



Volume 1, Outubro-dezembro de 2005.

**Heresias Pedagógicas: breves notas sobre o “poema” de Makarenko
a partir da educação ecomunitarista**

Sirio Lopez Velasco¹

RESUMO

Neste trabalho nos propomos resgatar do esquecimento as posturas fundamentais do célebre pedagogo soviético Antón Semiónovitch Makarenko (1888-1939) assim como elas se manifestam no seu “Poema Pedagógico”. Compartilhando da sua idéia de conceber a educação no contexto da luta para superarmos o capitalismo, e salientando os méritos da sua práxis, pretendo apontar, no entanto, a partir da minha proposta ecomunitarista (e lendo nosso autor inclusive nas entrelinhas), as insuficiências e erros da teoria e da experiência de Makarenko.

Idéias-chave: pedagogia soviética, educação socialista, ecomunitarismo.

Introdução

Quando a URSS já está morta e enterrada desde 1989 (quem sabe daqui a alguns anos os povos da ex-URSS vão nos dizer que não é bem assim), resolvo voltar minhas reflexões para um dos maiores expoentes da pedagogia soviética. Por que? Porque como ele não me dou por satisfeito com a idéia de que o capitalismo possa ser o “fim da história”, e porque ele enfrentou desafios que são muito parecidos aos que nos depara o dia de hoje na América Latina e no mundo. No que segue haverei de me referir exclusivamente

¹ Professor do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento e do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

ao “Poema Pedagógico” publicado por Antón S. Makarenko na URSS em 1935 (e no Brasil em 1985-1986, em dois volumes); noutra oportunidade dedicarei minha atenção a sua obra explicitamente teórica (em particular às suas conferências reunidas no volume “Problemas de la educación soviética”). Como se sabe Makarenko conta em forma novelada no seu “Poema” a experiência de quase uma década a partir de 1920 à frente da Colônia “Máximo Gorki” dedicada à re-educação de delinqüentes juvenis e de adolescentes que tinham servido nas filas da contrarrevolução ou estavam simplesmente em situação de abandono (jovens que as autoridades soviéticas, instaladas no poder em 1917, chamavam de “deficientes morais”). Lembre-se que depois dessa experiência nosso autor passou a ser considerado pelas autoridades do stalinismo (triumfante depois da morte de Lênin) como “exímio exemplo do pedagogo soviético”, e ocupou diversos cargos até que morreu prematura e subitamente aos 51 anos em 1939.

Grandes méritos de Makarenko

Sem dúvida que do seu relato se depreende que um grande mérito de Makarenko (no que segue “M.”) é o fato de ter predicado com o exemplo, fato do qual ele nunca se vangloria no seu “Poema”. Assim vemos como junto com os seus educandos (Vol. 1) M. passa fome e frio, e veste roupas paupérrimas e insuficientes para o cru inverno ucraniano. Ao mesmo tempo nega-se a aceitar qualquer privilégio, como quando rejeita os “presentes” alimentícios ou outros que lhe são oferecidos pelos educandos que praticam o roubo (mesmo quando ele acontece fora da Colônia). Não temos dúvida de que, qualquer que seja a proposta do educador, nenhum respeito merecerá ele dos educandos se a sua conduta não for coerente com a sua prédica, e M. nunca cai nessa contradição. A não ser pelo uso da violência, que ele assume como uma necessidade da situação que se apresentou na sua prática pela primeira vez de forma incontida diante de um aluno particularmente indisciplinado e desrespeitoso, e que depois ele vai incorporar (embora que excepcionalmente) na sua visão explicitamente teórica, que comentaremos a seguir.

Julgo que outros grandes méritos de M. são a sua oposição aos educadores teoricistas de gabinete e a sua crítica da burocracia. O primeiro transparece várias vezes no “Poema” quando M., uma e outra vez, salienta que educar (em especial a jovens com um

passado-presente extremamente conflitivo) não é tarefa que posa se realizar aplicando tal ou qual esquema teórico bonitinho pré-determinado; pelo contrário, ele nos contará como ao sabor da provação diária da prática teve que ir digerindo e transformando os referenciais teóricos prévios, e inventar sobre a marcha, em função da experiência negativa e positiva acumulada. Ora, por outro lado creio que esse mérito vira demérito quando M. não cede à tentação de um certo anti-teoricismo genérico, esquecendo-se que, por simples determinações biológico-culturais, os seres humanos somos incapazes de ter qualquer prática desprovida de teoria, e que quando acreditamos fazê-la, de fato o que ocorre é que estamos aplicando uma teoria da qual não temos consciência. Assim em várias passagens do “Poema” M. inclina-se perigosamente nessa direção, por exemplo quando critica com ironia (vol 2) as jovens educadoras que lhe questionaram acerca do perfil psicológico dos educandos da Colônia (em especial para saber se eles tinham perfil pedagógico de “dominadores” ou não); M. simplesmente burla-se delas e passa a outro assunto. Contra M. creio que têm razão suas jovens oponentes quando argumentam que “você não pode educar alguém sem conhece-lo” (o que implica aprofundar-se nos diversos perfis psicológicos, conforme as mais variadas teorias a que o educador puder ter acesso).

