

---

LUCIANA SZENCZUK

**DISCIPLINA E AVALIAÇÃO: SUAS RELAÇÕES EDUCATIVAS NA  
EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS SOB A ÓTICA DA PEDAGOGIA DE  
MAKARENKO**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista no Curso Organização do Trabalho Pedagógico, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Odilon Carlos Nunes

CURITIBA  
2005

---

Nossos sinceros agradecimentos ao meu marido,  
ao meu filho e ao Professor Odilon Carlos Nunes,  
por incentivarem e possibilitarem a concretização  
desta monografia.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	iv
INTRODUÇÃO.....	01
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>DISCIPLINA, AVALIAÇÃO E EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS: UMA REFLEXÃO ATUAL DOS TEMAS.....</b>	<b>04</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>AS CONCEPÇÕES QUE ACOMPANHAM A FORMAÇÃO HUMANA.....</b>	<b>12</b>
2.1 CONCEITO GERAL DE TRABALHO, TRABALHO PEDAGÓGICO, TRABALHO PEDAGÓGICO NÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO.....	12
2.2 SOCIEDADE CAPITALISTA.....	18
2.3 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA.....	19
2.4 ENSINO.....	21
2.5 PEDAGOGIA.....	22
2.6 OBJETO DE EDUCAÇÃO: ELEMENTOS CULTURAIS QUE PRECISAM SER ASSIMILADOS .....	22
2.7 PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA HUMANA .....	22
2.8 CONCEPÇÃO DE HOMEM.....	23
2.9 DISCIPLINA.....	23
2.10 AVALIAÇÃO - AÇÃO HUMANA.....	25
2.11 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE.....	27
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>O INDIVÍDUO E O COLETIVO.....</b>	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>A BUSCA DA EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS.....</b>	<b>68</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>76</b>

---

## RESUMO

A tomada de consciência que desperta a atenção dos homens para os seus próprios direitos e deveres impulsiona o processo educativo no sentido de emancipação dos sujeitos. É dentro de uma perspectiva sócio-econômico-política-cultural que se concebe e fundamenta o processo educativo atual, no entanto, isto não quer dizer que este deva necessariamente seguir apenas estas influências. Sua concepção perpassa por outras concepções, como: conceito geral de trabalho, trabalho pedagógico, trabalho pedagógico não escolar e educação, sociedade capitalista, função social da escola, ensino, pedagogia, elementos culturais que precisam ser assimilados, produção da existência humana, homem, disciplina, avaliação e relações entre educação e sociedade. A emancipação dos sujeitos dentro do processo educativo efetivado por Makarenko, bem como suas relações no que tange à importância da disciplina e avaliação para que isto ocorra, aqui, são tratados sempre numa perspectiva onde indivíduo e coletivo estão em constante socialização e formação. Neste sentido, optou-se por uma análise bibliográfica de algumas das obras de Makarenko; objetivando, assim, discutir, elucidar e ressaltar as principais contribuições deste autor quanto à sua prática educativa.

---

## INTRODUÇÃO

Atualmente, disciplina e avaliação são temas muito discutidos no âmbito escolar e social. A discussão sobre a disciplina emerge de questões que circundam o comportamento dos indivíduos frente às situações. É considerado bem disciplinado o indivíduo que realiza o comportamento aceito pela sociedade, ou seja, o dito indivíduo “normal”. Na avaliação as pressões sociais também permanecem. Numa sociedade onde não há emprego para todos, fazendo que faz surgir à disputa, a avaliação escolar tem assumido um papel de selecionadora de trabalhadores para o mercado. A sociedade, em geral, formada e propagadora de uma prática avaliativa de exclusão se vê frente à discussão de que o processo avaliativo pode ser um processo formativo. Mas, relutante a se modificar, continua a cultivar sua prática de exclusão. Ambos os temas intrigam, questionam posturas e indicam a necessidade de que seus conceitos sejam revistos e aprimorados de acordo com o contexto histórico de cada grupo social, mas também se demonstram conservadores e excludentes, fato que reflete o movimento dialético do processo de construção do conhecimento na humanidade.

Acredita-se que, na visão da pedagogia socialista, disciplina e avaliação são recursos necessários para que se construa a emancipação nos sujeitos. Já para a visão liberal estes temas são entendidos como tendo fim em si mesmos, ou seja, pode-se dizer que se avalia para excluir, e se disciplina para obedecer. Se aceita que a restrição sofrida por estes temas, nesta visão, possa ser uma das causadoras do impasse em que se encontram muitos educadores. Estes, integrados a um contexto histórico, político e social que constantemente se modifica, observam que as respostas liberais a estas modificações, na realidade, não respondem as questões levantadas. Assim sendo, isto é um dos fatores que impulsionou esta pesquisa na direção da visão socialista.

A expressão pedagogia socialista é entendida neste trabalho como uma teoria fundamentada no marxismo – uma vez que esta foi uma das principais correntes socialistas - onde é valorizado o trabalho coletivo, a auto-organização dos estudantes, a ligação entre escola e vida e entre trabalho intelectual e manual.

Desta, forma o objeto de estudo do presente é a relação educativa pautada na disciplina e na avaliação e sua representatividade quanto à emancipação dos sujeitos, sob a ótica da pedagogia socialista de Makarenko. Assim, essa metodologia é empregada tanto por comungar dos valores sociais e éticos que informam esta pedagogia, como por considerar necessário examinar as contribuições e os impasses de sua aplicação, bem como ressaltar algumas das principais contribuições de Makarenko no que se refere a sua prática educativa, redimensionamento e novas perspectivas, uma vez que, no modelo liberal tais respostas não são suficientes para abranger a complexidade que envolve a formação humana.

Na ótica da pedagogia socialista a apropriação humana do conhecimento não está apoiada simplesmente em uma concepção de cognição, mas em seu posicionamento de sujeito frente ao mundo. É através da socialização do indivíduo com o meio que este se identificará como pessoa, porém, é do tipo de relação que este mantém com o meio natural e social que o torna sujeito ou não. Entende-se a emancipação do sujeito, não de uma forma conservadora onde o sujeito apenas aceita a condição social em que se encontra, mas como a formação de um ser humano capaz de entender a sua realidade e transformá-la, ou seja, um ser humano capaz de criar e recriar a sua história e a história do mundo. Com base nesses fundamentos: para que os indivíduos se convertam em sujeitos, faz-se necessário disciplinarem-se, a fim de que respeitem o meio, o outro e a si mesmos? Qual a relação entre disciplina e avaliação na perspectiva da emancipação do sujeito? Quais são as concepções de Makarenko no que diz respeito à pedagogia socialista, disciplina, avaliação e emancipação dos sujeitos? Como é compreendida a relação entre disciplina e avaliação no processo educativo segundo esse autor? Como é pensada a relação entre o indivíduo e o coletivo? E o que representa essa relação em termos da emancipação dos sujeitos?

Na tentativa de responder a tais perguntas, esta monografia foi organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo intitulado “Disciplina, avaliação e emancipação dos sujeitos: uma reflexão atual dos temas”, objetiva retratar rapidamente as dificuldades atuais que circundam os temas citados. O capítulo segundo, “As concepções que acompanham a formação humana”, visa pontuar as principais concepções inerentes à formação dos sujeitos. O capítulo terceiro, “O

indivíduo e o coletivo” objetiva discutir e elucidar as relações contidas na concepção de disciplina, avaliação e emancipação dos sujeitos entre o indivíduo e o coletivo na pedagogia socialista nas obras de Makarenko. E o quarto capítulo, “A busca da emancipação dos sujeitos”, examina o trabalho bibliográfico desse autor levantando contribuições e impasses de sua aplicação, bem como, na medida do possível, ressaltar algumas das principais contribuições de Makarenko no que se refere a sua prática educativa.

Para embasar as respostas de tais questões recorreu-se metodologicamente à pesquisa conceitual e bibliográfica da literatura de Anton S. MAKARENKO através das obras intituladas: “Poema pedagógico”, “Conferências sobre educação Infantil”, “O livro dos pais” e “Problemas da educação escolar”. Embora este autor esteja inserido em um contexto histórico-social singular, ele retratou o pensamento marxista e vivenciou problemas educativos semelhantes aos nossos.

Assim, procurou-se direcionar a monografia no sentido de analisar e explorar bibliograficamente as relações educativas inerentes à emancipação dos sujeitos no que diz respeito à disciplina imposta pelo coletivo, bem como o tipo de avaliação a que este processo de emancipação está submetido.

## CAPÍTULO I

### DISCIPLINA, AVALIAÇÃO E EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS: UMA REFLEXÃO ATUAL DOS TEMAS

Freqüentemente observam-se reportagens discutindo a indisciplina dos alunos, bem como o sistema de avaliação. Tais assuntos se apresentam principalmente no cotidiano escolar através das queixas de professores e pais. As queixas são as de que os alunos e/ou filhos se mostram desrespeitadores e desinteressados para com eles, para com o que se ensina e para com as normas básicas de convivência.

Quanto ao sistema avaliativo, a discussão se concentra na finalidade atribuída à avaliação, pois não é incomum encontrarmos escolas onde, ao invés do resultado avaliativo subsidiar o processo de ensino-aprendizagem, serve para punir e classificar seus alunos. Neste sentido, a avaliação assume um caráter de finalização de um processo que é muito valorizado pela sociedade. No entanto, as discussões a respeito da disciplina e da avaliação vão além do cotidiano escolar, pois são assuntos que estão relacionados ao processo educativo de formação dos indivíduos na sociedade, e este não se processa apenas na escola; existem outras instituições, grupos sociais e lugares, não menos importantes que a escola, onde também ocorre a formação humana.

Não podemos deixar de ressaltar que a forma com que a disciplina é concebida no âmbito escolar pode ou não reforçar um caráter conservador e autoritário no processo de formação.

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

perder de vista a abordagem, utilizou-se do pensamento de KANT na seguinte explicação: a disciplina é a forma mais correta para a perfeita educação da criança. Na primeira infância a criança tem a sua atenção despertada para os fatores da educação, conhecimento das normas e leis. É esta disciplina que será utilizada nos primeiros passos da educação, pois evita que os homens sigam suas inclinações naturais, e permite a instrução que é a parte positiva da educação. A disciplina evita a animalidade do sujeito para si ou contra a sociedade. Esta disciplina não deve ser servil, deve permitir alguma liberdade procurando mostrar as obrigações e deveres para consigo mesmo e com a sociedade. A disciplina permite respeitar a liberdade dos outros cumprindo fielmente seus deveres.

A avaliação, também, não é aqui entendida como finalidade do processo educativo, mas, como recurso a ser utilizado durante este processo para averiguar e redimensionar a sua prática, visando a melhoria e o êxito dos alunos.

O presente trabalho propõe estudar a disciplina e avaliação, bem como suas relações educativas quanto à emancipação dos sujeitos sob a ótica da pedagogia socialista, mesmo sabendo que muitos poderão questionar para que estudar a pedagogia socialista dentro de um sistema capitalista. Como explicação, podem-se utilizar as palavras de VÁSQUEZ: “Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se” (VÁSQUEZ, 1968: 192 citado In PIMENTA, 1994: 89).

Um outro ponto a considerar é o de que muitos dos discursos políticos e das políticas educacionais implementadas dizem que irão acabar com os elevados índices de exclusão, evasão e repetência educacional. O governo pode demonstrar matematicamente que houve a diminuição de tais índices, no entanto, a exclusão social continua presente em nossa sociedade. Para explicar a redução de tais índices de uma forma superficial, ou seja, levando-se em conta os resultados numéricos, diríamos que houve avanços, no entanto quando analisada mais profundamente a questão, observa-se que é possível que haja um mascaramento da situação real. Não se pode negar o aumento sinalizado nos números, mas pode-se apontar que tal avanço ainda não resolveu a questão qualitativa do problema, principalmente no que se refere à exclusão social dos indivíduos. Uma vez que as políticas implementadas, enraizadas na concepção de equidade de condições,

justificam a exclusão ao afirmarem que se deve dar a cada um o que este merece. Logo, é importante, se quisermos que a sociedade se transforme, devemos mudar nossa prática; ao invés de reproduzir o modelo vigente de sociedade, o qual perpetua as desigualdades, temos que democratizá-la. Acredita-se que um dos fatores que auxiliam na democratização da sociedade é a garantia a todo ser humano do acesso e da internalização do conhecimento histórico e socialmente construído pela humanidade.

Se aceita que, por mais que o conhecimento possa ser manipulado e dirigido no ambiente escolar, o conhecimento adquirido pode ser reelaborado à luz de outras experiências. Fato este que faz com que se retome criticamente este conhecimento, e assim, possibilite a reflexão crítica e a transformação, dinamizando este espaço. Desta forma, o estudo das relações educacionais que envolvem a disciplina e avaliação na emancipação dos sujeitos na pedagogia socialista de Makarenko pode ampliar as alternativas de busca do conhecimento, assim como demonstrar outras experiências, até então, inusitadas no processo educativo.

A concepção neoliberal enfoca o consumismo e retira o sentimento humano das pessoas, assim como as atitudes solidárias dos indivíduos para com os outros. Portanto, aflora a competição e a individualidade - além de incitar a um consumismo desenfreado, fazendo com que o indivíduo só se sinta bem quando adquire algo, um bem de consumo - esta é à maneira da escola reprodutivista neoliberal educar, ou seja, incentivando o saciamento de um desejo pessoal, passageiro, desconexo dos interesses da coletividade. Ciente disso, se aceita que uma forma de contribuir na transformação dessa sociedade, é a conscientização dos indivíduos de que só crescemos quando todos crescem, que é necessária a educação dentro da coletividade, da participação coletiva, para que este indivíduo em formação se sinta parte do todo e queira transformar esta sociedade tão desigual. Não vivemos sem os outros, logo, respeitar o coletivo e vivenciá-lo se faz necessário em qualquer sociedade humana, mesmo na capitalista.

Para a pedagogia socialista, entendida aqui pautada no marxismo, o coletivo é um organismo vivo, onde deve haver a valorização do seu trabalho. Segundo CAMBI (1999),

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

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

O homem não vive sem fazer comparações e avaliações, o ato de avaliar faz parte da natureza social do homem. Em geral, segundo a compreensão contida em documento divulgado pela SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1986), está ligada à visão que os homens têm de sociedade, de trabalho e dos próprios homens. Nem sempre o ato de avaliar está ligado a transformação, a melhoria. Em nossa sociedade, por exemplo, a avaliação está muito mais ligada à manutenção de um *status quo* da classe dominante, no caso capitalista, do que a serviço de uma transformação democrática e digna da espécie humana. A sociedade atual, segundo esta referência, não sabe como conceituar o homem, porque não realizou a igualdade tão almejada nos séculos XVIII e XIX, muito embora tivesse realizado a riqueza desta sociedade. “O discurso” todos os homens são iguais “perdia e perde diariamente o sentido, hoje, como foi perdendo o sentido o discurso” todos os homens são diferentes “, da Antiguidade Clássica e da Idade Média”. (1986) Muitas justificativas e explicações foram e estão sendo dadas para essa contradição entre riqueza social e miséria acumulada. A pedagogia também trouxe explicações, mas as respostas ainda não foram alcançadas. Assim, diante desta ausência de respostas para essa realidade contraditória, aparecem no universo escolar e nos escaninhos institucionais as “perplexidades” face à avaliação, tão marcantes e excludentes em nossa sociedade.

Na construção da formação humana a prática avaliativa tem presença constante. A necessidade que se cumpra à formação estabelecida, requer, durante o seu processo, um acompanhamento contínuo que forneça indicadores dos avanços, retrocessos e entraves a fim de avaliar se estes vêm de encontro aos objetivos

traçados. Segundo LUCKESI (1998), a avaliação implica numa coleta, análise e síntese dos dados que configuram a realidade em movimento, exigindo também uma tomada de decisão do que fazer. Assim, deve apresentar um diagnóstico o mais próximo possível do nível de aquisição do conhecimento do educando, como deve servir para orientar o processo educativo em sua prática pedagógica.

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

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

Makarenko, de quem algumas obras serão aqui mais detalhadamente discutidas, foi um educador soviético que muito se preocupou e produziu escritos sobre a educação socialista, numa época de turbulências, cujo pano de fundo eram os fatos que antecederam e sucederam a Revolução de Outubro, na Rússia. Segundo CAPRILES, Makarenko empreendeu uma luta penosa na busca da “construção do ser humano novo”, enfrentando “desde a labiríntica burocracia soviética e a imensa falta de recursos materiais, até a resistência, chegando às vezes à violência física, da parte dos próprios educandos – semi-selvagens e mesmo delinqüentes-, pseudopedagogos oficiais, e pelos obstáculos criados por autoridades impositivas e preconceituosas”. (CAPRILES, 2002, p.8) Destas lutas

eclodiram realizações educacionais brilhantes que serviram de exemplo a seu país e ao mundo. Makarenko soube "... associar disciplina e camaradagem, noções de honra e dignidade, senso social e respeito pelo indivíduo, responsabilidade pessoal e coletiva, trabalho e estudo, direito e dever, arte e lazer, com boa medida de autogestão" (Idem, p.8), pode-se dizer que estas são as bases de seu método educacional.

Para MAKARENKO a concepção de homem-cidadão está profundamente ligada à da disciplina e à avaliação das atitudes humanas. Diz que:

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

Essa percepção nos remete a refletir e justificar a disciplina, a avaliação e a emancipação dos sujeitos como assuntos de real contribuição à busca, à construção de uma nova sociedade. Consabido que as relações sociais hoje estabelecidas em nosso país se resumem a ações desrespeitosas para com a dignidade humana, pois, além de excluir os indivíduos do acesso ao saber historicamente elaborado, também se destinam à exclusão das condições materiais de sobrevivência que os identificam como seres humanos.

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

Desta forma, o estudo da disciplina da avaliação e suas relações educativas na emancipação dos sujeitos sob a ótica da pedagogia socialista é importante para nossa sociedade, na medida que pode elucidar e apontar alternativas a serem aplicadas em instituições educativas que tenham seu foco

centrado na formação do indivíduo enquanto cidadão transformador, em especial a escola.

Além do que, essas discussões tão acaloradas interessam à reflexão pedagógica e muito contribuem para a avaliação do papel da educação na sociedade atual. Justamente porque é preciso analisar a prática pedagógica atual e as forças, nem sempre obscuras, que a invadem.

Nas décadas de 50 e 60, a Sociologia da Educação estudou e descreveu a segregação informal que ocorreu nas escolas: crianças pobres continuavam a ter desempenho inferior, em comparação a crianças de origem rica ou da classe média; estavam mais sujeitas a reprovações e à evasão escolar e tinham muito menos chance de entrar na universidade. Então, em resposta a este problema, foram adotados os programas de educação compensatória. Seus pressupostos, segundo CONNELI (citado In LÓGICA, 2004, p.25), e os meios políticos pelos quais estes têm sobrevivido são falsos e enganadores, pois o problema não diz respeito somente a uma minoria em desvantagem, mas que o pobre é diferente da maioria em termos de cultura ou atitude; e ou, que a correção da desvantagem da educação é um problema técnico, exigindo acima de tudo a aplicação de um conhecimento especializado, baseado em pesquisa. Na verdade, a desigualdade de classe é um problema que atravessa o sistema escolar, e assim deve ser reconhecido.

A crença de que as reformas educacionais são de caráter técnico, tem afastado da discussão justamente os dois grupos mais interessados nas mudanças: as pessoas pobres e os professores de suas escolas. Nestas, “dos professores espera-se que implementem políticas, não que as formulem. As pessoas pobres são definidas como objetos dessas políticas, não como autoras da transformação social. As estratégias de intervenção, a grande maioria delas de ordem tecnocráticas, estreitamente focadas e com fundos insuficientes, têm tido pouco alcance”. (LÓGICA, 2004, p.25).

