

REINALDO LUIZ XAVIER TILLMANN

TRABALHO E EDUCAÇÃO: OS COLETIVOS PEDAGÓGICOS DE MAKARENKO

Dissertação apresentada ao Mestrado em educação,
da Faculdade de educação da Universidade Federal
de Pelotas, como exigência parcial para obtenção do
título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira

Pelotas, 2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T577t Tillmann, Reinaldo Luiz Xavier
Trabalho e educação : os coletivos pedagógicos de
Marakenko / Reinaldo Luiz Xavier Tillmann – Pelotas :UFPEL,
2009.
83f.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pelotas,
Faculdade de Educação, Pelotas, BR-RS, 2009. Orientador:
Oliveira, Avelino da Rosa.

1. emancipação, 2.subordinação. 3. mundo do trabalho.
4.coletivos pedagógicos. 5. universidade I. Oliveira, Avelino da
rosa. II.Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária Cristiane de Freitas Chim CRB 10/1233

REINALDO LUIZ XAVIER TILLMANN

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr. Marlene Ribeiro

Prof. Dr. Antônio Cruz

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi

Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira

DEDICATÓRIA

À Silvana, Júlia, Rafael e Mariana, um bom coletivo pedagógico.

RESUMO

TILLMANN, Reinaldo Luiz Xavier. **Trabalho e Educação: Os Coletivos Pedagógicos de Makarenko**. 2009. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas.

A presente dissertação aborda o viés de subordinação que atravessa a relação de trabalho capitalística, utilizando-se para esta afirmação dos ensinamentos de Émile Durkheim ao analisar o processo de divisão social do trabalho. Apresenta como contestação ao emaranhado durkheimiano a denúncia marxiana da possibilidade de emancipação a partir de um princípio educativo presente no próprio mundo do trabalho e que se estrutura justamente a partir do entendimento do que Karl Marx define como a emancipação de toda a humanidade por uma nova consciência do processo de divisão social do trabalho. Aponta os coletivos pedagógicos relatados e vivenciados por Anton Makarenko como uma possível descrição do processo marxiano de emancipação e conjectura que a universidade pode ser um fator propulsor de emergência do princípio educativo que se encontra presente neste mundo.

Palavras-chave: emancipação; subordinação; mundo do trabalho; coletivos pedagógicos; universidade.

ABSTRACT

TILLMANN, Reinaldo Luiz Xavier. **Work and Education: Makarenko's Pedagogical Collectivities**. 2009. Master's Thesis, Post Graduation Program in Education, Universidade Federal de Pelotas.

The present thesis focuses on the subservience bias that the capitalist work relations go through, supported by the teachings of Émile Durkheim upon analyzing the process of social division of work. Confronting Durkheim's complexity, it considers Marx's revelations on the possibility of emancipation grounded on an educational principle which exists in the labor environment that is structured on the understanding of what Karl Marx defines as the emancipation of all mankind towards a new awareness of the social division of work. It points to the pedagogical collectivities which were reported and experienced by Anton Makarenko as a possible description of Marx's emancipation process and speculates that the university may be the propelling agent for the emergency of an educational principle present in our contemporary world.

KEY WORDS: emancipation; subservience; labor environment; pedagogical collectivities; university.

SUMARIO

INTRODUÇÃO	7
1 UNIVERSIDADE E O MUNDO DO TRABALHO	9
1.1 A UNIVERSIDADE E OS QUESTIONAMENTOS DA MODERNIDADE.....	10
1.1.1 Extensão Universitária: Uma Resposta Simples	12
1.1.2 Como construir uma nova universidade?	16
1.2 EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	18
1.2.1 O Serviço de Assistência Judiciária	19
1.2.2 A INTECOOP (Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares) ..	21
2 MUNDO DO TRABALHO E EMANCIPAÇÃO: UMA LEITURA MARXIANA	28
2.1 MUNDO DO TRABALHO: UMA LEITURA TECNOLÓGICA	29
2.1.1 A Máquina e o Processo do Trabalho	29
2.1.2 A Máquina e a Formação de Valor	32
2.1.2 Transição para o Sistema Fabril	35
2.2 EMANCIPAÇÃO: UMA LEITURA A PARTIR DO MUNDO DO TRABALHO	36
2.2.1 Marx e a Alienação	36
3 EMANCIPAÇÃO E SUBORDINAÇÃO: DUAS TEORIAS OPOSTAS QUE APONTAM UM NOVO PRINCÍPIO EDUCATIVO	41
3.1 SUBORDINAÇÃO EM ÉMILE DURKHEIM	41
3.1.1 Por que a Divisão do Trabalho produz Solidariedade?	42
3.1.2 Trabalho e Subordinação	43
3.2 A DENÚNCIA MARXIANA.....	44
3.2.1 Por que a Divisão do Trabalho Produz Mais Valia e Alienação?	46
3.2.2 Conhecimento e Emancipação	48
3.3 TRABALHO E CONHECIMENTO: UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA	50
4 O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO NA COLÔNIA GORKY: A VIVÊNCIA DE UM COLETIVO PEDAGÓGICO	55
4.1 A UTILIDADE PRÁTICA DESTA ABORDAGEM.....	55
4.2 QUEM FOI ANTON SEMIÓNOVITCH MAKARENKO?	57
4.3 EXPERIÊNCIAS DA COLÔNIA GORKY	62
4.3.1 Coletivo e Disciplina	67
4.3.2 A divisão social do trabalho como princípio educativo	72
5 CONCLUSÃO	Erro! Indicador não definido.
REFERÊNCIAS	82

INTRODUÇÃO

A presente dissertação se desenvolve a partir de duas grandes linhas: uma leitura da concepção marxiana de emancipação, contraposta a uma visão durkheimiana de subordinação e uma leitura da relação entre a universidade e o mundo do trabalho. A aproximação e possibilidade de diálogo entre estas linhas se fazem presentes a partir das minhas experiências extensionistas e das concepções teóricas e práticas de Makarenko, especialmente quando trata de trabalho e educação.

O primeiro capítulo trata de uma análise crítica sobre a instituição universitária, procurando apresentar uma reflexão a partir das concepções gerais de teoria e prática, em que a primeira concepção estaria restrita à academia e a segunda ao mundo do trabalho. Na verdade este momento trata muito mais da universidade do que do mundo do trabalho – que será abordado no capítulo seguinte -, porém seria impossível estabelecer a reflexão pretendida sem, desde já, apresentar uma relação inadequada e imprópria entre estes dois espaços. A crítica fundamental que aqui se oportuniza é justamente da forma como a universidade se apropria ou tenta se apropriar dos conhecimentos do espaço do trabalho, articulando assim uma produção científica alienante e sem conteúdo emancipatório.

Entendo que a prática e reflexão extensionistas representam a possibilidade de alterar a qualidade da relação da universidade com o mundo do trabalho, neste sentido é que também discorro no primeiro capítulo sobre concepções teóricas que dialogam com esta perspectiva, bem como recorro à descrição de experiências de extensão que venho vivenciando, procurando assim criar a possibilidade de relacionar estas experiências acadêmicas com o contexto geral do trabalho.

O segundo capítulo vai se prestar a duas grandes tarefas: a primeira de procurar delimitar o que se entende por mundo do trabalho na presente dissertação e a segunda de definir como a expressão emancipação é entendida, justamente a partir do imbricamento entre o trabalhador e o seu mundo.

A possibilidade de tornar concreta uma delimitação do mundo do trabalho está articulada a partir da introdução da tecnologia neste espaço, pois entendo que representa um momento histórico forte e marcante para significar a relação do

trabalho com o capital e suas diversas consequências. A forma de apresentação está representada por uma arriscada e ficcional viagem no tempo, buscando unicamente dar atualidade ao tema proposto. Ao final do capítulo transito pelas reflexões marxianas sobre emancipação, que jamais poderiam ser entendidas ou sequer expostas, sem uma visão anterior sobre o mundo do trabalho.

O terceiro capítulo embora dê continuidade ao tema da emancipação a partir de uma visão marxiana, vai abordar esta temática sob uma perspectiva singular, em que na própria relação de trabalho encontra-se um determinado princípio educativo que poderá efetivar uma condição de emancipação, ou de subordinação do trabalho, em relação ao capital.

A argumentação teórica para demonstrar os efeitos de emancipação ou subordinação no mundo do trabalho será referenciada nos pensamentos de Marx e Durkheim, em especial quando retratam da divisão social do trabalho.

O quarto capítulo representa a visão concreta do que foi exposto, através de um exemplo histórico de formação de um coletivo pedagógico pelo trabalho árduo e disciplinado de crianças órfãs e que culminaram por experimentar uma revolucionária experiência de emancipação pelo trabalho coletivo.

As experiências pedagógicas de Makarenko no desenrolar da constituição e maturação da Colônia Gorki expõem, em carne viva, as reflexões teóricas antes elencadas e possibilitam traduzir em experiências as duas linhas desta dissertação, mesmo sabendo que Makarenko não se reportava à emancipação marxiana e muito menos a uma relação entre universidade e o mundo do trabalho.

1 UNIVERSIDADE E O MUNDO DO TRABALHO

O problema de se atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é um problema teórico, mas um problema prático. É na prática que o homem deve demonstrar a verdade, quer dizer, a realidade e o poder, a terrenalidade de seu pensamento. (DUSSEL, 2000, p. 508)

O tema proposto neste capítulo pode se prestar a diversas análises conforme o direcionamento do olhar sobre o mundo do trabalho e sobre a universidade. Por conseguinte existem diversas concepções a respeito de universidade e trabalho e principalmente visões que associam e dissociam estes dois elementos da realidade.

Neste capítulo pretende-se analisar a universidade, em especial o seu caráter extensionista, a partir de uma imbricação entre academia e mundo do trabalho. Impossível analisar de forma crítica a extensão universitária se considerarmos uma dissociação entre teoria e prática, como se houvesse um conhecimento exclusivo da academia e outro exclusivo do mundo do trabalho.

A forma de associação da universidade com o mundo do trabalho não pode desprezar as especificidades de cada realidade que justamente lhe concedem originalidade e autonomia. Associar trabalho e universidade é fundamentalmente reforçar a autonomia de cada um, é entender que não existe dependência, hierarquia ou precedência temporal entre estes. O que existe é uma construção conjunta e ao desprezar este imperativo da realidade, tanto o trabalho como a universidade se tornam idealizados e cumpridores de uma função social de alienação, pois de um lado está a universidade que entende possível a construção de um projeto pedagógico em que o mundo do trabalho não tenha centralidade como fator real de alimentação de todo e qualquer conhecimento, e de outro lado estão as articulações do mundo do trabalho que desprezam a academia como um fator de real importância para o entendimento e emancipação do trabalho das teias que o tornam eternamente dependente do mundo do capital.

Essa separação ainda fortemente presente entre trabalho intelectual e trabalho braçal, representa mais que um preconceito, visão que perpetua-se como uma cultura arraigada de dois mundos que não se comunicam. Na verdade esta cultura é extremamente interessante para a manutenção da estrutura social, como

será denunciado no capítulo posterior, porque ao não se comunicarem entre si, o trabalho é só trabalho e o conhecimento é só conhecimento.

A cultura fortemente arraigada permite simplesmente um conhecimento para potencializar o trabalho e um trabalho para transmitir o conhecimento, ou seja, não é permitido um entrelaçamento total e real das autonomias já referidas, pois o que interessa é um entrelaçamento parcial e superficial.

Entendo que a universidade, através de sua política de extensão, pode se deslocar desta lógica perversa de dissociação que aqui será apresentada, estabelecendo uma real interação com a comunidade a partir de um processo dialético de comunhão de conhecimentos e não de mera prestação de serviços.

Para desenvolver com mais profundidade esta idéia de universidade pretendo analisar com mais vagar e apoio teórico uma concepção crítica sobre a extensão universitária e apresentar minhas experiências em atividades de extensão.

1.1 A UNIVERSIDADE E OS QUESTIONAMENTOS DA MODERNIDADE

Não entendo possível analisar com profundidade a academia universitária sem avançar minimamente no entendimento de ciência e sua relação com a sociedade, com o cotidiano das pessoas ditas comuns, ou seja, que não participam ativamente de atividades de ensino e pesquisa, tarefa esta reservada a uma minoria que habita as academias, encarregadas destas tarefas ou atividades.

Há que se perguntar:

O que é a ciência?

Qual a sua serventia?

Estes simples questionamentos são fundamentais para indagarmos se a produção científica das Universidades tem utilidade (serventia) para a sociedade. Tais questionamentos, porém, não denotam respostas rápidas e simples, sob pena de serem superficiais e abstratas.

Importante trazer este mesmo questionamento, feito por Jean-Jacques Rousseau em 1750, ao tratar do progresso das ciências na modernidade.

Há alguma relação entre a ciência e a virtude? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres de nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática?(ROUSSEAU, 1971, p. 52)

Na verdade Rousseau respondeu com um não a todos os questionamentos feitos por ele próprio, selando assim um julgamento da produção científica e suas utilidades naquele período.

Importa salientar que o momento histórico da resposta de Rousseau era de transição de um período científico em que a ciência estava associada a fatores naturais e místicos, influenciando diretamente na vida dos indivíduos, para um período em que o pensamento científico passara a se pautar pela racionalidade, pelo cálculo, pela prova objetiva do que é afirmado.

A modernidade questiona profundamente a utilidade do pensamento e da produção científica, desconfiando de tudo que não consegue ser provado cientificamente. Neste passo, a modernidade construiu uma ciência ou procedimentos científicos que afastam o pensador da realidade, pois para provar e dar validade acadêmica ao seu pensar deve se submeter a procedimentos de extrema racionalidade que escapam, inclusive, da preocupação inicial da própria modernidade de afastar-se do conhecimento mítico.

O tempo da modernidade, embora de transformações marcantes no campo científico, parece que não conseguiu afastar-se concretamente da origem mítica do conhecimento, pois, aparentemente, ela criou outro mito: o mito da racionalidade. Não teríamos mais sacerdotes, magos, profetas e suas previsões, mas teríamos cientistas, professores, laboratórios, que, da mesma forma, legitimariam uma forma especial e temporal de conhecimento.¹

O que mais impressiona no período moderno é que justamente por não ter respondido uma de suas questões fundamentais (verbalizadas por Rousseau), a atual universidade,² continua com as mesmas questões.

Simple e sem respostas.

¹ Concepção a partir da “Dialética do Iluminismo” em Theodor Adorno e Max Horkheimer

² Universidade pós-moderna não excluiu a Universidade moderna. As duas coabitam na contemporaneidade. Concepção em RIBEIRO, Marlene: Universidade Brasileira “Pós-moderna” (democratização x competência).

Neste sentido é que são pertinentes as observações de Marlene Ribeiro sobre a universidade brasileira.

[...] Este preâmbulo serve para situar a crise da universidade brasileira, vivenciando dilemas próprios da pós-modernidade, ao mesmo tempo em que enfrenta exigências que seriam próprias da modernidade, especialmente no que se refere à produção de ciência e tecnologia (RIBEIRO, 1999, p. 05).

Na verdade Ribeiro retrata que a universidade não conseguiu cumprir com as promessas emancipatórias da modernidade, ao mesmo tempo em que se depara no cotidiano com as mesmas questões. A visão crítica da educadora quer demonstrar a possibilidade de construção de uma universidade democrática (inclusiva) e competente (produção de ciência e tecnologia socialmente articuladas), sendo o viés da extensão universitária um caminho privilegiado para atingir este fim.

1.1.1 Extensão Universitária: Uma Resposta Simples

Sem pretender definir extensão universitária, pode-se trabalhar a concepção de que o entendimento sobre extensão é sempre o de alcançar algo já existente, de estender para fora algo que é típico de determinado ambiente. No limite pode-se pensar a extensão como uma dilatação do conhecimento produzido.

Noto que a extensão universitária não busca o novo e não interage com a sociedade, pois ela simplesmente presta um serviço (assistência judiciária, atendimento odontológico, serviços ambulatoriais, etc.) do qual a universidade detém o conhecimento e quer estendê-lo por razões diversas, ou seja, a universidade - *locus* de produção científica - não aprende com o ambiente da extensão, simplesmente oferece o conhecimento e a “verdade” internamente produzidos. Admite-se no máximo um processo de alteração pontual de algumas práticas universitárias pela dilatação do conhecimento estendido.

Na verdade, os caminhos da extensão universitária só podem levar a duas situações, conforme nos relata Marlene Ribeiro, a partir de experiência em projetos de extensão do NEPE (Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais), da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas.

Penso que a finalidade da extensão universitária não é, de modo algum, substituir o Estado na oferta de serviços básicos, nem os membros da comunidade no seu papel de reivindicar seus direitos e exercer sua cidadania. Daí a importância desta experiência para fundamentar tanto o trabalho que o NEPE vem desenvolvendo, como o que a Universidade pretende com trabalhos em parceria com a comunidade que podem caminhar em dois sentidos opostos: ou o da dependência, ou o do questionamento ao papel social da instituição universitária e de sua relação com a comunidade. (RIBEIRO, 1999, p. 220)

Entendo que os conhecimentos produzidos pelas universidades, de uma forma geral, não se alteram pela interação dialética com outros modos de conhecimentos, mas simplesmente, eles se modificam a partir de sua própria dilatação, ou seja, a produção e transformação dos conhecimentos se operam exclusivamente dentro da academia, mesmo quando esta realiza atividades de extensão.

Por evidente, esta situação fática de relacionamento entre universidade e comunidade, traz em seu bojo cruciais relações de poder que aprisionam a sociedade a uma lógica de subordinação e conformação a espaços previamente delimitados e que são ocupados de forma privilegiada, conforme uma relação entre poder e saber. É o que observamos nas constatações que Ribeiro aponta:

Outro autor que analisa as relações entre poder/saber e que amplia a compreensão de questões colocadas pelo NEPE sobre os saberes subalternos na reformulação curricular e sobre os trabalhos de extensão é Michel Foucault. Neste autor, saber e poder encontram-se reciprocamente articulados em práticas particulares, localizadas e datadas. Ao se referir ao que denomina “insurreição dos saberes dominados” (FOUCAULT, 1984b), o autor expressa seu entendimento sobre duas espécies de saberes. Um deles refere-se aos conteúdos históricos concernentes às lutas e confrontos que são omitidos nas sistematizações formais pelo seu caráter revelador e crítico. O outro refere-se ao saber “desqualificado” do povo, que não é legitimado pelo estatuto de conhecimento científico. O saber dominado, diferenciado, incapaz de homogeneidade, particular, paralelo e marginal ao saber científico e competente, deve sua força à crítica que faz a este último. Tanto o primeiro, saber histórico, erudito, oculto, quanto o outro, “desqualificado” e “não competente”, apesar do paradoxo, tratam, segundo Foucault, do saber histórico das lutas, da memória até então subordinada dos combates. Esse acoplamento dos saberes que possibilita a construção de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber em táticas atuais dos movimentos emancipatórios é o que Foucault chama, provisoriamente, de genealogia. (RIBEIRO, 1999, p. 229-230)

A universidade, nas suas atividades de extensão, não só não está disposta a aprender com as situações e espaços com que se comunica, mas principalmente, ela **apreende** estas situações e espaços em uma lógica acadêmica – que tenta ser

hegemônica³ – e que foi um pressuposto da modernidade, quando a Universidade centralizava a produção cultural e o conhecimento científico. De acordo com o que relata Santos, percebemos que:

A centralidade da Universidade enquanto lugar privilegiado da produção de alta cultura e conhecimento científico avançado é um fenômeno do século XIX, do período do capitalismo liberal [...] (SANTOS, 1997, p. 193)

É preciso pensar um novo modelo de universidade que não despreze e ignore o conhecimento que é gerado fora desta. Uma universidade deve, no meu entendimento, centrar forças no papel da extensão, não como prestação de serviços ou estratégia de publicidade, mas sim como o mais importante elemento de alimentação de seu banco de conhecimentos.

A idéia de uma universidade que detém a razão e a verdade sobre todas as situações fáticas deveria estar superada com a modernidade, porém parece que se continua a absorver ou apreender, ao invés de sorver e aprender com a realidade.