Quando em 1925 um aluno se suicida, um funcionário da Educação chamado Serguêi V. Tcháikin vai até a Colônia para fazer o inquérito e depois de ouvir o informe de M. sobre o trabalho feito ali, lhe disse (Vol. 2, # 15): “Bem, tudo isso, naturalmente precisa ser iluminado, sim...mas eu duvidaria mesmo agora de alguns dos seus, pode-se dizer, teoremas, que o senhor gentilmente nos expôs, até com grande entusiasmo, o que naturalmente fala da sua convicção. Certo. Pois bem, nós, por exemplo, já sabíamos antes, mas o senhor como que calou. Aqui com o senhor está organizada, por assim dizer, uma certa concorrência entre os educandos: aquele que realizar mais, é elogiado, e o que fizer menos, é reprovado. Quando lavraram o campo, aqui, havia uma concorrência assim, não é verdade? O senhor se calou a respeito disso, decerto por acaso. Eu gostaria de ouvir do senhor: é do seu conhecimento que nós consideramos a concorrência competitiva um método estritamente burguês, na medida que ela substitui o relacionamento direto com o objeto por um relacionamento indireto? Isto é um ponto. Outro: O senhor dá dinheiro de bolso aos educandos, é verdade que para os feriados, e não dá o mesmo a todos, mas por assim dizer, proporcionalmente aos méritos. Não lhe parece que está substituindo a

estimulação interior pela exterior , e ainda por cima nitidamente materialística? E mais: a punição, como o senhor se expressa...O senhor deve saber que o castigo educa o escravo, enquanto que nós precisamos de uma personalidade livre, que pautas suas ações não pelo medo do porrete ou de qualquer outro recurso de coação, mas pelos estímulos interiores e pela consciência política...”. Diante dessas ponderações que traziam à baila sérias questões pedagógicas (incluindo a crítica da famosa “emulação socialista” que Stalin canonizara no movimento stakhanovista e da qual M. julga-se implicitamente precursor, e a questão dos “estímulos materiais”, depois tão criticada por Che Guevara, para não falar do uso da punição), M. simplesmente contenta-se com sorrir; o inquérito inocentou-o pelo suicídio do aluno.

Da minha parte tenho caracterizado (a partir da Base Comum Nacional, BCN, definida no Brasil em 1989) o papel da teoria e da prática na formação dos educadores como segue (ver Lopez Velasco 2003 b , p. 228-233).

** A relação teoria-prática*

A produção do verdadeiro conhecimento científico (diferente da simples ingestão de dados mecanicamente decorados , repetidos e logo ... esquecidos!) realiza-se na pesquisa experimental apoiada na interpretação teórica e na teoria testada experimentalmente pela pesquisa. Uma teoria científica que não for "re-descoberta" através da sua não-falseação pela pesquisa experimental não passaria de um dogma, e, como tal, perderia o seu caráter científico. Na formação das habilidades pedagógicas a relação teoria-prática implica em que ao longo de todo o Curso (pelo menos desde o seu 2o. ano) os educandos desenvolverão atividades docentes, acumulando uma experiência que, ao tempo que os prepara para o exercício da sua futura função, serve como parâmetro crítico-corretivo das teorias estudadas. Assim o Estágio final do Curso é a instância de culminação desta experiência contínua e deixa de ser (como acontece freqüentemente) o único espaço reservado à "prática" pedagógica em circunstâncias em que a teoria dada antes no vazio já está esquecida ou já não mais pode ser re-pensada dialogicamente com os respectivos professores à luz da experiência viva.

** A fundamentação teórica*

Nem o domínio dos conteúdos nem o domínio das habilidades pedagógicas é possível a nível da competência propriamente científica sem uma sólida formação teórica.

Se a teoria se alimenta e se reconstrói a partir da prática não é menos verdade que intuições sem conceito são cegas e que somente a competência teórica permite ao educador superar o "achismo" ou a submissão a-crítica a "receitas" pré-dadas para reelaborar criativamente sempre o trabalho dos conteúdos e a proposta pedagógica por ele praticada.

Aos que manifestam reservas em relação à "teoria" lembrarei que as pesquisas tem mostrado que até a nossa percepção visual resulta de um teste de hipóteses, como o demonstrara já a *Gestalt* e também os experimentos com as "figuras esdrúxulas". Conclusão: querer renunciar à teoria é querer renunciar à própria condição humana. Aos que criticam um suposto "excesso de teoria" na formação dos professores haverá de se responder que:

a) basta uma discussão com muitos dos professores em exercício para descobrir a indigência teórica que os caracteriza na fundamentação argumentativa, muitas vezes simplesmente inexistente, do "porquê" da sua forma de trabalhar, e,

b) que o alvo real desta crítica, no aspecto em que ela é pertinente, seria uma "teoria" sistematicamente desvinculada da prática e por isso mesmo desprovida de cientificidade.

** O trabalho coletivo e interdisciplinar*

O individualismo e a fragmentação não correspondem nem à prática real da ciência contemporânea nem ao intuito de se formar cabeças bem feitas (por oposição a cabeças bem cheias). A ciência contemporânea desenvolve-se numa comunidade de comunicação onde está pressuposta a atitude consistente em: dizer o que se acredita ser verdadeiro, participar da busca coletiva e consensual da verdade e aceitar qualquer ser racional como parceiro legítimo da discussão. Daí que seja pois fundamental que os educandos e os professores do Curso, superando velhos hábitos criados na educação que Freire chamou de "bancária", aprendam a trabalhar em equipe e a integrar os seus esforços. Isto a partir do firme compromisso com a responsabilidade individual que a cada um cabe e de cada um deve ser cobrada (também em instâncias de avaliação, se quisermos fugir de qualquer "pacto de mediocridade"). Dos educandos o Curso exige e a eles possibilita articular a

responsabilidade individual com o trabalho coletivo na pesquisa , na discussão teórica , nos trabalhos de avaliação institucional (e em outros momentos de avaliação , desde que ressalvados os perigos da auto-complacência imatura e do "pacto de mediocridade") e no planejamento e realização das práticas experimentais de docência. Dos seus professores o Curso exige um trabalho coletivo onde a atividade de cada um se inscreva na Filosofia do Curso e contribua a aprimorar esta última em revisões periódicas realizadas pela equipe, e busque estabelecer e efetivar a interligação dos programas e atividades desenvolvidos pelas diversas disciplinas. É bom que se esclareça de início que este esforço de interdisciplinariedade necessita de um longo e difícil processo de estudos ,discussão e experimentação e não se resolve com uma simples declaração de (boas) intenções. A experiência nacional e mundial está a mostrar que nesse domínio quase tudo está ainda por se fazer.