Outro componente também importante é a questão do poder que as escolas literalmente têm. Pois, de um lado a escola corporifica o poder do Estado através da obrigatoriedade da educação, mas do outro, a escola tornou-se a principal esperança de um futuro melhor para a classe trabalhadora. No entanto, as pessoas pobres detêm poucos recursos individuais e coletivos, o que as colocam em uma situação de vulnerabilidade em relação ao poder institucional, como por

exemplo, a rotulação discriminatória no sistema público de assistência social e colocação em turmas separadas na escola.

A questão da violência na escola, do aluno agressivo que é colocado para fora da escola, tem a ver com as questões do poder, bem como com as questões de gênero, raça e classe social. Os estudos etnográficos mostram o papel do poder institucional em moldar a interação professor-aluno. O que não mostram é como a seletividade nos níveis mais altos significa uma oferta limitada de educação que força desempenhos desiguais, a competição dentro do sistema escolar; e que programas dirigidos aos mais dotados e talentosos têm um nítido significado de classe, ratificando as vantagens e privilégios a uns e confirmando a exclusão dos pobres. (LÓGICA, 2004, p.25).

Infelizmente este panorama tem feito parte das políticas da educação brasileira.

Como se podem notar, as concepções que os indivíduos possuem não são as mesmas, assim sendo, o capítulo seguinte visa pontuar algumas das principais concepções inerentes à formação dos sujeitos, isto, sem perder de vista a emancipação destes.

## **CAPÍTULO II**

### **AS CONCEPÇÕES QUE ACOMPANHAM A FORMAÇÃO HUMANA**

A construção de um trabalho educativo comprometido com a formação de sujeitos emancipados deve estar pautada na defesa clara de princípios éticos voltados para a busca de igualdade de condições e justiça social, definindo claramente as concepções de trabalho, trabalho pedagógico, trabalho pedagógico não escolar, educação, sociedade capitalista, função social da escola, ensino, pedagogia, objeto da educação, produção da existência humana, homem, disciplina, avaliação, relações entre educação e sociedade, e muitas outras que permeiam a prática pedagógica. Concepções essas fundamentadas no referencial de mudança do modelo atual da sociedade, buscando uma real democracia.

Assim, é preciso que todo o trabalho com propostas de desenvolvimento humano esteja voltado para a formação do homem, enquanto indivíduo a ser humanizado, capaz de exercitar posturas participativas que possam levar esse mesmo indivíduo à sua emancipação enquanto sujeito de direito e inculcar-lhes deveres individuais e sociais; e não para uma formação limitada aos anseios capitalistas. Só assim acredita-se que estar-se-á contribuindo para haver a transformação de nossa sociedade,

#### **2.1 CONCEITO GERAL DE TRABALHO, TRABALHO PEDAGÓGICO, TRABALHO PEDAGÓGICO NÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO**

Na produção da existência humana o homem utiliza o trabalho para suprir suas necessidades, as quais modificam-se constantemente, criando outras necessidades tão importantes quanto às ditas “necessidades básicas”.

O processo de produção da existência humana (...) não só cria artefatos, instrumentos, como também desenvolve idéias (conhecimentos, valores, crenças) e mecanismos para sua elaboração (desenvolvimento do raciocínio, planejado...). (...) são frutos da interação homem-natureza. Por mais sofisticadas que possam parecer, as idéias são produtos de e exprimem as relações que o homem estabelece com a natureza a qual se insere. (ANDERY, 1988, p.13).

Durante este processo, o homem se relaciona com a natureza e com outros homens. Sendo este incapaz de produzir sozinho sua existência, o que atribui ao trabalho uma característica necessariamente social, onde elementos da natureza e do próprio homem se relacionam. Desta relação, homem-homem, homem-natureza, homem-trabalho, homem-natureza-trabalho-homem, surge o conhecimento, o qual é constantemente construído pelas relações reais que homem-natureza-trabalho-homem geram. O conhecimento ao se construir na prática produtiva humana, concomitantemente, já é internalizado por seus sujeitos, e posteriormente repassado a coletividade. “MARX mostra, que o homem é produto das circunstâncias ao mesmo tempo em que as produz, configurando sua dupla dimensão de sujeito-objeto”.(KUENZER, 1996, p.66) Em todos os lugares o homem interage e realiza trabalho, portanto há conhecimento onde o homem está (independente de uma forma única e específica), assim, através dessas relações o conhecimento é determinado social e historicamente.

Esse processo de aquisição de conhecimento, fruto de uma ação planejada e transformadora, chamamos de educação. As palavras de SAVIANI usadas na seguinte citação auxiliam na explicação do conceito de educação – o que é, e qual sua função: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 1991, p.21). A educação permite, como forma de transmitir experiências e conhecimentos produzidos por gerações passadas, que o homem de agora se aproprie do conhecimento daquele que o procedeu no caminho do desenvolvimento da ciência, seja por sua negação ou aceitação. Ao fazer isto o processo educativo coincide com o processo de formação do indivíduo.

A educação dentro da sociedade tem um duplo papel: socializar o indivíduo para que se torne humano, e concomitantemente capacitá-lo na sociedade a qual pertence para que consiga atingir de maneira mais adequada esse objetivo.

Este duplo papel, por sua vez, reflete todo um contexto que resulta do processo histórico, econômico, cultural, político e social vivenciado pela sociedade em questão. “A forma com que cada sociedade organiza sua produção material e espiritual, cria um dado princípio organizador e orientador, um princípio educativo

que assumirá configurações distintas ao longo da história”.(SÁ, 2000, p.174) A própria necessidade de educação do homem é que fomenta a necessidade da educação. E como ela é necessária, é projetada e organizada pela sociedade que está no poder, conseqüentemente de acordo com seus ideais. Assim, devido à necessidade de educação do homem a sociedade existente organiza e orienta a educação conforme a sua ideologia. Logo, o modelo de sociedade vigente é que ditará a forma de educação a ser desenvolvida.

Segundo KUENZER (1988), as classes dominantes, possuidoras dos meios de produção, sistematiza o conhecimento produzido socialmente, transformando-o em “teoria”, utilizando-o em benefício próprio.

A classe trabalhadora, por mais que participe do processo de produção do conhecimento, através de sua prática do dia a dia, fica em desvantagem ao não ter acesso na elaboração de um saber articulado ao seu projeto hegemônico. Portanto, a sociedade capitalista ao romper com a unidade dialética entre a teoria e prática do trabalho, fragmentou não apenas a base produtiva, como também a formação humana, criando dois tipos de formação: a que forma indivíduos intelectuais e a que forma indivíduos manuais. O saber neste tipo de sociedade não é democratizado. É distribuído desigualmente, de forma conveniente aos interesses do capital, e articulado à escola.

A escola é apenas parte desse processo educativo, e não a única a educar. Ela tem uma função dentro da dinamicidade do processo capitalista enquanto distribuidora dessa “teoria”, fragmentar o processo de produção do conhecimento, a fim de excluir durante o processo (exclusão interna) os indivíduos deste.

Assim, num sistema capitalista, o domínio privado dos meios de produção permite que uma determinada classe social se aproprie dos frutos do trabalho humano, entre os quais se inclui o conhecimento, e os utilize, conforme já mencionado, de acordo com seus interesses. Entre tais interesses, destaca-se a obtenção do lucro a qualquer custo, e a manutenção do modelo social vigente. Este modelo tende a converter o produto social – conhecimento - em mercadoria, como, por exemplo, a educação, fazendo com que esta perca a sua especificidade: a formação universal do homem, e se torne mera reprodutora desta ideologia

preparando a inserção do homem, simplesmente, para o mundo do trabalho e para o mercado capitalista.

Conceituando a educação como trabalho, e aqui este entendido como diferente daquele desenvolvido por animais – restrito a garantia de sua existência e a de sua prole – mas como atividade teórico-prática, que se constitui "... no momento de articulação entre subjetividade e objetividade, entre a consciência e o mundo da produção, concebidos não como pólos antagônicos, mas como os contrários da relação dialética que define o objeto como produto da atividade subjetiva, compreendida por sua vez, não abstratamente, mas como atividade real, material".(KUENZER, In KUENZER, 1992, p.63) O trabalho do homem vai além dessa necessidade mediata (do animal), ele é capaz de idealizar em sua cabeça algo, antes mesmo de construí-lo. Para tanto adapta a natureza, transformando o seu meio ambiente, a fim de produzir intencionalmente as suas necessidades ilimitadas.

Se concordarmos com o 5ª pressuposto de KUENZER (1988), de que toda forma de ação transformadora do homem sobre a natureza é trabalho, então todas as formas de educação se constituem em educação para o trabalho, e possuem uma dimensão teórica e uma prática. Saberemos que quando uma pessoa realiza um trabalho, é impossível de separar a parte teórica da prática. O conhecimento que esta possui interage entre a teoria e a prática na realização de um trabalho. Agora, se ocorre no mercado de trabalho e nas escolas a separação da teoria da prática é porque isto objetiva a manutenção das relações sociais capitalistas. Pois, a restrição ao conhecimento, assim como o domínio do saber científico e tecnológico e da informação são pontos estratégicos para a manutenção e reprodução do capital. O que segundo KUENZER: "Pode-se inclusive afirmar que a existência da escola em separado do mundo do trabalho se explica através desta necessidade, que lhe impõe como função à formação teórica e ao trabalho, a formação prática".(1988, p. 25).

A pedagogia sendo "uma ciência aplicada da e para a prática educativa, compreendendo aqui as práticas escolares e as não-escolares" (SÁ, 2000, p.177) E ao afirmar-se "como ciência prática e normativa da educação, preocupada com a ação de educar, com o ato educativo e com a intervenção nesse ato, para o qual se dirige a um só tempo com a intenção de conhecê-lo e de transformá-lo, munida de

uma intencionalidade, de um projeto” (Idem, p.178), apresenta-se de forma histórica-social ligada ao trabalho de constituição do homem e de sua natureza humana, que por sua vez não lhe é dada, mas sim, construída pelo trabalho educativo sobre a parte biológica.

A pedagogia através da sua metodologia tem que dar conta da contradição inerente às relações sociais. Por exemplo: fala-se em criar carros menos poluentes, mas não se fala em acabar com os carros. Por que não se para de produzir carros se estes poluem a atmosfera, gastam nossas reservas de recursos naturais em sua fabricação, e ainda, não são totalmente benéficos ao homem, visto os números de acidentes e mortes em que estes veículos estão envolvidos? Talvez a resposta esteja no jogo de interesses a que o homem está submetido, o capitalismo pressiona a fabricação e o consumo deste produto, criando carros mais sofisticados. O consumidor motivado por suas “necessidades criadas” gasta o seu dinheiro em novos modelos, sem se preocupar com as implicações que isto causa no meio ambiente, e, conseqüentemente, a ele próprio. Aqui, podemos ver claramente a contradição, se causa dano, por que comprar? Por que fabricá-lo? A contradição está entre o meu interesse (enquanto ser humano que precisa do trabalho que o empresário oferece para sobreviver dentro do sistema, ou, enquanto ser realizador de sua necessidade criada) e o interesse da natureza (enquanto ambiente a ser preservado, garantindo a permanência do Ecossistema) que também não deixa de ser do nosso interesse enquanto ser integrante do Ecossistema. Nisto tudo onde está a dimensão pedagógica? A dimensão pedagógica está no encaminhamento da educação a ser tomado frente à forma de entender essas múltiplas relações que ocorrem em nossa sociedade. Portanto, ao pedagogo não se dispensa à competência epistêmico-política e técnica para enfrentar os novos cenários que as relações sociais criam, não deixando de cumprir a tarefa de “humanizar” os homens.

A natureza da educação diz respeito ao conjunto da produção humana, seja do saber sobre a natureza ou sobre a cultura, objetos da educação. A qual, situa-se na categoria do trabalho não-material, destacando-se duas modalidades: “A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros (...) Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo (...). A segunda diz respeito as atividade em que o produto não se separa

do ato de produção”. (SAVIANI, 1991, p.22-23) Segundo MARX, o primeiro é aquele que assume alguma corporeidade para entrar no mercado capitalista, enquanto que o outro é aquele cuja produção e consumo se dá simultaneamente, como por exemplo o professor em sala de aula.

Podemos, então, considerar que a natureza da educação é um fenômeno do trabalho humano, não reduzindo a educação ao ensino, mas, participante do fenômeno educativo onde a aula, por exemplo, é o produto, o qual, não se separa da produção e do consumo.

Segundo SAVIANI, “o processo de produção da existência humana implica primeiramente, a garantia de sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais, tal processo nós podemos traduzir na rubrica ‘trabalho material’”.(1991, p.20) Assim o trabalho material é o processo que consiste na transformação dos meios naturais de maneira a garantir a produção de bens materiais a fim de suprirem suas necessidades básicas, ou que produzam em escalas cada vez mais amplas e complexas, a fim de atender o modelo capitalista de produção e consumo.

Para tanto o homem necessita antecipar em idéias o objetivo da ação, planejando, produzindo idéias e visualizando os objetos antes mesmo de serem reais, concretos. Neste processo se faz necessário o conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), da valorização (ética) e de simbolização (arte). “Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica ‘trabalho não-material’”.(SAVIANI, 1991, p.20) Assim, o trabalho não-material caracteriza-se por possuir um produto o qual não é visível, como: idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, enfim, a produção do saber sendo este tanto do saber sobre a natureza, quanto do saber sobre a cultura.

ANDERY complementa a idéia do trabalho não escolar, acima colocada, ao escrever que: “A produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens e a linguagem da vida real”. (1988, p.14).

Se pensarmos o trabalho como Princípio Educativo podemos compreender a seguinte relação: as ações humanas são trabalhos. O trabalho

produz o conhecimento através da articulação da teoria com a prática, e também o transforma. O conhecimento é sistematizado e repassado à humanidade através da atuação intencional do sujeito histórico. O trabalho então apresenta uma dimensão pedagógica. No sistema capitalista, o conhecimento é distribuído desigualmente nas classes sociais pelas escolas e empresas. A escola dentro deste sistema tem por função, como já dissemos, distribuir a teoria, uma vez que este sistema separa a teoria da prática. Assim, partindo do trabalho, chegamos à educação escolar do modelo capitalista, uma escola que repassa em sua teoria a reprodução da ideologia dominante, sem contradições, e que obtém enquanto resultado só a parte teórica.

Mas se pensarmos a partir da educação chegamos à conclusão que a educação também é um trabalho, uma vez que é um fenômeno próprio dos seres humanos, que implica em planejamento adequado a uma finalidade e ação. SAVIANI diz que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos...” o que... “significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é ela própria, um processo de trabalho.” (1991, p.19)

Logo, se a educação é um fenômeno próprio do homem, o qual é fruto da articulação da teoria com a prática, ela pode ser encontrada em qualquer lugar.

O ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens é o que SAVIANI (1991) denomina de trabalho educativo. Pensando sobre este prisma podemos identificar em outros locais o trabalho pedagógico não escolar, uma vez que não é só na escola que se reproduz à produção histórica e coletiva da humanidade. Os espaços de trabalho que modificam, ou transformam, ou ensinam intencionalmente as pessoas que por ali passam é um espaço pedagógico, mas não necessariamente escolar.

Assim, a educação é a forma fundamentada que explica na ação educativa as necessidades materiais como base de formação do homem e da sociedade como organização coletiva de vida e relações.

## 2.2 SOCIEDADE CAPITALISTA

A sociedade capitalista passa a tomar corpo a partir da propriedade privada e da divisão do trabalho. A divisão do trabalho foi possibilitada por sua

particularidade e atribuída ao homem, o qual, possui a condição de: através de suas idéias, pré-identificar ações executáveis por si ou por outro.

A propriedade privada, adquirindo ônus de capital, apropria-se do produto do trabalho gerando mais capital, e, também, gerando a divisão do trabalho em trabalho manual e trabalho não-manual. Possibilitando, dessa maneira, a desclassificação do trabalhador manual pela espoliação desse, e a divisão entre o trabalho material e o intelectual.

O trabalhador desprovido inicialmente de sua propriedade e depois de seu trabalho, é “obrigado” a vender sua força de trabalho ao capital.

Segundo ANDERY (1988), ao analisar um momento histórico e os produtos da existência humana, e as idéias como representações da consciência ligada à atividade e ao comércio material... “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida real que determina a consciência”. (MARX e ENGELS, In ANDERY, 1988, p.14).

A sociedade capitalista a partir do ideário liberal, justifica a divisão de classes como liberdade de escolha, ou seja, os indivíduos são livres, como se a liberdade fosse a maior dívida do homem, porém, o homem não é homem por sua liberdade, mas sim o é, a partir de suas necessidades materiais e de sua luta em busca da realização destas. As condições materiais num sistema capitalista são desfavoráveis ao trabalhador que foi desqualificado, desapropriado de sua propriedade e de seu trabalho no decorrer do processo.

Este momento determina que “existam representações diferentes e antagônicas do mundo. Por exemplo, hoje, tanto às idéias políticas que pretendem conservar as condições existentes quanto as que pretendem transformá-la correspondem a interesses específicos as várias classes sociais”. (ANDERY, 1988, p.15)

### 2.3 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

PARO (2001), valendo-se de uma ótica própria tem a contribuir no que diz respeito à função da escola. Segundo ele, a função desempenhada pela escola na sociedade de hoje é de reprodutora da ideologia dominante e mera canceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados

pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica. Porém, o ambiente escolar pode ser de transformação social, na medida em que consiga, na forma e no conteúdo, levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica.

Se quisermos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. (PARO, 2001, p.10).

Porém segundo SAVIANI (1992), “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (Ciências), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. (SAVIANI, 1992, p.26).

A modalidade de educação que se concretiza no espaço escolar, ou melhor, a institucionalização do processo educativo indica que o simples convívio social passou a ser, para a sociedade em que vivemos, insuficientes para garantir a socialização do saber produzido pela humanidade. Há uma parcela de saberes que as relações do dia a dia não oferece oportunidade de serem assimiladas não apenas porque a organização baseada na existência de classes sociais impossibilita o acesso às diversas práticas culturais pela classe dominada, como também porque alguns saberes (científicos, artísticos, ético-filosóficos, políticos...) atingiram um nível elevado de complexidade que sua aquisição fica impossibilitada por vias espontâneas.

O papel formal da escola é o de ser a principal responsável pela organização, sistematização e desenvolvimento das capacidades científicas, éticas e tecnológicas de uma nação; cuja finalidade é à busca do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, sua qualificação para o trabalho, bem como, meios para progredir nele e em estudos posteriores.

No entanto, a escola brasileira, mediante a forma como organiza o seu trabalho pedagógico e estabelece seus regulamentos, ritmos e rituais, entre eles os avaliativos, está longe de produzir o sucesso escolar e de alcançar os fins educacionais assegurados constitucionalmente.

Desta maneira, pode-se entender que, devido a sua função social a escola não pode desconsiderar as questões sociais que a envolvem, e, envolvem a

sociedade quanto a sua forma de organização, sendo ela capitalista ou não, como também deve garantir através de seu método a aquisição do saber elaborado e sistematizado aos indivíduos.

Retomando a questão dos moldes capitalista de educação tratado no item 2.1, observa-se que para os interesses dominantes, a produtividade da escola encontra-se na sua improdutividade, ou seja, a escola é produtiva quando deixa de cumprir o seu papel de socializar os diversos saberes sociais para a parcela majoritária da sociedade (FRIGOTTO, 1984). A alienação de trabalho pedagógico pode ser observada no seu produto (formação humana), mas também sob outros ângulos, como a alienação dos agentes educacionais frente aos interesses destoantes de seus compromissos sociais. Como então formar cidadãos?

## 2.4 ENSINO

A educação não se reduz ao ensino. O ensino é um dos aspectos do fenômeno educativo. No entanto, “é certo, entretanto, que o ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo”.(SAVIANI, 1992, p. 23) A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é um momento onde concomitantemente se processa a atividade de ensinar e educar.