Entendo que Boaventura de Souza Santos é perspicaz ao pensar uma idéia de universidade, apontando com clareza a contradição atual do modelo universitário e revela que:

Um pouco por todo o lado a Universidade confronta-se com uma situação complexa: são lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento de suas actividades por parte do Estado. Duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a Universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares. Aliás, tal impreparação, mais do que conjuntural, parece ser estrutural, na medida em que a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança. (SANTOS, 1997, p. 187)

Diante destes fatos que Santos expõe, percebemos que estamos pensando uma universidade contemporânea dentro de paradigmas funcionais típicos da modernidade, que caracterizam uma universidade engessada em suas próprias verdades e que desconhece ou quer desconhecer o que acontece em termos de conhecimento fora de suas fronteiras.

³ Cf. Boaventura Santos, 1997, p. 193-200.

Esta tendência moderna (da modernidade) do conhecimento ser provado por critérios racionais, que só existem nas academias, tem conflitado o pensar a universidade na atualidade, visto que a própria universidade tem sido analisada por critérios diversos e inimagináveis durante o período moderno, ou seja, a sociedade não vê mais a academia como espaço exclusivo de produção e certificação do conhecimento e, ao mesmo tempo, exige desta academia respostas pontuais e pragmáticas aos problemas que enfrenta no cotidiano. A verdade é que enquanto a universidade não se pautar por esta nova realidade e continuar com os pés fincados na modernidade, certamente não encontrará instrumentos que possibilitem a sua real transformação.

Parece incrível que a universidade continue existindo dentro do tripé investigação, ensino e prestação de serviços (SANTOS, 1997, p. 188), como se detivesse a exclusividade da pesquisa (investigação) sobre a complexidade do mundo atual e ainda se arvorar como o meio mais competente de propagação - através do ensino - das conclusões frutos da investigação.

A prestação de serviços (extensão), por sua vez, seria uma concessão feita à sociedade para demonstrar utilidade e justificar sua existência. É o que Santos denuncia ao concluir que:

A teorização hoje dominante dos programas de extensão é reveladora dos limites da abertura da Universidade à comunidade e dos objectivos que lhe subjazem. Em primeiro lugar, a abertura desempenha um importante papel de relações públicas em comunidades com longo rol de queixas e ressentimentos contra a Universidade, desde as isenções fiscais ao expansionismo das infra-estruturas em detrimento de outras actividades locais e ao desassossego causado pela boémia estudantil. (SANTOS, 1997, p. 208).

A academia tem que apostar de forma decisiva na extensão universitária como um elemento de renovação de seu conhecimento, de alimentação para uma realidade que se constitui fora dos muros da academia e que vêm ocupando um espaço que muitas vezes já foi ocupado pela própria universidade de forma hegemônica.

A extensão universitária não deve, todavia, se configurar como um elemento de reconquista da hegemonia perdida desde a modernidade e sim como uma aceitação de que o conhecimento não é produzido somente pela academia. Constatação presente, como cita Santos, na dicotomia Alta cultura – Cultura de

massas, típica da modernidade, quando a universidade era produtora de uma cultura sujeito (alta cultura) e tornava seu objeto as culturas de massas.

Para Santos:

A cultura de massas tem uma lógica de produção, de distribuição e de consumo completamente distinta e muito mais dinâmica da que é própria da cultura universitária e os seus produtos vão apertando o cerco à alta cultura universitária quer porque reciclam constantemente os produtos desta, quer porque concorrem com ela na formação do universo cultural dos estudantes. Incapaz de transformar esta nova forma cultural numa cultura-objecto, a Universidade deixa de ser o produtor central de cultura-sujeito e nessa medida perde centralidade. (SANTOS, 1997, p. 193).

Na realidade, a própria modernidade não conseguiu suportar a velocidade e o dinamismo das relações sociais e, enclausurada em sua prova racional, esqueceu que novos mecanismos de produção e comprovação do saber desenvolviam-se em diversos campos onde a universidade não existia ou só existia com uma prática extensionista tradicional - dizer a verdade da academia.

É preciso uma universidade que se estruture a partir de uma nova concepção de produção e disponibilização do conhecimento.

1.1.2 Como construir uma nova universidade?

Não há resgate possível, talvez nem haja o que resgatar. É preciso criar o novo e se alimentar dele.

O compositor Vitor Ramil em um trabalho do ano de 1995 tem um dizer (e cantar) extremamente adequado ao momento de nossa universidade.

Com que roupa eu vou?
 Mais que o velho, o novo já gastou
 Mais que um pano novo
 Eu quero pôr
 Um novo à beça
 À beça, à beça (RAMIL, 2000, p. 13)

A universidade, como na última citação de Santos, encontra-se perplexa frente às ameaças à sua centralidade acadêmica operada por fora de suas fronteiras e potencializada por sua total incompetência interna para transpor os ditames da

modernidade rígida e funcional, e assim ingressar numa idéia de universidade permeável e dialógica.

Não basta, portanto, usar métodos velhos e gastos, que já se comprovaram superados. Ocorre que também não é possível entender a contemporaneidade como um período “mágico”, uma época que irá operar as transições necessárias no meio universitário simplesmente pela transposição paradigmática de valores e conceitos. Transitar da racionalidade para a subjetividade, da robótica para a informática, da aferição para a emoção, não representa necessariamente o novo que poderia, por possíveis mudanças paradigmáticas, transformar a prática universitária.

É preciso mais que o novo, é preciso uma transformação paradigmática não das idéias, mas sim da produção das idéias que não devem ser exclusivas de um espaço acadêmico e sim fertilizarem um terreno híbrido de conhecimentos científicos (da academia) e populares (fora da academia). O conhecimento deve deixar de ser classificado por espaços que seus produtores habitam.

Em 1986, o então reitor da Universidade de Brasília, Cristóvan Buarque, apresentava as bases de uma política de extensão que condiz com o afirmado acima, sendo inclusive citado na obra de Santos.

Considera-se que o conhecimento científico, tecnológico e artístico gerado na Universidade e Institutos de pesquisa não são únicos. Existem outras formas de conhecimento surgidas da prática de pensar e de agir dos inúmeros segmentos da sociedade ao longo de gerações que, por não serem caracterizadas como científicas são desprovidas de legitimidade institucional. Essas práticas estão sendo recuperadas à luz de uma atividade orgânica com a maioria da população. (apud SANTOS, 1997, p. 209).

Isto é um “novo à beça”. É, para mim, uma concepção desejável de universidade contemporânea.

Universidade de um espaço e de um tempo em que a extensão universitária não se limita a estender ou dilatar o conhecimento que é produzido internamente, mas que a extensão se caracterize como um diálogo franco e sincero com a realidade e especificidade de cada local, buscando uma interação em que a universidade, operando a extensão de seus conhecimentos, acaba por transformar estes próprios conhecimentos, que por sua vez, transformarão a realidade local.

A seguir apresentarei minhas experiências em duas atividades de extensão na UCPEL (Universidade Católica de Pelotas), procurando dialogar, a partir destas

experiências, com as idéias sobre extensão universitária levantadas neste capítulo e também procurando, brevemente, avaliar estas atividades com as argumentações que desenvolverei nos capítulos seguintes.

1.2 EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A decisão de trabalhar este tópico do primeiro capítulo sob o formato de **experiências** e não propriamente de **projetos** de extensão deve-se em muito as leituras do pedagogo que será abordado posteriormente, Anton Semiónovitch Makarenko. A escolha influenciará a forma de exposição com que às atividades serão expostas, procurando realçar mais as vivências pedagógicas do que o formato acadêmico das mesmas.

Makarenko valorizava de forma extrema suas experiências pedagógicas, inclusive revelando que jamais alcançaria sucesso com seus coletivos pedagógicos (em especial a Colônia Gorki) sem a valorização da prática, do cotidiano, do dia a dia das atividades nas colônias infantis que coordenava. O pedagogo defrontou-se com um desafio: a construção de um homem novo para servir os ideais da revolução soviética e a forma com que encarou este desafio foi exercendo uma distância crítica da burocracia soviética e também uma falta de apego às teorias existentes (que na verdade eram inexistentes ao caso concreto), procurando teorizar a partir das vivências das colônias e principalmente do risco constante de fracassar.

Os primeiros meses da nossa colônia foram para mim e os meus companheiros não só meses de desespero e esforço impotente – foram também meses de procura da verdade. Em toda minha vida eu não li tanta literatura pedagógica quanto naquele inverno de 1920... Quanto a mim o resultado principal dessas leituras foi uma convicção firme, e, subitamente, não sei por que, fundamental, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência nem teoria nenhuma, e que a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos. No começo eu nem sequer compreendi, mas simplesmente vi, que eu precisava não de fórmulas livrescas, as quais não podia aplicar aos fatos de qualquer maneira, mas sim de uma análise imediata e uma ação não menos urgente. (2005, p. 21-2)⁴

⁴ A presente citação será recorrente no capítulo 04 (p.63).

A partir dessas colocações de Makarenko observo que minha atuação junto aos programas de extensão na Universidade Católica de Pelotas, em que participei ao longo dos anos, tem similitude com o dilema retratado acima.

1.2.1 O Serviço de Assistência Judiciária

As assistências judiciárias têm um modelo comum em todas as faculdades de Direito que conheço. Estudantes de Direito dos últimos semestres, geralmente atuando em duplas, atendem à população carente e necessitada, sob alguma forma, de acesso à justiça, sendo predominante demandas judiciárias vinculadas à área de família. Para este fim, os estudantes contam com a orientação pontual e casuística de professores de plantão no dito serviço.

O formato acima foi o que me deparei quando estudante de Direito na UFPEL (Universidade Federal de Pelotas) nos anos de 1986/87, sendo o mesmo formato majoritariamente utilizado atualmente nas escolas jurídicas.

Minha participação no formato acima, como professor universitário, foi de procurar transformá-lo das suas premissas originais e que pode ser descrita a partir de duas experiências:

a) Assistência Jurídica no Município de Canguçu

O presente serviço originou-se de uma demanda do Ministério Público, Poder Judiciário e da Prefeitura à UCPEL, visto que a cidade era desprovida de qualquer forma de assistência gratuita na área jurídica, sendo a localidade altamente necessitada de tal serviço, principalmente após a UFPEL por alguns meses ter prestado assistência judiciária e depois encerrado as atividades, ficando principalmente o Ministério Público pressionado pela continuidade do mesmo. Nesta pequena remissão histórica que remonta ao ano de 2001, percebe-se duas alterações na sistemática original das assistências judiciárias: (1) o serviço foi demandado por instituição pública a serviço da comunidade, (2) o serviço seria prestado fora da sede da universidade, o que é raro.

Ocorre que desde a época de estudante já era defensor da idéia de descentralização da assistência judiciária para localidades periféricas, sendo que nunca consegui efetividade neste intento, visto que embora a universidade disponibilizasse estrutura física, nenhum professor orientador se dispunha a cumprir

sua carga horária fora da estrutura central da universidade, pois esta estrutura facilitava acessos a seus escritórios de advocacia. Ora, quando soube da demanda imediatamente me dispus a enfrentá-la, de forma a conquistar alunos que desejassem prestar o serviço de forma descentralizada e resolvendo questões administrativas como transporte, refeições, custos a serem repartidos, etc. O importante é que a coordenação informal do serviço me possibilitou experimentar algumas inovações na sistemática de atendimento ao público e orientações aos estudantes assim como de aproveitar as oportunidades que foram surgindo. Assim criamos os processos de:

Orientações Coletivas – Como as demandas são repetitivas procurei desenvolver orientações anteriores às demandas da comunidade. Nestas orientações todos os estudantes participam e os mais experientes também orientam os menos experientes. Esta simples providência quebrou com uma lógica de relação individual entre um professor e um estudante e também possibilitou compreender as demandas judiciais como problemas sociais e que suas soluções não são da alçada exclusiva do Direito.

Interdisciplinaridade – A participação conjunta de estudantes e orientadores do Direito e Serviço Social nas reuniões de orientação e avaliação, bem como da interação constante dos estudantes no cotidiano das atividades facilita sobremaneira o entendimento do problema que está sendo enfrentado e os limites do conhecimento acadêmico.

Reuniões de Avaliação – Ao final de cada dia de trabalho (trabalhamos sempre às terças-feiras) realizamos reuniões de avaliação em que relatamos os atendimentos mais interessantes e procuramos fortalecer o que está “bom” e enfraquecer o que está “ruim”, sendo que ao assim proceder os estudantes tomam uma postura ativa frente à atividade que estão realizando.

Público-Alvo – Nosso público-alvo não está restrito à população carente que ocorre ao serviço (único do município), que é em torno de 80 atendimentos em cada tarde na estrutura do “foro” estadual de Canguçu. Procuramos descentralizar as ações para além do “foro”, atendendo dentro do presídio regional existente no município e também em situações coletivas, como a regularização de loteamentos e a certificação de comunidades quilombolas. Para o ano de 2009 estamos planejando atendimento nas localidades quilombolas como forma de aproximação, visando um projeto mais abrangente.

b) O NAP (Núcleo de Advocacia Popular)

É importante dizer que nesta caminhada de alteração das assistências judiciárias, de seu formato tradicional, existem outras experiências que vêm se realizando, podendo citar aqui no RS a PUC (Pontifícia Universidade Católica), a UCS (Universidade de Caxias do Sul) e a UPF (Universidade de Passo Fundo) como faculdades de Direito que questionam, através de grupos de estudos ou de ações extensionistas bem concretas (caso da PUC), uma assistência sob o formato único de prestação de serviços. A par destas alternativas, venho participando, desde o ano passado, junto com estudantes de Direito da UCPEL (iniciativa do diretório acadêmico), do desenrolar destas discussões, e estamos nos propondo a constituir um Núcleo de Advocacia Popular que realizaria atividades jurídicas (o termo jurídico é de conotação mais ampla que judiciário, prevendo necessariamente uma ação interdisciplinar ampla) junto a uma determinada comunidade de nosso município, procurando estabelecer uma interação bem concreta de conhecimentos e realidades. Tal situação ainda não se materializou, dependendo de aprovação por parte da universidade. Por enquanto estamos realizando atividades de estudos e rodas de conversas com outras áreas de conhecimento. Tenho muita esperança e expectativa com esta atividade, pois entendo que pode tornar mais amplo o que parcialmente já experimento na assistência de Canguçu e, principalmente, por contar com o protagonismo dos estudantes.

1.2.2 A INTECOOP (Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares)

a) As Incubadoras Populares no Brasil

As incubadoras surgiram, como explica Paul Singer, no bojo da luta contra o desemprego que ressurgia implacavelmente a partir da década de 80, vindo cada vez agravar-se mais. Singer expõe que:

Em 1992, surgiu a Ação da Cidadania Contra a Fome e a Miséria, liderada pelo saudoso Betinho, que naquele ano mobilizou o país inteiro na campanha por um "Natal sem fome". No ano seguinte a Ação da Cidadania resolveu que a distribuição de alimentos não bastava, que era essencial gerar trabalho e renda. (SINGER, 2000, p. 124)

Ocorre que a luta por geração de trabalho e renda se mostrou de muito maior dificuldade do que o combate à fome e a miséria. Poucos resultados foram obtidos naquele momento.

A cooperativa de Manguinhos, porém, foi um resultado concreto deste esforço de geração de renda. Professores da Fundação Osvaldo Cruz, (FIOCRUZ) que se enclausuravam das balas perdidas que advinham dos arredores daquela Universidade, resolveram sair de seu casulo e constataram que o desemprego era o maior fator de estímulo à violência nas favelas vizinhas. Tudo isto constatado a partir de visitas a estas favelas. Foi quando resolveram, como relata Singer, solicitar ajuda à Universidade de Santa Maria/RS, que possuía um curso de cooperativismo, para criar uma cooperativa de trabalho que prestasse serviços à própria FIOCRUZ. Deste esforço, que iniciou com o estímulo da segunda fase da campanha de Betinho, surgiu a cooperativa de Manguinhos, hoje com cerca de 1.200 famílias associadas.

O COOPE (Centro de Pós-graduação de Engenharia da UFRJ), através de alguns de seus professores, não deixou este momento histórico passar despercebido e incitou esforços na criação de uma metodologia de incubação de outras cooperativas, procurando assim, a partir da universidade, criar um efeito multiplicador na área de geração de renda.

Interessante é que o COPPE, um dos mais importantes centros de pesquisa e produção de tecnologia do país, vê-se envolvido num processo de geração de renda a partir da miséria e precariedade que, inclusive, também cercavam a UFRJ – como a FIOCRUZ – na época, gerando um temor constante nas pessoas que circulavam pelo “campus” da Ilha do Fundão.

Este contrasenso é que levou um grupo de pesquisadores a interrogar-se sobre a utilidade do produto que estavam gerando, visto que nada do que pesquisassem, por mais importante que fosse para a Petrobras, ou para a NASA, ou para diversas estatais, contribuía para diminuição da crescente marginalidade e miserabilidade da população, inclusive daquela que avistavam pelas janelas da universidade. E o que era pior, os clientes desta universidade eram os grandes responsáveis por diversos processos de desemprego em massa, principalmente a partir da privatização de diversas estatais no estado do Rio de Janeiro.

Era necessário pensar em uma tecnologia que respondesse a esta angústia acadêmica e a um caótico quadro social. A resposta foi a criação da primeira Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares que, basicamente, buscou uma

tecnologia de geração de renda a partir da aproximação entre universidade e mundo do trabalho.

Os pesquisadores descobriram que a principal tecnologia para gerar renda coletivamente passava por um processo de autogestão dos empreendimentos incubados e este desafio o COPPE trilhou com vários parceiros, como a ANTEAG (Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão e Participação Acionária), entidade que surgiu a partir de uma dissidência do movimento sindical paulista e que buscava novas formas de organizar os trabalhadores, bem como do surgimento de outras incubadoras populares (Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Universidade Estadual da Bahia, Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Paraná e Fundação Santo André).

b) A INTECOOP/ UCPEL

A incubadora surgiu a partir da discussão democrática de um grupo de professores pertencentes ao então existente núcleo local da rede Unitrabalho (rede de universidades representadas pela Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho) e que se questionavam sobre um projeto de desenvolvimento para a metade sul do Rio Grande do Sul, em especial para cidade de Pelotas.

Após várias reuniões e projetos alinhavados embarcamos na concepção de economia solidária, através da participação em grupos de estudos e seminários nacionais da Unitrabalho sobre o tema.

O entendimento sobre o tema, associado à idéia de autogestão, pela participação da ANTEAG nestes encontros, uniu o grupo que se pautava por uma proposta de desenvolvimento que contemplasse o trabalho como o fator principal do projeto.

O grupo, enfim, entendia que não podíamos mais ficar atrelados à formulação do desenvolvimento pela atração de empresas e/ou pelo incentivo e capacitação ao empreendedorismo, entendido aqui o empreendedor como aquele que quer arriscar determinada quantia de capital em um investimento produtivo.

Era necessário pensar o desenvolvimento a partir do trabalho, ou seja, o trabalhador não mais objeto do detentor de capital e sua respectiva capacidade

gerencial, mas sim o próprio trabalhador como sujeito do desenvolvimento e gestor de seu empreendimento.

A autogestão de empresas coletivas pelos trabalhadores referendou nossa adesão à rede de incubadoras como uma proposta viável de desenvolvimento pelo trabalho na cidade de Pelotas.

Nossas atividades de funcionamento foram baseadas em muito na experiência do que constatamos em outras incubadoras pelo Brasil, procurando repetir aquilo que avaliávamos bem e aperfeiçoarmos o que entendíamos pudesse ser aperfeiçoado.

Uma das metas era reforçar o vínculo acadêmico e interdisciplinar do projeto de extensão, ou seja, um olhar para dentro da universidade, visto que no nosso entendimento a extensão não poderia se caracterizar como uma atividade que operasse resultados somente fora dos muros da academia: era fundamental que as atividades extensionistas reformulassem o pensar da universidade.

Com este intuito organizamos um semestre de nossas energias em discussões internas com a reitoria, escolas e professores interessados, através de reuniões, painéis etc.

Após um período de reuniões com a estrutura docente e administrativa da Universidade passamos a dialogar com o que entendíamos ser o nosso maior aliado e fator decisivo de sucesso ou fracasso de nosso projeto: o setor discente, pois sem um encantamento e conscientização dos estudantes nossa proposta de incubação certamente iria naufragar. Era preciso conjugar uma aceitação e entusiasmo dos estudantes com uma estrutura interdisciplinar muito incipiente e resistente a inovações na UCPEL.

Foi um período difícil, pois estávamos pressionados para ir a campo pelas iniciativas cooperadas e associações que nos procuravam e relutávamos em primeiro cumprir com o dever de casa. Foi um semestre de fincar raízes, criar alicerces e creio que foi cumprido a contento, embora muito ainda devesse ser feito.

c) A experiência da Intecoop.