** A formação dos educandos no "para que" e no "como" ensinar retoma as duas outras idéias reguladoras da BCN de 1989 (hoje esquecida?), a saber, "compromisso social" e "gestão democrática".

** Gestão democrática*

O professor tem uma situação privilegiada para contribuir com a formação de cidadãos críticos capazes de lutar por uma democracia que , em sendo expressão de uma comunidade de produtores livremente associados, a todos garanta a satisfação daquelas necessidades estabelecidas por acordo consensual e compatíveis com a preservação-regeneração da natureza , visando o desenvolvimento multifacetado das suas faculdades humanas. Mas o professor não poderá contribuir a formar tais cidadãos se a sua própria formação não transcorrer num âmbito de contínua reflexão sobre a democracia (tanto sobre a atual como sobre aquela possível de ser construída) e da prática efetiva da democracia. Por isso o Curso opta pela pedagogia problematizadora (segundo Freire 1970) e abre as portas à participação dos educandos na avaliação corretiva da sua própria formação.

A pedagogia problematizadora visa formar professores capazes de desvelar criticamente a realidade social vigente e de lutar pelas transformações desta que conduzam a uma sociedade sem opressores nem oprimidos. O desvelamento crítico da realidade implica em colocar a competência científica a serviço da luta dos oprimidos e em trabalhar

os conteúdos a partir, em relação e para o esclarecimento reflexivo e auto-reflexivo das experiências vitais destes, dialogicamente tematizadas. Esta abordagem dos conteúdos constitui a ação mediadamente transformadora da realidade por parte do professor, na medida em que agindo de tal sorte este contribui a formar cidadãos capazes de desvela-la criticamente e de se engajar na luta pela sua transformação libertadora.

O professor assim formado estará preparado para participar, com argumentos sólidos (e força de vontade lucidamente esclarecida sobre as limitações e os obstáculos que haverá de enfrentar), da gestão democrática da Escola e para lutar pela sua implantação quando esta não existir ainda, sabendo que esta prática é de extrema importância com vistas à democratização da sociedade como um todo. A participação democrática dos educandos na avaliação corretiva da sua própria formação realiza-se tanto nas reuniões periódicas de toda a equipe de professores de cada turma com a mesma, previstas para debater e resolver problemas do trabalho em curso, como na abertura que cada professor proporciona aos seus alunos para encontrar em conjunto e com base na responsabilidade individual e coletiva as formas de aprimorar as atividades desenvolvidas na respectiva disciplina no contexto do perfil global do Curso.

** Compromisso social*

O Curso universitário de formação pedagógica deve pretender formar um professor capaz de contextualizar o fato educacional, percebendo a ligação existente entre educação e política, e capaz de entender e criticar a vinculação existente entre ciência e dominação numa sociedade capitalista. A educação numa sociedade dividida em classes é ferramenta que as classes dominantes utilizam para perpetuar-se no poder; a esta educação é encomendada a tarefa de produzir súbditos a-críticos e passivos. Mas o educador problematizador pode e deve encontrar um espaço dentro do sistema educacional concebido para legitimar e perpetuar a dominação para agir contra ela. Como? Sendo ele próprio e, com sua atividade docente contribuindo a formar, um tipo de cidadão crítico da opressão e ativamente engajado na luta pela sua supressão. Aquele que opta por ser um educador problematizador deve perceber que no quadro da Escola o seu trabalho na área que lhe couber faz parte deste fim maior que é a formação de tal tipo de cidadão. Assim o seu ensino vinculará os conteúdos à problemática social abordada desde a perspectiva dos

oprimidos e visando que estes possam instrumentalizar aqueles (os conteúdos) como ferramentas da sua reflexão e ação transformadora da realidade social vigente. Ora, o compromisso social do futuro professor inclui o compromisso com a sua categoria. Por isso faz parte da formação de um educando que atualmente está destinado a ser um professor mal pago e condenado a condições deficientes de trabalho, a familiarização com e a reflexão sobre as lutas que os professores têm travado e travam diuturnamente em prol de melhores salários e melhores condições de trabalho; luta esta que haverá de se prolongar até que na comunidade de produtores livremente associados as condições adequadas à subsistência e à realização humanas estejam garantidas e o próprio salário seja abolido.

** O tipo "ideal" de professor que o Curso deve pretender formar*

A modo de apertado resumo podemos definir o perfil do professor que o Curso se propõe a formar como segue: O Curso pretende formar um professor que "re-descubra" e permita dialogicamente aos seus alunos "re-criar", pela pesquisa auxiliada na teoria que sempre se submete a testes, cada um dos conhecimentos implicados em conteúdos trabalhados em vinculação com a problemática vivida pelos oprimidos, como forma de contribuir à consolidação de sua reflexão crítica e sua prática transformadora da realidade social orientada à construção de uma sociedade sem opressores nem oprimidos.