Ensino e Educação relacionam-se como forma de produzir intencionalmente nos indivíduo modificações capazes de fazerem com que o homem assimile os elementos culturais imprescindíveis para que se torne humano, bem como, concomitantemente, capacitá-lo a fim de que descubra as formas mais adequadas para atingir esse objetivo. A natureza humana, não consegue garantir ao homem que este aprenda a ser humano. É necessário que o saber produzido historicamente e coletivamente pela humanidade, seja internalizado por este. Logo o próprio homem através do ensino educa o outro homem.

## 2.5 PEDAGOGIA

SAVIANI (In SILVA, 1999) reconheceu a complexidade que o tema Educação e Pedagogia envolve, devido aos inúmeros fatores que nestes interferem. Então, elegeu o enfoque pedagógico como forma de superar as diversas perspectivas que isso acarreta. Analisa a educação não no plano conceitual, mas no real e identifica as diversas atitudes que a educação pode tomar, como: científica, artística, etc. Desta identificação concluiu que tais características são comumente dadas ao termo Pedagogia, logo, "... acabou por considerar a Pedagogia como teoria geral da educação, isto é, como sistematização a posteriori da educação, e, portanto, construída a partir e em função das exigências da realidade educacional". (SAVIANI, In SILVA, 1999, p. 11).

## 2.6 OBJETO DE EDUCAÇÃO: ELEMENTOS CULTURAIS QUE PRECISAM SER ASSIMILADOS

Segundo SAVIANI (1992), o objeto da educação são os elementos culturais que precisam ser assimilados durante o processo educativo: "... não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular". (SAVIANI, 1992, p.25)

Assim, aponta como elemento principal os elementos clássicos, que não são confundidos como tradicional, e por outro lado não se opõem ao moderno. Mas firmou-se como fundamental, pois tem a ver com os problemas das ciências, é exatamente o saber metódico e sistematizado, objeto da escola.

## 2.7 PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA HUMANA

Na produção da existência humana o homem utiliza o trabalho para suprir suas necessidades, as quais modificam-se constantemente, criando outras necessidades tão importantes quanto às ditas "necessidades básicas".

O processo de produção da existência humana (...) não só cria artefatos, instrumentos, como também desenvolve idéias (conhecimentos, valores, crenças) e mecanismos para sua elaboração (desenvolvimento do raciocínio, planejado...). (...) são frutos da interação homem-natureza. Por mais sofisticadas que possam parecer, as idéias são produtos de e exprimem as relações que o homem estabelece com a natureza a qual se insere. (ANDERY, 1988, p.13)

Durante este processo, o homem se relaciona com a natureza e com outros homens. Sendo este incapaz de produzir sozinho sua existência, o que atribui ao trabalho uma característica necessariamente social, onde elementos da natureza e do próprio homem se relacionam.

## 2.8 CONCEPÇÃO DE HOMEM

A concepção de homem não se restringe à natureza humana (animal racional), mas se soma a aquilo que ele produz.

O homem também atua sobre a natureza em função de suas necessidades e o faz para sobreviver (...), diferentemente dos outros animais, o homem não se limita a imediatez das situações com que se depara; ultrapassa limites, já que produz universalmente (...). Não se restringindo às necessidades que se revelam no aqui e agora. (ANDERY, 1988, p.12)

Desta maneira, o homem ao mesmo tempo em que é natureza (domínio da necessidade), também não é natureza (domínio da liberdade), por ser um ser histórico transcende o natural através do trabalho. No entanto, se diferencia dos animais, como também do restante da natureza, ao adaptá-la para suprir suas necessidades. Assim, se diferencia dos demais por aquilo que ele produz, sendo capaz de transformar seu meio e a si próprio.

## 2.9 DISCIPLINA

No texto "A disciplina na escola", FRANCO coloca a questão da disciplina de uma forma muito clara, onde se utiliza as idéias de Gramsci e Makarenko para discutir o assunto. Segundo ele a revisão do conceito de disciplina levará os

educadores a repensarem sua forma de atuar no mundo, a importância da escola na sociedade, seu papel de estar constantemente reavaliando criticamente as mudanças que ocorrem na sociedade, permitindo à escola resgatar o seu lugar de florescimento das potencialidades humanas. Para ele “a escola tem a tarefa progressista de colocar o educando em condições de ser governante e, teoricamente construtor de uma nova sociedade”. (FRANCO, 1994, p. 66).

Sem perder de vista a diretriz marxista do trabalho, citamos KANT (1999), filósofo idealista que contribuiu na análise da formação humana ao estabelecer que a formação do ser humano está ligada à disciplina e a instrução. Para ele a disciplina é puramente negativa, pois é através dela que se tira do homem a sua selvageria; já a instrução, pelo contrário, é a parte positiva da educação. A única maneira de propiciarmos ao ser humano o seu desenvolvimento, é educando-o. A educação pode se dar de duas formas: de forma privada (pelos pais e tutores) e de forma pública (educação pública é onde a criança compartilha com outras crianças uma mesma educação). KANT aponta a forma pública como sendo a ideal, uma vez que possibilita a criança a participar de uma situação democrática, educando-a para a sua futura vida adulta em sociedade.

VASCONCELLOS (1995), em sua obra: “Construção da disciplina consciente interativa em sala de aula e na escola”, trata da questão disciplinar na escola, na família e na vida do educando. No capítulo 6 enfatiza a relação disciplinar existente na família e na escola. Orienta para que a escola invista no trabalho de formação e conscientização dos pais, esclarecendo aos mesmos a concepção de disciplina da escola, na tentativa de minimizar a distância entre a disciplina domiciliar e escolar. MAKARENKO (1981) tratou desta questão em sua obra, mas com mais detalhes.

A literatura de MAKARENKO (1981) revela que seus “insights” e conquistas se baseiam no potencial educacional do coletivo. Apoiava-se na combinação contínua e coerentemente mantida da instrução escolar com o trabalho produtivo, e na integração do critério de confiança com a exigência rigorosa para com a pessoa do educando. A exigência ao máximo da pessoa, bem como o respeito máximo a esta, integram o seu princípio educacional. Um dos pontos básicos da sua filosofia de reeducação dos seus jovens desprivilegiados e “distorcidos” era o de ignorar totalmente suas histórias progressas. A sua concepção

de homem-cidadão está profundamente ligada a da disciplina, como podemos ver abaixo:

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

## 2.10 AVALIAÇÃO - AÇÃO HUMANA

A ação humana, segundo LUCKESI (2001), é uma ação de construção de resultados a qual subdivide-se em planejada e aleatória. Ambas têm a propriedade de modificar o estado natural. O agir do homem articula fins e meios no intuito de modificar o meio para suprir suas necessidades, esta ação chamamos de “trabalho”. É através do trabalho que o homem constitui a sociedade e transforma a si mesmo.

A ação planejada mantém a intencionalidade acrescida de uma finalidade que pleiteia a modificação e a transformação de uma realidade específica ou a sua manutenção. É esta finalidade que direcionará uma tomada de decisão, é a ação que pode produzir efeitos positivos ou negativos, portanto não é neutra, mas política. A atividade de planejar sem que se esteja atento aos seus significados ideológicos é um modo de manter o modelo de sociedade vigente. Logo a finalidade da ação planejada precisa ser avaliada. Assim, entramos no conceito do que seja avaliação.

LUCKESI irá discutir o conceito de avaliação e diferenciá-lo da verificação, ação esta tão praticada no âmbito escolar. Para ele a verificação encerra-se no momento em que o objeto ou o ato de investigação é configurado. Desta forma a configuração é limitada pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações em torno do objeto, congelando-o em sua forma natural. A avaliação, então, difere da verificação porque implica numa coleta, análise e síntese dos dados que configuram a realidade em movimento exigindo também uma tomada de decisão do que fazer.

Para a educação, a prática da verificação não produz um efeito qualitativo, pois está mais debruçada em aprovar ou reprovar o educando não prevendo ações que possibilitem a real aprendizagem desejada. Assim, para o

educando, a verificação da aprendizagem torna-se assombrosa e pernicioso, pois freqüentemente o conduz para a exclusão.

Segundo o autor, as causas que dificultam a ação de avaliar transformando-a em verificação são de ordem metodológicas e ideológicas. Como, ainda, muitos educadores não conseguem construir um elemento de avaliação dos conhecimentos que dêem conta de responder se a internalização destes aconteceu ou não, acabam dentro do processo de ensino-aprendizagem produzindo mecanismos (utilização das médias) que camuflam o resultado da aprendizagem.

Com o propósito de promover a aferição dos resultados da aprendizagem escolar o autor explica que os educadores utilizam-se dos seguintes procedimentos: da mensuração do aproveitamento escolar, da transformação da medida em nota ou conceito, e a utilização dos resultados identificados. Em geral este último procedimento vem sendo usado de maneira a contemplar um grande conjunto da sociedade que está mais preocupado com a aprovação ou reprovação. No entanto, deveria ser utilizado a fim de que se atentasse para as dificuldades e desvios de aprendizagem dos educandos possibilitando a tomada de decisão que concretize a aprendizagem, pois a aferição da aprendizagem não se reduz a nota, mas sim a aquisição do conhecimento.

Para promover melhorias significativas no processo de ensino que possibilitem a real aprendizagem seria necessário modificarmos a prática em relação à utilização dos resultados obtidos no processo de verificação transformando-o em avaliação.

Destaca o autor referenciado que mesmo construindo um instrumento mais amplo e democrático da avaliação da aprendizagem, este sempre estará submetido a uma ideologia, pois, em geral, não direcionamos o olhar crítico da avaliação para o processo de ensino aprendizagem, como também não verificamos se a aprendizagem está ou não acontecendo em decorrência de problemas com a prática de ensino.

O que diz LUCKESI é que a avaliação como uma função diagnóstica deve atuar e incidir em situações de ensino-aprendizagem. A avaliação deve apresentar um diagnóstico o mais próximo possível do nível de aquisição do conhecimento do educando para deste modo orientar o processo educativo em sua prática pedagógica.

## 2.11 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

O homem, a sociedade e o mundo em que estamos inseridos não se encontram prontos e determinados, pelo contrário são sempre inacabados e plausíveis de transformações e é a educação que pode trazer a esperança de um mundo melhor, na medida que pode possibilitar o surgimento de uma nova sociedade.

É no espaço desta sociedade pelas relações sociais que o homem se faz homem, pois ele a produz e é por ela produzido, num processo dinâmico de construção que contém avanços, recuos e rupturas. “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais”, afirma FREIRE (1997, p.61) como parte de sua visão libertadora de educação.

Entende-se a formação do homem, não de uma forma conservadora onde o homem apenas aceita a condição social em que se encontra, mas como a formação de um ser humano capaz de entender a sua realidade e transformá-la, ou seja, um ser humano capaz de criar e recriar a sua história e a história do mundo.

Não se pode esquecer que a escola é um dos meios de socialização do indivíduo, mas que existem outros espaços de relações humanas, portanto, espaços de educação, como a família, o grupo de amigos, a igreja, meios de comunicação..., no entanto, é somente na escola que há uma prática educativa fundamentada em teorias e reflexões que contribuem para explicar a realidade, fazendo com que esta seja aceita, ou transformada.

Assim, a educação é a forma fundamentada que explica na ação educativa as necessidades materiais como base de formação do homem e da sociedade como organização coletiva de vida e relações.

“Na base de todas as relações humanas, determinando e condicionando a vida está o trabalho – uma atividade humana intencional que envolve formas de organização, objetivando a produção de bens necessários à vida humana”. (ANDERY, 1988, p.13).

Nesse sentido ressaltamos o papel da escola, como sendo de fundamental importância com o compromisso social, devendo ser um espaço de discussão permanente sobre as relações do indivíduo com o seu meio, e principalmente fornecendo instrumentos de análise das condições materiais existentes e assim o despertar de sua consciência em relação aos problemas sociais.

FREIRE (1997) enfatizou a necessidade das escolas terem uma pedagogia comprometida socialmente, capaz de propiciar uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política, buscando a incorporação do saber democrático, na conquista comum do trabalho do educador e do educando, obtido através do respeito à autonomia e à dignidade do educando. Nesse sentido ressalta o papel da escola, como de fundamental importância com o compromisso social, por dever ser o espaço de discussão permanente sobre as relações do indivíduo e seu meio, fornecendo o instrumento básico para o despertar da consciência social do indivíduo, ou seja, a sua cidadania.

Olhando por um outro ângulo, não marxista, com base em BERGER, temos que a socialização primária da criança é o processo por meio do qual a criança se transforma num membro participante da sociedade. A socialização se realiza numa contínua interação com o outro. Nos primeiros anos de vida os "outros significativos" são as pessoas que com maior frequência, as crianças, mantêm as relações emocionais mais intensas e cujas atitudes serão por elas copiadas. Em geral os outros significativos são os pais, irmãs e irmãos, em algumas famílias também os avós. Através do "outro significativo" a criança aprende um padrão geral de conduta. Nesta fase, inicialmente os pais, e depois os professores, assumem o papel de outro significativo. É este outro significativo que irá apresentar para a criança o mundo, é ele que transmite à criança a linguagem do mundo; para a criança este mundo é o único mundo. Só posteriormente, na socialização secundária (que compreende todos os processos posteriores, por meio dos quais o indivíduo é introduzido num mundo social específico), a mesma descobre que existem alternativas, outras leituras do mundo; que o mundo de seus pais é relativo no tempo e no espaço, e que padrões diferentes podem ser adotados. Segundo BERGER, a identidade social seja ela adquirida pelo indivíduo, ou, seja atribuída por ele, é sempre assimilada através de um processo de socialização. Pois, se faz necessário

que o indivíduo seja reconhecido e identificado, sob o olhar exterior (dos outros). São os outros que o identificam, a fim de que a identidade torne-se real para o indivíduo ao qual pertence. “A identidade resulta do intercurso da identificação como a auto-identificação”.(BERGER, In FORACCHI,1998: 212) “É só através dos outros que podemos descobrir-nos a nós mesmos.” (BERGER, In FORACCHI, 1998: 209) Como é na primeira infância que a criança procura assemelhar-se a um modelo, e na segunda que a criança se insere em um mundo específico, é importante que os pais participem das atividades que está desenvolvendo, freqüentando juntamente com seus filhos o ambiente escolar.

Cientes, agora, de algumas das concepções inerentes à formação dos sujeitos, passa-se a analisar, no capítulo seguinte, em algumas das obras de Makarenko as relações que envolvem o indivíduo e o coletivo dentro do processo educativo com vistas a emancipação dos sujeitos.

## CAPÍTULO III

### O INDIVÍDUO E O COLETIVO

Mesmo vivendo em uma sociedade capitalista, onde o individualismo e a competição entre os indivíduos são constantemente inculcados e incentivados em nossa formação, não se pode esquecer que há sempre a presença de uma coletividade para que tais procedimentos aconteçam. Este processo não pára, é contínuo embora determinado pelas condições próprias de cada época. Logo, sobre dadas condições há sempre um indivíduo e uma coletividade em formação. Esta formação é uma ação recíproca entre indivíduo e coletividade. O primeiro é formado pela coletividade da qual posteriormente fará parte, e fazendo parte desta comporá uma nova coletividade não mais idêntica àquela que o formou. Este movimento faz parte da dialética humana.

O que aqui se propõe a discutir e elucidar é como se processam as relações contidas na concepção de disciplina, avaliação e emancipação dos sujeitos, entre o indivíduo e o coletivo na pedagogia socialista de Makarenko, analisando algumas de suas obras citadas anteriormente.

O livro “Poema Pedagógico” é estruturado em três volumes. O primeiro volume é formado por vinte e oito passagens que retratam, em forma dialogada, o desenvolvimento, os percalços, os entraves, os êxitos e as expectativas da Colônia Gorski, em Poltava – Instituição Correccional dirigida por Makarenko desde o seu início (1920) até um pouco além da mudança física da sede da Colônia para outro local (1923). O segundo volume é formado por dezoito passagens que relatam os episódios ocorridos no novo local de instalação da Colônia até a sua transferência para Khákov quando aconteceu a incorporação da Colônia de Kuriáj a essa. A Colônia de kuriáj, instituição também correccional, contava com quatrocentos educandos em instalações e situações precárias, tanto materialmente quanto educacionalmente. O terceiro volume é formado por quinze passagens que retratam o processo de incorporação da Colônia de Kuriáj à Colônia Gorski, bem como os avanços, os percalços e entraves superados durante e após a incorporação desta à

Colônia Gorki. Neste volume relata-se também a paralela direção da Comuna Dzerjinski por Makarenko.

Makarenko, inspirado no humanismo social de Gorki<sup>1</sup>, considerava que cada educando deveria ser visto como um ser humano com grandes possibilidades de “crescimento”. Assim sendo, um dos pontos básicos de sua filosofia de reeducação era a de desconsiderar, ou melhor, ignorar as histórias pregressas dos jovens desprivilegiados e destorcidos, os quais educava. Pode-se dizer que a moral do indivíduo, quando avaliada, partia do zero, pois eram desconsideradas suas ações e relações sociais anteriores à sua entrada na colônia. Esta postura se tornou uma das leis inabaláveis cumpridas por seu coletivo. Makarenko mantinha uma relação de confiança com os infratores. Ele “compreendia que as relações sociais da nova realidade do país excluíam qualquer atitude negativa para com os ex-contraventores, e era bem por isso que ele usava e ostentava uma confiança total – baseada na noção de honra – perante os educandos: uma atitude que Gorki chegou a chamar de ‘delicada’”. (MAKARENKO, 1989, p.9)

Outro ponto importante e marcante de sua prática organizativa foi a implantação e cumprimento de regras. As regras e a disciplina foram sendo incorporadas no dia a dia da colônia, possibilitando que o coletivo fosse se formando enquanto coletivo, e, ao mesmo tempo, individualmente fosse sendo formado o caráter dos sujeitos ali reeducados. A pedagogia disciplinadora empregada por Makarenko não se encontra de forma alguma na violência física ou moral. Suas regras e atitudes giravam em torno do respeito ao indivíduo e principalmente ao coletivo, visando sempre a formação de sujeitos úteis para a sociedade soviética. Segundo o autor, a disciplina severa era necessária porque havia tarefas a serem cumpridas, e não havia outra maneira de bem cumpri-las sem disciplina.

Inicialmente, na Colônia Gorki, as decisões mais importantes eram tomadas por Makarenko, mas aos poucos as decisões e atitudes a serem tomadas na colônia deixaram de se centrarem na pessoa de Makarenko. Assim, foi organizado um conselho de representantes ou “soviete de comandantes” composto por educandos. O conselho de representantes se originou da distribuição do trabalho

---

<sup>1</sup> Gorki: grande escritor e humanista russo, que foi um dos primeiros a apreciar e avaliar o talento literário e a significação filosófica do labor pedagógico e formativo de Makarenko.

a ser realizado na colônia. Para a realização dos trabalhos eram convocados um número determinado de educandos, sendo um deles o responsável pela organização e realização da tarefa, chamado de comandante. O comandante não podia ter quaisquer privilégios, ele não recebia nada a mais por esta função, nem era dispensado do trabalho. Inicialmente, os responsáveis pela tarefa eram escolhidos por Makarenko, mas pouco a pouco a nomeação de comandantes passou a ser feita pelo soviete de comandantes, que começou a preencher as funções por meio da cooptação. Segundo Makarenko:

A verdadeira eleição dos comandantes, e sua prestação de contas demorou a ser atingida, mas essa eleição eu nunca considerei, nem hoje considero, uma conquista. No soviete de comandantes, a eleição de um comandante era sempre acompanhada de discussão muito acirrada. Graças ao sistema de cooptação, tivemos sempre comandantes simplesmente esplêndidos, e ao mesmo tempo tínhamos o soviete, que jamais suspendia suas atividades como um todo, nem se demitia. (Idem, p.238).

O conselho se reunia constantemente e exercitava a prática avaliativa do desenvolvimento da colônia, também deliberava sobre as ações a serem tomadas para com os que infringiam as regras estabelecidas na colônia. Para tal julgamento, era sempre levada em consideração a permanência da moral e o benefício da coletividade, ou seja, a continuidade da colônia.