Participo da incubadora tecnológica de cooperativas populares desde sua fundação, no transcorrer dos anos de 1.999 e 2.000. Na verdade, ao escrever o subtítulo acima percebo que as minhas experiências na incubadora resumem o eixo de minhas experiências acadêmicas, pelo menos no que posso dizer de mais coletivo e de viés emancipatório na universidade. Certamente muito terei que

resumir e retirar, pois o objetivo desta dissertação não são minhas experiências na INTECOOP e para descrevê-las a contento teria que fazer uma dissertação sobre este enfoque⁵.

Penso que o mais forte nas experiências da incubadora, e neste sentido me aproximo de Makarenko, foi a constante possibilidade de fracassar, visto que nunca conseguimos uma “receita do bolo” que estávamos “batendo”. Lembro de uma expressão de um colega da ANTEAG que dizia estarem as incubadoras construindo a roda ao rodar, e realmente em parte era assim. Também dizíamos da importância de escrever (teorizar) sobre esta construção, tarefa que nem sempre realizamos a contento. Justamente por este fato é que as experiências podem estar “embaralhadas” na execução do projeto como um todo. Os aspectos abordados foram:

A interdisciplinaridade – Expressão bonita e de belos ensaios teóricos, porém de acirrados debates sobre a forma de aplicá-la como ação extensionista. Diversos questionamentos e divergências eram recorrentes desde o início do processo: (1) Afinal o que é um projeto de incubação?...Seria um projeto de intervenção? (2) A intervenção é possível e necessária?...Como efetivá-la sem ferir a soberania dos trabalhadores(as)? A respeito destes exemplificativos temas gastamos (ou abastecemos) muitas de nossas energias, sempre debatendo com o maior número de integrantes possíveis (estudantes, monitores, técnicos, professores). O entendimento por dentro dos sujeitos que participaram da incubadora sempre foi muito diverso e a responsabilidade de levar ao espaço social da incubação uma proposta “capenga” sempre foi uma possibilidade permanente de fracasso. Penso que o que sempre nos uniu foi justamente o espaço social onde realizávamos nossa intervenção, ou seja, o mundo do trabalho. O contato permanente com as trabalhadoras e os trabalhadores foi o que sempre possibilitou nossa coesão enquanto sujeitos acadêmicos responsáveis por uma atividade extensionista. A interdisciplinaridade seria impossível caso os trabalhadores não participassem ativamente deste processo como integrantes privilegiados; realmente todas as etapas de intervenção sempre foram discutidas com os integrantes dos empreendimentos de economia solidária e somente estes é que poderiam negar ou alterar os rumos da proposta intervencionista.

O compromisso – Na imbricação entre academia e mundo do trabalho

⁵ Defendi dissertação sobre o tema no Mestrado em Desenvolvimento Social na UCPEL em 2001

imperava uma grande desconfiança com a universidade, visto que a mesma sistematicamente opera neste espaço social como um laboratório, sendo os trabalhadores objetos de projetos de pesquisas e extensão. A incubadora sempre trabalhou com a idéia dos trabalhadores (as) como sujeitos do conhecimento, necessitando para este fim romper com a forte desconfiança entre academia e mundo do trabalho citado acima. Ora, esta desconfiança para ser rompida sempre exigiu um grande compromisso dos sujeitos acadêmicos envolvidos no processo de incubação, jamais conseguimos a adesão dos empreendimentos solidários quando as equipes de incubação (que realizavam o trabalho de campo) não estavam efetivamente envolvidas no cotidiano das atividades do empreendimento. A tarefa sempre foi muito difícil, pois os membros da equipe tinham uma série de outras atividades a cumprir no seu cotidiano e também não era a intenção estar permanentemente presente no espaço produtivo dos empreendimentos, pois tal situação iria atrapalhar mais do que ajudar. Muitas atividades, portanto, tinham que ser realizadas aos finais de semana ou à noite, horário possível de conciliar às ocupações.

As reuniões de equipe – A maioria dos professores envolvidos na incubadora era e é responsável pela orientação de uma equipe de incubação, espaço onde se dividem as tarefas e o planejamento da incubação com estudantes de pelo menos três áreas de formação e também com técnicos contratados e professores que eventualmente orientem em situações pontuais. Como orientador de equipes já participei da incubação de uma cooperativa metalúrgica no bairro Areal, de um empreendimento na área de artesanato, a partir de matérias primas recicladas, no loteamento Dunas, de uma cooperativa rural ligada ao MST no município de Herval e atualmente oriento, junto com a professora Gisela Loureiro, do CEFET, uma equipe que atua junto a um empreendimento de coleta e separação de resíduos sólidos nas Vilas FRAGET. As experiências nas equipes de incubação são as mais ricas possíveis, sendo o espaço e o tempo em que efetivamente a ação da incubadora se constitui como uma prática pedagógica, pois há uma partilha de conhecimentos e de vivências entre os estudantes, professores, trabalhadores e trabalhadoras que superam qualquer planejamento prévio que o projeto de extensão poderia operar.

Nos próximos capítulos apresentarei, principalmente através de Karl Marx, Émile Durkheim e Anton S. Makarenko um aporte teórico que dialogue com as

questões apresentadas neste capítulo.

2 MUNDO DO TRABALHO E EMANCIPAÇÃO: UMA LEITURA MARXIANA

Neste capítulo encontram-se dois temas fundamentais para o entendimento e desenvolvimento desta dissertação: Mundo do trabalho e Emancipação. Tais temas serão por diversas vezes referidos ao longo do trabalho, inclusive com uma abordagem sobre emancipação em Marx, contrapondo uma dita visão de subordinação em Durkheim; conforme seus entendimentos sobre a divisão do trabalho e que se encontra desenvolvida no capítulo 03.

A abordagem marxiana sobre emancipação procura dar conta de apresentar com clareza qual o meu entendimento sobre mundo do trabalho e emancipação; realidades inseparáveis e absolutamente impossíveis de serem entendidas de forma isolada e descontextualizada de um processo histórico em que Marx descreve de forma muito pertinente no capítulo XIV do Capital: “A Maquinaria e a Indústria Moderna”.

A forma escolhida para apresentação do tópico sobre o Mundo do Trabalho – com o único objetivo de conferir atualidade ao mesmo – configura-se através de uma resposta imaginária de Marx a um ex-governador de Estado e pretende trazer um entendimento de Mundo do Trabalho a partir da introdução e utilização da tecnologia no mesmo.

O mundo do trabalho pode perfeitamente ser entendido a partir da introdução e utilização da tecnologia, visto que este processo permite entender com clareza, por que o trabalho encontra-se subordinado ao capital e que esta realidade, longe de constituir-se como um fato natural representa um processo histórico de embate entre dois mundos: o do capital e o do trabalho – em que o primeiro triunfou – e que a única possibilidade de alteração e resignificação deste estado de coisas é a partir da emancipação do trabalhador. Aqui é possível entender a emancipação a partir de uma nova tecnologia no mundo do trabalho em que o trabalhador (re)aproprie-se dos conhecimentos que detinha e perdeu naquele embate, ou seja, busque um novo princípio educativo a partir de uma nova utilização da tecnologia em favor dos trabalhadores. O decorrer do trabalho deixará claro que a questão fundamental não é – de forma alguma – a evolução tecnológica, mas sim sua utilização.

2.1 MUNDO DO TRABALHO: UMA LEITURA TECNOLÓGICA

A motivação inicial deste tópico partiu da declaração do então governador do Estado do Rio Grande do Sul, Sr. Antônio Britto, despertando a inspiração para desenvolver um ensaio teórico durante a realização do mestrado em desenvolvimento social e que entendo oportuna na presente dissertação.

Ocorre que na época em que estava realizando a disciplina sobre transformações tecnológicas no mundo do trabalho, chamou-me muita atenção a leitura do capítulo XIII do *Capital – A Maquinaria e a Indústria Moderna*, escrito por Karl Marx. Concomitantemente, deparei-me com uma declaração absolutamente conjuntural, descrita na citação abaixo do ex-governador do RS, em que ao querer “desdenhar” da oposição me despertou uma análise mais criativa e abrangente. Segue a declaração do ex-governador.

"Eles precisam aprender que a Internet e o Fax não são de direita"

"A globalização é um fenômeno tecnológico, não político"⁶

A partir destas afirmações, e estando imbuído com a leitura marxiana, procurei dar atualidade às idéias de Marx através de uma resposta fictícia e imaginária ao ex-governador; porém, todas as passagens com destaque são da obra original, sendo as passagens sem destaque de minha interpretação, fazendo uma evocação à Marx. Portanto o debate seguinte seria uma resposta de Karl Marx ao ex-governador.

2.1.1 A Máquina e o Processo do Trabalho

Prezado Senhor Governador:

Ao fazer tais declarações Vossa Senhoria deveria articular seus pensamentos com a história da humanidade e examinar quais os fins a que servem as últimas invenções (internet, fax...), bem como abrir seus olhos sobre a falta de inocência e neutralidade do "uso" da tecnologia. John Stuart Mill, (palavras do autor), já dizia em sua obra, *Principles of Political Economy*:

“É duvidoso que as invenções mecânicas feitas até agora tenham aliviado a labuta diária de algum ser humano" (1998, p. 427)

⁶ Revista Veja: ed. 1.545

Em uma nota de rodapé de minha obra, eu complementava Mill

“De algum ser humano que não viva do trabalho alheio. As máquinas aumentaram certamente o número dos abastados ociosos” (ibidem, p. 427)

Não tenho dúvidas, caro governador, que as novas invenções tendem simplesmente a aperfeiçoar um processo que é entendido como mais valia. Eu próprio já fiz menção a este fato:

[...] o objetivo do capital quando emprega maquinaria... tem por fim baratear as mercadorias, encurtar a parte de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para ampliar a outra parte que ele dá gratuitamente ao capitalista. A maquinaria é meio para produzir mais valia (1998, p. 427).

Na verdade há muito tempo que tenho uma preocupação de precisar as realidades; de buscar a sua essência e não me contentar com suas aparências. Em função desta preocupação, já procurei estabelecer claramente as diferenciações entre máquina e ferramenta. A rigor disse:

Na manufatura o ponto de partida para revolucionar o modo de produção é a força de trabalho, na indústria moderna, o instrumental de trabalho. É mister portanto investigar como o instrumental de trabalho se transforma de ferramenta manual em máquina e assim fixar a diferença que existe entre a máquina e a ferramenta (1998, p. 427).

Toda máquina é constituída de **motor** - força motriz de todo o mecanismo -, **transmissão** - regula o movimento - e **máquina ferramenta ou máquina de trabalho** - apodera-se do objeto de trabalho e o transforma de acordo com o fim desejado.

O que aconteceu na primeira revolução industrial (século XVIII) é que o capital apoderou-se primeiro do ofício que o ser humano realizava manualmente, seja o ofício artesanal - sem divisão do trabalho - ou o processo de manufatura - com divisão do trabalho -, pela introdução da máquina-ferramenta, “[...] deixando para o ser humano a função puramente mecânica de força motriz” (1998, p. 430).

Note-se que o trabalhador, já expropriado de seus conhecimentos pelo processo de divisão do trabalho, também é expropriado de sua própria habilidade manual para o trabalho.

A parcialização do conhecimento imposta pela divisão do trabalho no processo manufatureiro não se mostrou suficiente para criar uma dissociação segura

entre meios de trabalho e força de trabalho. Ocorre que, anteriormente, só o operariado - ainda que coletivamente - detinha o conhecimento nos meios de produção. E o capitalista, através da parcialização da produção - própria da manufatura - detinha a propriedade do todo, ou seja, o segredo da totalidade da produção era onde residia a força estratégica de seu capital. Tal segredo, porém, era desvendado - coletivamente - pelos trabalhadores: aí residia o ponto fraco do capital.

A maquinaria é, sem dúvida, caro governador - com permissão desta digressão histórica, que busca a essência dos fatos - a segurança da dissociação citada acima, não pelo avanço tecnológico em si - esta questão é crucial - mas pela forma histórica que vem sendo implementada. Já fiz menção a este fato:

Quando o homem passa a atuar apenas como força motriz numa máquina-ferramenta, em vez de atuar com a ferramenta sobre o objeto de trabalho, podem tomar seu lugar o vento, a água, o vapor etc., e torna-se acidental o emprego da força muscular humana como força motriz. (1998, p. 431)

Interessante é analisar o desenvolvimento da maquinaria para a indústria moderna. Realmente a máquina não se limitou a estabelecer para o homem o espaço (lugar) da força-motriz. Ela o substituiu aí também. Veja-se o processo de patente da segunda máquina a vapor de Watt, em 1784, como agente geral da indústria mecanizada, ou seja, na impossibilidade de patentear a força de trabalho, foi patenteada uma energia que substituiria parcialmente a força de trabalho.

A forma como as máquinas produzem é também relevante: "Temos então de distinguir duas coisas: a cooperação de muitas máquinas da mesma espécie e o sistema de máquinas." (1998, p. 434)

Cooperação seria quando diversas máquinas produzem um produto por inteiro, aumentando assim a produção, e sistema de máquinas seria quando se parcializa - qualquer similitude com o processo manufatureiro não é mera coincidência - a produção através das máquinas. Cada máquina faz uma parte da produção.

Chama atenção a ligação com a concepção de história que possui, visto que: "Cada máquina parcial fornece matéria prima à máquina seguinte." (1998, p. 436-7)

Cabe aqui, governador, uma interrogação para ser aprofundada. Desde a primeira revolução industrial o operariado vem sendo substituído pela máquina-

ferramenta, que se apodera do objeto do trabalho e expropria o trabalhador dos meios de produção, relegando-lhe o papel de força-motriz - espaço que passa a disputar com a máquina responsável por esta força. Ocorre que a máquina a vapor (1ª revolução industrial), a energia elétrica (2ª revolução industrial), a robótica (3ª revolução industrial) demarcam um mesmo espaço de disputa do trabalhador com a máquina, o espaço da força-motriz. Isto sem dúvida mostra a eficácia da dissociação estabelecida pela introdução da maquinaria já referida anteriormente.

Incrível que já ouvi falar de uma quarta revolução industrial baseada no próprio ser humano - seus sonhos, sua percepção... -, mesmo aí o espaço ainda é de força-motriz, pois todas estas revoluções do capital só afastam cada vez mais o trabalhador de seu conhecimento, da origem verdadeira da ciência. Agrava o fato de que mesmo nesta disputa de força-motriz o trabalhador está cada vez mais em desvantagem com a máquina. A emoção, o sonho, a percepção do trabalhador voltada para a produção é impulso (força-motriz) para o capital, verdadeira encarnação da máquina-ferramenta capaz até de comprar os sonhos.

2.1.2 A Máquina e a Formação de Valor

Dizer sobre a forma como as máquinas transmitem valor ao produto também é fundamental, caso contrário ficaríamos com a impressão de que estas só entram no processo de trabalho. Com efeito, inicialmente esta é a realidade, visto que apenas por partes as máquinas passam a formar valor. O raciocínio poderia se resumir assim:

Enquanto o custo de trabalho da máquina e conseqüentemente o valor por ela transferido ao produto for menor que o valor que o trabalhador adiciona ao objeto de trabalho, com sua ferramenta, haverá sempre uma diferença de trabalho economizado em favor da máquina. (1998, p. 447).

A máquina, enfim tornando supérflua a força muscular e o ofício, amplia a possibilidade de exploração do capital.

[...] a maquinaria transformou-se imediatamente em meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção de sexo e de idade, sob o domínio direto do capital (1998, p. 451).

[...] a maquinaria aumenta o material humano explorável pelo capital, ao apropriar-se do trabalho das mulheres e das crianças, confisca a vida inteira do trabalhador, ao estender sem medida a jornada de trabalho; e com seu progresso, que possibilita enorme crescimento da produção em tempo cada vez mais curto, serve de meio para extrair sistematicamente mais trabalho em cada fração de tempo, ou seja, para explorar cada vez mais intensivamente a força de trabalho (1998, p. 477).

O governador poderia contestar as afirmações acima, visto que elas tiveram validade integral no seu tempo. O que ocorre hoje, porém, tem similitudes. Afinal, não existe maior exploração da força de trabalho do que inventar uma maquinaria que possa prescindir desta força, ou que só a utilize de forma muito seleta. Isto está ligado a este modelo de desenvolvimento globalizado que vem gerando uma tecnologia extremamente excludente e perversa, talvez justamente pela sua utilização política a favor do capital.

Na verdade o trabalhador enfrenta um dilema, pois a tecnologia, que é um produto da humanidade, não se constituiu para servi-lo, mas para explorá-lo. Afinal, como prova a história, o operário perdeu a propriedade dos meios de produção (incluindo, também, a tecnologia) para o capitalista.

A máquina, seja qual for a sua evolução, é a demonstração do instrumento de trabalho do operário, que deveria ser seu, mas não é. Na verdade já mencionei em minha obra (p.427) que o ponto de partida para a indústria moderna é o instrumental de trabalho e não a força de trabalho. Ocorre que tanto a força de trabalho como o instrumental de trabalho representa o lado perdedor da história do desenvolvimento industrial, estabelecendo assim uma posição de subserviência do trabalho em relação ao capital. Se a história fosse escrita pela ótica do trabalho certamente a máquina - o desenvolvimento tecnológico - estaria voltada a proporcionar mais emprego, saúde e lazer para a classe trabalhadora e não voltada apenas ao aumento da produção e/ou do lucro." Não é o trabalho, mas o instrumento de trabalho que serve de ponto de partida para a máquina." (1998, p. 435).

Sem dúvida, a consciência deste fato gera uma revolta no trabalhador. Por isso percebo que:

A luta entre o capitalista e o trabalhador remonta à própria origem do capital. Ressoa durante todo o período manufatureiro. Mas, só a partir da introdução da máquina, passa o trabalhador a combater o próprio instrumental de trabalho, a configuração material do capital. Revolta-se contra essa forma determinada dos meios de produção, vendo nela o fundamento material do modo capitalista de produção. (1998, p. 488).

Recordo de uma passagem, talvez um pouco extensa, que retrata com bastante precisão esta questão do instrumental de trabalho. É particularmente pertinente pelos exemplos históricos que traz.

O instrumento de trabalho, ao tomar a forma de máquina, logo se torna concorrente do próprio trabalhador. A auto-expansão do capital através da máquina está na razão direta do número de trabalhadores cujas condições de existência ela destrói. Todo o sistema de produção capitalista baseia-se na venda da força de trabalho como mercadoria pelo trabalhador. A divisão manufatureira do trabalho particulariza essa força de trabalho, reduzindo-a a habilidade muito limitada de manejar uma ferramenta de aplicação estritamente especializada. Quando a máquina passa a planejar a ferramenta, o valor-de-troca da força de trabalho desaparece ao desvanecer seu valor-de-uso. O trabalhador é posto fora do mercado como o papel-moeda retirado da circulação. A parte da classe trabalhadora que a maquinaria transforma em população supérflua, não mais imediatamente necessária à auto-expansão do capital, segue uma das pontas de um dilema inarredável: ou sucumbe na luta desigual dos velhos ofícios e das antigas manufaturas contra a produção mecanizada, ou inunda todos os ramos industriais mais acessíveis, abarrotando o mercado de trabalho e fazendo o preço da força de trabalho cair abaixo de seu valor. Para os trabalhadores lançados à miséria é um grande consolo, dizem, serem apenas temporários seus sofrimentos; outro consolo decorreria de a máquina apropriar-se, apenas pouco a pouco de um ramo inteiro de produção, com o que se reduz a extensão e a intensidade dos seus efeitos destruidores. Os dois consolos se anulam. Quando a máquina se apodera, pouco a pouco de um ramo de produção, produz ela miséria crônica na camada de trabalhadores com que concorre. Quando a transição é rápida seus efeitos são enormes e agudos. A história não oferece nenhum espetáculo mais horrendo que a extinção progressiva dos tecelões manuais ingleses, arrastando-se durante decênios e consumando-se finalmente em 1838. Muitos deles morreram de fome; muitos vegetaram por longos anos com suas famílias, com uma renda de 2,5 pence por dia. Por outro lado foram agudos os efeitos da maquinaria da indústria têxtil algodoeira na Índia. O governador geral em 1834/35 constatava:
A miséria encontrará dificilmente um paralelo na história do comércio. Os ossos dos tecelões de algodão branqueiam as planícies da Índia. (1985, p. 492-4)

É imprescindível Senhor Governador articular seus pensamentos de forma a pelo menos visualizar que a impressão primeira das maravilhas do avanço tecnológico - que realmente são maravilhosas - não pode ser observada e analisada somente em seu formato e aparência. É fundamental uma análise dos efeitos

causados - e esperados - por estes mesmos avanços, bem como uma visualização histórica de sua origem e uma análise a partir desta gênese da tecnologia.