Voltando ao nosso autor, considerado extremadamente positivo em M. a sua ironia e ação anti-burocrática, especialmente quando sabemos que a URSS virou o reino da burocracia opressora no longo reino de Stalin. Assim (Vol. 1) M. ri das múltiplas repartições que foi obrigado a visitar para tentar achar os instrumentos básicos para fazer funcionar sua Colônia (como mobília, alimentos, etc.), e das contradições de tal rede, onde chegou a acontecer que numa repartição um funcionário negasse ser o indicado para tal trâmite quando na semana anterior outro tinha afirmado sê-lo (relatos que nos lembram o bem-humorado "Vuelva Usted mañana" de Larra, na Espanha,...e o nosso dia-a-dia do século XXI no Brasil!). Também é de se salientar que M. não vacila em tomar uma decisão pessoal de ceder mobília que não estava sendo usada a uma nova creche criada pelo poder soviético, e quando perguntado pela autorização para tal responde tranqüila e firmemente que a decisão é sua porque as educadoras estavam precisando daquele material ocioso. Quantas vezes observamos educadores, inclusivamente de vocação revolucionária, que

vacilam diante dos entraves burocráticos e não resolvem problemas que poderiam resolver com suas ações (mesmo que isso signifique se expor a determinados riscos de cobrança-punição por parte da burocracia).

Também é mérito de M. ter percebido e procurado realizar no dia-a-dia a superação da separação entre trabalho intelectual e trabalho braçal (conforme a idéia marxiana de que tal combinação haveria de formar indivíduos completos, superando os atuais indivíduos incompletos e alienados gerados pela educação atrelada à divisão capitalista do trabalho; Marx 1844); daí a implementação dos trabalhos agrícolas e depois indústrias, em alternâncias diárias com as tarefas escolares, na Colônia.

Não podemos tampouco ignorar o mérito de M. ao perceber que o Teatro era um grande instrumento pedagógico, entre outras coisas, para incentivar o melhor domínio da linguagem (de forma muito mais eficiente e divertida que as enfadonhas aulas de gramática, embasadas em textos insípidos e sem o envolvimento total do aluno); por outro lado M. atrai nossa atenção para a contribuição educativa desse teatro praticado pelos alunos da Colônia para um público camponês semianalfabeto ou analfabeto (que rapidamente entusiasmou-se pelas representações, a ponto de disputar-se as entradas aos espetáculos).

Teorias implícitas em Makarenko

Quer me parecer que no “Poema” há várias teorias filosófico-pedagógico-políticas que passam “de contrabando” (quem sabe até para o próprio M.), sem fundamentação e defesa. Assim não temos ali nenhuma teoria ética que diga explicitamente o que se assume como “dever legítimo”, do cidadão, do educador e do educando. Tampouco há uma reflexão comparativa sobre os méritos e deméritos do regime czarista, da proposta burguesa presente na revolução triunfante de fevereiro de 1917 (e que levou Kerensky ao governo) e a proposta bolchevique que implementou a URSS a partir de outubro de 1917. Um aspecto sobre o qual voltaremos no que segue porque é muito importante ‘a tese implícita de que, sob pretexto de se combater o individualismo, o coletivo deve estar acima do individual (Vol. 1 e 2).

Da minha parte tenho deduzido da gramática da pergunta que instaura o universo ético, a saber, “Que devo fazer?”; e com a ajuda do operador lógico de ‘condicional’ e da teoria da ‘felicidade dos atos de fala’ (Austin 1962), três normas éticas de abrangência

universal que estipulam, respectivamente: 1) que devemos lutar pela nossa liberdade individual de decisão, 2) que devemos vivenciar consensualmente essa liberdade, e, 3) que devemos preservar-regenerar de forma saudável a natureza humana e não humana. As três normas nos obrigam a criticar o capitalismo na medida em que este as violenta cotidianamente e a apontarmos o horizonte utópico pós-capitalista do “ecomunitarismo” (no qual eram seriam realizadas nos planos da economia, da ecologia, da erótica, da pedagogia e de qualquer outra dimensão da existência humana), nunca alcançável, mas indispensável guia para a ação (em especial na educação e na política entendidas em sentido amplo e para além das instâncias, respectivamente, ‘formais’ e ‘partidárias’); (ver Lopez Velasco 2003 a e 2003 b).

A proposta explícita de Makarenko

Generalizando a partir da experiência que o levou a aplicar a violência para conquistar o respeito dos educandos e depois, a partir disso, organiza-los com o sentido do coletivo, M. propõe a seguinte teoria (Vol. 1, # 17, ‘Shárin em pé de guerra’):

“Na minha exposição sobre disciplina eu me permiti pôr em dúvida as posturas então aceitas por todos, e que afirmavam que a punição educa escravos, que é preciso dar plena liberdade à criatividade infantil, confiando o máximo na auto-organização e na autodisciplina da criança. Eu me permiti externar a minha profunda convicção de que enquanto não estiverem criado o coletivo e os órgãos do coletivo, enquanto não existirem tradições e não forem criados hábitos elementares de trabalho e de vida, o educador tem o direito, e não deve renunciar a ele, de usar a força e de obrigar. Afirmei também que não era possível basear toda a instrução sobre o interesse, que a educação do senso de responsabilidade e do dever muitas vezes entra em conflito com o interesse da criança, em especial da forma como esta o entende. Eu exigia a educação de um ser humano resistente e forte, capaz de executar também trabalhos desagradáveis e trabalhos tediosos, se eles são requeridos pelos interesses do coletivo. Em última análise eu defendia a criação de um coletivo vigoroso, e, se necessário, severo e motivado, e só sobre o coletivo é que eu apoiava todas as esperanças. Os meus oponentes me jogavam na cara os axiomas da pedagogia e ficavam girando somente em volta da ‘criança’”.