Havia momentos onde todos os colonistas eram convocados para participarem da chamada Assembléia Geral dos Colonistas. Nestes eles votavam e se informavam dos assuntos da colônia.

Em 1923, Makarenko comenta que a colônia chegou a uma inovação importante no sistema de destacamentos, qual seja, a criação do destacamento misto. Este destacamento era um destacamento provisório, que se constituía por um tempo de duração diferenciado e tinha uma tarefa breve e definida a ser cumprida. A vantagem deste tipo de organização era a de que poderiam ser escolhidos diferentes números de educandos, de acordo com a necessidade da tarefa a realizar, sem que estes se desvinculassem do destacamento original. Isto também possibilitava aos educandos um maior entrosamento o que "... permitiu aos destacamentos se fundirem num verdadeiro, forte e unificado coletivo, no qual havia diferenciação de trabalho, 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”. (Idem, p.238).

O “soviete” de comandantes sempre se esforçava por fazer passar todos os colonistas pelo cargo de comandante de destacamento misto, com exceção dos mais incapazes, o que era considerado justo, pois o comando de um destacamento misto implicava grandes responsabilidades e preocupações. Este sistema proporcionava à maioria dos colonistas a participação não somente nas funções de trabalho, mas também nas funções de organização. Segundo Makarenko, isto era muito importante e necessário para a educação comunista. Tal organização também fez com que a colônia fosse conhecida pela sua impressionante capacidade de se adaptar a qualquer tarefa, e de cumpri-la competentemente.

A importância do comandante do destacamento permanente ia ficando reduzida, uma vez que, com frequência este se dirigia para o trabalho como simples membro das fileiras do destacamento, e durante o trabalho se subordinava ao chefe do destacamento provisório que, às vezes, era um dos membros do seu próprio destacamento permanente. “Isto criava uma cadeia muito complexa de interdependências na colônia, e nesta cadeia um colonista individual já não podia se destacar sobre o coletivo”.(Idem, p.241) Assim, “o sistema dos destacamentos mistos tornava a vida na colônia muito tensa e cheia de interesse, de alternância de funções de trabalho e de organização, de exercício de comando e de subordinação, e de movimentos coletivos e individuais”. (Idem, p. 241).

Nesse tipo de organização criado por Makarenko todos tinham responsabilidades, uma vez que sem este atributo não pode existir o homem comunista. A organização em destacamentos com um chefe responsável por cada um destes possibilitava o êxito na execução das tarefas a serem cumpridas, bem como a disseminação das informações a todos os membros da colônia. Muitas vezes os assuntos eram discutidos nos destacamentos, dali saía uma decisão, a qual era colocada no conselho dos representantes, e, novamente discutida e decidida.

Mesmo tendo a colônia um ambiente rigoroso quanto à disciplina a ser mantida, Makarenko soube mesclar este ambiente com momentos nos quais todos se reuniam para compartilharem fantasias, aventuras, discussões ou apenas rir, o

que segundo o autor fez com que "... nos irmanássemos e nos fundíssemos num todo coeso, cujo nome era Colônia Gorki". (Idem, p.55).

A Colônia Gorki, assim como a grande maioria das nossas instituições correcionais recebia pouca atenção e recursos por parte das autoridades. Não foram poucas às vezes em que Makarenko teve que implorar e apelar para a diplomacia a fim de conseguir o básico para a alimentação de seus educandos. Makarenko (1989, p.35) comenta que a primeira necessidade do homem é o alimento, e que seus educandos estavam constantemente famintos, o que dificultava sensivelmente o problema da sua reeducação moral. À custa de muito trabalho de todos os que faziam parte da colônia, ela própria foi se tornando auto-suficiente quanto à produção de víveres e recursos. Aos poucos, ela foi se organizando, chegando a produzir excedentes alimentares ou serviços a outros vizinhos, isto foi o que possibilitou que futuramente chegassem a quase não depender dos recursos vindos do Estado. Cada recurso vindo, cada objetivo acessado, cada luta ganha, era comemorada por todos, o coletivo não só lutava junto como também comemorava, avaliava e planejava junto melhores condições materiais e imateriais para a colônia.

Na colônia, trabalho e estudo eram assuntos prioritários. Muitos dos educandos ali reeducados chegaram a freqüentar e concluir seus estudos no "rabfak" (instituição tipo de Ensino Superior de difícil acesso à população em geral). No início eram poucos os que conseguiam passar nos exames para freqüentá-lo, mas com o tempo e através do esforço do coletivo e individual dos educandos, muitos saíam da colônia para freqüentarem as aulas no "rabfak". Não era fácil, mas a colônia mantinha financeiramente esses adolescentes nesta instituição.

A chegada de novos "colonistas", assim chamados os educandos por Makarenko, era cercada de atenção pelos velhos colonistas, estes comunicavam aos novatos a breve história dos primeiros dias gorkianos e o inseriam na organização. Para a colônia eram mandados jovens, considerados pelas autoridades, de reeducação difícil. Estes "... representavam em média uma combinação de traços de caráter muito pronunciados com uma condição cultural muito limitada, a grande maioria deles era de semi-analfabetos e analfabetos totais, quase todos habituados à sujeira e aos piolhos, e para com os outros seres humanos, criara-se neles uma permanente postura defensivo-agressiva de ameaçador heroísmo primitivo". (Idem, p.74). Poucos eram os indivíduos de nível

intelectual mais alto. Os demais "... só muito lenta e gradativamente se adaptavam às conquistas da cultura humana, tanto mais lentamente quanto mais pobres e famintos éramos nós". (Idem, p.74).

No início, o que deprimia Makarenko e seus docentes, era a constante tendência para as desavenças mútuas, os laços coletivos extremamente frágeis, destruídos a cada passo por motivos tolos que não se originavam de nenhuma hostilidade, mas pela ausência de qualquer consciência política. Não possuíam noção de pertencerem a esta ou àquela classe. A maioria dos educandos não era descendente de operários, o proletariado era algo distante e desconhecido, e eles nutriam desprezo pelo estilo de vida e pela mentalidade retrógrada dos camponeses, o que resultava num vasto espaço para toda sorte de atitudes arbitrarias e manifestações de personalidade alienada e selvagemmente impulsiva na sua solidão. Makarenko diz que o quadro geral era deprimente, mas isto não impossibilitou que os embriões do coletivo semeados brotassem em sua sociedade. Assim, lutou para salvar estes embriões. Diz que:

Considero meu mérito principal o fato de que já naquela época eu percebi essa importante circunstância e a avalei devidamente penosa, num processo tão interminavelmente prolongado e fatigante que, se eu o soubesse antes, decerto me assustaria e desistiria da luta. O melhor era que eu sempre me sentia às vésperas da vitória, e para isso era preciso ser um otimista incorrigível. (MAKARENKO, 1989, p.75).

Com o tempo, diz Makarenko, a colônia impressionava e agarrava os novatos com a sua bonita aparência, nitidez e simplicidade de maneiras e um rol bem interessante de toda sorte de tradições e costumes, cujas origens nem sempre estava clara nem mesmo na lembrança dos veteranos. "Os deveres dos colonistas eram determinados através de expressões difíceis e exigentes, mas estavam todos claramente expostos na nossa constituição, e na colônia quase não sobrava espaço algum para qualquer arbitrariedade, nem para quaisquer ataques de despotismo". (Idem, p.270). Desta forma, o tempo dos educandos era preenchido ou por trabalho, ou por estudos, ou por avaliação, discussão e planejamento de objetivos a serem alcançados ou que diziam respeito aos interesses da colônia.

Segundo Makarenko a relação entre educandos e docentes era tranqüila:

Tanto os velhos como os novos colonistas sempre mostraram a convicção de que o pessoal docente não representava uma força hostil pra com eles. A razão principal deste estado de ânimo residia indiscutivelmente no trabalho dos nossos educadores, tão desprezado e obviamente penoso, que de fato infundia respeito. Por isso os colonistas, com raras exceções, sempre estavam em boas relações com eles, reconheciam a necessidade de trabalhar e estudar na escola e compreendiam claramente que tudo isso representava nossos interesses mútuos. Preguiça e má vontade de suportar privações se manifestavam entre nós em formas puramente zoológicas e jamais assumiam a forma de protesto “. (MAKARENKO, 1989, p.73)”.

No entanto, mesmo em se tratando de uma relação tranqüila, Makarenko observou que todo este bem estar entre educandos e educadores se resumia à mera forma exterior de disciplina e que por detrás dele não havia a mais elementar cultura. Inconformado, levantou o questionamento sobre qual o motivo que levava os colonistas a viverem nas condições de penúria e de trabalho bastante pesado. A razão por que eles não fugiam tinha de ser revolvada não só em nível pedagógico. Com o tempo, a colônia foi se organizando e criando a sua própria cultura e disseminando esta também. Conta Makarenko que, na segunda colônia havia um espaço que foi organizado para ser um teatro. Os colonistas ensaiavam peças teatrais em seu tempo livre e ali apresentavam-na à comunidade de graça. Isto era custoso para o caixa da colônia, mas, mesmo assim, não se cobravam entradas para assistir aos espetáculos. Acredita-se que, neste momento, a colônia atendia a uma outra função social - a disseminação da cultura e informação aos pobres. Esta não foi à única vez que a colônia cumpriu outra função social que não a destinada. Num outro momento, ela doava à comunidade porquinhos, leitões produzidos sob seus cuidados em sua pocilga, os quais não serviam para reprodução, mas eram ótimos para a produção de carne. Assim, a colônia funcionava não só como local de reeducação, mas como local de produção material e intelectual, o que a deixava em uma posição, pode-se dizer de antagonismo, uma vez que, além da colônia quase se subsidiar financeiramente, ela também devolvia à sociedade sujeitos preparados para nela atuarem; disseminava a cultura aos que viviam ao seu redor e auxiliava no sustento da família soviética (funções estas que ia além de sua responsabilidade enquanto local de reeducação).

Makarenko fora muitas vezes convidado a discutir e apresentar o trabalho que desenvolvia aos intelectuais e às autoridades soviéticas. Foram muitas às vezes em que foi questionado sobre a fórmula “militarista” de disciplina empregada na

colônia. Makarenko, em uma destas apresentações, disse que duvidava da disposição dita e aceita por todos, de que a punição educa escravos, que é preciso dar plena liberdade à criatividade infantil, confiando o máximo na auto-organização e na autodisciplina da criança. Na sua convicção "... enquanto não estivessem 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". (Idem, p.152) Ele também dizia que não era possível basear toda a instrução sobre o interesse da criança, em especial da forma como esta o entende, pois era necessário se exigir uma educação que formasse seres humanos resistentes e fortes, capazes de executar também trabalhos desagradáveis e trabalhos tediosos, caso estes fossem requeridos pelos interesses coletivos. Desta forma, Makarenko apoiava toda a sua esperança na defesa da criação de um coletivo vigoroso, e, se necessário, severo e motivado.

O coletivo criado na colônia se tornou forte o bastante para não suportar mais o sumiço de objetos. Segundo Makarenko, quando surgia um novato que sumia com alguns objetos, fenômeno raro na colônia, este tinha que se haver não com o diretor, mas com o coletivo. E este era muito cruel nas suas reações de punitivas com os infratores.

O trabalho na colônia era infundável. Makarenko sobrecarregava sem dó a colônia de novas e novas tarefas, além de exigir de toda a sociedade colonista a antiga precisão e perfeição no trabalho. Em um de seus "insights" apostou na instrução militar a ser aplicada aos educandos. Mesmo sem conhecer profundamente a cultura física, iniciou o preparo físico dos colonistas. Estes aceitavam com boa vontade, e, todos os dias após o trabalho, a colônia inteira fazia exercícios físicos. Aos poucos, os colonistas foram executando movimentos militares complexos e interessantes que chamaram a atenção dos moradores e fez com que ironicamente os colonistas fossem aceitos com alegria nas fileiras do Departamento Geral de Instrução Militar, ignorando oficialmente o passado de infratores da lei. Os colonistas apreciavam muito isto. Tal instrução teve influência positiva da postura militar, chegando a modificar o aspecto físico dos colonistas. Estes ficaram mais esbeltos e mais magros, suas cabeças mais aprumadas, seus andares mais firmes e elásticos, o que os destacava dos novatos e dos outros rapazes não colonistas. No final do ano de 1922, sem notar-se quando começou, a atmosfera na colônia mudou.

Quase desaparecera qualquer severidade ou seriedade desnecessária. “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”. (Idem, p.223).

Naquela época as colônias de delinquentes juvenis eram proibidas por lei de efetuarem a co-educação de meninos e meninas. No entanto, a Colônia Gorki era a única que realizava uma experiência desta.

Em muitas páginas do livro, Makarenko faz reflexões; pode-se dizer que filosofa a respeito de como se dão as relações sociais em sua sociedade. Em uma dessas páginas ele comenta seu esforço e sucesso de conseguir que alguns de seus educandos, ex-contraventores, chegassem a ingressar no “rabfak”. Segundo ele, tal êxito seria digno de aplausos e reconhecimento, pois se refere a uma coisa que é muito mais difícil do que desempenhar uma peça teatral, ou cantar num clube, coisas estas que são aplaudidas e têm o reconhecimento do público. Parece que tal reconhecimento ainda não foi alcançado, nem na sociedade socialista, nem na capitalista. Educar um ser humano para que este viva feliz, e que os outros também possam viver felizes ao seu lado é uma tarefa difícil, talvez a mais difícil; no entanto, tal tarefa só é levada em consideração e reconhecida quando não dá certo, caso contrário, o seu êxito é visto como obrigação. Não estaria aí a raiz da desvalorização dos profissionais que trabalham com a educação?

Ainda a respeito do tema, parece interessante mencionar que Makarenko, se não fisicamente, mas mentalmente, procurava separar o seu trabalho de sua vida pessoal, isto mesmo vivendo durante vinte e quatro horas por dia na colônia. Ele tinha consciência de que apenas estava trabalhando naquele lugar, e, procurava não confundir a figura do homem com o diretor Makarenko.

A Colônia Gorki era alvo de freqüentes tentativas de intervenções pedagógicas do Estado. Os seus métodos e a organização de seu êxito eram constantemente investigados e questionados, principalmente no que tangia à punição atribuída aos educandos (que em geral se resumiam em ficar sem almoçar, trabalhos extras, detenções dentro do gabinete). As autoridades diziam que tais procedimentos ilegais, proibidos por lei, e referendavam a literatura pedagógica, a qual era contra a tais atitudes. No entanto, Makarenko não dava ouvidos à literatura pedagógica, nem aos comentários, pois estava convencido de que na colônia era

aplicada a mais autêntica pedagogia soviética, uma verdadeira educação comunista. Em resposta a estes questionamentos, disse a uma inspetora que vistoriava a colônia e decidira ficar lá por dois dias:

... A senhora tem diversos recursos à disposição. Observe, converse com os colonistas, pode comer com eles, trabalhar, descansar. Tire as conclusões que quiser, pode me dispensar do meu cargo, se julgar necessário. Pode escrever a mais longa das conclusões e prescrever-me o método que lhe aprouver. É o seu direito. Mas eu agirei da maneira que julgar necessário e como sei agir. Não sei educar sem punições, ainda é preciso que me ensinem esta arte. (MAKARENKO, 1989, p.155, v.2).

Não foram poucas as tentativas de intervenções e as críticas sofridas por Makarenko. Elas são relatadas com maior intensidade quando ocorre a incorporação da Colônia de Kuriáj à Colônia Gorki. Assim sendo, iniciam-se abaixo alguns dos principais relatos e reflexões conceituais sobre disciplina, teoria e práticas pedagógicas, bem como seu emprego no processo educativo.

Na fala de incorporação dos educandos da Colônia de Kuriáj à Colônia Gorki, o autor é claro no que diz respeito às regras e à disciplina a ser respeitada pelo novo coletivo:

Camaradas!- eu disse. – A partir deste minuto, todos nós, quatrocentas pessoas, constituímos um só coletivo, que se chama: Colônia de Trabalho Gorki. Cada um de vocês tem de lembrar isso sempre, cada um deve saber que ele é um gorkiano e tem de encarar o outro gorkianos como o seu companheiro mais chegado e principal amigo, tem a obrigação de respeitá-lo, defendê-lo, ajudá-lo em tudo se ele precisar de ajuda, e corrigi-lo se ele errar. Teremos uma disciplina severa. Precisamos da disciplina porque a nossa tarefa é difícil e teremos muito que fazer. E não cumprimos bem, se não tivermos disciplina. (MAKARENKO, 1989, p.128, v.3)

Colocações como as acima, aliadas ao vislumbre dos colegas gorkianos ali presentes, transmitiram a este coletivo a certeza de que, necessariamente, a situação dos educandos de kuriáj, os kuriajanos, iria melhorar, pois estes não mais se encontravam sós. Makarenko comenta que a presença física e organizada do coletivo gorkiano em muito auxiliou na aceitação das regras pelos kuriajanos, e sua inserção no coletivo gorkiano.

No entanto, nem tudo foi assim tão simples. Desde o início do trabalho na Colônia de Kuriáj foram montados destacamentos mistos, sendo que, para cada

destacamento foi designado um educador ou um gorkiano mais velho, mas os kuriajanos trabalhavam mal, e, nos destacamentos, a infiltração dos gorkianos parecia insignificante frente à predominância dos kuriajanos; muitos fugiam do trabalho se escondendo ou se dispersavam. Assim,

...os infratores eram muitos, manejá-los era tarefa complexa que exigia muito tempo, e era também inoperante, pois qualquer medida penalizante só surte um efeito útil quando retira o sujeito das fileiras comuns e conta com o apoio da condenação incondicional da opinião pública. Além disso, as medidas externas funcionam mais fracamente na área da organização do esforço muscular. (MAKARENKO, 1989, p.166, v.3)

Isto ameaçava o estilo gorkiano de trabalho; elástico, rápido e preciso. Segundo Makarenko, a área do estilo e do tom sempre foi ignorada pela teoria pedagógica, e, no entanto, é a parte mais importante da educação coletiva. O estilo se forma lentamente, porque é inconcebível sem um acúmulo de tradições, ou seja, é resultado das "... colocações e hábitos aceitos já não pela consciência pura, mas pelo respeito consciente à experiência das gerações mais velhas, pela grande autoridade de todo um coletivo vivendo no tempo." (Idem, p.165) Muitas instituições infantis fracassam porque nelas não se elabora um estilo, e mesmo quando este começa a se formar, os inspetores do departamento de educação pública se encarregam de destruí-los, movidos pelas mais louváveis intenções. "Graças a isso dos 'filhos' da educação social sempre viveram sem qualquer indício de continuidade, não só secular, mas mesmo anual".(Idem, p.165). Portanto o estilo de uma instituição merece constante cuidado.

Para enfrentar tal problema, Makarenko sentiu que precisava de uma nova técnica pedagógica. Neste momento se sentia sozinho, perguntando-se onde encontrar esta técnica? Como sempre esbarrava na dificuldade de se ter uma pedagogia que solucionasse o seu problema. Assim, ele critica as pedagogias existentes na época, quando coloca que estas apenas repetem os pronunciamentos de Rousseau de que a infância deve ser encarada com veneração, e, de que se deve temer em interferir na natureza infantil. Logo, se presumia o autodesenvolvimento da criança, e se considerava que esta sozinha inevitavelmente seria uma personalidade comunista. Então critica tal posicionamento dizendo: "na realidade, nas condições da natureza pura, cresce somente aquilo que naturalmente

poderia crescer, isto é, meras ervas daninhas - mas isto não preocupava ninguém: aos habitantes celestes só eram caros princípios e idéias".(Idem, p.166, v.3) Quando ele diz habitantes celestes, está se referindo aos teóricos, os quais o criticavam, chamando-o de utilitarista, pois ele era visto como um bom prático, mas que entendia pouco de teoria. Não são poucas às vezes em que foi questionado sobre o emprego da teoria em sua prática. De maneira geral, pode-se dizer que mesmo obtendo êxitos em sua prática educativa, Makarenko era pouco reconhecido e pouco valorizado perante os intelectuais, isto como resultado dele se negar a embasar a sua prática em uma teoria.

