e viverá em nós como antes”.

- Finalmente, o artigo “Sobre a plástica e a ginástica” expressa a necessidade de esporte, a qual é sentida fortemente pelas nossas crianças e que permanece insatisfeita.

Segue-se no jornal-mural a parte de prestação de contas que aparece uma vez por mês; os encarregados do Comitê brevemente informam como ocorreu seu trabalho e o que conseguiram realizar.

A parte de crônicas é extremamente variável. O Comitê Organizacional, que encarrega um dos seus membros de escrever no mural, tem sua própria seção: deliberações do Comitê. Há informações sobre as deliberações do Conselho Escolar e reuniões gerais, sobre o trabalho dos círculos, sobre a atividade da célula da UJCR, sobre as palestras e matinês previstas; ali informam-se sobre os casos de violação clara da disciplina (até sua discussão na reunião geral), pelo que se dá a possibilidade da opinião social cristalizar-se antecipadamente.

Esporadicamente aparecem informações sobre conferências de instituições experimental-demonstrativas, sobre as quais escreve um membro especialmente escolhido na reunião geral da comuna, que frequenta todas as conferências e que dá, após o seu término, um relato detalhado na reunião geral.

O humorismo reflete os incidentes que ocorrem com alguns membros da comuna, ou ridiculariza toda a comuna que temporariamente vê-se em dificuldades (no sentido de aquecimento, iluminação, alimentação etc.). Além dos números que aparecem periodicamente têm-se ainda folhas ocasionais, dedicadas a algum evento extraordinário. A viagem a Petrogrado em 1921 deu um grande número ilustrado interessantemente. A viagem de inverno à nossa fazenda

soviética Lipovk, acompanhada de incidentes teve como resultado a página: “A viagem a Lipovk – o país dos liliputs” (lá havia um jardim da infância). Foi criada nas seguintes condições: na tarde seguinte à viagem, reuniram-se todos os participantes e em cenas humorísticas mostraram todas as peripécias da viagem; obteve-se como resultado um produto de criação coletiva em sete colunas e com nove caricaturas.

Assim, é difícil imaginar-se algum evento de nossa vida interna que passe sem vestígios no nosso jornal-mural, e não existe questão alguma que seja impossível de ser apresentada nas colunas, na qualidade de objeto de discussão.

Nosso trabalho não poderia prosseguir normalmente sem este fermento, o qual favorece a exteriorização de pensamentos e sentimentos ocultos.¹⁰⁸

O jornal-mural é importante para nós de mais um ponto de vista: os protocolos de reuniões e conselhos, diário pedagógico etc., concisa e esquematicamente, refletem nossos sentimentos, mas, frequentemente, eles limitam-se aos fatos. Nas páginas do mural, entretanto, nossos pensamentos introduzem-se com toda sua inteireza e veracidade, com toda a vida agitada e com a característica da linguagem do autor. São crônicas sempre jovens da nossa escola; lendo o mural que saiu dois anos atrás, lembramos os formandos da escola, os seus construtores com todas as suas inclinações e individualidades, e lendo seguidamente todos os números dos três anos, reconstrói-se mentalmente o crescimento lento e difícil daquele complexo conglomerado de seres humanos, ao qual se chama instituição infantil.

¹⁰⁸ É tão costumeiro, para algumas crianças, esta maneira de difundir os pensamentos que se agitam nelas, que às vezes, independentemente da comissão da redação, e não esperando a edição do número seguinte, algumas escrevem um artigo de um tema que as preocupa e o coloca na parede do clube; as discussões e debates que aparecem com isso ajudam-nas a esclarecer suas dúvidas.

Pode-se acompanhar como foram mudando os pontos de vista em algumas questões importantes do nosso dia a dia interno ou princípios organizacionais.

Eis o número de dezembro de 1921: em dois artigos manifestam-se as dúvidas das crianças com o enfoque para a fábrica, e a falta de clareza das tarefas, causada por elas.

“Maximalista”, assim poderíamos chamá-la – insatisfeita com a fábrica: trabalham nela por duas horas e não regularmente, as crianças olham para os trabalhadores como coisa rara, ela não está ligada organicamente com a escola, é melhor deixá-la do que relacionar-se com ela. A esta, objeto outra estudante defensora da fábrica, mas de forma diferente – considera que com uma experiência de seis meses ainda é cedo para fazer tal juízo. “A escola exige um período mais longo para constituir-se. Nós estamos conduzindo apenas o trabalho grosso”...

“Nós só falamos que o socialismo nasce de sacrifícios, mas para si, provavelmente pensamos que de repente toca um sino e chegamos à estação ‘Socialismo’... ‘Decidamos’ – finaliza ela – se vamos seguir o caminho batido do estudo livresco ou lançar-nos em futuras buscas e experiências de junção da escola com a vida”.

Pelo mesmo caminho de lutas, desvios e retificações seguem o pensamento das crianças sobre o trabalho escolar. No número de abril de 1920 afirma-se que as crianças não assistem aulas regularmente.

Em junho do mesmo ano escrevem que a escola deve justificar seu nome, mas ela pouco se diferencia da escola comum. Um autor – do terceiro grupo – joga a culpa nas crianças, as quais, conseguindo entrar sob o teto aconchegante da escola e vendo atendidas as suas necessidades, não pensam por que motivo entraram na escola. Ele as chama de pequeno-burguesas e afirma que a república, que gasta tanto recursos com eles, não necessita delas.

Cada vez mais frequentemente ouvem-se exigências sobre o relacionamento mais forte com os estudos, até que no número de novembro de 1921 um dos membros da comuna introduz a proposta de excluir da comuna aqueles que, sem razões justas, faltam a três aulas.

Em agosto de 1921, uma das estudantes faz um balanço desfavorável do ano que passou. Quase não foram obtidos conhecimentos. "Sim, nós passamos um ano de vida comunal intensiva. Isso foi necessário no primeiro estágio da construção da escola, mas agora é tempo de se pensar sobre a organização dos estudos", diz ela.

Mas, em dezembro de 1922 a dedicação aos estudos foi tão longe que um militante zeloso – sobre isso já falamos antes – dá o alarme e relembra os interesses do coletivo.

Paralelamente ao aprofundamento no trabalho muda-se também o dia a dia externo.

Em agosto de 1920, fala-se sobre a sujeira que reina em tudo e sobre a necessidade de escolher uma Comissão especial de higiene, a qual vai ser responsável pela manutenção da limpeza. No número de setembro de 1921, um dos meninos acusa as meninas de que os dormitórios delas "pararam de parecer dormitórios coletivos" e elas "transformaram-se em moças melindrosas". No número seguinte uma moça dá a ele a resposta: é completamente normal a exigência de se viver em habitações confortáveis e vestir-se adequadamente; ela propõe aos moços também aprumar-se e colocar atenção na sua aparência.

O crescimento da organização e fortalecimento de necessidades estéticas expressam-se também na evolução das nossas matinês.

No número de dezembro de 1920 houve-se um brado sobre a relação horrível com as matinês: ensaios são frequentados sem regularidade, os papéis não são decorados, ainda que se organizem cenas de agitação simples.

Em novembro de 1921 responsabilizam fortemente os organizadores das matinês pelo relaxo e ausência de organização. A declamação não correspondeu ao sentido da matinê (aniversário da revolução), faltou um plano global, mas assinalam o sucesso do lado dos desenhos artísticos: cartazes claros e coloridos elevaram o ânimo em uma matinê em geral muito desinteressante. Como continuaram desenvolvendo-se nossas matinês, está claro na primeira metade deste artigo – o início do ano escolar de 1921-1922 tornou-se um período de mudança em relação a isso. Relatos sobre as matinês seguintes reconhecem sua adequação e a realização do plano esboçado, e em 1923, aparece a tarefa de concretizar um estilo artístico acabado para as matinês.

Poderiam ser apresentados ainda muitos exemplos de como o mural contribuiu bastante no sentido de fixar cada uma das etapas passadas pela escola. É especialmente interessante o material sobre o desenvolvimento da autodireção; pelo mural vê-se como cada detalhe até o fim (que é incorreto escolher os mesmos presidentes nas reuniões gerais, e que todas as crianças devem praticar alternadamente), nasceu no processo da vida, das necessidades dela e não inculcada de fora.

Mas a discussão atenta, bem pensada, às vezes alimentada pela amargura de cada um destes detalhes pelas crianças, mostra que nossa declaração não é uma frase vazia, que nossa escola é construída pelas crianças.

Muito se mudou, muito se fixou com profundidade e segurança, mas permanece imutável o espírito de juventude e seu desprezo pelas adversidades e a habilidade de vencê-las rapidamente e com alegria. Está característica também deixou suas marcas nas páginas do nosso mural.

Espiemos no primeiro ano.

No verão de 1921 nós nos alimentamos predominantemente com feijão em todas as suas formas, até o pão era de farinha de feijão.

As crianças eternizaram este período com um hino especial dedicado ao feijão:

Eu estou enjoado. Meus intestinos estão com calos.
"Feijão", "com feijão", "de feijão".
Allons enfants de la patrie,
Le jour de glorie est arrivé.
Quando comer três pratos de feijão,
Morrerá na areia e na grama.
Rule Britania
On earth and sea!
De tal alimentó
Deus me livre.

Passaram-se dois anos, mas as crianças são as mesmas, ainda que mudasse sua constituição pessoal. Recentemente tivemos algumas noites em absoluta escuridão (mal-entendido com o pagamento das contas). No mural apareceram as estrofes da música da canção "A folha murcha, o verão passa e a geada brilha".

O sol se põe cedo,
As noites são escuras,
Na comuna entram dois eletricitas,
Mas... mas... apenas com contas.
Formam-se já nuvens,
Logo a chuva começará,
*Mopshk*¹⁰⁹ liga o interruptor,
Mas... permanece na escuridão.
O verão passa rápido,
Caem as folhas amarelas,
O que apresentará de novo a nova política econômica ao
mopshk,
O que mais acontecerá?

¹⁰⁹ Assim chamavam-se a si mesmos os estudantes da Comuna.

PARTE II

O trabalho em matemática

E. Berezanskaya

A reforma do ensino de matemática é uma questão antiga e mesmo assim atual em nosso tempo. Toda a escola segue, nos tempos de hoje, pelo caminho da reformulação radical da sua vida, e particularmente também nas questões do ensino de matemática buscam-se novos caminhos para nós na Rússia, considerando-se a experiência da Europa Ocidental e da América. Mas, mesmo assim, neste campo, em nosso entendimento, fez-se menos do que se poderia ter feito. Vemos uma das razões na aparente facilidade de ensino pelos velhos manuais sistemáticos de geometria e álgebra, velhos inclusive em suas novas edições e na completa ausência de literatura matemática nova, a qual ajudaria os pedagogos-matemáticos em suas buscas por novos caminhos em relação tanto aos programas como também aos métodos de ensino de matemática.

Nós, é claro, estamos longe daquele tempo quando o ensino da matemática, pela sua importância, colocou-se no mesmo

plano do ensino das línguas latina e grega. Tendo o caráter estritamente lógico e autossuficiente, não gozou da simpatia dos estudantes porque não correspondia aos seus interesses, esmagou sua atividade e a vivacidade de imaginação e exigiu deles habilidades matemáticas especiais; mas, agora, às vezes nos chegamos também ao outro extremo – aniquilamos a matemática como disciplina de estudo especial, restando para ela apenas o significado de ciência aplicada – a serviço dos objetivos das ciências naturais, da técnica e das necessidades do cotidiano.

Todo trabalho de matemática na nossa escola – o método e o conteúdo – é determinado pelos objetivos que a comuna escolar coloca para si em geral, e pelo caminho que escolheu para atingi-los. Sobre as tarefas da escola falou-se bastante nos artigos de caráter geral da atual coletânea, e não vou repeti-los.

A matemática ocupa no trabalho educativo geral, e em toda a vida da escola, um lugar bastante definido – ela segue lado a lado com todas as outras disciplinas com a aspiração de dar ao estudante um método de trabalho (no caso dado, o método de análise matemático) e a habilidade de usá-lo, e também um determinado volume de conhecimento e hábitos práticos. Mas, além disso, desejamos produzir e, tanto quanto possível, desenvolver nos alunos aquelas ideias matemáticas, sem as quais é impensável agora o estudo das condições de nossa vida social. Nós colocamos na base de nosso ensino, a ideia da dependência funcional – inter-relação de todos os fenômenos.

Os estudos de matemática nos grupos mais novos de II grau, em sua maioria têm caráter propedêutico (experimental). Nós partimos do interesse vivo imediato dos estudantes, ligado com as condições ao seu redor, conhecimentos obtidos em outras disciplinas, trabalho em oficinas, e aprendemos a

examinar este material do ponto de vista matemático. Ao mesmo tempo, obtemos informações e hábitos matemáticos necessários que exercitamos de maneira suficiente e os quais, paulatinamente, sistematizamos, colocando sob eles, tanto quanto possível, uma base científica lógica. O desenvolvimento de representações espaciais – uma das principais tarefas da matemática do primeiro ano de estudo do II grau; o estudo dos elementos de medida e representação (desenho técnico) de figuras específicas planas e tridimensionais e suas correlações mútuas – eis em traços gerais o programa de geometria para os dois primeiros anos de ensino. O método de ensino é intrinsecamente indutivo – as verdades matemáticas aparecem exclusivamente como resultado da observação e experiência da vida.

No primeiro ano de estudos no II grau, o cálculo acontece principalmente com técnicas de aritmética (finaliza-se o curso de aritmética e amplia-se), porque vemos a aritmética como matemática aplicada, sustentamos no início, de forma plena, a ideia do ensino concreto da matemática, terminando com isso o trabalho do I grau; ao mesmo tempo, paulatinamente, no início mais raramente, depois frequentemente, introduzindo a marcação com letras nos desenhos técnicos, substituição de números por letras (não ao contrário, é claro) na solução de tarefas, nós aproximamos os estudantes de um primeiro nível de pensamento abstrato e aprofundamos este trabalho correspondentemente às seções estudadas de matemática: dependência funcional de I grau, e equações de I grau. (Ao mesmo tempo, formulam-se algumas transformações e ações – além da divisão de polinômios, com expressões algébricas).

No terceiro ano de ensino não reduzimos a importância do material concreto; como antes ele é o objetivo de nossa pesquisa, mas quando depois da análise dos fenômenos nos aproximamos à síntese – revisão do todo e sistematização

das informações obtidas – aparece nas crianças, suficientemente já preparadas para o pensamento científico lógico por todo trabalho antecedente, a necessidade de analogias, generalizações. Por este caminho, elas criam seções inteiras da matemática, enfocando a necessidade de estudo de novas seções já independentemente da presença do material concreto correspondente. Pensando o passado, sistematizando os conhecimentos obtidos, os estudantes seguem, é claro, o caminho do pensamento científico, fazendo o possível para reduzir toda a variedade de objetos estudados a um número pequeno de elementos mais simples, e com isso, no terceiro e quarto anos de ensino, atingimos os seguintes resultados: 1) no campo de todas as seções da matemática – geometria e análise –, conseguimos as informações necessárias e suficientes, e 2) nas questões de geometria damos conta claramente da construção do curso dedutivo sistemático de geometria, partido de axiomas básicos e definições, por meio do que abrimos para o estudante o caminho para novas ideias matemáticas, particularmente na geometria não euclidiana.

Dessa maneira, o programa do terceiro e quatro anos de ensino de matemática, em geral, pode caracterizar-se assim: curso lógico de geometria (a sistematicidade e habilidade de demonstração de teoremas específicos nem sempre coincidem com o aceito geralmente); funções e equações (quadradas, exponenciais, trigonométricas e de graus superiores).

Correspondentemente a isto há as transformações necessárias e artigos auxiliares. O principal é a utilização prática de todos os conhecimentos obtidos (suficientes para eles) nas questões da realidade, da técnica e das ciências naturais.

Por último – a aplicação prática dos conhecimentos matemáticos na vida e na técnica, a percepção de todo nosso desenvolvimento cultural – pode ocorrer apenas no caso de conseguirmos introduzir nas nossas aulas de matemática na

escola média, os conhecimentos essenciais de análise infinitesimal. Nós ainda não tivemos a possibilidade de conduzir o curso completo de matemática no II grau, mas três anos de trabalho com o mesmo grupo mostrou que as crianças, que atingiram determinado desenvolvimento em matemática, compreendem perfeitamente bem as bases da análise infinitesimal, desde que: 1) limite-se pelo mais essencial; 2) ao elaborar a questão, use-se em igual medida tanto a abstração como a intuição, e 3) distribua-se organicamente o conceito básico de análise por todas as áreas estudadas, para que sejam assimiladas pelos alunos, pouco a pouco, por si mesmo como racionais e naturais.

Falamos apenas sobre a importância prática da introdução das bases da análise infinitesimal no curso da matemática; contudo, sobre o seu papel na elaboração de uma visão de mundo materialista global a conversa, é claro, nem começou.

A compreensão das coordenadas, do método de coordenadas, o qual em essência as crianças dominam, mas não compreendem inteiramente ainda no primeiro grau (domínio que ensinamos aos alunos no I grupo no II grau) – eis o primeiro momento da introdução da análise infinitesimal – a ideia da junção do espaço e número – no ensino da matemática na escola média. Notória é a sua importância na representação visual de todos os processos, em todos os campos da vida cotidiana, em todas as ciências – meteorologia, astronomia, geografia, economia política, matéria de segurança, estatística, medicina, técnica etc.

Os estudantes obtêm o método gráfico de solução de tarefas, os primeiros conhecimentos da dependência funcional, no mesmo nível do seu desenvolvimento matemático.

Os estudantes familiarizam-se com função linear, método gráfico de resolução de equações, com representações intuitivas da teoria dos limites, no segundo ano de ensino do II nível;

com os estudantes do III grupo, no ano passado, eu consegui chegar até as questões de pesquisa de funções quadradas, velocidade da sua mudança, e cálculos de áreas e volumes etc.

Sobre alguns trabalhos correspondentes de caráter prático falaremos mais adiante. Adiciono apenas que, como o trabalho em matemática na nossa escola deseja aproximar-se do trabalho de outras disciplinas, deve tomar de lá o material para seu estudo e esclarecê-lo pelos métodos da análise matemática (veja artigo "O trabalho educativo"). Particularmente, porque é evidente a inter-relação viva entre física e matemática, a última deve dar as bases da análise infinitesimal, sem a qual a física não poderia ser tratada nos grupos mais velhos, se desejamos dar aos alunos demonstrações uniformes simples satisfatórias do ponto de vista científico e pedagógico (questões de velocidade, direção do movimento curvilíneo, densidade de corpos heterogêneos etc.).

Indicamos, em traços gerais, os limites do programa para os grupos mais novos e mais velhos (nós tivemos um quadriênio no II grau). E ainda que nós elaborem anualmente programas detalhados, com fundamentação metodológica da distribuição da matéria, com indicações daqueles temas que serão dados para os alunos em ligação com a tarefa principal (veja artigo "O trabalho educativo"), na realidade, durante todo o ano escolar acontece a reelaboração dos programas, sua transformação de acordo com o meio ambiente, com uma composição determinada de alunos e seus interesses. No que se refere ao programa de matemática, então, neste ano os desvios e mudanças nele referiram-se principalmente à distribuição da matéria, mas não ao seu próprio conteúdo (no programa dos grupos mais novos foram introduzidas mudanças em ligação com o reforço dos elementos de desenho técnico de projeção). O programa de matemática apresenta, em si, uma lista daquelas verdades matemáticas, as quais devem ser

conhecidas pelos alunos, como resultado de um período definido de seu trabalho. Estas questões não são divididas em seções "Álgebra", "Geometria", "Trigonometria", mas mesmo que isso fosse feito, nada mudaria, porque apesar disso nenhuma seção da matemática aprende-se por si, e nenhuma destas questões nos grupos mais novos apresenta-se sob o nome de "Ângulo reto" ou "Tarefa de porcentagens de tal tipo", ou "Resolução de equações" etc.

Como já disse, com os grupos mais novos (não vou detalhar os programas por grupos) abarcamos com sua pesquisa matemática o meio ambiente ao seu redor e a vida, particularmente no seu trabalho nas oficinas. Em correspondência, os grupos mais novos têm dois tipos de tarefa: 1) tarefas ligadas com o registro de aspectos concretos de todos os aspectos da vida da comuna, 2) tarefas ligadas com o trabalho nas oficinas escolares e nas outras disciplinas.

A tarefa do professor de matemática consistiu: 1) em que o material dos temas-tarefa fosse regulado por ele, no sentido de crescimento sistemático e planejado de dificuldades, e 2) em que o material escolhido não servisse apenas de ilustração para o curso de matemática, mas sim que a colocação da tarefa correspondesse aos interesses dos alunos e sua resolução prática fosse para eles o objetivo do trabalho. Às vezes, o grupo inteiro trabalha com a mesma questão (especialmente nas primeiras semanas de ensino); às vezes, os alunos agrupavam-se e duas ou três pessoas examinam uma tarefa. A dificuldade do trabalho em matemática consiste em que ela não tem seu material específico e é necessário um forte contato no trabalho dos pedagogos, para que a matemática possa oportunamente servir às necessidades de outras disciplinas, ao mesmo tempo em que toma o material corrente do trabalho dos alunos para seus próprios objetivos. Realizamos tal coordenação de trabalho tanto nos grupos mais velhos como nos grupos mais

novos, nas questões de física e matemática: nós tínhamos alguns temas gerais para matemática e para outras disciplinas (veja artigo "O trabalho educativo"), mas nem com um nem com outro construímos o curso de matemática.

Quando no início do ano escolar passado foi colocado pelos professores de ciências naturais, a questão sobre as espécies de árvores do nosso jardim, todos os alunos do primeiro grupo tomaram parte neste trabalho, e para todos foi proposto fazer em classe o cálculo de porcentagem e representar proporcionalmente a quantidade de árvores de diferentes espécies, na forma de diagramas. Esta tarefa resolveu-se pela primeira vez, e com este material eles aprenderam a resolver um tipo equivalente de tarefas de porcentagem, dar a resposta com precisão definida, fazer de forma simplificada alguns cálculos, desenhar determinadas figuras etc. Abriu-se o caminho para o estudo das propriedades da figura, sua expressão, medida, descoberta de elementos incógnitos etc. A descoberta de elementos incógnitos de acordo com a lei das quotas ou relações múltiplas (na química para o II grupo) deu para nós também o material para a resolução de equações equivalentes correspondentes.

Eu não vou apresentar aqui as tarefas (melhor dizendo, a sequência de tarefas) que eram resolvidas nas aulas de matemática paralelamente ao trabalho em física, em particular na mecânica. Elas são de conhecimento geral, penso. Foi dito antes que o material elaborado, levando em conta todos os aspectos da vida da comuna, era principalmente obrigação dos alunos dos grupos I e II. Este trabalho, conduzido ao lado do trabalho da matemática, não tem inteiramente o caráter de execução técnica. Por exemplo, dá-se uma tarefa (uma entre muitas) de registrar o tempo gasto pelos alunos de todos os grupos nas tarefas autônomas, durante um intervalo determinado de tempo. Esta tarefa é elaborada no início,

individualmente, por cinco crianças, correspondentemente à avaliação do trabalho autônomo de cinco grupos de alunos na escola, depois eles unem os resultados obtidos em um único diagrama geral que caracteriza, comparativamente, as tarefas de todos os grupos da escola. Um balanço deste trabalho é feito em classe na presença de todos os grupos.

Se trabalhos semelhantes já foram executados, então os conhecimentos recebidos dos trabalhos anteriores apenas fixam-se com esta tarefa, e se obtêm os hábitos correspondentes, mas neste tema pode se dar também, pela primeira vez, informações sobre coordenadas, gráficos (estatísticos, dinâmicos), sobre o valor médio, sobre desvio a menor e a maior do valor médio, sobre anotações com sinal de "+" e "-", sobre novas formas de figuras-diagrama etc.

Por tal caminho os estudantes obtêm novas informações matemáticas, e se o trabalho foi feito de acordo com o colocado antes, com sinais de "sistematicidade", então as informações obtidas em um dado caso serão exatamente daquela parte da matemática para o estudo da qual deve aproximar-se um dado grupo de alunos, de acordo com o "plano" do professor.

Nós consideramos necessário, depois de terem sido resolvidas muitas tarefas de caráter prático, sistematizar as informações matemáticas recebidas e fixá-las por meio de exercícios (é possível também com exemplos abstratos), para que a ausência de hábitos e de precisão no conhecimento não obrigue, na condução de trabalhos semelhantes, continuamente, a voltar para o antigo, ocultando o significado do trabalho e cansando os alunos (é extremamente útil ter uma máquina de somar na escola).

Apresentarei ainda mais algumas tarefas em ligação com o trabalho nas oficinas, que caracterizam o estudo minucioso do mesmo material. Por exemplo:

I. Cada um, particularmente ou em grupos de dois ou três alunos, deve pesquisar as formas de pedaços de papelão, papel ou tecido com os quais ele tem que lidar na realização do seu trabalho na oficina de encadernação. Tente responder à questão de quanto precisa de papelão, papel e tecido para que encaderne um dado livro. Faça o cálculo de material e custo para um serviço determinado (levando, é claro, em consideração também outros materiais e retalhos). Faça a indicação em letras e dê uma fórmula para a resolução de tarefas semelhantes.

A quantidade e o conteúdo das questões dependem da composição dos alunos que examinam o tema dado; tanto na escolha do tema como também na escolha dos colegas de trabalho, os alunos são completamente livres.

II. Defina quantas vezes a circunferência é maior do que seu diâmetro, de maneira experimental, nos objetos do dia a dia e equipamentos. Encontre entre os valores de todas as medidas o desvio maior e menor. Represente graficamente: sabendo, que a relação da circunferência com o diâmetro indica-se pela letra p , encontre seu valor pelo manual de Vorontsov. Qual é a porcentagem de erro de nossa medida?

III. Examine as relações geométricas no torno, afiadeira, máquina de costura etc., examine a engrenagem de transmissão da correia, faça as medidas correspondentes, desenhos, cálculos. Examine as tarefas correspondentes no livro Aritmética prática de Norris e Smith.

IV. Aqueles que trabalham com torno, façam o esboço técnico do mesmo, suas partes, a lista de tarefas as quais poderia propor em ligação com cálculos e combinações geométricas, que têm lugar lá.

Quatro pessoas do II grupo com valores médios, para os quais foi proposta esta tarefa, colocaram sete questões diferentes inteiramente satisfatórias para tarefa. Em geral, muitos de nossos alunos voluntariamente extraem dos fenômenos ao redor aquilo que pode se submeter à análise matemática e apresentam as tarefas. A maior parte de nossas tarefas na classe também se inicia com semelhantes questões-tarefa dos estudantes.