De outra parte os pensadores liberais formulam teorias que contestam a gênese exposta e principalmente, seus efeitos arrasadores para a classe trabalhadora.

James Mill, MacCulloch, Torrens, Senior, John Stuart Mill e toda uma série de economistas burgueses afirmam que toda maquinaria, ao desempregar trabalhadores, sempre libera, simultânea e necessariamente, capital adequado para empregar esses trabalhadores desempregados. (1998, p. 499)

Não me parece que estas teorias tenham se confirmado com a evolução tecnológica até os dias de hoje. Com efeito, o próprio *Ricardo*, naquela época, já admitia a falta de sustentação dessa teoria.

2.1.2 Transição para o Sistema Fabril

Importante se faz, a título de argumentação, recordar o que entendo por sistema fabril:

"[...] o sistema fabril, [que] em regra se estabelece quando a força motriz mecânica, o vapor ou a água, substitui a força muscular humana na movimentação da máquina". (1998, p. 523)

O processo de implantação do sistema fabril, principalmente sua superação ao processo de manufatura, bem como o deslocamento do local das atividades econômicas - do domicílio para a fábrica - é uma demonstração clara do poder que tem o capital. Cabe destacar o papel da legislação - lei fabril - nesta transição nada natural. Realmente a lei tornou-se um instrumento poderoso para consolidar esta passagem histórica que vitimou de morte a soberania dos trabalhadores em relação aos meios de produção, em especial ao desenvolvimento tecnológico voltado aos interesses do capital. Esta passagem encontra-se minuciosamente descrita e analisada no capítulo XIII, item 08, da obra aqui extensamente citada.⁷

⁷ Conforme "O Capital", - A Maquinaria e a Indústria Moderna.

Tenho a certeza que a leitura sugerida acima levará a um questionamento sobre qual o elemento regulador da transição nos dias de hoje (na Inglaterra fora a lei fabril) e sobre qual a transição que estamos vivenciando.

Cabe, prezado governador, direcionar seus pensamentos para a possibilidade de esta ser a revolução tecnológica que se regula pelas leis (quais?) da globalização. Tal processo será só tecnológico? A exemplo da implantação do sistema fabril, não terá atualmente a velocidade de expansão e aperfeiçoamento da tecnologia nenhum efeito sobre os trabalhadores? Estes efeitos não seriam essencialmente políticos?

É de pensar (na essência) governador!

2.2 EMANCIPAÇÃO: UMA LEITURA A PARTIR DO MUNDO DO TRABALHO

Qual seria a essência do pensamento marxiano sobre as possibilidades de emancipação, justamente a partir de um mundo do trabalho como o retratado acima? Penso que reside neste mundo do trabalho a única possibilidade de emancipação dos trabalhadores de uma “teia” – não por eles tecida - que os prende a uma concepção subordinada e alienada em relação a seu maior patrimônio: a força de trabalho.

2.2.1 Marx e a Alienação

Uma contextualização possível e não tão incomum de alienação em Marx vai transitar por dentro da relação de trabalho, especialmente no ato produtivo que envolve capital e trabalho ou capitalista e trabalhador. Talvez por este tipo de abordagem tenha se possibilitado entender a alienação em Marx como o “afastamento” que o trabalhador possui em relação ao que produz, ou seja, o trabalhador que não participa dos frutos daquilo que produz. A forma de organização econômica capitalista, através de um processo denominado por Marx como de “mais valia” não permite ao trabalhador mais do que o necessário para sua sobrevivência e reprodução. O produto e seus frutos, portanto são de quem detém o capital; como o trabalhador só detém sua força de trabalho cabe simplesmente vendê-la, conforme

circunstâncias de mercado. A alienação, neste ponto de vista, constitui-se num processo em que o ser humano é transformado em mercadoria.

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior o número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumento em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (MARX, 2003, p. 111).

O enfoque de alienação acima esboçado representa somente uma abordagem inicial sobre o referido processo em que Marx, na verdade, procurava denunciar os métodos superficiais de investigação e produção científica da economia política da época. Tal abordagem foi e é de extrema importância, pois nos permite entender a produção de riquezas em sua totalidade, ou seja, Marx nos faz percorrer o caminho da produção em todas as suas etapas (decompõe a produção) e apresenta e desnuda a principal destas etapas, qual seja a exploração do trabalhador ou dito de outra forma a utilização da mão de obra dos que não tem capital a serviço dos que tem. A síntese possível deste caminho científico apresentado por Marx é a alienação do trabalhador.

Ocorre que Marx não encerra o entendimento de alienação **somente a partir de um aspecto: a de sua relação com os produtos do trabalho**. Na verdade a significação da chamada exploração do trabalhador só poderia ser entendida (como exploração) se ficássemos circunscritos a esta abordagem inicial da alienação; **a significação vai além, o que nos deparamos realmente é de um processo de expropriação do trabalhador de si mesmo e de suas relações com os homens (a sociedade) e com a natureza**. Marx enuncia de forma reflexiva (interrogativa) esta questão.

“Como o trabalhador poderia estar numa relação alienada com o produto da sua atividade, se não se alienasse a si mesmo no próprio ato da produção?” (MARX, 2003, p. 114). O fato é que a alienação está tão institucionalizada em nossas relações diárias quanto estão institucionalizadas algumas práticas na área da educação escolar ou da saúde pública que poderíamos descrever como uma patologia do sistema. Lutamos por melhores salários e condições de trabalho, porém não alcançamos o cerne do patológico na relação trabalhista, qual seja a própria

relação no formato em que está estabelecida na contemporaneidade. Melhorar salários geralmente só diminui a exploração e não atinge em nada a expropriação. Um posto de saúde sem esparadrapos e aspirinas ou uma escola sem quadros e classes seria inconcebível, porém o fato de dotarmos os postos de alguns medicamentos e as escolas de equipamentos básicos não irá alterar a caótica situação do sistema educacional e de saúde.

Marx avança da alienação para a emancipação humana ao dizer que não existirá a emancipação do homem sem existir primeiro a emancipação do trabalhador, porém, não aprofunda este caminho, embora em “A questão Judaica” e também na “A questão Irlandesa” trate do tema com alguma particularidade. Marx entende que a alienação constatada na relação de trabalho é a mesma que se propaga em todas as demais relações humanas, não restando outra saída para o ser humano libertar-se deste processo que o oprime do que a emancipação de toda a sociedade, o que na verdade só seria possível com a emancipação do trabalhador. Tal afirmação fica muito clara quando Marx se dirige ao proletariado Inglês, sobre a questão irlandesa:

A tarefa especial do Conselho Central em Londres é despertar na classe operária inglesa a consciência de que a emancipação nacional da Irlanda não é para ela uma abstrata questão de justiça e de humanitarismo, mas a condição primeira de sua própria emancipação social. (MARX. s/d, p. 02)

Ao demonstrar que a percepção, por exemplo, de propriedade privada, só pode ser realmente entendida como um elemento necessário para a alienação humana, **Marx aproxima e relaciona as idéias de alienação e emancipação.** Conforme observa-se na seguinte constatação em que Marx explana que:

Da relação da propriedade privada com o trabalho alienado percebe-se ainda que a emancipação da sociedade quanto à propriedade privada, à servidão, adquire a forma política da emancipação dos trabalhadores; não na acepção de que somente está implicada a emancipação dos últimos, mas porque tal emancipação inclui a emancipação da humanidade como totalidade, uma vez que toda servidão humana se encontra envolvida na relação do trabalhador com a produção e todos os tipos de servidão se manifestam exclusivamente como alterações ou conseqüências da referida relação (MARX, 2003, p.121).

Para Marx emancipar é tarefa exclusiva dos próprios trabalhadores. Não existe, na verdade emancipação; o que existe é auto-emancipação, pois esta só

poderá ser levada a efeito pelos próprios trabalhadores ao reconquistarem a sua própria condição de trabalhadores que foi retirada, exteriorizada desta classe em luta histórica com o capital. Isto é fundamental para Marx quando tratamos de emancipação, ou seja, é impossível entendê-la fora da concepção de classes e de luta de classes.

O trabalho emancipado – condição para uma sociedade emancipada – seria o contrário do trabalho que produz um trabalhador alienado, infeliz e fora de si. É fundamental devolver ao trabalhador o “pertencimento” de sua força de trabalho e sua originalidade que lhe foi extraída através de um processo histórico em que o capital se sobrepôs ao trabalho de uma forma a gerar alienação e a dividir o ser humano a partir do seu próprio trabalho. O Mundo do Trabalho, alienado e sem emancipação, representa a própria exteriorização do trabalho em relação ao trabalhador e deste em relação a si mesmo. Marx questiona e aponta sobre “alienação do trabalho” e traz à tona os problemas decorrentes desta temática.

Mas em que consiste a alienação do trabalho?

Em primeiro lugar, o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua característica; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas, infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio. O seu caráter estranho resulta visivelmente do fato de se fugir do trabalho, como da peste, logo que não existe nenhuma compulsão física ou de qualquer outro tipo. Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro... Pertence a outro e é a perda de si mesmo (MARX, 2003, p. 114).

A exteriorização ou alienação retratada acima, se vista isoladamente, poderia ser considerada um problema individual de cada trabalhador em relação ao seu trabalho e que através de algumas alterações pontuais - no trabalhador e no trabalho – a situação poderia alterar-se e caminhar em direção a um trabalho e um trabalhador emancipado. A leitura, porém, da emancipação – como já dito –, não encontra significado fora do contexto do mundo em que o trabalhador está inserido e das lutas históricas que travou e vem travando contra o capital.

Em Marx não existe a possibilidade de um trabalhador emancipado isoladamente, ou de uma instituição política que tome a frente desta tarefa em nome dos trabalhadores. A emancipação ou representa um processo coletivo levado a efeito pelos próprios trabalhadores ou é ilusão. É o que se denota na citação marxiana:

[...] a emancipação política não é o modo radical e isento de contradições da emancipação humana... O limite da emancipação política manifesta-se imediatamente no fato de que o Estado pode livrar-se de um limite sem que o homem dele se liberte realmente, no fato de que o Estado pode ser um estado livre sem que o homem seja um homem livre. (MARX, s/d, p. 18).

Por fim pode-se dizer que a emancipação representa um processo educativo a partir do mundo do trabalho e no mundo do trabalho. Emancipar é construir e vivenciar um princípio educativo próprio ao mundo do trabalho e que, ao se materializar, criaria as condições necessárias para a emancipação dos trabalhadores e da sociedade como um todo. Toda emancipação é a recondução do mundo humano, das relações, ao próprio homem. (MARX, s/d, p. 20). O homem só conseguirá reconduzir-se à sua originalidade perdida a partir de uma nova organização coletiva no mundo do trabalho, em que o elemento educativo – intrínseco ao trabalho não alienado – possa se manifestar e conduzir o trabalhador, a partir de suas próprias forças, à sua própria emancipação e, por conseguinte, à emancipação da humanidade. Por isso ele conclui que:

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado sua “forces propres” como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana. (MARX, s/d, p. 21)

É com essa visão de emancipação que Marx deixa claro a injusta forma de ser do mundo capitalista que através da alienação reduz o ser humano a não conquistar sua emancipação.

No próximo capítulo pretendo analisar o Mundo Trabalho e Emancipação a partir de duas teorias opostas sobre a divisão social do trabalho, confrontando Karl Marx e Émile Durkheim.

3 EMANCIPAÇÃO E SUBORDINAÇÃO: DUAS TEORIAS OPOSTAS QUE APONTAM UM NOVO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Neste capítulo estarei abordando de forma mais focada duas teorias que dialogam com um determinado princípio educativo no mundo do trabalho. As concepções derivam basicamente de como os teóricos enfrentam a questão da divisão social do trabalho. Nos estudos de Marx há a denúncia de um processo de exploração do trabalhador e em Durkheim há um fator de funcionalidade necessário ao sistema capitalista. Concluo as análises tentando demonstrar que conforme o entendimento que for adotado se terá efeitos de emancipação (MARX) ou de subordinação (DURKHEIM) na relação educativa proporcionada por determinada divisão social do trabalho.

Esta reflexão, embora tenha um caráter central em relação à fundamentação teórica, reveste-se de simplicidade, visto que busca retratar diferentes concepções teóricas sobre um princípio educativo para o mundo do trabalho. Uma teoria ressalta a coesão artificial e a conseqüente impossibilidade de (auto) superação de conflitos e a outra teoria ressalta o próprio conflito como necessidade imperiosa para sua (auto)superação. O conhecimento, portanto, quando centrado no homem, a partir do homem, implicará em emancipação; o conhecimento alienado, de outra forma, implicará na subordinação.

3.1 SUBORDINAÇÃO EM ÉMILE DURKHEIM

Durkheim será de grande valia para este momento tendo em vista a clareza com que trata das concepções que defende. Entendo que uma das grandes contribuições que o teórico traz ao pensamento científico atual consiste na forma quase ingênua com que trata das teorias sociológicas, em especial como estas teorias se aplicam na manutenção da estrutura social vigente, ou seja, Durkheim se preocupa em explicar e criar mecanismos de funcionamento da sociedade através da eliminação quase total da possibilidade de conflitos que venham a desestruturá-la em seus pilares fundamentais.

Ao percebermos em nós, ou seja, internalizados, a sociedade e seus mecanismos estruturantes, somos levados a visualizar as teses durkheimianas e

com um profundo olhar crítico reconhecer – com algum espanto – que a concepção teórica esboçada não tem nada de ingênua, pelo contrário, é extremamente pertinente e inclusive pragmática. Ocorre, porém, que se trata de um pragmatismo artificialmente produzido, levando a sociedade a entender que não existem alternativas a um determinado padrão de funcionamento, de coesão social, enfim. O que importa, para Durkheim, é inexistirem espaços de conflitos abertos, livres de qualquer controle e que possam revolucionar o “status quo” vigente. Durkheim estabelece padrões e mecanismos de manutenção destes padrões, como ao tratar da solidariedade como um efeito moral da divisão do trabalho.

Somos levados assim, a considerar a divisão do trabalho sob um novo aspecto . Nesse caso, de fato, os serviços econômicos que ela pode prestar são pouca coisa em comparação com o efeito moral que ela produz, e sua verdadeira função é criar entre duas ou várias pessoas um sentimento de solidariedade. Como quer que esse resultado seja obtido, é ela que suscita essas sociedades de amigos, e ela as marca com seu cunho. (DURKHEIM, 1999, p. 21)

3.1.1 Por que a Divisão do Trabalho produz Solidariedade?

Durkheim não tem interesse em responder a este tipo de questionamento. O que coordena seu raciocínio não são as relações de fato (concretas) ocorridas a partir da divisão do trabalho e sim os efeitos que são esperados a partir de determinado fato social. “Perguntar-se qual é a função da divisão do trabalho é, portanto, procurar a que necessidade ela corresponde” (DURKHEIM, 1999, p. 13), assim não é considerada a realidade, a materialidade dos fatos que se desdobram a partir da divisão do trabalho, porque a realidade pode possuir outras necessidades.

O que parece, vai ficando claro, é uma falta de autonomia do real, visto que as relações sociais estão subordinadas a uma concepção ideal de sociedade; idealização estática e estratificada que, ao buscar a coesão social, na verdade está criando mecanismos artificiais de sepultamento dos conflitos que existem no plano real e que poderiam revolucionar a concepção idealizada.

Não temos apenas de procurar se, nessas espécies de sociedade, existe uma solidariedade social proveniente da divisão do trabalho. É uma verdade evidente, pois a divisão do trabalho é muito desenvolvida nelas e produz a solidariedade. Mas é preciso determinar, sobretudo, em que medida a solidariedade que ela produz contribui para a integração geral da sociedade, pois somente então saberemos até que ponto essa solidariedade é necessária, se é um fator essencial da coesão social, ou então, ao contrário, se nada mais é que uma condição acessória e secundária. (DURKHEIM, 1999, p. 30).

3.1.2 Trabalho e Subordinação

Fica latente que o teórico em questão não vai desenvolver a materialidade da divisão do trabalho e sim procurar integrar de forma coesa a sociedade neste fato social que, por ser inegável, precisa ser estudado a partir de elementos de subordinação da realidade, (construída a partir das relações humanas, em especial no trabalho) ao efeito artificialmente esperado por quem deseja a estabilidade e a paz social. Na verdade, a integração geral citada por Durkheim representa uma falsa estabilidade e paz social, pois deseja uma integração que desconsidera a instabilidade e o conflito existentes no campo real, em especial nas relações materiais que tratam da divisão do trabalho. Ocorre que o sociólogo impõe como efeito necessário da divisão do trabalho a solidariedade, ou seja, não interessa se ocorre ou não solidariedade, o que interessa é que esta é necessária.

Qual é a solidariedade em Durkheim?

A solidariedade social, porém é um fenômeno totalmente moral, que por si só, não se presta a observação exata, nem, sobretudo, à medida. Para proceder tanto a essa classificação quanto a essa comparação, é necessário, portanto, substituir o fato interno que nos escapa por um fato externo que o simbolize e estudar o primeiro através do segundo. Este símbolo visível é o direito. (DURKHEIM, 1999, p. 31)

A solidariedade não existe de fato e sim de direito. São tão superficiais os vínculos de solidariedade da forma que o sociólogo prevê que é impossível inclusive observá-los, como Durkheim tanto aprecia, transfigurando uma metodologia própria das ciências naturais para as ciências sociais, necessitando assim se valer de regras jurídicas, criadas fora da materialidade onde ocorrem as relações de trabalho, para apresentar vínculos artificiais de solidariedade conforme características intrínsecas de uma estrutura jurídica que tem em sua criação o monopólio do poder do Estado

O que mais interessa em Durkheim, para este trabalho, é apresentar uma visão crítica do que o pensador entende pelo “caráter social da educação” relacionando com o mundo do trabalho e apresentando seus efeitos de subordinação.

Com efeito, em sua obra, *Sociologia, Educação e Moral*⁸, Durkheim expõe de forma cristalina – como de costume – o seu entendimento a respeito do caráter social da educação, tema que será abordado, por um critério didático, após ser apresentada uma visão marxiana sobre o trabalho como princípio educativo.

3.2 A DENÚNCIA MARXIANA

Marx apresenta conclusões opostas às de Durkheim sobre o mundo do trabalho. Na verdade são duas posições que se chocam a partir de suas funções para a subordinação (Durkheim) ou emancipação (Marx) do trabalhador em relação ao capital.

O tema do capital é introduzido por Marx principalmente como denúncia do papel que exerce na concentração de riquezas e conhecimento, tema que será tratado especificamente neste item. Ocorre que, embora Durkheim não articule suas concepções tendo como pressuposto a noção do capital, este se encontra, de forma oculta, como central em sua argumentação a partir da noção de coesão social, ou seja, uma sociedade sem conflitos em que o capital encontre o ambiente propício para se reproduzir de forma concentrada e autoritária (efeitos de subordinação em relação ao trabalho), aparentando uma naturalidade das relações sociais.

Para Marx o central é o conflito, para Durkheim o central é a coesão. Conforme o pensamento marxiano a sociedade está dividida em classes e a percepção destas relações é fundamental para o entendimento da cisão, e não da coesão, que perpassa o tecido social.

⁸ DURKHEIM, Émily. *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés, 1984

As Classes

Os proprietários de mera força de trabalho, os proprietários de capital e os proprietários da terra, cujas respectivas fontes de rendimento são o salário, o lucro e a renda fundiária, portanto, assalariados, capitalistas e proprietários da terra, constituem as três grandes classes da sociedade moderna, que se baseia no modo de produção capitalista (MARX, 1983, p. 317).

É sabido também que estas definições se estabelecem a partir de uma relação entre a classe em questão e seu elemento definidor. O salário define a classe operária por ser o fator que compra a força de trabalho do indivíduo, e ao comprá-la o exclui do processo de produção, pagando-lhe o necessário para sua sobrevivência e reprodução. O lucro define a classe capitalista, porque é justamente este fator que é extraído da expropriação do trabalhador, portanto, o lucro existe porque a força de trabalho é remunerada de forma a alienar o operário do produto de seu trabalho. O preço desta alienação é o caminho do lucro através do processo de mais valia.