Outro ponto criticado pelos intelectuais era a concepção de disciplina de Makarenko. Segundo estes, na teoria pedagógica a disciplina emergiria não da experiência social, da ação prática, coletiva, da camaradagem, mas da consciência pura, da pura convicção intelectual, da emanção da alma, das idéias. Makarenko, ironicamente, diz que posteriormente os intelectuais avançaram mais e decidiram que a "disciplina consciente" não valia nada. Se ela havia surgido da influência dos mais velhos, seria apenas um treinamento. Assim, o que se fazia necessário era não mais uma "disciplina consciente", mas uma "autodisciplina". Como também era desnecessário e perigoso qualquer tipo de organização das crianças, era necessário sim uma "auto-organização". Através destas colocações, acredita-se que se pode melhor entender porque a prática pedagógica de Makarenko contradizia os intelectuais.

Voltando à questão de resolver o problema com os kuriajanos e da necessidade de uma nova técnica pedagógica, Makarenko reafirma que, se todos nós sabemos perfeitamente que tipo de ser humano devemos educar, a dificuldade não reside no problema do que fazer, mas de como fazê-lo, logo, um problema de técnica pedagógica, a qual, segundo ele, só pode ser extraída da experiência.

Segundo o autor, a sua produção pedagógica sempre foi constituída na lógica da pregação moral, muito perceptível na área da educação propriamente dita. Um outro ponto que considerava era o de que a personalidade humana permanecia como tal em toda a sua complexidade, riqueza e beleza, mas, mesmo assim, seria necessário abordá-la com parâmetros mais precisos, com maior responsabilidade e mais ciência. Então, por que não adotar os cuidados dos procedimentos industriais na educação? Tal idéia fez com que os intelectuais a nomeassem de teoria

mecanicista. “A analogia muito profunda entre a indústria e a educação não só não ofendia a minha imagem do ser humano, mas, pelo contrário, me enchia de respeito especial por ele, porque não se pode lidar sem respeito tampouco com um complexo maquinismo mecânico”.(Idem, p.168)

Diz ainda:

De qualquer forma, estava claro para mim que numerosíssimos detalhes na personalidade e no comportamento humanos podem ser feitos em prensas, simplesmente em estamperia padronizada, mas para isso se faz necessária uma elaboração finíssima das próprias matrizes da estamperia, a exigir cuidados e precisão escrupulosas. Outros detalhes exigiam, ao contrário, um trabalho individual nas mãos de um mestre altamente qualificado, um homem de mãos de ouro e olhos agudos. Para muitos detalhes eram indispensáveis complicados ajustamentos especiais, demandando grande criatividade e o vôo do gênio humano. Mas pra todos os detalhes de todo o trabalho do educador faz-se necessária uma ciência especializada. Por que, nas faculdades técnicas, nós estudamos a resistência dos materiais, e não estudamos, nas faculdades pedagógicas, a resistência da personalidade, quando começamos a educá-la? Pois não constitui segredo pra ninguém que tal resistência existe. E por que, finalmente, não possuímos um departamento de controle, que possa dizer a toda sorte de bora-tintas pedagógicos: - Vocês, caríssimos, produzem noventa por cento de defeitos. O que produziram não foi uma personalidade comunista, mas um simples lixo, um pinguço, um frouxo e interesseiro. Façam a fineza de pagar o prejuízo com seu próprio salário.(MAKARENKO, 1989, p.168, v.3)

Assim, ele rebate a crítica feita pelos intelectuais, e acrescenta que, graças aos olímpicos<sup>2</sup> há muito definhou nas Faculdades de Pedagogia o pensamento técnico-pedagógico, em especial no que concerne à prática educacional, como também não existe uma condição técnica tão lamentável quanto à da área educacional. “E por isso a esfera educacional é um campo artesanal, e, da área artesanal, o mais atrasado”. (Idem, p.170)

Diante de toda essa crítica, Makarenko decide contrariar a visão dos intelectuais que provavelmente justificariam a fuga dos educandos do trabalho, bem como suas desculpas como manifestação de criatividade e iniciativa – coisas de alta cotação no bazar olímpico, assim chamados por Makarenko os grupos de intelectuais, e opta por continuar com sua técnica. Então, diz francamente ao destacamento misto dos kuriajanos, que o trabalho deles era uma droga e que ia “pegá-los de jeito” na assembléia. No entanto, os próprios chefes dos destacamentos ou alguns colegas gorkianos começam a colocar em situações

---

<sup>2</sup> Makarenko chamava de olímpicos os intelectuais que estavam presentes em seu contexto, os quais ele discordava de suas teorias.

vexatórias os colegas fujões que só vinham comer, ou aqueles que alegavam estarem doentes. Criava-se vexame tal que o fato dificilmente se repetia, bastaram umas poucas dramatizações para que escapulir do trabalho se tornasse inviável. Diz Makarenko:

Obviamente, essas eram táticas guerrilheiras, mas que resultavam do tom geral e da vontade generalizada do coletivo de fazer deslancar o trabalho. E o tom e a vontade eram os verdadeiros objetos da minha preocupação técnica. O momento tecnológico básico permanecia, naturalmente, o destacamento. O que era um destacamento, não conseguiram, os do "Olímpio", entender até o final da nossa história. E, no entanto eu me empenhava com todas as forças para explicar aos olímpicos o significado do destacamento e a sua utilidade definitiva no processo pedagógico. (Idem, p.174)

Os educadores em Kuriáj tinham por responsabilidade despertar nos destacamentos a noção da honra coletiva e da necessidade de morar num lugar melhor e mais digno. Os novos e nobres impulsos do interesse coletivo não chegaram tão depressa. No entanto, se manifestaram muito mais cedo do que se contassem apenas com uma doutrinação individual. Para auxiliar nesta motivação e na motivação para ao trabalho tentou-se montar uma perspectiva individual para os educandos, com o auxílio da ação sobre os interesses materiais do indivíduo, qual seja, a de pagar um salário para os educandos. Segundo Makarenko, esta perspectiva era terminantemente proibida pelos pensadores pedagógicos da época. Mas, para Makarenko, o salário era visto como uma prática educativa, pois, através deste, o educando pode elaborar:

... a capacidade de ordenar os interesses pessoais e os coletivos, mergulha no complexíssimo mar do planejamento financeiro-industrial soviético, dos cálculos de orçamento econômico e rentabilidade, estuda todo o sistema econômico-industrial, assumido posicionamentos de princípio, comuns a todos os outros trabalhadores. E, finalmente, ele aprende e se acostuma a valorizar simplesmente o ordenado, e já não sairá do abrigo infantil à imagem de uma senhorita de internato que não sabe viver e só possui 'ideais'. (Idem, p.177)

Resumindo, Makarenko só tinha a possibilidade de usar o método de incremento do tom coletivo e da organização do mais complexo sistema de perspectiva coletiva. Segundo ele, o ser humano não pode viver no mundo senão tiver pela frente algum objetivo jubiloso, pois o verdadeiro estímulo da vida humana é a alegria de amanhã. Logo,

...na técnica pedagógica essa alegria aparece como um dos objetos mais importantes do trabalho. Em primeiro lugar é preciso organizar essa mesma alegria, convocá-la à vida e colocá-la como uma realidade possível. Em segundo, faz-se mister converter insistentemente os tipos de alegria mais simples em outros mais complexos e humanamente significativos. Por aqui passa uma linha interessante – desde a satisfação primitiva com qualquer pedaço de pão-de-mel até o mais profundo senso de dever. (Idem, p.177)

Para tanto, é necessário observar que as coisas mais importantes que costumamos valorizar no ser humano são a força e a beleza, e, uma e outra se definem no homem exclusivamente pelo tipo da sua relação com a perspectiva. O autor melhor esclarece esta afirmação: um homem que pauta seu comportamento na realização de perspectivas imediatas, o almoço de hoje, é um homem mais fraco. “Se ele se dá por satisfeito somente com a sua própria perspectiva, mesmo que distante, ele pode parecer forte, mas evocará em nós a sensação de beleza da personalidade e do seu valor autêntico. Quanto mais amplo é o coletivo cujas perspectivas parecem ao homem suas perspectivas pessoais, tanto mais belo e mais elevado é o homem”. (Idem, p.178)

Assim, para Makarenko educar um homem significa educar nele os caminhos da perspectiva pelos quais se distribui a sua alegria do amanhã. E, para conseguir fazer isto, poderia se escrever um método, o qual consiste na organização de perspectivas novas na utilização das já existentes e, na instituição gradual de outras perspectivas mais valiosas. Sugere que se comece por algo simples. No entanto, diz que é necessário ir alargando gradativamente as perspectivas pessoais até se igualarem às perspectivas de todo o coletivo, e, assim, atingir às perspectivas da União.

Aos poucos, a Colônia foi ficando mais rica, não só em recursos, mas também em amigos: órgãos partidários e regionais, imprensa, meios operários, pessoas da sociedade em geral. O trabalho cultural nela aprofundou-se; entre os principais executados estão: a escola da colônia se estender até a sexta série; a aquisição de muitos livros; o início da formação de uma orquestra; a montagem de um cinema; e a edição de jornais murais.

Em 1927 foi construída a Comuna Dzerjinski, na qual Makarenko e a Colônia Gorki foram encarregados da preparação da nova instituição para a sua

inauguração. Posteriormente, Makarenko dirigiu esta Comuna, que tinha capacidade para cento e vinte crianças e adolescentes abandonados.

Makarenko também tratou da questão do furto dentro do coletivo. Para ele, o furto num coletivo fechado era terrível, não pelo sumiço de um objeto, nem porque alguém ficou prejudicado, ou ainda, porque a pessoa que furtou está no caminho da ladroagem, mas é terrível...

...porque ele destrói o ambiente geral de bem-estar, destrói a confiança mútua dos companheiros, provoca à vida os mais antipáticos instintos de desconfiança, inquietação pelos objetos pessoais, um egoísmo cauteloso e dissimulado. Se o culpado do furto não for encontrado, o coletivo racha simultaneamente em várias direções: pelos dormitórios vagueiam sussurros, em conversas secretas mencionam-se nomes suspeitos, dezenas de caracteres são submetidos a pesadas provações – justamente os caracteres que mais necessitam de cuidados, que por si mesmos mal se agüentam encaminhados. ...Um furto no coletivo, porém, traz à tona a exposição de pensamentos secretos, destrói a indispensável delicadeza e a tolerância do coletivo, o que é especialmente deletério numa sociedade constituída de contraventores da lei (Idem, p.227)

Ainda sobre o assunto, Makarenko diz que o furto numa sociedade não coletiva se resolve mais facilmente, pois as relações se dão apenas entre quem furtou e o quem foi furtado, os demais ficam de lado. No coletivo, como na citação acima, se vê que a relação é muito mais complexa. Este não consegue suportar a tensão de situações indefinidas, assim, as ações ali surgidas colocam em risco todo o grupo.

No epílogo do livro *Poema Pedagógico*, Makarenko encerra sua reflexão sobre o coletivo, pelo menos momentaneamente. Diz que o coletivo, uma vez constituído, não só se recusava a morrer, ele nem sequer pensava em morte. Exemplo disso foi a Colônia Gorki e a Comuna Dzerjinski. Mesmo após sua partida, se recusavam a morrer, estavam tão vivos que sozinhos continuavam sua organização.

O livro "Dos Pais" é estruturado em dois volumes. O primeiro volume é formado por seis capítulos que retratam em forma dialogada as questões educacionais do meio familiar aos problemas fundamentais da formação da personalidade. O segundo volume é formado por mais três capítulos que continuam o exposto no livro I, e, seqüencialmente está subdividido em artigos escritos por Makarenko referentes à educação. Neste livro, encontram-se relatos de situações

cotidianas que perpassam por questões psicológicas que envolvem crianças e pais. Makarenko considera a família como sendo o primeiro ambiente educativo no qual a criança se insere. Assim, a educação no meio familiar é um processo objetivo, no qual o aspecto moral e social dos organizadores da coletividade familiar: os pais, as suas atitudes e relações, determinam o êxito da educação dos filhos.

Makarenko (1981), como não podia deixar de fazer, alerta e responsabiliza os pais quanto à necessidade de educarem seus filhos para que se insiram na coletividade enquanto sujeitos atuantes e felizes. Para tanto, os pais devem estar sempre em vigilância, e, ao sinal da menor atitude hostil, deve proceder ao exame do seu próprio comportamento, a fim de que o problema não cresça. No entanto, ele ressalta que, tanto pais como educadores reclamam dos métodos utilizados, mas a maioria não os contesta.

O cotidiano dos pais se reporta às exigências das obrigações sociais, do dever para a sociedade, do outro, o dever para com o filho, para com a família. Muitos alegam falta de tempo para educar seus filhos, assim utilizam sermões pedagógicos, os quais, segundo Makarenko, não possuem grande eficácia. Ficar com o filho não é se isolar das demais atividades, é sim executá-las e, ao fazer isto, concomitantemente educar seu filho, pois, o exemplo de um pai ou mãe responsável com seus afazeres é importante, assim como de um pai ou uma mãe presente e atento à educação de seus filhos também. Numa linguagem figurada pode-se dizer que os pais devem ser como bons jardineiros e estarem sempre atentos às lagartas, a poda, a limpeza, a umidade, em geral, a todas as intempéries que possam prejudicar o desenvolvimento da sua planta, pois, segundo Makarenko, onde há um bom jardineiro não se vêem lagartas. “A educação é esse corretivo. E é por essa única razão que a educação é possível. Guiar a criança, de uma forma razoável e segura, pelas opulentas estradas da vida, no meio das suas flores, através dos turbilhões dos seus temporais. Todos os homens são capazes disso se o quiserem realmente fazer”. (Idem, p.21). No entanto, é bom esclarecer que os cuidados necessários para a formação de sujeitos não devem se transformar em mimos – mais à frente isto será discutido.

Segundo Makarenko, o fator decisivo do êxito da educação familiar é que os pais desempenhem ativamente, constantemente e em consciência, o seu dever cívico para com a sociedade soviética, ou seja, eduquem seus filhos. Quando este

sentimento é vivo nos pais, estes os orientam, impossibilitando assim que nenhum fracasso ou catástrofe aconteça. No entanto, para muitos pais esta lei é morta, o que faz com que o sentimento do dever não entre na esfera familiar, conseqüentemente, também não está presente na educação de seus filhos. Logo, é esta a causa de seu fracasso penoso, que colhem, e, eis porque entregam à sociedade uma produção humana duvidosa.

Makarenko entende que a educação é um processo social, onde o homem soviético não pode ser educado sob a influência imediata de uma única personalidade, sejam quais forem às qualidades que esta pessoa possua. Assim:

A educação é um processo social no sentido mais lato da palavra. Tudo realiza obra de educação: as pessoas, as coisas, os fatos, mas antes de mais nada as pessoas: os pais e educadores em primeiro lugar. No seio da realidade ambiente, prodigiosamente complexa, a criança entra numa infinidade de relações, cada uma das quais se desenvolve incessantemente, se liga às outras e se complica devido ao crescimento físico e moral da criança. Todo este “caos” que parece não ser susceptível de qualquer recenseamento, nem por isso deixa de criar a cada momento modificações na personalidade da criança. Orientar e dirigir este desenvolvimento – tal é a missão do educador. (MAKARENKO, 1981, p.18).

A questão da socialização infantil tratada por Makarenko se assemelha ao entendimento de Berger quanto à socialização primária e secundária. É claro que ambas se diferem quanto ao contexto e intenção da análise, mas convergem no que diz respeito à necessidade e a importância da criança de socializar com os pais e educadores.

Ainda sobre o assunto, Makarenko comenta que é errado proceder como alguns pais fazem: tentam isolar a criança das influências da vida ou substituir a educação social pela amestragem individual em casa. Pois, semelhante tentativa está fadada ao fracasso, uma vez que, ou a criança se evade da gaiola familiar, ou se transforma em um monstro. A família não pode assim proceder, pois “o material com que se formará o homem do futuro não pode reduzir-se a uma seleção ilimitada de impressões familiares ou de lições paternas. A vida soviética, nas suas inumeráveis manifestações, constituir-lo-á”. (Idem, p.19).

O autor critica a ciência pedagógica ao dizer que esta pouco se preocupa com a educação familiar. Fato este que faz com que até os mais sábios nesta

ciência, quando se trata da educação de seus filhos, recorram ao bom senso e à sabedoria vulgar.

Entre os assunto abrangidos no livro, Makarenko comenta como se estrutura a família soviética. Segundo ele, esta não pode ser uma monarquia paterna, porque a velha dinâmica econômica da família desapareceu; os casamentos também não mais se realizam levando em consideração as questões econômicas e os filhos não herdam qualquer valor material substancial da família. Os membros da família soviética são membros de uma sociedade socialista, onde cada um desses está investido da honra e da dignidade que confere esta alta qualidade. “A família tornou-se uma célula inicial natural da sociedade, o lugar onde floresce o encanto da vida humana, aonde vêm repousar as energias triunfantes do homem, onde crescem e vem às crianças, a primeira alegria da existência”. (Idem, p.33). Os pais não são desprovidos de autoridade, mas esta é apenas um reflexo da autoridade social. Pois, o dever dos pais para com os seus filhos é uma forma particular do seu dever para com a sociedade. Assim o autor ilustra:

A nossa sociedade diz de certo modo aos pais: “Uniste-vos livremente por amor, deleitais-vos nos vossos filhos e vedes neles o vosso futuro deleite. Isto é um assunto pessoal vosso e diz respeito à vossa felicidade pessoal. Mas de vossa feliz união nasceram flores novas. Chegará o momento em que deixarão de servir unicamente para a vossa felicidade e começarão a sua vida como membros independentes da sociedade. Não é de modo nenhum indiferente à sociedade a espécie de pessoas que virão a ser. Ao conferir-vos uma fração da autoridade social, o Estado soviético exige de vós que eduqueis convenientemente o futuro cidadão. Ele conta em particular com uma circunstância que decorre naturalmente da vossa união; o amor paterno”. (Idem, p.33).

Assim, a autoridade dos pais não se funda apenas no mandato social, mas também em todo o poder da moral social, o qual exige dos pais, pelo menos, que não sejam monstros morais. E é justamente por essa autoridade e por esse amor que os pais se distinguem dos filhos enquanto componentes da coletividade familiar.

A economia familiar soviética também se estrutura diferentemente da nossa. Aquela tem suas bases nas condições inteiramente novas da economia social, e, por conseqüência, nos princípios da moral social. A miséria não está presente nessa estrutura, assim como se excluem igualmente as fábricas de amido e

a aquisição de propriedades. O pai de família não mais responde sozinho pelo bem-estar desta. “A coletividade familiar é chamada a responder por ele”. (Idem, p.35). Assim, a família soviética não é uma coletividade fechada como a família burguesa. Qualquer tentativa daquela de criar a sua própria experiência independente das exigências morais da sociedade produz inevitavelmente uma dissonância que soa como um sinal de alarme.

A profundidade moral e a unidade da experiência coletiva familiar é condição absolutamente indispensável para o êxito da educação soviética em qualquer família; ou seja, só teremos um homem no pleno sentido do termo quando tivermos um indivíduo cujas necessidades e desejos sejam as necessidades e desejos de um coletivista. Desta forma, a nossa família é a terra generosa própria para cultivar este coletivismo. Logo, esta não pode perder a característica de uma coletividade, pois perderá a maior parte de sua importância como organizadora da educação e da felicidade. Segundo Makarenko, o desaparecimento destas características deve-se a diferentes causas, mas uma das mais propagadas é a da família ter um único filho (chamado por ele de príncipe herdeiro). Ele critica esta opção, dizendo que o zelo desmedido pode criar um ser que se ache superior a todos, inclusive a seus pais, os quais, na maioria das vezes, se tornam escravos do filho.