Tais temas-tarefa, enumerados antes, na maioria das vezes não são dados por mim, mas aparecem no processo de trabalho dos estudantes, nas oficinas, como resultado da experiência ou na conversa desta ou daquela questão ligada com a vida da comuna (estudos, trabalho físico, organização da vida etc.). Com eles abarca-se e por eles elabora-se todo o material do programa dos primeiros anos dos primeiros dois grupos.

Antes, nos exemplos do II e III, já foi indicado por mim, de que forma os alunos utilizam e aprendem a usar o livro no seu trabalho em matemática. Os caminhos para isso são vários.

1. Os alunos no seu cálculo de caráter prático não recebem de mim dados em forma acabada, mas eles próprios procuram os dados em manuais de matemática e em várias tabelas – correlação de medidas, densidade, coeficiente de resistência, quantidade de calorías etc.
2. Frequentemente, depois de que uma determinada seção da matemática foi feita e sistematizada, indicam-se por mim partes correspondentes de livros de exercícios e propõe-se examinar as tarefas que estão lá do ponto de vista de suas possibilidades de resolvê-las, e resolvendo algumas. A escolha das tarefas no início é proposta pelos próprios estudantes, mas se esta escolha for feita inadequadamente (não caracteriza o volume de conhecimento do estudante), então, é corrigida por mim.
3. Propõe-se verificar o trabalho conduzido pelo exame de tarefas semelhantes do livro. Por exemplo, dá-se a tarefa de fazer um gráfico de transporte ferroviário, horário de trens de verão de Moscou até

Lianosovo, onde fica nossa fazenda soviética, e o contrário. Se não consegue, utiliza-se a solução da tarefa nº 638 do livro de exercícios de Bem, Volkov e Struve. Consegue-se realizar autonomamente a tarefa – confere-se com a tarefa indicada antes. Fazer a verificação pelo colega.

4. As vezes propõe-se por mim aos estudantes, desde o início do trabalho, esclarecer a questão correspondente pelo livro e depois fazer uma palestra em classe; ali discutimos coletivamente a essência da questão e deduzimos as conclusões necessárias. Por exemplo, foi proposta a leitura das “características da divisibilidade do número”, quando pareceu que os alunos, que vieram a nós, dominavam fracamente esta parte etc.

5. A última forma indicada de utilização do livro aplica-se por nós especialmente no trabalho de círculos e no trabalho dos grupos mais velhos. Em geral, o trabalho do círculo de matemática na nossa escola conduz-se em grupos (crianças com diferentes desenvolvimentos na matemática); às vezes separadamente 1, 2, 3 e 4 grupos; às vezes unem-se o grupo 1 e 2, 2 com 3, 3 e 4. Na maior parte, os temas dos trabalhos do círculo saem do trabalho de classe, aprofundam-no, completam-se principalmente com informações de caráter histórico. Às vezes, o mesmo tema elabora-se também tanto nos grupos mais velhos quanto nos mais novos, de acordo com o volume de seus conhecimentos matemáticos. Apresentarei alguns temas de palestras apresentadas: técnicas de conta oral rápida, seus fundamentos; vários moldes e esquemas; tempo e escola de Pitágoras; sobre a quarta dimensão; simetria na natureza, geometria na natureza, o papel de Decartes na história da álgebra; sobre os números irracionais; generalização de conceitos sobre número, alguns pontos geométricos; importância da análise infinitesimal para as ciências naturais etc. Os livros para o preenchimento deste trabalho são indicados aos alunos por mim – um ou vários. É preciso enfatizar ainda, que o trabalho nos círculos tem para nós às vezes caráter de estudos práticos: resolução de várias tarefas (principalmente pelo método gráfico), tarefas para construção, charadas, sofismas. O caráter deve ser, é claro, diferente para as crianças de vários grupos e idades. Em geral, a frequência aos trabalhos de círculos não é obrigatória, mas caso o trabalho no círculo esteja fortemente relacionado com o examinado em classe, os estudantes são avisados disso.

Já foi dito por mim que o trabalho com livro tem lugar principalmente nos estudos com os grupos mais velhos, o que parte também daquilo que disse antes sobre o programa de trabalho em matemática para os grupos mais velhos. Todas as formas de trabalho com livro, as quais foram indicadas antes, têm lugar também nos grupos mais velhos, mas aqui, conduzi ainda mais uma experiência de combinação da elaboração de temas individual e coletivamente, sendo o trabalho obrigatório alternado com alguns temas mais apropriadamente de círculo.

As questões que nos interessaram (por exemplo, a questão sobre as progressões; sobre o cálculo de áreas; sobre os métodos de construção), dividimos em alguns temas menores específicos; paulatinamente, eles são realizados por determinados estudantes, apresentados por eles para todo o grupo, discutidos conjuntamente e, como resultado, nos familiarizamos satisfatória e plenamente com algumas seções da matemática. Com isso, alguns estudantes apresentaram grande interesse e desejo de aprofundar a questão, grande insistência na busca de materiais e habilidade de trabalhar autonomamente; outros, ao contrário, limitaram-se aos resultados do trabalho obtidos com conhecimentos práticos.

A base do trabalho matemático nos grupos mais velhos também é o material concreto. As crianças mais adiantadas nas questões de matemática, como também todo seu trabalho e auto-organização, estende-se para fora da escola. O eixo, ao redor do qual se concentram seus interesses, consiste na produção – a fábrica de tecelagem como complexo global (sobre isso veja os artigos de caráter geral). A matemática, neste trabalho básico da escola, ocupa o mesmo lugar que foi indicado antes, em relação a toda a vida da comuna. Por meio da pesquisa dos aspectos técnico, econômico e outros da vida da fábrica, os estudantes chegam às conclusões sobre a essência e significação prática dos métodos matemáticos, aprendem a utilizá-los e os

aplicam na prática, favorecendo com isso a compreensão mais profunda de todos os aspectos da vida da fábrica.

No início, os alunos não recebem nenhuma tarefa especial em matemática (como também em outras disciplinas) em ligação com o trabalho na fábrica. Eles levam um diário de fábrica individual no qual anotam tudo que chama sua atenção durante o trabalho. Os professores, no caso eu, continuamente familiarizam-se com os diários dos estudantes e, percebendo o grande interesse que é despertado nesta ou naquela pesquisa matemática, às vezes esperam seu futuro desenvolvimento, às vezes conduzem conversas com o objetivo de esclarecer algumas questões ou orientar para um determinado caminho. Além disso, depois de alguns dias do início do trabalho na fábrica, os próprios estudantes começam a fazer perguntas de caráter técnico-matemático. Nós queremos afastar os estudantes tanto da atenção *exclusiva* às questões da técnica como também da completa ignorância delas. Em determinada época (veja no artigo "O trabalho educativo") os professores de todas as disciplinas dão aos estudantes uma tarefa-tema em ligação com seu trabalho na fábrica, mas na matemática, neste momento, não se dá tarefa porque o material matemático acumula-se pelos estudantes (seja no processo de seu trabalho imediato, seja também no estudo da fábrica), tanto no lado técnico (física), como também socioeconômico.

Nós temos três tipos de tarefas em matemática: 1) tarefas de registro de diferentes aspectos da vida da fábrica, 2) diferentes cálculos de caráter geral e especial, e 3) tarefas de caráter generalizador e de pesquisa.

Nos primeiros dois anos de estudo do segundo grau é ensinado aos estudantes as tarefas de registro, como este método de trabalho, e então, quando é necessário, as crianças realizam este trabalho autonomamente, pedindo indicações a

mim quando consideram necessário; é claro que tento acompanhar o seu trabalho.

As tarefas-cálculo especiais em ligação com o trabalho na fábrica ocupam lugar central. Desde os primeiros dias, alguns estudantes começam a fazer alguns esboços e anotar "números" em seus diários - número de fiados, produção diária, engrenagem, contadores etc. Enquanto em todas as disciplinas os estudantes passam para o trabalho escolar sistemático - recebendo tarefas dos "pedagogos" - nós, nas aulas de matemática, começamos a resolver as tarefas com aqueles dados que já existem nos diários das crianças. Com isso, os dados existentes suprem os próprios alunos que "não sabiam que era necessário anotá-los", em alguns casos as tarefas resolvem-se com os dados existentes, mas na maioria dos casos revelam-se incompletos e, então, atribuem-se as tarefas correspondentes para obtê-los. Além disso, aparece o desejo de analisar o trabalho na fábrica (técnica e intelectual) pelo lado matemático. As tarefas-cálculo resolvidas por nós são extremamente variáveis, e referem-se, principalmente, à numeração de fiados, pesquisa de características do fiado, definição de amplitude de passo, análise do tecido e registro de materiais e custo. Menos tarefas são resolvidas em cálculos de composição etc. O método de solução de todas estas tarefas para nós não se equivale àqueles que se encontram nos manuais de tecelagem; aplicamos o método de equações na definição de incógnitas, e, por isso, as tarefas simplificam-se significativamente, e usamos amplamente a dependência funcional na pesquisa dos problemas. É interessante que, quando por mim foi proposto para os estudantes, em forma de trabalho de avaliação, fazer autonomamente algum cálculo ou pesquisa que desejassem naquelas seções da fábrica nas quais eles trabalham, a maioria preferiu a última e apenas a três alunos foram dadas tarefas-cálculo: peso, tempo e balanço

de material. Vou indicar alguns destes trabalhos realizados por iniciativa dos alunos.

1. Pesquisa da dependência da velocidade de enrolamento de pedaços de tecidos no papelão do seu peso (no estoque); foi conduzida a experiência para analisar se esta dependência satisfazia a lei da proporcionalidade contrária.
2. Pesquisas analíticas, de gráfico e de tabelas de identificação de fiados na dependência do peso e comprimento.
3. Medidas de velocidade do giro da árvore e bobina.
4. Pesquisa de produtividade da fábrica com dados sobre o número de trabalhadores e trabalho correspondente, obtidos por todos os estudantes naquelas seções onde eles trabalharam (trabalho com material coletivo em ligação com o trabalho de economia política).

Todos os trabalhos são realizados por um, dois ou três alunos e examinam-se e discutem-se coletivamente em classe.

É difícil numa revisão breve de três anos de trabalho apresentar tudo que consideramos essencial nele, e provavelmente, não consegui mostrar nos temas-exemplo apresentados (porque eu metodologicamente não tenho possibilidade de examiná-los aqui) aquilo que consideramos mais essencial no método de nosso trabalho em matemática – o estudo simultâneo de aritmética, álgebra, geometria e trigonometria com *material concreto*.

Até os últimos tempos, na escola comum, todo o campo da matemática dividiu-se em uma série de seções: aritmética, álgebra, geometria, até a análise e a analítica, fortemente delimitadas uma das outras, cada uma delas deveria representar em si algo completo, logicamente bem fundamentado, fechado em si; mas, em realidade, isso não pode ser atingido, porque tais fronteiras não existem. Onde localizar a questão da extração de radicais de números, logaritmização de números – o que é isto: álgebra ou aritmética? Onde colocar

o estudo de medidas cúbicas e quadradas – aritmética ou geometria? Onde estudar o conceito de função – em álgebra, análise ou trigonometria? Em seu desejo de delimitar diferentes disciplinas matemáticas, começaram a trabalhar com as mesmas questões: relações e proporções de operações com frações em aritmética com números, e em álgebra com letras etc. É preciso dizer que tudo isso de forma alguma favoreceu o aparecimento do interesse e clareza de compreensão nos estudantes.

Já nos tempos de Decartes, isto é, desde aquele tempo, quando a geometria foi traduzida na linguagem do “estudo dos números” e foram destruídas as anteparas entre as várias seções da matemática, nós adquirimos o direito de introduzir na vida escolar um método mais vivo de trabalho, que liga organicamente entre si todas as seções da matemática.

Por este caminho, conduzimos também agora nosso trabalho na escola, isto é, no sentido de método de trabalho, desejamos a plena junção de diferentes áreas da matemática em uma única matéria escolar.

O fusionismo na geometria, a introdução da geometria descritiva na estereometria e a trigonometria na planometria – eis os passos que foram dados pelos pedagogos-reformadores nesta direção; nós queremos levar a ideia do fusionismo até seu fim lógico. É apenas necessário enfatizar que nós, é claro, não vamos misturar todas as seções da matemática em uma só, mas desejamos o estudo de todas as seções da matemática em suas mútuas ligações orgânicas. Nós aceitamos o valor tanto do método geométrico puro de pesquisa como do analítico puro – cada um ao seu tempo e para determinados objetivos; ao mesmo tempo desejamos combinar a evidência geométrica com aquela precisão que apresenta a fórmula algébrica. Foram apresentados antes por nós os temas tanto para grupos mais novos como para os grupos mais velhos, os

quais exigem necessariamente para sua resolução o enfoque fusionista e foi dito como então sistematizamos em seções os conhecimentos recebidos; nós podemos dizer definitivamente, que o caminho da fusão plena dá resultados positivos. Este método é vital, impulsiona nos estudantes o interesse para o trabalho e favorece seu desenvolvimento geral.

A principal tarefa da nova metodologia da matemática deveria ser um curso da matemática do ponto de vista do fusionismo, do ponto de vista metodológico; devemos dizer que para nós este trabalho metodológico está ainda longe de chegar ao fim, e esta ou aquela disposição do material escolar é para frequentemente resultado de exigência real e não rigorosamente uma exigência metodológica.

Física

M. Nabokov

Não há nada mais difícil, aparentemente, do que descrever três anos de trabalho em uma escola como a nossa, colher e distribuir em rubricas toda a experiência acumulada de ensino, narrar sobre as alegrias e decepções destes três anos. Isto ocorre, provavelmente, porque a escola, não ligada com nenhum programa e plano introduzido de fora, mas ligada profundamente com o seu meio ambiente, colocou para si mesmo tarefas e, tentando realizá-las, reagiu vivamente à vida ao redor. O professor de tal escola não poderia ocupar uma posição isolada e cumprir rigorosamente seu programa, não poderia deixar de adaptar, mudar, reduzir ou, ao contrário, aumentar seu curso em ligação com a diminuição ou fortalecimento do curso em toda a escola.

Em particular, a física não deveria ficar fora da orientação geral da escola; mais que isso, esta orientação deu exatamente para a física um material mais rico para a elaboração dos

princípios da ciência. Eu tenho em mente a fábrica, ao redor da qual se concentrou, principalmente todo este tempo, a atenção da escola. A fábrica, como diversidade técnica, dá tanto material e meios, como também, objetivos para o estudo no curso, e a tarefa da construção do curso resumiu-se em preparar as crianças para a assimilação e compreensão desta diversidade, não perturbando ao mesmo tempo as exigências de logicidade geral do curso e a condução dele, de acordo com as capacidades e possibilidades das crianças. Não foi a fábrica de tecelagem o centro da atenção, mas sim a *fábrica em geral*; não foi o *tecelão* que desejamos criar, mas o *cidadão*, que compreende a significação e o trabalho da fábrica em geral, e que está apto para o trabalho organizativo futuro nas empresas de caráter técnico. Pode não saber as variedades de equipamento de tecelagem, mas precisa saber abordar o equipamento, entender a inter-relação de suas partes específicas e compreender o caráter da transformação da energia nele.

As condições nas quais se teve que conduzir o trabalho não foram todo o tempo as mesmas – elas lentamente melhoraram, e em ligação com isso, foi possível paulatinamente introduzir mudanças na elaboração do curso: pode-se dizer que, no início, nosso navio escolar balançou fortemente no mar da vida, e apenas nos últimos tempos esta oscilação tornou-se menor e mais sistemática e, então, já se pôde pensar também na construção de algum programa permanente, com base em toda experiência passada. Uma das mais pesadas condições de trabalho foi a constituição do gabinete de física, equipado apenas ocasionalmente e que tinha em alguns casos equipamento importado muito complicado e caro (ainda que apenas alguns exemplares), e juntamente com isso, a clara ausência de alguns equipamentos elementares e instrumentos, e materiais de laboratório. Esta constituição do gabinete deixou sua marca nos próprios trabalhos; em alguns casos, atrapalhou

inteiramente até mesmo a possibilidade de demonstrações, em outros diminuiu ou deu uma fisionomia especial às atividades laboratoriais. À primeira vista isto pode parecer estranho, mas esta situação grave impulsionou-me ao desenvolvimento da experiência coletiva, utilidade da qual estou convencido.

A situação do gabinete de física foi um obstáculo externo que, às vezes, atrapalhou o trabalho, mas houve ainda um obstáculo interno que estava nas próprias crianças e foi condicionado por aquele período “Sturm und Drang”, no qual as crianças viveram, até nossa escola influenciá-las. Foi mortal para as atividades de física que as crianças, entrando na nossa escola, não fossem habilitadas para o trabalho paciente, minucioso e sistemático do experimento de física. Elas aprenderam, mas às vezes experimentaram em si os prós e contras da técnica moderna, pensando que já sabiam tudo: não eram crianças ingênuas que pudessem interessar-se por qualquer experiência, qualquer discurso – elas queriam algo mais específico e, ao mesmo tempo, não tinham conhecimentos e hábitos elementares de pensamento para compreender detalhadamente um livro popular ou conversa. Viram, às vezes com mágoa, ser proposta a elas uma experiência *simples*, mas interessando-se por trabalhos *complexos*, entraram em um beco sem saída ante medidas elementares introduzidas no trabalho. Estas crianças do primeiro ano da escola foram brilhantes em seu desejo de conhecimento e atividades, com seus amplos conhecimentos da vida, mas tinham muita dificuldade naquela parte que exige o trabalho escrupuloso e detalhado. No último ano, as crianças tornaram-se mais modestas em relação a isto.

Não ficou sem consequências a desorganização das instalações escolares. Tudo isso tirou-nos do trabalho bem organizado e, às vezes, forçou-nos a voltar para partes já estudadas do curso.

Na fábrica, a relação de desconfiança, e às vezes até de hostilidade dos trabalhadores nos primeiros tempos, foi substituída agora por benevolência, mas no início do trabalho esta relação, é claro, criou em alguns casos obstáculos para a realização deste ou daquele trabalho pelas crianças.

O programa do curso no início não foi bastante equilibrado; pode-se dizer que no primeiro ano tivemos que trabalhar sem programa, mais ainda, até o início da segunda parte do ano ainda não tínhamos procurado uma empresa que pudesse se tornar o fundamento do trabalho. Como no início enfatizou-se a fábrica de carros, então já comecei a estudar, com as crianças, algumas questões de mecânica ligadas com carros (coeficiente de aderência, centro de gravidade, resistência no movimento), mas logo encontramos, finalmente, a fábrica Moskvoretskaya de tecelagem (antiga Butikova), e então, aí mesmo começou a esboçar-se o programa de física ligado com a fábrica.

Em ligação com a fábrica, o programa de física foi construído para que, dando a possibilidade de compreender a sua diversidade técnica, não negligenciasse também aquelas questões que entram no sistema geral da ciência.

No que se refere às questões ligadas à fábrica, elas foram planejadas em traços gerais da seguinte forma: estando ligados à empresa, os estudantes devem compreendê-la como variedade energética, e para isso, queiram ou não, devem separar esta variedade em alguns elementos e familiarizar-se com eles. Este desmembramento partiu da própria essência da questão: entra na fábrica matéria-prima, e esta matéria-prima, com gasto de energia, transforma-se em produto de consumo. Portanto, as questões básicas ao redor das quais devem se unir e se mover as forças da física devem ser reduzidas a três: o que é produzido, com quais forças de produção e com ajuda de quais mecanismos e, finalmente, uma última

questão, da qual nós ainda não nos aproximamos – como é gasta a energia em todo o mecanismo da fábrica.

As três questões antes indicadas incluem em si tudo aquilo que é geralmente passado em física. No nosso caso, estas questões (em ligação com a fábrica) foram divididas em uma série de questões específicas (veja o esquema):

| | | |
|---------------------------------------|---|---|
| Produto da produção – tecido | Condutibilidade térmica do tecido. Reflexo de luz pelo tecido (cor). Conteúdo do ar no tecido. Resistência e flexibilidade do tecido. | Condutibilidade térmica de corpos sólidos e gasosos. Cor e espectro, raios infravermelhos. Resistência e coeficiente de resistência. Durabilidade e resistência. |
| Mecanismos | Máquina para dobrar Urdideira Coladeira Máquina de tecelagem Transmissão Acabamento | Três máquinas comuns. Velocidade linear e angular. Rotação de corpo sólido. Elementos de resistência de materiais (veja antes). Coeficiente de atrito. |
| Forças que realizam o trabalho | Caldeiraria Bombas Turbinas Estação elétrica Trabalhador como máquina | Calorimetria e equivalente mecânico do calor. Característica de vapores. Energia térmica. Coeficiente de utilidade na máquina térmica. Corrente elétrica. |
| A fábrica como uma unidade energética | Transmissão do movimento do motor para a máquina. Gasto de energia por resistência desnecessária. Capacidade do trabalhador em partes específicas da fábrica. Possibilidades de uso do rio Moscou para estabelecimento do motor. | Todas as partes precedentes. |

Por este esquema vê-se que a fábrica de tecelagem deu quase tudo o que é comumente necessário com a adição de algumas seções não usuais (resistência de materiais, rotação de corpos sólidos). A questão consistiu em como distribuir tudo isso racionalmente.

Se as crianças trabalhassem na fábrica desde o primeiro ano, se elas fossem da fábrica no pleno sentido dessa palavra, então, seria necessário começar o ensino da mecânica nas máquinas, e assim, paulatinamente, ir aumentando o tónus do trabalho, até chegar no último círculo de questões. Mas as crianças não viviam plenamente na fábrica: elas iam para lá trabalhar algumas horas diárias, na qualidade de ajudantes de trabalhador em algum ramo, e ademais, nem todas ao mesmo tempo e em um mesmo departamento. Além disso, o trabalho na fábrica começou com o III grupo. Com isso, torna-se compreensível que para os primeiros dois grupos fosse necessário escolher do programa aquelas questões que, preparando as crianças para os primeiros passos na fábrica, ao mesmo tempo pudessem ser ligadas com a vida, e dessem um círculo de alguns conceitos acabados. Ao mesmo tempo, tinha-se que pensar também que algumas questões não poderiam ser dadas às crianças de grupos mais novos em grau pleno. Por isso, para algumas seções do curso, apareceu a concentricidade – exatamente dois concêntricos: um para os primeiros dois grupos, outro para o terceiro. A tal divisão concêntrica submeteu-se principalmente a mecânica e a térmica, e parcialmente o estudo sobre os estados (em especial a parte que limita com a térmica).

Se os dois grupos mais velhos tinham questões ligadas com a fábrica, então, também as questões dos dois grupos mais novos deveriam ligar-se com a vida ao redor. Para tal ligação foi escolhida a vida escolar e, principalmente, a oficina da escola. As oficinas, realmente, eram a melhor base, porque os futuros trabalhadores (desde o III grupo) e pesquisadores da fábrica nas máquinas mais simples e nos processos de trabalho mais simples, prepararam-se para que, chegando na fábrica, não se perdessem na diversidade, mas encontrassem já nesta própria diversidade alguns elementos conhecidos e estudados.

Desta forma, o esquema do programa mostrou-se mais ou menos o seguinte:

| | | |
|-----------|---|--|
| I grupo | Familiarização com os conceitos básicos. Princípios da mecânica (força de gravidade, energia, máquinas, coeficiente de atrito; medidas de voltagem e quantidade de calor). | Officinas de encadernação e marcenaria. Exame de materiais, máquinas e instrumentos. |
| II grupo | Estado sólido, líquido e gasoso em ligação com o calor. Elementos de resistência de materiais (coeficiente de resistência, dureza, solidez). | Encanamento e calefação na escola. Atividade útil de aquecedores na escola (esquentadores, samovar, fogareiro de querosene). Experiências de amostras de fiado. |
| III grupo | Segundo concêntrico de mecânica (fusão e divisão de forças, as três leis de Newton, energia cinética e potencial rotação de corpo sólido). Teoria cinética. Máquinas térmicas. Estudo sobre som. | Fábrica (mecanismos, produto da produção e em parte forças). |
| IV grupo | Estudo sobre luz e eletricidade. Generalização sobre a energia. | Forças que introduzem trabalho. Fábrica – um todo energético. |

Este breve esboço de programa não esgota, é claro, tudo que poderia ser descrito. Aqui se indicou apenas alguns de seus traços; na realidade, este programa modificou-se de ano para ano. Algumas partes foram transferidas de um grupo para outro, ou mudaram de lugar. O esquema indicado antes deve ser visto como um esboço geral daqueles programas, através do qual se conduziu o trabalho.

No programa foram incluídas também questões de astronomia, mas elas distribuíram-se por todos os quatro anos. Com isso, tinha-se em mente a possibilidade da forma de trabalho nos círculos. Este programa (o qual antes nunca tinha sido escrito) foi aproximadamente organizado da seguinte forma.

I grupo

Familiarização com o horizonte. Constelação e movimento do firmamento. Linha meridional e relógio solar. Observação da lua e planetas (movimentação entre estrelas e observação em luneta). Manchas solares.

II grupo

Movimento do sol em relação ao horizonte em diferentes épocas de ano. Eclíptica. Circulação da terra ao redor do sol. Estações do ano.

III e IV grupos

Fases da lua e eclipses. Claridade e cor das estrelas. Fotografia do céu. Análise espectral em astronomia. Curso sistemático das bases da astronomia.

Este esquema também deu apenas um contorno geral. Na realidade, este esquema modificou-se: algum eclipse do sol ou da lua deu diretamente o material para observação e, conseqüentemente, também para a conversa seguinte.

A realização do programa aconteceu na medida das possibilidades e com trabalhos laboratoriais, experiências e conversas. Em relação a isso, para os grupos mais novos seguia a regra de concentrar o trabalho mais nas aulas laboratoriais em classe, mas nem sempre o equipamento do gabinete ajudou nisso. A organização das tarefas nas minhas aulas em geral será descrita a seguir. No gabinete havia uma grande mesa e atrás dela uma lousa grande, metade da qual quadriculada. Na sala havia algumas mesas menores e atrás de cada uma delas poderiam ficar dois ou três estudantes; durante a aula, que tinha caráter de conversa acompanhada de experiência, todas as mesas colocavam-se na forma de "U" e, no centro deste "U", estava eu, também atrás de uma mesa pequena na

qual realizava a experiência, e em casos raros transferia estas experiências para a mesa grande. Fui impulsionado a tal disposição pelo desejo de aproximar a experiência das crianças, fazer com que a experiência fosse conduzida não em uma mesa demonstrativa distante, mas entre os próprios alunos para eles poderem ver também tanto seus detalhes como suas falhas. Se o trabalho ocorre por todo o grupo, então as mesas distribuem-se em todo o gabinete, atrás de cada mesa há seu grupo de trabalhadores, e eu posso livremente passar de um grupo para outro para ver e verificar o processo de trabalho. Durante cada aula há um "relator" encarregado, na obrigação do qual está conduzir o relatório da aula, o qual deve ser elaborado até a aula seguinte e ser lido ante o grupo; os relatores alternam-se, e isto é guiado pelo monitor do grupo. Cada aula começa com a leitura do relatório da aula anterior, e então se ouvem as correções, anotações dos voluntários, e por último, faço indicações. O relatório corrigido dessa forma anota-se em um "caderno de relatórios" especial. Este é o ambiente geral da aula.