A renda proveniente da terra define a classe latifundiária que recebe recursos do capitalista que não possui terra própria para explorar. Hoje a classe proveniente da renda da terra já se confunde com a própria classe capitalista, que devido ao processo de acumulação vem adquirindo terras e exercendo nestas uma atividade capitalista.

Vê-se, portanto, que as definições de classe dependem de um determinado estágio da civilização. A noção de classe é uma noção de movimento e deve ser analisada em sua totalidade. Marx já dizia no manifesto que “[...] a nossa época, a época da burguesia, caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classes”. (MARX; ENGELS, 1998, p. 40).

Classe, enfim, é antagonismo, é conflito. A definição de classe só é possível dentro de uma visão total de espaço e tempo. É fundamental a visualização de confronto, conflito entre dois setores cujos interesses só poderão ser satisfeitos com a eliminação ou submissão de um a outro.

Estabelecidas as confrontações basilares entre os pensadores é fundamental analisar, para alcançar os objetivos almejados, o entendimento marxiano sobre a divisão do trabalho de forma a criar condições para uma síntese entre as duas concepções e relacioná-las com o mundo do trabalho.

Na verdade Marx e Durkheim se referem a Adam Smith como uma referência ao tratar de divisão do trabalho⁹, porém as conclusões que estabelecem são evidentemente opostas entre si. Marx não aceita a perspectiva da divisão do trabalho como um processo de integração social; pelo contrário, denuncia este processo como de formação e sedimentação do capitalismo. Dessa forma argumenta:

“O processo que produz o assalariado e o capitalista tem suas raízes na sujeição do trabalhador.” (MARX, 1998, p. 829).

A afirmativa acima de Marx refere-se ao espaço de sua produção científica, quando trata da acumulação primitiva, ou seja, da origem do capital, porém é ao tratar da divisão do trabalho que Karl Marx analisa e demonstra com maior profundidade como se constituiu esta subordinação do trabalhador.

3.2.1 Por que a Divisão do Trabalho Produz Mais Valia e Alienação?

O mundo do trabalho é constituído por uma diversidade de indivíduos que não possuem nada além de sua força de trabalho para garantir a subsistência de si e sua família. O trabalho artesanal representa o exercício livre e soberano do conhecimento do trabalhador, que, exercendo o seu ofício na plenitude e transmitindo este conhecimento de geração para geração, garante o seu sustento sem depender de nenhum outro fator – além do seu ofício – para o exercício daquela atividade.

O que Marx descreve com extrema precisão é a introdução do capital e do capitalista nesta realidade, transformando um processo natural de exercício das habilidades do ser humano, em proveito do seu sustento, em um processo social a favor do capital, como percebemos no excerto a seguir:

Se o modo de produção capitalista se apresenta como necessidade histórica de transformar o processo de trabalho num processo social, essa forma social do processo de trabalho se revela um método empregado pelo capital para ampliar a força produtiva do trabalho e daí tirar mais lucro. (MARX, 1998, p. 388)

⁹ Cf. Durkheim, 1995, p. 01 e Marx, 1998, p. 827

Este processo social representa o desmantelamento do ofício livre e soberano do trabalhador na busca do seu sustento e a subordinação deste ao capital que estabelece uma relação de compra da força de trabalho, ou seja, com esse processo social o trabalhador passa a ser um instrumento de produção dentro da estrutura capitalista, não pertencendo mais o que produz a si mesmo e sim a um terceiro que paga um valor pela sua força de trabalho.

A cooperação, segundo Marx, é o germe da forma capitalista de exploração e extração concentrada de mais valia, ou seja, o capitalista agrupa em um único estabelecimento um conjunto de trabalhadores, comprando a força individual de trabalho de cada um e extraíndo uma força de trabalho coletiva, que não é paga, potencializando assim a extração de mais valia de cada trabalhador. Conclui Marx que:

“A cooperação capitalista, entretanto, pressupõe, de início, o assalariado livre que vende sua força de trabalho ao capital.” (MARX, 1988, p. 387).

O processo de extração de mais valia representa justamente a implementação desta venda de força de trabalho, em que o trabalhador que não exerce mais livremente o seu ofício – a liberdade é só para vender a força de trabalho – negocia esta força com o capitalista que a compra de duas formas: a primeira pagará a subsistência do trabalhador e de sua família, permitindo assim a reprodução, contínua desta mesma força; a outra forma é o próprio trabalhador que paga ao capitalista, visto que embora receba somente por sua manutenção e reprodução a força de trabalho vendida acresce de muito mais valor o capital através do trabalho empregado na transformação de determinada matéria prima e na posterior venda com lucro da produção. Ora este lucro, que é só do capitalista, é produzido pelo trabalho e não pelo capital: esta contradição – que não é aparente – é a lógica do processo de mais valia, conforme Karl Marx.

A cooperação representa em Marx a intensificação deste processo, visto que o capitalista agora não se contenta somente em extrair mais valia de cada trabalhador, mas sim quer agrupá-los em um único estabelecimento, cooperando a força de trabalho coletiva em seu favor, e, o que é pior, sem pagar um centavo a mais por esta cooperação, conforme constata ao afirmar que:

“Não se trata aqui da elevação da força produtiva individual através da cooperação, mas da criação de uma força produtiva nova, a saber, a força coletiva.” (MARX, 1998, p. 379).

Importante entender que esta força coletiva só existe subordinada ao capital e somente a partir desta premissa é que se podem defender as conclusões marxianas como procedentes. Esta subordinação, porém, não termina com a cooperação; ela avança em direção ao período da manufatura e da implementação da divisão do trabalho.

3.2.2 Conhecimento e Emancipação

A cooperação de fato amplia a extração de mais valia, mas mantém a centralidade da produção na esfera de conhecimento de cada trabalhador. A cooperação não consegue dissociar o trabalhador da totalidade do processo produtivo, visto que se intensifica a produtividade – para aumentar a extração de mais valia –, mas se produz a partir do conhecimento e habilidade de cada trabalhador.

Sem dúvida, esta centralidade da produção, através do conhecimento, nas mãos do trabalhador, representava um fator de inquietude para o capitalista e que precisava ser superado sob pena de não alcançar o objetivo maior de subordinação total do trabalhador ao capital, como forma de intensificar cada vez mais a continuidade e aperfeiçoamento do processo de mais valia.

A divisão do trabalho enfrentou com sucesso esta inquietude do capital, principalmente porque o que se dividiu não foi necessariamente o trabalho, mas, sobretudo se dividiu o conhecimento no trabalho, conforme pode se observar em Marx:

A mercadoria deixa de ser produto individual de um artífice independente que faz muitas coisas para se transformar no produto social de um conjunto de artífices, cada um dos quais realiza, ininterruptamente, a mesma e única tarefa parcial. (MARX, 1988, p. 392).

A parcialização estabelecida no desenvolvimento do período da manufatura é traduzida por Marx como o momento central de dissociação do trabalhador de seu conhecimento. Conhecimento esse que o trabalhador trazia por inteiro até então, mesmo com o processo de cooperação capitalista. A parcialização das tarefas é engendrada como um elemento de otimização dos serviços a favor do capital, mas também apresenta em seu bojo um outro elemento de extrema importância

estratégica para a garantia da subordinação do trabalhador ao capital. Aqui há a transferência do conhecimento historicamente adquirido, pela habilidade no exercício de um ofício ao capitalista, que cindindo este conhecimento apropria-se do seu todo. Na verdade, o que ocorre é um processo de estreitamento das perspectivas de emancipação pelo trabalho, visto que o artesão¹⁰ é desapropriado do processo produtivo que realizava desde a compra da matéria-prima, da transformação e da comercialização do produto final. Cabe agora a este artesão diante dessa divisão do trabalho, somente a execução parcial de uma etapa do processo. E a liberdade do trabalhador é somente para vender a sua força de trabalho, sendo que o capital só a compra de forma cindida, parcializada, garantindo assim sua hegemonia e eterna submissão a um processo perverso de extração de mais valia. E Marx traz à tona o que ocorre nesse processo:

A manufatura produz realmente a virtuosidade do trabalhador mutilado, ao reproduzir e levar sistematicamente ao extremo, dentro da oficina, a especialização natural dos ofícios que encontra na sociedade. Por outro lado, sua ação de transformar o trabalho parcial em profissão eterna de um ser humano corresponde à tendência de sociedades antigas de tornar hereditários os ofícios, petrificá-los em castas ou, então, ossificá-los em corporações, quando determinadas condições históricas produziam no indivíduo uma tendência a variar, incompatível com o sistema de castas. (MARX, 1988, p. 394)

A perversidade deste processo apresenta-se sob duas formas:

Primeiro, a de intensificar a extração de mais valia, visto que ao decompor as diversas atividades o capitalista ganha uma economia de tempo, ou seja, com o aumento da produtividade se consegue alavancar o período de tempo que o trabalhador dá de graça ao capitalista, sem aumentar a jornada de trabalho e sem pagar mais por este acréscimo produtivo, decorrente da repetição contínua da tarefa parcializada.

A segunda perversidade é justamente o efeito esperado pelo capital com relação à divisão do trabalho, que é a aculturação do fator trabalho como elemento de formação de uma classe, imobilizando aquele que não tem capital à sua condição eterna de mercenciar sua força nas condições impostas pelo capital.

A emancipação do trabalho em Marx reside justamente neste processo que é denunciado em sua obra, enfim não se encontra na divisão do trabalho e no

¹⁰ Segundo Marx a manufatura se origina e se forma a partir do artesanato (MARX, 1998, p. 393)

entendimento da mais valia uma atitude de emancipação do trabalhador frente ao capital, pelo contrário se estabelece uma inteligência do capital no aprisionamento do trabalhador aos seus interesses. Em Marx a emancipação se encontra fundamentalmente na superação destas condições denunciadas porque os trabalhadores imersos neste caldeirão cultural em que fervilham sua exploração e alienação detêm, principalmente de forma coletiva, as condições de revolucionar a estrutura social vigente.

A revolução pelo trabalho, e através da conscientização que o trabalho como princípio educativo opera na coletividade, enfrenta uma série de resistências. Entre essas resistências, a introdução da maquinaria e o avanço tecnológico servil ao capital são fundamentos importantes, que merecem uma análise apurada¹¹ a fim de compreendermos a caminhada histórica da classe trabalhadora em constante luta emancipatória do capital.

Voltar a Durkheim agora se faz muito importante como forma de analisar criticamente sua visão a respeito do caráter social da educação e da constituição de um ser social e reforçar a denúncia marxiana já estabelecida no mundo do trabalho.

3.3 TRABALHO E CONHECIMENTO: UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Neste tópico serão tratados os efeitos esperados pela educação em relação ao meio social e não propriamente de uma definição de educação em Durkheim em que ele refere-se mais a uma especial ação de uma geração de adultos sobre uma geração de jovens.

É, porém, nos efeitos esperados ou no caráter social da educação nos moldes durkheimianos que se encontram elementos mais propícios para uma análise crítica, a partir de Marx, do papel da educação.

Os efeitos esperados por Durkheim em relação à educação em nada se assemelham aos efeitos esperados por Marx. À emancipação possível através da consciência da situação de expropriação denunciada na concepção marxiana do processo educativo no mundo do trabalho se contrapõe a estrutura de subordinação do pensamento durkheimiano.

¹¹ O tema é muito bem exposto por Marx em sua obra, O Capital, cap. XIII – A Maquinaria e a Indústria Moderna. No segundo capítulo me utilizo desta obra.

Durkheim vê na educação um poderoso instrumento de conservação dos padrões sociais já estabelecidos, conforme cita: “Para que serve imaginarmos uma educação que seria fatal para a sociedade que a pusesse em prática?” (DURKHEIM, 1984, p. 10), porém não torna claro quais são os interesses que esta sociedade quer conservar. Ao tratar da sociedade, trata como se fosse um espaço de consenso e integração social, não havendo cisões profundas em seu interior, cisões estas denunciadas em Marx e que demonstram a superficialidade da teoria durkheiminiana da coesão social. A coesão, integração e consenso são palavras vazias potencializadas por uma construção educativa capaz de conciliar interesses inconciliáveis.

Impossível uma compreensão do caráter social da educação sem considerar o capital como um importante fator dentro deste processo. Pensar a educação em Durkheim é pensar na alienação, pois desconecta o homem da realidade, apresentando um projeto de ser humano idealizado e despersonalizado. A formação da consciência não é um espaço de liberdade, é sim um espaço limitado por interesses obscuros e não revelados em Durkheim, como podemos observar nessa citação:

“Qualquer educação, tanto a do rico como a do pobre, a que dá acesso às carreiras liberais como a que prepara para as funções industriais, tem por objetivo fixá-las nas consciências.” (DURKHEIM, 1984, p. 16).

A conformação das consciências, na verdade, é o objetivo maior e está expresso na construção teórica do caráter social da educação, ou na construção de um ser social, como um homem desprovido de personalidade e abstraído de sua própria conflitualidade, consigo mesmo e com a sociedade.

Na verdade, de forma similar à Adam Smith que não nega a acumulação primitiva, pelo contrário a salienta e a apresenta como um fator natural do desenvolvimento da humanidade, que foi acumulando o que sobrava, Durkheim também não nega uma espécie de conflito original, que representaria uma dualidade dentro do próprio ser humano, como se denota na citação a seguir:

Poder-se-á dizer que em cada um de nós, existem dois seres que, para serem inseparáveis que não por abstração, não deixam de ser distintos. Um é constituído por todos os estados mentais que apenas se referem a nós próprios e aos acontecimentos relacionados com a nossa vida pessoal: é aquilo a que poderíamos chamar o ser individual. O outro é um sistema de idéias, de sentimentos e de hábitos que expressam em nós, não a nossa

personalidade, mas sim o grupo ou diferentes grupos de que fazemos parte; é o caso das crenças religiosas, credos e práticas morais, tradições nacionais ou profissionais, opiniões coletivas de qualquer espécie. O seu conjunto constitui o ser social. A constituição desse ser em cada um de nós, eis a finalidade da educação. (DURKHEIM, 1984, p. 17)

Adam Smith naturalizou a acumulação primitiva,¹² desconsiderando os efeitos nocivos desta concentração, principalmente em sua origem violenta e exacerbada intensificação de forma concentrada, fatos estes denunciados de forma contundente por Marx.¹³ Ora, o que Durkheim procura demonstrar é que o conflito pode ser admitido e que inclusive é um processo natural da constituição do ser humano enquanto indivíduo e ser social. O que não pode ocorrer é a exteriorização deste conflito, visto a importância da subordinação dos indivíduos a um interesse superior a esta própria conflitualidade natural.

O interesse superior não aparece na teoria, porém o método de conformação está, como de costume em Durkheim, visceralmente exposto. É a educação, objetivando a coesão social.

A educação é a solução para um conflito original insuperável, pois presente nas entranhas de nossa própria constituição, pois dificilmente qualquer método que não contasse com a total adesão social obteria êxito. A educação é a solução que conforma o indivíduo ao grupo do qual faz parte, grupo este também condicionado por esta própria educação. Eis um belo círculo nada virtuoso para quem é partidário da liberdade e da transformação social a partir da exteriorização das contradições presentes na vida real.

Em Marx, a educação se exterioriza através da consciência de um processo que explora o trabalhador, pela extração de mais valia, como visto anteriormente. Esta cultura é adquirida pela vivência do real e representa, se absorvida de forma coletiva, a possibilidade concreta de emancipação a uma classe oprimida sobre outra opressora. Esta cultura se obtém na conflitualidade cotidiana e no aprendizado que a exteriorização do conflito traz em seu bojo.

A concepção marxiana, portanto, vai de encontro à construção de um ser social amorfo e despersonalizado; em Marx o ser humano é vivo e sujeito de sua própria história; já em Durkheim o indivíduo, pela educação, é morto de sua própria originalidade.

¹² Cf. Smith, Adam. *Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*. Cap. VI (pp.147-158)

¹³ Marx, Karl. *O Capital*. Livro 1, vol. 2, caps. 24 e 25

A possibilidade do conflito original se exteriorizar e espalhar-se pela sociedade é a grande preocupação de Durkheim ao tratar do caráter social da educação; ou seja, Durkheim elimina teoricamente a possibilidade do conflito pela construção do ser social, criando uma armadilha de infelicidade, apesar das afirmativas de James Mill de que *“a educação teria por objectivo transformar o indivíduo num instrumento de felicidade...”* (apud Durkheim, 1984:09), porque ao educar o homem descolado de sua originalidade, cria um processo artificial de convencimento de que o ser humano é o oposto daquilo que realmente constitui a sua personalidade, fazendo assim que cada indivíduo busque a solução ou explicação para seus conflitos pessoais ou coletivos na sua incapacidade pessoal de conformação a padrões universalmente aceitos. O que ocorre, porém, é que estes padrões são falsos, sendo constituídos e legitimados por um processo educacional que visa a manutenção dos interesses superiores ao próprio grupo. Interesses estes não revelados em Durkheim e denunciados em Marx como os interesses do capital.

O princípio educativo no mundo do trabalho fica evidenciado a partir de duas visões opostas sobre a função da educação como de subordinação ou emancipação do ser humano em relação a si próprio e à sociedade em que está inserido. Os efeitos, conforme aceitarmos uma ou outra teoria poderá ser de manutenção do “status quo” vigente ou da sua profunda alteração.

Na verdade, como já delineado nos capítulos anteriores, a emancipação é auto-emancipação, pois o trabalhador, ao tomar consciência de um processo de divisão social do trabalho, conforme exposto neste capítulo, se apropria das condições básicas para ele próprio ser sujeito de sua história.

O trabalhador, portanto, está à mercê de duas teorias que, conforme seu grau de conscientização em relação aos efeitos reais destas concepções poderá trilhar os caminhos da emancipação ou da subordinação.

Estas constatações serão de extrema valia para podermos defender a idéia de uma construção coletiva de geração de renda que realmente represente uma emancipação do trabalhador sobre o capital, emancipação esta que só será possível através de um processo que desconsidere a “socialização metódica da nova geração” (DURKHEIM, 1984, p. 17) e apresente as bases de um novo método educacional a partir desta geração de renda, reintegrando o ser humano trabalhador em sua originalidade conflituada.

A emancipação está colocada como uma realidade que pode ser levada a efeito pelos trabalhadores; ademais a possibilidade concreta de articular a auto-emancipação com projetos de extensão universitária que articulem o mundo do trabalho e a academia universitária possibilitam visualizar uma nova universidade e um novo papel social para o trabalhador.

No próximo capítulo abordarei de forma mais concreta e particular experiências na construção de projetos emancipatórios no mundo do trabalho. Para tanto, analisarei no capítulo seguinte uma experiência histórica no período revolucionário soviético: a Colônia Gorky, dirigida por Anton S. Makarenko.

4 O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO NA COLÔNIA GORKY: A VIVÊNCIA DE UM COLETIVO PEDAGÓGICO

Neste último capítulo consta uma pesquisa bibliográfica em redor da produção de Anton S. Makarenko, especialmente focando na descrição e análise de uma experiência prática de formação pelo trabalho. Analiso de forma relativamente minuciosa o surgimento e amadurecimento da Colônia Gorky, procurando ressaltar os elementos de consolidação de um coletivo que parecia impossível de fortificar-se. Ao observar os fatos descritos questionava: Como iria se consolidar este coletivo pedagógico? Qual a importância da divisão social do trabalho neste processo?

A Colônia Gorky representava na prática e no exercício cotidiano de colônias de trabalho com jovens delinqüentes e abandonados, a concepção makarenkiana sobre um novo homem que, na verdade, seria uma nova coletividade. Makarenko, embora de difícil teorização (ou pós-teorização), possibilita uma oportunidade histórica singular por retratar uma vivência marcada pela dificuldade extrema e por soluções coletivas e autogestionárias, sempre a partir do trabalho.

As referências e citações deste capítulo partirão de duas grandes obras do pensador soviético: (1) “Poema Pedagógico” (incluindo os três volumes em única edição), onde são retratados em minúcias de detalhes, grandeza literária e poética, as vivências da colônia Gorky e início da colônia Dzerjinski e (2) “Problemas da Educação Escolar – experiência do trabalho pedagógico”, onde Makarenko relata, através de várias conferências, suas pedagógicas experiências de vida.

A forma que selecionei para abordar e citar o pensador soviético encontra-se através de citações muito largas e de diálogos muito extensos, e justificam-se serem apresentados dessa forma porque Makarenko não teoriza de forma abstrata a vida vivida, mas sim descreve e constrói uma teoria nas entrelinhas da própria vida vivida em coletividade.