Na família burguesa, diz Makarenko, o filho único não representa um perigo social tão grande como na família soviética, porque o próprio caráter da sociedade não se acha nela em contradição com as qualidades que se formam num rebento único. “A fria dureza do caráter, sob o véu de uma palidez formal, a fraca intensidade dos movimentos simpáticos, o arrivismo retilíneo somado ao oportunismo moral, o egoísmo individual no estado de hábito e a indiferença pelo resto da humanidade, todas essas características naturais da sociedade burguesa são patológicas e prejudiciais na sociedade soviética”. (Idem, p.114) Prejudicial porque faz com que se perca a característica familiar que faz dela uma coletividade ao faltarem os elementos constituintes desta. “... o pai, a mãe e o filho - tanto do ponto de vista quantitativo como do da sua diversidade, fornecem os materiais de uma construção tão débil que há de desmoronar-se ao primeiro sinal de desproporção, que nunca deixa de revelar a posição central do filho”. (Idem, p.115).

Resumindo, para Makarenko:

A integridade e a unidade da coletividade familiar é a condição indispensável de uma boa educação. Os pais volúveis e os “príncipes herdeiros” não são os únicos que causam a sua ruína, provocada também pelas discussões entre os pais, pela despótica dureza do pai e pela fraqueza inconsiderada da mãe. Quem quiser seriamente dar aos seus filhos uma boa educação deve preservar esta unidade. Ela é indispensável, quer aos filhos quer aos pais. (MAKARENKO, 1981, p.152).

Makarenko (Idem, p.62) se refere também em seu livro ao trabalho exagerado que muitos pais exercem. Segundo ele, os filhos precisam que o pai seja um homem e não simplesmente um “cavalo”. É necessário que na família haja alegria, que esta não seja um calvário e que o pai seja um corpo com alma. O autor não está dizendo que não se deve trabalhar. Anteriormente já salientamos esta questão. A importância que os pais dão ao seu trabalho é também uma postura educativa a ser repassada a seus filhos. No entanto, para os filhos vale mais um pai presente do que um pai ausente que se submete a mais trabalho para conseguir incrementar a alimentação e o conforto familiar.

O autor nesse livro retoma a questão da importância da criança aprender a valorizar o dinheiro e administrá-lo coerentemente. No capítulo 4, ele analisa a importância dada ao dinheiro no âmbito familiar. Segundo ele, as famílias devem considerar a questão do dinheiro como uma daquelas comodidades habituais da vida, cujo uso não requer qualquer tensão moral, é apenas um objeto prosaico e útil, mas tão necessário como qualquer outra coisa de que se necessite.

A questão da disciplina, como não poderia faltar, também é enfocada. Makarenko inicia a discussão questionando o que vem a ser a autoridade paterna. Aqui, ele a define como residindo nos próprios pais, independente das suas relações com os filhos; ela não é um dom especial; e “... decorre sempre da mesma fonte: o comportamento dos pais em todas as suas manifestações especiais ou, por outras palavras, toda a vida do pai e da mãe – trabalho, pensamento, hábitos, sentimentos, aspirações”. (Idem, p.154). Não há como definir um padrão de como deve ser este comportamento, mas este se reduz a uma única exigência: os pais devem viver a vida de maneira integral, fecunda e moral correspondente à de um cidadão da União Soviética; devem achar-se colocados a uma certa altura relativa dos filhos, mas é uma altura natural, humana, não artificialmente criada para uso das crianças.

O processo educativo é de longa duração, e alguns de seus aspectos se resolvem no tom geral da família, logo, é impossível inventá-lo e conservá-lo artificialmente. Makarenko diz que:

O tom geral, caros pais, é criado pela vossa própria vida e pelo vosso próprio comportamento. As medidas pedagógicas mais justas, mais razoáveis, mais bem meditadas, não produzirão efeitos se o tom da vossa vida for mau. E, inversamente, um tom de vida justo há de sugerir-vos, e só ele, os métodos justos, convenientes para as crianças, e antes de mais nada as justas formas de disciplina, de trabalho, de liberdade, de brincadeira... e de autoridade. (MAKARENKO, 1981, p.155).

Para evitar futuros aborrecimentos é preciso, desde o início da vida da criança, ensiná-la a seguir horários exatos e a observar limites de comportamento definidos. Segundo Makarenko, o horário exato que regule o dia da criança é uma condição absolutamente indispensável da educação, uma vez que o hábito das horas certas é o hábito das exigências exatas para consigo próprio. "Levantar-se há horas é de enorme importância para o treino da vontade, para preservar do amolecimento...chegar a horas ao almoço é dar provas de respeito pela mãe, pela família, pelos outros, é o respeito por si próprio. E toda a manifestação de exatidão vos coloca no círculo da disciplina e da autoridade paterna; ela participa também, portanto, da educação sexual". (Idem, p.269).

O autor também se refere ao fato dos pais serem amigos dos filhos. Segundo ele, pais e filhos podem e devem ser amigos, mas, pai nem por isso deixa de ser o pai e o filho continua a ser o filho. É necessário que o pai continue a ter uma certa distância para que possa educar seu filho, quero dizer, o pai não pode ser companheiro de copo do filho, pois neste caso as características de educador podem desaparecer.

Os pais devem ter claro que:

A criança é um ser humano vivo. Não é de maneira nenhuma um ornamento da nossa vida, é uma transbordante e rica vida individual. Pela força das emoções, pela vivacidade e profundidade das impressões, pela pureza e beleza das energias volitivas, a vida infantil é incomparavelmente mais rica que a dos adultos. Mas também as suas flutuações não são apenas esplêndidas, são igualmente perigosas. As alegrias e os dramas desta vida abalam mais violentamente a individualidade e são mais susceptíveis de criar tanto vigorosos animadores da coletividade como pessoas malévolas, sombrias e solitárias. (MAKARENKO, 1981, p.219).

Aos pais cabe acompanhar tal vivacidade fazendo uso de sua autoridade, a fim de manter a disciplina de seu filho.

Segundo Makarenko, bater nas crianças não é uma maneira de educá-las, mas sim de fazê-las temerem os pais e procurarem viver o mais longe possível de sua autoridade e de seu poder. Para ele “numa verdadeira coletividade familiar, onde a autoridade dos pais não é substituída por qualquer sucedâneo, não se faz sentir a necessidade de processos disciplinares simultaneamente imorais e indecorosos. Uma ordem perfeita, a subordinação e a disciplina indispensáveis reinam sempre nessa família”. (Idem, p.221). Ainda, complementa, explicando:

Não é na tirania, na cólera, nos gritos, nos pedidos e nas súplicas, mas pela ordem dada de forma tranqüila, séria e prática, que a técnica da disciplina familiar deve traduzir-se exteriormente. Nem em vós nem nas crianças se deve sequer levantar uma dúvida acerca do vosso direito de dar ordens, na qualidade de membros adultos e dotados de poder da coletividade. Cada pai deve aprender a dá-las e a não se furtar a esta obrigação sob a capa do desleixo paterno ou por motivos de pacifismo familiar. A ordem assume então uma forma habitual, herdada e tradicional, e então aprenderéis a comunicar-lhe as mais indefinidas tonalidades de entoação, desde a da diretiva até ao dom do conselho, da indicação, da ironia, do sarcasmo e da alusão. E se aprenderdes ainda a discernir entre as necessidades reais e fictícias das crianças, as vossas ordens paternas tomar-se-ão, sem sequer o notarem, a forma mais simpática e mais agradável de amizade entre vós e os vossos filhos. (MAKARENKO, 1981, p.221).

Assim, o autor esclarece e auxilia os pais quanto à forma de proceder junto a seus filhos durante o processo educativo destes, visando à formação dos futuros sujeitos emancipados soviéticos.

No segundo volume “O Livro dos Pais”, Makarenko inicia o capítulo 7 discorrendo sobre a questão da educação sexual. Neste, ele coloca que aprender a amar, aprender a conhecer o amor, aprender a ser feliz é aprender a estimar-se a si próprio, aprender o que é a dignidade humana, logo, não pode ser reduzido a aprender a fisiologia humana.

O ato sexual não pode ser isolado de todas as aquisições da cultura humana, das condições de vida do homem social, do progresso da história humana, das vitórias das técnicas. Se um homem ou uma mulher não se sentem membros da sociedade, se são desprovidos de todo o sentimento de responsabilidade pela sua existência, pela sua beleza e pela sua razão, como podem eles amar-se?

Aonde iriam eles buscar o respeito por si próprios, a certeza de possuir algum valor próprio, superior à do macho ou da fêmea? (MAKARENKO, 1981, p.237).

Para o autor, a educação sexual é antes de mais nada a educação cultural da personalidade social. No que se refere a como os pais devem fazer para explicar a procriação, Makarenko afirma que nenhuma conversa com a criança pode acrescentar seja o que for aos devidos conhecimentos que chegam na devida oportunidade. Pode sim, banalizar o problema do amor ao privá-lo daquela reserva sem a qual o amor se chama deboche. Ele acredita que a cultura da paixão amorosa é impossível sem inibições formadas durante a infância, assim, a educação sexual deve reconduzir-se à daquele íntimo respeito para com as questões do sexo que se chama castidade. Esta educação se dá quando educamos o cidadão como um todo, educando por isso mesmo também a paixão, enobrecida pela orientação geral da nossa orientação pedagógica. E continua:

Por isso é que o amor não pode ser cultivado unicamente a partir do simples fenômeno biológico da atração sexual. As forças de um amor "afetuoso" não podem encontrar-se senão na experiência da simpatia humana extra-sexual. Um jovem nunca gostará da sua noiva e da sua mulher se não amou os próprios pais, os camaradas, os amigos. E quanto mais vasto é o domínio desse amor extra-sexual, mais enobrecido sairá o amor sexual.

O homem que ama a sua Pátria, o seu povo, a sua profissão não se tornará um debochado e não verá na mulher apenas uma fêmea. (MAKARENKO, 1981, p.264).

Makarenko ainda diz que o instinto sexual, uma vez entregue ao seu primitivo estado selvagem ou reforçado por uma selvagem educação, não pode deixar de se tornar um fenômeno anti-social. Mas, se contido e enobrecido pela experiência social, pela experiência da união com os homens, da disciplina e da inibição, tornar-se-á um dos fundamentos da estética mais elevada e da mais radiosa felicidade humana. Para tanto, a família é de fundamental importância, pois é dentro dela que o homem dá os seus primeiros passos na vida social, e se bem organizado este início, a educação sexual correrá bem igualmente. Desta forma, Makarenko vai fazendo a ligação entre a educação sexual e sua importância na formação do cidadão. E, ainda afirma que: uma educação sexual bem conduzida nos limites da família seria consideravelmente facilitada se a sociedade, no seu conjunto, concedesse mais atenção a este problema, uma vez que é na sociedade

inteira que devem fazer-se ouvir, de forma insistente a exigência da opinião pública, e, fazer-se sentir o seu controle sobre a observação das normas morais.

Makarenko parece ser um visionário ao se preocupar com a questão da educação sexual, isto em meados do século XX. Em nossa sociedade, ainda hoje, enfrentamos barreiras para tratar sobre o assunto nas escolas ou nas famílias. Acredita-se não haver ainda uma proposta eficaz de formação humana que previna os altos índices de gravidez na adolescência, nem o uso de preservativos, a fim de evitar a AIDS, a gravidez e as doenças sexualmente transmissíveis.

Na parte reservada a seus artigos, ainda constante do volume 2 “O Livro dos Pais”, Makarenko discorre sobre assuntos educativos, retomando algumas das questões anteriores exploradas no livro “Poema Pedagógico” e, no volume 1 do livro agora analisado. Entre elas estão: a educação e a reeducação, as condições gerais da educação familiar, a autoridade dos pais, disciplina, a educação para o trabalho, educação sexual, a família e a educação dos filhos. Nesta parte do livro, estas questões são tratadas com maiores detalhes e há também um capítulo de perguntas e respostas onde pais e pedagogos solicitavam conselhos a Makarenko. Abaixo, far-se-á algumas referências complementares ao já relatado, e acrescentar-se-á os assuntos: o brincar, a educação para o trabalho e a educação em família e a escola, ainda não explorados.

Segundo ele, educar bem as crianças é a parte mais importante da nossa vida, pois uma boa educação garantirá uma velhice feliz à população; já a má educação gerará uma futura angústia, a culpabilidade para com o próximo, para com o país. Assim, lembra que cabe aos pais a importância extraordinária desta tarefa e da grande responsabilidade desta. Como também ressalta que é muito mais fácil educar a criança de uma forma conveniente e normal do que reeducá-la. Para isso, basta que os pais verdadeiramente queiram.

A reeducação exige mais esforço do que conhecimento, mais paciência do que a que está ao alcance de qualquer progenitor, e além de ser um processo mais difícil e mais doloroso para educador e educando. Mesmo que uma reeducação tenha bons resultados, esta sempre apresenta grandes perdas para o sujeito e para a sociedade, uma vez que, se este tivesse sido bem educado desde o início, ele teria entrado na vida mais preparado, mais feliz.

O autor reconhece que nem todos conseguem obter bons resultados na educação, pois existem numerosas causas que exercem sua influência sobre esta, entre as mesmas estão o uso de um bom método de educação.

No artigo sobre a disciplina, foco de análise deste trabalho, ele explicita claramente sua concepção de disciplina. Para Makarenko, a disciplina envolve obediência, mas não uma obediência cega. É exigido do cidadão uma obediência, onde este compreenda com que objetivo e por que razão tem de executar esta ou aquela ordem, como também que procure ativamente, e por si próprio, executá-la o melhor possível. Resumindo: na sociedade soviética pode-se chamar de disciplinado "um homem que seja capaz, em qualquer circunstância, de escolher a linha de conduta justa, a mais útil à sociedade, e que encontre em si a firmeza necessária para nisso persistir até o fim, a despeito de todas as dificuldades ou inconvenientes". (Makarenko, 1981, p.379).

Para formar tal homem, não se pode recorrer apenas à disciplina, isto é, do comando e da obediência. Este cidadão

...só pode ser formado pela soma das influências salutares entre as quais se devem contar nos primeiros lugares uma boa educação política, a cultura geral, os livros, os jornais, o trabalho, a atividade social e até coisas que podem parecer secundárias, como o jogo, as distrações, o descanso. Só pela ação conjugada de todas estas influências se pode realizar uma boa educação, e só graças a ela é possível obter um verdadeiro cidadão disciplinado da sociedade soviética. (Idem, p.379).

Pensando a respeito deste conjunto de influências necessárias para a formação do cidadão e reportando à sociedade capitalista, parece que nesta aquele que é considerado como cidadão está muito menos capacitado quando comparado a formação dos cidadãos soviéticos. Pois, viver em uma sociedade requer regras básicas de convivência humana, como o respeito, a solidariedade, o espírito de grupo. Espírito este que os animais mais irracionais às vezes apresentam e que "nossos cidadãos" muitas vezes desconhecem.

Retomando a questão da disciplina, Makarenko recorda mais uma vez aos pais que:

...a disciplina não é um efeito de certas medidas disciplinares, mas de todo o sistema de educação, de todas as circunstâncias da vida, de todas as influências

a que estão submetidas as crianças. Neste sentido, a disciplina não é a causa, não é o método, não é o meio de uma boa educação, mas o seu resultado. Uma justa disciplina é esse fim feliz para o qual o educador deve tender com todas suas forças e por todos os meios à sua disposição. (Idem, p.379).

E como construí-la? Complementa o autor: "Cada pai deve saber que, dando um livro a ler ao filho ou a filha, dando-lhe a conhecer novo colega, conversando com a criança da situação internacional, dos problemas da sua fábrica e dos seus próprios êxitos, prossegue, entre outros objetivos, o de obter um grau mais ou menos elevado de disciplina". (Idem, p.379).

Assim, o resultado geral de todo o trabalho educativo é a formação do senso de disciplina no indivíduo.

No artigo sobre brincar, Makarenko enfatiza a importância da brincadeira na formação da futura personalidade da criança. Segundo ele, a diferença entre brincar e trabalhar não é tão grande como muitos pensam. Se os pais compram um rato mecânico de corda e deixam a criança só olhando ele se movimentar, esta passividade na criança provavelmente a tornará um homem passivo, habituado a deixar os outros trabalhar, desprovido de iniciativa, sem o hábito de criar algo de novo pelo trabalho e de superar as dificuldades. Assim, uma brincadeira sem esforço, sem despender energia é, na visão de dele, uma má brincadeira. "Brincar dá alegria à criança: a alegria da criação ou a alegria da vitória, a alegria da qualidade. A mesma que um bom trabalho proporciona. Aqui, a semelhança é completa". (Idem, p.389) Outro ponto de semelhança é o de encontrar-se em ambos a responsabilidade.

Mas, entre o trabalho e a brincadeira também há uma diferenciação que se concentra no seguinte fato: "o trabalho é a participação do homem na produção coletiva ou na sua direção, na produção de valores materiais, culturais, por outras palavras, sociais. A brincadeira não se dirige a tais objetivos, não tem relação direta com as facilidades sociais, mas tem nas indiretas: habitua o homem aos esforços físicos e psíquicos que são indispensáveis ao trabalho". (Idem, p.389) Assim, o trabalho dos pais é velar para que a brincadeira não se torne à única aspiração da criança, não a distraindo dos objetivos sociais; como também observar se nas brincadeiras estão sendo formados os hábitos físico e psíquico necessários ao trabalho.

Já no artigo “educação para o trabalho”, Makarenko inicia dizendo da necessidade de lembrar aos pais de que seu “filho será um membro da sociedade laboriosa e, por conseqüência, a sua importância nessa sociedade, o seu valor como cidadão, dependerão exclusivamente da medida em que estiver em condições de tomar parte no trabalho coletivo e daquela em que estiver preparado para esse trabalho”. (Idem, p.393) Uma vez que disto dependerá também o seu bem-estar e o nível material da sua vida.

O autor reconhece que todas as pessoas são dotadas da capacidade de trabalhar, mas que algumas são aptas para realizar tarefas mais simples, e outras para um trabalho mais complexo, e, por conseqüência, mais apreciado. É interessante quando o autor coloca que estas aptidões não são dadas aos homens pela natureza. São sim, desenvolvidas, formadas nestes no decurso da sua vida, e em particular na sua juventude.

A formação familiar para o trabalho não se estende a uma formação profissional especializada, para tanto, a criança adquirirá uma qualificação no seio de um determinado organismo social (escola, fábrica, cursos, etc). Mas ela tem muito a ver com a formação profissional, uma vez que a preparação familiar para o trabalho reveste-se da maior importância para a futura qualificação, haja vista que uma criança que recebeu uma boa educação para o trabalho efetuará mais tarde, com grande êxito, a sua preparação profissional. Para tanto, a família deve considerar o seguinte método: deve ser imposta à criança uma tarefa que ela seja capaz de realizar; esta tarefa não deve ser obrigatoriamente de curta duração. O que importa é dar a criança certa liberdade na escolha dos meios e determinar-lhe uma certa responsabilidade pela sua realização e qualidade. No início, as tarefas propostas são puramente musculares, mas num segundo momento, deve-se propor tarefas que envolvam organização, tarefas mais complexas e independentes. Estas últimas, segundo o autor, são mais elevadas e mais úteis do ponto de vista educativo.

Como já referido, a participação laboriosa das crianças na vida da família deve começar muito cedo, nas brincadeiras. Nestas, deve-se mostrar à criança que ela é responsável pelo cuidado com seus brinquedos. E, na medida que as crianças crescem, as tarefas devem tornar-se mais complexas e distintas das brincadeiras.

Neste artigo, Makarenko atribui um sentido social à tarefa escolar da criança. Segundo ele, as tarefas escolares são prioridades dentre os afazeres, no entanto, não se deve desconsiderar, nem menosprezar, as demais tarefas laboriosas. “As crianças devem compreender perfeitamente que, com o trabalho escolar, desempenham uma função não apenas individual, mas social, e que respondem pelo seu êxito, não apenas diante dos pais, mas diante do Estado”. (Idem, p.397).