Durante a condução da aula tento me afastar o mais possível da narração, fazendo as crianças participarem do tema da aula com a colocação de alguma questão, impulsionando-as a lembrar de fenômenos da vida cotidiana, colocando às vezes, quando possível, as questões na forma de brincadeira. Quando a conversa em um determinado tema conseguiu ser encaminhada, e chega o momento necessário para conduzir as experiências, então, frequentemente as próprias crianças indicam como esclarecer ou verificar os pontos duvidosos e obscuros da conversa, e assim, pego os instrumentos correspondentes e explico como experimentar com eles, e proponho às próprias crianças esboçar um plano específico de trabalho com este equipamento. Se há a possibilidade de todos imediatamente conduzirem a experiência (vários equipamentos),

então, imediatamente as crianças dividem-se em grupos e começam a realizar o trabalho, anotando o seu processo na lousa. Assim, ao final da aula, na lousa, aparecem tantas anotações quantos eram os grupos, e quando todo o trabalho finaliza, de novo as crianças sentam-se calmamente (durante o trabalho acontece às vezes algazarra e até mesmo barulho de discussão viva das questões nos grupos), e começamos a fazer a revisão do trabalho e as conclusões dele.

Dessa forma, tento conduzir a experiência não por mim, mas na medida do possível, colocando-a nas mãos de todas as crianças. Claro, nem sempre isto é possível; se o instrumento é único, então, ou eu mesmo faço a experiência, ou indico dois alunos (de média habilidade) para conduzi-la, e ajudo com conselhos e indicações.

Na realização da experiência, dou preferência aos equipamentos mais simples, e quando isto é possível, objetos comuns. Como exemplo podemos indicar o trabalho com coeficiente de atrito, onde eu, no lugar de caixas de pesos, usei bancos virados, no qual se sentavam alternadamente uma, duas, três crianças, e outros arrastaram os bancos pelo chão através do dinamômetro.

Não posso deixar de enfatizar a preparação das crianças para a experiência, isto é, sua relação consciente com a sua condução e resultados.

Para preparar as crianças para os experimentos detalhados e compreensão correta do trabalho, costumo dedicar muito atenção, desde o início, às medidas e, antes de tudo, mostro em algum trabalho coletivo (por exemplo, avaliação aproximada da décima parte do intervalo da lousa) as divergências de avaliações específicas e a significação para a conclusão final da média aritmética de todas as avaliações. Além disso, antes de dar o equipamento nas mãos das crianças, eu o critico, esclarecendo antes todas as insuficiências de sua

utilização e trabalho. Nos grupos mais velhos, as crianças por si mesmas já estão em condições de conduzir tal crítica, e conseqüentemente também de esclarecer os "fracassos" da experiência. Geralmente falando, na preparação para a experiência, não me preocupo com o tempo, conduzindo esta preparação coletivamente. Em forma de exemplo, indicarei o trabalho feito com a determinação da capacidade térmica: conversando sobre as características do calorímetro, esboçando o plano geral de trabalho, propus às crianças elaborar detalhadamente (na própria classe) um plano de condução do trabalho, e paulatinamente nós elaboramos um esquema detalhado e a forma de anotações para que, na aula seguinte, elas chegassem inteiramente preparadas para o experimento e relacionassem-se bastante bem com os resultados.

A insuficiência de equipamentos no gabinete, como já foi visto antes, impulsionou-me à inclinação especial para experimentos coletivos. Aqui eu tenho em mente tal experiência, na qual todos os alunos colocam-se na posição de pesquisadores, sendo que no mesmo fenômeno, cada um tem seu próprio trabalho. No I grupo, por exemplo, conduzi o estudo da queda dos corpos assim: mostrando algumas experiências que ilustram a resistência do ar, propus às crianças determinar como caem os objetos a partir do seguinte trabalho: na escada ao longo de quatro andares distribuiu-se todo o grupo. Eu joguei de cima um objeto, contando ao mesmo tempo em voz alta as batidas do metrônomo. Cada um dos estudantes anotou quando (em qual batida) o objeto passou por ele. A experiência, é claro, foi repetida várias vezes, e cada um dos alunos tirou a média. Medindo a altura média do degrau, contando número de degraus, definindo a longitude da batida do metrônomo nós, reunindo todos os relatos, desenhamos o gráfico com os eixos - tempo e altura (o gráfico tornou-se parábola). Disso deduzimos que o movimento acelera-se, e

obtivemos que durante o primeiro segundo o objeto caiu 4,8 metros. Restou para mim formular acabadamente a lei da queda, e dar alguns exercícios para fixação na memória. Tal tipo de trabalho é extremamente útil para mim porque, unindo todo o grupo em um trabalho geral, eles obtêm resultados que (e as crianças sentem isso) não poderiam ser obtidos por um deles sozinho. Além disso, este trabalho revela também o valor médio e as observações e variações específicas compensam-se bastante bem umas às outras.

Dessa forma, o planejamento da experiência em física esteve muito próximo aos trabalhos práticos, e agora tenho dificuldade para estabelecer um limite entre as experiências e os trabalhos práticos, ainda que estes sejam conduzidos, em sua maioria, na forma de elaboração prática de matéria já estudada. Estes trabalhos apresentavam uma solução de tarefas com ajuda de instrumentos e medidas, sendo que aqui entraram trabalhos nas oficinas e na fábrica. Sobre as oficinas e a fábrica falaremos separadamente, mas sobre os trabalhos práticos preciso dizer que, por causa da insuficiência do gabinete de física, eles nunca poderiam colocar-se no "mesmo frente", o que, claro, dificultou o trabalho do pedagogo e, por consequência, refletiu também na ordem da sua execução. Tivemos que organizar estes trabalhos, quando se acumulou material suficiente para imediatamente dar 8-10 trabalhos com equipamentos diferentes. Claro que estes trabalhos sempre abarcaram em si partes específicas do curso; assim, há uma ligação interna entre eles, no entanto, os trabalhos são diferentes, e tem-se que trocá-los entre as crianças, e ocorrem casos em que um grupo já terminou e exige insistentemente um novo trabalho e outros ainda não terminaram, e, portanto, não há equipamento livre. Durante os trabalhos cada grupo conduz seu próprio relatório; o qual depois é lido em voz alta na aula, se o tempo permite, mas em todo caso, são examinados por mim.

Todos estes relatórios preservam-se e, no caso de necessidade, os alunos podem tomá-los para exame. Nem todos, é claro, finalizaram estes trabalhos com a mesma rapidez e velocidade, alguns se atrasam no trabalho e nos cálculos do resultado; assim têm que terminar o seu trabalho em outro momento. Nestes trabalhos o melhor é que se pode impulsionar os alunos para "descobrimientos" pequenos, como também ajudando-o no trabalho, esclarecer e, às vezes, ali mesmo corrigir lacunas no conhecimento. O conteúdo deste trabalho, como disse, foi constituído por tarefas, sendo que dediquei muita atenção para que as crianças avaliassem as características dos instrumentos que utilizaram nos seus trabalhos e não criassem falsas precisões nas conclusões. Se havia possibilidade de verificar no guia (por exemplo, capacidade térmica) o resultado obtido, então, neste assunto era conduzida uma conversa especial com o objetivo de levar a criança a compreender as causas da divergência. Eu tentei em alguns casos combinar os trabalhos de tal forma que os diferentes grupos e por diferentes maneiras definissem a mesma significação de algum valor. Em alguns casos, isto deu a possibilidade de comparar as próprias maneiras e avaliar a precisão dos resultados. Os trabalhos foram de tipo comum, trabalhos práticos, com adição daqueles que tinham ligação com a fábrica e programas auxiliares.

No que se refere aos trabalhos práticos de astronomia, então, não foi possível colocá-los numa posição correta pela ausência de mirante e pelo horizonte fechado por prédios. Além disso, nem sempre era possível juntar as crianças para tal trabalho, se de repente o céu clareasse. Levando em conta tudo isso e partindo da necessidade de acumular um estoque de apresentações, dei os temas para observação, e às vezes nas aulas destinadas oficialmente à física, tomei o tempo com pequenas narrações sobre o que podia e era preciso observar

imediatamente. Na forma de exemplo, indico um dos trabalhos iniciais, o qual consistiu em dar para as crianças uma tarefa de desenhar em uma folha de papel longa, uma vista panorâmica do horizonte (do terceiro andar da escola) e, nesta folha, prendida no gabinete, marcar como e onde o sol nasceu, onde foi vista a lua, e qual forma tinha. Quando o material se acumular, terei a possibilidade, mais uma vez, de passar destas observações coletivas para seu exame, e conseqüentemente, para o exame das posições iniciais sobre o movimento do sol e da lua etc. Além disso, deu-se o trabalho de esboçar constelações, definir a linha meridional. Quando no verão a escola esteve fora de Moscou, foi instalado diretamente na terra o relógio solar, e em ligação com isso foram conduzidas algumas conversas sobre a definição do tempo, diferenças de longitudes. Neste momento, também se organizou um grupo amador de crianças que começou a observação do fluxo de Perceidos. As observações foram conduzidas bastante bem e foi feito um resumo, construídos diagramas, sendo que as próprias observações foram enviadas para "A sociedade russa de amadores do estudo do mundo", e utilizadas parcialmente para o trabalho científico.

Passando para a ligação com as oficinas e a fábrica, devemos deter inicialmente nas oficinas, porque isto antecede à fábrica, e pela construção do plano deve preceder à introdução no trabalho fabril. Na escola, até agora, houve apenas duas oficinas nas quais trabalharam sistematicamente crianças: encadernação e marcenaria. A serralheria, com material mais rico para o trabalho, não existia. Destas duas, a oficina de encadernação tem algumas máquinas de tipo comum: prensas, cortadoras; a marcenaria tem torno e todos os instrumentos comuns para quatro posições de bancadas. As crianças não trabalharam simultaneamente nelas, mas em grupos durante intervalos determinados. Portanto, foi

inteiramente impossível partir destes trabalhos, mas bastante possível chegar a eles para, do ponto de vista da física, compreender este ou aquele processo ou instrumento. Geralmente, examinando máquinas simples e estudando-as com o equipamento laboratorial comum, imediatamente, junto com todo grupo, fomos ao instrumento adequado na oficina, e lá nós examinamos sua constituição e esboçamos o caminho para seu estudo detalhado e avaliação do seu funcionamento, conduzindo com isso brevemente alguns cálculos. Depois disso, o instrumento ou máquina foi confiado a um grupo pequeno para descrição detalhada e avaliação, o qual conduziu este trabalho em tempo adequado a ele, vindo para consulta com o professor. Aproximadamente desta maneira, pouco a pouco, todos os instrumentos e máquinas foram distribuídos para todo o grupo.

No que se refere à pesquisa de materiais, a de material mais rico foi a marcenaria, na qual havia vários tipos de madeira. Estes tipos foram observados pelo lado da sua densidade em trabalhos práticos, com eles mesmos foram realizados estudos do coeficiente de atrito (lixa sobre a madeira em várias combinações de números de lixas e direções de movimento).

No que se refere aos trabalhos práticos ligados com a vida escolar, por enquanto foram realizados cálculos de calorias de alimentação – o que as crianças fizeram com o termômetro, pesos e tabelas, e determinaram a utilidade de aquecedores (predominantemente fogareiros e samovares) – e fora das aulas, em momento adequado.

O trabalho prático em ligação com a fábrica tomou caráter completamente diferente do que queríamos. Seria muito bom planejar como este aluno que trabalha com a máquina pode passar desta máquina para várias questões mais ou menos profundas de física e, de novo, quando fosse necessário, voltar para a mesma máquina, parar, examinar, mexer etc.

Na realidade não ocorreu dessa forma e eu não lamento. Em verdade, ocorreu perda no sentido de uma metodologia bem planejada, mas o ganho ocorreu em que o aluno foi colocado na posição de trabalhador, ele aprendeu sobre a máquina e o equipamento não como um brinquedo interessante de caráter educativo. Devo confessar que, no primeiro momento, quando nós começamos a ir para a fábrica (eu ia para a fábrica uma vez por semana), eu mesmo fiquei ensurdecido e aturdido. Com o pipocar das máquinas não ouvia minha própria voz, eu vi as faces tensas das crianças que tentavam não irritar o trabalhador ou trabalhadora que estava ao lado, vi que nós ali éramos estranhos, recebíamos olhares atravessados e as relações eram de desconfiança. Então, senti o que é a fábrica e compreendi que as crianças não têm tempo para conversas sobre controles, turbinas e outras coisas sensatas que a elas ocorre no intenso trabalho de adaptação à fábrica. E agora, quando tudo já passou, quando as máquinas não ensurdecem, quando já não há olhares atravessados, mas as faces familiares e bondosas dos trabalhadores, eu vejo, chegando à fábrica, que estou contente de no início ter sido apenas um expectador passivo e observador da fábrica e sua vida, e não ter começado "sem rodeios" com as pesquisas e observações. Exatamente durante esta condição externamente passiva, paulatinamente me familiarizei com o trabalho e seu ritmo, comecei a esboçar o esquema de questões expostas antes e também a ordem da sua materialização. No futuro, isso se tornou um método do seguinte tipo: antes de tudo, cada aluno deveria familiarizar-se com sua máquina como mecanismo, examinar o funcionamento de partes específicas dela e a ligação entre elas, distinguir as partes principais das menos importantes, examinar cada uma destas partes, tomando-a como máquina elementar, medir e, quando possível, calcular sua operação, e depois fazer para si um relato de por que ela

foi construída exatamente assim. No final, este exame deveria dar uma compreensão sobre qual requisito a máquina satisfaz (em que está a vantagem).

A segunda questão básica sobre o material formula-se da seguinte forma: quais são suas características físicas e como refletem no próprio trabalho (por exemplo, firmeza e resistência do fiado)? E, finalmente, a terceira questão: quanta energia é gasta no trabalho em uma unidade de tempo, isto é, qual é a potência média necessária para o trabalho? Esta última questão é mais difícil, e como vamos ver depois, não é satisfatoriamente solucionável para todos os trabalhos.

O aluno ocupou-se da solução destas questões, por assim dizer, em sua célula menor, e depois pôde passar para as questões mais amplas, mencionadas antes.

A familiarização com a fábrica começa geralmente com uma excursão geral e conversas adicionais posteriores; assim as crianças já têm uma imagem geral tanto sobre a fábrica como sobre seu trabalho. Por isso, concentrar-se em uma célula foi não só possível como também necessário, porque passear pela fábrica sem tarefa é impossível. Quando vi que o aluno acostumou-se com o seu trabalho, que o primeiro gelo das relações como trabalhador foi quebrado, e quando ante meus olhos o trabalhador encarregou o aluno disto ou daquilo, somente então, me apresentei na qualidade de físico e, escolhendo o momento adequado, chamei a atenção do aluno para sua própria máquina, perguntei o que ele compreendia e o que não compreendia em seu funcionamento. Às vezes não compreendendo um detalhe nós examinávamos ali mesmo e juntos discutíamos; às vezes, de propósito, eu não explicava, dava apenas algumas indicações sobre onde era necessário procurar a essência da questão. Não raramente, o trabalhador mesmo ao lado, com algumas palavras, nos impulsionou à compreensão correta da questão. Não sendo técnico, eu

não me intimidei em confessar diante dos alunos que ainda não havia compreendido inteiramente e foi especialmente agradável examinar juntos e pensar detalhes, e tanto o aluno, como eu, ficávamos contentes se compreendíamos “onde está a questão”; a diferença consistiu em que eu, encontrando o fim do caminho mais rapidamente, podia segui-lo e, desta forma, ajudar também o aluno.

Em todo caso, esta primeira visão panorâmica não esgotava todo o mecanismo e, saindo, eu colocava para o aluno uma série de questões, as quais ele já sem a minha ajuda deveria tentar resolver. Passando com estas conversas por todas as crianças, durante a semana ouvia as questões sobre isto ou aquilo, relacionadas ao tema dado, perguntava às vezes eu mesmo, revisava desenhos e esboços e quando na semana seguinte ia para uma volta na fábrica, então lá mesmo, recebendo as explicações para perguntas colocadas antes, colocava novas e, assim, até quando sentia que já era tempo de fazer o relato. Dessa forma, o aluno encarregava-se de fazer o relato e o trabalho considerava-se realizado.

Não é necessário admirar-se que tal trabalho durasse algumas semanas, pois o aluno tinha uma série de questões também sobre outros aspectos do seu cotidiano na fábrica. Na fábrica ele passava apenas duas horas por dia, cinco vezes por semana e, além disso, sempre tinha tarefas do dia a dia escolar (autodireção, autosserviço, círculos etc.). Assim, dominaram-se todas as máquinas principais e, então, pudemos nos ocupar do exame da união destas máquinas com motores, com características de transmissões, e pensar sobre a construção do esquema geral em alguma seção da fábrica.

A questão da avaliação do trabalho apresentou-se raramente, porque nem em todos os ramos de trabalho foi possível dividi-lo em movimentos elementares. Foi inteiramente impossível fazer isso na fiadeira, coladeira e tecelagem; mas na

caldeiraria, estoque, prensagem, coloquei questões, esboçando ao mesmo tempo o caminho para sua resolução. No estoque, por exemplo, o trabalho consiste em elevação periódica de pedaços de tecido a uma determinada altura e sua movimentação. Armandose com uma balança de mão e uma escala, o aluno definiu o coeficiente de atrito do material sobre a mesa, seu peso, altura de elevação e já daí, adicionando também seu movimento com o pedaço de tecido, pôde em quilogramas e metros expressar seu trabalho.

Com estes dois temas termina, por assim dizer, o estudo de cada um na fábrica; o mais amplo – realiza-se em grupos específicos, aos quais se encarrega esta ou outra pesquisa. Entre estas tarefas pode-se indicar, por exemplo, o esquema geral de distribuição de energia na fábrica ou a definição de algumas características físicas de amostras de tecidos em estágios diferentes de produção.

Até agora estamos longe de ter estudado todos os temas e, portanto, permanecemos na mesma fábrica e não temos necessidade de passar para outra.

Deve-se mencionar que no último ano comecei a introduzir neste trabalho os grupos mais novos, excursionando com eles na fábrica e dando para exame algumas questões (por exemplo, a resistência do fiado). Como fundamento disso para mim serviu a seguinte consideração: o III grupo aproximando-se fisicamente ao trabalho da fábrica, intelectualmente já ultrapassou algumas questões, e para eles é chato retomar tais questões elementares e querem as mais amplas e complexas. Ao mesmo tempo, o II grupo que ainda não trabalha na fábrica já amadureceu para algumas questões, portando parece para mim, que é útil para o II grupo ter, se possível, por assim dizer, um primeiro concêntrico de trabalho na fábrica, para que, ao passar para o III e começar a trabalhar próximo das máquinas, ele possa conseguir um exame mais profundo das

mesmas questões, tendo já dominado os detalhes elementares – que para alguns são desagradáveis.

Todo trabalho exige um balanço, mas em nosso trabalho a avaliação é impossível. Até agora, temos colocado esta avaliação da seguinte forma: de uma aula para outra, a avaliação conduz-se com a ajuda de relatórios, aos quais nos referimos antes. Durante o estudo do relatório e sua discussão, às vezes muito fundamentada, repete-se a aula anterior e esclarecem-se as falhas tanto pelo lado dos alunos como também pelo lado da minha condução da aula. Os trabalhos práticos (experimentos e tarefas) durante a aula também são avaliados formalmente. Conduzo a assim chamada avaliação nos grupos mais velhos um pouco diferente do que nos grupos mais novos. Tanto em um como em outro, a base da avaliação é uma folha de papel¹¹⁰ na qual todos os trabalhos decisivos que dou para elas (tanto em classe como fora dela) como, por exemplo, exploração do fogareiro a querosene ou um tema na fábrica, são anotados por mim nesta folha de papel, na ordem de sua realização e, ao lado, é escrito o nome da criança.

Quando eu estabeleço ou o próprio aluno escolhe para si um trabalho, eu, ao lado do seu nome na coluna correspondente, coloco a letra “D” (dado); quando sei que o trabalho começou (o aluno vem para consulta, conta sobre o início da experiência ou cálculo), acrescento a letra “I” (iniciado); quando o trabalho está escrito é lido perante a classe (se ele é grande e fora do comum), lido por mim e não há objeções, então coloco “T” (terminado); dessa forma, “DIT” significa que o trabalho está executado.

Em geral, terminando alguma seção, estabeleço alguns trabalhos, cuja execução deve fechar (especialmente em ligação com as conversas durante o trajeto de “D” até “T”) e recordar

¹¹⁰ Em russo, o autor denomina esta folha de “донной” (N.T.).

toda a seção. E quando no Conselho Escolar é preciso caracterizar o trabalho do aluno em algum período, esta folha de controle e mesmo a minha memória com suficiente confiança me falam se ele pode prosseguir em pé de igualdade com a maioria dos grupos ou se ficou para trás.

Para os grupos mais velhos às vezes uso uma série de questões sobre a matéria estudada. A lista com as questões é dada aos grupos mais velhos e indica-se o dia quando nós iremos lembrar a matéria dada. Conduzo este repasse na forma de conversas, procurando não apenas forçar a criança a lembrar-se da matéria dada, mas também, por assim dizer, arrematar, sintetizar esta ou aquela seção. Com isso, antes de tomar alguma das questões, pergunto quem deles não sabe e procuro em conversas sobre aquela questão, tanto quanto possível, envolver exatamente quem está mais fraco nela. Aos atrasados presta-se ajuda, tanto por mim como pelos camaradas.

Além de trabalhos unicamente em classe, temos também trabalhos de fora de classe – nos círculos. O “círculo de amadores do estudo do mundo”, ou em nosso nome reduzido “estudantes do mundo”, com intensidade variável conduz o trabalho que se manifesta em observações ou palestras que, às vezes, reúnem toda a escola e que dão vazão a interesses específicos das crianças. Para as crianças, que têm interesses especiais ou que desejam estudar por experiências algumas partes não aprendidas do curso, os aparelhos são cedidos para trabalho.

Às vezes o “círculo de estudantes do mundo” organiza grandes trabalhos (observação de eclipse solar, fluxo de estrelas cadentes) ou matinês inteiras (por exemplo, matinê em homenagem ao sol, de 22 de dezembro, e outras).

Ciências naturais

R. Mikelson

As disciplinas de história natural numa escola socioindustrial como é a nossa Escola-Comuna devem ocupar e ocupam um lugar bastante importante. Apenas no terceiro ano de trabalho do II grau conseguimos, final e plenamente, introduzir as ciências naturais no plano escolar. Até esta data os professores que mudavam frequentemente, realizaram uma série de cursos esporádicos, pouco ligados tanto com o sistema geral de disciplinas educativas como também entre si. Apenas no verão de 1921 as ciências naturais, em sua parte biológica, foram ensinadas sistematicamente.

Quais são os objetivos da organização do ensino das ciências naturais? Aqui não cabe referir-se às verdades universais sabidas por todos de que o estudo da natureza dá o material para o pensamento concreto, que é valioso apenas o estudo imediato da vida ao redor, e finalmente, que em relação ao educativo as ciências naturais são disciplinas insubstituíveis

considerar-se os recursos do assunto que dispomos. A quantidade do tempo destinado para esta ou aquela disciplina, claro, joga papel importante.

O tempo dado para as ciências naturais inclui as seguintes disciplinas: botânica, zoologia, anatomia, fisiologia humana e conversas sobre biologia geral – ao todo são 10 horas para quatro grupos: no primeiro e segundo – 3 horas para cada um, e no III e IV – 2 horas para cada um. A quantidade de horas aumenta significativamente na primavera. No verão, por causa de uma série de razões externas, não conseguimos organizar corretamente a escola de verão, como consequência, também o ensino de ciências naturais faz-se coincidir com o tempo normal do inverno e com o número normal de horas. Durante este tempo, é necessário dar um método determinado de trabalho, difundir os hábitos de trabalho de pesquisa, ensinar a trabalhar em excursões, usar razoavelmente o livro e dar determinado complexo de conhecimentos sistemáticos articulados. Aqui se faz, então, a tarefa que deve estar posta em qualquer escola da educação geral comum.

Lugar privilegiado deve ocupar e ocupa o método de pesquisa, mas ao lado dele tem-se que utilizar também outros métodos. O primeiro grupo trabalha quase inteiramente pelo método de pesquisa, utilizando material laboratorial e excursões. No segundo grupo já se deve recorrer a técnicas de ensino demonstrativo e ilustrativo. Por este método trabalha-se aproximadamente a terceira parte do curso. Nos últimos dois grupos, quase a metade do curso trabalha-se pelo método de pesquisa, e a outra metade pelo método demonstrativo e ilustrativo. E finalmente, no IV grupo chama-se atenção para habilidade de usar o livro. Com todas as qualidades positivas do método de pesquisa, ele tem também uma insuficiência grande, se isto em geral pode considerar-se insuficiência – ele exige muito mais tempo. O trabalho pelo método de pesquisa

é difícil de encaixar-se nas horas escolares comuns, ou então não dá a possibilidade de trabalhar uma quantidade significativa de material. Ao mesmo tempo, consideramos que o curso sistemático de conhecimentos em todas as disciplinas deve ser dado, o que é plenamente atingível com o método combinado. Desta forma, atinge-se também a assimilação do método, para o que se chama especial atenção durante os primeiros anos, e o estudo do material conhecido.

Lugar significativo dedica-se também ao trabalho com excursão, sendo que aqui uso muito menos o método ilustrativo. As excursões tanto em museus como também na natureza, conduzem-se predominantemente pelo método de pesquisa, sendo que frequentemente pratica-se também o envio das crianças para museus e para a natureza, autonomamente, para pequenas tarefas determinadas. Por meio da excursão são elaboradas seções inteiras de cursos e os hábitos do trabalho de excursão são inculcados bastante bem nos alunos.

EQUIPAMENTOS DO GABINETE E MATERIAIS DIDÁTICOS

No que se refere ao material que usamos para nossas crianças, ele é muito simples e facilmente acessível à coleta por todos. As coleções compradas prontas servem muito menos para trabalho. Herbários, amostras em álcool, coleções montadas prontas de entomologia para nós são muito raramente necessárias – apenas para ilustrar esta ou aquela questão. Mais que tudo utilizamos no processo, material bruto de coleta própria. Tal material preparamos no verão e outono em tal qualidade, para que haja alguns exemplares para cada aluno. Este material reúne-se tanto nas excursões comuns como também na forma de tarefas individuais. Além deste material bruto presta-nos grande ajuda aqueles objetos vivos, plantas e animais, os quais caprichosamente cultivamos durante todo o inverno. Protozoários, vermes, invertebrados,

crustáceos, peixes, anfíbios vivem conosco todo o inverno. Aves e mamíferos podem ser obtidos a qualquer tempo e, conseqüentemente, também observações e estudo com eles podem ser organizados quanto se queira. Na primavera e no verão, nas excursões, é necessário apenas aumentar as observações sobre sua vida em ambiente natural.