Esse texto riquíssimo merece vários comentários que apresento nas próximas duas seções. Em primeiro lugar quero frisar que M. incorre num equívoco que depois se estendeu a toda a dirigência soviética no que diz respeito à relação “indivíduo e

coletividade”. Sabemos que o pensamento burguês interpreta esses dois pólos como irreconciliáveis, e em vida da URSS chegou a apresentar o capitalismo como sendo o regime que defendia a “liberdade individual”, enquanto a URSS representaria o seu “esmagamento pelo coletivo”. Vemos como M. (e depois a dirigência soviética stalinista tinham um pensamento muito parecido, embora simetricamente oposto. Marx, por sua vez superou essa contradição dizendo (desde os seus Manuscritos econômico-filosóficos de 1844) que o comunismo seria a superação da mesma, porquanto no comunismo haveria de se realizar o “indivíduo universal” (categoria que já estava presente em Hegel); esse indivíduo universal seria aquele que se desenvolvendo livremente em todas as suas vocações (na “livre união dos produtores livres” que permite que “a cada um se dê conforme suas necessidades”), contribuiria comunitariamente para o desenvolvimento de todos os outros indivíduos, a nível planetário (segundo o princípio “de cada um conforme suas capacidades”).

Em relação ao papel da autoridade e da disciplina na educação trago a visão diferente da síntese de Whitehead quando disse que a educação ia da liberdade para a liberdade passando pela disciplina; não me dou por satisfeito nem com M. nem com Whitehead; e tampouco com Freud.

Retomo aqui a divergência que me afasta de Freud (Lopez Velasco 2003 b). Eis as suas palavras : “Mas não quero abandonar o tema da educação sem mencionar um determinado ponto de vista. Tem sido dito, e com razão, que toda educação é parcial, já que visa a que a criança se incorpore à ordem social existente sem ter em conta nem o valor nem a permanência da mesma. Agora bem: se estamos convictos dos defeitos de nossas atuais instituições sociais, não estará em modo algum justificado por também a seu serviço a educação, orientada em sentido psicanalítico. O fim da mesma deverá ser outro e mais alto, libertado já das exigências sociais dominantes. Mas, a meu juízo, tal argumento está aqui fora de lugar. ..Tampouco aquele outro fim que se quer assinalar à psicanálise deverá ser parcial, nem é missão do analítico decidir entre os partidos em luta. Sem contar com que a psicanálise ver-se-á negada de toda possibilidade de influir sobre a educação enquanto confessar intenções inconciliáveis com a ordem social vigente. A educação psicanalítica tomaria sobre si uma responsabilidade desnecessária ao se propor a fazer de seu educando um agitador. Sua missão limita-se a fazer dele um homem saudável e capaz. Contém já em

si mesma fatores revolucionários suficientes para garantir que seu educando não se colocará na sua vida ulterior do lado dos reacionários e da opressão. Mas, além disso, creio de todo ponto de vista indesejável que a infância seja revolucionária” (Freud, “Nuevas Aportaciones al Psicoanálisis ; 7 : Aclaraciones, Aplicaciones y Observaciones”, 1932, in Freud 1968, Vol. II, p. 950).

Creio que Freud não capta a vinculação existente entre educação formal e política numa sociedade dividida em classes. Reflexões ulteriores (por exemplo a de Althusser, cfr. Althusser 1969) sobre esta questão, desenvolvidas em especial na França e cujo ponto de vista foi catalogado por alguns autores (como Saviani, cfr. Saviani 1983) como “crítico-reprodutivista” mostraram como numa sociedade classista a educação está ao serviço da reprodução da estrutura de classes vigente, e, portanto, a serviço da classe dominante. E desde Marx já era evidente que em sociedades classistas as considerações acerca da “saúde” dos indivíduos não podem desvincular-se da análise da situação a eles reservada nos conflitos existentes nessa estrutura classista. A esse respeito, faz figura de estudo, paradigmático, a crítica a que Marx submeteu o trabalho alienado vigente no capitalismo, sobre a qual nos estendemos em perspectiva atualizadora no primeiro volume desta obra.

Nesse contexto é questionável a ingenuidade de Freud quando propõe que a educação psicanalítica faça de seu educando um ser humano saudável e capaz. Porque a pergunta não respondida é : que grau de “saúde” individual permite o capitalismo e quais capacidades individuais podem ser desenvolvidas livre e plenamente nesta ordem social ? Seguindo a Marx, no primeiro volume desta obra tivemos a oportunidade de mostrar o quanto distante está o indivíduo forjado e reproduzido no capitalismo, vítima do trabalho alienado e de interações comunicativas assimétricas pautadas pelas “ordens”, de alcançar a saúde e o desenvolvimento multifacetado de suas capacidades.

Não vejo tampouco como sem a discussão destas questões e uma tomada de posição político-pedagógica em relação a elas, todo educando fruto da educação psicanalítica possa vir a situar-se automaticamente, como o afirma e deseja Freud, no lado oposto ao dos “reacionários” e partidários da opressão (expressão que suponho designa na intenção de Freud os que apóiam explícita ou implicitamente as estruturas de dominação, repressão e discriminação entre os seres humanos).

Pois bem, o mesmo Freud que predica uma educação psicanalítica supostamente dotada de muitos “fatores revolucionários” nega por outro lado que a educação deva se propor a fazer do educando um agitador, e acaba por decretar, sem mostrar nenhum argumento para tanto, que não cabe à infância ser revolucionária. Da minha parte sustenho que as três normas da Ética orientam num sentido que nos afasta tanto de Freud quanto do ponto de vista “crítico-reprodutivista”, na medida em que tampouco este último alcança a discernir como é possível e necessária uma ação libertadora mesmo no coração de instâncias criadas para servir à dominação. Com efeito, elas indicam como prática pedagógica a ser desenvolvida na educação formal uma ação que permita, dentro e apesar das determinações que colocam esta instância como instrumento a serviço da classe dominante, a expansão da liberdade individual de decisão simultaneamente com a construção consensual de conceitos de como deveria ser a ordem social para que aquela liberdade pudesse permanecer em processo de expansão constante e de como deveriam ser as relações entre os seres humanos e o restante da Natureza.