Durante o processo de educação para o trabalho, a criança deve desenvolver o senso de iniciativa própria quanto à realização de tarefas. “Educar nela essa predisposição para o trabalho, essa atenção às necessidades da sua coletividade, é educar um verdadeiro soviético”. (Idem, p.397). Além disso, os pais devem desenvolver na criança a capacidade de realizar, pacientemente e sem protestos, trabalhos desagradáveis, pois, segundo o autor, mais tarde ela encontrará prazer até em realizar estes trabalhos, uma vez que reconhecerá o seu valor.

Makarenko finaliza o artigo dizendo:

Desaconselhamos resolutamente que no domínio do trabalho se recorra a quaisquer encorajamentos ou castigos. A tarefa laboriosa e a sua execução devem dar por si mesmas à criança uma satisfação tal que lhe provoque alegria. Dizer-lhe que fez um bom trabalho deve ser a melhor recompensa dos seus esforços. A vossa aprovação do seu engenho, do seu espírito inventivo, dos seus métodos de trabalho, será para ela uma recompensa. Mas é preciso também não abusar nunca dessas aprovações verbais, não convém, em especial, fazer o elogio do trabalho da criança na presença dos vossos amigos e conhecidos. Por maioria da razão, não se deve castigá-la por um mau trabalho ou por um trabalho não executado. O essencial neste caso é que, apesar de tudo, ele se faça. (Idem, p.399).

Assim, não se deve ralhar, nem castigar a criança pelo mau trabalho, deve dizer-lhe simples e tranqüilamente que o trabalho não foi feito satisfatoriamente, e que é preciso voltar a ele para melhorá-lo ou refazê-lo.

No artigo “A educação em família e na escola”, o autor inicia sua explicação dizendo que a escola deve dirigir a família. Dirigir, no sentido de ensinar aos pais que não sabem educar os filhos, de como proceder com entonação de voz, pois o tom da voz, segundo ele, tem muita importância nas colocações dos pais aos filhos. Seja qual for o humor dos pais, o tom de voz não deve ser refletido na fala, a voz deve ser natural, forte e firme. Tanto pais como educadores devem saber

dominar seu sentimento, pois não se pode perder todo um trabalho pedagógico feito anteriormente por causa de algum acontecimento particular que posteriormente passará. Diz, reforçando: “Uma voz bem colocada, a mímica, a atitude, tudo isso é de extrema importância para um pedagogo. O menor pormenor tem a sua importância e os pais podem aproveitar-se desses pormenores”.(Idem, p.431).

Voltando à questão da ajuda da escola aos pais, Makarenko coloca que esta ajuda só é possível quando a escola forma uma coletividade unida, que sabe o que exige dos alunos e que apresenta firmemente as suas exigências. No entanto, existem outras formas de ajuda à família que não seja a citada.

Um ponto interessante para o qual Makarenko chama a atenção é o fato de que, aos olhos da criança, o pai e a mãe devem ter direito à felicidade em primeiro lugar, ou seja, antes da criança. Diz que: “Não faz qualquer sentido, nem às mães nem às filhas, nem por maioria de razão ao Estado, educar consumidores da felicidade materna. A coisa mais terrível é educar crianças à custa da felicidade materna ou paterna”. (Idem, p.432). Os pais não devem sacrificar tudo, até a sua própria felicidade, em benefício da criança. As crianças é que devem pensar em primeiro lugar na felicidade dos pais, “... é preciso educar nas crianças a solicitude para com os pais, educar o desejo simples e natural de recusarem a si próprios uma satisfação pessoal, enquanto o pai ou mãe não estiverem satisfeitos”. (Idem, p.432).

Nos últimos artigos de “O Livro dos Pais” vol. 2 , Makarenko fala sobre as suas experiências, diz que suas palavras são fruto do resultado dos 16 anos de trabalho; não são receitas prontas, são hipóteses formuladas durante este período. A título de conclusão, ou afirmação, diz que não há de modo algum crianças difíceis de se educar. Ele ainda faz algumas referências ao trabalho pedagógico, entre elas, aconselha que o princípio fundamental neste trabalho, tanto na escola como fora, ou antes dela, é se ter o maior respeito pelo homem. O pedagogo deve arriscar; deve adequar o tom de voz à situação presente; deve ter a certeza dos seus direitos e exigir da criança. “Se estiverdes seguros de que podeis exigir até o fim, a criança fará sempre o que for preciso”. (Idem, p.461).

Segundo o autor, a educação é a expressão do credo político do pedagogo e os seus conhecimentos não desempenham senão um papel auxiliar.

Makarenko entende que:

...as questões de educação, o método educativo, não deve ser limitado às questões de ensino, tanto mais o processo educativo não se realiza unicamente na aula, mas literalmente em cada metro quadrado da nossa Terra. E é preciso que a pedagogia possua meios de influência tão universal e poderosa que, quando o nosso pupilo se acha exposto a qualquer influência nociva, mesmo a mais poderosa, esta seja anulada e liquidada pela nossa influência. Portanto, em nenhum caso devemos imaginar que esse trabalho educativo possa ser realizado unicamente na aula. O trabalho educativo dirige toda a vida da criança. (Idem, p.468).

A citação acima vem respaldar a introdução deste trabalho, no que se refere ao processo educativo não se limitar apenas ao ambiente escolar.

O autor também analisa as questões que envolvem a irritação das crianças e como lidar com elas. Para ele, se as crianças têm vontade de quebrar uma vidraça ou bater no colega, são seus nervos destrambelhados que as deixam assim, ou, às vezes, as nossas próprias invenções pedagógicas. Logo, para contornar esta situação, se faz necessário que a coletividade aceite a ordem de forma consciente de que não se partirá vidro, nem se baterá no colega, pois, cada coisa tem seus limites precisos, e deve-se saber onde pode correr e onde não pode; condição indispensável para a tranquilidade dos nervos. “Numa coletividade desperta e cheia de vida, ninguém bate em quem quer que seja. Estou profundamente convencido de que a necessidade de a criança se gastar em corridas desordenadas e de gritar pode muito bem ser disciplinada para dar lugar à calma interior”. (Idem, p.470). Outro aspecto a se considerar é o de que a escola deve colocar-se em um alto nível de exigência. Mas, para tanto, ele salienta novamente, que não se pode apresentar qualquer exigência se não existir coletividade unida e verdadeiramente coerente. No entanto, diz Makarenko: “... uma verdadeira coletividade é uma coisa muito difícil. Porque, quer o homem tenha razão quer não, estes problemas não devem decidir-se segundo o ponto de honra pessoal, não levando em conta interesses individuais, mas o interesse da coletividade. É preciso sempre respeitar a disciplina, é mesmo preciso realizar tarefas desagradáveis, é o mais alto grau de disciplina”. (Idem, p.471).

Comenta, também, que, para as crianças que estão apresentando problemas comportamentais na escola, muitas vezes, de nada adianta tentar ensinar as famílias a reeducá-las, pois a família não tem condições morais e disciplinadoras para fazer isto. Sugere que, para solucionar o problema familiar e da criança é

necessário criar e exercer uma influência positiva na criança primeiro, o que refletirá posteriormente na família, solucionando o problema. Logo, será interessante que a escola crie intelectualmente meios para que isto ocorra. Cita um exemplo de uma alternativa criada para o problema acima. As crianças de uma escola foram organizadas em equipes cuja residência fosse próxima uma da outra. O chefe de cada equipe diariamente tinha que fazer um relatório do que se passava nas aulas e da forma como os alunos se comportavam. Periodicamente a equipe ia visitar as habitações onde viviam os estudantes. “Tais equipes, responsáveis perante o diretor por intermédio de seu chefe e prestando contas nas reuniões gerais, constituem um excelente método de influência sobre a família”. (Idem, p.472). Assim, toda coletividade foi envolvida para a realização de tal tarefa.

Ainda, sobre a educação soviética, diz que está convencido de que o objetivo desta não consiste apenas em formar o homem criador, o homem cidadão, capaz de contribuir com a maior eficácia possível para a edificação do Estado, mas consiste, também, no dever de educar o homem para que seja obrigatoriamente feliz.

No livro “Problemas da Educação Escolar” analisou-se o capítulo que se intitula Problema da Educação Escolar Soviética – Métodos de Educação (p.49-80). Neste, Makarenko inicia seu artigo fazendo referência a ser ele um trabalhador prático, e que em geral todos os trabalhadores práticos auxiliam nas modificações de muitos princípios estabelecidos pela ciência. No seu caso, ele relatará algumas de suas experiências e suas conclusões, as quais, segundo o próprio, estão abertas as correções que introduzem o trabalhador prático em determinadas realizações teóricas.

Esse livro foi escrito após Makarenko ter passado 16 anos atuando em escola e 16 atuando com crianças desamparadas, ou seja, após ter escrito “Poema Pedagógico” - 1933 e “O Livro dos Pais”, ambos anteriormente analisados.

Makarenko não considerava de modo algum seu trabalho com os desamparados e infratores como um labor especial que exigisse um método especial, e, explicava:

...desde os primeiros dias do meu trabalho com desamparados cheguei de ver que não eram necessários métodos especiais em relação a essas crianças; em segundo lugar, porque num curto espaço de tempo consegui elevar os

desamparados até ao plano normal e continuar a trabalhar com eles como com crianças normais(...) As crianças nesta coletividade, ex-vagabundos, essencialmente, não se diferenciavam em nada das crianças normais. E se caso diferenciavam, era no melhor sentido, pois a vida na coletividade laboral da comuna Dzerjinski oferecia uma quantidade extraordinária de influências educativas adicionais mesmo em comparação com a família. Por isso, as minhas conclusões práticas podem tomar-se extensivas não só às crianças desamparadas, mas a todo o trabalhador da frente da educação. (MAKARENKO, 1986, p.50).

Na citação acima Makarenko afirma sua idéia, que consta de "O Livro dos Pais" volume 2, onde ele diz que não há criança difícil de se educar.

Para o autor, contrariando, na época, alguns dos principais pensadores pedagógicos, a metodologia de ensino não contém em si a idéia integral de educação, pois considerava a esfera educativa, em alguns casos, uma esfera independente, diferente da metodologia do ensino. E, na prática, Makarenko se via na tarefa de refazer o caráter de seus educandos, e não apenas instruí-los.

Outro ponto que Makarenko discute, é sua concepção sobre o que pode ser tomado como base para a metodologia da educação. Segundo ele: "... a metodologia do trabalho educativo não se pode deduzir das noções que oferecem as ciências afins como a psicologia, a biologia, principalmente esta última depois dos trabalhos de Pavlov, por mais que sejam desenvolvidas estas ciências". (Idem, p.53) Elas podem até ter algum significado no trabalho educativo, porém, só se forem usadas como teses indicativas para comprovar os nossos progressos práticos, mas nunca como tendo conclusões a serem aplicadas na educação. Isto sem contar que, na sua concepção, o método educativo só pode ser deduzido da experiência.

E complementa:

Esta minha convicção parte do seguinte: a pedagogia, em particular a teoria da educação, é sobretudo uma ciência racional desde o ponto de vista prático. Nós não podemos simplesmente educar um ser humano, não temos o direito de empreender o trabalho educativo, sem colocarmos perante nós um determinado objetivo político. O trabalho educativo explanado em pormenor será um trabalho de educação apolítica e na nossa vida social soviética tropeçamos a cada passo em provas que confirmam esta tese. (MAKARENKO, 1986, p.54).

Já os objetivos do trabalho educativo só podem originar-se da vida social.

Continuando a explicar sobre o assunto, Makarenko cita três erros, ou melhor, três desvios na teoria pedagógica. São eles: a enunciação dedutiva (onde se

presume que um método é bom, logo, seu resultado será bom, e vice-versa), o do fetichismo ético (como exemplo cita a educação através do trabalho. Na qual também não obtinham os resultados esperados, pois o trabalho aplicado à educação pode ser organizado de diversas formas), e o método único (onde determinado meio conduziria, sem falta, a um determinado resultado). Diz, ainda, que nenhum método pedagógico pode ser considerado benéfico ou maléfico, uma vez que nenhum método pode ser examinado sem ser considerado o sistema em que está inserido, e não se pode recomendar nenhum sistema de métodos como sendo um sistema invariável, pois pode haver alterações em seus resultados.

Sobre sua convicção pedagógica, Makarenko aceita que "... a pedagogia é uma ciência mais dialética, dinâmica, complexa e variada". (Idem, p.59) Segundo ele, esta definição é fruto de sua experiência e comprovação.

O autor também entra no assunto que diz respeito aos objetivos educacionais, explicitando o que são estes objetivos; a quem, como e quando devem ser estabelecidos. Ele entende por objetivo da educação "... um programa da personalidade humana, um programa do caráter humano, com a particularidade de que no conceito de caráter incluo todo o conteúdo da personalidade, isto é: o caráter das manifestações externas e da convicção íntima, a educação política e os conhecimentos incluem, então, o quadro inteiro da personalidade humana..." (Idem, p.59). Para tanto, ele sugere que os pedagogos devem elaborar um programa da personalidade humana, para o qual devem dirigir as suas aspirações, mas tal programa não deve desconsiderar os talentos que cada um possui, pois é importante valorizar as particularidades dos indivíduos.

Como não poderia deixar de mencionar, Makarenko, neste capítulo, também expõe mais uma vez a sua consideração a respeito de ser a coletividade a forma principal do trabalho educativo. Para ele, como já se referiu anteriormente, a educação deve organizar-se mediante a criação de coletividades unidas, fortes e influentes. Para tanto, aponta que "... a escola deve ser uma coletividade unida em que estão organizados todos os processos educativos e cada membro desta coletividade deve sentir a sua dependência em relação a ela, à coletividade, deve ser fiel aos interesses dela, defendê-los e sobretudo apreciá-los". (Idem, p.66). E, cabe somente à escola, segundo o autor, dirigir a coletividade infantil, fazendo com que as outras instituições a ela se subordinem.

Ressalta que uma coletividade deve ter um objetivo comum, caso contrário, não conseguirá encontrar nenhum método para a sua organização. Assim, este objetivo deve ser o de toda a escola. Mas, não se deve esquecer que a força da coletividade infantil é muito grande e o seu poderio é quase insuperável. No entanto, tal coletividade pode se dissolver facilmente se uma série de erros e mudanças de direção ocorrerem, como também, pode continuar viva se cultivar e preservar as tradições. As crianças são verdadeiros mestres em criar tradições. Preservar as tradições, segundo Makarenko, é uma tarefa de importância extraordinária do trabalho educativo, além de fortalecer a coletividade.

Desta forma, Makarenko continua expondo suas idéias e exemplificando-as através de suas experiências enquanto pedagogo e professor.

Ainda neste capítulo, Makarenko dá um exemplo sobre um aluno que ia bem nos estudos. Através deste, ele cita que a sua escola tinha um sistema de classificação, cuja nota ia até cinco. Esta é a única vez que presencio o autor referendar o sistema avaliativo escolar. No entanto, nas entrelinhas das obras analisadas, o processo avaliativo é sempre presente, principalmente no que diz respeito aos aspectos disciplinares e valorativos. Pode-se citar algumas passagens no livro "Poema Pedagógico", onde foram usadas técnicas de punição e de premiação para com seus educandos, mas a sua maior preocupação, e seus problemas com o processo avaliativo implementado, não eram vistos sob o mesmo ângulo que o nosso, ou seja, a avaliação se restringindo a um caráter institucional, oficializada por um currículo, e tão bem valorizado por pais e pela nossa sociedade. A preocupação e a valorização se centravam na formação do indivíduo. Que tipo de indivíduo estava se formando? Se as estratégias utilizadas estavam, e, se surtiriam efeitos no que se refere à formação cidadã. E não, enquanto indivíduo que, para ser reconhecido socialmente, precisa se limitar a tirar notas altas.

O processo avaliativo era entendido por Makarenko como uma constante necessária em seu dia-a-dia. A avaliação efetuada não era aquela que fazemos ou que estamos comprometidos a fazer quando nos encontramos na Escola, mas um outro tipo, muito mais profundo, como aquele em que avaliamos impressões e sentimentos. Por exemplo, a realizada "... nas interações cotidianas, em casa, em nossa trajetória profissional, durante o lazer, a avaliação sempre se faz presente e

inclui um julgamento de valor sobre nós mesmos, sobre o que estamos fazendo, sobre o resultado de trabalhos". (LÓGICA, 2004, p.117).

Nesse processo avaliativo, o educando não era o único elemento a ser avaliado. Os funcionários, os pedagogos, enfim, todo o processo educativo e os indivíduos participantes da Colônia eram avaliados; muitas vezes, isoladamente, mas, na grande maioria, coletivamente. Através de suas Assembléias, a Colônia se encontrava em constante avaliação. Estas serviam também para o constante planejamento da mesma. Sem querer exagerar, a avaliação parece estar tão impregnada no processo educacional que Makarenko utilizava, que se torna difícil analisá-la separada do que já foi sendo exposto nos capítulos anteriores. Para ele, a avaliação era parte integrante do processo de ensino-aprendizagem que executava.

Por mais que, na pedagogia de Makarenko fosse difícil de se isolar a forma avaliativa, as regras e os critérios a serem seguidos eram claros e de fácil acesso a todos. As regras avaliativas eram estabelecidas por todos e a todos reveladas. E os casos imprevistos eram discutidos nas Assembléias. Nesta ótica, instaura-se, portanto, um clima consciente e determinístico sobre o que vai ser avaliado, de que forma e quando. Um clima nada arbitrário, uma vez que não há ocultação das regras e dos critérios, e estes, por sua vez, também não são estabelecidos por aqueles que estão em posição de comando, o que demonstraria o caráter arbitrário e a manifestação do poder de uma das partes.

Em nossa sociedade, o veredicto das avaliações, ao ser transformado em notas ou conceitos, decide o destino que os alunos terão no decorrer de sua escolaridade e de suas vidas; excluindo-os (eliminação) ou mantendo-os (manutenção) no mercado formal de trabalho. Ao emitir juízo de valor sobre a performance do aluno, a escola certifica o aprendido e o não aprendido, rotula os fortes e os fracos, credencia os aptos e os não aptos, os que sabem e os que não sabem, os que serão eliminados ou mantidos no sistema de ensino. Na pedagogia de Makarenko, tal classificação era dispensável, pois, numa proposta de sociedade na qual para todos há direitos e deveres, e esta igualdade de condições é vital para a estrutura social almejada, não há o interesse de excluir ninguém, bem pelo contrário. É contra a exclusão que Makarenko tanto lutou para reeducar seus delinqüentes, tornando-os crianças e adolescentes normais, incluindo-os, e assim, retirando destes sua rotulação de delinqüentes e imprestáveis, ou seja, o sentimento

de inferioridade a eles atribuído. Para ele, a classificação ou o dossiê advindo da Instituição de origem do educando, relatando sobre o seu comportamento, era tão sem importância que, quando a criança ingressava em sua instituição, nem se olhava tal documentação, pois era desconsiderada a sua vida pregressa. Logo, Makarenko corretamente não observava as informações diagnósticas sobre a personalidade do aluno, uma vez que sua confiança na reabilitação deste indivíduo era tanta que, o que se tornava importante era acompanhar o seu desenvolvimento durante o processo pedagógico, atitude esta correta do ponto de vista dos educadores interessados no aperfeiçoamento pedagógico de sua atuação.

Outro ponto a confrontar sobre a avaliação é seu caráter de legitimadora dos papéis sociais a serem cumpridos pelas classes sociais – colocar homens certos nos lugares certos para o desempenho de funções específicas. Na pedagogia de Makarenko tal atribuição avaliativa também não fazia sentido, pois era garantida a todos os educandos a ocupação do cargo de chefe dos destacamentos, assim, qualquer um aprendia a executar o trabalho organizativo (intelectual) como também os manuais. Makarenko não desconsidera o talento dos indivíduos, ele até diz que se deve levar em conta tal aptidão, uma vez que este será um bom profissional a serviço da sociedade soviética, mas este não é observado e encaminhado a certa função por causa de sua nota, ou classe social, mesmo porque na sociedade socialista se presume que haja uma única classe.