Em botânica, o material pode ser colhido de forma especialmente simples e fácil. Se à disposição do professor não há nada além de sementes, as quais sempre podem obter-se, e jornais velhos para secar plantas, isso já é suficiente para organizar um curso de botânica pelo método de pesquisa. É preciso apenas colher a tempo o material e usar bastante amplamente as excursões.

O material bruto colhido por nós aproxima-se às coleções de distribuidores, mas aqui também há uma diferença essencial. As coleções de distribuidores são exatamente coleções comuns multiplicadas e, neste sentido, elas já negam em nível significativo a pesquisa. Se para a aula de turfa vamos ter o seguinte material: 1) turfa nova – 40 exemplares; 2) turfa velha – 40 exemplares; 3) esfagnum – 40 exemplares, ... ou em uma de ave: 1) penas e penugens – 100 exemplares; 2) ossos de aves típicos – 20 kits; 3) pés de galinha e patos – 20 kits etc., então este já é material apenas para ilustração (veja Raikoy B. E. Tendências modernas no ensino das ciências naturais: questões sobre as ciências naturais escolares. Organizado por Natali, 1922).

É preciso ter apenas diferentes tipos de turfa, é preciso ter apenas sapos vivos e vermes, e tudo aquilo que está escrito nas embalagens deve ser aberto para os alunos. Eis porque consideramos que o material didático melhor não é a coleção de distribuidores, mas sim material de distribuição bruto, ou na forma morta ou incomparavelmente melhor – na forma viva. Estes são os materiais para o trabalho de pesquisa nos

laboratórios. Além disso, dedicamos muita atenção ao material que se encontra nos museus e na natureza.

É significativamente mais difícil de se obter material e material didático para o estudo do corpo humano. Os modelos e cartazes anatômicos que se têm à venda são pouco satisfatórios. Não há à venda, agora, os equipamentos necessários para a pesquisa de uma série completa de fenômenos fisiológicos.

No estudo da constituição do corpo humano usamos os esqueletos, dissecação de animais e exame do próprio corpo. Na fisiologia usamos os equipamentos existentes ou esclarecemos questões por esquemas. Finalmente, na terceira questão – funcionamento do corpo humano – encontramos suficientes dados nas oficinas e na fábrica.

No curso sobre conversas de biologia geral usamos parcialmente o método de pesquisa, e parcialmente conversas demonstrativas, organizadas pelo método socrático.

No verão, o trabalho resume-se principalmente à execução de tarefas autônomas de estudo da região local.

PLANEJAMENTO DO CURSO

Como já foi indicado, o curso constrói-se pelo esquema a seguir.

Os primeiros dois anos dedicam-se ao estudo da botânica e zoologia, sendo que, durante o primeiro ano, mais atenção é dada à botânica, e no segundo à zoologia. Como já no segundo grau exige-se não somente a observação de fatos específicos, mas também sua explicação, estabelecimento de ligações lógicas, então é natural, no início, usar-se material mais simples, o qual a flora apresenta. Durante o primeiro ano, em zoologia, é razoável manter-se apenas no campo de observação de fatos específicos, que recebem esclarecimento sistemático durante o segundo ano.

O terceiro ano dedica-se ao estudo da vida e funcionamento do corpo humano. Todo este curso encontra-se em forte ligação com o trabalho deste grupo na fábrica.

No quarto ano estudamos as questões gerais de biologia, porque elas podem ser organizadas com material acumulado nos anos anteriores, e com trabalhos laboratoriais organizados paralelamente e excursões.

Aqui se deve esclarecer a questão sobre em que manifesta-se a ligação das disciplinas de ciências naturais históricas, passadas na escola, com a fábrica e as oficinas. Logo no início deve-se indicar que o programa em ciências naturais, como a propósito também a programa das demais disciplinas, não se constrói inteiramente com material fabril. Amplamente usa-se o material fabril e também o material da fábrica e o material das oficinas, mas juntamente com isso, no terreno da nossa observação inclui-se ainda a economia rural e a natureza em geral. Não seria razoável limitar o ensino da ciência natural apenas aos objetos que se encontram na fábrica, ou ensinar estas disciplinas prendendo-as artificialmente à fábrica. A escola estuda amplamente a vida, e, por conseguinte, também as disciplinas de ciências naturais devem abarcar tudo o que se refere a ela.

A VIDA DAS PLANTAS

O primeiro grupo começa seu trabalho no outono, no início de setembro com uma série de aulas ao ar livre no bosque e em excursões nas imediações do Moscou. O primeiro tema, mais simples, é "Árvores do nosso bosque". Aos alunos dá-se a tarefa: examinar quais árvores crescem no nosso bosque, familiarizar-se com as características distintivas das várias árvores, esboçar sua forma geral e descrevê-las, contar quantas árvores em geral temos de cada espécie, e fazer uma coleção de folhas. Este é o primeiro trabalho pelo qual se experimentam

as forças da pesquisa. É preciso mencionar que, para aquela idade e desenvolvimento no qual recebemos as crianças, este trabalho é muito sério. A maioria não conhece tipos de árvore e quase ninguém sabe começar o trabalho. Apenas paulatinamente, no processo de trabalho, os estudantes começam a compreender o que é preciso fazer especificamente. Eu, menos que todos, os ajudo, procuro dar-lhes autonomia plena, o que ajuda mais rapidamente as crianças a assimilarem o método, do que a indicação do que devem fazer. Indicações permanentes do que é preciso fazer acostumam as crianças à execução passiva, não despertando a autonomia, o instinto da pesquisa. É melhor forçar mais e mais para pesquisar e fazer o trabalho, depois do que, em classe, nós o examinamos e indicamos coletivamente suas insuficiências.

Este trabalho realiza-se em grupos de cinco ou seis pessoas e finaliza-se com a realização do trabalho "Nosso bosque". Aqui se apresenta a descrição detalhada do bosque, árvores que crescem lá com suas especificidades, e o trabalho é acrescido de desenhos, e transforma-se em diagrama. O último trabalho realiza-se já nas aulas de matemática.

O tema seguinte é "Como as plantas preparam-se para o inverno". Com o I grupo, este tema fica mais no campo das observações e descrições de fatos específicos do que do estudo. A este tema volta-se ainda uma vez com o II grupo, dando já o esclarecimento científico de todos os fenômenos de outono da natureza.

Uma das excursões, neste momento, dedica-se à familiarização com os órgãos da planta, e nós pouco a pouco, estabelecendo um cenário da suspensão da vida no outono, vamos para a questão de seu florescimento. Aqui o tempo também nos força a ir para o laboratório.

O primeiro tema em laboratório é "Sementes, sua constituição e germinação".

As questões da constituição das sementes estudam-se no laboratório durante a aula comum.

O material didático são sementes preparadas de trigo, ervilha, girassol e cedro. Não há na aula nenhuma tabela ou modelo. Os estudantes recebem a tarefa de examinar atentamente por fora, esboçar e descrever em seus cadernos; depois examinar cuidadosamente a constituição interna e de novo esboçar e descrever.

Os estudantes trabalham todo o tempo autonomamente; a tarefa do pedagogo é apenas observar e indicar se o esboço e a descrição foram corretos. No final da aula faz-se uma verificação geral e anotam-se nomes especiais.

Examinando desta forma as questões de composição colocamos também a primeira questão prática: "A significação das sementes para o homem". Por este tema devemos esclarecer o que de quais sementes obtém-se e como se obtém, onde se plantam alguns cereais, quando e onde é feita a colheita etc.

Aqui já falamos sobre o significado dos cereais como a principal unidade de mercadoria, sobre impostos em espécie e requisição de alimentos, e sobre a Comissão Nacional de Gêneros Alimentícios, e esclarecemos a questão de onde nossa escola recebe pão etc. Claro, tudo isso em escalas muito elementares. É evidente que aqui é necessário uma excursão ao moinho.

As questões que estão ligadas com as condições de germinação da semente encarregam-se de novo a grupos específicos de três a cinco pessoas, as quais realizam o plantio e observação. De tempos em tempos os grupos fazem palestras sobre seus trabalhos.

Como será colocado o objetivo de familiarizar-se com a vida das plantas em toda a sua extensão, o curso é evidente em si mesmo.

Exatamente desta forma elaboram-se as questões: raízes, sua constituição, desenvolvimento e significado para a vida da

planta, caule, folhas, flores e frutas e como questão especial entra a célula. O método permanece exatamente o de sempre. A conversa pode ser sobre dados; portanto, também sobre estações, quando se trabalha este ou aquele tema. Pessoalmente, utilizando coletas de verão e material vivo, não tive dificuldades no estudo das questões ligadas com a estrutura da raiz, caule e folhas. O estudo de flores e frutos é melhor conduzir-se no tempo de verão, quando se tornam acessíveis também os objetos naturais. Desta forma, na primavera, temos como um dos temas da aula-excursão, floração e inflorescência. A aula termina de novo no laboratório, onde torna-se possível também algumas pesquisas microscópicas. O tema "Frutos e sua distribuição" pode ser estudado diferentemente. O melhor é dar, no verão, a tarefa de conduzir, nesta direção, uma série de observações e no outono ir para uma excursão. Finaliza-se o trabalho no gabinete onde se realiza a fixação final dos materiais.

Cada tema específico finaliza-se com questões práticas, como já foi indicado no trabalho com sementes. Depois do exame das raízes falamos sobre raízes comestíveis, depois do exame de caules – sobre a madeira; aqui nós ligamos com a marcenaria. Os frutos dão um tema especialmente rico para o esclarecimento de questões práticas. Desta forma, cada tema aviva-se com significação prática, e na medida do possível, liga-se com nossas necessidades. A pesquisa leva a objetivo definido, próximo e compreensível para as crianças. Este exame de questões práticas finaliza-se com uma série de temas realizados autonomamente, exemplos sobre os quais indicarei depois.

Desta forma, prepara-se o terreno para a geografia econômica e economia política.

As questões de classificação são por nós plenamente elaboradas em excursões e, portanto, coincidem com a primavera

e o verão. Nesta direção, os primeiros temas são “Primeiras flores da primavera” e “Florescimento de nossas espécies de árvores”. Claro que estas questões devem e podem ser facilmente elaboradas em excursões até em Moscou. Se realizarem-se duas excursões por semana, durante maio e primeira metade de junho, então, consegue-se estudar bastante bem o material para esclarecer a classificação tanto de plantas com flores, como de plantas com esporos.

Aqui se devem dizer algumas palavras sobre a metodologia das aulas-excursão de pesquisa. Considero sem sentido fazer excursões demonstrativas com grupos de escolares, quando as crianças passam de flor em flor, de árvore em árvore, e o professor ou narra ou faz perguntas, dando respostas na maior parte por ele mesmo. Tais excursões são possíveis apenas em casos excepcionais com grupos desenvolvidos, quando com objetivo de economizar o tempo tem-se que empregar este método. É razoável praticar não especificamente a excursão, mas a aula-excursão ou simplesmente a aula na natureza. O método de sua condução é o seguinte: dá-se para os alunos um tema pequeno definido, por exemplo, “O estado do broto na árvore” ou “Quais novas flores apareceram durante o último dia”, e eles liberam-se para o trabalho completamente autônomo. Os alunos devem colher as amostras de objetos observados, examiná-las atentamente, esboçar e descrever. O professor é apenas um guia vivo. Depois da elaboração da questão planejada, pode-se dar liberdade total aos interesses das crianças, mas, até lá, a atenção deles deve ser fortemente fixada no tema dado.

Apenas em condições de tarefa limitada, como é o costume em qualquer aula, e realização incondicional desta tarefa por todos individualmente, ou o que é melhor ainda, em grupos pequenos, pode-se realizar aulas e pesquisa em meio natural e conduzi-las de acordo com o programa do curso. Em caso

contrário, especialmente com grupos que não sabem trabalhar com excursões, nada se consegue fazer.

Seguem-se, entre os trabalhos de botânica, os trabalhos que esclarecem a biologia das plantas e a significação técnica das plantas. Este trabalho realiza-se no verão e, durante o segundo ano, parcialmente envolvendo também a estação seguinte. O trabalho segue em temas e conduz-se autonomamente. O trabalho é acompanhado por colecionamento e finaliza-se com uma palestra.

Eis aproximadamente os temas:

1. Nossos cereais cultivados.
2. Preparação do solo e rotação de plantio.
3. Nossas hortaliças.
4. Plantas que produzem fibra.
5. Prados. Preparação dos prados. Colheita de feno.
6. Madeira. Tratamento de madeira. Exportação de madeira.
7. Bosque como organização de árvores.
8. Como se protegem as plantas de seus inimigos.
9. Plantas aquáticas e suas especificidades.
10. Dependência das plantas do meio ambiente etc.

VIDA DOS ANIMAIS

Depois de que os métodos de nosso trabalho foram suficientemente apresentados, tanto na parte geral como também na descrição do trabalho em botânica, podemos nos limitar aqui apenas a indicações breves do volume do curso e temas especiais.

O curso de zoologia constrói-se em ordem crescente e, neste curso, se inclui tanto os lados anatômicos e fisiológicos como também várias questões biológicas. É evidente que, com isso,

mais atenção é dada aos tipos e grupos de animais próximos de nós, do que àqueles, com os quais nós podemos familiarizar-nos apenas pelas preparações anatômicas, ou colecionados em museu. Entretanto, detemo-nos nestes tipos também, para que não apareça uma lacuna grande demais na escala evolutiva.

Começamos nosso trabalho com o estudo de organismos unicelulares. Temos material suficiente em nossos aquários. Os estudantes acostumam-se com o microscópio ainda durante o primeiro ano e, geralmente, não há nenhuma dificuldade na realização de observações com organismos protozoários. Para celenterados, o material para pesquisa é a hidra; com pólipos de coral e água viva nos familiarizamos com coleções nossas e em museus; com equinodermos brevemente nos familiarizamos com material colecionado. Vermes: o material para pesquisa são minhocas (temos vivas no gabinete), sanguessuga, lombrigas, carne com triquina (de açougue). Invertebrados: peixes pequenos e outros com os quais nos familiarizamos com material vivo. Artrópodes, crustáceos – é material vivo. Insetos – o trabalho é conduzido na primavera e verão. No que se refere aos vertebrados, aqui todo o trabalho realiza-se com material vivo. Para caracterização de nosso trabalho me deterei detalhadamente pelo menos nos peixes.

Todo trabalho com classes de peixe constrói-se por nós pelos seguintes momentos:

1. Observação externa. Movimentos (observações autônomas e descrições de objetos vivos).
2. Constituição: autópsia. Esqueleto, músculo, constituição interna (trabalho em laboratório com grupos pequenos).
3. Classificação de peixes (trabalho no museu).
4. Biologia dos peixes: alimentação, reprodução, propagação (parcialmente observações, parcialmente guias escritos).

5. Peixes como fonte de substâncias vivas: nutricidade do peixe, pesca, tratamento, transporte, volume de pesca, custo etc. (material do Ministério da Pesca, artigos de jornais etc.). Menos atenção dedicamos aos anfíbios e répteis.

As classes de aves e especialmente de mamíferos estudam-se aproximadamente da mesma forma que uma classe de peixe.

Finalizam-se os trabalhos com a realização, no verão, de trabalhos autônomos aproximadamente nos temas seguintes.

1. Espécies locais de gado doméstico.
2. Espécies locais de aves domésticas.
3. Estações pecuárias e sua influência na economia rural.
4. Quantidade de gado antes e depois de guerra no campo. Cálculo de gado em alguma aldeia.
5. Matadouro de Moscou e abastecimento de Moscou com carne.
6. Inimigos do campo e luta contra eles.
7. Inimigos do bosque.
8. Mamíferos locais silvestres e sua caça.

VIDA E FUNCIONAMENTO DO CORPO HUMANO

(curso do III grupo)

Na constituição desta parte do curso, estudado no III grupo em ligação com seu trabalho na fábrica, entram as seguintes partes: anatomia, fisiologia humana, higiene e compreensão básica sobre doenças e funcionamento do nosso corpo como máquina.

A organização deste curso parte tanto de compreensões metodológicas como também práticas. Se, de um lado, depois da pesquisa da vida animal e vegetal, os estudantes já estão bastante preparados para familiarizar-se mais detalhada-

mente com a constituição do nosso corpo e funções de seus órgãos, então, de outro, o trabalho na fábrica exige também um enfoque consciente e uma análise científica de nossos movimentos no trabalho.

O exame das questões ligadas com o funcionamento do nosso corpo como máquina já são plenamente acessíveis no III grupo, porque na física os elementos principais da mecânica já estão dados.

Todo o curso constrói-se aproximadamente com os seguintes temas: sustentáculo sólido, arcabouço do nosso corpo. Sistema muscular, nosso órgão de movimentação. Fontes de energia: alimentação, respiração e queima. Transformação e utilização de energia do nosso corpo. Produtos do metabolismo e sua eliminação. Sistema nervoso como regulador do funcionamento de partes específicas do organismo e como órgão que percebe e transforma os estímulos externos. Sistema genital como órgão de vida da espécie.

Todas estas questões, além do lado anatômico e fisiológico, são esclarecidas, paralelamente, também do ponto de vista de higiene – quais são as condições normais, nas quais podem corretamente funcionar nossos órgãos. Ao lado dessas, levanta-se o exame também de questões sobre o funcionamento incorreto deste ou daquele órgão, isto é, questões de doenças.

Familiarizando-se desta forma com a vida do corpo humano, já podemos conscientemente chegar também ao esclarecimento do seu funcionamento. Aqui se enfatizam aproximadamente as questões a seguir:

1. Organismo humano como motor mecânico e sua comparação com outros motores.
2. Velocidade e ritmo de movimentos. Duração do movimento e alternância do trabalho e descanso.
3. Fadiga. Período de um dia de trabalho. Descanso. Férias.

4. Organização científica do trabalho. Divisão do trabalho. Taylorização.

5. Pesquisa do trabalho. Institutos do trabalho.

6. Orientação profissional.

As questões enumeradas na primeira parte naturalmente aprendem-se no laboratório, porque isto é possível pelo método de pesquisa, mas o material para a segunda parte extraímos da própria vida de trabalho, predominantemente na fábrica.

Antes de iniciar os esclarecimentos teóricos das questões mencionadas, é proposto aos alunos conduzir na fábrica o trabalho com os temas indicados.

Algumas palavras sobre a realização destes trabalhos. Eles são encarregados aos alunos na qualidade de pesquisa longa e completamente autônoma. Cada um deles deve elaborar um tema. Eles coletam os materiais na fábrica, durante o trabalho, observando a si mesmo e aos trabalhadores. O papel do professor resume-se ao papel de consultor que ajuda a esclarecer esta ou aquela questão e que indica esta ou aquela fonte bibliográfica.

As palestras constituem os resultados dessas pesquisas e as escutam em nossas aulas e as examinamos coletivamente. Depois disso, começamos a esclarecer as questões teóricas sobre as quais nós já falamos antes.

Além das questões indicadas para pesquisa autônoma na fábrica, foram realizados trabalhos também com temas suplementares.

Dessa forma, a elaboração deste curso pelos alunos dá conhecimento tanto do corpo humano como também das bases para um enfoque racional da resolução das questões do trabalho.

PALESTRAS SOBRE QUESTÕES GERAIS DA BIOLOGIA

(curso do IV grupo)

Junto com a entrada no IV grupo, quando os alunos do II grau atingem uma maturidade intelectual determinada, em nível significativo devem mudar aqueles objetivos básicos de ensino de ciências naturais, os quais colocamos diante de nós nos primeiros grupos do II grau. Na medida da acumulação do material factual por meio da observação e pesquisa, levanta-se por si só a necessidade não apenas de esclarecer, mas também de ligá-los em um todo único. Desperta-se enorme interesse para generalizações, teorias, leis, sente-se a necessidade urgente de formular finalmente uma visão de mundo.

Por causa de que durante o primeiro, segundo e terceiro anos de ensino já se acumulou junto aos estudantes suficiente material factual elaborado tanto do ponto de vista descritivo como também explicativo, e além disso, já agrupados ao redor de temas pequenos específicos, então no IV grupo, sem dúvida, pode-se e deve-se passar para as questões gerais da biologia. O tamanho destas questões, profundidade de seu estudo, deve estabelecer-se na dependência da preparação dos alunos e de seu desenvolvimento geral em todos os campos. Na nossa escola, onde por uma série inteira de razões o desenvolvimento das crianças segue com ritmo mais acelerado, o estudo de questões de biologia geral é a finalização de todos os trabalhos na disciplina de biologia. Junto com isso, este trabalho coloca uma pedra angular na compreensão do mundo materialista delas.

Assim, nós poderíamos concretizar aqueles objetivos que colocamos ante este mesmo curso da forma a seguir.

1. Generalização de todo o material elaborado pelas disciplinas biológicas.
2. Familiarização com as hipóteses, teorias e leis da biologia.

3. Desenvolvimento e fundamentação lógica da compreensão de mundo materialista dos alunos.

4. Estabelecimento de ligações entre leis de desenvolvimento de organismos vivos e leis de desenvolvimento da sociedade, isto é, em traços gerais, familiarizar os alunos com as questões do darwinismo e marxismo.

5. Ênfase na enorme aplicação prática das leis da biologia.

MÉTODOS DE TRABALHO

Na medida em que nos aproximamos das questões teóricas da biologia geral, é claro, que mais e mais nos afastamos do método de pesquisa e de trabalhos puramente laboratoriais. Isto é bastante claro. Conduzir trabalhos laboratoriais tão amplos que dessem a possibilidade de deduzir, por exemplo, as leis de cruzamento de Mendel, seria tanto impossível como absurdo. Ao mesmo tempo, omitir isso, seria, é claro, indesejável quando nos encontrássemos com as leis do cruzamento na estufa, na fazenda soviética de gado de raça ou campo experimental. Eis porque no curso da biologia geral um lugar definido começa a ocupar tanto o ensino ilustrativo como palestras demonstrativas. Deve-se ressaltar aqui também, que a maioria das questões elabora-se pela pesquisa de laboratório e nas excursões tanto na natureza como também no museu. Por exemplo, quando examinamos a questão: constituição e vida da célula na dependência da sua função, então, este trabalho ocorreu no gabinete com microscópio e observações autônomas. O tema da mudança da forma do organismo na dependência do meio ambiente, ou transformação da função do órgão, examina-se em excursão de pesquisa no jardim zoológico e no museu zoológico. Para sistematizar todo o material na questão do mimetismo da cor, em nossas conversas de classe reconstruímos na memória todos os casos que tivemos que observar durante a excursão, utiliza-

mos de novo material de museus e coleções próprias e fazemos conclusões finais e, finalmente, quando estudamos o tema da hereditariedade, nos voltamos para nossas observações diárias, para a palavra viva e livros. Dessa forma, na dependência do tema, nós usamos métodos bastante diferentes de trabalho, tendo em mente apenas o seguinte: não impor ao estudante material que ele não pode assimilar e, além de tudo, ficar o quanto possível longe do livro.

Talvez, deva-se indicar que algumas questões são estudadas pelos estudantes em forma de palestras autônomas. Tais estudos são praticados por nós especialmente depois do material estudado em excursões e no gabinete.

CONTEÚDO DO CURSO

Durante o ano, com duas horas semanais, conseguimos elaborar aproximadamente os temas a seguir.

1. Organismos vivos e suas características específicas. Constituição dos organismos vivos.
2. Condições nas quais a vida é possível. Adaptações dos organismos às condições desfavoráveis.
3. Organismos unicelulares (ameba, infuzoria e plantas aquáticas unicelulares). Célula e sua vida.
4. Bactérias e fungos.
5. Processo de metabolismo. Fauna e flora. Pontos de vista mecânico e vitalista para a essência dos fenômenos da vida.
6. Aparecimento da vida na Terra.
7. Organismos multicelulares. Hidra. Desenvolvimento dos tecidos. Tecidos. Órgãos. Organismos.
8. Vida do tecido fora do organismo. Regeneração. Transplantes dos tecidos e órgãos.

9. Reprodução. Formas de reprodução. Óvulo. Espermatozoide. Órgãos genitais.
10. Fertilização nas plantas e animais. Desenvolvimento.
11. Velocidade da reprodução. Luta pela existência.
12. Mimetismo e forma.
13. Mutabilidade (Linney, Lamark, Kyuve, Darwin, de Friz).
14. Estudo de Darwin sobre a origem dos animais domésticos, sobre a origem das espécies, sobre a origem do homem, sobre seleção do sexo.
15. Hereditariedade. Leis do cruzamento.
16. Reflexos nos animais.
17. Vida social entre os animais.
18. Marxismo e darwinismo.
19. Novas tendências na biologia.

QUESTÕES DE FORMAÇÃO SEXUAL

Algumas palavras apenas sobre o papel do professor de ciências naturais na questão do esclarecimento das questões da reprodução, e juntamente com isso da moral sexual.

Iniciando com o curso do I grupo as questões da reprodução esclarecem-se inteiramente do ponto de vista científico. Estudando a vida das plantas nós, por si mesmo, familiarizamos-nos tanto com a reprodução vegetativa como com a sexual. Polinização, fertilização de óvulos e desenvolvimento do fruto nas plantas são temas mais favoráveis para esclarecimento inicial das questões do desenvolvimento sexual e da essência do processo sexual. No curso da zoologia a todo momento nos encontramos com as questões da reprodução assexuada e sexual. Na medida da complexificação do apa-

rato sexual nos diferentes tipos de animais, acompanhamos o desenvolvimento dos órgãos sexuais e o processo de reprodução. Dessa forma, os alunos preparam-se bastante para o devido estudo também dos órgãos sexuais humanos. Aqui mesmo esclarecem-se também todos os momentos da idade de transição, suas especificidades e dificuldades. Aqui também conduzimos a conversa sobre as questões da vida sexual. Esta idade está preparada suficientemente para a assimilação séria de questões ligadas com a vida sexual se os colegas mais velhos não prestam ajuda, não ajudam a esclarecer todas as questões pouco visíveis e obscuras para eles, mesmo assim, vão encontrar alguma solução, mas possivelmente, menos satisfatória.

Voltamos mais duas vezes no grupo IV às questões da vida sexual. Familiarizando com a vida das bactérias, detemo-nos detalhadamente nas bactérias nocivas, e entre elas as doenças venéreas. A familiarização com as doenças venéreas conduz-se bastante detalhadamente tanto do ponto de vista médico como também do ponto de vista social. A segunda vez, no IV grupo, nós nos encontramos com as questões da vida sexual no exame das questões de biologia geral sobre reprodução.

Deve-se enfatizar a relação séria, superior, dos estudantes para com o esclarecimento das questões da vida sexual, e sem dúvida, neste esclarecimento correto do ponto de vista científico das questões da vida sexual, colocam-se as bases da moral sexual adequada.