A forma e o alcance que esta “ação na contracorrente” possa ter dependem da avaliação que o educador faça a cada momento de suas forças e dos obstáculos, assim como do risco que ele esteja disposto a correr (porque sabemos que no capitalismo a ação docente libertadora se paga muitas vezes com o desemprego, quando não com a vida). Esta avaliação é e será sempre difícil, mas nenhuma pré-determinação de caráter dominador, poderá ocultar o fato de que sempre haverá para o educador que assim o desejar uma possibilidade, por pequena que ela for, de uso libertador do espaço oferecido pela sala de aula. Em relação ao objetivo desta ação, cabe esclarecer que, longe de propor-se a forjar “agitadores sem causa”, o que ela se propõe é nem mais nem menos que o desenvolvimento de cidadãos conscientes (resgatando o ideal grego da Paidéia, agora liberado de toda carga etnocêntrica e classista dominadora-discriminadora).

Se a combinação de carinho e autoridade, tal como descrita no tocante à educação familiar, permitem que se concorde com Freud no seu rechaço ao objetivo de se fazer revolucionária à infância, essa expressão vai longe demais ao deixar lugar ao equívoco de um apoio sem mais a uma educação formal adaptadora dos indivíduos às estruturas de dominação-discriminação vigentes num momento dado. Também coincido com Freud na crítica do objetivo de se fazer revolucionária à infância quando por isso se entende fazê-la

destinatária de um “catecismo vermelho” (como o praticado com os “Pioneiros” do socialismo real), quando a situação etária dos indivíduos não lhes permite ainda a adoção reflexiva de posturas e compromissos.

Mas de modo algum esse rechaço pode confundir-se com a obliteração das instâncias de crítica (a ser desenvolvidas em conformidade com as capacidades da idade, segundo a dinâmica dos estádios descobertos por Piaget) dos obstáculos que impedem o livre e multifacetado desenvolvimento consensual dos indivíduos e uma relação de tipo preservador-regenerador entre estes e a Natureza ; sem isto, não haverá de fato presença efetiva das três normas éticas nem, como o deseja Freud, “fatores revolucionários” na educação.

Por outro lado quero manifestar meu assombro diante do fato de que M. fala de “crianças” quando o menor dos seus alunos tinha 15 anos, ou seja, precisamente a idade da rebeldia adolescente em que o “Eu” busca seu espaço face aos apelos do “Id” e na crítica do “Superego” imposto pelo(s) pai(s) e a sociedade. Na parte que possa ter razão M. quer me parecer que ela deve se limitar à idade da pré-puberdade, na qual a guia, pelo exemplo e pelo argumento, dos adultos, é indispensável às crianças. Mas esse processo visa o momento (precisamente na idade dos alunos de M.) na qual, conforme as três normas éticas (e em especial da segunda), tanto na educação familiar, na educação formal e na informal, todo argumento de autoridade deve ceder à autoridade do melhor argumento.

Também creio que a educação escolar deve se basear na alternativa pedagógica propostas por Paulo Freire, cujas grandes linhas temos resumido anteriormente. Acontece não obstante que a importantíssima obra filosófico-pedagógica de Freire, embora fornecendo fundamentos decisivos para qualquer ação pedagógica, somente conseguiu se transformar numa proposta pedagógica concreta no referente à alfabetização de adultos, área onde obteve resultados muito significativos.

Por sua vez Saviani não conseguiu mostrar como pode funcionar no dia-a-dia das diversas disciplinas escolares sua proposta metodológica de cinco "passos" e diz esperar dos professores a resposta para essa pergunta. (cfr. Saviani, 1983, p.83)

Ambas situações contribuem para que muitos professores, Supervisores e Diretores de Escola que partilham da crítica à atual situação teórico-prática, alienada e alienante da Escola, não enxergando como poderiam funcionar no dia-a-dia das diversas disciplinas da

educação "formal" as alternativas "problematizadoras" sugeridas por Freire e Saviani, tendam a ser vítimas do desânimo, o imobilismo e a adaptação à rotina não-problematizadora hoje imperante no âmbito escolar. Assim, o problema não resolvido pela pesquisa pedagógica e pela prática educacional atual é o seguinte: Como instrumentar uma pedagogia "problematizadora" capaz de funcionar no dia a dia das diversas disciplinas que configuram o currículo da educação formal de 1º, 2º, e terceiro graus?

Tentando começar a responder a tal pergunta, há mais de uma década (com alunas do Curso de pós-graduação em Supervisão Escolar e Orientação Educacional da FURG), construímos uma proposta problematizadora². A hipótese fundamental da proposta é que, mesmo assumindo como "dados" os atuais conteúdos programáticos da 6ª série, uma pedagogia problematizadora pode ser posta em prática, no dia a dia, das diversas disciplinas. Assim pensamos numa proposta que não pudesse ser impugnada desde a "legalidade" vigente (particularmente no que tange aos conteúdos dados como pré-requisitos para a 7ª série) e que fosse realista, isto é, aplicável em qualquer escola no que diz respeito aos recursos utilizados, tempo e modalidade das atividades.