Pode-se afirmar que a forma de avaliação utilizada por Makarenko não era de maneira nenhuma reducionista, como são as aplicadas em geral em nossas escolas. Ela não se limitava à aplicação de instrumento de coleta de informações, ia além, pois subsidiava o processo de decisão quanto a que medidas deveriam ser previstas para aperfeiçoar o processo produtivo e educativo da Colônia. O autor tinha um interesse constante em aperfeiçoar e obter êxito em sua prática pedagógica, logo, avaliar constantemente era imprescindível. A forma transparente e participativa em que eram realizadas as Assembléias possibilitava aos alunos reconhecerem suas próprias necessidades, desenvolvendo a consciência da situação da colônia e de sua situação, e orientarem-se no sentido de direcionarem seus esforços na direção dos critérios ali estabelecidos e exigidos.

Nossas escolas em muito auxiliam, como já foi referido anteriormente, na conservação e consagração de poder e privilégios de determinadas classes sociais,

assumindo, além desta função social, uma função técnica de produção e comprovação de capacidade. Neste sentido, a análise política da avaliação induz a uma ressignificação do seu conceito, no que diz respeito ao sistemático mecanismo de eliminação e manutenção que ocorre no interior de nossas escolas. É de se ressaltar que a avaliação está intrinsecamente ligada ao processo pedagógico. Porém, não se pode ter a crença de que, mudando o processo de avaliação, exclusivamente, melhora-se a qualidade da educação, uma vez que, para que ocorra a melhoria educacional, não é apenas a variável avaliativa que precisa ser revista, há outras variáveis educacionais e não educacionais que implicam neste êxito.

No livro "Conferência sobre a Educação Infantil", Makarenko discorre sobre assuntos educativos, retomando algumas das questões anteriores exploradas no livro "Poema Pedagógico" e na obra "O Livro dos Pais", os assuntos tratados no volume 2 dos "O Livro dos Pais", na parte em que ele discute seus artigos são praticamente repetidos nesta obra. Esta se estrutura em oito conferências onde são tratadas questões como: condições gerais da educação familiar, a autoridade paterna, disciplina, jogo (aqui entendido como brinquedo), o trabalho na educação familiar, economia familiar, educação e hábitos culturais e educação sexual. Todas estas, anteriormente discutidas e analisadas durante este capítulo. Desta forma, acredita-se não ser necessário repeti-las no momento.

O capítulo seguinte tem por função ressaltar as principais contribuições de Makarenko no que se refere a sua prática educativa.

## CAPÍTULO IV

### A BUSCA DA EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

Este capítulo foi construído, buscando examinar as contribuições e impasses da pedagogia aplicada por Makarenko no que tange à formação de sujeitos emancipados, bem como, na medida do possível, ressaltar algumas das principais contribuições de Makarenko no que se refere a sua prática educativa.

Nas últimas dez décadas, tem-se visto a importância da escola e de sua função educativa expandir-se, acompanhando as necessidades de produção social, expressa curricularmente nos saberes úteis (ler, escrever e contar), elementos ainda hoje privilegiados nas práticas escolares nas séries iniciais e decisivos para o prosseguimento dos estudos.

Pode-se dizer que, na escola atual capitalista:

Estruturalmente, assiste-se ao início de uma transformação basilar, correspondente com valores sociais da democracia e da cidadania, e à pressão de grupos organizados, com interesses e objetivos por vezes diversos e possuidores de uma cultura escolar e organizacional, que tendem a exercer também uma função de controle dos seus efeitos.

Em consequência, as mudanças exigem uma nova cultura, impondo-se uma lógica de normalização, buscando, pela via da negociação, a conformidade com a multiplicidade que hoje a constitui: poder central, autarquias, serviços de orientação, apoio escolar e social, empresas de serviços, instituições educativas de complementos escolares, técnicos das mais diversas áreas de proveniência, pais e suas organizações, cruza-se constantemente nos espaços da escola atual. (Lógica, 2004, p.11).

Esse processo ocasionou uma ruptura no que se refere à escola enquanto domínio exclusivo dos professores. Lentamente, a escola e seus professores vão-se apropriando dos novos valores socialmente aceitos, e formatando-os nos saberes escolares. Isto permite que a escola legitime estes saberes e possibilita que a socialização do conhecimento científico por ela trabalhado possa ser apresentada para se prestar contas perante a sociedade, uma vez que, "o indivíduo bem informado pode questionar tal instituição e participar da construção do tipo de sociedade que deseja para si e seus descendentes, constituindo-se em cidadão". (Idem, p.12) Observa-se que, na perspectiva

capitalista, é o indivíduo que escolhe o que deseja para si e para seus descendentes. Assim, esta escolha não garante a igualdade de condições a todos, fazendo com que sempre hajam os privilegiados.

Nesse panorama "... percebe-se um crescimento de estudos sobre os saberes presentes nos processos educativos com o intuito de valorizar saberes da experiência social e cultural, do senso comum e da prática. Essas reflexões têm como pressuposto a concepção de que a escola é um espaço de produção de saberes e, nesse sentido, outra concepção de saber se estrutura". (Lógica, 2004, p.12). Talvez esta abertura possa ser direcionada no sentido de que sejam exploradas novas possibilidades de realização de um trabalho educativo articulado com projetos educacionais e sociais críticos, possibilitando, assim, uma formação que respeite a dignidade humana.

Makarenko (1989, p.257) acreditava que educar um indivíduo era muito mais que "recuperar" uma pessoa. Dizia que, o que se precisa fazer é reeducá-la de uma nova maneira, isto é, educá-la para que ela se torne não somente um membro inofensivo e não-perigoso da sociedade, mas, para que se transforme num ativista atuante da nova era. E foi isto que ele buscou e conseguiu concretizar durante seu trabalho.

O método básico de reeducação dos delinqüentes de Makarenko era fundamentado, como melhor explorado no capítulo anterior, na total ignorância do passado e dos crimes destes indivíduos. Segundo o autor, pôr em prática esse método na sua totalidade não era nada fácil, nem sequer para ele mesmo, pois, além de outros obstáculos, ele tinha que vencer os impulsos de sua própria natureza, que o alçavam a descobrir o motivo pelo qual o colonista foi enviado à colônia. No entanto, seus efeitos eram ótimos, pois, aos poucos desaparecia na colônia todo e qualquer interesses pelo passado, como sumiam dos nossos dias os reflexos dos dias repugnantes e hostis da colônia. Este era o passo inicial para o êxito de sua prática pedagógica.

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

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

É interessante observar como a relação do trabalho está presente durante a formação dos indivíduos, no entanto, não é ela a sua finalidade, ou seja, não profissionalizar o indivíduo, mas sim, usar das relações de trabalho para educá-lo enquanto sujeito a se tornar emancipado, logo, atuante na sociedade.

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

Assim, sonhar alto na colônia fazia sentido, uma vez que cada sonho concretizado logo era seguido por outro a realizar. Este fato, aliado a muito trabalho, possibilitou a criação de uma economia de subsistência neste local, além de impulsionar as mudanças ali ocorridas para os outros locais. A incorporação da Colônia de Kuriáj talvez seja o exemplo que melhor retrate a obstinação do coletivo gorkiano, uma vez que esta se encontrava em péssimas condições tanto físicas quanto organizacionais; possuía mais ou menos trezentos internos desocupados, sem estudar, sem objetivos, em situação de animosidade humana; e mesmo assim, a Colônia Gorki quis incorporá-la ao seu coletivo a fim de resolver este problema agudamente político e autenticamente socialista. E, mais uma vez se superou ao tornar Kuriáj um ambiente saudável e de formação humana.

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

Segundo Makarenko, na sociedade socialista, a exigência moral se dirige a todos, e todos devem cumpri-la. Nesta sociedade não há normas de santidade de fachada, e os progressos morais que esta alcança se exprimem no comportamento

das massas. Ele define a moralidade socialista como sendo o fruto da solidariedade real dos trabalhadores. Ainda esclarece:

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

Como então formar esse tipo de sujeito? O autor diz que, desde os primeiros anos de vida, a família soviética deve cultivar a experiência social das crianças, organizando o treino do homem para ações solidárias variadas e habituá-lo a superar as dificuldades que um processo coletivo de crescimento comporta. É importante que o sentido da solidariedade não se restrinja aos estreitos padrões familiares, mas se desenvolva no vasto domínio da vida humana, em geral, seguindo o sistema dos princípios gerais da vida soviética e da moral comunista. No entanto, não se deve deixar de considerar a subjetividade de cada família, ou melhor, que cada família distingue-se pela sua vida própria e deve por si mesma regular de forma independente numerosos problemas educativos, isto é, sem recorrer a receitas prontas.

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

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

O verdadeiro trabalho educativo, como decerto já sabeis, não reside essencialmente nas vossas conversas com a criança, nem na influência direta

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

No que se refere ao processo avaliativo, Makarenko tem um enfoque muito mais coerente com uma formação voltada à emancipação dos sujeitos do que o enfoque capitalista de avaliação. Pois, como já foi referido anteriormente, nossas escolas auxiliam na conservação e consagração de poder e privilégios de determinadas classes sociais. Neste sentido, quando confrontado esse processo avaliativo com o sentido dado à avaliação por Makarenko, a análise política deste pode induzir nossa sociedade a uma ressignificação do seu conceito, principalmente no que diz respeito ao sistemático mecanismo de eliminação e manutenção de classe que ocorrem no interior da escola. Uma vez que "é fundamental que a avaliação assuma uma vertente crítica e reflexiva da própria ação, a fim de analisar e melhorar essa mesma ação: trata-se de um processo de reflexão-ação-reflexão. Para tal é necessário que o professor tenha em conta as perspectivas alternativas e diferentes interpretações dos outros atores do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os alunos". (LÓGICA, 2004, p.118). Assim sendo: como é possível numa sociedade capitalista trazer uma prática socialista transformadora?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Makarenko relata não só os anseios e situações humanas, mas descreve todo um cenário e até parece ler a alma humana quando a esta se refere. Em sua obra o coletivo transpassa as relações entre os indivíduos, articulando-se as condições materiais, naturais e “espirituais”. Isto ocorre, talvez pela clareza que ele possui de como deveria ser organizada uma sociedade socialista, portanto, os assuntos abordados têm como alvo à formação dos sujeitos soviéticos. As relações analisadas entre indivíduo e coletivo se misturam entre a esfera pedagógica e sociológica.

De modo geral, pode-se dizer que as linhas mestras pedagógicas de Makarenko centram-se na “crença” no enorme potencial educacional do coletivo; na forte ligação entre o trabalho produtivo e a instrução escolar; e na integração do crédito de confiança com a exigência rigorosa para com a pessoa do educando. Destas linhas resultaram um coletivo formado por jovens da melhor qualidade, com coragem de viver, senso de responsabilidade social e de honra individual, provando o sucesso de seu princípio educacional: centrar em exigir o máximo da pessoa, mas, em contrapartida, respeitá-la, também, ao máximo.

Sua obra demonstra grande otimismo e até uma pitada de humor. Mesmo em situações desesperadoras Makarenko não desiste e contagia seus educandos com uma esperança que os leva a realizar obras e resultados inesperados e surpreendentes, muitos destes inalcançáveis para a organização social atuante fora da Colônia.

Makarenko buscava, estudava e analisava as relações educativas na prática, talvez isto lhe tenha inspirado a realizar algumas de suas obras na forma dialogada.

Makarenko muito discutiu suas idéias com os pedagogos intelectuais. Pode-se dizer que ele os criticava ferozmente, principalmente por presenciar que estes desprezavam e ridicularizavam sua prática pedagógica por esta não estar teoricamente embasada. Mas, para Makarenko, o que era importante eram seus êxitos, frutos de sua vivência enquanto educador. Na sua concepção “nada ensina tanto ao homem como a experiência”. (MAKARENKO, 1986, p.60).

Em suas obras também encontram-se respostas de como pais e educadores devem proceder durante o processo educativo de formação dos sujeitos emancipados, como se pode presenciar no “O Livro dos Pais” quando ele discute como é construída a autoridade paterna, analisado no capítulo 3 deste trabalho.

No entanto, pode-se dizer, resumidamente, que as obras de Makarenko resultam de um contexto onde uma certa dose organizacional de militarismo, associada a uma prática democrática, foi a maneira pedagógica encontrada pelo autor citado para educar delinqüentes, uma vez que, a violência estava presente nessas instituições, assim como em nossa sociedade.

Hoje, constantemente, os noticiários escancaram o tratamento desumano dos educandários brasileiros, que na verdade estão longe de serem educandários, uma vez que, no geral, se limitam a educar através da simplicidade de um “porrete” ou do cumprimento de uma ordem, apenas por ela assim ser constituída. Frente a esta situação indago: Como formar homens sem que lhe seja garantida a sua integridade física e moral? Parece que o caminho não é o que se está utilizando.

Makarenko conseguiu, além de reeducar delinqüentes, fazer com que sua instituição quase se auto-sustentasse com qualidade, por meio do trabalho desenvolvido pelos educandos na colônia; devolveu a sociedade sujeitos preparados e de ótimo caráter; além de muitas vezes, através de seus teatros, disseminar a cultura entre os mais pobres, ou auxiliar a comunidade em sua alimentação, doando porquinhos para serem criados, e mais tarde, cevados.

O êxito da organização educacional da Colônia Gorki se deve à sensata distribuição e repartição dos deveres e direitos dos indivíduos, conseguir organizar a paciência no presente e a confiança no dia de amanhã. Segundo Makarenko (1989, p.136), um bom núcleo se multiplica pela divisão, e foi isto o que aconteceu.

Talvez digam que os escritos de Makarenko não estão relacionados à nossa realidade, mas, mesmo que isto seja considerado, não se pode deixar de reconhecer e aprender com a grande lição de otimismo, luta, perseverança e confiança por ele ensinada. Nem se pode desconsiderar que o autor esclareceu muito dos problemas da reeducação socialista, bem como, conseguiu abrir novas perspectivas para os que são mais necessitados e menos atendidos pelos poderes públicos e privados.

Deve-se sempre considerar que a troca de experiências entre professores conduz não só a uma reflexão sobre a prática, mas também ao questionamento sobre esta e a socialização dos saberes, fazendo com que o professor assuma, tanto o papel de formador, como de investigador.

Makarenko professava "... uma fé segura e sem limites, temerária e sem reservas, no poder infinito da obra educativa ...” (MAKARENKO, 1981, p. 67)

A prática pedagógica deve ser entendida como uma prática sócia, e, desta forma, a escola poderá fazer a sua tarefa com mais clareza, ou seja, promover junto à sua clientela canais mais acessíveis de compreensão do mundo e de seu país, de seu estado, das relações que se estabelece entre eles, pois, é através do conhecimento que cada indivíduo se formará sujeito produtor e transformador de sua história e da história do mundo.

A avaliação parece estar tão impregnada no processo educacional que Makarenko utilizava, que se torna difícil destaca-la e analisá-la separadamente do que já foi sendo exposto nos capítulos. No entanto, esta se fez presente, não da forma e da maneira como estamos acostumados a presenciar em nossa escola, com forte espírito classificatório, mas, numa forma muito propícia para o tipo de processo educativo realizado por Makarenko. Assim, como se pode presenciar nas obras, a avaliação vai além da pura medida quantitativa e classificatória, ou seja, abrange aspectos qualitativos, que são muito mais difíceis de serem aprendidos tendo em vista que envolvem aspectos subjetivos, posturas humanas, políticas e valores. As práticas avaliativas são definidas pelas concepções de mundo dos profissionais envolvidos no processo, ou seja, a definição do arcabouço e dos instrumentos de avaliação é determinada pelas idéias e modelos que correspondem ou definem o sistema em que o profissional atua. Por isso tudo, Makarenko nos deixa uma lição de prática avaliativa e de vida.

## REFERÊNCIAS

- ANDERY, Maria Amália. et al. "Olhar para a história: caminho para compreensão da ciência hoje". In **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo. São Paulo: Educ., 1.988, p. 11-18.
- APPLE, Michel W., BEANE, James (org.) **Escolas Democráticas**. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARROYO, M. G. Escola e movimento social: relativizando a escola. In **ANDE**, São Paulo, nº 12, 1987
- AROYO, M. G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. IN: INEP/MEC Programas de Correção de Fluxo Escolar. **Em Aberto 71**, vol.17, janeiro de 2000. Brasília.
- BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel e NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2000. – Coleção Questões da Nossa Época.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencine. São Paulo: Editora UNESP, 1999- (Enciclopaidéia)
- CAPRILES RENÉ, **Makarenko: O nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Scipione, 2002
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FORACCHI, Marialice M. e MARTINS, José de Souza. **Sociologia e Sociedade: Leituras de introdução à Sociologia**. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos: 1998, Cap.12 e 13.
- FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **A disciplina na escola**. CENAFOR/MEC, 1994.
- FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- GENTILI, Pablo. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade- UFRGS- Secretaria Municipal de Educação, 2000.
- GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

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

KUENZER, Acácia. **Educação e Trabalho**. Bahia: FAGED-UFBA, 1988, p.13-29.

KUENZER, Acácia. **Para estudar o trabalho como princípio educativo na Universidade: categorias teóricas metodológicas**. Curitiba (Pr), Setor de Educação, Tese Titular, 1992.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

LÓGICA APOSTILAS – **Concurso Público Professor**. São Paulo, 2004.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições**. 8ª ed. Cortez. São Paulo, 1998.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreira Alves. – São Paulo: Martins Fontes, 1977, p. 23 – 27 e 218 – 227.

MAKARENKO, Anton Semionovitch. **Poema Pedagógico**. Tradução de Tatiana Belinky – São Paulo: Editora Brasiliense, 1989. 3 v.

MAKARENKO, Anton Semionovitch. **Problemas da Educação Escolar**. Moscou: Progresso, 1986.

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

MAKARENKO, Anton Semionovitch. **O Livro dos Pais**. Tradução de M. Rodrigues Martins. - Lisboa: Livros Horizonte, 1981. 2 v.

MAKARENKO, Anton Semionovitch. **As Bandeiras nas Torres**. Tradução de M. Rodrigues Martins.– Lisboa: Livros Horizonte, 1977. 2 v.

NOSELLA, P. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1992.

PARO, Vitor H. **O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB**. São Paulo, Mimeografado, 1997.

PARO, V. Reprovação não combina com educação. IN: **Ciclos de formação em debate**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2000, p.11-12.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PARO, V. Reprovação Escolar: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

SÁ, Ricardo Antunes de. **O Trabalho Pedagógico nos Processos Educativos Não Escolares.** Curitiba (PR), Educar em Revista, editora UFPR, n.º16, 2000, p.171-180.

SAVIANI, Dermeval. "O Trabalho como Princípio Educativo frente às novas Tecnologias." In **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação.** Petrópolis, Vozes, 1996:151-168.

SAVIANI, Dermeval. "Sobre a natureza e especificidade da Educação." In **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1991.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão.** Curitiba, julho de 1986.

SILVA, Francisco Carlos Lopes da. **Escola, educação profissional e trabalho o caso de uma unidade de abrigo.** Curitiba, 2000. 174 ef. Dissertação (Mestrado em Educação)- Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SILVA, Carmem S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas: Autores Associados, 1999.

SNYDERS, Georges. "Duplo rosto das crianças do proletariado". In **Escola, Classes e luta de classes.** Tradução Maria Helena Albariam. São Paulo: Centauro, 1976, p.368 - 406.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção da disciplina consciente interativa em sala de aula e na escola.** São Paulo: Libertad, 1995.

WEFFORT, Francisco. **Educação e Política.** 1968.