Aquela ordem da construção do curso, seu volume, enfoque na resolução das várias espécies de tarefas nas questões de ensino de ciências naturais na nossa escola, as quais foram apresentadas brevemente, não são algo finalmente aceito, fixado de uma vez por todas. O trabalho foi conduzido dessa forma durante o ano escolar de 1922-1923. Sem dúvida, todos os cursos serão reconstruídos com o início de novo

ano escolar e ainda agora aparecem alguns momentos dessa reconstrução. Lugar significativo no trabalho em ciências naturais no outono de 1923, deve ocupar a exposição dos êxitos da economia rural, o curso dos primeiros dois anos deve ser construído ao redor de algum eixo geral, com o objetivo de aproximação à organização do ensino por complexos. O curso do III grupo deve ser ainda mais aproximado da fábrica e do instituto central do trabalho, a atualidade deve ocupar ainda maior lugar etc.

Estas são apenas as perspectivas e possibilidades. Sua realização é a tarefa principal das ciências naturais da nossa escola nos próximos anos.

História e Ciências Sociais

A. Strazhev

Ninguém pode negar que, de uma série de disciplinas escolares, a de ensino de história submeteu-se à maior devastação, durante a revolução. A própria denominação desta disciplina no dia a dia da escola cada vez mais frequentemente começa a transformar-se, pormenorizando-se em história da cultura, socialismo, luta de classe etc., ou até desaparece completamente, coincidindo com a compreensão mais ampla de “ciências sociais”, sendo que aparecem, ao lado da história, ciências que eram raras na escola antiga comum, como a economia política, geografia econômica e alfabetização política. Mais ainda, todo o conteúdo das ciências sociais foi submetido a mudanças radicais, e antes de tudo porque as guerras e a revolução atraíram nosso interesse para problemas sociais inteiramente novos. Mas, em maior grau, estas transformações são devidas à utilização de outro método científico para o enfoque dos fenômenos sociais do passado e do presente. A visão de

mundo materialista, estimulada pela expressão revolucionária, de forma alguma podia conformar-se com a existência, na escola, daqueles trastes os quais foram apresentados para os estudantes na forma de enumeráveis manuais de história, e jogou fora estes trastes pela janela da escola (claro, por enquanto em teoria e apenas parcialmente na prática). No que se refere à metodologia do ensino da história, ela compartilha o destino geral das metodologias de outras disciplinas; ela tem, juntamente com as outras colegas, que se adaptar às novas condições climáticas da escola do trabalho, que constrói seus estudos no trabalho e na autonomia dos alunos.

Com tal eliminação impiedosa da nossa mentora antiga, a história pragmática e um pouco patriótica, o professor tinha em muitos aspectos que reaprender tudo de novo. Sua experiência anterior, ainda que atual em seu tempo, mesmo com a introdução no círculo de estudo de material cultural do cotidiano e a utilização do método de excursão e ilustrativo, ainda foi insuficiente. Sendo marxista, o professor, naturalmente, em primeiro lugar, começou a reelaborar todo o curso de história. Escolha de novo material, outra disposição, outra interpretação, sua adaptação a determinado nível de compreensão das crianças – todas estas tarefas não tinham modelos de solução em relação ao trabalho escolar. E seria apenas “para o trabalho escolar”? A literatura marxista foi extremamente exígua também na esfera das pesquisas científicas qualificadas (a censura tsarista não favoreceu sua propagação), e de parte do professor nem sempre foi possível para ele escapar do papel de pesquisador autônomo. Seria de admirar que, com este trabalho atraente, não se esquecessem, ou melhor, não se afastassem de outras questões do ensino escolar da história?

Claro que é inteiramente necessário também na escola colocar o conhecimento do processo histórico sobre seus

pés. É inaceitável ensinar a história dos tsares, mas também é insuficiente limitar-se a informações do material cultural do dia a dia: os alunos devem ter uma clara compreensão das regularidades da história em suas manifestações concretas (troca de formas econômicas, desenvolvimento das forças produtivas, luta de classes etc.) à luz da compreensão marxista.

Mas com qual material estudar? A concepção histórica costumeira não causava originariamente nenhuma dúvida: os fatos da evolução da cultura mundial desde os tempos bárbaros através da cultura do antigo Oriente e do Mediterrâneo, da Idade Média aos tempos novos e atuais. Especial atenção para a história local e pátria e para a época mais próxima. Os programas do NarKomPros também foram construídos nesta direção; eles diferenciaram-se dos anteriores dos ginásios antigos por seu marxismo fortemente consequente e dez vezes mais difícil. Entretanto, se o marxismo foi necessário, o último poderia não ser obrigatório. Entretanto, o professor da nossa escola foi seduzido pela sua monumentalidade e “popularidade”, e adaptou-os ao seu trabalho, claro, mudando muito, especialmente no sentido da diminuição do volume do programa. No último mostrou-se a felicidade do professor. Realmente, a passagem do curso de história completo como indicado pelos programas causaria, por si, um crime horrível: o assassinato do método baseado na autonomia dos estudantes.

Mas não podemos, de forma alguma, nos afastar do método ativo de estudo dos alunos, e então, a saída desta situação pode ser encontrada apenas na revisão do programa.

A resolução desta colisão foi sugerida para nós, todo o tempo, pelo próprio processo de nossos estudos, pela direção geral de todo o trabalho da nossa escola.

Ainda no primeiro ano de existência da nossa escola, quando o II e III grupos trabalhavam na fábrica, foi feita a tentativa de estudo temático da história, ligada ademais

com outras disciplinas escolares. O tema destes estudos foi a história da fábrica russa no amplo cenário histórico-cultural. Tal formulação difundida deu-nos a possibilidade de nos familiarizar com uma série de momentos importantes da história socioeconômica da Rússia, deixando, entretanto, no centro da atenção, a questão do desenvolvimento da grande indústria. Junto com isso, houve tarefas sobre a descrição e estudo da fábrica, para nós moderna, com o exemplo vivo daquela fábrica na qual trabalhavam nossos alunos: sua organização técnica e econômica, o dia a dia do trabalhador, a vida social etc. Obteve-se um complexo global, único que abarcou, em maior ou menor medida, toda a especialidade de estudos, no qual a história entrelaçou-se no trabalho geral, e diretamente resolveu a tarefa viva da atualidade. Claramente o interesse para com os estudos aumentou.

Inteiramente diferente construiu-se o trabalho no I grupo. Trabalhando a matéria de história da cultura primitiva, o grupo estudou a cultura do Oriente antigo, Grécia e Roma. O fundamento único para este curso foi a distribuição comum do material histórico pelos períodos de história antiga mundial, sendo que para a parte dos grupos mais novos foi destinada uma das partes mais difíceis (clássica). Mais do que isso, não foi ligada nem com o interesse dos alunos, nem com as demais aulas, o que provavelmente não respondeu às tarefas básicas da nossa escola. Esta distribuição do material tornou a história uma matéria excessivamente isolada e autocontida. Especialmente difícil foi fundamentar nos cérebros dos alunos do I grupo o interesse e a consciência da necessidade do estudo da história antiga. Ela apareceu apenas por causa do interesse no próprio processo de trabalho, no qual os estudantes envolveram-se pela arte do professor. Mas isso ainda não é nada. O pior foi que o próprio professor não pode, em medida adequada, fundamentar com segurança a necessidade

do estudo da história antiga, se não como referência à lógica da ciência. Entretanto, as buscas da escola no campo da sintetização do conhecimento para cada grupo, e o forte curso de sua atualidade, proximidade com a vida, forçou a dar uma resposta mais multilateral para a questão colocada.

Estas duas técnicas contraditórias puderam coexistir, enquanto a escola estava em sua condição embrionária. Em seguida, apareceu um dilema: Roma ou a fábrica, isto é, a distribuição igual e imparcial do material histórico pelas épocas (e pelas classes escolares), ou a predominância decisiva do lado dos fenômenos que condicionam a atualidade. E realmente, no ano seguinte pela insuficiência do tempo, Roma, sem cerimônia passou para o segundo grupo, e a Idade Média para o terceiro, e para a fábrica restou tão pouco lugar que ela se sentiu uma pequena casinha de um pobre artesão. Havia apenas uma forma de reconstruir a harmonia violentada – recorrer a palestras e indicações do manual, mas isto significaria livrar uma perna, afundando a outra.

A escola, no terceiro ano do seu trabalho, definiu muito claramente suas tarefas básicas e métodos de estudos. O trabalho de pesquisa no meio ambiente do estudante, físico e social, saturação com atualidade, com autoatividade no campo do trabalho, formação e educação, teoria e prática do pensamento social e organicidade – foram colocadas como fundamento da nossa escola. Nestas condições, a história não podia ter seu programa antigo e deveria manter somente o que melhor esclarecesse as relações sociais modernas.

Nós consideramos que o estudo na nossa escola da história antiga é sobrevivente da escola clássica. Saíram a língua latina e grega antigas – deixe-se sair atrás delas a história antiga da Grécia e Roma. Mas preservando a memória grata sobre seus méritos passados mantemos bons livros sobre eles, como material educativo para leituras livres.

Mas estes sacrifícios mostraram-se insuficientes. O método de ensino laboratorial é um inimigo incansável dos programas longos. Na longa corrente de fenômenos e acontecimentos (do feudalismo aos nossos dias), os quais condicionam a nossa cultura moderna, temos que nos deter para o estudo global e multilateral apenas em determinados temas (por exemplo, economia e sociedade feudal, do artesanato à manufatura, revolução industrial na Inglaterra, grande revolução francesa, ou premissas da reforma agrária na Rússia em 1861, suas consequências, Moscou antiga pelos monumentos, revoluções de 1905, 1917 etc.). Estes temas não podem ser muitos durante um ano, porque os estudos nestes temas conduzem-se bastante detalhadamente. Na dependência do seu conteúdo e presença de meios correspondentes, os estudantes familiarizam-se com as fontes primárias ou leem bom material didático científico, realizam excursões, tomam notas, resumem, leem palestras e as discutem, encenam, moldam, trabalham em marcenaria, esboçam ou desenharam mapas, diagramas, modelos. Muito tempo se gasta neste trabalho para organização da participação real das crianças no estudo do tema, como por exemplo, a grande revolução francesa demorou dois meses.

Consequentemente, aqui também se teve que fazer uma escolha. Estudamos apenas aqueles temas que servem como marcos no caminho das mudanças dos fenômenos sociais, os remexemos, autopsiamos. Para os restantes aproximamo-nos com outros meios: palestras, contos, páginas de manual ou até referências em livros de leitura recomendados, mas não obrigatórios; eles são necessários para orientação histórica geral num dado período, para ligação com o tema seguinte. Não é necessário e é inútil forçar a memória do aluno onde é preciso, antes de tudo, saber utilizar o material histórico, assimilar as regularidades das relações sociais para que saibam lutar. Para isso, pode-se ensinar as crianças apenas deixando-as entrar

no trabalho laboratorial sério. Sabendo o método os alunos depois podem facilmente dominar qualquer quantidade de novos fatos conhecidos, mas sabendo apenas fatos, com eles irão conjecturar ou ajudar-se.

Desta maneira, no final do terceiro ano, o programa de história constitui-se da seguinte forma: no I e II grupo – época da economia natural na Rússia e na Europa ocidental e sua decomposição; época da capital mercantil e o começo da grande indústria na Rússia e na Europa ocidental. No III e IV grupos – do final do século 18 até nossos dias e generalizações sociológicas.

Como trabalhamos com o material histórico?

Apresentaremos alguns trabalhos como exemplo:

Grupo I. Início dos estudos. Algumas conversas introdutórias ao tema: cidade e campo. Como material servem as observações feitas pelos alunos até a entrada da nossa escola. Uma excursão pela rua e margens do rio Moscou (no campo não fomos: é longe, e agora podemos utilizar uma imitação de aldeia – a aldeia na exposição de economia rural). Nas conversas e excursões foi dedicada especial atenção a duas questões: 1) por quais meios técnicos foi atingida esta ou aquela forma de vida; 2) a inter-relação entre homem e natureza. O tema foi visto como auxiliar, repetitivo-generalizativo (pressupôs-se, que seu lugar é no último grupo do I grau); portanto, não houve detalhamento concreto no trabalho, como, por exemplo, construção, desenho, descrição para eles da habitação camponesa, instrumentos, economia e outros. A análise e generalização foi feita, desta forma, sem trabalho detalhadamente preparado, em base às observações registradas sem precisão. As conclusões, feitas com esforços conjuntos em classe, foram a avaliação do trabalho feito. Nelas o mais útil para os estudos seguintes foram dois momentos:

1) momento de instabilidade, mudanças contínuas das bases radicais da vida e causas e 2) momento da divisão social complexa do trabalho e seus fundamentos. Eles nos deram a possibilidade de ampliar e aprofundar a análise do tema do aproveitamento dos materiais históricos, mas também neste material as questões, colocadas antes, invariavelmente avançaram em correspondência com a ordenação visível dos fatos e quadros.

Segue o estudo da cultura antiga e primitiva. Em classe foi lido um pequeno conto da vida do homem primitivo; então, todas as crianças tomaram temas, individualmente e em grupos pequenos, os quais ali foram esboçados, por exemplo: diferentes formas de instrumentos e sua destinação (trabalho no Museu Histórico); habitação (trabalho no Museu do Instituto Pedagógico de Humanidades e Rumyantsev); vestuário (Museu Rumyantsev) e outros. Alguns temas foram estudados apenas em quadros e livros. O balanço do trabalho individual de cada um era fixado em uma pequena composição escrita, na maioria das vezes em forma ilustrativa; em alguns modelos e cópias. O trabalho geral expressou-se em leituras obrigatórias de um dos livros indicados para a cultura primitiva, contos e leituras do professor sobre a vida do bárbaro moderno, excursões com todo o grupo em museus e, finalmente, a audição das palestras mais importantes dos alunos e sua discussão. Na conclusão da elaboração do tema foi proposto às crianças apresentar uma composição artística livre no tema estudado.

O método de estudo do tema que acabamos de expor deu bons resultados no sentido de conhecimentos precisos e impulso bastante grande da atividade das crianças, mas nele existem também as insuficiências. Parece-nos que a insuficiência principal foi um pouco de academicismo na organização das questões, falta de formas históricas vivas criadas pelas

crianças ao redor de algum trabalho criativo comum. Em relação a isso nossa experiência no estudo do Egito foi melhor.

Na base do estudo do tema foi colocada a peça de A. Blok *Ramsés II*. A proposta de apresentá-la na escola foi recebida com entusiasmo e isto foi suficiente para obter das crianças o máximo de trabalho e energia. Realmente, elas esforçaram-se ao máximo: foram para a sala de Egito no Museu de Arte, na ópera de *Aida*, conseguiram quadros e livros, costuraram e colaram trajes, desenharam esboços e decorações. Junto com isso nos nossos estudos em classe o problema da vida social egípcia teve caráter atual e claro, foi assimilado viva e fortemente.

No grupo II, o método de trabalho foi aproximadamente idêntico. Aqui, apenas em maior medida, foi usada a autoatividade das crianças na elaboração dos temas. Distribuindo entre si as palestras do tema, o grupo obrigou-se a realizá-las a tempo e fundamentadamente, porque exatamente ao redor destas palestras conduziu seu trabalho geral. O professor tomou para si nestes casos apenas o papel de ajudante e intérprete. Como já sabemos, o grupo II estudou a Idade Média; nela nos detivemos nas questões da economia feudal e regime social, desenvolvimento da economia financeira, comércio da Idade Média e indústria, seu crescimento e evolução das formas em alguns momentos da luta social, condições do dia a dia e caráter da cultura. Nestas questões conseguimos usar algumas fontes primárias, colhidas em antologias; acessível e interessante foi a realização do resumo de alguns capítulos do livro de Kulisher, Brizon, Tyumenev e outros; com entusiasmo trabalhou o grupo de crianças na criação de alguns modelos, planos e desenhos (castelos, mansões, navio, casa burguesa).

Graças a tal trabalho detalhado, o grupo II não conseguiu ir além do início dos Tempos Novos. Entretanto, de acordo

com nosso plano escolar, o grupo III, trabalhando na fábrica e estudando-a, deveria ocupar-se de questões sobre a origem da fábrica, seu papel cultural e social na história, isto é, estudar os fenômenos que ocorreram principalmente no século 19. Não realizar isso significaria destruir aquele excelente complexo que se criou no grupo III, de várias disciplinas científicas ao redor da fábrica.

Mas não só a metodologia sofreu de ausência da junção entre os programas dos grupos II e III. Pareceu inteiramente claro que os estudantes que saíram das paredes da escola para a fábrica, no ambiente do trabalhador onde precisavam atuar, deveriam receber melhor instrumentalização do que conhecimento de história média e antiga, a qual foi dada nos primeiros dois grupos. Desta forma, a aposta na atuação social dos alunos derrubou decididamente o programa acadêmico antigo do estudo da história.

Finalmente, o mesmo grupo III abriu novas possibilidades no próprio caráter do estudo do material histórico.

Junto com trabalhos análogos em outras disciplinas o grupo III, ao final do ano escolar, recebeu a tarefa: escrever a história daquela fábrica, na qual ele trabalhou. O material deveria ser colhido pelos próprios alunos; a eles foi dado apenas o plano geral, dividido em três temas: a fábrica até a revolução, no período do comunismo de guerra e na nova política econômica. As crianças conseguiram interessar-se nesta questão da administração da fábrica, e receberam dela colaboração plena e acesso ao arquivo da fábrica. Quando foram esclarecidos os objetivos e o caráter do trabalho, esboçados mais ou menos detalhadamente as questões específicas, os autores (todo grupo) distribuíram entre si o trabalho de sistematização do material. Além de dados de arquivos, as informações foram obtidas por meio de entrevista com trabalhadores antigos e funcionários, de jornais e revistas, de livros, que caracteriza-

ram os diferentes momentos de desenvolvimento da nossa indústria, em particular, a têxtil. Durante todo o período de coleta do material, as crianças utilizaram conselhos e ajuda do professor, mas de forma principal, o trabalho ocorreu em grupos pequenos nos temas. Nestes grandes temas entrou material bastante variável: organização da direção da fábrica, equipamento técnico, volume e caráter da produção, posição econômica e jurídica dos trabalhadores. Com isso, foi preciso ligar-se bastante com as mudanças e acontecimentos na vida política e socioeconômica do país.

A história da fábrica desta forma aproximou-nos do estudo da história da revolução russa, familiarizou-os com a história do capitalismo russo e também com a posição atual da classe trabalhadora, seu caráter, dia a dia e ideologia. Ela introduziu as crianças em um dos problemas mais interessantes e importantes da ciência social moderna — a história da classe trabalhadora russa, seu reflexo em uma parte autêntica da vida.

Nós não terminamos ainda o trabalho com a fábrica, permanecendo por enquanto no estágio da sistematização do material colhido; não o discutimos em classe, não fizemos as necessárias conclusões e generalizações (ainda que os materiais já coletados indiquem resultados interessantes das pequenas pesquisas científicas das crianças). Mas não há nenhuma dúvida de que o principal nós já obtivemos: observações da atualidade viva presente e passada. “Grande indústria”, “proletariado industrial fabril”, “luta por dia de trabalho de 8 horas”, “legislação trabalhista”, “ideologia”, tão frequentemente por nós usadas em livros e conversas tornam-se, no processo deste trabalho na consciência das crianças, fatores históricos encarnados. Não importa que as crianças não façam todas as conclusões possíveis (elas as farão depois), mas para um professor marxista é plenamente

necessário que suas ideias de construção de classe da sociedade, luta de classe, desenvolvimento de forças produtivas e consequências produtivas ligadas a isso, sejam assimiladas pelos estudantes em toda concreticidade dos interesses sociais vivos. Campo, arado, trator, fábrica, trabalhador, mercador, banco, governo etc. – são elementos constitutivos da sociedade humana que secularmente muda e luta, os quais devem ser assimilados pelos estudantes em sua condicionalidade mútua.

Além da visibilidade do moderno e do próximo, isto está ligado também com o grande interesse dos estudantes com a atualidade; mais que isso, com a participação deles na vida social. Mas em tais condições a história deve perder seu lugar exclusivo como disciplina social quase única na escola média, e entrar em forte colaboração com as ciências sociais. Psicologicamente, parece insuportável ocupar-se com a Grécia antiga, cruzadas cristãs, a Revolução Inglesa, enquanto as crianças não tenham informações elementares sobre a sociedade na qual vivem e atuam. Pensar que a história ao final das contas ensina-os – significa realizar um trabalho antieconômico. É evidente que somente a combinação da história e a ciência social dão o método correto de elaboração das concepções sociais; sendo que os pontos de partida serão os elementos da sociedade atual, seu lugar e sentido esclarecem-se claramente na perspectiva histórica. Isto é especialmente importante para os grupos mais novos, onde erradamente ensinou-se o curso sistemático de história antiga e média, com ausência total do curso de ciências sociais. Então não será necessário introduzir um curso de alfabetização política inteiramente irracional, ou transferir as questões vivas da organização social para o trabalho nos círculos na forma de tarefas para os amantes das questões sociais. Como se apenas para estes amantes fosse necessário saber de sua vida social.

Nas duas classes mais velhas, o sistema de história permanece, mas lá se estudam os séculos 19 e 20, economia política, geografia econômica, as quais tão fortemente aproximam seus programas que formam um complexo único de ciência social.

A tarefa futura consiste em esclarecer o conteúdo concreto da ciência social na escola, e a acumulação de experiência metodológica na elaboração de novos materiais. Nos grupos mais velhos já foi feito muito nesta direção, nos mais novos – algo, principalmente através da célula e do círculo social. A discussão e sumário de materiais das sessões do Conselho da III Internacional, trabalho sistemático com revista, palestras de crianças ou adultos em algumas questões atuais, uma série de conversas no tema “Capitalismo e Socialismo”, algumas excursões de caráter social – eis o conteúdo do trabalho da célula e do círculo no ano passado. Tudo isso foi sentido muito viva e ardentemente, e pensado, mas espalhado em vários lugares, não foi suficientemente ligado em um plano único e resultou em conhecimento inseguro e fragmentado. Pode ser que no trabalho voluntário nos círculos, não ligados com os estudos escolares, este fenômeno seja natural, mas não é racional. É preciso que as tarefas escolares, círculos e células na sua própria base, sejam coordenados. Mais ou menos assim: as tarefas escolares recebem seu material dos temas sobre os elementos da sociedade moderna (forças produtivas, formas de produção, classes, Estado, nação, religião etc.). A condição necessária é que tudo se apreenda em formas mais visíveis da atualidade e como complexos vivos globais (por exemplo, cidade, campo). Onde é possível, deve-se passar da observação direta para a descrição, análise e generalização (por exemplo, a excursão na fábrica); onde é impossível (livro sobre o camponês servil) – apenas análise e generalização. O meio ambiente social estudado desta forma amplia-se, depois,

em direções geográficas e históricas (por exemplo, campo na Rússia e no Ocidente e aldeia feudal e de servidão).

No círculo, podem estudar-se as questões de significação mais ampla, ou particular. Aqui as crianças experimentam suas capacidades em trabalho livre na elaboração de sua visão de mundo social. Esquematizando os exemplos dados antes, pode propor-se os temas: movimento revolucionário camponês, populismo, *Terra Renovada* de Carwood etc.

A célula trabalha na formação da sua vontade para a atividade social e, naturalmente, os temas dos seus estudos serão correspondentes: junção do campo e da cidade, imposto único rural e outros.

Dessa forma, não apenas a história, mas também as ciências sociais deixam de ser isoladas, matérias fechadas na classe. Mais que isso, elas podem tornar-se o centro de toda atividade científica da escola, atraindo a colaboração tanto do professor de ciências naturais como da literatura e de arte. Se a escola é o lugar da organização da vida juvenil, então, o gabinete de ciências sociais é o centro da organização da visão de mundo dos jovens.

Ciências econômicas

R. Kabo

O estudo do regime econômico atual até agora não entrava nas tarefas da escola média. O conhecimento fragmentado de alguns aspectos deste regime consistiu, no melhor dos casos, parte do ensino da história. Se, por exemplo, o professor de história estudou com os alunos o movimento dos trabalhadores e o socialismo, ele deu um esboço superficial do capitalismo, explicando o aparecimento da burguesia e do proletariado, indicando as principais etapas de sua luta. Mas isto fizeram apenas os melhores entre os melhores dos professores. Como ensinaram a história moderna os professores médios e piores, sobre isso conhecem todos os que passaram por aquele caminho espinhoso da escola antiga média e nova do trabalho.

Não é necessário provar, é claro, que a escola atual, tanto inicial como média, cada uma em correspondência com suas tarefas, deve ensinar o aluno a observar e compreender a

atividade de trabalho das pessoas e as relações de trabalho que se constroem entre eles; ensiná-las o trabalho lógico de escolha e sistematização de fatos observados; dar um fio condutor que os conduza à compreensão dos impulsos básicos dos processos econômicos existentes...

Dando enorme importância do estudo da economia na escola, o coletivo de professores da escola-comuna destacou as ciências (economia política e geografia econômica) como disciplinas escolares autônomas nos dois grupos mais velhos.

Desejamos compartilhar, neste artigo, a experiência dos dois anos de ensino da economia...

Começando o ensino da economia, foi importante definir o lugar o qual deveria ocupar no processo de ensino o material concreto descritivo e as generalizações teóricas, em resumo, os fatos e conceitos. Esta questão foi resolvida no sentido de que o material concreto da realidade que nos cerca, serviria não de ilustração para a teoria econômica, mas, ao contrário, o ponto de partida para o estudo da teoria. Nenhum conceito deve ser dado antes de ser elaborado muito bem e assimilados os fatos colocados na base destes conceitos. O material concreto-descritivo deve predominar no ensino escolar; transpassar o aluno. Então, inevitavelmente, chega aquele momento, quando a forte saturação de fatos começa a cristalizar-se no conceito.

Portanto, temos a segunda regra, saída daqui: as generalizações teóricas devem ser resposta às questões levantadas pela vida ao redor por meio da observação dela. Antes de estudar *como* a teoria explica, deve saber bem, *o que* ela estuda.

A elaboração de cada tema ou questão colocado na classe seguiu sucessivamente os passos a seguir. Ela obrigatoriamente começou com a observação de relações concretas reais, que chamaram a atenção das crianças, com a coleta e acumulação dos fatos. Depois, o material colhido por meio da observação

ou pela própria experiência dos alunos, foi submetido a análise e generalização. Entretanto, neste estágio, o trabalho educativo não pode ser concluído. O trabalho teórico deve ser finalizado em seguida com a aplicação de seus resultados. As generalizações e conclusões obtidas devem ser utilizadas com o objetivo de compreensão do mundo ao redor, mas não a compreensão afastada da realidade, que deixa o sujeito que estuda como um observador frio e insensível, ainda que conhecedor.