4.1 A UTILIDADE PRÁTICA DESTA ABORDAGEM

O que interessa verificar na experiência da colônia Gorky são as possibilidades de ali terem sido gestadas e implementadas vivências de um coletivo

pedagógico que, pautando-se pelo trabalho e autogestão, construíram – na prática e no cotidiano – um (novo) princípio educativo no mundo do trabalho.

É oportuno realçar que o princípio educativo a que me refiro é **“do” mundo do trabalho**, pois é nas vísceras da relação do trabalho que ele se faz presente e tem sua origem, ou seja, o princípio educativo não é externo ao próprio trabalho, como uma teoria que procurasse explicar e dar conotação educativa a este mundo. O trabalho tem sua própria autonomia educativa que, justamente, o mundo do capital procura através da alienação afastar, como se o trabalho não fosse do trabalhador, mas sim do capital que o compra, conforme já tratado nos capítulos anteriores.

De outra parte, o princípio educativo materializa-se **“no” mundo do trabalho**, visto que embora o trabalho possua autonomia enquanto categoria, ele também pode ser entendido a partir de seus próprios pressupostos. No entanto, estes mesmos pressupostos não se encontram alheios à atividade dos trabalhadores. Enfim, só é possível entender o princípio educativo **“do” mundo do trabalho**, **“no” mundo do trabalho**.

O princípio encontra-se nas experiências de trabalhadores que repelem a alienação no cotidiano de suas atividades e conseguem, coletivamente, apoderar-se da sua atividade laboral, fazendo o trabalho ter um significado pedagógico muito além de educar para sobreviver, e sim um autoeducar-se para a emancipação.

Na esteira do que foi afirmado é que se demonstra a utilidade prática deste estudo sobre a experiência makarenkiana, por que pode-se analisar um coletivo de trabalho, pensado por um expoente pedagogo revolucionário e que se pautou pela disciplina e pela autogestão. O que interessa na colônia Gorky, portanto, para este trabalho, não são as expectativas de formação de um homem para o estado soviético e sim a formação do homem pelo trabalho. Na verdade a experiência de Makarenko – como pretendo esclarecer - demonstra seus sérios conflitos com a burocracia soviética, que de forma alguma lhe era simpática, e sua peculiar formação e entendimento do que seria um homem preparado para o comunismo.

4.2 QUEM FOI ANTON SEMIÓNOVITCH MAKARENKO?

Makarenko foi o grande pedagogo do período pós-revolução soviética de 1917, seu trabalho e suas construções teóricas serviram para oxigenar a idéia de construção de um “homem novo”, conforme a ideologia comunista vigente. Na verdade a própria inteligência pedagógica da época não sabia exatamente o que poderia significar um homem novo, conforme pode se concluir de um diálogo entre um “burocrata da educação” e Makarenko, quando da convocação para dirigir a futura Colônia Gorky:

B– Não são os prédios que importam, meu caro, o que importa é educar o homem novo, mas vocês, pedagogos, sabotam tudo: é o prédio que não lhes agrada, são as mesas que não lhes servem. O que lhes falta é aquele...o fogo, sabe – aquele...o revolucionário. Janotas, é que vocês são.

M – Eu até que não sou janota.

B – Vá lá, você não é...Intelectuais sarnentos!...Eu procuro e procuro, temos uma tarefa tão grande pela frente: proliferam esses vagabundos, moleques abandonados – não se pode mais andar pela rua, até residências eles invadem. É só o que eu ouço é, isto é assunto seu, responsabilidade do Departamento de Educação Pública...E então?

M – E então o quê?

B – É isso aí: eles não querem nem saber, com quem quer que eu fale, só recebo um redondo “não” – eles vão nos esfaquear dizem. O que vocês querem é um bom escritórinho, seus livrinhos. Olhe só para você , até óculos já botou...

M – Desatei a rir:

Ora vejam, agora até meus óculos atrapalham.

B – O que eu quero dizer é que vocês só querem saber de leitura, mas se lhe puserem pela frente um ser humano vivo, lá vão vocês: o tal ser humano vivo vai me matar! Intelectuais!

M – O burocrata me espetava com seus olhinhos negros enfezados...Só que ele não tinha razão. Argumentei:

Mesmo antes da Revolução já se sabia lidar com esses vagabundos. Já existiam as colônias para delinqüentes juvenis.

B – Isso não nos serve, sabe...O que foi antes da Revolução não presta para nós.

M – Certo. Isso significa que temos de criar o homem novo de maneira nova.

B – De maneira nova, isso mesmo, nisso você está certo.

M – Mas ninguém sabe de que jeito fazer isso.

B – Nem você sabe?

M – Nem eu sei.

B – Pois aqui comigo, sabe...eu tenho uns caras aqui mesmo no departamento de educação da Província que sabem...

M – Mas não querem pôr mãos à obra.

B – Não querem, os safados, quanto a isso você acertou.

B - (encaminhando Makarenko para a direção da colônia)...O principal é que sabe...não se trata de alguma colônia de delinqüentes juvenis qualquer, mas, você entende, é a Educação Social...Precisamos de um homem novo assim...um que seja nosso! E você trate de construí-lo. De qualquer jeito, todos têm de aprender. Então você vai aprender também. Até foi bom você

me dizer que não sabe. Pois então está resolvido, e tudo bem...Vá em frente! A causa é sagrada. (2005, p. 11-3)

Makarenko foi em frente, porém sua concepção de homem novo, ou seja, de um homem preparado para construir uma sociedade comunista diferia em muito da falta de definição expressa no diálogo anterior. Com efeito, Makarenko não sabia como construir na prática um homem novo, mas era sabedor de que esta construção não seria resultado de um esforço teórico e sim de uma atividade prática. E ele apresenta com convicção suas idéias:

Agora só para resumir minhas palavras de introdução, vos direi que todas estas questões são extraordinariamente difíceis, visto que as boas qualidades necessitam de anos para se formarem. Não se pode educar um caráter com nenhum método ou meio especial de ação rápida. Só se pode formar o caráter mediante a participação prolongada da pessoa na vida de uma coletividade corretamente organizada, disciplinada, forjada e orgulhosa de si mesma. Mas organizar uma experiência deste gênero significa obrigatoriamente arriscar. (1986, p. 20)

Makarenko situa a construção do homem novo, de um homem preparado para o comunismo, no espaço da educação e da coletividade, que deveria formar um “homem temperado” em seu caráter, com qualidades e valores morais próprios à construção de uma nova sociedade e não prioritariamente na manutenção de valores de um Estado Revolucionário. Makarenko ganha destaque como pedagogo da contemporaneidade justamente por esta escolha, e dessa forma não se constituiu como educador de uma ideologia sobre o homem, mas sim de um homem que precisa construir e manter uma ideologia. E esta concepção é consolidada na prática, conforme observo no excerto a seguir:

Agora, camaradas, passemos à pedagogia.
Que direito é que eu tenho de falar convosco hoje?
O direito que me concede ter trabalhado 32 anos como pedagogo, o de ter procurado meditar sobre o trabalho pedagógico que realizei por um lado, e visto possuir, por assim dizer, uma certa maneira própria de ter levado a cabo o trabalho pedagógico, por outro. Este método não o devo ao meu talento. Devo-o à necessidade, ao caráter da missão que me incumbiram. Tive a sorte de ter estado dezesseis anos numa coletividade em companhia de camaradas, colaboradores e colegas formidáveis. Graças a isto, as tarefas maiores e mais difíceis foram-se cristalizando, gradualmente, numa espécie de sistema. À medida que fui analisando esta experiência foi-se formando em mim uma certa escala de valores que talvez diferisse do sistema geralmente difundido e utilizado. É justamente sobre estas minhas diferenças que quero falhar-lhes. Estas diferenças justificam-se pelo fato de

eu ter trabalhado não numa escola comum, mas numa instituição especial e neste aspecto, tive mais sorte que os outros. (1986, p. 12-3)

Destaco da citação anterior a forma de elaboração teórica de Makarenko: *“fui analisando esta experiência[e] foi-se formando em mim uma certa escala de valores que talvez diferisse do sistema geralmente difundido e utilizado”*. Noto como é evidente o quanto o pedagogo alimenta-se das experiências do coletivo formado pelo trabalho. E daquele espaço e momento é que ele elabora suas grandes concepções, que são próprias e, embora tenham como intenção maior contribuir e fortalecer os ideais revolucionários soviéticos, não parecia ser escravo da interpretação oficial destes mesmos ideais. Sua preocupação sempre pareceu estar voltada à construção de valores morais próprios a um homem novo, construção esta que se sedimentou fortemente na experiência da colônia Gorky. Percebo que a experiência é a grande ferramenta de observação da vida coletiva da colônia, visto que as experiências vão se constituindo em um determinado estilo e tom pedagógico que é de fundamental importância para o pedagogo revolucionário, conforme verifica-se em suas reflexões quando da adesão de colonistas Gorkyanos ao processo de constituição da colônia em Kuriáj.

A área do estilo e do tom sempre foi ignorada pela “teoria” pedagógica e, no entanto, esse é o departamento mais essencial e mais importante da educação coletiva. O estilo é a coisa mais delicada e precíval. Ele exige trato, cuidados, atenção cotidiana, uma preocupação tão meticulosa como um canteiro de flores.”(...)Obviamente essas eram táticas guerrilheiras, mas elas resultavam do tom geral e da vontade generalizada do coletivo de fazer deslanchar o trabalho. E o tom e a vontade eram os verdadeiros objetos da minha preocupação técnica. (2005, p. 559-566)

Parece ficar claro que não existirá estilo possível de ser adotado se não existir um tom sobre o qual o estilo poderá ser empregado. O tom representa a vontade coletiva, o querer fazer. O estilo representa a harmonia do tom, ou melhor dito, o estilo é a condição de harmonização do tom, é o como fazer. Um não existe sem o outro ou se existirem serão inúteis e/ou autoritários, e é por estas preocupações diárias, meticolosas e amorosas de Makarenko que jamais poderíamos considerá-lo como um educador autoritário. A experiência em Makarenko é elemento central de sua concepção teórica, mesmo que – por evidente – ele possuísse suas convicções sobre temas caros ao ideal revolucionário.

Para Makarenko a formulação conceitual do que seria um homem ou um comportamento comunista, não se atém a elementos definidores a partir de concepções teóricas clássicas do ideário comunista – e estas declarações são do ano de 1939 – mas sim procura afirmar elementos definidores da personalidade comunista, que são do caráter, e de questões morais. O comunismo é claramente uma questão de ética de uma coletividade frente à sociedade, e seu destino e esta ética são construídas a partir de um trabalho, um trabalho educativo que estaria alicerçado numa concepção marxista de classes e só poderia estruturar-se pelas condições revolucionárias da época descrita por Makarenko. É interessante observar na citação que segue a formulação conceitual do que seria um homem ou comportamento comunista para Makarenko:

Vejamos o que sabemos sobre as qualidades do caráter de uma pessoa coletivista, de um indivíduo com um comportamento comunista. Que idéias temos sobre tal pessoa? Se dissermos que é honesta, que deve ter força de vontade e ser enérgica, isto ainda não quer dizer nada.

A nossa honestidade exige uma unidade positiva entre os trabalhadores, o respeito por cada trabalhador, pela sua pequena coletividade e pela coletividade formada por toda a sociedade soviética, o respeito pelos trabalhadores de todos os países.

Só neste contexto falamos da honestidade. Necessitamos de uma instrumentação especial das qualidades morais. E são estas qualidades especiais da personalidade moral as que devemos formar.

Tomemos por exemplo, uma qualidade tão importante como a diligência. No nosso país, cada cidadão deve ser diligente, a diligência de uma pessoa não pode travar a de outra. Isto significa que a nossa diligência é uma qualidade moral e que o requisito da diligência é um requisito moral. E devemos educá-lo em cada cidadão.

Vejamos outra qualidade do caráter como a capacidade de orientação, a habilidade para se orientar com rapidez na situação mais complexa, para atuar com mais precisão e calma, com segurança, sem gritos, sem histeria, sem pânico, sem chiadeiras, qualidade que devemos obrigatoriamente educar.

Finalmente, tomemos outra importante qualidade do caráter, qualidade puramente comunista, como a de saber subordinar-se ao camarada – não ao rico, não ao patrão, mas ao camarada – e saber mandar o camarada. Somos camaradas, amigos, mas chega um momento em que eu obtenho o direito de dar ordens. Neste caso, eu devo saber ordenar e tu deves saber obedecer, esquecendo que há um minuto éramos amigos. Esta qualidade do caráter só pode ser desenvolvida no nosso país, onde não há classes exploradoras, onde não há o poder emanado da força econômica, da propriedade, da manipulação...Devemos formar todas estas qualidades nos nossos jovens.

Eu mencionei muito poucas qualidades das muitas necessárias.

Agora perguntam: de que instrumentos dispomos para desenvolver estas qualidades? Para aprender a dar ordens ao camarada não existe outra forma a não ser a de se exercitar no mando e exercitar-se não como se fosse um jogo, uma brincadeira, mas de modo que o não cumprimento de uma ordem origine um fracasso e o camarada responsável deva explicar-se perante a coletividade.

Isto é, camaradas, o mais importante que queria dizer-lhes. É preciso organizar a coletividade de tal forma que se eduquem qualidades reais e verdadeiras da personalidade e não qualidades imaginárias. (1986, p. 18-20)

Makarenko sempre esteve diante de um desafio posto que ao mesmo tempo em que buscava um estilo e um tom próprios na construção do homem novo, jamais destoava da letra e da música da revolução que vivenciou na prática, e talvez tenha sido um revolucionário dentro da própria revolução, pois não aplicava teorias às situações práticas, mas desenvolvia e criava a teoria nas situações práticas. Dessa maneira pautou-se pela aversão à estabilidade e segurança e pelo encantamento do risco e da possibilidade do fracasso. Para Makarenko educar era experimentar concretamente a possibilidade de fracassar e temperar-se com esta possibilidade. Ele define-se sempre a partir de sua principal experiência e possibilidade várias vezes eminente de fracasso: a Colônia Gorky. É o que constatei na sua biografia:

Contarei sucintamente sobre minha biografia pedagógica e literária. Sou filho de um operário ferroviário, que trabalhou mais de quarenta anos numa fábrica de vagões. Eu também trabalhei nesta fábrica, desde 1905, mas como professor, depois de ter obtido a formação pedagógica mais rudimentar: terminei os cursos de um ano numa escola pedagógica primária. Tenho a impressão que atualmente nem existe uma formação tão inferior como essa. Era formação tão pobre que só me puderam confiar o cargo de professor na escola primária de categoria menor, com um salário de 25 rublos por mês. Esta era uma escola magnífica visto lá existir uma comunidade operária muito unida. Eu mesmo era membro dessa comunidade por ser filho de um operário de fábrica. Nessa escola trabalhei nove anos e esta experiência teve uma grande importância para mim. Mais tarde, já em 1914 ingressei no instituto pedagógico, onde terminei os estudos com a medalha de ouro. Depois destinaram-me à colônia Górkí para delinqüentes menores. (1986, p. 10).

A história de vida de Makarenko poderia ser descrita como a história de um grande desafio, da construção de um homem novo a partir de uma experiência coletiva no mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que era “pressionado” a demonstrar efeitos desta construção a um estado revolucionário comunista, que - nas esferas educacionais – não tinha clareza alguma sobre esta definição. O decorrer ou o recorrer desta história passa por três momentos de experiências coletivas de trabalho vivenciadas em seu cotidiano, todas na Ucrânia, pertencentes na época à URSS. Foram elas:

1. Colônia Gorky na província de Khárkov – 1920
2. Colônia Gorky na província de Trepke – 1923

3. Colônia Dzerjinski na província de Kuriáj – 1926

A seguir tratarei de momentos e elementos importantes da significação das colônias na formação da concepção makarenkiana sobre trabalho e educação, especialmente sobre o processo de formação da colônia Gorky e implementação inicial da colônia Dzerjinski. A forma de exposição seguirá sendo de algumas citações extensas e diálogos largos pela necessidade de captar a formulação makarenkiana em seu estilo e tom. Na verdade o próprio autor afirmou de sua intenção de escrever suas elaborações, advindas das experiências vividas nas colônias, porém não chegou a poder concluir estas suas intenções, conforme proferiu alguns dias antes de falecer.

Neste momento estou a escrever o segundo que se refere à educação moral e política, principalmente na família, mas também tenho de focar a escola. O terceiro tomo será consagrado a questões concernentes à educação através do trabalho e a orientação profissional (grifo do autor). E o quarto, o mais importante para mim, trata o tema seguinte: como é preciso educar o homem para que ele seja feliz. Interessante, não é verdade? (1986, p. 11)

4.3 EXPERIÊNCIAS DA COLÔNIA GORKY

Foi durante o mês de setembro do ano de 1920 que Makarenko recebeu a incumbência de coordenar uma colônia de menores delinquentes na província de Khárkov, mais tarde denominada de “Colônia Gorky”, conforme descrito no diálogo que foi inicialmente citado. Passaram-se três meses para a chegada dos primeiros colonistas. Makarenko relata:

“No dia 04 de dezembro chegaram à colônia os primeiros seis educandos... Quatro deles tinham dezoito anos, foram-nos enviados por assalto domiciliar a mão armada, e dois eram mais novos e acusados de furto”. (2005, p. 18)

A situação na colônia, após a chegada dos primeiros educandos era de absoluto caos, sejam pelas condições péssimas de infra-estrutura ou pela impotência e perplexidade frente aos desajustes provocados pelos educandos em suas relações internas e com a comunidade externa à colônia. E a colônia era descrita dessa forma:

A colônia assumia cada vez mais o caráter de um “valhacouto” – um covil de ladrões. No relacionamento entre educandos e educadores cada vez mais se firmava um tom de permanente escárnio e baderna. Eles já começavam a contar anedotas obscenas diante das educadoras, exigiam, grosseiramente, que lhes servissem refeições, atiravam pratos no refeitório, brincando ostensivamente com seus punhais finlandeses... Recusavam-se decididamente a ir rachar lenhas para as estufas... despedaçaram o telhado de madeira do galpão, o que fizeram com risadas e pilhérias bem humoradas. (2005, p. 22)

O grau de estupefação com a situação posta revela claramente a importância pedagógica que Makarenko dedicava à experiência coletiva que vivenciou; ele próprio descreve a insuficiência das leituras realizadas e o quanto aquela situação revelava a necessidade de tomar atitudes, muitas delas fruto do mais absoluto desespero e indignação. Ele apontava que:

Os primeiros meses da nossa colônia foram para mim e os meus companheiros não só meses de desespero e esforço impotente – foram também meses de procura da verdade. Em toda minha vida eu não li tanta literatura pedagógica quanto naquele inverno de 1920... Quanto a mim o resultado principal dessas leituras foi uma convicção firme, e, subitamente, não sei por que, fundamental, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência nem teoria nenhuma, e que a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos. No começo eu nem sequer compreendi, mas simplesmente vi, que eu precisava não de fórmulas livrescas, as quais não podia aplicar aos fatos de qualquer maneira, mas sim de uma análise imediata e uma ação não menos urgente. (2005, p. 21-2)

A situação na colônia era das mais graves e delicadas, conflava-se uma total desarmonia entre educadores e educandos, uma completa inaptidão para o trabalho, sem o qual a colônia se desestruturava cada vez mais e não se encontrava nenhum apoio na teoria pedagógica para refletir sobre este estado de coisas. Noto aqui a falta de tom e estilo, elementos muito caros à preocupação pedagógica makarenkiana.