Limitações conscientemente assumidas da proposta foram: a) a exclusão das disciplinas "Educação Física" e Língua Estrangeira"; a primeira por ainda não termos claro como ela poderia vir a ser reformulada desde uma abordagem problematizadora; a segunda por carecermos de alunos com o necessário domínio das línguas em questão; b) a não-abordagem da interdisciplinaridade, aspecto a ser coberto por qualquer outra investigação semelhante; c) a não-inclusão do trabalho braçal como elemento formativo no interior da Escola e nas suas atividades "extensionistas"; d) a não-inclusão da problemática referente aos critérios e métodos de avaliação do trabalho escolar; e) a delimitação de nossa atenção para Escolas do perímetro urbano-suburbano, não levando em consideração a realidade diferente das Escolas do meio rural.

A mencionada proposta, cujo detalhamento é impossível de oferecer aqui, e quiçá nem convenha fazê-lo porque não se trata de dar uma receita mas de suscitar a criatividade de cada educador a partir da sua compreensão do núcleo teórico que fundamenta o

² [Nota: para a 6ª série do 1º grau, freqüentada por alunos com média etária de 12 anos; escolhemos a 6ª série a partir das considerações resultantes da obra de Jean Piaget no que diz respeito à faixa etária do desenvolvimento das "operações formais", as quais devem ser consideradas como condição de possibilidade psico-epistemológica da "problematização"].

“porquê”, o “para que” e o “como” de sua ação, teve como idéias básicas que orientaram o planejamento elaborado para todas as disciplinas abrangidas, as seguintes (que sim vem ao caso transcrever a fim de ajudar à formação daquele núcleo teórico básico):

1) vincular os conteúdos trabalhados à questões da realidade sócio-ambiental brasileira atual, de tal forma que eles venham a instrumentalizar uma compreensão aprofundada e refletida da mesma e a possibilitar um posicionamento crítico-transformador a seu respeito; 2) reservar espaços para a discussão dessas questões sem medo de se afastar do tratamento "técnico específico" dos conteúdos, pois sem isso, estes caem no vazio; 3) fundamentar o tratamento "técnico" dos conteúdos e a discussão das questões sócio-ambientais a eles ligadas na pesquisa experimental, de campo e bibliográfica; 4) incentivar o trabalho coletivo e não a concorrência individualista entre os alunos, e o diálogo professor-alunos como instrumento da "re-construção" dos conhecimentos e posicionamentos; 5) incentivar as posturas de reivindicação e de proposta dos alunos no âmbito da Escola, o bairro da Escola, o bairro da residência do aluno, a cidade e o país como um todo, exercitando a cobrança em relação aos gestores e governantes dos diversos escalões; 6) promover o diálogo e a discussão em sala de aula e fora desta com pessoas portadoras de experiência vital ou especialização particularmente relevante (como, por exemplo, agricultores, pescadores, médicos, ex-drogados, anciãos, ecologistas, desempregados, sindicalistas, etc.), diretamente envolvidas nas questões estudadas-discutidas.

Dentre as questões sócio-ambientais em relação as quais os conteúdos seriam desenvolvidos destacamos: alimentação, saúde, moradia, educação, salário mínimo, desemprego, marginalização, racismo, ecologia e democracia participativa.

Note-se que nossa proposta, sempre perfectível, é melhor que o estranho silêncio de M. acerca da forma na qual transcorriam nas aulas da Colônia (que ocupavam 5 horas diárias em alternância com as tarefas braçais e outras atividades educativas, como o teatro); assim não sabemos no “Poema” como eram “dadas” as aulas de matemática, língua, geografia, história, e assim por diante.

Voltando a M. queremos salientar nossa profunda discordância com a sua prática (e teoria) militarizada da educação; já comentamos nossas reservas acerca do modelo dos Pioneiros cubanos (copiado do soviético). É de se lembrar que o próprio M. refere as

críticas recebidas de colegas pelo seu “militarismo”; assim, imediatamente antes de professar seu credo, já citado, no “Poema” (Vol. 1, #17) ele transcreve palavras ouvidas de colegas: “Nós vamos liquidar com essa sua experiência policialesca. É preciso construir uma educação socialista, não uma caserna”. M. simplesmente zombou dos seus oponentes e seguiu frente. Criou e defendeu os “destacamentos” dentro da Colônia, e depois a organização nela do *Komsomol* (a militarizada Juventude Comunista), e cantou as virtudes dos desfiles, as medalhas, as saudações à bandeira... E... deu no que deu! Creio que “destacamentos”, desfiles, medalhas e saudações a bandeiras somente podem gerar indivíduos de pouco raciocínio e submissos perante as ordens. Já a ética argumentativa ecomunitarista prega a superação das ordens pelos consensos argumentativamente estabelecidos, revogados e renovados. Paulo freire já advertia no fim dos anos 60 que a URSS não poderia ir longe com a sua substituição da conscientização pelo slogan. E chegou a predizer sua queda. Acertou com quase 20 anos de antecedência.

Depois de Freire sabemos que nenhum regime (político e/ou educativo) pode perdurar senão pela adesão livre e entusiasta dos cidadãos, dispostos a dar por ele até a vida. E que liberdade e solidariedade se conjugam no já mencionado princípio assumido por Marx para caracterizar o comunismo: de cada um segundo sua capacidade e a cada um segundo sua necessidade. Da minha parte, critiquei a alienação comunicativa vigente no capitalismo, precisamente estabelecendo um paralelo com a caserna, na medida em que do trabalhador, como do soldado, capitalismo espera que obedeça, não que pense. Por tanto, nem cidadania nem educação rimam com caserna; eis o erro crasso de M.