Tal forma de compreensão foi eliminada em todo regime da nossa escola, de toda a organização do trabalho formativo. A educação serve como meio de formação – formação do cidadão do mundo, com força de vontade e ativo.

O processo de obtenção de conhecimento tem seu sentido verdadeiro apenas à luz daqueles potenciais ativos que nele se encerram: o conhecimento como meio de estudo do mundo. Nós estudamos a organização do trabalho na fábrica. Salta à vista a desordem, o desperdício de forças humanas, tempo e materiais valiosos. A ciência nós dá explicações completas tanto destes costumes como desse desperdício na situação gritante de nossa miséria. Mas isto é insuficiente. A tarefa de conhecimento não será resolvida antes que os estudantes se compenetrem de sentimento de hostilidade para com o ambiente observado, de nojo pelo nosso relaxamento geral nacional. É a mesma coisa com o estudo de qualquer outro fenômeno. Que quantidade de momentos emocionais encerra-se no mundo das necessidades e sofrimentos, o qual de forma condensada abre-se para as crianças, quando elas começam o estudo sistemático da posição da classe trabalhadora! No processo deste estudo inconscientemente estabelece-se o contato entre a vontade e a razão. A vontade dirigida para fazer a mudança daquelas condições, as quais transformam a pessoa em gado para trabalho; a razão introduz o princípio disciplinador neste sentimento de revolta e compaixão viva.

Passando agora para a descrição daquele processo de ensino, no qual nós desejamos encarnar os princípios antes expostos, temos que começar pela questão sobre como se constrói, por nós, o programa de economia. Em ligação com o exposto, o programa deve dar uma descrição sistemática da economia nacional, iniciando pela economia de nosso país, no qual se misturam elementos socialistas e capitalistas. Os primeiros conduzem ao futuro; os segundos, ao passado e para a maior parte do globo terrestre ao presente. O futuro da pátria dos nossos estudantes encontra-se em tal íntima dependência do mundo restante, no qual predomina o regime capitalista de produção, que é inteiramente natural que sua atenção dirija-se para o capitalismo, que constitui em essência o objeto principal de nosso estudo.

Em que ordem segue os estudos? Na escola não pode existir uma única ordem determinada de uma vez por todas. O guia frequentemente está forçado a reagrupar seus programas, guiando-se pelas exigências e interesses dos estudantes. Na base de qualquer esforço deve residir o interesse – este axioma da psicologia moderna deve ser determinante na constituição do programa. Nós começamos o estudo do regime econômico com aquelas questões que os alunos fazem, com aqueles fenômenos que estimulam sua atenção e interesse. Os que trabalham na fábrica, antes de tudo, envolvem-se profundamente com a técnica, máquinas. Nos diários, nos quais as crianças anotam suas impressões, revela-se a direção do seu interesse neste aspecto. E mesmo aqueles que se interessam não nas máquinas, mas nas pessoas, consideram necessário iniciar o estudo com os instrumentos de trabalho para, como eles próprios explicam, compreender as pessoas que trabalham com eles e tornar-se mais próximos deles. Instintivamente as crianças entendem que, compreendendo as condições de trabalho humano, obterão uma base para aproximação com

os trabalhadores, e isso é um sonho querido por cada um de nossos adolescentes que trabalham na fábrica.

O estudo da técnica moderna, sua essência e as especificidades do seu desenvolvimento histórico, logicamente conduz a uma série de questões: de onde apareceu esta técnica, onde e em que quantidade obtém-se carvão, petróleo etc.? Diante de nós abre-se um novo campo de conhecimentos – a geografia econômica. Geralmente, esta ciência, que está entrando em moda, ensina-se separadamente da economia descritiva, ainda que dividi-las seja possível apenas artificialmente. Nosso programa reúne em um todo único estas duas séries de fenômenos – concreto-descritivo e econômico-geográfico – e, em um processo conjunto, estuda as relações econômicas em seus cortes lógicos e geográficos. Dos fenômenos observados e que interessam a nós, passamos para um retrato lógico destes fenômenos, do conceito passamos para o espaço, estudando a distribuição geográfica destes fenômenos, da geografia de novo passamos para a observação, e assim até o término de novo ciclo.

Depois da técnica, no nosso programa segue a organização do trabalho na fábrica moderna. Estudando a técnica, estudamos, essencialmente falando, a organização dos objetos na grande indústria moderna; é portanto lógico, se passamos para a organização das pessoas em correspondência com os objetos. O exame detalhado da organização humana na fábrica capitalista nos mostra que os instrumentos de trabalho utilizam-se com objetivo de exploração dos produtores. Inteiramente natural, portanto, que depois da organização do trabalho nossa atenção dirija-se para o estudo da posição econômica dos trabalhadores no capitalismo.

Familiarizando-se com a empresa em geral, passamos para o estudo das suas ligações com toda a economia social, as quais condicionam a existência da empresa específica e toda a

economia em geral. Portanto, o tema seguinte será o mercado como forma única de ligação de toda economia geral na base da mercadoria-dinheiro. Como se forma o mercado, para que ele é necessário, seu papel, estrutura, técnica de intercâmbio etc. – eis as questões que exigem esclarecimento. Mas do mercado de um único país, facilmente passamos para o intercâmbio internacional, para o mercado mundial, para o estudo das ligações de toda a economia mundial e para aquelas formas, nas quais ocorre o intercâmbio mundial dos objetos. Da geografia do intercâmbio para a geografia dos caminhos e meios de comunicação e convivência – é um caminho direto. Como resultado do estudo, ante a consciência do aluno aparece o cenário da economia comercial capitalista em geral. Eis o que é mais interessante neste cenário. Apesar de que o capitalismo, pela primeira vez na história da humanidade, concretizou uma forte ligação entre os povos de todo mundo, apesar da ausência da força inconsciente que regula toda a produção e distribuição, na economia capitalista ocorre uma distribuição proporcional de forças produtivas e forças de trabalhadores, como se tal força organizadora central existisse. Quais são as leis que dirigem as relações deste sistema de economia? Assim, avançando de um elo de conhecimento para outro, nos aproximamos das bases teóricas da ciência econômica, as quais, entretanto, são introduzidas no programa apenas em doses mínimas necessárias, deixando a elaboração mais profunda de problemas teóricos da economia para a escola superior.

O trabalho com temas de livro começa com a coleta de material. Como já foi dito antes, para os estudantes dos grupos III e IV as fontes estão na fábrica, de onde eles tiram o material factual necessário, ou seja, da fábrica. Mas para que a fábrica abra ao observador todos os seus aspectos é necessário que ele não apenas perambule pela oficina com o diário de anotações nas mãos, mas também participe em sua vida

cotidiana. A ligação das crianças com a fábrica é alcançada de algumas formas: pelo trabalho delas na máquina durante alguns dias na semana, por duas ou três horas cada vez; pela participação próxima dos jovens na vida social da fábrica; pela entabulação de relações pessoais com os operários, na máquina ou durante o descanso; pela penetração nas vivendas a convite de seus novos conhecidos.

As crianças penetram neste ambiente novo para elas, frequentemente como estranhos do ponto de vista social, com sentimento de temor e, ao mesmo tempo, com satisfação na consciência, porque tomam parte em um trabalho coletivo e porque são aceitas e admitidas entre as pessoas, trabalho que acostumaram a respeitar e considerar de mérito social. É fácil compreender que, nestas condições, os interesses deles para com as novas relações e o desejo de estudá-las são elevados extraordinariamente.

Reúne-se material de acordo com o programa elaborado em classe em conjunto com os estudantes, depois que o professor os familiariza, em uma introdução, com o conteúdo e volume do tema apresentado. Como exemplo, cito aqui alguns programas que serviram no ano passado para reunir o material com os estudantes do grupo III. Depois de algum período de trabalho, durante o qual as crianças adaptaram-se à fábrica, na aula de economia, em conversa com as crianças, foi colocado o tema “Técnica da grande indústria”. Em conjunto foi elaborado o seguinte programa: o que produz a fábrica, papel e ramo da produção da fábrica; em que consiste a tarefa especial de cada seção, de cada oficina; com quais instrumentos realiza-se o trabalho; explicar em cada uma das seções o trabalho, organização, essência do trabalho das principais partes do instrumento-máquina e a produtividade do trabalho com estas máquinas. Na coleta do material participam todos os estudantes do grupo e cada um coleta em sua

seção ou oficina. Naquelas seções nas quais, por uma razão ou outra, as crianças não trabalham, a coleta é confiada aos que trabalham em outras seções. Define-se o prazo de apresentação dos resultados do trabalho. Os alunos têm completa liberdade na divisão do tempo, mas o prazo final mantém-se rigorosamente. Realizando o trabalho, os estudantes apenas em algum caso sério de dificuldade dirigem-se ao professor, mas o número destes apelos é ínfimo.

Os estudantes têm plena liberdade para escolher os colegas com os quais organizam conjuntamente o trabalho, tanto na forma de elaboração como na exposição dos resultados finais de suas observações. Eles redigem suas observações no caderno, ilustrando suas descrições com esboços e desenhos; outros preferem grandes folhas de cartolina às quais acrescentam, anexo ao texto, coleções de materiais e modelos de instrumentos utilizados em suas seções. Cada um atua por iniciativa própria: o professor neste trabalho não intervém, a não ser naqueles casos excepcionais quando, por si, eles vêm para conselhos e pela própria vontade os alunos não avançam.

Coletado o material sobre a técnica e trabalhado com o professor, sobre o que falaremos mais adiante, o grupo dirige-se ao trabalho de um novo tema – “Organização do trabalho na grande indústria moderna”. O programa para coleta de material foi elaborado como segue: de qual seção chega o material (naquelas seções nas quais trabalham determinados alunos); em que forma e para que objetivo (exemplo); para onde ele é enviado; quantos operários trabalham na seção; se eles dividem-se em grupos, em quais, com quantas pessoas no grupo, como se divide o trabalho no interior de cada grupo; se trabalham sozinhos, os realizam completamente sozinhos e, se sozinhos, então se os operários não se ligam entre si pelo objeto do trabalho; descrever em detalhe em que consiste a atividade de cada operário na seção; traçar o esquema da sua seção.

Em seguida, tudo segue igual exatamente como no trabalho do primeiro tema. Dando um salto à frente, é preciso indicar que todos os esquemas apresentados sobre a organização do trabalho, na etapa final unem-se em um único esquema de toda a fábrica, o qual desenha-se em base aos esboços apresentados, escolhendo dos grupos, para esta tarefa, dois ou três dos estudantes. Por exemplo: condições de maternidade na família proletária, ligação dos operários com o campo e em que se expressa, relação dos operários com o trabalho etc. O material factual para estes temas coleta-se gradualmente, dia a dia, em cada encontro e ele fica durante muito tempo na cabeça do estudante ou em seu diário. Quando um destes temas entra na ordem do dia, revela-se o material existente.

Mas eis que o estudante estudou o material da fábrica. Ele possui nas mãos um feixe inteiro de fios que o conduzem para fora dos limites da fábrica, para lá onde o conhecido em sua fábrica liga-se com milhares de outras fábricas, com centenas de milhares de empresas artesanais e com milhões da economia rural em uma economia social, de caráter coletivo, a qual está oculta para a superficialidade do observador “vulgar”, pela propriedade privada e pela divisão do trabalho. As condições de observação e pesquisa complicam-se extraordinariamente. Seria falso dizer que nossa escola resolve facilmente estas dificuldades. Nós ainda estamos longe de uma situação ideal em que nosso jovem pesquisador facilmente penetra por completo no seio da vida social de trabalho estranho, indiferente a ela. Muitas questões metodológicas não resolvidas, obstáculos técnicos e sociais colocam-se no caminho neste momento. Mas foram feitas tentativas e obtiveram-se alguns êxitos. Por exemplo, com os mais velhos do grupo IV no estudo da situação dos operários, entre outros temas, houve a questão sobre o desemprego, busca de trabalho, centro de emprego... Um grupo de estudantes viajou para o centro de emprego de

Moscou para familiarização com a questão e para observá-lo. Dividindo o trabalho entre si no local, colocaram-se na fila dos desempregados, entraram em conversas, interrogaram, observaram. Depois de algumas visitas repetidas, cada um obteve impressões fortes e vivas e uma massa de fatos. Como resultado nós tivemos uma descrição do centro de emprego de Moscou. Parte das crianças, por iniciativa própria, iniciou um centro de serviços, levando consigo máquinas fotográficas. Sobrevivendo a algumas desavenças inaceitáveis com os senhores do centro, todos voltaram com troféus: algumas fotos felizes e de novo uma massa de impressões, as quais registraram-se no papel.

O material do tema está reunido e escrito. O trabalho preparatório é fruto do trabalho individual ou de grupo. Começa o momento do trabalho em classe. Na classe, em presença de todos os grupos, cada participante do trabalho geral faz um relato sobre o que viu, o que conheceu, observando uma parte da vida por ele experimentada. O palestrante é coberto por questões dos colegas, que desejam esclarecer para si a situação da questão na seção desconhecida por eles. Mesmo com grande familiarização daquela seção sobre a qual se faz a palestra, aparecem insuficiências factuais, e frequentemente, ali mesmo, verifica-se que o palestrante relaciona-se com sua tarefa desatentamente, em consequência do que permitiu uma série de erros profundos. Depois de um "sabão camarada" no palestrante dá-se a incumbência de conduzir nova discussão e submeter os resultados a novo exame do grupo. As comunicações dos palestrantes das seções terminam. É necessário fazer as conclusões, generalizar observações particulares, o que se realiza pelo trabalho seguinte, o qual é conduzido na forma de conversas. A conversa sobre questões da técnica da grande produção conduz-se aproximadamente pelo seguinte plano: explicam-se as principais partes de todas as máquinas de

trabalho conhecidas pelos alunos na fábrica, quais instrumentos manuais eles se lembram, em que elas se diferenciam dos instrumentos manuais, que vantagens apresenta a máquina-instrumento em comparação com os instrumentos manuais. A conversa termina com a conclusão: a máquina-instrumento substitui o operário que trabalha com um instrumento, por um mecanismo que faz funcionar ao mesmo tempo vários instrumentos.

A familiarização com a essência da máquina-instrumento deve levar ao esclarecimento das condições históricas de aparecimento da máquina de tecelagem e fição na indústria têxtil, o que também foi feito com ajuda da leitura de trechos do livro de Kulisher (*Indústria e condições de trabalho no Ocidente*), sobre a história e sobre os princípios de desenvolvimento técnico na produção têxtil. Terminando com as máquinas-instrumento, passamos para as máquinas motrizes, sendo que o trabalho neste tema em nada se diferencia, no essencial, do que foi exposto, ressaltada pela aula conjunta com o professor de física, com modelos que demonstram todos os movimentos conhecidos. Como na primeira, ela termina com o exame do desenvolvimento histórico das fontes de energia na vida econômica e com a conversa no tema "Por que a indústria moderna não poderia basear-se inteiramente em fontes como força humana, força viva, força do vento etc.?" O trabalho com material de geografia-econômica diferencia-se do que foi exposto apenas pelo estágio de obtenção de material. Aqui as fontes de informações factuais são os livros com dados numéricos, predominantemente estatísticas anuais (por exemplo, a edição TSSU) ou guias (por exemplo, a edição TSRC, de Falkner). O professor indica as fontes, escrevendo-as na lousa em seguida; se não há suficiente quantidade de manuais, os estudantes desenharam diagramas, cartogramas, tendo grande autonomia no trabalho. Depois que cada um

dos estudantes fez em classe uma comunicação parcial, todas as palestras setoriais então são reunidas, feitas as conclusões e formulado um balanço.

Às vezes, o método de trabalho muda. Um grupo ataca o estudo da indústria têxtil. Depois das conversas iniciais, o professor propõe trabalhar uma série de temas específicos:

1. Algodoeiro (planta, cultura regional, variedade, solo etc.).
2. Cultura do algodão na Rússia.
3. Crise atual da questão algodoeira na Rússia.
4. Condições de desenvolvimento da cultura do algodão no Turquestão.
5. Colheita de algodão em todo o mundo em quinquênios (1909-1913, 1914-1918).
6. Área de semeadura e colheita do algodão entre 1913 e 1920.
7. A força da indústria algodoeira russa até a guerra.
8. Condições naturais e econômicas da região Moscou-Vladimir.
9. Indústria algodoeira mundial.
10. Industrialização mundial do algodão etc.

Para alcançar homogeneidade nas compreensões, a todas as crianças foi proposto o mesmo material mínimo.

Cada estudante recebeu os livros correspondentes com indicação de capítulos e páginas. Depois, o professor com cada aluno em separado, discutiu seu plano de trabalho. A seguir todos os estudantes ocuparam-se com seu trabalho ali mesmo em classe.

O trabalho prosseguiu também na aula seguinte, depois do que todos os membros dos grupos apresentaram sua palestra, a qual, depois de discussão detalhada, foi reunida, em uma descrição global da indústria têxtil em todo o mundo e na Rússia.

Tal método de trabalho em classe praticou-se nos grupos mais avançados. Quando chegamos à questão sobre o intercâmbio de mercado, foi colocada uma questão de grande importância: sob a influência de que causas forma-se no país o mercado para produtos industriais do grande capital, como ocorre o processo de formação do mercado interno na Rússia?

O professor propôs estudar uma série de temas: 1) decomposição da economia rural, 2) formação do mercado no Cáucaso, 3) comparação do orçamento de receita e despesa do camponês em Volokolamsk e Totemsk, 4) criação do mercado para a indústria capitalista, 5) formação do mercado por meios extraeconômicos artificiais, 6) luta do capitalismo contra a economia rural, 7) introdução à economia mercantil em países atrasados, 8) acumulação primitiva (em Marx), 9) influência da reforma de 1861 na formação do regime interno.

Os temas foram examinados em grupos com duas ou três pessoas cada. A cada grupo que recebeu um tema foi proposto conhecer detalhadamente uma dada questão pela literatura, fatos e observações, o que foi feito por ele pessoalmente. Aqui houve também Kautsky (*Questão agrária*), Marx (*O capital*, I tomo), Lenin (*Desenvolvimento do capitalismo na Rússia*), Luxemburgo (*Acumulação do capital*), Chayanov (*Ideias fundamentais*) etc. Em cada grupo foi indicado uma quantidade pequena de páginas para utilização. As crianças trabalharam em horário de classe em gabinetes desocupados da escola. Na aula seguinte, todos os grupos que trabalharam apresentaram os resultados de seus trabalhos, os quais foram submetidos a discussões e avaliação. As crianças descobriram neste trabalho uma série de qualidades valiosas: a iniciativa, a habilidade de orientar-se rapidamente em material impresso, relações críticas e, junto com isso, aptidão para o trabalho coletivo autônomo rápido.

Como vimos, e foi anotado mais de uma vez, na fábrica trabalha o grupo III. Passando para o grupo IV, os estudantes utilizaram material acumulado no ano anterior. Assim foi com o tema "Situação da classe trabalhadora". O material foi coletado na fábrica Butikova. Ele foi variado e deu um cenário completo da vida dos trabalhadores dessa fábrica: remuneração, dia do trabalhador, o trabalho de mulheres e crianças, ligação dos operários com o campo, vida social e familiar etc. Todos estes aspectos encontraram seu reflexo na forma das palestras, frequentemente de ricos conteúdos, em diagramas etc. O ano escolar seguinte começou por este material concreto. Foi necessário passar da situação dos trabalhadores em uma fábrica para a situação de toda a classe trabalhadora, e não apenas na Rússia, mas em todo o mundo, para sua situação na sociedade capitalista. Para este objetivo foi necessário usar literatura de livros e revistas. Para todas as crianças do grupo IV foi proposto trabalhar e fazer um bom resumo de partes correspondentes do conhecido livro de Kautsky – *Programa de Erfurtsk*. Quando isso foi feito, todo este grande tema, depois de discussão geral, foi dividido em uma série de temas particulares para trabalho individual mais profundo:

1. Substituição de trabalhadores pela máquina, exército industrial de reserva, desemprego.
2. Utilização em massa do trabalho infantil e feminino.
3. Perigos da técnica de máquinas para a vida e saúde do operário.
4. Duração do dia de trabalho e intensificação do trabalho.
5. A luta da classe trabalhadora contra a exploração capitalista.
6. Proteção estatal do trabalho etc.

Foi escolhida na biblioteca escolar toda a literatura sobre questões trabalhistas, que foi colocada à disposição das crian-

ças do grupo IV. Mas cada tema foi feito a partir da referência à literatura correspondente.

O trabalho nas questões foi conduzido com total autonomia. Paralelamente a este trabalho extraclasse, conduziu-se trabalho em classe, tema por tema, como introdução aos quais serviram palestras e resumos dos estudantes.¹¹¹ No trabalho de classe, conduzido pelo professor, o material apresentado submete-se à análise, sendo que os recursos e a profundidade da análise encontra-se em correspondência com a idade, desenvolvimento e preparação dos estudantes.

Distribuindo o material em elementos compostos, procuram-se suas ligações mútuas e condicionalidade. Os estudantes neste estágio quase sempre fazem o trabalho lógico de generalização parcial e dão a ele uma formulação mais precisa e científica. Frequentemente a questão que se trabalha, nos limites "acadêmicos", liga-se com os temas observados e com informações que são conhecidas pelas crianças, partícipes na vida social ampla. Por exemplo, a questão sobre a diferenciação dos operários no processo de produção, as crianças relacionam com a estagnação social e a reacionariedade da elite da classe operária nos países capitalistas (América, Inglaterra). O debate das condições materiais da família proletária conduz à questão sobre se deve-se lutar contra a utilização do trabalho feminino, à questão sobre a prostituição, sobre a família atual.

Dessa forma, a vida dá impulso ao trabalho científico, a ciência serve para o esclarecimento dos processos vivos observados. Ciência e vida entram na escola em estreita união...

¹¹¹ Todos os trabalhos dos estudantes, sobre os quais se menciona no texto estão guardados no museu escolar, aberto a todos os que se interessem pela escola. O museu foi destruído em 1941 (N.T.).

Literatura

O. Leytnecker

Um dos alunos da nossa escola – um menino desenvolvido de 15 anos – uma vez anotou, curvando-se sobre o *Precipício* de Goncharov: “Esta obra literária nós lemos como algo científico”. Com este pensamento ele fechou a sequência das minhas observações de um ano e meio sobre como assimilam nossas crianças os clássicos russos. A vida por estes construída, caracteres e personalidades olha de tal passado distante, alheia e incompreensível para a juventude, enquanto a última não se aproxima dele (passado) com o bisturi da ciência.

Eis alguns tipos de reação de nossos adolescentes às obras clássicas:

1. “O homem forte e inteligente gasta suas forças na conquista de corações femininos e conflitos com a sociedade vulgar – é chato ler!” (sobre Pechorin).

2. “Como é possível, durante dois volumes, narrar sobre um homem que se vira no sofá de um lado para outro, abaixa

sua perna três vezes por dia com desejo de levantar-se e não decide realizar este desejo!” (sobre Oblomov).

Mas se Lermontov ou Goncharov causam perplexidade ou aborrecimento, com L. Tolstoi relacionam-se às vezes com irritação.

Para que ele arromba a porta aberta e de todas as formas revela, com tintas fortes, a vulgaridade da sociedade pequeno-burguesa? – fala um jovem de 16 anos, lendo *Ressurreição*. Tem-se uma impressão contrária – fica-se com nojo não da sociedade pequeno-burguesa, mas de seus zelos. E seu herói preferido, Nekhlyudov? Senhor rico! Deu na cabeça – fez bobagem! Deu na cabeça – foi para Sibéria salvar sua alma”.

“Não me comove o destino de Ana Karenina. Nela mistura-se o sentimento de separação do filho, com o sentimento a respeito de que, para ela, voltou as costas uma dama conhecida, que estava no teatro no camarote próximo. E Kitty – que pequeno-burguesa miserável!” – eis a qual conclusão chegou uma de nossas moças.

O estilo dos clássicos os afasta por suas frases longas, ritmo lento demais e abundância de descrições, sendo que eles rapidamente pegam seus traços distintivos, o que é evidente no seguinte experimento feito por nós. Advertindo aqueles que conhecem o autor para não falar, eu li para eles uma das narrações pouco conhecidas de Turgenev. Depois de duas páginas, começou-se a ouvir vozes: “Isto é Turgenev”, “é Goncharov”, “é Grigorovich”, “escrito em meados do século passado” etc. (O conto foi lido no grupo IV).

Assim, nossos alunos não se “tocam” com estas obras: elas pararam de “soar” para as crianças como produto de criação artística, porque não despertam as emoções. E, como expressou acertadamente o jovem já mencionado, as crianças leem-nas como obras científicas, isto é, o estudo por eles da época da cultura dos nobres. Como Kyuve que com pedaço

de osso reconstrói, no pensamento, todo o esqueleto de um fóssil, assim elas tentam pelos heróis mortos de seu tempo – Onegin, Rudin, Besukhov – reconstruir o caráter e a fisionomia da vida da primeira metade do século 19.

Ainda dois anos atrás elas negavam inteiramente os clássicos. “É preciso estudar os camponeses na vida moderna, e não o escravagista Turgenev” –, anunciou um dos extremistas. Depois, paulatinamente, compreenderam (os eventos vividos levaram a isto), que não é fácil eliminar o passado de uma vez...

Não apenas por esta disposição de espírito de nossos alunos explica-se o enfoque do estudo da literatura tomado por nós, é claro. Do caráter social da nossa escola segue-se a necessidade de aplicar o método marxista, colocado na base de todas as ciências sociais, para estudo de padrões literários; caso contrário, nas crianças surgiria a impressão de que a literatura não é reflexo da vida social, e que no momento de criatividade a pessoa para de ser o produto de sua época e meio. Na explicação marxista a poesia deixa de ser a “língua dos deuses” e coloca-se “de cabeça para baixo” (perdoe-me por este plágio). Aqui não estou falando sobre “poesia” no sentido estreito, sobre a criação da poesia – lá há leis específicas de combinação de sons, lá há a música da palavra, a qual exige interpretação especial.

Na Faculdade dos Trabalhadores como instituição na qual a própria idade e exigência dos alunos força a mudar os métodos habituais, já se chegou à necessidade da utilização exatamente de tal método na literatura. Em uma disputa dedicada a esta questão, foi até declarada tal convicção: “A reforma seria mais fácil de conduzir se a literatura fosse ensinada pelo professor de história – então a criação artística entraria realmente na categoria dos fenômenos sociais – para os professores da literatura eles nunca sairiam do cimo do Olimpo”.

Esta pequena introdução foi necessária para alguma fundamentação da organização do curso de literatura na nossa escola.

Aplicando o método materialista-histórico, nós não conduzimos o curso de história da literatura. Como nós não nos concentramos na troca da forma, este aspecto não prometeu-nos nada de interessante. Em vez do estudo temático da literatura (nos grupos mais velhos) dá-se a eles um amplo campo para generalizações e conclusões.