Não havia vontade coletiva, nem para o trabalho, nem para qualquer outra situação que possibilitasse um tom coletivo à colônia. Ora, na falta de tom não haveria como programar-se nenhum estilo que dialogasse com a absoluta falta de tom. Qualquer estilo seria próximo do autoritarismo, porém o que prevaleceu foi a indignação. É o que observo nas colocações de Makarenko:

Certa manhã de inverno, sugeri a Zadórov que fosse rachar lenha para a cozinha. E ouvi a costumeira resposta alegre e zombeteira:

Vai rachar você mesmo, vocês são muitos aqui!
 Era a primeira vez que ele me tratava por “você”.
 Ofendido e encolerizado, levado ao desespero e à fúria por todos os meses precedentes, levantei o braço e apliquei um bofetão na cara de Zadórov. Bati com força e ele não se agüentou de pé e caiu sobre a estufa. Bati mais uma vez, agarrei-o pelos colarinhos suspendi-o e esbofetei pela terceira vez...Minha fúria era tão selvagem e desmedida, que eu sentia que se alguém dissesse uma só palavra contra mim, eu me atiraria sobre todos, pronto para o assassinato...Nas minhas mãos surgiu um atizador de ferro. Todos os cinco educandos estavam parados ao lado de suas camas...Voltei-me para eles e bati com o atizador no encosto de uma cama: Ou todos vocês vão já para o mato rachar lenha, ou desapareçam da colônia para o diabo que os carregue!”(2005, p. 22-3)

A indignação resultou em efeitos imediatos e aparentemente proveitosos para a colônia, visto que todos os colonistas foram trabalhar (rachar lenha), porém Makarenko não ficou nada satisfeito com o feito, visto que nunca antes havia batido em alguma pessoa. Na verdade o maior proveito não foi realmente o fato de os colonistas terem ido rachar lenha, visto que esta situação poderia ter sido levada a efeito através de um estilo autoritário, inclusive a própria “surra” poderia ser considerada desta espécie de estilo. Surpreendentemente o que passa a verificar-se após o ato de indignação é justamente as condições necessárias para a materialização de um tom coletivo onde um determinado estilo pedagógico poderia ter vazão. A indignação, o ato de selvageria cometido representou uma aproximação às circunstâncias dos colonistas, uma possibilidade de diálogo, conforme podemos extrair de uma conversa de Makarenko com determinada educadora:

[...] O mais desagradável é que os rapazes falam da sua proeza com o maior entusiasmo. Estão até dispostos a ficar apaixonados pelo senhor, com o Zadórov em primeiro lugar. O que é isso? Eu não entendo. Será que é o hábito da escravidão?

Pensei um pouco e disse a Iekaterína Grigórievna:

Não, aqui não se trata de escravidão. Aqui é uma coisa diferente. Analise com cuidado: o Zadórov é mais forte do que eu, poderia ter-me aleijado com um só golpe, mas não reagiu. E, no entanto ele não tem medo de nada, nem Burún e os outros têm medo. Em toda essa história eles não estão vendo uma surra, estão vendo tão somente a ira, uma explosão humana. É claro que eles entendem perfeitamente que eu poderia não bater nele, poderia devolver o Zadórov para a Comissão como um incorrigível, poderia ter-lhes causado inconvenientes de peso. Mas eu não fiz isso, preferindo tomar uma atitude, fazer um ato até perigoso para mim, mas humano e não formal. E ao que parece a colônia lhes é necessária, apesar de tudo. A coisa aqui é mais complexa. Além do mais, eles vêem que nós trabalhamos muito por eles. Afinal de contas, eles também são gente. É uma circunstância importante. (2005, p. 27)

A partir desta circunstância a colônia começou a tomar tom e forma coletivos, os educandos passaram a cumprir uma determinada rotina de trabalho e a constituir objetivos comuns. O maior destes objetivos, sem dúvida alguma, era saciar a fome. A colônia não produzia alimentos em quantidade suficiente para todos e os recursos aportados pelo Estado eram insignificantes para suprir todas as necessidades, ainda mais que a colônia já contava com mais vinte um educandos que haviam chegado em estado de lastimável miséria e descuido, inclusive com a higiene pessoal. A atenção com a alimentação era uma preocupação coletiva e talvez justamente por isso um fato começou a indignar coletivamente todos os educandos: o roubo de toda a espécie de gêneros alimentícios da despensa da colônia, fato que se repetia quase que diariamente durante um determinado período de tempo. Os colonistas montaram guarda, estabeleceram revezamentos, realizaram interrogatórios e culminou que, ao final, quase todos os alimentos e algum dinheiro retornaram aos locais de onde foram roubados, sem que, num primeiro momento se soubesse quem teria sido o responsável.

O processo de responsabilização do colonista que roubara as mercadorias merece ser analisado, contrapondo-o com a indignação anterior de Makarenko, pois é possível denotar uma indignação - agora coletiva - e também um processo de decisão coletiva. O tom coletivo começara a estabelecer um estilo. É o que nos narra Makarenko:

Burún embatucou:

– E daí, então fui eu. Mas se eu devolvi!

A isso a rapaziada respondeu com um riso inesperado... Agradava-lhes esta estimulante conversa. Tarânets olhava com ares de herói. Ele saiu para a frente.

Só que não é preciso expulsá-lo. Tanta coisa pode acontecer com qualquer um... Mas encher-lhe o focinho de sopapos, isto sim é que seria bom.

Fez-se um silêncio. Burún passeou um olhar vagaroso pela cara sarapintada de Taranêts.

Não é para tuas mãos o meu focinho. E por que se esforça tanto? De qualquer jeito, você nunca será o chefe da colônia. O Anton me dá uma surra se achar necessário, e você o que tem com isso?

Vietkóvski se pôs de pé num pulo:

Como assim, "o que temos com isso?". Rapaziada temos alguma coisa com isso ou não temos?

Temos! – gritou a rapaziada – Nós mesmos vamos te encher o focinho melhor do que o Anton. (2005, p. 39)

Burún não apanhou, nem de Anton Makarenko, nem de todos ou algum dos colonistas. Ficou recluso por três dias à pão e água e os colonistas entenderam que

Burún cumpriria sua promessa de nunca mais roubar de ninguém, - como de fato assim o foi - embora até os seus dezessete anos pertencesse a um bando de ladrões – maiores de idade – e que haviam todos sido fuzilados.

A colônia estava formada, pois estava formado um coletivo, com tom e estilo. Esta constatação podemos claramente depreender da reflexão de Makarenko sobre a sucessão de fatos decorridos e de seus desdobramentos em relação à formação de um coletivo que passou a denominar-se Colônia Gorky, conforme apresenta o autor:

Não foi tanto a argumentação moralista e a ira. Quanto justamente esta interessante e autêntica luta prática, que produziu os primeiros brotos do bom-tom coletivo. À noite, nós discutíamos e ríamos, fantasiávamos sobre os temas das nossas aventuras, e nos irmanávamos e nos fundíamos num todo coeso, cujo nome era Colônia Gorky. (2005, p. 47)

Parece-me bem claro que o fundamental no processo de materialização do coletivo Gorky, não foi de modo algum as “surras” antes narradas, nem sequer foram as explicações possíveis daqueles selvagens procedimentos, como um ato de explosão humana, uma indignação pedagógica ou a possibilidade de estabelecer uma comunicação entre dois mundos até então distantes – o dos educadores e o dos educandos. Todas estas explicações são passíveis de serem bem recebidas e, inclusive, não podemos negar suas importâncias para que o coletivo desabrochasse, porém o principal fator – talvez despertado pela indignação – foi, sem dúvidas, o trabalho coletivo a partir de uma demanda ou condição colocada pelo grupo (a organização da colônia, o saciar a fome...) que passou a gerar efeitos educativos no coletivo. A “sova” simplesmente demonstrou sinceridade diante da situação vulnerável em que “todos” se encontravam. A partir deste momento a formação não é mais tarefa de educadores, mas sim do coletivo, situação que é exposta quando o pedagogo recebe um elogio em relação a um de seus educandos:

- *Onde é que encontrou um rapaz tão excelente?*
- *Nós mesmos os fazemos – sorri eu. (2005, p. 103)*

4.3.1 Coletivo e Disciplina

Apesar do desenrolar de uma sucessão de acontecimentos positivos na Colônia Gorky, embora com uma infinidade de problemas por resolver, reinava ainda uma desconfiança e desconforto com as chamadas “fórmulas militaristas” de Makarenko junto ao Departamento de Educação Pública. O fundamento destas desconfianças poderia ser atribuído tanto a um entendimento de que as colônias estariam repetindo o antigo modelo Ucraniano de lidar com menores que eram afetos a militares aposentados e uma chamada “disciplina do porrete”, quanto ao mais completo desentendimento do que estava sendo desenvolvido pelos pedagogos junto aos colonistas em termos de educação infantil. Não podemos perder o horizonte de que o que estava em “jogo” não era somente um determinado processo de educação da infância, mas sim a construção de um “homem novo”, e que o chamado departamento de educação pública como, também, os pedagogos não sabiam dar conta. A grande diferença era que na colônia Gorky o entendimento estava sendo construído nas atividades práticas do dia a dia e na reflexão que estas atividades geravam.

Makarenko descreve em sua obra a construção de um coletivo e neste processo dedica extrema importância à questão da disciplina. Parece claro na concepção makarenkiana que o coletivo não se constitui como obra do acaso ou por formulação ideológica externa aos indivíduos que o compõem. O autor enaltece o coletivo sem desmerecer cada indivíduo. O coletivo não representa, de forma alguma, a negação do indivíduo, e sim representa um processo de disciplinamento para o trabalho coletivo. E aqui há uma enorme diferença com a chamada disciplina militarista em que o trabalho era simplesmente castigo e no máximo elemento de formação de uma moral individual pela repetição deste castigo, ou seja, a antiga disciplina utilizava o trabalho como castigo educador. Na nova disciplina – a da colônia Gorky – o trabalho não era utilidade e sim a finalidade da colônia, trabalho este que não era individual, mas sim coletivo. A disciplina era simplesmente condição básica para que o trabalho coletivo pudesse acontecer, o que parece óbvio visto da impossibilidade de constituir qualquer organização coletiva sem que os integrantes desta organização entendam o coletivo e trabalhem por ele.

O momento e o desafio vivenciado na colônia era o de justamente constituir esta condição coletiva que representaria a verdadeira instância educativa do homem

novo que Makarenko entendia como tal. Disciplina, portanto, não era o objetivo principal, talvez nem pudesse ser classificada como objetivo, pois ela representava simplesmente uma condição fundamental para alcançar os objetivos. Quem analisava a colônia somente pelo que estava acontecendo e não pelo que estava em seu horizonte, não poderia entender o processo disciplinar levado a efeito, conforme se depreende deste chamamento de Makarenko ao departamento de educação pública:

DEP - Nós vamos liquidar com essa sua experiência policialesca. É preciso construir uma educação socialista, não uma caserna.

M - Na minha exposição sobre disciplina eu me permiti pôr em dúvida as posturas então aceitas por todos, e que afirmavam que a punição educa escravos, que é preciso dar liberdade à criatividade infantil, confiando o máximo na organização e na autodisciplina da criança. Eu me permiti externar a minha profunda convicção que, enquanto não estiverem criados o coletivo e os órgãos do coletivo, enquanto não existirem tradições e não forem criados hábitos elementares de trabalho e de vida, o educador tem o direito, e não deve renunciar a ele, de usar a força e de obrigar. Afirmei também que não era possível basear toda a instrução sobre o interesse, que a educação do senso de responsabilidade e do dever muitas vezes entra em conflito com o interesse da criança, em especial da forma como esta o entende. Eu exigia a educação de um ser humano resistente e forte, capaz de executar também trabalhos desagradáveis e trabalhos tediosos, se eles são requeridos pelos interesses do coletivo.

Em última análise eu defendia a criação de um coletivo vigoroso, e, se necessário severo e motivado, e só sobre o coletivo é que eu apoiava todas as esperanças (2005, p. 132)

O meu entendimento sobre o coletivo de Makarenko não passa pela idéia de um coletivo disciplinado, como pode parecer em um primeiro momento de análise menos vagarosa; passa sim pela idéia de um coletivo que se autodisciplina. Ora, o que ocorreu nas colônias foram processos fortes de disciplinamento dos indivíduos (colonistas) para o trabalho em geral, inclusive os “desagradáveis e tediosos”. Não esqueçamos que os menores provieram de um passado muito pouco afeito a estas concepções de trabalho, porém este era somente um necessário estágio inicial para a verdadeira formação pelo trabalho coletivo.

Makarenko, em conferência pedagógica, refere-se a um estágio bem mais avançado de suas experiências, ao referir-se à autogestão na colônia Dzerjinski. Nesta passagem, o pedagogo qualifica com mais precisão sua “esperança no coletivo”, como explanava:

Sois capaz de imaginar uma coletividade infantil com autogestão financeira? Isto é uma circunstância muito importante: a comuna cobria não só as despesas orgânicas, os salários dos professores, a manutenção dos gabinetes, etc., mas também todas as despesas relacionadas com a manutenção das crianças. Além disso, dava ao Estado um lucro líquido de vários milhões de rublos. Isto é uma grande sorte, porque a autogestão financeira é um pedagogo formidável (1986, p. 13)

Os colonistas e educadores experimentaram no cotidiano de suas relações um processo de amadurecimento pela disciplina e trabalho coletivo. Merece especial atenção nesta caminhada a mudança da colônia Gorky das instalações de Khárkov para as instalações de Trepke.

Os procedimentos da mudança perduraram por largo tempo, visto que as novas instalações – embora em localidade mais propícia para o trabalho – encontravam-se em péssimas condições de infra-estrutura, o que necessitou incursões diárias de uma colônia a outra a fim de paulatinamente proceder – com muitas dificuldades financeiras – as diversas e profundas reformas que se mostravam indispensáveis. Neste desenrolar de incursões, mudanças, estudos e trabalhos, alguns problemas de extrema gravidade pareciam retornar à colônia: o roubo e a perda do tom. Makarenko aponta que:

Era indispensável afastar Mitiáguin o mais depressa possível. Para mim estava claro que, com meu imperdoável atraso em tomar essa decisão, eu deixara passar e alastrar-se o já há muito instalado processo de apodrecimento do nosso coletivo. Talvez não houvesse nada de especialmente perverso no caso das melancias ou do assalto ao colmeal, mas a atenção constante dos colonistas para esses assuntos, noites e dias cheios sempre dos mesmos esforços e impressões significavam uma parada total no desenvolvimento do nosso tom, significavam portanto o estancamento. (2005, p. 179-180)

A expulsão de dois colonistas responsáveis pela situação retratada acima levaram os demais integrantes (colonistas e educadores) a uma profunda reflexão sobre o papel que representavam naquele espaço. Na verdade, os efeitos provocados foram muito preocupantes para a continuidade da organização coletiva. Makarenko parece descrever os fatos, porém, com a certeza de quem deve correr riscos e que o coletivo só se formaria justamente pelo “tempero da vida”. O autor constata que:

“[...] toda a massa de colonistas adquiriu repentinamente a expressão de um coletivo adulto. Tornou-se difícil reunir à noite um grupo animado: cada um se ocupava com seus próprios assuntos” (2005, p. 185)

Sem dúvida, o descrito acima não representava o almejado para a colônia, porém talvez fosse um momento necessário para a compreensão coletiva da postura moral de cada indivíduo em relação ao coletivo. Era um risco necessário para a construção de um homem novo temperado pela vida vivida no trabalho e com seus colegas de coletivo. Makarenko não se furtou a correr os riscos mesmo não tendo nenhum controle sobre os mesmos, ou seja, este momento poderia ser o fim da colônia, mas experimentar este momento e aprender com ele era um caminho necessário e fundante do amadurecimento coletivo. Os riscos e as dúvidas provenientes da assunção dos mesmos também deixavam perplexos os educadores mais experientes, conforme cita:

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

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

M - Espere – interrompia eu -, como assim não há coletivo? E os sessenta colonistas, o seu trabalho, vida, amizade?

IG - Sabe o que é isso? É um jogo, um jogo talvez interessante, um jogo talentoso. Nós nos entusiasmos por ele e envolvemos os rapazes, mas tudo isso é temporário. Parece que o jogo já cansou, todos ficaram entediados, logo vão abandoná-lo duma vez e tudo se transformará num simples orfanato malsucedido.

LP - Quando o jogo cansa, começa-se outro – Lídia Pietróvna tentava amenizar o mal estar..

M - Rimo-nos tristemente, mas eu nem pensava em entregar os pontos. (2005, p. 186)

A disciplina – não por si só – acabou gerando efeitos desejados e não necessariamente esperados, visto que o coletivo voltou a transparecer em alegria e sintonia. Começara-se outro jogo, cujas regras estavam sendo estabelecidas pela própria dinâmica do coletivo. Makarenko não controlava esta situação – corria riscos por ela – mas a compreendia muito bem. E descreve:

Já na colônia desaparecera qualquer severidade ou seriedade desnecessária. Quando foi que tudo isso mudou e se ajustou, ninguém teve tempo de reparar. Como antes soavam em volta risos e pilhérias; como antes, todos eram inesgotáveis em humor e energia, só que agora tudo isso estava embelezado pela total ausência de qualquer desordem ou movimento incongruente ou displicente. (2005, p. 192).

Nada de muito novo havia acontecido ou se modificado para que o espírito de alegria por participar de um coletivo voltasse a florescer. Na verdade a única novidade introduzida por Makarenko, após os sintomas gerais de apatia e tristeza que reinavam na colônia foi a instrução militar – por instinto pedagógico como ele próprio afirma – e que resultaram em aceitação geral pelo grupo, especialmente quando passaram a integrar o Departamento Geral de Instrução Militar e mesmo com seus passados de infratores da lei passaram, inclusive, a portarem espingardas.

Entendo que exclusivamente por essa aceitação e gosto coletivo pela instrução militar é que se instaurou na colônia um processo denominado de “pedagogia de comandante” e que representou, juntamente com a experiência do teatro, o mais importante processo educativo a partir da divisão do trabalho.

A chamada “pedagogia de comandante” representava uma das mais eficazes experiências de democratização do trabalho e no trabalho que observo das experiências makarenkianas. Atribuo ao exercício constante, apaixonado e cotidiano da atividade teatral como fator central nesta conquista, visto que desde o início da colônia Gorky os educandos e educadores já eram apaixonados pela atividade teatral e, inclusive o relato do cotidiano das colônias retrata muito bem esta paixão – as falas são teatrais - e, de fato não poderiam deixar de ser, pois o teatro estava entranhado nas vísceras dos colonistas que ensaiavam e se dedicavam a este em quase todos os seus tempos livres o que, muitas vezes, invadia as madrugadas. A alegria pelo teatro contaminava a alegria no trabalho e, por incrível que possa parecer, a divisão de trabalho no teatro foi posteriormente descoberta como elemento de organização no trabalho que passou de tedioso à alegre e criativo.

A evolução dos destacamentos de trabalho – que inicialmente eram afetos a uma atividade única e constante – representa a mesma evolução da organização teatral que inicialmente era simples e cada colonista era responsável por uma mesma tarefa sempre, e que posteriormente passaram a serem mistos – todos os colonistas deveriam passar pela experiência de atuar em cena. E dessa forma toda a colônia entendia todos os momentos do teatro, desde as tarefas mais simples de

varrer o palco, até as mais complexas em relação a efeitos especiais e atuações dramáticas e este rodízio respeitava as habilidades de cada colonista.

Os destacamentos de trabalho representaram uma conquista por que os seus integrantes não entenderam aquele processo organizativo como externo aos seus conhecimentos, mas sim como uma evolução do próprio coletivo. Na realidade a conquista de um processo educativo coletivo – que começou pelo teatro – e que mesmo com disciplina e comandos fortes jamais poderiam ser considerados autoritários.

4.3.2 A divisão social do trabalho como princípio educativo

No inverno de 1923, a partir de uma dificuldade encontrada no suprimento de lenha para as colônias Gorky – o período era de mudanças da localidade de Khárkov para Trepke – foi que o trabalho, efetivamente, deixou da condição de instrumento de sobrevivência para instrumento de educação. Makarenko afirma que “... *a colônia começou pelo destacamento*” e realmente assim ocorreu, pois não teria o menor sentido em pensarmos e relatarmos um processo histórico de educação infantil se dentro daquele processo não houvesse nada de novo a destacar. O novo que se destacou nas colônias Gorkyanas foi o trabalho como princípio educativo e não era qualquer trabalho, mas sim um trabalho coletivo e com uma concepção material de divisão social deste mesmo trabalho.

A materialidade daquela concepção estava presente desde seu surgimento, e não representou uma idéia ou uma determinada concepção prévia sobre a utilidade do trabalho, mas na verdade os destacamentos, e com eles a divisão social do trabalho surgiram a partir de uma experiência prática de como organizar melhor o abastecimento de lenha, condição fundamental para sobreviver durante o inverno. O trabalho, portanto não se configurava como uma necessidade externa aos colonistas e sim representava as suas próprias experiências diárias e cotidianas de jovens. Embora já forjados dentro de uma disciplina coletiva, eles não possuíam ainda um coletivo que por si só pudesse ter efeitos não só disciplinadores – condição básica para qualquer coletivo - mas educativos e emancipatórios; um coletivo que começaria a dar os primeiros passos para a autogestão e para o entendimento de formação de um homem novo.