Como dizíamos antes, a ação pedagógica ecomunitarista não se limita à desenvolvida nas esferas da família e da educação formal. Ela também tem lugar em todos os espaços das relações humanas, entre os quais me interessa destacar os seguintes: o das ações de bairro, o das organizações sociais não-governamentais, sindicais e políticas por um lado, e o dos meios de comunicação por outro. Em todos eles as três normas da ética assim como os princípios da pedagogia problematizadora indicam que, simultaneamente com a luta contra a resistência feroz dos mantenedores, por ação ou omissão, do atual caos sócio-ambiental capitalista, o desafio maior no caminho que aponta na direção do Ecomunitarismo é o da superação da dicotomia: dirigentes-dirigidos. No espaço político essa superação significa construir mediante democracia direta, horizontal e

consensualmente, à luz das três normas da ética, as decisões e as ações libertadoras, e, simultaneamente, exercer a alternância constante das funções de direção representativa que se julgarem imprescindíveis. Na esfera comunicativa, e levando-se em conta a contribuição de Habermas (in Habermas 1962) essa superação significa ultrapassar a dicotomia entre os “formadores de opinião” e os outros, a imensa maioria que, como aquela expressão permite, aliás, deduzir com transparência, assumem-manifestam uma opinião que é supostamente sua, mas que, em realidade, tem sido formada, sendo eles, portanto, “os que tem ‘sua’ opinião formada por outros” (!).

Algumas observações finais desde a educação ecomunitarista

Uma vez feitas todas as anteriores reservas quero fechar estas páginas apontando outras convergências com M.

Com M., Freire e Saviani não compartilho do não-diretívismo, em especial na escola de ensino fundamental e médio. O docente sabe (ou deveria pelo menos saber) para que quer educar, e esperamos que queira fazê-lo em perspectiva ecomunitarista; por outro lado, sua experiência de vida e seus conhecimentos não o colocam como “igual” à criança ou ao adolescente. O que ele pode e deve visar em postura ecomunitarista é formá-los para serem seus “iguais” na condição de cidadãos, e com eles partilhar dessa vivência comum no desenvolvimento engajado (conforme as seis idéias acima referidas) dos conteúdos de sala de aula.

Por outro lado acreditamos que o tal “não-diretívismo” grou e se acompanha de uma irresponsabilidade ética que faz com que as crianças e os adolescentes tenham como se diz, “perdido a noção dos limites”, ou seja, dos comportamentos de vida em comunidade que supõem o respeito do outro (seja nos moldes ecomunitaristas, ou até capitalistas). Aqui vai pois meu assentimento à luta de M. para que os educandos elaborem sua responsabilidade.

Estas duas questões estão vinculadas com uma terceira: a do esforço na educação. Hoje li até no jornal “*El País*” da Espanha um breve artigo de um intelectual que se queixava do conceito muito difundido hoje de que “a educação deve ser agradável”, condenando-se assim, exigência do esforço. Compartilho dessa crítica. O simples fato de

ler um livro (que somente depois de lido poderá nos dizer se nos acrescentou alguma coisa ou não para o nosso futuro imediato e mediato) já significa um esforço; ora, ele é indispensável (a não ser que se tenha a visão de uma aluna com que me deparei numa Licenciatura que me confessara que seu único defeito era que “não gostava de ler!”). No entanto, como se viu no fim do resumo do credo de M., a sua justificativa do esforço deriva de sua defesa do interesse coletivo. Ora, uma vez que com Marx superamos a dicotomia indivíduo-comunidade na busca do indivíduo universal, podemos lembrar que também o resultado é benéfico ao indivíduo; como o demonstra o testemunho de Ernesto Guevara (conhecido como o “Che”) que sempre asmático virou heróico guerrilheiro vencedor de montanhas somente amparado por “uma vontade que tenho polido com paciência de artista”.

Guevara também disse em carta a Quijano: “Deixe-me lhe dizer, correndo o risco de parecer ridículo, que o revolucionário é movido por grandes sentimentos de amor”. M. denuncia com pudor e ironia (Vol. 2, # 6) o desencontro entre a pedagogia e o amor: “Em todos os tempos e em todos os povos os pedagogos odiavam o amor”; refere-se ele ao ciúme que sente o educador quando a educanda ou o educando encontram sua *meia laranja*. Mas é claro que M. sente um profundo amor pelos seus alunos e que somente esse amor é a causa dos seus sacrifícios e dedicação (inclusive quando usa da rudeza). No entanto chama a atenção que, apesar de algumas pinceladas sobre a majestosa paisagem dos campos ucranianos, M. não fale nunca do amor pela natureza não humana, indício de um certo descaso da visão soviética para com a ecologia (que, aliás, como sabemos, somente ocupou a atenção do Ocidente na segunda metade do século XX).

BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, L. (1969). *Idéologie et appareils idéologiques d' État*, La Pensée, Paris. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado, Presença, Lisboa, 1980.

APPEL, K. O. (1973). *Transformation der Philosophie*, Suhrkamp, Frankfurt. La transformación de la filosofía, Taurus, Madrid, 1985.

AUSTIN, J. L. (1962). *How to do things with words*, Claendon Press, London. Quando dizer é fazer, Artes Médicas, P. Alegre, 1990.

- FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- FREUD, S. (1968). *Obras completas*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- HABERMAS, J (1962). *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, Neuwied, Frankfurt.
- LOPEZ VELASCO, S. (2003 a). *Fundamentos lógico-lingüísticos da ética argumentativa*. Nova Harmonia, S. Leopoldo.
- LOPEZ VELASCO, S. (2003 b). *Ética para o século XXI: rumo ao ecomunitarismo*, Unisinos, S. Leopoldo.
- MAKARENKO, A. S. (1935). *Poema pedagógico* (2 Vol.), Brasiliense, S. Paulo, 1985-1986.
- MARX, K. (1844). *Ökonomische-Philosophische Manuskripte*. Manuscritos de economia e filosofia, Martin Claret, S. Paulo, 204.
- SAVIANI, D. (1983). *Escola e democracia*, Cortez, S. Paulo.