Pelo caderno de relatórios, no qual o estudante de turno anota tudo que acontece na aula, pode-se reconstruir o processo de desenvolvimento de qualquer tema. Nos grupos mais velhos coloca-se, por exemplo, o tema "Tipos de sociedade russa na literatura da primeira metade do século 19 ('geração perdida')".

Nós tivemos que analisar E. Onegin, Chatski, Pechorin, Rudin e Oblomov, com os quais os estudantes tiveram que familiarizar-se nas fontes originais. Na qualidade de material crítico foram utilizados *História da intelectualidade russa* de Ovsyanikov-Kulikovski (I tomo) e o artigo "O que é oblomovismo", de Dobrolyubov.

Por meio de conversas foram esclarecidos os traços característicos da sociedade dos anos 1920-1940, condições políticas, ideologia e sentimento social destas épocas. Os alunos estarão em condições de participar nas conversas tanto mais ativamente, quanto mais se familiarizam com estas épocas nas aulas de história – a condição é irrealizável naquelas escolas onde a história atrasa-se da literatura em um ou dois séculos. Para familiarização com a ideologia foram conduzidas as seguintes conversas: "Ocidentalistas, eslavos, e etnia oficial", "Belinski e os anos 1940", "Gogol e Belinski", "Gertsen", "Círculos de Dostoievski e os petrashevistas".

Disso não se segue que nos satisfaçamos com as informações sobre Gogol na medida em que provocou a famosa carta

de Belinski. O mesmo grupo familiarizou-se mais detalhadamente com Gogol no ano passado, quando colocou-se o tema "Sociedade provincial russa dos anos 1930". E ele mesmo abordará Dostoievski no ano escolar que começa, no tema "Niilista na literatura dos anos 1960." (Bazarov, Volokhov, Raskolnikov).

Terminando o trabalho preparatório necessário para a compreensão correta dos tipos sociais daquela época, passamos para as palestras sobre eles, as quais podemos colocar na categoria de trabalho com fontes primárias, porque cada palestrante, pesquisando autonomamente a obra, apresentou-se na aula ante os colegas com uma comunicação oral com duração de 15-20 minutos; nela ele esclareceu os traços típicos e individuais do herói, a influência dele na época, educação, ambiente, inter-relações com outras pessoas, seu papel social etc. Depois da palestra, segue-se a discussão que foi acompanhada às vezes de disputas vivas. (A cada palestra, precedeu a biografia daquele escritor a cuja obra foi dedicada a palestra). Juntamente eram lidos fragmentos de materiais didáticos críticos. Às vezes a crítica, por sua vez, foi submetida à crítica, porque nossas crianças, não estando dispostas a inclinar-se à autoridade em geral, muito menos as procuram no passado. (Para nós sempre fracassa a questão favorita de todos os questionários: "Com quem você queria parecer-se?" Com diferentes variantes segue a resposta: "Quero ser uma pessoa do futuro, porque nem no passado, nem no presente encontro o modelo".)

Com tal desenvolvimento do tema, ele exigiu 14 aulas.

Examinando todas as questões ligadas com o tema, foi proposto para as crianças, tanto para quem fez como para quem não fez palestras, apresentar em uma data determinada, um trabalho escrito generalizador, que fizesse um balanço de todo o material estudado; neste trabalho deveriam ser res-

pondidas as questões: 1) condições sociais que originaram E. Onegin, Pechorin, 2) traços gerais que permitem colocá-los na categoria de “geração perdida”, 3) fisionomia de classe deste tipo.

Considerando a inclinação das crianças para os lugares comuns – os mais desenvolvidos e que melhor dominam a língua abusam especialmente deles – a este trabalho apresentou-se a seguinte exigência, na qualidade de principal: construir o trabalho com citações de fontes primárias, não deixando nenhuma afirmação sem citação de contexto. Examinando os cadernos, pôde-se verificar que as crianças preencheram esta exigência: em 8-10 páginas (volume médio) há 8-10 citações.

Por este esquema aproximadamente segue-se em geral a elaboração deste ou daquele tema.

O segundo momento que merece menção, e que constitui uma das tarefas de desenvolvimento da literatura dos nossos estudantes, são as aulas de “criatividade livre”.

Nós, como em qualquer escola, temos os que são mais talentosos nesta área, mas o trabalho de forma alguma baseia-se neles. Quais dons diferenciam as crianças que já na escola “escrevem” poemas e contos? (Aqui são predominantemente as moças as mais exitosas).

O “talento” delas resume-se comumente à habilidade de penetrar na maneira de escrever deste ou daquele escritor e mais ou menos copiá-lo com sucesso. (Quem de nós não pecou com poemas aos 14-15 anos?) É muito raro, deles, sair escritores verdadeiros e, ao contrário, a maioria dos escritores, como é sabido, começou a escrever apenas nos anos de universidade, ou até depois. Infelizmente, não chegou até nós a composição de formatura de Chekhov, mas, provavelmente, não errou tanto o professor que deu a ele apenas 4.

Por estas considerações (ainda mais porque na tradição da nossa escola o “fazer” sempre se coloca mais alto que a

“palavra”, a qual nós não transformamos em fetiche), os “talentos” literários não se destacam por nós de todo o coletivo. Então, nós seguimos fortemente o princípio: cada criança está apta a reagir imediatamente a impressões externas, apta a “criar”, isto é criar imagens e cenários que despertam as emoções correspondentes.

Mas, tal como na metodologia moderna do desenho, a “natura” tomou lugar do gesso e quadrinhos, nos quais nós fomos mantidos nos nossos anos escolares, na criatividade literária nosso lema principal é: toma a natureza, a vida viva, bebendo nas águas de suas fontes. Aqui são possíveis todas as formas de criatividade: descrição, contos, lembranças, poemas – a forma em nada limita.

Insistentemente tem-se que “empurrar” na vida aqueles que estão aptos à “criação de obras literárias”, se não eles facilmente jogam-se no “esteticismo” e a “beleza aparente” da palavra toma-se por “beleza” da imagem.

Livres na escolha da forma, as crianças não são limitadas também no tema. Se, nas aulas de outras disciplinas, as crianças mantêm-se em um círculo de questões de caráter objetivo, concentrando sua atenção nos objetos “fora de si”, então, as aulas de “criatividade livre” devem dar a elas a possibilidade de espiar dentro de si, desbravar as terras virgens das memórias, e tirar de lá os momentos fortes.

Nas composições com “temas escolhidas livremente”, os adolescentes aprendem a representar objetos e fenômenos, não na sua precisão fortemente científica, mas refletida no seu psiquismo; assim, manifesta-se sua impressionabilidade e exercita-se a habilidade de classificar percepções – subjetividade exige amplidão, sem a qual é impensável seu desenvolvimento.

As crianças que nos chegam no início não compreendem o que devem apresentar neste campo; recebendo a primeira

tarifa de escrever tal composição, a maioria escreveu a “Descrição da primavera”, “Inverno no campo”, “Tempestade no campo”, as quais pareciam com os fragmentos das antologias mais difundidas. A leitura destes cenários da natureza (cada composição foi lida na classe como objeto de discussão geral) foi acompanhada da uma monotonia mortal, a qual também sugeriu às crianças, com ajuda de algumas questões orientadoras, o que e como é preciso revelar em tal trabalho.

“Escreva apenas sobre o que interessa a você mas, junto com isso, escreva de tal forma que também seja interessante para os outros” – foi o resultado da primeira experiência.

Se a primeira condição atinge-se mais facilmente – as crianças modernas vivem uma vida bastante cheia –, então, a segunda exige maiores esforços. “Encontre as palavras e cores necessárias para que se obtenha uma imagem que cause, nos ouvintes, a mesma impressão que viveu o próprio autor” – nós exigimos de quem escreve e esta exigência força as crianças a filtrar detalhadamente sua língua e enriquecê-la com novas expressões.

“Isto não é uma produção literária, mas sim um relatório; aqui faltam imagens e sentimentos” – este é o julgamento do grupo sobre um conto mal sucedido.

Crítica não menos severa coube ao seu antípoda.

Relembre-se o incidente com a moça que entrou direto para o grupo II da nossa escola; bastante desenvolvida, ela trouxe consigo da outra escola, a reputação de “notável” e, provavelmente, foi por isso um pouco mimada. A narração apresentada por ela foi escrita com convicção e em língua bastante literária, e narrou sobre a morte de um menino na lagoa durante uma tempestade; correndo em sua ajuda, a irmã chega tarde demais.

Na hora não gostamos dos nomes pretensiosos dos heróis – Neda, Igo etc... – e um enredo comum. Mesmo assim, alguns

acharam que o escrito era vivo e bonito, ainda que “parecesse uma reprodução”. Outros sentiram a artificialidade, a busca de efeito e apresentaram como prova fragmentos específicos e convenceram os primeiros, de tal maneira que no relatório foi escrito: “conto artificial, doce, muito livresco”.

Indicações de tal tipo ouvem-se raramente porque, tendo mais que tudo “sentimentalismo” e “efeitos”, nossas crianças com mais prazer, forçam para o outro lado, na direção da sequidão e laconicidade.

Os temas escolhidos por elas são variados. Na primeira metade do ano escolar passado, o grupo II fez os seguintes trabalhos: “Pesca noturna de peixe”, “Como comecei a aprender na marcenaria”, “Verão em Uspensk” (onde nós morávamos no verão), “Algumas palavras sobre os novos”, “Na jangada”, “Festa feminina no campo”, “Como vivem os camponeses na aldeia” (escreveu um moço que passou o verão com sua família camponesa na Bielo-Rússia), “Porque não estou na célula”, “Passeio em Charchiki” (impressões caucasianas), “Viagem para a aldeia de Semenovski nas férias”, “Um dos plantões no Comitê Organizacional” (nosso órgão executivo eleito), “A um fio da morte”, “Duas cenas da minha vida”, “Como os alunos da nossa escola escrevem o tema livre” (observações sobre os colegas que escrevem suas composições em forma humorística), “Na rua” etc. A história do último tema é interessante. O autor andou um dia inteiro pela cidade e colheu cenas específicas, apanhou fragmentos de conversas no ponto de bonde, observou os tipos de cidadãos – obteve-se um cenário misturado, escrito em ritmo agitado, que refletiu muito bem a rua de Moscou.

As crianças compartilham uns com os outros os dados da sua experiência de vida, fazem questões que detalham o conteúdo das composições e relacionam-se com grande interesse para com as aulas, nas quais são lidos os “temas livres”.

Entendendo a sua técnica, eles escrevem com vontade, ainda que às vezes seja difícil penetrar no trabalho: gostando de ouvir a narração dos outros, as crianças raramente gostam de contar as próprias – sua imaginação corre bastante à frente das palavras.

De outra forma, constrói-se a tarefa das crianças mais velhas: escolhendo temas mais complexos, alguns se apaixonam por raciocínios mais abstratos, outros entram em sentimentos profundamente pessoais; na idade de 16-17 anos soa muito forte a voz da individualidade.

Desta forma, ambos consagram parte do seu “eu”, cuidadosamente guardado nestas obras; por isso as escrevem às vezes com nervos tensos e alarmam-se fortemente, quando chega o momento da discussão. (De vez em quando aparece um trabalho com a anotação “peço: não ler na classe”; é preciso considerar este desejo quase sempre fundamentado) E, mesmo assim, deve-se conduzi-las através desta experiência, a qual ensina a dominar o alto amor próprio, extremamente sensível nesta idade, e fortalece sua resistência à crítica. Elas adquirem habilidade nas dúvidas pessoais e exigências de bater naquelas notas as quais agitam os camaradas e, por conseguinte, relacionam a si próprias com o coletivo.

Os mais velhos têm, é claro, outros temas. “Solidão e isolamento”, “Paginazinha da história de 1905”, “Alma de poeta”, “Ame sua profissão, não ame aquilo que você fez”, “Sobre a morte”, “Ética marxista”, “Episódio da guerra civil”, “Ciência verdadeira”, “Sobre o objetivo da vida”, “Zhakardya” (poema, dedicado ao inventor da máquina têxtil), “Sem passagem”, “Verdes e bandidos na Crimeia”, “Eu e o coletivo” etc.

A apresentação desse trabalho, que reflete o interesse e os sentimentos do autor, é obrigatória para os que se matriculam na nossa escola na qualidade de primeira composição; se a

maneira de realizá-la é mais significativa para o professor, então, o conteúdo não interessa apenas às crianças, mas também serve às vezes como um dos critérios para resolver a questão do ingresso.

A questão é que até a inclusão da composição na nossa comuna, os candidatos submetiam-se a uma verificação de duas semanas, durante a qual, nós, no ambiente normal da vida da escola, nos familiarizávamos tanto com seus conhecimentos quanto também com a sua imagem moral e predisposição para a vida no coletivo. No término do período de estágio, no Conselho Escolar, discute-se a questão sobre a matrícula dos candidatos na presença e participação dos alunos mais velhos.

Em tais casos, a composição com tema livre às vezes tem significação decisiva, particularmente em relação à entrada dos novos alunos.

Poderiam ser apresentados também muitos exemplos que ilustrariam a significação deste tipo de trabalho para a compreensão mútua e aproximação das crianças. Assim, na nossa escola, por quase um ano foi difundida a opinião sobre uma moça como sendo pouco desenvolvida e desinteressante: silenciosa e fechada, ela apresentava o mínimo exigido nas aulas e nos limites do curso desta ou daquela disciplina, e só... Não se decidindo por falar, ela desenvolveu-se no trabalho literário, no qual inesperadamente revelou tanto autonomia de pensamento como precisão de raciocínio. Existiram no grupo cépticos que apresentaram dúvidas sobre a autenticidade de sua autoria. Entretanto, a maioria tomou-a sob sua defesa e decidiu analisá-la melhor. Depois de algum tempo ninguém duvidada que ela fosse uma moça interessante e com conteúdo, e por longo tempo ainda lembravam-se de sua composição, que se tornou o início da uma época de novo relacionamento com ela.

Lugar especial nos trabalhos autônomos das crianças ocupam os assim chamados temas fabris, que dão melhor

aplicação do método de pesquisa. Tomando a fábrica na qualidade de complexo, que planeja os estudos, cada professor apresenta uma série de temas que esclarecem os ângulos e aspectos correspondentes.

Em literatura foram propostos para as crianças os seguintes temas: 1. Cotidiano do trabalhador casado; 2. Cotidiano do trabalhador solteiro; 3. Vida das crianças dos trabalhadores com idade pré-escolar; 4. Creche na fábrica; 5. Jardim da infância; 6. Adolescente trabalhador; 7. Escola de ensino fabril; 8. Leitura dos trabalhadores; 9. Festas e espetáculos na fábrica; 10. Passatempo do trabalhador (teatro, cinematógrafo, festa popular); 11. A questão religiosa; e 12. Tipos de trabalhadores.

O método de elaboração de temas favorece o desenvolvimento nas crianças da habilidade de observação e de síntese.

As crianças do grupo III (fortemente ligadas com a fábrica, onde trabalham em condições de igualdade com os adolescentes), passando na fábrica um tempo determinado diariamente, coletam paulatinamente material útil para os temas indicados; eles conversam com os trabalhadores, aproximando-se deles no processo de trabalho, os visitam em casa; os que tomam temas como "Escola da fábrica", ou "Jardim da infância", visitaram estas instituições, presenciaram as aulas, e tiveram a possibilidade de observar os adolescentes da fábrica durante visitas frequentes dos últimos à nossa escola. As observações acumuladas por longo tempo são anotadas pelas nossas crianças em um "diário de fábrica" especial, em ordem cronológica. Para a realização do balanço eles fazem extratos do diário, ao final do ano, e criam, de impressões fragmentadas, um cenário sintetizado.

Este é o caminho pelo qual deveriam passar as crianças, mas, neste ano, quando este trabalho conduziu-se em escala ampla pela primeira vez, a insuficiência de experiência tanto

das crianças como nossa, fez-se sentir. Alguns tomaram muitos temas em várias disciplinas, e sobrecarregados com o trabalho diário corrente, fizeram anotações no diário insuficientemente detalhadas; confusos no final do ano, começaram a adicioná-las com rapidez febril; colhidos com rapidez, os dados eram ocasionais e superficiais; o trabalho em alguns casos tornou-se não muito claro, não pela má vontade dos autores: o processo de tal trabalho é frequentemente trabalho "de abelha" destinado a maior maturidade e amadurecimento. Para cada um deve-se dar um ou dois temas, mas insistir para que ele faça o "máximo" em cada tema.

A condução dos temas fabris em literatura falhou neste ano também em outro aspecto: alguns autores seguiram a linha de menor resistência, limitaram-se ao primeiro estágio da coleta, passando por cima do segundo – a reprodução: no lugar do cenário, obteve-se um relato. Como exemplo deste trabalho pode servir o relato "Leitura dos trabalhadores". Inegavelmente temos tudo: lista de revistas e jornais recebidos na biblioteca fabril, condições de sua utilização, número do inventário, indicação de autores e livros mais procurados, gosto literário dos leitores por rubricas de idade e sexo, cópia da carteira do adolescente e seis belos diagramas desenhados, que esclarecem a situação da alfabetização dos trabalhadores, número de livros entregues por mês, oscilação da escala de leitores em meses, referência de leitura em vários ramos de conhecimento, composição profissional dos leitores (que se ocupam de trabalho físico ou mental). Considerando a autonomia plena do relato na elaboração do plano e sua realização, deve-se aceitar que a relação com o trabalho foi bastante planejada. Mesmo assim, temos, é claro, que falar sobre o valor insuficiente do trabalho, do ponto de vista literário: o autor satisfez-se com estatística facilmente obtida, ao mesmo tempo em que deveria tomar o material mais difícil de captar,

como as demandas com as quais chegam os trabalhadores na biblioteca, influência neles do livro lido, conversas sobre o assunto lido, fazer um cenário da biblioteca no momento de seu trabalho mais intenso: em uma palavra, introduzir mais “impressionismo”.

Temos, é claro, também, relatórios melhores. O tema “Escola da juventude da fábrica” desenvolve-se pelo seguinte plano, também elaborado autonomamente pelos alunos (trabalho coletivo): 1. Origem da escola; 2. Grupos e sua composição; 3. Horário do dia escolar; 4. Disciplinas escolares; 5. Ligação delas com a atualidade; 6. Aulas de alfabetização política, aulas de ciências naturais (muito vivamente reproduzidas); 7. Interesses das crianças; 8. Inter-relação de moços e moças (são dadas cenas vivas); 9. Relacionamento entre as crianças e professores (caracterização mostra o espírito de observação dos autores e a utilização correta de critérios de avaliação); 10. Ligação dos alunos da escola da fábrica com a fábrica; e 11. Seus planos futuros e as perspectivas que os esperam.

Toda a narração conduz-se vivamente, de modo figurado, e sem grandes desvios (10 páginas).

Não se pode deixar de indicar um dos trabalhos de anos passados no tema “Dia a dia dos trabalhadores”, onde em uma série de ensaios são dados cenários claros, vivos, esboçados de modo figurado e correto do cotidiano do trabalhador solteiro e casado em ambiente familiar, na reunião geral, na reunião de mulheres trabalhadoras etc.

Nossos erros, não menos do que os acertos, serão úteis no trabalho fabril do ano escolar que se inicia e que nos pega mais instrumentalizados.

O valor do trabalho de tal tipo e sua influência no desenvolvimento nas crianças está fora de questão. Os adolescentes de 15-16 anos aproximam-se de um mundo novo para eles, observam-no com os olhos bem abertos, absorvem as

impressões que partem dele, e reelaboram-nas para desenhar precisamente em relevo e em modo figurativo esta página da vida, que para eles se abre.

Acho necessário esclarecer ainda outro aspecto da organização das aulas de literatura na nossa escola. A visão de mundo ético-social elabora-se em todas as disciplinas de ciências sociais em geral, cada uma delas dá seu ângulo: nas aulas de história e economia política, os alunos estudam os fenômenos de massa, aprendem sua regularidade e projetam a linha futura do caminho seguinte da sociedade humana, sem sair da posição de militância social.

As obras literárias nas quais, com relevância talentosa e motivação psicológica, são apresentadas as atuações de heróis, dão um material riquíssimo para a estimulação de questões do “devenir”: em nenhum lugar o elemento moral joga este papel como na atividade pessoal, e nenhum adolescente que raciocine livremente, fica fora das questões da ética, discutindo o livro lido. E ele vai colocá-las nas aulas de literatura e o professor que houve as demandas das crianças, deve propô-las para a discussão geral.

Lembro-me da minha primeira experiência na nossa Escola-Comuna, dois anos atrás. No grupo I houve a familiarização com *Poltava* de Pushkin. Enquanto nós permanecemos na esfera das cores artísticas e declamávamos fragmentos (nossas crianças ainda assimilam diretamente os clássicos), tudo seguiu bem. Passamos a falar sobre os heróis e chegamos até Mazepa. As estrofes famosas: “... ele odeia a liberdade... não há pátria para ele...” causaram ardoroso protesto. Qual liberdade odeia Mazepa? Que sangue ele derrama como água? Se ele perdeu Kochubei e Iskra, então isto foi preciso para a independência da Ucrânia, a qual ele desejava. “Na política não há lugar para piedade” – afirmou um militante ardente. “Prove antes, que ele desejava o bem para a Ucrânia, e não o próprio poder e então

você estará certo. Não pode ser que ele desse em sacrifício tanto Maria como Kochubei por causa da ambição própria, ou do rancor contra Pedro?” – assim retrucou outro ferventemente.

O grupo dividiu-se na metade, a disputa prosseguiu por toda a aula e foi conduzida em duas direções: Mazepa, do ponto de vista da atualidade e Mazepa, à luz de Pushkin (o que deu motivo para se falar sobre o material histórico com o qual trabalhou Pushkin). Ao final, do nosso ponto de vista, a conduta de Mazepa foi qualificada bem mais brandamente do que foi feito no poema; ele esperaria plena absolvição se no poema encontrasse provas em favor do seu desinteresse.

Tal modernização dos heróis literários é inevitável para nossas crianças, saturadas de atualidade.

O mesmo aconteceu com Tatiana, de Pushkin: o primeiro grupo (deste ano), que não tinha conhecimento sobre o ponto de vista de Belinski, e em geral conheceu o último apenas pelo nome, chegou, ele mesmo parcialmente a isto, no processo de debates. Aceitou que Tatiana fosse melhor que Olga e outras damas da sociedade de seu tempo, mas ela está longe de ser heroína. Uma heroína – falavam as crianças – deveria colocar-se acima de preconceitos e conceitos de sua sociedade e romper com seu marido. Foram apresentadas também as seguintes considerações: ela permaneceu com o marido, não porque queria manter a fidelidade a ele, mas porque não confiava em Onegin, pois ela disse a ele: “Como pode com seu coração e cérebro ser escravo de sentimento tão pequeno”. A avaliação dada para Tatiana por Dostoievski não encontrou plenamente nenhuma compaixão no grupo.

E, em geral, heróis e heroínas do passado, como já falamos, não despertam admiração nas crianças.

Mas nem sempre o ponto de vista social acompanha incondicionalmente nossas crianças. No mesmo primeiro grupo, depois da conversa sobre os heróis de *Taras Bulba*,

alguém colocou uma questão que interessou a todos: “Andrei procedeu imperdoavelmente, isso nós concordamos. Por que, mesmo assim, ele de alguma forma é mais atraente do que Ostap”?

Apresentaram-se várias proposições. A ideia “Temos pena dele, por isso ele parece melhor” foi rejeitada. Finalmente, quando um dos membros do grupo disse: “Ostap – é como todos; ele é um tipo e nada mais. Mas Andrei não é como todos; ele é diferente, interessante” e todos tomaram esta ideia e acharam que, do ponto de vista social, “Ostap é melhor, mas individualmente, Andrei é mais interessante, mais notável”. Apenas uma militante insistente de forma alguma concordou, repetindo: “Andrei comportou-se baixo, ele é abominável”.

Se nas aulas faz-se o esclarecimento das obras literárias com este ponto de vista, na medida em que isto permite um curso praticável, no trabalho de círculos, então, maior amplitude recebe esta tendência, a qual completa e finaliza o que foi planejado no ambiente escolar.

A tarefa do círculo filosófico-literário, como é chamado por nós, consiste em captar os interesses correntes das crianças, conduzi-los através da forja da crítica e da esfera das impressões inconscientes, introduzi-los no campo superior da opinião consciente e precisa.

Entre nossas crianças, que amavam em geral Jack London, foi divulgada fortemente a reverência ao O lobo do mar. Narra-se um desejo de força e invencibilidade tão forte nesta idade: admiravam a segurança de Larsen e a coerência de sua maneira de ver e agir e caíam sobre Gemfli com desprezo, pegando-o em contradição e condenando-o pela leviandade com a qual ele fez o compromisso com o meio. A disputa, em grau significativo, nivelou extremos e mostrou a paixão do autor pelo herói. Compreendendo o caráter do herói, as crianças entenderam que bons livros, lidos por Larsen,

revelaram-se impotentes ante a formação e o meio, mas de qualquer modo resolveram que mesmo neste meio B. Larsen podia ser diferente.

Seguindo pela moderna literatura e jornalística, as crianças reagiram fortemente às novidades que tocam questões críticas da atualidade.

Neste aspecto, nós ouvimos no começo do ano o conto de Tarasov-Rodionov "Chocolate", escrito na "Jovem Guarda". Imediatamente conseguiram-no e o leram no clube às tardes, na presença de muitas crianças. Os casualmente ausentes leram juntos o conto no dia seguinte; às vésperas da reunião do círculo, restaram na escola muito poucas crianças que não desejavam (dos grupos mais novos) ou não conseguiram ler o conto, em geral as que fogem de grande agitação e disputa. A disputa durou três horas. Foram abordadas todas as questões principais permitidas pelo conto: a obrigatoriedade de ascetismo para o trabalhador do partido, a ética pequeno-burguesa e a ética comunista, opinião pública e partido etc. Nós as resolvemos não tão facilmente como o autor; o importante foi que eles penetraram na cabeça dos presentes e exigiram uma resposta final.

As conversas literárias extraclasse, não ligadas com o programa, passaram livremente de um tema para outro e o sarau dedicado a Mayakovski, foi seguido por uma reunião na qual ouviu-se a palestra "Poderia e deveria o homem viver sem compromisso com suas convicções?" (Brand de Ibsen).

Um assunto importante, por seu caráter pessoal para discussão nos círculos, teve que ser transferido aos grupos, porque a reunião dos círculos é aberta para todos os grupos e a presença dos grupos mais novos em um dado caso foi indesejável. Esta foi a questão sexual.

Para tornar a conversa acessível para ambos, os grupos mais velhos organizaram durante duas semanas aulas gerais de literatura. Na base do debate (na verdade, como motivo

para eles) foi utilizada a Sonata Kreytherov de L. Tolstoi, sobre a qual um dos estudantes fez uma palestra. Como toda a moral da filosofia de Tolstoi não goza da simpatia de nossas crianças, então, nós tomamos em consideração não as conclusões, mas apenas a crítica correta e implacável do casamento na sociedade burguesa, da qual os debatedores passaram para a atualidade.