Os destacamentos simbolizam a construção makarenkiana e, para mim, representam o que há de mais revolucionário e consistente em toda sua construção pedagógica, desde o princípio da colônia Gorky, até os primórdios da colônia Dzerjinski, desde os trabalhos mais simples nas atividades agrícolas até os trabalhos mais complexos nas engenharias óticas das máquinas fotográficas “FED” (em homenagem a Félix Edmúndovitch Dzerjinski). E Makarenko narra que:

O inverno de 1923 nos trouxe muitos achados importantes em organização, que predeterminaram as formas do nosso coletivo por muito tempo: o mais importante deles foram os destacamentos e seus comandantes...Naturalmente, havia muito pouco em comum entre os destacamentos “Gorkyanos” da época dos anos 27-28, ou os destacamentos dos comandantes “dzerjinskianos”, e os primeiros destacamentos de Burún e Zadórov. Mas algo de fundamental já existia no inverno de 1923. (2005, p. 202)

O processo educativo estava presente no trabalho e não necessariamente em seu grau de evolução tecnológica. A educação residia no trabalho em si e não na tecnologia do trabalho que representaria simplesmente uma evolução natural de um trabalho que educa e disciplina e, conseqüentemente, deveria evoluir tecnologicamente como condição humana intrínseca aos próprios trabalhadores e não como condição externa ao trabalho e aos trabalhadores. A tecnologia era retrato ao mesmo tempo de uma disciplina e uma liberdade coletiva. Existia ou se configurava um empoderamento sobre a tecnologia, como um elemento constitutivo de um trabalho e um trabalhador livres de uma concepção de subordinação ao trabalho e no trabalho. A tecnologia evoluiria naturalmente das beterrabas às máquinas fotográficas FED como um retrato de um processo educativo que se alimenta e materializa no trabalho, conforme percebo na narrativa do pedagogo: “As beterrabas tinham de ser arrumadas nas valas com tanto cuidado, como se fossem aparelhos de ótica.” (2005, p. 357) Veja-se que naquele momento se conseguia retratar um trabalho desprovido da condição de classes e por conseqüência um trabalho criador e criativo; um trabalho educador e emancipador, apesar de toda suposta “patrulha ideológica” do Estado Soviético em cima das experiências das colônias. Makarenko, conforme se pode constatar em citação extraída de conferência proferida um dia antes de sua morte estava além – não necessariamente contra – os desígnios estatais da época. É o que constato na citação:

Estou convencido de que o objetivo da nossa educação consiste não só em formar um indivíduo criador, um indivíduo cidadão capaz de participar com a maior eficiência na construção do Estado. Nós desejamos formar uma pessoa que sem falta seja feliz (1986, p. 29).

Com relação à tecnologia fica bem claro, conforme veremos a seguir, que esta jamais foi somente considerada uma evolução nos produtos do trabalho e sim esta sempre foi considerada principalmente uma responsabilidade de gestão no trabalho. Talvez pudéssemos representar como evolução tecnológica nas colônias o processo de fabricação das máquinas FED, porém Makarenko ao descrever as maravilhas tecnológicas daquela fábrica: - “A FED tem 300 peças com uma precisão até 0,0001 mm, o seu sistema óptico é exacto e o seu fabrico e funcionamento relacionam-se com processos bastante complicados, antes nunca conhecidos na velha Rússia.” (1986, p. 27) - não a utiliza para definir seu entendimento de tecnologia, porém o faz quando realça a importância do processo educativo pelo trabalho e a disciplina advinda deste momento coletivo. Observo o que Makarenko entende por tecnologia:

No dormitório do quarto destacamento não lavaram o assoalho hoje, porque alguém deu sumiço no balde. Interessa-me tanto o valor do material do balde quanto a técnica do seu desaparecimento. Os baldes são entregues aos destacamentos sob a responsabilidade de um auxiliar do comandante, que estabelece a ordem de arrumação, e consequentemente também a ordem das responsabilidades. É justamente isto – a responsabilidade pela arrumação, e pelo balde, e pelo pano de chão – que constitui para mim um momento tecnológico (2005, p. 562)

A tecnologia, portanto representava o exercício de um trabalho emancipador em que, desprovido da condição de classe, o processo produtivo não estava dissociado de um processo educativo e sim se fundiam em uma mesma ação, rompiam limites entre trabalho físico e intelectual, entre aprender para o trabalho e trabalhar para aprender, conforme constatou Makarenko:

Quando me pus a observar o funcionamento desta fábrica – deve ter-se em consideração que uma empresa desta envergadura implica a existência de um plano exato, normas de tolerância, de qualidade, que nela trabalham dezenas de engenheiros, que é dotada com uma sala de desenho, etc. etc. – só então dei conta o que significa uma produção desta magnitude. Que lastimoso me parecia depois a balbucinação sobre a ligação entre o programa escolar e os processos laborais. Verificou-se que o ensino na escola e a produção determinaram inexoravelmente a personalidade, porque ambos os processos eliminam a linha divisória entre o trabalho físico

e o intelectual, formando assim cidadãos altamente qualificados. (1986, p. 27-8)

A citação acima, em conferência datada de 29 de março de 1929, se dá num contexto em que o pedagogo descreve a inutilidade de um procedimento educativo comum no estado soviético da época, em que os alunos deveriam necessariamente relacionar todas as disciplinas que estudavam com o processo laboral. Tarefa que deveria ser didaticamente oportunizada e incentivada pelos professores, os quais enfrentavam enormes dificuldades, tanto na realização da tarefa, quanto em sua avaliação. Makarenko demonstra que a dificuldade encontrada não residia na suposta incapacidade dos alunos e/ou professores para tal tarefa, mas simplesmente o que ocorria era que a impossibilidade fática de comparar processos que não se distinguem, seja temporalmente, seja conceitualmente. Não existiria, portanto uma educação para trabalhar que deveria ser relacionada com um trabalho já educado, na verdade seriam momentos que se somam e não que se dividem. O trabalho ou o processo produtivo, como expresso na citação, traz em si um princípio educativo próprio daquele espaço e daquele momento, assim como a escola trazia também em si um processo educativo.

O entendimento de Makarenko sobre o trabalho como princípio educativo parece emergir a partir da estruturação dos destacamentos mistos, quando além dos comandantes rodizarem-se de forma constante e permanente na tarefa de gestão o trabalho também rodiziava. Este fato gerava um processo de divisão social do trabalho em que todos os colonistas eram comandantes e comandados, porém, quando comandantes, comandavam e quando comandados, obedeciam. De outra parte embora realizassem as tarefas que possuíssem mais habilidades, também conheciam todo o processo laboral das colônias, e toda esta evolução aconteceu no espaço entre o inverno e a primavera de 1923. Contam os relatos de Makarenko que:

Na primavera de 1923, chegamos a uma inovação importante no sistema dos destacamentos. Essa inovação, na realidade, foi a invenção mais importante do nosso coletivo em todos os treze anos da nossa história. Unicamente ela permitiu aos nossos destacamentos se fundirem num verdadeiro, forte e unificado coletivo, no qual havia diferenciação de trabalho e organização, democracia na assembléia geral, ordem e subordinação de um companheiro a outros, mas no qual não se formou uma aristocracia – uma casta de comandantes. Essa invenção foi o destacamento misto (2005, p. 206-7)

O destacamento misto representa o momento em que o trabalho, como categoria, consegue autonomia nas colônias e passa a expressar todo o seu potencial educativo, ali o trabalho – como já foi dito – deixa de ser considerado elemento necessário somente para a sobrevivência. O trabalho traz para dentro de si a alegria do teatro, traz para si o entendimento da indissociabilidade entre o trabalho e a escola, traz para si o potencial de descortinar o mundo e as relações em que os trabalhadores estão inseridos.

Makarenko não se refere expressamente ao princípio educativo no mundo trabalho e os possíveis efeitos emancipatórios daquele princípio. O que o pedagogo faz é demonstrar uma experiência de educação pelo trabalho coletivo, árduo e disciplinador, com rodízio de funções e conhecimentos como elemento fundamental para formação de um chamado homem novo, conforme constata:

Graças a esse sistema, a maioria dos colonistas participava não somente das funções de trabalho, como também das funções de organização. Isto era muito importante, e era exatamente o que se fazia necessário para a educação comunista. (2005, p. 209).

Importante repisar que Makarenko não entendia como educação comunista somente o fato de educar um cidadão do “Estado Soviético”, mas sim – como já citado anteriormente – educar um jovem para a vida e para a felicidade; um cidadão dotado de valores morais adequados à ética socialista, dotado de iniciativa e de compreensão do mundo e da necessidade de transformá-lo a partir de seus próprios valores morais, que na verdade não seriam seus e sim da coletividade que compartilhasse daqueles valores.

Entendo que a experiência de um coletivo pedagógico, aos moldes do retratado na Colônia Gorky, traduz o desejável da visão marxiana, visto que aquele coletivo se constituiu a partir da assunção dos conflitos e do processo educativo que se materializou com os mesmos. Na colônia, jamais os conflitos foram mascarados ou eliminados de forma artificial ou autoritária, tudo o que acontecia refletia a ocorrência de riscos - riscos de fracassar. Justamente, a possibilidade constante do fracasso, do insucesso é que fez daquela colônia a construção de um coletivo pedagógico. As necessidades de resolver os próprios conflitos, para não fracassarem, foi que materializou o coletivo e o trabalho coletivo foi que se transformou no principal elemento pedagógico daquele coletivo.

Importante dizer do significado que os ensinamentos de Makarenko podem efetuar junto aos programas de extensão que participo, pois entendo que ao articular educação e mundo do trabalho é fundamental operar a partir de uma prática pedagógica emancipatória.

Emancipar é articular as forças individuais dentro de um contexto coletivo de produção. Necessariamente estas forças individuais somadas (coletivas) se tornam o pressuposto de um processo educativo longo e penoso que permitirá ao trabalhador acumular as condições objetivas de sua auto-emancipação.

Esta possível definição de emancipação, para mim, materializou-se na Colônia Gorky.

05 CONCLUSÃO

Duas grandes linhas marcaram esta dissertação ao longo de seus quatro capítulos: uma leitura da concepção marxiana de emancipação e uma leitura da relação entre universidade e o mundo do trabalho, sendo que procurei estabelecer como elemento de diálogo entre estas linhas minhas experiências extensionistas e, principalmente, as concepções teóricas e práticas de Makarenko.

No primeiro capítulo procurei apresentar minha visão sobre a instituição em que trabalho: a universidade. Neste sentido trouxe à tona um olhar crítico sobre a mesma, questionando a utilidade do conhecimento que nela é gerado e principalmente, da falta de diálogo entre um conhecimento acadêmico e um dito conhecimento popular, expresso no capítulo inicial como o conhecimento no mundo do trabalho.

Trago à baila minhas experiências em programas de extensão que venho participando e da possível interação nestes programas entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento do mundo do trabalho.

No segundo capítulo procurei tratar com mais propriedade do entendimento de mundo do trabalho, especialmente a partir da introdução da tecnologia no mesmo, fato histórico marcante e de grande significado para permitir concluir de uma relação subordinada entre capital e trabalho.

A emancipação do mundo do trabalho da lógica capitalística, que condiciona e dá sentido a esta relação, é a única alternativa possível para a transformação do estado de coisas aqui demonstrado, neste sentido é que é referida a visão marxiana de emancipação neste segundo capítulo.

O terceiro capítulo procurou tratar da emancipação – também a partir da visão marxiana -, porém com uma perspectiva singular, a de que na própria relação de trabalho encontra-se um determinado princípio educativo que poderá efetivar uma condição de emancipação, ou de subordinação do trabalho em relação ao capital.

Para poder retratar e comparar os efeitos de subordinação e emancipação foi de fundamental importância contar com os ensinamentos de Émile Durkheim e

analisá-los criticamente com a lente marxiana, especialmente quanto aos efeitos esperados pelos dois pensadores ao tratarem da divisão social do trabalho.

O quarto capítulo teve como objetivo representar uma visão concreta de tudo que já havia sido exposto. Neste sentido, fui buscar um exemplo histórico de formação de um coletivo pedagógico pelo trabalho árduo e disciplinado de crianças órfãs e que experimentaram, junto a A. S. Makarenko, uma situação peculiar de emancipação pelo trabalho coletivo.

Penso que as experiências pedagógicas de Makarenko no desenrolar da constituição e maturação da Colônia Gorki expõem, em carne viva, as reflexões teóricas antes elencadas e possibilitam traduzir em experiências as duas grandes linhas desta dissertação, mesmo sabendo que Makarenko não se reportava à emancipação marxiana e muito menos a uma relação entre universidade e o mundo do trabalho.

A leitura e compreensão dos capítulos articulados entre si permitem afirmar que não existe a possibilidade de emancipação fora do mundo do trabalho, pelo menos a partir da leitura marxiana de emancipação. Assim como não existe uma emancipação efetiva em contextos isolados, ou seja, não é correto tratar-se da análise localizada de um trabalhador emancipado, ou mesmo de uma determinada comunidade vinculada ao mundo do trabalho que experimente práticas emancipatórias.

A questão fundamental é como seria possível tornar crível a emancipação do trabalhador e da humanidade neste contexto praticamente utópico: “Toda a humanidade, através dos trabalhadores, em concreta situação de subordinação aos capitalistas, toma as rédeas deste processo opressor e altera aquele estado de dominação capitalística, articulando assim um novo momento na história da humanidade: o momento da emancipação!”

O que pode parecer crível dentro do mundo que vivenciamos são pequenas experiências autogestionárias, que sinalizam para emancipação no mundo do trabalho, através do entendimento e consciência por parte de cada trabalhador do formato educativo que ocorre no processo de divisão social do trabalho, tendente a reforçar um viés de subordinação tipicamente durkheimiano.

Entendo que a experiência histórica e pedagógica retratada e vivida por Makarenko representa com muita clareza esta condição e possibilidade de um coletivo pedagógico no mundo do trabalho. Esse coletivo necessita entender a

existência de um princípio educativo neste mundo e a partir desta consciência alterar os fundamentos capitalísticos em que ele está estruturado.

Não existe outra possibilidade de construção emancipatória que não seja a possibilidade da educação, e é evidente que não estou referindo-me somente a educação formal, mas principalmente a educação a partir do trabalho.

A universidade tem um papel importantíssimo a cumprir nesta caminhada, principalmente através dos programas de extensão que se proponham a transformar a própria lógica conservadora do ensino universitário atual.

Penso que os programas de extensão devem se pautar – a exemplo das afirmações de Makarenko – por um estilo e um tom, condições estas que não se encontram somente na universidade, como operadora de uma determinada proposta de extensão. O estilo seria a metodologia a ser empregada e o tom, a vontade coletiva para que a proposta da extensão possa ser desenvolvida. Ocorre que, na maior parte das vezes, as atividades extensionistas constituem-se numa concepção universitária unilateral sobre o desenvolvimento de determinado conjunto de ações, a extensão – como já dito no primeiro capítulo – parece simplesmente querer “estender” uma parcela de conhecimento fracionado que já existe dentro da academia e que esta mesma academia julga que os sujeitos das ações extensionistas necessitam para determinados fins.

Ora, é fundamental que as propostas extensionistas estejam alicerçadas numa relação dialógica entre a academia e o público-alvo do projeto de extensão. Na verdade, a formatação acadêmica dos projetos de extensão em muito dificultam a construção de um estilo e um tom makarenkianos, visto que já de antemão são exigidos a previsão e ocorrência de todos os passos, com as atividades que serão realizadas, as metas a serem alcançadas, etc. Todo este planejamento é muito salutar, desde que realizado em conjunto com todos os atores do projeto de extensão e não a partir de uma visão unilateral e, muitas vezes, utilitarista da academia. O estilo e o tom precisam de um processo de aproximação e diálogo para que possam ser construídos e traduzidos dentro de um projeto de extensão. Portanto, todas as propostas extensionistas deveriam constar de uma etapa preliminar de aproximação, de estabelecimento de laços de confiança mútua, para somente depois construir as possibilidades diagnósticas e de intervenção.

Makarenko sempre deixou claro que a construção de um estilo e de um tom não representa necessariamente um “caminho de flores” entre a academia e o

público-alvo das ações extensionistas. O tempo de aproximação e de diálogo pode representar um tempo de muitos conflitos e rupturas, inclusive com a possibilidade de ruptura total, ou seja, da impossibilidade de construção de um tom coletivo. Por desacerto entre as partes, o projeto não passaria da parte preliminar, visto que na inexistência de um tom que harmonizasse as partes envolvidas, qualquer intervenção seria necessariamente autoritária.

Ressalto que o risco de fracassar no desenvolver do projeto constituiu-se numa condição intrínseca de grande importância, visto que a assunção deste risco coloca a universidade em condições de igualdade com o público-alvo, sendo a possibilidade de fracasso resultante não da incapacidade do público de captar ou entender os conhecimentos acadêmicos necessários, mas sim o fracasso resultará da impossibilidade de construção de um tom coletivo, tarefa esta atribuída de forma igual às partes envolvidas.

Importante lembrar que a presente dissertação trata não simplesmente de uma melhor adequação dos projetos de extensão dentro do contexto universitário, mas se propõe a pensar e articular projetos que contribuam na emancipação dos trabalhadores. No decorrer dos ensinamentos marxianos, ficou cristalizado que a emancipação ou se constitui numa tarefa levada a efeito pelos próprios trabalhadores ou ela se constituirá em uma fraude ou ilusão. Procuo esclarecer – através de Marx – que a humanidade está dividida em classes e que a emancipação da própria humanidade desta condição depende, inexoravelmente, da emancipação dos trabalhadores da submissão em que se encontram em relação ao capital.

Entendo que a extensão universitária tem proximidade e cumplicidade com este “estado de coisas” denunciado no parágrafo anterior e que esta cumplicidade pode ser no sentido de reforçar a submissão dos trabalhadores ou de estabelecer vínculos extensionistas profundos e emancipatórios.

REFERÊNCIAS

ANTEAG – Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão e Participação Acionária. *Autogestão: construindo uma nova cultura nas relações de trabalho*. São Paulo, 2000.

BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicolla; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

BULGARELLI, Waldírio. *As sociedades cooperativas e sua disciplina jurídica*. Rio de Janeiro: Renovar, 1998.

DURKHEIM, Émile. *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés, 1984

_____. *Da divisão do trabalho social*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação – Na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FERNANDES, Florestan (Org.). *K. Marx e F. Engels. História*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1989.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

_____. *Educação e Mudança*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

IANNI, Octávio (Org.). *Marx – Sociologia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1996.

LENIN, V. I. *Como Iludir o Povo – Com os slogans de liberdade e igualdade*. São Paulo: Parma, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

_____. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Livro 1, v. I, II. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Livro 2, 8. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2000.

_____. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Livro 3. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os economistas).

_____. *A Questão Judaica*. Rio de Janeiro: Achiamé, s/d.

_____. *Manuscritos Econômicos Filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MARXIST. Disponível em:

<<http://www.marxist.org/portugues/marx/datadesconhecida/questãoirlandesa.htm>>

Acesso em: 25 mai. 2009.

MAKARENKO, Anton. *Poema Pedagógico*. São Paulo: Editora 34, 2005.

_____. *Problemas da educação Escolar – Experiência do Trabalho Pedagógico*. Moscou: Edições Progresso, 1986.

RAMIL, Vitor. *Tambong*. Porto Alegre: Satolep Music, 2000.

RIBEIRO, Marlene. *Universidade Brasileira “Pós-Moderna” (democratização x competência)*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur les Sciences et les Arts*, in *Oeuvres Complètes*, vol.2, Paris, Seuil, 1971.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice – O Social e o Político na Pós-Modernidade*. 3. ed. São Paulo: Cortes, 1997.

_____. *Um Discurso Sobre as Ciências*. 11. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

_____. *Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SARAMAGO, José. *A Caverna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SINGER, Paul. *A Formação da Classe Operária*. 5 ed. Campinas/SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

_____. *Globalização e Desemprego - Diagnósticos e Alternativas*. São Paulo: Contexto, 1998.

SINGER, P. e SOUZA, A.R. (Orgs.). *A Economia Solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego*. São Paulo: Contexto, 2000.

TIRIBA, Lia. *Economia Popular e Cultura do Trabalho*. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

UNITRABALHO. *Sindicalismo & cooperativismo: a economia solidária em debate*. São Paulo. s/d

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)