Foi colocada a questão: Quais então "devem" ser as relações entre homens e mulheres em nosso tempo? Chegou até eles o ponto de vista psicológico e social; o fundamento das ciências naturais foi colocado pelo estudo da vida sexual nas aulas de biologia.

Ante as crianças, colocou-se um dilema: equiparar a mulher ao homem comum, concedendo a ela liberdade de relações sexuais desregradas, ou aceitar que para "o homem" obrigatoriamente a habilidade domina seus instintos e que tal autoeducação é necessária em nome do desenvolvimento de uma personalidade criadora saudável no trabalho da sociedade.

Aderiram ao último entendimento, depois de examiná-lo detalhadamente. Não posso garantir a plena recusa, de cada um dos participantes das conversas, dos preconceitos existentes (as crianças tanto na escola como fora da escola encontram-se sob muitas formas de influência); pode ser que alguns não tiveram coragem para a defesa de outro olhar, mas como garantia do cuidado e multilateralidade da discussão serve a sua duração: chegou-se às conclusões apenas depois de seis aulas e ininterruptas discussões naquele tema em tempo livre.

Este artigo não pretendeu abarcar o ensino da literatura em todos os grupos e em todos os detalhes.

Pareceu-me mais interessante assinalar apenas aqueles momentos nos quais estão concentradas as nossas buscas e que eu considero próprios de nossa escola nos últimos dois anos.

Artes Plásticas

I. A. Bashilov

“Pai, existem coelhos azuis?” – “Existem, meu amigo, existem” – respondeu o pai sem levantar a cabeça. Esta frase de Infância e juventude de Leon Tolstoi vem à cabeça, quando se compara a escola pré-revolucionária e a nossa escola no campo da “arte”. A escola do passado, com raras exceções, é parecida com este pai que não levanta a sua cabeça ocupado com “seu” trabalho, e a ela, marginalmente, foi ligada fracamente as belas-artes, ou melhor dizendo o desenho.

A revolução obrigou a mudar esta situação pela raiz, ela exigiu da escola que as “artes” penetrassem em toda vida escolar, impregnassem todos os seus poros, dessem toda a forma do conteúdo artístico na escola, e às vezes até fora da escola.

Sem dúvida, a própria vida dá uma grande quantidade de materiais às crianças. Todas as festas comemorativas, monumentos da atualidade, cartazes, jornais com suas caricaturas, revistas satíricas plenas de caricaturas fortes e venenosas dos

eventos mundiais e dos acontecimentos da vida ao redor – todo este complexo vivo é tão atraente para as crianças que a escola em geral se contamina com este sentimento político-artístico (a maioria é forte sentimento comunista).

A descarga deste sentimento acontece naquelas numerosas matinês e festas, as quais as crianças da nossa escola organizam, dentro e fora das paredes da escola. Estas festas exigem, sem dúvida, uma moldura decorativa – cartazes, lemas etc. Acho que esta forma de trabalho na nossa escola predomina e é causada pela vida contemporânea. Com isso vou começar.

“Todos desenham cartazes para a festa da comuna de Paris. Iniciaram com entusiasmo...” – escreve uma aluna do grupo II em seu relatório sobre a aula de “arte”. Eis outra anotação: “Rapidamente prepararam-se para a festa de Necrasov. Um grupo preparou trajes (três pessoas); outro desenhou a decoração (seis pessoas). Algumas pessoas fizeram esboços; outros ajudaram a todos no trabalho. Entusiasmaram-se tanto no trabalho que pediram a O. S. Leytnekker (professora de literatura) para ceder sua aula, com o que ela concordou, porque estava interessada na festa. Dessa forma, a aula durou duas horas”... (do relatório de uma aluna do grupo III).

Estas características desenham a relação das crianças com um determinado trabalho. Seu entusiasmo criativo aqui se revela clara e definidamente. A inventividade criativa neste trabalho é demonstrado em toda amplitude da individualidade humana. Tal trabalho desenvolve também os hábitos de criatividade coletiva, de forma alguma desfigurando as características individuais de uma determinada criança. Neste trabalho, mais do que nas aulas específicas, se desperta também a intuição dos autores para a composição, sua habilidade de “ver” e “sentir” a composição.

Este é um lado do trabalho. O outro é o desenvolvimento da intuição artística nas crianças. “Examinamos os desenhos

(escreve no relatório um dos alunos do grupo II) da aula passada (festa de Korolenko) dos grupos I e II. Alguns foram bem-sucedidos... A aula transcorreu da melhor forma, todos estavam mais ou menos interessados, as ideias apresentaram-se ruidosamente, de modo interessante e vivamente. A mim, pessoalmente, a aula agradou muito, e gravou-se mais profundamente na minha memória, do que as aulas comuns”.

Aqui foram reunidos trabalhos de dois grupos – I e II – sobre o mesmo tema: esboço da decoração para a festa de Korolenko, em ligação com sua morte. Muito variado é o material de composição apresentado no tema “Sonho de Makar”, e menos bem-sucedido – “A noite”. “Sonho de Makar” deu uma série inteira de variantes desta apresentação. Um detalhe característico que apareceu durante o trabalho com esboços: os participantes da apresentação tinham que ficar nesta ou naquela pose, até em trajes, no último dia antes da apresentação. Cada trabalho bem-sucedido causou muito entusiasmo e crítica peculiar. Ele tanto agudizou a atenção, concentrou toda a energia criativa ao redor do tema definido, que uma série de trabalhos, em diferentes grupos, tornou-se altamente artístico.

Como finalização deste trabalho, na parede pendurou-se um grande “painel”, trabalho de uma aluna do grupo II: “E, mesmo assim, à frente há luz”. Aqui um espectro geral muito bonito foi lançado – azul-lilás com brilhos alaranjados na água – com figuras em canoas. Ocorreu-me ver este mesmo tema em outro painel de trabalho de um estudante de uma faculdade de artes. E devo dizer que o painel da moça foi mais significativo pela sua forma artística. É verdade que a autora do painel tem grande inclinação para as artes, mas semelhante trabalho foi feito por ela apenas na nossa escola. Até antes da escola, desenhou bastante a natureza com lápis, um pouco de tinta, mais nunca passou pela cabeça que sozinha, ou com

ajuda de dois ou três de seus colegas, pudesse cobrir mais de 30-40 metros quadrados de pintura decorativa.

Na nossa escola publica-se o jornal Notícias da Escola-Comuna e neste jornal frequentemente pode encontrar-se um artigo dedicado às questões de arte e também uma caricatura sobre o tema do dia escolar. Quero me deter no último tipo de arte. Até pouco tempo atrás, a caricatura na escola foi um tipo de arte subterrâneo. Frequentemente, pela caricatura mordaz, o pupilo escolar pagou com toda sua carreira futura. Mas nós sabemos que a caricatura jogou um papel enorme – cartaz na guerra moderna, em particular, na guerra civil; o papel que joga agora na propaganda antirreligiosa, e nós, na nossa escola, sem dúvida, não temos direito de afastar-nos desta arma cultural do século 20. Não podemos. A caricatura é um fenômeno forte da atualidade: ela, de uma ou outra forma, influencia as crianças, e a escola está obrigada a colocar atenção também neste aspecto da vida.

Na escola sempre há algumas pessoas inclinadas, em algum nível, para esta forma de arte. Eis ante vocês um caricaturista nato. Frequentemente na aula mais “séria” ele, de repente, “apresenta” à classe “seu” trabalho, ou um material valioso do coletivo pedagógico causa gargalhada alegre no auditório. Ou um material reconhecido do coletivo escolar provoca uma gargalhada alegre do auditório, ou algum dos colegas de classe é pego pelo lápis agudo, ou simplesmente um “tipo” da cidade aparece na folha de papel... Às vezes, as conversas sobre a caricatura produzem excursões no campo da história da caricatura, começando com os modernos Moor, Deni, Cheremnykh, Efimov e outros, e terminando com o conhecido Goyya.

Em nosso museu mantém-se uma série de enigmas-caricaturas, relacionadas com a história da escola; e elas frequentemente mostram esta ou aquela pessoa bem mais

precisamente do que sua característica literária. A caricatura entrou na nossa vida escolar como membro de plenos direitos e nós saudamos isso.

“E os seus trabalhos, professor Ya. A., estão na galeria Tretyakovsk?”, quase sempre faz-se esta pergunta por alguém do grupo, se você está indo pela primeira vez a uma excursão semelhante. “Além de Tretyakovsk, então, existem provavelmente museus e galerias de arte.” Desde este momento você, como professor, recebe de parte das crianças esta ou aquela classificação como artista. Você é visto com uma determinada personalidade criativa. É muito valioso que você, aos olhos das crianças, esteja construindo sua imagem artística. Sua participação nas exposições modernas, nas quais você os convida como participante ativo, cria outro interesse, outro momento no seu trabalho, do que se ficasse afastado da vida artística moderna corrente. Nas suas avaliações, eles partem de impressões concretas que receberam quando visitaram seu estúdio e viram uma série de trabalhos dos mais diferentes tipos e com diferentes materiais. Em relação a isso as crianças entram na escola em sua maioria muito pouco desenvolvidas. A maioria, ao ver um autorretrato, imediatamente faz a pergunta: “Quem desenhou você?” “Eu mesmo” – respondo. E revela-se, que muitas crianças nem pensaram, como isso é feito. E imediatamente depois disso coloca-se a questão: “Com que é feito?” Aqui, mais do que tudo, além de emoções, aparecem as questões técnicas de ordem artística, o aspecto material; assim, o novo torna-se para a maioria o material: óleo, aquarela, pastel, carvão, têmpera, lápis italiano. Todos conhecem aquarela, lápis de cor e simples. Mas, o papel com suas variações, muito poucos conhecem.

Nossas excursões artísticas dividem-se em duas etapas: primeira, quando o critério artístico ainda não está despertado suficientemente; não há ainda habilidades de orientar-se

nas obras artísticas e a maioria das crianças dos primeiros grupos aproximam-se de um quadro, antes de tudo, pelo lado do seu conteúdo. Neste momento, a familiarização com a pintura russa tem que iniciar com a representação do dia a dia – com “peredvizhniks¹¹²”. Claro que não é esquecida a natureza principal da arte. Chama-se atenção para o colorido do quadro, sua composição etc. É a segunda etapa, quando já há a possibilidade de ampliar a área das emoções artísticas; mostrar aqueles contrastes pitorescos e aqueles êxitos que existem na arte russa. Eis, por exemplo, algumas características de semelhantes excursões. Eu não vou apresentar relatos de primeira ordem: eles são muito simples e estereotipados. A pessoa ainda apenas perscruta em um campo inteiramente novo, e não pode dar-se conta de seus sentimentos. Outro caráter tem os relatos de segunda ordem: são mais diferenciados pelo seu conteúdo autônomo.

“Examinaram as obras de Levitan e Kuindji; abordaram um pouco Shishkin e Savrasov. A excursão transcorreu vivamente e de forma interessante. Todos tomaram parte ativa no exame dos quadros... Esta excursão levou-nos a compreender que para conhecer a galeria Tretyakovsk é insuficiente visitá-la duas ou três vezes... Nós ficamos com uma impressão definida sobre aqueles artistas que examinamos separadamente. Foi manifestado o desejo de organizar mais algumas excursões à galeria Tretyakovsk para conhecer outros artistas. Em geral, acho que este ano o interesse pela arte em nosso grupo aumentou” (28 de outubro de 1921; relato de aluna do grupo III A).

E eis outra definição para semelhante excursão à mesma galeria Tretyakovsk: “Nós chegamos à galeria e queríamos ver a lírica na criatividade artística. Um tradutor muito forte

e representante típico da lírica russa, da melancolia russa, é Levitan. Todas as suas obras estão penetradas pela tristeza russa – poesia musical. Levitan não contorna cada galho, cada traço, não – por manchas e sombras cria a vida e sentimentos. Algo diferente apresenta de si mesmo Korovin. Na sua criatividade já não há a musicalidade suave, que é plena em Levitan, seus quadros são vivos, mas ele já é mais otimista, sua aurora boreal é majestosa (Tammerfors) mesmo neste pequeno fragmento...” Não apresento todo o relato – ele ocupa uma folha e meia do caderno escolar, onde está enfatizado um enfoque diferente para mais alguns artistas.

Passo agora para outro tipo de excursão, onde, em primeiro plano, encontra-se já o interesse social, onde procura-se no quadro, antes de tudo, o conteúdo, mas com isso não se esquece, também, a natureza da pintura. Eis diante de nós os relatos dos grupos II e III sobre a exposição ambulante n° 47 do ano de 1922. “Nesta exposição ambulante, os ‘Mineiros’ de Ksatkin produziu a impressão mais forte em mim. Estes quadros (estudos) são feitos ao natural, muito reais e, portanto, têm o caráter de protocolo. Depois eu gostei dos quadros de Maliutkina (‘Natura morte’), principalmente pelas cores. O quadro ‘Autocracia’ de V. N. Meshkov impressionou, mas não se pode dizer que este quadro me agradou: tudo é real demais e desnudado”. Este é um relato característico de uma aluna do grupo II. E eis um relato de uma aluna do grupo III: “os Peredvizhniki atuais degeneraram-se; já não são os quadros antigos ambulantes fortes e severos da vida do povo. Eles pintam temas variados. Sua pintura atrasou-se da vida... Em suas obras as cores são interessantes; em outras, a luz, e em outras ainda, a ideia. Os Peredvizhniki pintam plenamente o real”.

Se compararmos estas duas caracterizações, vê-se imediatamente que, no grupo III, a imagem social já é mais clara. Os

¹¹² Pintor russo realista do século 19, participante de exposições ambulantes. Tem o sentido, aqui, de pintor ambulante (N.T.).

quadros dos Peredvizhniki afastam-se pelo seu "turgnevismo", pois neles há pouco da agudeza da atualidade. Tal é o sentimento da escola, e involuntariamente pode aparecer o perigo de que nossas crianças, neste caso, sejam unilaterais. Infelizmente, não posso apresentar um relato documental de um guia de exposição artístico-industrial, o qual, encontrando-se ocasionalmente comigo, depois de dois ou três dias de nossa excursão, colocou-me a questão: "Diga, por favor, com quais crianças vocês estiveram em nossa exposição? Que escola era? Eu depois ainda conduzi, no mesmo dia, duas excursões com crianças da mesma idade, e surpreendeu-me como os seus são ativos, compreendem a essência da arte, facilmente orientam-se nas questões e respostas". Eis a caracterização de uma pessoa, alheia à nossa escola, sobre a imagem geral das nossas crianças. Como prova do pensamento de que as crianças não são unilaterais na área da assimilação de toda beleza, apresentarei algumas citações de um relato sobre a exposição de arte camponesa no Museu Histórico. "Na primeira sessão foi apresentada uma louça feita de argila, século 17, muito bem ornamentada artesanalmente de várias formas e cores. Olhando para ela, impressiona a improvisação rica do campesinato na criação das formas mais extravagantes, com as quais ornamentaram seus objetos mais comuns de necessidade doméstica, independentemente da sua posição. Aqui havia taças, xícaras, saleiros e bilhas para refrescos, transformados em animais e pássaros"... Ela se admira com a arte do bordado das mulheres dos séculos 17, 18, com entalhes de madeira, sobre o qual comenta: "A arte em madeira divide-se em dois tipos (por região) – do Volga e do Norte. O trabalho de entalhes do Volga diferencia-se pelo relevo e pela forma arredondada, e o entalho do Norte e, pelo corte passante. Ambas revelam algo da natureza – pássaros, animais, plantas, pois fazem tudo para que não haja nenhum lugar

vazio... Esta excursão dá uma representação clara sobre a vida daquele tempo, sobre o desejo de embelezar sua vida, seu ambiente" – conclui em seu relato.

O nosso grupo III trabalha na fábrica, estudando-a como organismo definido em todas as relações.

Eu me lembro da primeira visita à fábrica, com as crianças. Nós levávamos lápis, papel, sabendo que o material para desenho encontrava-se lá. Mas como começar o trabalho, com que começar, para muitos isso não estava claro. Estava tão pouco claro que quando propus a uma das moças, bem desenvolvida e consciente, fazer um desenho com uma trabalhadora da dobradeira manual, ela disse diretamente: "É incômodo... que eles trabalhem e nós 'brinquemos' – pensarão eles..." Eu mesmo tive que começar, e fiz um pequeno esboço do tecelão, o qual serviu de ponto de partida para nossa aproximação com os trabalhadores. O desenho chamou a atenção de outro trabalhador: "Você desenhou a melhor pessoa da fábrica. Eu moro aqui há 20 anos, e nenhuma vez ouvi uma palavra ruim dele. É uma boa pessoa – todos dizem". Começou a conversa. Chegaram outros trabalhadores. Nós dissemos a eles o objetivo de nosso trabalho e ali as crianças confirmaram, por si próprias, quanto sua representação sobre a "fábrica" estava errada. Questões sérias, rostos sérios falaram então, que somente pela boa vontade pode-se encontrar com os outros, e não pela ironia...

Agora, nos diários dos alunos, pode-se encontrar uma série inteira de desenhos da vida da fábrica. Temas específicos sobre "arte" em ligação com a fábrica quase não houve: eles serviram como ilustração para temas da literatura, história, ciências sociais, ciências naturais, sem contar diagramas artísticos para matemática e esboços de partes da máquina ou máquina inteira na física.

Poderia-se, provavelmente, fazer a objeção de que o campo da arte diminui-se por tal subordinação a outras disciplinas.

Não há o que temer neste caso, porque a emoção artística é tão forte que ela esquece as “tarefas” e desenha o “tipo” de trabalhador antes de tudo, e não uma ilustração para este ou aquele tema. Ante meus olhos passa uma série inteira de desenhos das crianças, onde com êxito percebe-se o movimento do trabalhador, ou sua figura cansada durante o intervalo, ou o perfil característico de algum herói do trabalho que trabalhou na fábrica 40 ou 50 anos. Quanto os trabalhadores valorizam estes desenhos, pode ser visto pelo fato deles frequentemente pedirem o desenho para si, de lembrança.

Além do desenho de pessoas e máquinas, eram feitos desenhos do pátio antigo da fábrica, o qual com seu aspecto desgastado, cor vermelha-amarelada, grades grossas de ferro, passagem arqueadas baixas, lembravam a Idade Média. Para alguns, em uma sessão, os desenhos de aquarela foram muito bons.

Os trabalhos independentes das crianças não ocupam o último lugar na escola. A maioria das crianças, saindo para o verão, conduz trabalhos artísticos durante todo o tempo de verão, se as condições permitem. O resultado é comumente a exposição de outubro do círculo de arte, onde expõem seus trabalhos todas as crianças.

A primeira exposição, no ano passado, mostrou que as crianças avançaram muito no desenho ao natural. Assim, duas alunas, do grupo II da região de Poltava, trouxeram uma série inteira de trabalhos com tinta a óleo – paisagens e prédios da antiga mansão Skoropadskoe; alguns estudos foram bem-sucedidos pela sua gama de cores, como primeira experiência de trabalho autônomo com óleo. O grupo de Uspensk (nossa colônia de verão) – núcleo principal do círculo de arte – fez com óleo uma série de paisagens deste bonito lugar, onde uma vez trabalhou Levitan; “naturezas mortas” de peixes, pescados com as próprias mãos, cogumelos, flores etc.

O grupo de Shchelkovo (cinco a seis crianças que ali vivem com os parentes) fez uma série de desenhos com lápis e aquarela. Os desenhos apresentaram prédios típicos da fábrica, com suas chaminés, pátio da fábrica e prédio principal da fábrica; bem-sucedidos foram os desenhos de aquarela de flores de campo e aquáticos.

Além dos trabalhos dados, havia também desenhos de membros específicos do círculo de arte. Eu mesmo apresentei cerca de 30 trabalhos – trabalhos de verão na aldeia Tarutin, região de Kaluzha e na aldeia Uspensk – retrato e paisagens. Tal comparação de artista iniciante e já formado estimula muito o pensamento crítico. Há fãs (ardentes) de talentos iniciantes por seu amor às tintas ousadas, fortes e festivas, por sua paixão por grandes painéis.

Esta amplitude no trabalho mostra que as crianças são ativas e não temem nenhuma tarefa. Na escola, a maioria rapidamente erradica a frase: “Eu não sei fazer”.

Neste ano, é preciso pensar, a exposição do círculo de arte será ainda mais rica e interessante.

O círculo de arte é composto de todos os que desejam trabalhar nele. Nas tarefas do círculo entram, além do seu próprio objetivo, o desenvolvimento no campo da arte por meio da familiarização teórica e prática dos seus membros e ainda ornamentação com cartazes, lemas, preenchimento de decorações para as várias matinês escolares e trabalho em geral, que se liga com diferentes momentos da vida escolar, onde a arte é um auxiliar necessário e, às vezes, o objetivo.

Involuntariamente, depois de todo o dito, aparece a questão: como se dão estes ou outros hábitos no campo da “arte”, com os quais depois operam os alunos em todos os inumeráveis trabalhos?

Geralmente, em massa, as crianças chegam às escolas (com rara exceção) pouco preparadas neste campo ou ainda com

predisposição contra o “desenho” como disciplina “desnecessária”. Na verdade, também existem outros, que gostam de desenhar. Mas, em geral, este conjunto é muito misturado em suas habilidades e gostos. Frequentemente, os amantes do desenho mostram-nos uma beleza de cartão-postal, a qual eles depois, pouco a pouco, superam na escola, ou adquirem hábitos inculcados pela escola, que limitam este modelo.

O trabalho começa com a familiarização com o auditório, com seus gostos, exigências, hábitos etc. Considero este momento o ponto de partida de meu trabalho. É difícil caracterizá-lo claramente, como em geral é difícil de se fazer em relação a qualquer trabalho criativo. Aqui, tem-se que destronar também a afirmação filisteia de que o desenho é uma matéria desnecessária, e familiarizar-se com cada estudante, quanto é desenvolvida sua memória visual, e compreensão construtiva dos objetos, com os quais a pessoa encontra-se a cada dia e não apenas uma vez. Frequentemente, o futuro engenheiro esboçando de memória o samovar, ou bule, esquece completamente o destino da utilização da torneira do samovar, e do bico do bule, desenhando no primeiro a torneira no meio do reservatório, e no bule a 2/3 da base. E fica muito surpreso, de como ele não percebeu isto antes.

É importante nas primeiras conversas afirmar a posição de que o campo da arte é tão interessante e rico como qualquer outro, e além disso, ele tem sua própria especificidade, ampliando até o infinito as forças criativas da pessoa.

Quase sempre, durante tais conversas, quando começa a minar o ponto de vista pequeno-burguês de que o desenho é uma disciplina de pouca importância, mas que é uma acompanhante necessária de qualquer pessoa educada e culta, faz-se a questão: “Mas deveria o artista conhecer matemática, química, física etc.?” E aqui frequentemente aparece um detalhe interessante: 99% do primeiro grupo não conhecem,

por exemplo, o nome do grande Leonardo da Vinci. Não admitem que com frequência os cientistas, graças a um objeto de arte, revelam este ou aquele campo da cultura de um povo histórico. E involuntariamente, tem-se que mostrar que a arte está fortemente ligada com a vida corrente, e na maioria das vezes ela é sua porta-voz. Uma série de exemplos da atualidade e do passado gera material rico para as conversas, e exatamente o exame dos artistas ambulantes russos antigos e artistas franceses, ligados com a revolução, dão o elemento que responde às exigências dos nossos dias.

Nos primeiros trabalhos colocam-se claramente as questões da composição do desenho, esclarece-se o caráter do material com os quais trabalham os alunos – do simples lápis à tinta a óleo.

No desenho ao natural passa-se do simples para complexo, todo o tempo esclarecendo a forma básica geométrica e também o caráter construtivo do objeto. Tomam-se modelos da vida ao redor e frequentemente o desenho ao natural ocorre no pátio da escola, nas oficinas, ou mesmo na rua, quando são dados os temas “correm”, “andam”, “carregam” etc. Trabalhos do último tipo agudizam muito a visão e produzem habilidade de observação forte, a qual falta não de modo raro a cada um de nós.

Nós submetemos à crítica coletiva do grupo cada momento do trabalho. Esta forma de trabalho eu considero muito importante, e portanto, enfatizo isto mais uma vez. Frequentemente, no grupo, o aluno que se considera inteiramente não habilitado para qualquer trabalho criativo, recebe uma nota mais alta do lado dos colegas, do que ele mesmo faria, e graças a isso nele desenvolve-se a crença nas próprias forças. Além disso, desenvolve a habilidade de observação nas crianças. Com os erros dos outros e com os seus, elas aprendem a ver corretamente e compreender a forma.

O lado normal, saudável, estético da vida escolar é possível somente quando é sentido por toda a organização da escola, começando com a simples limpeza, com os móveis, os quais correspondem ao seu objetivo, com as cores das paredes agradáveis aos olhos etc. Tudo isso, no seu conjunto, vai ajudar muito o trabalho do artista.

Estas condições necessárias para a introdução da arte no dia a dia, para a estetização da escola, nós não tivemos nos anos passados; apenas paulatinamente a situação material da escola (equipamentos) melhorou, e apenas agora estas condições começam a favorecer a tarefa indicada. Exatamente por isso, apenas neste ano colocamos as questões da formação estética pela primeira vez em toda sua amplitude e plenitude. Até agora, devido ao fato de que nós apenas conquistamos lentamente os aspectos organizacionais principais da escola, esta questão não havia sido colocada por nós em toda profundidade.

E mais uma questão:

A forma externa de qualquer trabalho escolar – diagramas, gráficos, material didático, cadernos etc. – deve não apenas responder aos seus próprios objetivos diretos, mas também ter marcas de abordagem estética. Para a formação desta exigência nas crianças é necessário um esforço conjunto de todo o coletivo pedagógico. Nós todos frequentemente pecamos contra esta obrigatoriedade, mas parece que cada vez mais começamos a corrigir e compreender o lado formativo desta exigência.

O texto é uma obra coletiva de professores que trabalhavam com Pistrak na Escola-Comuna, uma escola experimental-demonstrativa do Ministério da Educação. Tem ainda a colaboração de V. N. Shulgin, um dos grandes teóricos da "Pedagogia do Meio" soviética. A primeira parte, coletiva, reúne os fundamentos teóricos e a segunda parte apresenta a visão de cada um dos professores das várias disciplinas escolares. Um capítulo introdutório, escrito por Luiz Carlos de Freitas, da Unicamp, situa os autores e os esforços destes pioneiros da educação russa bem como mostra a visão crítica de Pistrak sobre estes passos iniciais da educação soviética, pouco antes de ser assassinado em 1937.

Ver também, do mesmo autor:

